



Leren Waarderen

Een studie van EVC en
gepersonaliseerd leren

Ruud Duvekot

Leren Waarderen

*Een studie van de Erkenning van Verworven
Competenties en gepersonaliseerd leren*

Valuing Learning

*A study of the Validation of Prior Learning and personalised learning
(with a summary in English)*

Lernen Bewerten

*Eine Studie der Anerkennung von Lernergebnisse und personalisiertes Lernen
(mit einer Zusammenfassung in deutscher Sprache)*

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de Universiteit Utrecht op gezag van
de rector magnificus, prof.dr. G.J. van der Zwaan,
ingevolge het besluit van het college voor promoties in het openbaar te verdedigen
op woensdag 29 juni 2016 des ochtends te 10.30 uur

door

Rudolf Christiaan Duvekot
geboren op 29 mei 1960
te Zonnemaire

Promotor: Prof.dr. P. Verweel
Copromotor: Dr. J.H.A.M. Onstenk

Leren Waarderen

Een studie van EVC en gepersonaliseerd leren

Ruud Duvekot



Promotor Prof.dr. P. Verweel (Universiteit Utrecht)
Copromotor Dr. J.H.A.M. Onstenk (Hogeschool Inholland)

Manuscriptcommissie

Prof.dr. J.W.M. Kessels (Universiteit Twente en Open Universiteit)
Dr. R. Klarus (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen)
Prof. dr. A.E. Knoppers (Universiteit Utrecht)
Prof.dr. R.F. Poell (Tilburg University)
Prof.dr. A. De Ruijter (Tilburg University)

Ontwerp omslag
Liesbeth Duvekot

Uitgave en verspreiding
Centre for Lifelong Learning Services (CL3S)



www.cl3s.com
rdu@cl3s.com

© 2016, Ruud Duvekot

All rights reserved. Parts of this publication may be reproduced, stored or transmitted in any form under strict conditions of quotation of sources, publisher or authors.

Duvekot, Ruud
Leren Waardenen. Een studie van EVC en gepersonaliseerd leren. Proefschrift, Universiteit Utrecht. Met literatuuropgave. Met samenvattingen in het Engels en het Duits.

Serie CL3S, nr. 3
ISBN 978-94-92085-04-7

Aan mijn ouders, Bernadette en mijn dochters

Inzicht krijgt men alleen door ontdekken en herontdekken: door rusteloos, ongeduldig, voortdurend en van hoop vervuld onderzoek, zijn mensen in de wereld, mét de wereld en met elkaar bezig.

Paolo Freire (1972)

The overwhelmingly large part of conscious human action which is based on learning, memory and experience, constitutes a vast mechanism for constantly confronting past, present and future. People cannot help trying to forecast the future by some form of reading the past. They have to.

Eric Hobsbawm (1981)

It takes a lifetime to unlearn all that you know. To return the things you borrowed for a day.

Van der Graaf Generator (2008)

Woord vooraf

Zingeving van promoveren

Na het afstuderen als sociaal en economisch historicus in 1988 lag de wereld voor mij open. Daar was ik tenminste altijd van uitgegaan. Het tegendeel was echter het geval. Ik bleek als post-babyboomer lid te zijn van de 'lost generation'. Gelukkig was de crisis toentertijd korter dan de huidige crisis en wat minder structureel want al mijn studievrienden en ikzelf hebben uiteindelijk een baan gekregen. Weinigen kregen echter een baan die direct aan het vak geschiedenis refereerde. Ikzelf kwam via veel omzwervingen in een thematiek te werk waarvoor ik mijn historisch inzicht goed kon benutten. Begin jaren 90 raakte ik betrokken bij de beleidsvorming rond een leven lang leren en het functioneren in de kenniseconomie. Dit houdt in dat je je talenten leert benutten in een gegeven context en loslaat dat je een vakspecifieke opleiding hebt. Je moet leren breder naar je inzetbaarheid te kijken dan de 'smalheid' van een diploma. Kennis en kunde zijn weliswaar belangrijk maar het gaat vooral om de manier waarop je zelf toepassing ervan kunt creëren. Kortom, het gaat er om je persoonlijke competenties te vertalen naar brede benutting in de samenleving. Voor mij betekende dit vooral in de Engelse betekenis van 'competency' dat dit een combinatie van talentbenutting en commitment zou zijn. Mijn drijfveer om mensen vooruit te helpen is even belangrijk voor mijn persoonlijke ontwikkeling als voor de mogelijkheden die mijn bekwaamheden mij bieden. Dit bleek zowel bij het vormgeven van 'De Utrechtse Brug' (1994-1996) en de ontwikkeling van het EVC-beleid in ons land (1997-2004) als bij het verzorgen van portfoliotrainingen (vanaf 2005) en het ontwikkelen van levenlang leren-centra (sinds 2009).

Zeker in het huidige tijdsgewricht helpt zelfinzicht en maatschappelijk engagement om je doeleinden en ontwikkelrichting te bepalen. In de participatiemaatschappij is dit meer dan ooit van belang zodat mensen zich kunnen ontplooien op een bij hun passende wijze. Dat is echter niet voor iedereen even makkelijk. Het is precies daar waar mijn motivatie voor het onderwerp EVC vandaan komt: mensen vooruithelpen, hetzij zelfstandig hetzij met begeleiding. De mens staat centraal en het maatschappelijk systeem dient de mens te ondersteunen en te versterken. Ieder mens heeft recht op persoonlijke ontwikkeling en maatschappelijke inzetbaarheid. Dat is waar EVC voor staat en waar ik me voor inzet. Dit proefschrift beoogt dan ook meer dan alleen maar mijn eigen proeve van bekwaamheid te zijn om de hoogste onderwijskwalificatie te behalen. Het gaat veeleer om het tastbaarder maken van de bijdrage die EVC aan iedereen kan leveren.

Het onderwerp van deze studie had zich goed geleend voor een EVC'tje; dat werd mij vanuit Frankrijk daadwerkelijk aangeboden, alwaar de mogelijkheid bestaat om de doctorstitel ook te behalen met behulp van een EVC-procedure. Ik achtte mijn taalvaardigheid Frans echter onvoldoende om het aanbod aan te nemen. Daarnaast speelde mee dat ik, gegeven de Nederlandse EVC-context waar ik sinds 1994 actief bij ben betrokken, graag mijn kennis en kunde op dit gebied in de eigen omgeving wilde verzilveren. Het belangrijkste motief is

echter dat EVC inmiddels rijp is voor wetenschappelijk onderzoek sinds het werd gelanceerd als systematiek om levenlang leren van, voor en door mensen te ondersteunen. Met ruim 20 jaar ontwikkeling en toepassing heeft EVC zich – weliswaar met vallen en opstaan - bewezen als duurzame aanpak ter ondersteuning van het ‘leren, werken en leven’ van mensen. Ik sta hierbij een integrale onderzoeks aanpak voor van de wetenschappelijke, maatschappelijke en persoonlijke waarde van EVC. Deze integraliteit vereist een brede kijk op EVC: theorie en beleid enerzijds en maatschappelijke context en persoonlijke praktijk anderzijds omvattend en verbindend.

Het schrijven van dit proefschrift heeft me andermaal overtuigd dat er meer komt kijken bij leren dan alleen maar kennis, inzet en vaardigheden. Zonder persoonlijke ambitie en draagvlak in de eigen omgeving heeft het schrijven van een proefschrift minder kans. Vandaar dat mijn grootste dank voor de steun bij het schrijven van dit proefschrift uitgaat naar mijn lief, Bernadette Smits, en mijn dochters, Rosa, Liesbeth en Sophie. Het blijkt altijd dat dat wat van waarde is, dichtbij is. Ik dank jullie voor het begrip en de steun voor dit avontuur. Ik hoop dat *Leren Waarderen* jullie kan bekoren.

Paul Verweel en Jeroen Onstenk zijn uiterst belangrijk geweest voor het slagen in de opzet om over EVC een doorwrochte studie te schrijven. Waar ik bij Paul altijd terecht kon voor de academische vaardigheid en waardigheid, stond Jeroen klaar voor reflectie op de waarde van EVC. Beiden voorkwamen dat ik het onderwerp teveel op een voetstuk plaatste en realiseerden dat ik het in de juiste proporties kon zien. Ik ben beiden zeer dankbaar voor het kritisch meedenken over de visie op en de waarde van EVC en voor de constructieve en consciëntieuze manier waarop ze mijn conceptteksten becommentarieerden. Mijn hemelbestormende bedoelingen en de stapels papier die ik gedurende het traject produceerde, hebben ze op joviale en respectvolle wijze tot de best mogelijke uitkomst helpen realiseren.

Het College van Bestuur van de Hogeschool Inholland ben ik erkentelijk voor het besluit in 2011 om mijn promotietraject te ondersteunen. Mijn directeur, Cor de Raadt, dank ik voor zijn enthousiasme voor het onderwerp en het stimuleren van mijn aanvraag voor een dergelijk traject. Ik liep er al lang mee rond maar had net even dat duwtje nodig.

Altijd bijzonder en inspirerend waren de gesprekken met Robert-Jan Kars, waar we ons ook maar bevonden op de wereld. Zijn eigen ambitie en drijfveren om zijn bekwaamheden én de inzetbaarheid daarvan continu te verbeteren gaven in combinatie met zijn immer nieuwsgierige vragen zin aan het starten en volhouden van het promotietraject. Zo’n vriend is onmisbaar. Maar ... *all I know is I woke up this morning, and something big was gone ...* (Springsteen, 2007).

Monica Smits en Kees Schuur zijn al vele jaren steunpilaren in mijn (EVC-)leven. Dat zij naast mij staan als paranymf is een bevestiging daarvan. Monica is als onderwijsgevende en historica nauw betrokken bij de gedachtenvorming in dit boek over persoonsgestuurd leren en persoonlijke vorming. Van Kees kan ik zeggen dat hij mijn EVC-broeder van het eerste uur is. Samen hebben we, soms vergezeld door de onvermoeibare en eeuwig jonge Jos Paulusse, al zoveel EVC-projecten in binnen- en buitenland gedraaid dat je bijna zou denken ‘zijn er nog plekken waar we niet hebben gestreden voor het lerende individu en haar gerechtvaardigde plaats in het centrum van het leren?’. Die plekken zijn er te over. We blijven ervoor gaan.

Naast deze vrienden hebben veel andere vrienden en collega's mij ook met raad en daad terzijde gestaan. Speciaal wil ik noemen: *wereldkampioen EVC* John Geven, Erik van Beek, Jos Paulusse, Kees van den Berg, Annie Vriens, Jos Krol, Jana Eggert, Marc Frentrop, Marlies Pfann, Seerp de Blauw, Thomas Jager, Sjoerd Stienstra, Ruud Klarus, Joop de Vries, Rigo van Raai, Toine Lenssen, Henny Boeijen en Bert van Veldhuizen. Zonder hun hulp en toegang tot hun kennis en ervaring was het een stuk lastiger geweest. Ook de *Pivo*-brigade met Stee, Manus, Wes-Ly en Boemâhn, de *HvH* met Frans Boumans en Peter Boorsma en de *histoclub* met E10 Lemmens, Jan Boersma, Ivo Kuijpers, Frans de Boer en Peter Schrage kunnen niet onvermeld blijven vanwege hun levenlange vriendschap, reflectie, kennis en kunde.

De 34 respondenten die ik voor de casestudies heb mogen interviewen om hun verhaal van EVC te horen, wil ik tot slot in het zonnetje zetten. Ik heb beloofd in het interviewprotocol om ze geanonimiseerd op te voeren in deze studie. Daar zal ik me ook aan houden. Ik wil ze echter wel laten weten dat ik enorm dankbaar ben voor het inzicht in hun persoonlijke EVC-ervaringen. Dit inzicht reikte verder dan de publieke context waarbinnen EVC voor hun een realiteit was. Het effect van EVC toonde zich ook in hun persoonlijke leven. Dat ik dat verhaal mocht horen, beschouw ik als een grote eer.

Deze studie is opgedragen aan mijn ouders Willem Duvekot en Ruth Burkhalter, aan Bernadette Smits en aan mijn dochters Rosa, Liesbeth en Sophie. Deze generatieomspannende opdracht verbeeldt de verbinding die leren helpt maken tussen persoonlijke kwaliteiten en ontplooiing enerzijds en maatschappelijk engagement en perspectief anderzijds. De functie van leren is van alle tijden in verleden, heden en toekomst. Mijn vader was eeuwig lerende en studerende omdat het verrijkend, noodzakelijk én leuk is. Studeren was voor hem de inspiratiebron om in zijn maatschappelijk werk als dominee de mens – en nadrukkelijk niet het systeem - centraal te stellen. Naast de passie voor leren van mijn vader, belichaamde mijn moeder dat leren ook inspanning vergt en een strategische activiteit is. Zij benutte en ontwikkelde haar bekwaamheden optimaal door eigenzinnig en ambitieus vorm te geven aan haar integratie in Nederland. Bernadette combineert leren en werken al haar leven lang. Het is voor haar een logisch verbond van formeel, informeel en non-formeel leren, professionaliteit en persoonlijk engagement. Mijn dochters hebben zich als vanzelfsprekend eenzelfde geëngageerde en lerende houding aangemeten omdat, opdat en zodat zij *leren waarderen*. Zij beseffen dat leren te waarderen en waarderen te leren is. Dat maakt voor hun dat leren zowel verrijkend en leuk is als van belang en een bewuste keuze. Zij komen er zeker verder mee.

Inhoud

<i>Woord vooraf</i>	ix
<i>Inhoud</i>	xiii
1 Van diploma naar portfolio	1
<i>Achtergrond, Leren Waarderen, EVC en vraagstelling</i>	
1.1 De overgang van diploma naar portfolio	3
1.2 Leren Waarderen	5
1.3 Erkennen van Verworven Competenties (EVC)	9
1.4 Vraagstelling	16
2 In theorie ...	19
<i>Modellen, concepten en perspectieven</i>	
2.1 Concepten en modellen	19
2.2 EVC als proces	42
2.3 EVC als maatschappelijk verschijnsel	45
2.4 Gepersonaliseerd leren	60
2.5 Processchema voor het onderzoek	78
3 en in beleid ...	83
<i>Levenlang leren-beleid inclusief EVC sinds de jaren 70</i>	
3.1 Internationale ontwikkelingen in het levenlang leren-beleid	84
3.2 Het Nederlandse 'Levenlang leren-beleid' vanaf de jaren 70	109
3.3 Historisch-sociologisch kader van levenlang leren	144
4 Casussen en data	151
<i>Methode, ontwerp en analysekader van het onderzoek</i>	
4.1 Kwalitatief onderzoek	151
4.2 Dataverzameling	157
4.3 Data-analyse	163
4.4 Analysekers	166
5 Rockwool Rocks	171
<i>EVC in de profitsector – de casus 'Rockwool'</i>	
5.1 Het bedrijf	171
5.2 EVC in het personeelsbeleid van Rockwool	173
5.3 Procesanalyse van EVC in de praktijk van Rockwool	181
5.4 EVC en gepersonaliseerd leren bij Rockwool	196
5.5 Analyse en conclusies	203

6	Brand Meester	213
	<i>EVC in de non-profitsector – de casus ‘Brandweer’</i>	
6.1	De brandweerorganisatie in de huidige tijd	213
6.2	De trein van SDO	218
6.3	Procesanalyse van EVC bij de brandweer	221
6.4	EVC en gepersonaliseerd leren bij de brandweer	236
6.5	Analyse en conclusies	239
7	Klas 3B	249
	<i>Zij-instroom in het beroep</i>	
7.1	Beleidsontwikkeling zij-instroom, 1993-1999	249
7.2	Naar een regeling voor Zij-instroom in het beroep, 1999-2009	253
7.3	EVC in de zij-instroom	257
7.4	Evaluaties zij-instroom	261
7.5	Procesanalyse van EVC in de zij-instroom	262
7.6	EVC en gepersonaliseerd leren in de zij-instroom	277
7.7	Analyse en conclusies	281
8	Eigen-waarde(n)	289
	<i>EVC als instrument voor bewustwording en zelfredzaamheid</i>	
8.1	Het Internationaal Vrouwen Centrum	289
8.2	De competentietraining	292
8.3	Het EVC-proces bij het IVC	296
8.4	EVC en gepersonaliseerd leren bij het IVC	311
8.5	Analyse en conclusies	314
9	De cases vergeleken	323
	<i>Cross-case analyse</i>	
9.1	Perspectieven op levenlang leren	323
9.2	De historisch-sociologische ontwikkelingsgang	327
9.3	Competenties als bouwstenen	331
9.4	De rol van het portfolio	333
9.5	De dialoog in ‘de lerende driehoek’	336
9.6	Assessment als verbinding	339
9.7	Systeem versus proces	342
9.8	Samenvatting	344
10	De belofte van EVC voor gepersonaliseerd leren	347
	<i>Reflectie en conclusies</i>	
10.1	Reflectie	348
10.2	Leren Waarderen in ‘de lerende driehoek’	350
10.3	Conclusies	351
10.4	De belofte realiseerbaar?	368

Bijlagen	369
Bijlage 1 Internationale termen en afkortingen voor EVC	371
Bijlage 2 Aims and benefits for individuals working in ...	373
Bijlage 3 Stages of Personalized Learning Environments	375
Bijlage 4 Een korte geschiedenis van EVC, 2000-2015	377
Bijlage 5a Vragenlijst Interviews	383
Bijlage 5b Gespreksprotocol Interviews	385
Bijlage 6 Aspecten van EVC en gepersonaliseerd leren	387
Bijlage 7 Loopbaancompetenties, volgens Kuijpers en <i>CH-Q</i>	389
Bijlage 8 Portfolio-format, volgens de CH-Q methode	391
Referenties en bronnen	393
Summary	413
Zusammenfassung	423
Over de auteur	435

Van diploma naar portfolio

1

Achtergrond, Leren Waarden, EVC en vraagstelling

Waar vroeger een eens genoten opleiding voldoende was om jezelf duurzaam te handhaven op de arbeidsmarkt en in de samenleving, is dat tegenwoordig steeds vaker ontoereikend. Traditionele diploma- en baanzekerheden nemen af en het proces van leren en maatschappelijke inzetbaarheid lijkt zich te bewegen naar een nieuwe ordening van maatschappelijke verhoudingen die te typeren valt als 'de lerende samenleving' (WRR, 2007; RvB, 2008; Jarvis, 2011; WRR, 2013). Terwijl de houdbaarheid van zowel het diploma als de baan 'voor het leven' afneemt, neemt de noodzaak van levenlang leren toe om mensen in staat te stellen hun maatschappelijke positie te handhaven of te verbeteren. In een dergelijke 'lerende samenleving' is continu leren van belang voor iedereen, zowel voor het individu als voor de samenleving en de daarbinnen opererende organisaties en instanties. Als mensen goede voorzieningen hebben om hun levenlange leren actief ter hand te nemen, versterkt dit leren tevens de 'lerende samenleving' doordat iedereen ook persoonlijk in staat is bij te dragen aan het versterken van de leerprocessen die zich binnen deze samenleving afspelen. Leren is dan niet alleen een proces dat vooral vanuit het leersysteem of het maatschappelijk systeem wordt aangestuurd, maar ook een proces dat een actieve rol van mensen behoeft. Onder het leersysteem vat ik in algemene zin al het formele leren: algemeen onderwijs, beroeps- en volwassenenonderwijs, (post-)hoger onderwijs, (na)scholing, cursorisch onderwijs, certificerend afstandsonderwijs, contractonderwijs, permanente en non-formele educatie. In de context van deze studie ligt de nadruk vooral op het beroepsgerichte onderwijs, scholing en trainingen. Het maatschappelijke systeem definieer ik als het geheel van de sociale en economische relaties dat mensen onderling onderhouden in het private (de persoonlijke leefwereld) en het publieke domein (het arbeidssysteem en de daarmee samenhangende sociale structuur). Binnen het arbeidssysteem functioneren mensen in profit, non-profit en vrijwilligersorganisaties.

Levenlang leren en de 'lerende samenleving' zijn sterk met elkaar verbonden. Vooral nog is dit een noodzakelijke verbinding die in het algemeen beleidsmatig reeds is onderkend en wordt gefaciliteerd maar die wat betreft uitvoering nog geen hoge vlucht heeft genomen (EC, 2010a; OECD, 2012; MOCW, 2013a en 2014b).

Naast het ondersteunen van levenlang leren ten behoeve van duurzame maatschappelijke inzetbaarheid van mensen, benadrukken diverse studies dat levenlang leren ook een functie kan vervullen bij het oplossen van maatschappelijke vraagstukken als de vergrijzing van de bevolking, het versterken van arbeidsmobiliteit, het bestrijden van armoede en sociale ongelijkheid, het verbeteren van de maatschappelijke participatie van alle burgers en het *upgraden c.q. updaten* van de beroepsbevolking (OECD, 1996b; Janssens, 2002; Genabeek, *et al.*, 2007; Berkhout, *et al.*, 2007; ROA, 2013). Aanbevolen wordt de doelen van het leersysteem in al zijn uitwerkingen van (post)initiële vorming, trainingen en scholing te verbreiden om niet alleen beter aan de veranderlijke vraag naar bekwame en

gekwalficeerde arbeid te voldoen, maar ook om sociale en culturele vraagstukken op te lossen die betrekking hebben op de kwaliteit van de samenleving. Dit veronderstelt dat leren meer is dan formeel leren via onderwijs en scholing. Leren kan beschouwd worden als een activiteit die niet alleen in formeel georganiseerde en gestructureerde leersituaties plaatsvindt maar ook daarbuiten, in allerlei binnen- en buitenschoolse activiteiten die mensen zelf initiëren en ontplooiën en waar ze derhalve ook informeel en non-formeel leren. Vooral de UNESCO initieerde deze boodschap van nut en noodzaak van een bredere kijk op leren (Faure, *et al.*, 1972; UNESCO, 1996).

In deze veranderende wereld is het belangrijk om de mens centraal te stellen zodat zij zich continu kan aanpassen aan nieuwe of veranderende noden van de maatschappij. Mensen moeten zich gemotiveerd, op een doelmatige wijze en al dan niet in overleg met collega's, vrienden, werkgevers, klanten, e.a. kunnen blijven ontwikkelen. Belangrijk is dat mensen beseffen dat hun ontwikkeling niet alleen mogelijk is binnen het georganiseerde leersysteem maar ook kan plaatsvinden binnen andere leeromgevingen zoals hun werk, vrijwilligersactiviteiten, burgerschap, gezinsverband, e.d. Een strategie om al deze leeromgevingen te benutten en persoonlijke ontwikkeling te activeren is gebaseerd op het in kaart brengen van persoonlijke leergeschiedenissen. Met deze strategie voor ogen wordt sinds de jaren 90 de systematiek van de Erkenning van elders of eerder Verworven Competenties (EVC) ingezet om dergelijke leerervaringen te verzamelen in persoonlijke leergeschiedenissen of portfolio's. EVC beoogt een persoonlijk proces van herkennen, waarderen, erkennen en leren op basis van de eigen leerervaringen te stimuleren (EZ, 2000a).

Iemands leerervaringen tot dusver kunnen bruikbare informatie geven over inhoud, wijze waarop, richting waarin en – bovenal- waarom iemand een leven lang leren zou omarmen. Dat betekent dat een belangrijke opdracht in 'de lerende samenleving' gelegen is in het activeren, motiveren en faciliteren van het individuele leerproces, rekening houdend met iemands persoonlijke leerstijl, context en leerervaringen. Het is deze focus op 'het lerende individu' die centraal staat in deze studie, in het bijzonder de wijze waarop 'het lerende individu' zich rekenschap geeft van haar eerdere leerervaringen en deze benut om haar plaats in 'de lerende samenleving' te veroveren, behouden of verbeteren. De vraag is of het individu op basis van deze eigen inzet het leren percipieert als leren dat daadwerkelijk is afgestemd op een persoonlijke leervraag, als gepersonaliseerd leren zagezegd, dat zij mede zin, vorm en inhoud kan geven.

EVC en gepersonaliseerd leren worden in deze studie geplaatst tegen de achtergrond van de maatschappelijke transitie vanuit de industriële maatschappij naar 'de lerende samenleving' (UNESCO, 1996; Onderwijsraad, 2003a; WRR, 2013). De aansluiting van onderwijs - beter gezegd: leren - op de arbeidsmarkt en de verandering van de heersende opvattingen over leren door de tijd heen zijn belangrijke thema's om deze maatschappelijke transitie – en daarmee ook de verandering van het dominante leerparadigma – te kunnen duiden. In dit verband behoort het hanteren van de term 'levenlang leren' in plaats van het taalkundig correcte 'levenslang leren' enige toelichting. Vanwege de negatieve connotatie van 'levenslang' gebruik ik 'levenlang' om leren niet als een straf maar juist als een kans of een beloning te beschouwen.

1.1 De overgang van diploma naar portfolio

De veranderende maatschappelijke context voor leren kenschets ik als *de overgang van diploma naar portfolio*. Het belang van leren van, voor en door het individu blijft centraal staan, maar wat verandert is de rol- of verantwoordelijkheidsverdeling bij dat leren tussen het leersysteem, het maatschappelijk systeem en het individu. *Het diploma* staat vooral voor een top-down, vanuit het leersysteem georkestreerde organisatie van leren; *het portfolio* betekent een meer bottom-up, mede door het lerende individu aangestuurd, leerproces.

1.1.1 Diploma en portfolio

Het *diploma* is de metafoor die ik hanteer om leerprocessen binnen gestructureerde opleidings- en beroeps- of functieterstandaarden mee aan te geven. Dit zijn overwegend top-down georkestreerde leerprocessen die vorm te geven zijn op basis van een paritair vastgestelde leerinhoud. De lerende is zowel binnen het onderwijs- en scholingssysteem als op de arbeidsmarkt vooral passief deelgenoot van het geïnstitutionaliseerde leerproces en de onderhandelingen over inhoud en vormgeving van de (beroeps)vorming. Het lerende individu is zogezegd een consument zonder of met weinig medezeggenschap over dat leerproces.

Het *diploma* representeert het leerparadigma dat is gebaseerd op de economische noodzaak van initiële beroepsvorming en daaropvolgende postinitiële vorming vanuit ingekaderde beroepen of sectoren. Aansturing van dit leerparadigma wordt gedomineerd door afspraken over inhoud en vorm van 'het leren' tussen de vertegenwoordigers van het leersysteem, i.c. de overheid en de sociale partners.

Het *diploma* vertegenwoordigt een leersysteem dat in het initiële onderwijs in sterke mate school- of aanbodgestuurd en selecterend is. In het postinitiële onderwijs is met name het aanbodgestuurde karakter sterk, hoewel via scholing of werkplekleren ook vraaggestuurd geleerd kan worden. Dit leersysteem genereert diploma's of certificaten als de resultaten van leren die mensen kunnen gebruiken bij het betreden van en handhaven op de arbeidsmarkt.

Het *portfolio* is zowel de metafoor voor als de pijler onder een leersysteem dat meer persoonsgericht, flexibel en gedifferentieerd van karakter is. Persoonlijke ontwikkeling en ondersteuning van levenlang leren-strategieën staan bij het *portfolio* voorop. Een *portfolio* komt tot stand op basis van een reflectief proces en zelfonderzoek van de eigen leerervaringen. Dit proces resulteert in een verzameling van iemands competenties op basis van de beschrijving van persoonlijke leerervaringen en de daarbij behorende documentatie als bewijsvoering. Diploma's en certificaten zijn onderdeel van het portfolio, naast alle andere informeel en non-formeel verworven documentatie betreffende iemands maatschappelijke waarde.

Het *portfolio* vertegenwoordigt op deze wijze een nieuw leerparadigma dat is afgestemd op flexibel en gepersonaliseerd leren waar, hoe en wanneer men dat wil of moet. Het staat symbool voor meer bottom-up gestuurd leren op basis van de documentatie van persoonlijke leerervaringen. Het lerende individu oefent zodoende invloed uit op inhoud, vorm- en zingeving van de persoonlijke, maatschappelijke carrière. Iemands leerervaringen kunnen binnen- en buitenschools, bewust en onbewust en formeel, non-formeel of informeel zijn verworven.

1.1.2 Focus op EVC en gepersonaliseerd leren

EVC is een leerwegaafhankelijke beoordelingssystematiek die zich richt op het herkennen, waarderen, erkennen en verder ontwikkelen van de competenties die iemand in welke leeromgeving dan ook al heeft geleerd: in formele leeromgevingen als school of scholingsinstituut en in meer non-formele of informele leeromgevingen als werkplek, sociale activiteiten en privéwereld. Als iemands leerervaringen kunnen worden vertaald naar inzichtelijke, persoonlijke competenties door ze achtereenvolgens te herkennen, inventariseren, beoordelen en waarderen en erkennen, kan hier vervolgens op worden voortgebouwd in het kader van strategieën voor een leven lang leren. Toegankelijkheid van het leersysteem is een absolute randvoorwaarde voor EVC teneinde te kunnen fungeren als verbinding of brug tussen persoonlijke ontwikkeling en maatschappelijke participatie en inzetbaarheid. EVC verbindt de drie belangrijkste actoren voor het bepalen en uitvoeren van leerprocessen in de moderne samenleving: het individu zelf, de organisatie waar zij¹ functioneert en het beschikbare leersysteem.

EVC is sterk verbonden met een persoonsgerichte invulling van leren, zeker als we de belangrijkste karakteristieken van strategieën rond een leven lang leren op een rij zetten zoals de OESO deze formuleerde:

- a. een leven lang leren benadert de vraag naar én het aanbod van leerkansen als een onderdeel van een integraal systeem dat de functie van leren ten behoeve van maatschappelijk functioneren omvat.
- b. De lerende staat centraal. Vraaggestuurd leren om aan de leerbehoefte van het individu te kunnen voldoen dient voorop te staan.
- c. De motivatie tot leren bij het individu is een absolute randvoorwaarde.
- d. Leren kan meerdere doeleinden dienen, van persoonlijke ontwikkeling en kennisverwerving tot economische, sociale of culturele doelen. (OECD, 2004)

Uitgangspunt bij **gepersonaliseerd leren** is dat leren daadwerkelijk plaatsvindt met de lerende in het centrum van het leerproces. Simons (2003) stelt dat voor dergelijk gepersonaliseerd leren randvoorwaardelijk is dat het leren flexibel kan plaatsvinden ten aanzien van tijd en plaats, aansluit op voorkennis, een mate van sturing biedt en aansluit op persoonlijke leerstijlen. Rubens (2013) omschrijft gepersonaliseerd leren ook vanuit een onderwijssysteem waarbij leertrajecten zijn afgestemd op het individu en het individu invloed kan hebben op vorm en inhoud van het leren. Het individu kan invloed hebben als zij rekening houdt met datgene wat zij al kan, weet en wil. Eigenaarschap van het eigen leren bevordert in zijn ogen de motivatie om te leren. Lerenden leren vooral via interactie en communicatie met anderen. Op deze wijze kunnen leerdoelen bijvoorbeeld het resultaat zijn van een dialoog tussen de lerende en het onderwijs. Rubens richt zich in dit verband vooral op de systeemkant, op het versterken van de benutting van ICT in het onderwijs teneinde (beter) maatwerk aan te kunnen bieden aan leerlingen. Deze oriëntatie op de mogelijkheden van ICT in het onderwijs in relatie tot gepersonaliseerd leren wordt ook gepropageerd door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. In een brief aan de Tweede Kamer wordt de uitwerking van gepersonaliseerd leren vooral bij scholen neergelegd (MOCW, 2014a). Met behulp van ICT in het onderwijs wordt beoogd meer maatwerk aan leerlingen

¹ In deze studie wordt gerefereerd aan het (lerende) individu in de zij-vorm, waarmee ik ook de hij-vorm bedoel. Waar 'zij' of 'haar' staat mag dus ook 'hij' of 'zijn' worden gelezen.

aan te kunnen bieden. Het is echter de vraag of deze focus op ICT in het onderwijs de potentie van gepersonaliseerd leren aanspreekt. ICT-faciliteiten openen wel meer leermogelijkheden voor het individu, maar het leren blijft zich baseren op een dominante rol van het onderwijs.

Waar beide auteurs zich met name richten op de functie van het onderwijssysteem, omschrijf ik gepersonaliseerd leren als een dynamisch leerconcept waarin de lerende centraal staat en waarin zij flexibel en op de persoon afgestemd leerarrangementen kan (mede)initiëren en aangaan binnen een leercultuur die is gebaseerd op zelfsturend, geflexibiliseerd, prospectief en levenlang leren. In deze omschrijving is gepersonaliseerd leren meer dan alleen onderwijs en wordt het vanuit perspectief van het lerende individu bezien. De mate waarin het leren werkelijk gepersonaliseerd is hangt eerder af van de inbreng van het individu in haar dialoog met het leersysteem en het maatschappelijk systeem dan van de onderwijsaanpak of ICT in het onderwijs. Waar EVC de vinger legt op de mogelijke waarde van iemands leerervaringen, veronderstelt gepersonaliseerd leren dat EVC iemands inbreng in de dialoog met andere actoren over zingeving, vorm en inhoud van leren kan ondersteunen.

1.2 Leren Waarderen

‘De lerende samenleving’ ontwikkelt zich in het samenspel of de dialoog binnen ‘de lerende driehoek’ van individu, organisatie - waar het individu functioneert - en de school of onderwijsinstelling – waar het individu leert (Sluijsmans, 2003; Duvekot & Konrad, 2007). De inzet is het creëren van de juiste balans tussen de drie actoren ten behoeve van activerend leren. Deze balans kenmerkt zich door de dialoog tussen (1) het beschikbare individuele potentieel, aangedragen in portfolio’s met gedocumenteerde leerervaringen, (2) de competentiebehoefte van organisaties, ontsloten via transparante vraagarticulatie, functieprofielen en competentie management en (3) het aanbod van klantgericht en vraaggestuurd leren via toegankelijke en transparante standaard- en maatwerkmogelijkheden voor leren. Op macroniveau regelen overheid en sociale partners de financiering, rechten en plichten, kwaliteitsborging, toegankelijkheid en het (civiel) effect. De dialoog dient in essentie een open en gelijkwaardige dialoog te zijn over de wens of noodzaak tot vormgeving en inhoudsbepaling van leren. Zonder openheid en gelijkwaardigheid in het overleg over leren kan er slechts in beperkte mate of zelfs geheel geen sprake zijn van het benutten van EVC om de verbinding(en) tussen deze actoren te maken en gepersonaliseerd leren te initiëren. Het belang van de open dialoog werd door Paolo Freire al in de jaren 70 onderkend omdat er anders überhaupt geen sprake van een dialoog kan zijn. Hij stelde dat de dialoog betekenis geeft aan:

... de ontmoeting tussen mensen, door tussenkomst van de wereld, om de wereld te benoemen. Daarom kan er geen dialoog ontstaan tussen degenen die de wereld willen benoemen en hen die zo'n benoeming niet wensen - tussen degenen die andere mensen het recht om hun woord te spreken willen ontnemen en hen aan wie het recht tot spreken is ontnomen. (Freire, 1972, p. 73)

1.2.1 Het concept van Leren Waarderen

Het concept van *Leren Waarderen* houdt zowel het *Leren* waarderen in als het *Waarderen* leren. Het baseert zich op het *waarderen* door organisaties binnen het leersysteem en het

arbeidsstelsysteem van al het *leren* dat mensen al leerwegaafhankelijk hebben gedaan. Maar ook het omgekeerde vindt plaats, namelijk het *leren* van dit *waarderen* vanuit het bewustzijn dat daadwerkelijk overal en altijd iets geleerd kan worden. De notie dat iedereen feitelijk voortdurend leert, een leven lang, en dat veel van dat leren zichtbaar gemaakt kan worden, is de schakel tussen de functies van leren en van waarderen zoals gezien vanuit het belang van individu, organisatie en onderwijsinstelling. Dit is wat met het concept van *Leren Waarderen* wordt uitgedrukt. De crux is uit te gaan van reeds behaalde leeropbrengsten en daar nieuwe, gewenste opbrengsten aan toe te voegen (output van leren). Een dergelijke benadering botst met de inputoriëntatie van leerprogramma's en systemen van *human resource management* die zijn gebaseerd op vastgelegde onderwijs- of functiestandaarden waarin weinig tot geen ruimte is voor persoonlijke inbreng of aanpassing van de standaard.

Voor het individu betekent het concept van *Leren Waarderen* dat het beschrijven en documenteren van leerervaringen (meer) duidelijkheid schept over ontplooiings- en loopbaankansen. Vanuit organisaties moet kunnen worden aangegeven welke output of gewenste competenties in een bepaalde functie nodig zijn. Vervolgens moeten zij daarmee, eventueel gekoppeld aan formele kwalificaties, in staat zijn deze individuele output als startpunt te nemen voor inzetbaarheid én advisering over verdere ontwikkeling. Tevens gaat het om het voorkomen van onnodig onderwijs of scholing door iemands eerdere leerervaringen te waarderen en niet nogmaals te laten leren. Immers het gaat er niet om waar, wanneer en hoe iemand leert maar veel meer om dat iemand leert.

Leren Waarderen betekent dat mensen gewaardeerd worden op basis van hun leerwegaafhankelijke ontwikkeling tot dusver, dat de organisatie of context waarin ze zich bevinden receptief is voor hun leerervaringen en dat de 'school' het individuele leerproces kan ondersteunen via maatwerk in leren. Het is een proces waarbij een individu vooral het eigen leren leert waarderen en organisaties en 'scholen' leren dat leren ook te waarderen en als startpunt van verder leren te ondersteunen. *Leren Waarderen* verbindt op deze wijze het eigen (persoonlijke) waarderingssysteem met de waarderingssystemen van het leersysteem en van het maatschappelijke systeem. Het concept van *Leren Waarderen* is een dynamisch leerconcept dat het gehele werkgebied voor levenlang leren omvat, inclusief de wijze waarop stakeholders en actoren in het kader van levenlang leren in dialoog met elkaar kunnen opereren. In het bijzonder de rol die het individu speelt in de dialoog met andere actoren is een interessante. Het is juist de rol van het individu die als primaire actor in leerprocessen is onderbelicht als het gaat om de organisatie van levenlang lerenstrategieën. Belangrijk gegeven is dat het individu in feite al voortdurend en overal leert: tijdens het werk, op school, via zelfstudie, hobby's, vrijwilligerswerk, sociale en burgerschapsactiviteiten en thuis. Een manier om dit leren zichtbaar te maken en te benutten bij nieuwe leeractiviteiten wordt sinds de jaren 90 onder de noemer van EVC gepraktiseerd. In dit verband is het van belang om een onderscheid te maken tussen stakeholders en actoren.

Sluijsmans (2003) geeft aan dat er drie actoren zijn bij EVC: de kandidaten, de (vertegenwoordigers van de) onderwijsinstelling en de (vertegenwoordigers van de) organisatie waar de kandidaat. Dit zijn 'de spelers in het spel' als het gaat om de onderhandelingen over doel, vorm en inhoud en om de uitvoering van EVC. De ontwikkeling en facilitering van EVC-processen zijn echter van een andere orde en vallen onder de verantwoordelijkheid van stakeholders. Een stakeholder is derhalve een ontwikkelpartner en facilitator terwijl een actor daadwerkelijk actief is in het EVC-proces. Een stakeholder is

vooral een belanghebbende en een actor iemand die handelt. Stakeholders en actoren zijn in een EVC-proces niet noodzakelijkerwijs dezelfde personen of organisaties.

Bij een focus op zowel uitvoering door de lerende als op de ontwikkeling van levenlang leren dient EVC zich aan als een mogelijkheid om het individuele en het collectieve belang te verbinden. Met dat doel voor ogen is de inzet van EVC gebaseerd op het concept van *Leren Waarderen*. Bij leren én bij waarderen staat de mens centraal, in al haar levensbereiken en worden iemands leerervaringen in termen van competenties ontsloten voor alle actoren. Het begrip 'levensbereik' omvat alle domeinen van het persoonlijk leven: het levensbereik 'werken' dat het publieke leven van iemand omvat dat zich o.a. in de werksfeer afspeelt, het levensbereik 'leven' betreft het private leven dat zich afspeelt binnen iemands private omgeving, het gezin en de kennissenkring. Het levensbereik 'leren' kan zich als persoonlijke activiteit zowel afspelen in het publieke als in het private domein. Het competentiebeprij staat centraal bij de benutting van leren en waarderen.

Leerdoelen in 'de lerende samenleving' zijn veelal gebaseerd op een competentiebeprij dat zich kenmerkt door contextgebondenheid, ondeelbaarheid, veranderlijkheid en verbondenheid met taken en activiteiten, op te vatten als persoonlijke bekwaamheden en een onderling verbonden karakter van leerinhouden (Van Merriënboer, Van der Klink en Hendriks, 2002). Competenties kunnen in dit verband ook worden gezien als de geïntegreerde cognitieve en praktische (beroeps)vaardigheden waarmee een bepaald (beroepsmatig) doel, product of resultaat kan worden gerealiseerd (Klarus, 1998).

Een complicerende factor is dat traditionele procedures van het waarderen van leerervaringen maar een beperkt deel van het individuele leervermogen ondervangen. Competenties opgedaan in non-formele of informele settings werden nog niet zo lang geleden meestal genegeerd terwijl die competenties essentieel kunnen zijn voor een optimale uitvoering van bepaalde taken. Deze complexiteit en de kansen hiervan voor mens en organisatie werden in de eerste helft van de jaren 90 onderkend door onder meer de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) (OECD, 1996a, 1996b) en de Europese Commissie (EU, 1995a). Beide organisaties stelden voor beter gebruik te maken van non-formele en informele leerervaringen van mensen. Deze leerervaringen verwerven zij naast hun ervaringen in formele leerprocessen van onderwijs en scholing. Deze zienswijze kwam erop neer dat het leersysteem – in deze studie ook aangeduid met 'de school' – de burger - of 'het lerende individu' - adequaat moet kunnen faciliteren bij het vormgeven van haar (levenlang) leerproces. 'Faciliteren' betekent in deze context meer dan faciliteiten ter beschikking stellen. Het houdt ook in dat het individu zeggenschap of eigen inbreng kan hebben bij bepaling van vorm en inhoud van het leren. Indien dergelijke facilitering mogelijk is, dan kan maatwerk worden geboden waarbij eerst gewaardeerd dient te worden wat iemand al heeft geleerd. Vervolgens kan een persoonlijk leerplan worden opgesteld. Vorm en inhoud van het verlangde maatwerk zijn daarbij naast de mogelijkheden van facilitering van het leren ook afhankelijk van de persoonlijke sturing en leerstijl: wat vindt iemand belangrijk om te leren, wat weet, kent en kan iemand al, waar leert iemand het beste, wat heeft iemand direct aan kennis en vaardigheden nodig en wat pas later?

1.2.2 De lerende driehoek

EVC kan vorm geven aan het instrumenteren van het concept van *Leren Waarderen*. EVC kent een drietal primaire actoren – ik benoem ze als individu, organisatie en 'school' – met

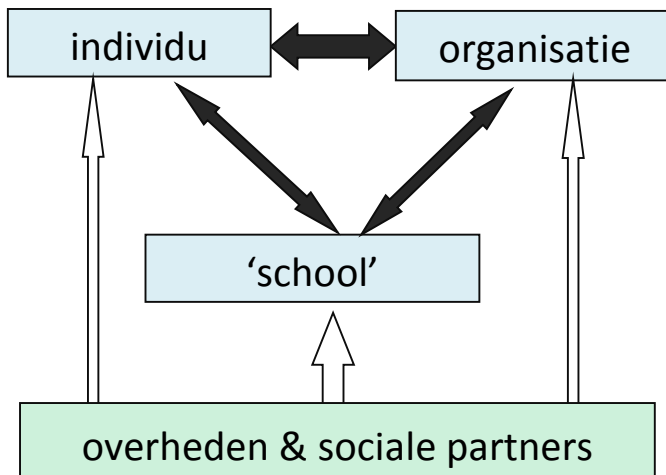
de overheid en de sociale partners als stakeholders op macroniveau. Tezamen bepalen deze actoren en stakeholders doel, vorm en inhoud van leerprocessen. EVC maakt verbinding tussen de drie primaire actoren in wat ik de 'lerende driehoek' noem van:

1. 'het lerende individu' als *competentiedrager*. Dit is ieder mens dat de fase van initieel onderwijs is gepasseerd en maatschappelijk actief is.
2. 'De organisatie' als *competentievrager*. Dit is elke maatschappelijke organisatie waar burgers zich kunnen bevinden ten behoeve van profit-, non-profit- en vrijwilligerswerk, burgerschaps- of sociale activiteiten.
3. 'De school' als *competentieverrijker*. 'De school' staat als metafoor voor elke dienstverlenende organisatie op het gebied van ondersteuning van leren (onderwijs, scholing, loopbaanbegeleiding, e.d.) zoals (hoge)scholen, universiteiten, scholingsinstellingen, loopbaanadviesbureau's, trainingsinstituten, e.a.

Een 'organisatie' kan overigens ook een competentieverrijker zijn, aangezien ook daar leerprocessen geïnitieerd en gefaciliteerd worden. Tegelijkertijd kan een 'school' naast competentieverrijker ook een organisatie en daarmee competentievrager zijn, bijvoorbeeld ten behoeve van de ontwikkeling van het eigen personeel (zie ook paragraaf 2.2.3).

Figuur 1.1. toont in algemene zin hoe EVC deze dialoog tussen de actoren instrumenteert en leerstrategieën kan organiseren. De dialoog vindt plaats binnen wat ik 'de lerende driehoek' noem. De interactie tussen de actoren richt zich op het organiseren en uitvoeren van het leren. Dit gebeurt op basis van het herkennen, waarderen, erkennen en (re)activeren van reeds opgedane leerervaringen. Deze figuur fungeert als het kader waarbinnen dit onderzoek naar de functie van EVC voor gepersonaliseerd leren plaatsvindt. In paragraaf 2.2.3 wordt het concept van 'de lerende driehoek' inhoudelijk verder uitgewerkt.

Figuur 1.1: Model van de 'lerende driehoek'



De verschillende actoren kunnen, afhankelijk van de situatie, in meer of mindere mate actief of dominant zijn. De interactie is meestal gericht op het zoeken en benutten van beroepsvaardigheden en/of competenties waarbij summatieve en/of formatieve doelen voorop staan. Bepalend voor de typologie van de rollen in de figuur zijn de verhoudingen

tussen de actoren zoals die tot uitdrukking komen in de zeggenschapsrelaties over leren en de handelingsruimte daarbinnen voor én van het lerende individu.

De zeggenschapsrelaties betreffen de rol van de actoren bij inhoudsbepaling en vormgeving van het leren. Ook de oogmerken, variërend van puur initiële beroepsvorming tot levenlang leren, zijn bepalende elementen. De handelingsruimte is het actieve proces van het herkennen, erkennen en (verder) ontwikkelen van mensen. Naast summatieve en formatieve aspecten spelen ook (zelf)reflectieve oogmerken afwisselend mee binnen de dialoog of dialogen in 'de lerende driehoek'. 'Reflectief' betekent dat iemand zich rekenschap geeft van haar leerervaringen tot dusver; zij reflecteert hierop door (mogelijke) waarden aan die ervaringen te verbinden, waarmee het 'summatieve aspect' wordt geactiveerd - in deze zin het inventariseren en herkennen van iemands reeds verworven leerervaringen – ten behoeve van het 'formatief' of ontwikkelingsgericht vormgeven van nieuwe leerervaringen.

De zwarte pijlen in figuur 1.1 tonen de feitelijke dialoog over inhoudsbepaling en de vormgeving en organisatie van leren. Het betekent ook de afstemming tussen de inbreng van persoonlijke competenties, de vraag naar competenties vanuit de organisatie en het aanbod vanuit 'de school'. De witte pijlen weerspiegelen de rol van overheid en sociale partners als stakeholders om de randvoorwaarden en voorzieningen te creëren ter stimulering en facilitering van het primaire proces. Dit model gaat uit van levenlang leren via de afstemming tussen individuele, gedocumenteerde leerervaringen en de competentie-behoefte van organisaties, ondersteund door maatwerk in leren van 'de school'.

1.3 Erkennen van Verworven Competenties (EVC)

De ambitie van EVC is dat het de mogelijkheden creëert voor het individu om persoonlijke leerervaringen te benutten voor het realiseren van persoonlijke ambities in alle levensbereiken. Deze mogelijkheden hebben ook betrekking op de andere actoren waarmee het individu voor het nastreven van persoonlijke doelen mee in dialoog kan gaan in deze levensbereiken, zoals werkgevers, adviseurs, begeleiders, docenten, e.a. Deze paragraaf laat zijn licht schijnen op wat EVC is, waar het vandaan komt en hoe het werkt.

1.3.1 Oorsprong van EVC

De oorsprong van EVC in Nederland ligt in 1994 toen de Commissie *Erkenning Verworven Kwalificaties* de overheid adviseerde over het toegankelijker maken van het volwassenenonderwijs (Commissie Wijnen, 1994). Door een bredere kijk op leren te introduceren via het Erkennen van Verworven Kwalificaties (EVK) – het erkennen van (eerder en elders) *formeel* verworven diploma's en certificaten - lag de weg ook open naar het Erkennen van *informeel* en *non-formeel* Verworven Competenties of leerprestaties. In 2000 introduceerde een breed samengestelde werkgroep EVC deze brede kijk op leren in het nationale beleid gericht op het bevorderen en ondersteunen van levenlang leren. In de beleidsvisie met als titel "De Fles is Halfvol" (MEZ, 1999a, 2000a) werd levenlang leren breed geïnterpreteerd: leren was zowel gericht op kwalificaties (bevoegdheden) als op competenties (bekwaamheden). Beiden konden verworven worden door middel van formeel, informeel en non-formeel leren.

In deze werkgroep waren de overheid en de sociale partners vertegenwoordigd. Deze visie leverde naast EVK als vergelijkingsinstrument van formeel verworven leerprestaties (diploma's of kwalificaties) ook een aantal EVC-varianten op voor de erkenning van

informeel of non-formeel verworven buitenschoolse of leerwegaafhankelijke leerervaringen:

- een *opleidings- of beroepsgerichte* aanpak die de erkenning van reeds verworven formele, informele en non-formele competenties koppelt aan opleidingen en/of diplomastandaarden,
- Een *functiegerichte* aanpak die de erkenning van reeds verworven formele, informele en non-formele competenties koppelt aan functieprofielen en de verdere (loopbaan)ontwikkeling.
- Een *sociaal activerende* aanpak die met behulp van de waardering en erkenning van aanwezige kwaliteiten de re-integratie, sociale activering en empowerment van specifieke doelgroepen ondersteunt. Te denken valt aan ouderen, vroegtijdige schoolverlaters, migranten, e.a.

Uitgangspunten van EVC waren dat het initieel onderwijs niet meer volstond voor de rest van het werkende leven en dat het (beroeps)onderwijs toegankelijker moest worden voor werkenden (MEZ, 1999a). Kennisverwerving *sec* werd minder belangrijk ten faveure van competentieontwikkeling. EVC werd gepositioneerd als een procedure voor de formele erkenning van leerprestaties in non-formele en informele processen. Het diende te functioneren als een instrument om het individu de weg te wijzen in de kenniseconomie of lerende samenleving. Het onderwerp 'EVC' werd beleidsmatig aangestuurd door de minister van Economische Zaken, waarmee duidelijk werd gemaakt dat EVC vooral gezien moest worden als een brug tussen werken en leren. EVC werd op deze wijze verbonden met de visie dat levenlang leren en employability noodzakelijk waren in de moderne kenniseconomie en een gedeelde verantwoordelijkheid betroffen van de lerende burgers, bedrijven, organisaties, onderwijs en overheid. EVC werd in 2000 niet alleen gepresenteerd als een praktisch instrument om elders of eerder verworven competenties te kunnen erkennen maar ook als onderdeel van de visie op de ontwikkeling van mensen in 'de lerende samenleving' door de functies van leren en waarderen te koppelen. In 2001 werd met het oog op de stimulering van het gebruik van EVC in de praktijk het Kenniscentrum EVC ingesteld (MEZ, 2000b). De rol van EVC werd hierbij met name beschouwd als een instrument om de toegankelijkheid van het (beroeps)onderwijssysteem te verbeteren én onnodige scholing van werkenden te voorkomen.

Als definities van formeel, informeel en non-formeel leren hanteer ik de gangbare Europese:

- formeel leren is het leren dat optreedt in georganiseerde en gestructureerde omgevingen, bv. in onderwijs of scholing of 'on the job' en is expliciet gericht op het leren in termen van doelen, tijd en geld. Formeel leren is intentioneel vanuit de optiek van de lerende. Het leidt logischerwijs tot erkenning en certificering.
- Informeel leren is het leren als resultaat van dagelijkse activiteiten gerelateerd aan werk, het familieverband of vrije tijd. Dit leren is niet georganiseerd of gestructureerd in termen van doelen, tijd of ondersteuning. Informeel leren is meestal niet-intentioneel vanuit de optiek van de lerende.
- Non-formeel leren is het leren dat verankerd is in geplande activiteiten die niet expliciet bedoeld zijn om in/van te leren in termen van doelen, tijd of ondersteuning. Non-formeel leren is intentioneel vanuit de optiek van de lerende. (Cedefop, 2009)

Er zijn diverse pionierslanden bij de invoering van EVC² in het leersysteem en maatschappelijk systeem. Zo kunnen burgers in Frankrijk al sinds 1985 op basis van een *Bilan de Compétence* het recht op toegang tot alle niveaus van het onderwijs verwerven, inclusief directe toegang tot de diploma-uitreiking. Een *Bilan* is een persoonlijk dossier met bewijzen van alle professionele en persoonlijke leerervaringen. Deze leerervaringen kunnen binnen en buiten het leersysteem zijn verworven en worden via assessment gelijkwaardig beoordeeld wanneer iemand erkenning nastreeft in het leersysteem (Charraud, 2007). Deze aanpak is gebaseerd op een al sinds de jaren 30 bestaande mogelijkheid in Frankrijk om een ingenieurstitel te behalen op basis van werkervaring (Duvekot & Schuur, 2004). De mogelijkheid om de *Bilan* te benutten geldt voor alle kwalificatieniveaus, inclusief het masterniveau en het doctoraat. In 2012 bijvoorbeeld werden 1463 master-diploma's en zeven doctoraten direct erkend en uitgereikt op basis van een portfolio-assessment (DEPP, 2012).

In de Verenigde Staten en Canada werden in de jaren 70 en 80 de eerste stappen gezet op lokaal en regionaal niveau bij het benutten van non-formele en informele leerervaringen binnen het onderwijs (Van der Klink & Schlusmans, 2006). Deze initiatieven leverden vooral begrip op voor de mogelijke waarde van dergelijke ervaringen in het onderwijs.

In Engeland versterkte met name David Kolb (Kolb & Fry, 1975; Kolb, 1984) met zijn benadering van ervaringsleren het besef dat mensen op meer manieren leren dan alleen in het formele (beroeps)onderwijs. Hij zag leren als een cyclisch proces van het opdoen van ervaringen, reflectie daarop en de vertaling daarvan weer in nieuwe situaties waar men ervaringen opdeed. Hij droeg hiermee impliciet bij aan de ontwikkeling van de methodiek voor de *accreditation of prior experiential learning* waarmee volwassenen hun leerervaringen opgedaan in leef- en werksituaties kunnen vergelijken met de inhoud van kwalificaties van het leersysteem. Bijkomend effect is dat zij zodoende zelf het basismateriaal aanreiken om hun eigen leren vorm te geven (Fraser, 1995).

De pionierslanden³ richtten zich op het verbinden van leerervaringen die mensen waar dan ook hebben opgedaan met het civiele effect van diploma's of formele certificaten. De Nederlandse aanpak kenmerkte zich eveneens- door deze nadruk op het onderwijssysteem maar stelde nadrukkelijk dat daarnaast ook sector- of functiegerichte effecten en bepaalde maatschappelijke effecten van EVC – sociale activering, maatschappelijke integratie of het aangaan van burgerschapsactiviteiten - verwacht mochten worden (MEZ, 2000a).

1.3.2 Twee typen EVC met reflectie als randvoorwaarde

EVC stelt mensen in staat om een overzicht te maken van hun leerervaringen en de competenties die ze daar tot dusver in hun leven mee hebben verworven. EVC maakt het ook mogelijk om deze leerervaringen te waarderen voor het nastreven van verschillende doeleinden in iemands leven. Dit kan bestaan uit het vinden of behouden van werk, het verwerven van een kwalificatie, richting geven aan burgerschapsactiviteiten, e.d. Er hoeven niet per se ontwikkelstappen te volgen op de behaalde erkenning. De erkenning op zichzelf kan ook een resultaat zijn van EVC (MEZ, 2000a; CEC, 2001).

Er worden over het algemeen twee typen EVC onderscheiden (MEZ, 2000a; Colardyn & Bjørnåvold, 2004; Slujsmans, 2008; Cedefop, 2009). Deze typen kunnen beide in de drie

² Zie bijlage 1 voor een overzicht van de (inter)nationaal gangbare termen en afkortingen voor EVC.

³ Zie hoofdstuk 3 voor een beschrijving van deze initiatieven.

hiervoor geschetste EVC-varianten – opleidings- of beroepsgericht, functiegericht en sociaal activerend - worden ingezet, mede afhankelijk van leervraag, context of doelgroep:

1. **Summatief EVC** is gericht op erkenning van iemands leerervaringen, afgezet tegen een gegeven meetlat waarmee het individu zich wil of moet verbinden. Dit EVC is retrospectief en beperkt zich tot een waardering en eventuele erkenning ten opzichte van de standaard of meetlat. Het is assessment *van* leren. Een mogelijke summatieve uitkomst kan bijvoorbeeld zijn het erkennen dat iemand terecht op senior-niveau functioneert, een HBO werk- en denkniveau heeft of activiteitenleider in een buurthuis is. De erkenning kan een civiel (kwalificatiegericht), functie (erkenning van een functie of creatie van een mogelijke loopbaanstap) of maatschappelijk (opname op de kieslijst, e.a.) effect hebben. Summatief EVC kan zowel convergent (voor het instrumenteren van een focus op een van tevoren gekozen doel, zoals een specifieke kwalificatie of functieprofiel) als divergent (eerst reflecteren op de eigen leergeschiedenis en dan kiezen uit het scala aan mogelijke doelen dat is geïdentificeerd) worden benut.
2. **Formatief EVC** gaat een stap verder en is gericht op het (door)ontwikkelen van iemand nadat er een bepaalde waardering of erkenning heeft plaatsgehadt. In het algemeen kan je stellen dat formatief EVC prospectief van karakter is en meestal volgt op een summatief EVC. In die zin is het assessment *voor* leren. Het behalen van een diploma in een verkort leertraject of het begeleid inwerken in een nieuwe functie zijn daar voorbeelden van. Ook formatief EVC kan convergent en divergent worden ingezet, d.w.z. voor het invullen van een concreet ontwikkeltraject dat van tevoren was gekozen, bv. een kwalificatie of een promotie binnen de organisatie, of voor het overzien van de verscheidenheid aan ontwikkelopties die én mogelijk zijn én het beste bij de wensen en de situatie van het betreffende individu passen.

Beide typen EVC kenmerken zich door een reflectie op de eigen leerervaringen. Afhankelijk van het type EVC zijn verschillende soorten portfolio mogelijk (Boot & Tillema, 2001):

1. het *dossierportfolio* wordt gebruikt om bewijslast te verzamelen om vrijstellingen te verwerven voor een kwalificatie. Het dossierportfolio is gebaseerd op de gerealiseerde beroepsproducten en gedragskenmerken die zijn behaald in een bepaalde situatie of periode. Er is weinig sprake van sturing door de EVC-kandidaat. De inzet van dit type portfolio kent een toetsend en beoordelend karakter via 'assessment van leren' waarbij het portfolio langs de meetlat van een kwalificatie of functieprofiel wordt gelegd.
2. Het *gedragsportfolio* is ook gericht op het documenteren van leeropbrengsten uit het verleden. De EVC-kandidaat maakt deze prestaties zelf zichtbaar. Pas daarna worden deze leeropbrengsten gekoppeld aan een bepaalde standaard met de bedoeling ten opzichte van die standaard beoordeeld te kunnen worden. Dit portfolio wordt sterk gestuurd door de kandidaat.
3. Bij het *ontwikkelingsportfolio* staat het reflectief gebruik centraal. Het is sterk persoonsafhankelijk want de keuze voor het opnemen van relevante informatie over functioneren en presteren hangt van de kandidaat zelf af. Dit portfolio is diagnostisch van aard en minder geschikt voor selectie.

De diversiteit aan soorten portfolio's betekent dat deze reflectie zich afhankelijk van het gestelde leerdoel kan beperken tot een aantal leerervaringen of juist een veelheid ervan. Uitgangspunt is te allen tijde dat een portfolio voldoende basis vormt om een beoogd leerdoel via een persoonlijk leertraject te kunnen nastreven. In geval van een beperkt aantal

ervaringen kan het portfolio de toegang tot een specifiek leertraject en/of vrijstellingen opleveren. De documentatie die wordt verzameld beperkt zich tot de relevante leerervaringen met het oog op het specifieke leerdoel. Het portfolio heeft dan het karakter van een doelgerichte *showcase*.

Een andere mogelijkheid is dat de reflectie de gehele biografie van een individu als basis neemt voor het opbouwen van een persoonlijk portfolio, in plaats van alleen die ervaringen die relevant zijn voor een vastgesteld leerdoel. In dit geval is er nog geen concreet leerdoel en wenst het individu eerst te reflecteren op alle leerervaringen om ofwel een concreet leerdoel te kunnen bepalen of in meer algemene zin zelfinzicht te verbeteren en daarmee een summatief dan wel formatief doel na te streven.

In principe is het zo dat pas als enige vorm van (zelf)reflectie heeft plaatsgevonden, het individu een keuze kan maken over doel en richting van EVC: welk persoonlijk (leer)doel, welke meetlat om zich aan te verbinden, welke stakeholders erbij te betrekken, enz. Het reflectieniveau is afhankelijk van de mate waarin een individu haar eigen normen, wensen en doelstellingen kan (en wil) formuleren. Reflectief EVC is daarmee randvoorwaardelijk voor summatief en formatief EVC. Het combineert zelfassessment, -waardering en –erkenning en is ook wel te kenschetsen als assessment *als* leren. De afronding van een EVC-proces leidt tot een bijgesteld of verrijkt portfolio dat op zichzelf weer het startpunt kan zijn van een hernieuwd EVC-proces. Dit is het fenomeen van de *portfolioloop*.

De twee typen kunnen op zichzelf staand worden ingezet of in een sequentie van beide typen. Reflectie op de eigen leerervaringen levert ofwel een persoonlijk portfolio op een doelgericht portfolio of *showcase*. Een hoog niveau van (sociale) reflexiviteit verwijst naar het idee van de autonomie van het individu (Sen, 1999). Persoonlijke reflectie op de eigen ervaringen en verworven competenties is als een leerproces, het is assessment *als* leren. Dergelijke persoonlijke reflectie is randvoorwaardelijk voor een succesvol EVC-proces. Het kan het script van iemands leren tot dusver tonen en vervolgens zo mogelijk een draaiboek voor verdere stappen in iemands leven. Summatief EVC is gericht op formele erkenning en kan getypeerd worden als het nemen van een persoonlijke foto van iemand op een bepaald moment in iemands leven. Formatief EVC is gericht op (door)ontwikkeling en kan worden getypeerd als het gaan maken van een film van de volgende episode in iemands leven. Deze typen kunnen onderling verbonden zijn of wederzijds versterkend, immers een film bestaat uit een aaneenschakeling van foto's en een script levert de instructies voor het maken van een film.

In beide typen is EVC gebaseerd op het concept van Leren Waarderen. Dit idee werd in 2001 door de Europese Commissie geïntroduceerd in zijn voorstel voor het realiseren van een Europese ruimte voor levenlang leren. 'Leren Waarderen' werd gedefinieerd als *'the process of promoting participation in and outcomes of (formal or non-formal) learning, in order to raise awareness of its intrinsic worth and to reward learning'* (EC, 2001). Voortbouwend op deze definitie kan op tweeërlei wijze uitvoering aan dit proces worden gegeven, afhankelijk van het onderwerp in de zin 'leren waarderen':

- a. *het leren van het Waarderen*: de vaardigheden leren om niet alleen formele maar ook informele en non-formele leerervaringen van mensen op hun waarde te kunnen schatten. Dit deel van het principe ligt vooral bij de stakeholders binnen het leersysteem en maatschappelijk systeem die vooral in de summatieve en formatieve zin verantwoordelijk zijn voor portfoliobegeleiding en leerwegonafhankelijke beoordeling van persoonlijke leerervaringen. Het betekent de acceptatie dat mensen buitenschools

waardevolle zaken kunnen hebben geleerd en het belang onderkennen van ondersteuning van het individu in het EVC-proces.

- b. *Het waarderen van het Leren*: de leerervaringen van iemand beoordelen en (helpen) verbinden met het beoogde effect waarmee iemand haar portfolio wil laten beoordelen. Dit deel is vooral afhankelijk van de wijze waarop het individu haar leerervaringen heeft gedocumenteerd en welk doel hem of haar daarbij voor ogen staat.

In de verbinding tussen de actoren ontstaat de dialoog (of dialogen), niet alleen over de organisatie en invulling van het EVC-proces maar ook over de wederzijdse belangen, doelen en mogelijkheden van EVC. Bij benutting van het principe van 'leren waarderen' houdt EVC in dat de situatie kan ontstaan waarin:

- de stakeholders ook hun eventuele, respectievelijke verantwoordelijkheden en rollen als actor in het EVC-proces kunnen invullen, mede afhankelijk van de uitkomsten van de dialoog.
- Het individu zich realiseert dat zij al een leven lang leert en zal blijven leren. Het werpt zijn vruchten af om persoonlijke leerervaringen te documenteren en zelf te waarderen teneinde ze te kunnen benutten voor het formuleren en invullen van persoonlijke leervragen voor uiteenlopende leerdoelen zoals diplomering, arbeidsmobiliteit, upgrading, herintreden op de arbeidsmarkt, sociale activering en burgerschap.
- Alle typen organisaties binnen het maatschappelijk systeem kunnen formuleren welke competenties nodig zijn om te (gaan) functioneren in bepaalde taken, functiegroepen of -niveaus en hoe deze competenties op peil te houden, als het gaat om het betrokken individu.
- Organisaties en instituties binnen het leersysteem om kunnen gaan met het waarderen van leerervaringen waarmee mensen toegang willen krijgen tot bepaalde leer- of ontwikkeltrajecten en daadwerkelijk naar vorm, inhoud en leeromgeving gepersonaliseerde trajecten kunnen ondersteunen.

Al deze aspecten van EVC zijn tot op heden echter slechts ten dele waargemaakt. De verschillende verantwoordelijkheden, perspectieven en persoonsgerichte aanpakken zijn in theorie benoemd en aangegeven, maar in de praktijk alleen in beperkte mate reeds gepraktiseerd (EU Inventory 2008, 2010, 2014). Ook het toegankelijker maken van het (beroeps)onderwijs voor volwassenen om hun inzetbaarheid meer op eigen kracht te kunnen verbeteren, zoals voorgestaan bij de invoering van EVC in Nederland in 2000, is vooralsnog niet gerealiseerd (MEZ, 2000a; Stoel en Wentzel, 2011). Op beleidsniveau, nationaal en internationaal, blijft de inzet echter onveranderd afgestemd op het waarmaken van deze beloften. De vraag is echter of, op welke wijze en wanneer EVC die geboden ruimte kan helpen invullen.

1.3.3 Doelen en doelgroepen

EVC kan vele doelen dienen voor het individu, vooral op het vlak van personeels- en opleidingsbeleid en vraagstukken rond maatschappelijke participatie. EVC kan het opstellen van persoonlijke studieprogramma's, bij- of opscholingsprogramma's, re-integratietrajecten, kennis- of competentieonderhoud ondersteunen. Het kan ook raad en advies bieden bij allerlei loopbaanvraagstukken. Ook op organisatieniveau is het inzetbaar, voor vormgeving van in-, door- en uitstroombelief, werving & selectie, ontwikkeltrajecten, activerings- en participatiestrategieën, e.a. Kortom, EVC is bruikbaar bij veel vraagstukken op het gebied

van opleidingen, loopbaanbegeleiding, personeelsbeleid, training, bemiddeling, etc. Grosso modo vallen de doelen die EVC kan ondersteunen uiteen in een aantal hoofdgroepen, afhankelijk van het gewenste effect⁴:

1. EVC voor een civiel effect: kwalificering en certificering, verzilveren van persoonlijke leerervaringen in formele getuigschriften en professionalisering in het kader van beroepsregistratie.
2. EVC voor een maatschappelijk effect: employability (het krijgen en houden van werk, ook in vrijwilligerswerk), professionalisering in het kader van loopbaanvorming.
3. EVC voor een meer persoonlijk effect: empowerment, sociale activering, (re-)integratie, burgerschap, maatschappelijke participatie of persoonlijke plaatsbepaling en enjoyability⁵.

EVC staat open voor iedereen, in het bijzonder voor volwassenen die zich in verschillende contexten kunnen bevinden. Uiteraard kan iemand uit een bepaalde doelgroep één of meerdere effecten nastreven bij het inzetten van EVC:

1. werkenden in profit-, non-profit, vrijwilligerswerk en/of burgerschapsactiviteiten.
2. Niet-werkenden, al dan niet formeel werkzoekend.
3. Specifieke doelgroepen, zoals ouderen, gepensioneerden, migranten, e.a. in het kader van sociale en/of economische participatie.

1.3.4 EVC als proces

EVC is niet bedoeld om ontbrekende kennis en vaardigheden te tonen. EVC nodigt uit verder te bouwen op de reeds aanwezige competenties. Op dit punt komen visie en instrumentatie van EVC bij elkaar. De visie is gebaseerd op de aanname dat iedereen waardevolle leerervaringen heeft die behulpzaam kunnen zijn bij elke vorm van maatschappelijke participatie. Vandaar het motto van *de fles is halfvol*: EVC toont hoe vol de fles is en hoe die fles verder gevuld kan worden. De instrumentatie is erop gericht die individuele leerervaringen te helpen blootleggen zodat ze erkend kunnen worden en vervolgens de basis kunnen vormen voor verdere ontwikkeling.

Onderzoek van het Kenniscentrum EVC in de periode 2002-2005 naar de praktijk van EVC resulteerde in een generieke procesbeschrijving van EVC (Kaemingk, 2004; Duvekot, 2005). Een EVC-proces dat is gericht op een erkennings- of ontwikkelingsdoel, bestaat in het algemeen uit vijf fasen: bewustwording van de waarde van iemands competenties, herkenning van persoonlijke competenties, beoordeling en erkenning en/of waardering van deze competenties, (advies inzake de) ontwikkeling van iemands competenties en tenslotte structureel opnemen en borgen van het op competenties gebaseerde ontwikkelingsproces in een persoonlijke en/of door de organisatie aangestuurde aanpak. Deze generieke procesbeschrijving gaat uit van een brede benadering van EVC die gericht is op het behalen van civiel effect, arbeidsmarkteffect en/of andere maatschappelijke effecten, of een persoonlijk effect. Bij een engere benadering van EVC, uitsluitend gericht op

4 Zie bijlage 2 voor een overzicht van de uiteenlopende motieven om EVC te benutten binnen profit-, non-profit- en vrijwilligerswerkcontexten.

5 De term 'enjoyability' betekent in feite 'leren voor en door persoonlijke zingeving' en werd geïntroduceerd door prof. D.J. Wolfson bij het symposium *Euroskills* in Groningen op 28 oktober 1998.

civiel effect, kan sprake zijn van een proces met minder fasen en thema's. Zo omschrijft Joosten-ten Brinke (2008) een EVC-proces met vier fasen voor volwassenen die toegang willen krijgen tot een leertraject bij de Open Universiteit: *identification and initiation; documentation and preparation; assessment; accreditation or recognition*. Belangrijk verschil met de brede benadering van het EVC-proces is dat bij de enge benadering in geen of mindere mate een rol is weggelegd voor het bewustwordingsproces en dat de beoordeling en de erkenning aparte fasen zijn in het proces.

Waar de brede benadering een wederkerend proces van leren voorstaat, is dat bij een enge benadering veel minder of niet van belang. Het concept van *Leren Waarderen* komt in de brede benadering sterker naar voren dan in de enge.

Ongeacht de benadering bestaat het instrumentarium van EVC altijd uit een portfolio en een assessment. Beide instrumenten zijn 'containerbegrippen' en kunnen op diverse manieren worden benut om persoonlijke leerervaringen te ordenen en te documenteren (portfolio) en leerwegonafhankelijk te beoordelen (assessment). Een portfolio kan een persoonlijk alomvattend dossier zijn maar ook een showcase met alleen relevante documentatie om een specifiek assessment aan te gaan. Assessment kent eveneens een verscheidenheid aan vormen uiteenlopend van een criteriumgericht interview, werkplekbezoek, portfoliobeoordeling, portfoliopresentatie of elke mogelijke combinatie van assessmentvormen.

In deze studie staat EVC nadrukkelijk in de brede benadering centraal, ten dienste van het genereren van effecten in drie doelgebieden: civiel, arbeidsmarkt- en/of maatschappelijk en persoonlijk effect. Civiel effect betreft het behalen van een resultaat via een formeel leertraject in het kader van een bepaalde kwalificatiestandaard; een arbeids- of maatschappelijk effect verbindt zich met resultaten ten opzichte van functieprofielen, taakstellingen, participatiedoelstellingen of (beroeps)opdrachten. Persoonlijk effect kan worden bereikt in de vorm van zelfwaardering/empowerment, (loopbaan- of studie-) oriëntatie of puur persoonlijke ontwikkeling.

1.4 Vraagstelling

Bij EVC draait het om het creëren van een doelmatige verbinding tussen de lerende, de context waarin de lerende zich bevindt en de facilitering van het leren vanuit het leersysteem. EVC heeft in de loop der jaren een verscheidenheid aan doelstellingen en aanpakken laten zien (EU Inventory 2004, 2005, 2008, 2010, 2014; Werquin, 2010; Singh & Duvekot, 2013). De vooronderstellingen die hieraan ten grondslag lagen en liggen, zijn dat (1) EVC beschouwd kan worden als een scharnierpunt voor het integreren van het concept van *Leren Waarderen* in het dagelijkse leven van mensen, (2) EVC mensen in staat stelt zich te realiseren dat ze reeds waardevolle leerervaringen bezitten die ze wellicht kunnen benutten voor de vormgeving van gepersonaliseerd leren en (3) leren zich vooral afspeelt in een verscheidenheid aan contexten maar wel altijd door mensen zelf wordt gedaan, in bewust of onbewust gecreëerde leersituaties.

EVC heb ik omschreven als een leerwegonafhankelijke beoordelingssystematiek die zich richt op het herkennen, waarderen, erkennen en verder ontwikkelen van de competenties die iemand in welke leeromgeving dan ook al heeft verworven. Gepersonaliseerd leren definieer ik als een dynamisch leerconcept waarin de lerende centraal staat en waarin zij flexibel en op de persoon afgestemd leerarrangementen kan (mede)initiëren en aangaan

binnen een leercultuur die is gebaseerd op zelfsturend, geflexibiliseerd, prospectief en levenlang leren. Waar EVC de aandacht richt op de mogelijke waarde van iemands leerervaringen, veronderstelt gepersonaliseerd leren dat EVC iemands inbreng in de dialoog met andere actoren over zingeving, vorm en inhoud van leren kan ondersteunen.

Een belangrijk onderscheid tussen beide verschijnselen komt voort uit de aansturing van leren en de soort verbinding die beide verschijnselen realiseren tussen de actoren:

- EVC functioneert vooral als contextgestuurd proces en is afgestemd op het verbinden van de actoren bij leren (acquireren) en het formuleren van de (verschillende) inbreng van de betrokken actoren in dit proces (participeren). Acquireren in het participeren staat bij de betekenisgeving van EVC voorop, d.w.z. dat EVC het lerende individu de kans biedt om actief deel te nemen aan de dialoog over leren op basis van de eigen leerervaringen.
- Gepersonaliseerd leren wordt opgevat als een individugestuurd proces. Het is gericht op de persoonlijke inbreng bij het realiseren van ontwikkelafspraken, enerzijds in relatie tot de facilitering van het realiseren van persoonlijke inbreng tijdens het proces en anderzijds gericht op de onafhankelijkheid van het individu in het gehele proces van onderhandelen. Participeren in het acquireren staat bij gepersonaliseerd leren voorop, d.w.z. dat het lerende individu de kans krijgt om actief deel te nemen aan organisatie en uitvoering van het) leerproces.

Toegankelijkheid van leren refereert niet alleen aan toelaatbaarheid tot leertrajecten maar ook aan het inzichtelijk maken van wat leren te bieden heeft aan iemand die al veel leerervaringen heeft en daarop wil voortbouwen. Afstemming van leerdoelen tussen de verschillende actoren in de lerende driehoek is daarom belangrijk. Een belangrijke vraag is in dit kader of de aansluiting tussen persoonlijke en maatschappelijke doeleinden versterkt en verdiept kan worden door EVC in de brede benadering in te zetten. Vervolgens is het de vraag of dit ook geldt voor gepersonaliseerd leren dat zich sinds enige jaren - met name binnen het onderwijs - ontplooit als een trend in het leren (Clarke, 2013; Rubens, 2013). Waar waarderingssystemen van leren en arbeid vooral gericht zijn op het verantwoorden van de benutting van hun standaarden naar de eigen systeempartijen toe, bestaat er weinig ruimte voor het verantwoorden naar het waarderingssysteem van een individu toe, i.c. het portfolio. EVC richt zich in principe juist sterk op de verantwoording naar het individu toe en beoogt doelmatige verbinding en benutting van de verschillende waarderingssystemen van de drie actoren.

Tegen deze achtergrond luidt de hoofdvraag van deze studie: *hoe en in hoeverre draagt EVC bij aan gepersonaliseerd leren?*

Deelvragen bij deze hoofdvraag zijn:

1. Wat is EVC en wat is gepersonaliseerd leren?
2. Wat is het beleidskader van EVC?
3. Wat is de praktijk van EVC en gepersonaliseerd leren?

Om deze vraagstelling te beantwoorden, onderzoek ik de kenmerken van beide verschijnselen op systeem- en procesniveau: in theorie en beleid enerzijds en empirie anderzijds. In dit kader is het nodig om ons ook te verdiepen in de rol en functie van levenlang leren in de samenleving en in de dialoog tussen de actoren hierover binnen 'de

lerende driehoek'. Het systeemniveau betekent dat EVC en gepersonaliseerd leren een georganiseerde set van opeenvolgende en onderling samenhangende onderdelen zijn die een of meerdere specifieke functies kunnen vervullen. Op procesniveau betreffen ze het praktische verloop, de voortgang en de resultaten van het systeem in een gegeven context.

De vraagstelling wordt eerst vanuit een theoretische invalshoek met behulp van literatuuronderzoek en vervolgens vanuit een ontwikkelingsperspectief door middel van explorerend onderzoek in casestudies benaderd.

In het eerste deel staat de theoretische verkenning centraal van EVC en gepersonaliseerd leren (deelvraag 1). Deze verkenning resulteert in een processchema voor het onderzoeken van EVC en gepersonaliseerd leren. Vervolgens vindt de historisch-sociologische analyse van het levenlang leren-beleid vanaf de jaren 70 plaats. Hiermee wordt de tweede deelvraag beantwoord. Deze analyse levert een aantal karakteristieken op dat het onderzoek naar EVC en gepersonaliseerd leren in de praktijk van de casestudies verrijkt. Het theoretisch deel wordt afgesloten met de uiteenzetting van de onderzoeksmethode en de presentatie van het analysekader dat voor het onderzoek in de casestudies is gebruikt.

Het tweede deel is gericht op de derde deelvraag en bevat een viertal casestudies binnen de Nederlandse EVC-praktijk. Dit levert de confrontatie op van het beleid met de empirie. De empirie bestaat uit casestudies waarin het samenspel tussen het leersysteem, het arbeidssysteem en het individu op het vlak van EVC-benutting zich toont qua doelen, aanpak en effecten. De casestudies resulteren in vier in-case analyses (Yin, 2009; Mortelmans, 2013) waarin EVC en gepersonaliseerd leren binnen de gegeven context worden geanalyseerd. Deze in-case analyses worden vervolgens in een cross-case analyse onderling vergeleken en geanalyseerd (Khan & VanWynsberghe, 2008). De cross-case analyse maakt het mogelijk te leren van de afzonderlijke cases door ze onderling te vergelijken en kritische succesfactoren te benoemen die van invloed zijn op EVC en gepersonaliseerd leren.

In de conclusies wordt tenslotte de hoofdvraag van deze studie beantwoord ten aanzien van EVC en gepersonaliseerd leren. De conclusies hebben niet alleen betrekking op beide verschijnselen afzonderlijk, maar bieden ook inzicht in de wijze waarop ze zich tonen in hun onderlinge verwevenheid. Afgesloten wordt met aanbevelingen om de praktijkvorming van EVC binnen een eigen context te kunnen stimuleren.

Modellen, concepten en perspectieven

Ter beantwoording van de eerste deelvraag van deze studie, wordt in dit hoofdstuk het theoretisch kader voor het onderzoek naar EVC en gepersonaliseerd leren verkend. 'In theorie ...' bestaat uit een viertal onderdelen. Allereerst worden de theoretische concepten en modellen waarop EVC is gebaseerd gepresenteerd: het *sociaal constructivisme* als algemene leertheorie, de *definitie van leren*, *gesitueerd leren* dat de context of situatie van de lerende centraal stelt, *ervaringsleren* dat zich baseert op het unieke, persoonlijke karakter van leren, *werkleren* dat het leren in een actieve leeromgeving en de rol van de lerende problematiseert en het *competentiegerichte leren*. De perspectieven op leren waarvoor EVC een functie kan hebben in het kader van 'de lerende samenleving' vormen het tweede aandachtspunt. Daarna staat de theoretisering rond gepersonaliseerd leren centraal. Het theoretisch kader voor dit onderzoek wordt afgerond met een processchema voor het onderzoeken van EVC en gepersonaliseerd leren.

2.1 Concepten en modellen

Uitgaande van het gegeven dat leren meer is dan onderwijs of opleiden, biedt EVC zowel een brede kijk op (levenlang) leren als een instrumentatie van datzelfde leren. Enerzijds is het een visie op persoonlijke ontwikkeling en anderzijds een instrument voor leerwegaafhankelijke beoordeling van iemands competentieontwikkeling. EVC kan het individu activeren om meer initiatief te nemen bij de eigen ontwikkeling. Onderwijsinstellingen, bedrijven en andere organisaties kunnen hier hun opleidings- en personeelsbeleid beter op afstemmen. Het ontrafelen van de theoretische concepten en modellen waarop EVC is gebaseerd helpt het hoe en waarom van deze individuele en collectieve functie van EVC verduidelijken.

2.1.1 Sociaal constructivisme

Waar het constructivisme ervan uitgaat dat het verwerven van kennis en vaardigheden niet zozeer het gevolg is van een directe overdracht van kennis door de docent, maar eerder het resultaat is van denkactiviteiten van mensen zelf, legt het sociaal constructivisme binnen dergelijk leren de nadruk op de sociale constructie van kennis. Mensen leren door nieuwe informatie te verbinden aan dat wat ze al weten en ze leren daarbij op hun eigen manier, maar wel altijd in een interactie met de omgeving. Leren bouwt daarmee voort op het eerdere leren.

Het sociaal constructivisme gaat ervan uit dat veel van wat mensen leren, actief door henzelf is geconstrueerd. Het kan daarnaast ook benut worden om zich – al dan niet continu – te ontwikkelen, als men op zoek gaat naar nieuwe betekenisgeving, op eigen kracht of op

instigatie van derden. EVC sluit vanwege het brede perspectief op leren en op waarderen én de focus op individuele leerervaringen binnen gegeven contexten leertheoretisch aan bij een dergelijk sociaal constructivisme waarin lerenden zelf een actieve rol kunnen hebben in het creëren, benutten en onderhouden van leersituaties die voor henzelf en voor hun omgeving van belang zijn (Klarus, 1998). EVC ondersteunt daarmee het proces van samenwerkend én levenlang leren. Klarus (2011) stelt dat het sociaal constructivisme in al haar variaties een perspectief op leren biedt ...

... dat gevoed wordt door al veel langer bestaande wetenschappelijk onderbouwde opvattingen over leren. In die opvattingen wordt de mens opgevat als sociaal, betekenisverlenend en handelend wezen. Een wezen dat hoe dan ook betekenis verleent aan de werkelijkheid en daarmee hoe dan ook probeert de werkelijkheid naar eigen goeddunken te beïnvloeden. Deze mens is als sociaal wezen geplaatst in een sociale en culturele context waarmee zij zich onontkoombaar heeft uiteen te zetten. Voor het sociaal constructivisme zijn sociaal leren en betekenisverlenende contexten enerzijds en individuele betekenisverlening en ervarend leren anderzijds twee kanten van dezelfde medaille. (Klarus, 2011, p. 87)

John Dewey en Jean Piaget worden beschouwd als de pioniers van het constructivisme. Dewey stelde dat het onderwijs gebaseerd diende te zijn op de ervaring van mensen en niet op het eenrichtingsverkeer van het overdragen van geordende kennis door de docent. Probleemoplossend leren, gefaciliteerd vanuit het onderwijs, was de methodische aanpak die hij voorstond voor de ontwikkeling van menselijke capaciteiten. Ervaring komt in zijn visie voort uit de combinatie van continuïteit en interactie. *Continuïteit* houdt in dat elke ervaring iemand persoonlijk verrijkt of vormt. *Interactie* refereert aan de situatie waarin deze ervaring werd opgedaan en situationeel beïnvloedde (Dewey, 1916, 1938; Van Woerkom, 2012). Piaget vond dat leren zich met de leeftijd ontwikkelde als een dynamisch proces in opeenvolgende levensfasen, waarbij ze zich steeds weer aanpassen aan de werkelijkheid door assimilatie en accommodatie. Het potentieel om te leren en om bepaalde gebeurtenissen te ervaren ontwikkelt zich zodoende gedurende iemands leven. Het mechanisme van *assimilatie* zorgt ervoor dat kennis of ervaring begrijpelijk wordt gemaakt. *Accommodatie* houdt de aanpassing van nieuwe kennis of ervaringen in ten opzichte van de reeds bestaande kennis of ervaring. *Equilibratie* zorgt er tenslotte voor dat iemands ontwikkeling 'gezond' blijft door beide mechanismen met elkaar in evenwicht te houden (Piaget, 1952).

Een belangrijke pionier van het sociaal constructivisme was Lev Vygotsky. Hij benaderde de cognitieve ontwikkeling van mensen vanuit een sociaal-culturele invalshoek. Hij ging ervan uit dat mensen op basis van sociale interactie betekenis konden verlenen aan hun omgeving en dat sociale processen hierbij een prominente rol speelden. Kennis kwam zodoende tot stand door interpretaties van informatie. Door hun eigen kennis te spiegelen aan de kennis van anderen, werd deze niet alleen verrijkt, maar werd daarbij ook meer getoetst. De mens had daarbij ook in principe de mogelijkheid om actief en doelgericht de wereld te veranderen en zelf voorwaarden te creëren voor de eigen verdere ontwikkeling (Grotendorst, 2012).

Het sociaal constructivisme is gebaseerd op de notie dat kennis pas ontstaat als mensen kennis willen delen en samen (door)ontwikkelen. 'Kennis' wordt beschouwd als het subjectief toekennen van betekenis aan ervaringen, gebeurtenissen en verschijnselen in de

werkelijkheid. Naast dit kennistheoretische element kent het sociaal constructivisme ook een leerpsychologisch element dat leren niet ziet als een mechanistisch proces maar als een proces waarin het menselijke, cognitieve apparaat is gericht op de min of meer bewuste constructie van kennis en betekenis. Een derde niveau is het didactische dat is gebaseerd op de notie dat leren vooral effectiever is als de lerende de eigen leerdoelen formuleert en dat kennis vervolgens ontstaat in de interactie tussen de lerende en degene die in een gegeven situatie de rol van docent⁶ vervult, of tussen lerenden onderling (Stokking, *et al.*, 2004). Binnen de verscheidenheid aan sociaal constructivistische opvattingen, kan leren als een sociaal proces worden beschouwd waarbij lerenden een actieve rol kunnen spelen. De kwaliteit van dit leren wordt medebepaald door de kwaliteit van de interactie in het sociale proces tussen de verschillende actoren en de mate waarin de lerende zelf de gelegenheid krijgt het eigen leerproces zelfstandig te sturen. Ook theoretici die niet uitgesproken sociaal constructivistisch zijn bevestigen deze benadering van het leerproces. Zo stelt Peter Jarvis bijvoorbeeld: *'Fundamentally, it is the person who learns and it is the changed person who is the outcome of the learning, although that changed person may cause several different social outcomes'* (Jarvis, 2010, p. 24). Dit is het leren waarin de mens in het centrum van het leerproces staat, wat aansluit bij het holistische model van leren dat de constructivisten voor ogen hadden. Het vertegenwoordigt *'the world as a unitary, interactive, developing organism: active and adaptive model of man'* (Knowles, Holton & Swanson, 2011, p. 22). Met de holistische zienswijze op leren en het lerende individu, voorziet het sociaal constructivisme de EVC-systematiek van een leertheoretisch kader, temeer daar het – net als EVC - leerproces beschouwd wordt als een sociale, dynamische en continue activiteit die (mede)gestuurd wordt of kan worden door het individu.

2.1.2 Leren, een definitie

De sociaal constructivistische kijk op 'leren' heeft een brede definitie van leren om al het leren dat bewust en onbewust, informeel, formeel en non-formeel en in alle contexten en levensfasen plaatsvindt, -vindt en zal plaatsvinden te kunnen omvatten. Leren is nadrukkelijk een breder begrip dan het begrip 'opleiden' of 'onderwijs' die zich wat betreft de functie van leren over het algemeen beperken tot het gestructureerd, bewust en beargumenteerd leren. Dit brede begrip van leren is van belang voor de in deze studie gehanteerde benadering van EVC. Het betreft de volledige breedte van het leren die tot uiting komt in gedrag, individueel én sociaal of collectief, en cognitief én emotioneel is (Simons & Ruijters, 2013). Leren is een individuele activiteit in een sociaal proces waarin (overwegend) interactie is met de omgeving waarin de lerende zich bevindt of begeeft en waarin de breedte van leren continu wordt gezocht. Bolhuis en Simons omschrijven dit als:

Het ontstaan of tot stand brengen van relatief duurzame veranderingen in kennis, houdingen en vaardigheden op het gebied van werk en in het vermogen om te leren op het gebied van werk; deze veranderingen resulteren – mits de condities daartoe aanwezig zijn – in veranderingen in arbeidsresultaten en arbeidsprocessen bij individuen, groepen en/of de organisatie waar deze individuen en groepen werkzaam zijn. (Bolhuis & Simons, 1999)

⁶ Een docent is niet noodzakelijkerwijs een onderwijzer of leerkracht; het kan ook een coach, consultant of begeleider zijn. Het is degene die kennisdragend is op een bepaald vlak en deze kennis deelt; op zijn beurt is de interactie ook voor deze kennisdrager verrijkend omdat de bestaande kennis in de communicatie met de lerende een nieuwe betekenis krijgt of kan krijgen.

Deze definitie sluit echter nog onvoldoende aan op de breedte van leren die gezocht wordt in dit onderzoek. Leren vindt niet alleen plaats in het werk maar veel meer in het persoonlijke leven en is niet altijd intentioneel, bijvoorbeeld in de dagelijkse communicatie met andere mensen, door te spelen of via het benutten van de verschillende media die we in de 21^{ste} eeuw tot onze beschikking hebben. Claxton geeft aan dat leren vanuit deze breedte *'comes in many different shapes and sizes. And these start to kick in at different stages of development. [-] learning is a much wider, richer concept than is captured within current models of education and training'* (Claxton, 1999, p. 5). Het omvat ook het impliciete, niet-intentionele leren in zijn holistische benadering. Dat leren speelt zich af in alle levensbereiken van mensen in hun leer-, werk- en leefsituaties:

Learning is what one does to transmute incompetence into competence, ignorance into knowledge. By definition, learning starts in the zone of the unknown, and attempts, via a whole variety of activities, mental and physical, to discover comprehension and expertise. (Claxton, et al., 1996, p. 47)

Deze omschrijving ondersteunt een sociaal constructivistische, brede en sociale interpretatie van leren en omvat zowel de breedte als ook de diepgang van leren. De definitie van Peter Jarvis biedt ook bovenstaande breedte en diepgang maar omschrijft leren bovenal als een activiteit die een leven lang plaats blijft vinden. De leerervaringen van de mens die zich continu voordoen, kunnen actief benut worden voor de diverse doeleinden waartoe leren plaatsvindt - en waar EVC op in kan spelen. De definitie van Jarvis hanteer ik als basis voor het EVC-concept in dit onderzoek:

Human learning is the combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses) – experiences social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person's biography resulting in a continually changing (or more experienced) person. (Jarvis, 2009, p. 25)

Mensen leren, medebepaald door hun persoonlijkheid, op verschillende manieren, door de ervaringen die ze opdoen te verwerken en te internaliseren, binnen de gegeven omstandigheden en context waarin ze zich bevinden en door het verwerken van theoretische info. Mensen leren bewust en onbewust in al hun levensfasen en –bereiken. Ieder mens is een lerend persoon – *'it is the whole person who learns'* (Jarvis, 2006, p. 50) - met een eigen leerstijl, motivatie, ervaringen en ambitie. EVC beoogt aan te sluiten op deze unieke individuele leerervaringen en verbinding(en) te maken binnen haar gegeven context.

2.1.3 Gesitueerd leren

Met het sociaal constructivisme als leertheoretisch kader en de brede definitie van 'leren' dient de context waarin leren plaatsvindt nog nader te worden gedefinieerd. Leren vindt plaats in de 'sociale praktijk' van de lerenden; dat kunnen allerlei situaties zijn in een gegeven, veelal betekenisvolle context: school, het werk, de keuken, veldwerk, burgerschapsactiviteiten, enz. Leren kan zich in elke context afspelen; elke context is derhalve een potentiële leersituatie. Dergelijk, in een sociale praktijk 'gesitueerd' leren werd door Lave en Wenger

geïntroduceerd als kritiek op de conventionele leertheorieën die leren bezagen als een gedecontextualiseerd fenomeen: *‘in a theory of situated activity, “decontextualized learning activity” is a contradiction in terms’* (Lave, 2010, p. 202).

Gesitueerd leren betekent dat de sociale context van leren *‘a collaborative construction of understanding’* (Billett, 1994, p. 7) oplevert die de lerende in staat stelt een hoger kennisniveau te bereiken door sociale interactie. In de context van de situatie wordt leren geactiveerd en wordt kennis verworven. Lave en Wenger (1991) noemden dit het leren in een *‘community of practice’*. Zij beschouwen gesitueerd leren als een sociaal proces waarin kennis samen wordt geconstrueerd. Dergelijk leren is gesitueerd in een specifieke context en verankerd in een bijzondere sociale en fysieke omgeving. Dit type van leren betekent dat de lerende leert en co-construeert door middel van socialisatie, visualisatie en imitatie, oftewel door het navolgen, aanpassen en internaliseren van leerervaringen en hieraan een passende persoonlijke betekenis kan geven.

Het contextuele karakter van leren wordt versterkt in een *‘community of practice’* waarin lerenden opereren als actieve deelnemers in de activiteiten van (sociale) gemeenschappen of groepen. Op deze wijze construeren ze kennis en ontlenen ze hun identiteit aan de *‘praktijk van de community’*. Deze identiteit wordt vervolgens onderdeel van of ingezet bij de reeds bestaande en ook de toekomstige leertrajecten van zowel de lerenden zelf als het leren binnen de *‘communities of practice’*, waar een gemeenschappelijk, betekenisgevend cultureel systeem bestaat. Gesitueerd leren vindt daarmee plaats binnen een community die zowel aan individuele leden (lerenden) als aan het collectief betekenis geeft. Iedere deelnemer in zo’n community leert door te leren van anderen; tevens wordt de eigen identiteit versterkt in het leren met en van anderen binnen één gedeeld systeem.

De theorie van Lave en Wenger over gesitueerd leren en de daarop voortbouwende ideeën van Wenger (1998) met betrekking tot leren in *‘communities of practice’* maken aannemelijk dat leren altijd is vervlochten met een bepaald leerdoel in een bepaalde sociale praktijk en dat leren in de interactie tussen mensen plaatsvindt. Een *‘community of practice’* is een lerende praktijk waarin mensen elkaar versterken door hun eigen kennis en ervaringen in de praktijk te brengen, toe te passen en te reflecteren op de inbreng van elkaar. Zo ontstaan nieuwe leerervaringen of ontstaat samen geconstrueerde kennis.

Het is overigens niet zo dat al het leren op een bepaalde manier is gecontextualiseerd; er kunnen ook situaties optreden waarin met het oog op het generaliseren en transfereren van ervaringen en kennis naar nieuwe situaties de context juist belemmerend werkt. Decontextualisatie kan volgens Anderson, Reder en Simon (2000) bijvoorbeeld in complexe situaties wel degelijk een optie zijn om relevante informatie te verwerven en om te zetten in kennis of een betekenisgevende ervaring.

De kritiek op gesitueerd leren en communities of practice dat het sociale karakter van leren wordt overschat en het leren via instructie, zoals in klassieke klassituaties, wordt genegeerd (Hay, 1993; Winn, 1994), is fundamenteel van aard. Wenger (1998; 2002) gaf in dit verband aan dat niet elke praktijk zich leent om een *‘community of practice’* te zijn want er moet sprake zijn van duurzame, onderlinge verhoudingen binnen de gegeven praktijk, een collectief jargon of collectieve communicatiestijl, waardebeseft en begrip voor de situatie(s), en een gemeenschappelijke uitvoeringswijze en probleemanalyse van de activiteiten in de *‘community’*. Ook stelde hij dat dergelijk gesitueerd leren mede afhangt van de mate waarin het initiële leerproces aandacht had voor de sociale aspecten van leren. Van groot belang is

het immers om leren te zien als een proces van het actief deelnemen aan de praktijk van de 'community' en identiteit te ontleen aan deze 'communities'. Daarvoor is actieve sociale participatie vereist.

Met dit 'community-proces' voor ogen moet een sociale theorie van leren volgens Wenger aan vier criteria voldoen om sociale participatie te kunnen kenschetsen als een proces van leren en kennisverwerving (Wenger, 2010; Coenders, 2012, p. 131):

- zingeving: het vermogen (individueel en collectief) om het leven en de wereld als zinvol te kunnen ervaren. *Leren als ervaren.*
- Praktijk: gemeenschappelijk gecreëerde aanpakken, kaders en perspectieven die de onderlinge verplichtingen ondersteunen in de praktijk. *Leren als doen.*
- Gemeenschap: de sociale configuraties waarin de gemeenschappelijke ondernemingen als waardevol zijn bepaald en de participatie herkenbaar wordt als competentie. *Leren als horen bij.*
- Identiteit: hoe leren ons leven verandert en hoe we persoonlijkheden worden in de context van de gemeenschappen waaraan we deelnemen. Identiteit toont zich door betrokkenheid (engagement), verbeelding (*imagination*) en afstemming (*alignment*). *Leren als worden (wie je bent).*

Deze vier eisen of onderdelen zijn onderling verbonden en wederzijds versterkend. De focus op sociale participatie betekent voor het individu dat leren een kwestie is van zichzelf betrekken bij en bijdragen aan de praktijken van zijn 'community'. Voor de betreffende 'community' betekent dit dat leren een kwestie is van het voortdurend herijken van de praktijk en nieuwe deelnemers aan de 'community' erbij betrekken. Op organisatieniveau is het belang van dergelijke sociale participatie dat de organisatie baat heeft bij het onderhouden van verschillende 'communities of practice' waaraan 'hun' mensen deelnemen; het is hierin dat een organisatie '*knows what it knows and thus becomes effective and valuable as an organization*' (Wenger, 2010, p. 213). De kracht van het leerproces ligt echter bij het individu: '*it is what and how individuals construe and construct from their experiences that ultimately shapes what they learn, not necessarily what social settings intend them to learn or even press them to learn*' (Billett, 2010, p. 2).

De theorie van 'gesitueerd leren' is voor dit onderzoek naar de betekenis van EVC van belang. In de casestudies die in dit proefschrift gepresenteerd worden, vindt leren plaats in een community en heeft het betrekking op zowel de interactie tussen mensen onderling en met hun omgeving als op de context en de inhoud van de activiteiten. De respondenten in de cases beogen met behulp van EVC via het herkennen en waarderen van hun individuele leerervaringen verdere leerstrategieën te formuleren. Zij benutten tevens de leerervaringen die zij in andere 'communities' opdoen en hebben opgedaan. EVC is daarmee ook gericht op het gepersonaliseerde leerproces dat in de cases als sociale praktijken of 'communities of practice' kan worden blootgelegd. Wengers visie op identiteitsvorming met de trits '*engagement-imagination-alignment*' is in het kader van de cases waardevol omdat het benadrukt dat alle leren bepaald wordt door de unieke persoonlijkheid van ieder mens zelf en is gebaseerd op actieve, sociale deelname aan een groep of praktijk.

Deze betekenisgeving werd door de socioloog Stuart Hall onderstreept. Hoewel hij als cultuurtheoreticus identiteitsvorming vooral bezag vanuit het multiculturele karakter van de samenleving, erkende hij eveneens de kracht van individuele betekenisgeving en identiteitsvorming binnen de gedeelde betekenissen in een community of in communities: '*identification is constructed on the back of a recognition of some common origin or shared*

characteristics with another person or group, or with an ideal' (Hall, 1996, p. 2). Het herkennen en erkennen van zichzelf is daarmee een resultante van een sociale praktijk. De invloed van het EVC-proces op iemands identiteit is dan wellicht 'bijvangst' in geval van een EVC-proces maar wel van grote waarde voor iemand persoonlijk: *'Evidence for this transformative aspect of participation in RPL is suggested by participants to be increased self-awareness as a learner, increased self-confidence, and increased self-esteem'* (Whittaker, et al., 2006, p. 301). Het is juist dit transformerende aspect van EVC én gepersonaliseerd leren dat als belangrijk thema in de casestudies wordt onderzocht.

2.1.4 Ervaringsleren

Als leren vooral te maken heeft met de sociale praktijk waarin het individu ervaringen opdoet in de interactie met andere mensen, is een belangrijke vraag hoe dat leren dan in zijn werk gaat. De constructivistische zienswijze op hoe leerprocessen verlopen is in dit opzicht anders dan het behaviorisme dat de mens beziet als een bij geboorte blanco blad, dat in de loop van zijn leven gevuld dient te worden. Door onderwijs en opvoeding vindt 'opslag' van kennis plaats, waardoor de mens gevormd wordt. Dit werd door Paolo Freire bekritiseerd als het 'bank-concept':

In plaats van te communiceren geeft de leraar communiqués uit die de leerlingen uit het hoofd leren en herhalen, geeft deposito's die zij geduldig in ontvangst nemen. Dat is de 'depositaire opvoeding', het 'bank-concept' van de opvoeding, waarbij de aan de leerlingen toegestane actieradius niet verder reikt dan het in ontvangst nemen, het ordenen en opstapelen van deposito's. (Freire, 1972, p. 57)

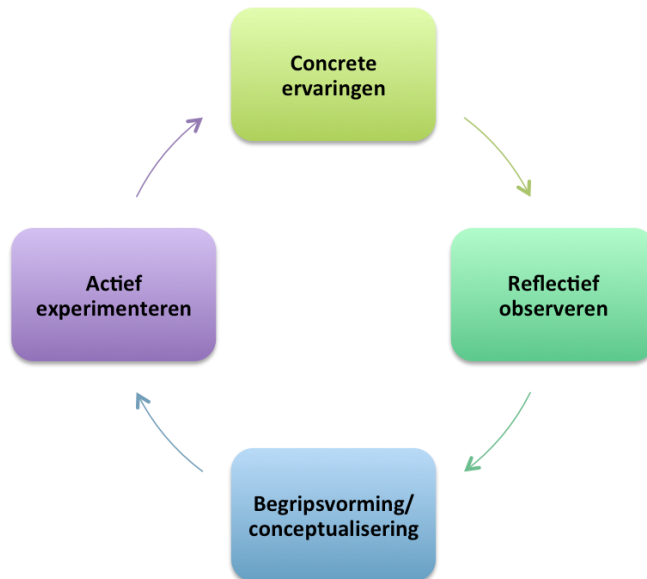
In tegenstelling tot het 'bank-concept' dient de mens volgens Freire zich in vrijheid en anti-depositair te ontwikkelen, te beginnen *'met de oplossing van de tegenstelling leraar-leerling, bij de verzoening van de tegengestelde polen, zodat beiden gelijktijdig leraar en leerling worden'* (ibidem). Freire benadrukte dat de wijze waarop we met onze ervaringen omgaan, erop reageren en reflecteren, van groot belang is voor een leerconcept dat aansluit op de gedachtegang van vrije en anti-depositaire ontwikkeling. Anti-depositair wil zeggen dat er tweerichtingsverkeer of een dialoog mogelijk is bij de kennisoverdracht tussen leraar en leerlingen.

Leren moest beschouwd worden als een cyclus die begint met ervaring, waarop gereflecteerd wordt, wat vervolgens tot een bepaalde actie leidt, die tenslotte weer een concrete nieuwe ervaring oplevert waarop gereflecteerd kan worden: *'Learning is a process where knowledge is presented to us, then shaped through understanding, discussion and reflection'* (Freire, 1998, p. 22). Dergelijk 'ervaringsleren' draait om de ervaringen die mensen in specifieke situaties binnen hun leef- en werksituatie opdoen. Die ervaring motiveert en stelt de mens in staat tot (zelf)reflectie. De juiste combinatie van ervaring en reflectie leidt dan tot nieuwe leerprocessen, die uiteindelijk de mens autonomie doet verwerven, waarna een nieuw toekomstperspectief ontstaat.

Het werk van David Kolb en Roger Fry uit 1975 lag ten grondslag aan de theorievorming rond ervaringsleren (1975). Kolb omschreef dit werk later in een model van ervaringsleren in zijn boek *Experiential Learning*. Hij greep daarbij terug op het werk van o.a. Dewey, Piaget, Jung, Freire en vooral Kurt Lewin om een dynamisch en holistisch model van ervaringsleren te concipiëren: *'When learning is conceived as a holistic adaptive process, it provides*

conceptual bridges across life situations such as school and work, it provides learning as a continuous, lifelong process.' (Kolb, 1984, p. 33). Hij definieerde leren als het proces *'whereby knowledge is created through the transformation of experience'* (ibidem, p. 38).

Figuur 2.1: Kolb's leercyclus



Kolb zag leren als een cyclisch proces waarin mensen ervaringen opdoen, observeren en reflecteren op wat er is gebeurd, analyseren wat dit heeft opgeleverd en de conclusies hiervan vertalen naar nieuwe situaties waar men dan weer nieuwe ervaringen opdoet. In figuur 2.1 is deze cyclus weergegeven.

Het model draagt een dialectische spanning in zich, met name tussen de tegenover elkaar geplaatste stappen: spanning tussen concrete ervaring en abstracte conceptualisering en tussen actief experimenteren en reflectief observeren. Dit is wat Freire ook wel het dialectische proces van handelen en denken noemt (1972). De mens handelt en denkt na over dat handelen, handelt opnieuw en treedt wederom in reflectie. Kolb pleit er dan ook voor dat mensen zich bewust zijn van hun kracht en hun neiging om de andere fasen van de cyclus minder te doorlopen of zelfs te vermijden. Juist door de gehele cyclus te omvatten kunnen mensen zich ontwikkelen (Kolb & Kolb, 2008; Bartlema, 2014).

Kolb's leercyclus is bekritiseerd, aangepast en gemoderniseerd (Coffield, *et al.*, 2004; Jarvis, 2009). De belangrijkste kritiek is dat leren niet volgens een vaste cyclus verloopt maar volgens veel grilliger patronen en dat de leercyclus weinig empirische diepgang biedt en geen culturele diversiteit (eigenheid) toestaat. Ook zou het de sociale context waarin de concrete leerervaring plaatsvindt onderschatten en te veel generaliseren. De waarde van de leercyclus is echter ook erkend als een basis voor het uitbouwen van ervaringsleren naar een theorie met oog voor verschillende leervormen, het unieke, persoonlijke karakter van leren en het besef dat er binnen de cyclus nog allerlei tussenstappen zijn. Jarvis' definitie

van leren zoals hiervoor weergegeven, is min of meer de resultante van het debat over de leercyclus en het ervaringsleren.

De waarde van ervaringsleren, het bank-concept, Kolb's leercyclus en Jarvis' definitie van leren zijn voor de perceptie van EVC van belang. Het zijn immers individuele mensen die met hun persoonlijke leerervaringen in hun eigen, specifieke context worden onderzocht. Elk individueel leerproces is gebaseerd op persoonlijke ervaringen en verloopt volgens een persoonlijk proces waarin de verschillende stappen die bij het leren worden doorlopen wel kunnen worden vastgesteld maar die voor elke stap altijd een eigen, unieke, persoonlijke dynamiek kennen. In deze zin zijn EVC en vooral gepersonaliseerd leren schatplichtig aan de theorievorming rond ervaringsleren. Het probleem dat Erkamp signaleerde met betrekking tot ervaringsleren, nl. *'hoe je mensen kunt leren hun eigen ervaringen voor zichzelf, en gezamenlijk, te ordenen en te structureren'* (Erkamp, 1982, p. 121), wordt ook in de casussen onderzocht.

2.1.5 Werkend leren

In dit onderzoek worden gesitueerd leren en ervaringsleren vooral buiten de context van onderwijs en opleiden onderzocht. Het gaat hierbij niet alleen om de leerprocessen zelf maar ook om de leerervaringen die opgedaan worden en waar een bepaald leereffect van uitgaat voor het individu in haar context. Dit onderzoek legt zich toe op een aantal organisaties waarbinnen dit leren gebeurt en waar ook aandacht is voor de mens, i.c. het lerende individu.

Leren op de werkplek

Vanouds bestond leren uit 'leren door te vallen en weer op te staan'. Hoe meer echter een arbeidsverdeling ontstond hoe meer de behoefte groeide om leren en werken in een systeem van beroepsvorming te institutionaliseren. Immers, toenemende functie- en beroepsdifferentiatie vereiste het aanleren van specifieke vaardigheden om een bepaald beroep uit te kunnen oefenen.

Een mooi voorbeeld van een gestructureerde en op één beroepskolom gebaseerde aanpak was het middeleeuwse gildesysteem waarin werkgevers domineerden met het oog op arbeidsmarktregulering en -bescherming. Het gilde handhaafde zijn monopolie via een streng clientèlesysteem, kwaliteitscontrole in opdracht van de vroedschap, een gereguleerde, lokale arbeidsmarkt, sociale politiek om het gilde te beschermen en bovenal via de kennisinfrastructuur. Toegang kreeg je via familie of geld. De kennisoverdracht was georganiseerd in kennisoverdracht in de praktijk van meester op gezel (Prak, 2002). In het daaropvolgende ambachtelijke systeem veranderde weinig aan deze situatie. Beroepsvorming werd gedomineerd en aangestuurd door werkgevers en gesitueerd in praktijkleren. Het vond overwegend plaats binnen de beroepskolom. Wel werd een eerste vorm van kennisinfrastructuur opgebouwd via sociaal-charitatief getinte leerwerkscholen (Lis, Soly & Damme, 1985).

In de Nederlandse industriële samenleving ontwikkelde de kennisinfrastructuur zich door nationale wetgeving in 1919 met de *Nijverheidsonderwijswet* tot een systeem met veel verantwoordelijkheid van overheid en sociale partners. Deze wet was een compromis tussen staatsbemoediging en de vrije ontwikkeling van het technisch onderwijs⁷. De wet erkende dat beroepsonderwijs overheidsbemoediging verdiende maar het liet de besturen grote vrijheid

7 Technisch onderwijs werd in deze periode gebezigd als benaming voor wat nu beroepsonderwijs heet.

om over de inhoud te beslissen. Doelen waren ordening aan te brengen in de vormen van beroepsonderwijs én een integratie van beroeps- en algemene vorming (Boekholt & de Booy, 1987). Er bleef ruimte voor praktijkleren via het leerlingwezen, naast het beroepsonderwijs in dagschoolverband. In toenemende mate kwam het (beroeps)onderwijssysteem voorop te staan, met certificering binnen de beroepskolom als oogmerk. Beroepsvorming werd gedomineerd door inputgeoriënteerd onderwijs op basis van formeel verworven, initiële kwalificaties binnen één beroepskolom. Bijscholing nam in belang toe. Mobiliteit van werknemers werd niet gestimuleerd. Summatief effect via bijscholing binnen de beroepskolom stond voorop (Bakker, 2001).

Vanaf de jaren 80 nam de belangstelling voor werkplekleren weer langzaam toe omdat bedrijven de kosten voor opleidingen van het eigen personeel zagen toenemen en omdat de transfer van het geleerde in de opleidingssituatie naar de werksituatie door werkplekleren kon worden verbeterd. In de jaren 90 kwam daar de aandacht bij voor het integreren van leren in de werksituatie zelf. De teneur was om leren op de werkplek breder te zien dan alleen maar als opleiden. De functie van leren kwam dichterbij de werkplek te staan (Streumer & Van der Klink, 2004). Zo werd onder andere gekeken naar de wijze waarop de leercultuur van een organisatie voorop kon komen te staan en het leren beter in het belang van de organisatie kon worden ingezet.

Het concept 'tacit knowledge' kwam in de heroriëntatie op leren op de werkplek ook (weer) in beeld. Met deze onbewuste of impliciete kennis werd de kennis bedoeld die mensen bezitten maar die niet eenvoudig onder woorden is te brengen. Polanyi (2009) omschreef het als die kennis die in het hoofd van mensen zit en moeilijk is over te dragen. Onbewuste kennis kan moeilijk gevangen worden door taal of wiskundige concepten, zoals tradities, waarden, samenwerkingspatronen, houdingen, e.d. De overdracht van 'tacit knowledge' vindt meestal plaats via interactie binnen de context waar een dergelijke overdracht van belang is. Dat zijn vaak leersituaties, maar *'suppose that tacit thought forms an indispensable part of all knowledge, then the ideal of eliminating all personal elements of knowledge would, in effect, aim at the destruction of all knowledge'* (Polanyi, 2009, p. 20). Nonaka en Takeuchi (1995) ontwierpen op basis van de Japanse praktijk van product- en procesontwerp een model om dergelijke onbewuste kennis die binnen de organisatie aanwezig was, te ontsluiten en te integreren in de expliciete of bewuste kennis binnen de organisatie. Daarmee versterkten zij de focus op het leerproces binnen de organisatie zelf, zij het gericht op het leren benutten van de 'tacit knowledge'. Het nastreven van certificaten en/of kwalificaties werd daarmee meer een ondersteunend of flankerend belang van lerende organisaties. Dergelijk denken over leren in de praktijk van de organisatie viel samen met de gedachtevorming rond het concept van de kenniseconomie, *'waarin niet kapitaal, grondstoffen en arbeid de belangrijkste productiemiddel zijn, maar vooral de toepassing van kennis. Het essentiële ingrediënt van producten en diensten vormt de kennis die daarin gebundeld is.'* (Kessels, 1996, pp. 2-3). Leren op de werkplek kwam zodoende niet alleen als leerstrategie in de belangstelling te staan maar ook als norm voor organisaties om zich te handhaven in de kenniseconomie. Diverse vormen van leren stonden dergelijke organisaties ter beschikking. Onstenk omschreef dit als een actief proces van competentieontwikkeling dat sterk op ervaring is gebaseerd, actief-constructief en een zelfgestuurd proces is. Leren op de werkplek benoemt hij *'als in de reële arbeidssituatie als leeromgeving ondernomen leeractiviteiten en leerhandelingen via welke arbeids- en beroepsgerichte competenties worden verworven en ontwikkeld'* (Onstenk, 1997, p. 346). Een dergelijk proces kan zeer

divers verlopen en tot verschillende resultaten leiden. Het is in feite persoons- en situatieafhankelijk te noemen.

Voor dergelijk leren op de werkplek staan de organisatie verschillende vormen van leren ter beschikking: leren door (1) (directe) ervaring, (2) sociale interactie, (3) theorie en/of (4) reflectie (Bolhuis & Simons, 2001). De eerste twee vormen kunnen zich vanzelf voordoen met of zonder de bewuste intentie tot leren. Ze kunnen ook georganiseerd of gefaciliteerd worden zodat de leerfunctie versterkt wordt en er meer bewust of 'explicit' geleerd wordt door mensen binnen hun gegeven context. Leren op theoretisch niveau en/of door reflectie heeft echter sowieso een bewuste (leer)inspanning nodig. De praktische toepassing van theoretische concepten en/of kennis en de reflectie op de toepassing kunnen worden ondersteund door zowel scholing aan werkenden aan te bieden als via het bevorderen van leren in de arbeid zelf. Onstenk noemt een organisatie die leren en competentieontwikkeling van haar leden mogelijk maakt een 'kwalificerende organisatie'. In zo'n kwalificerende organisatie zijn de afzonderlijke leden (de werknemers) het subject van de leeractiviteit; dit in tegenstelling tot de 'lerende organisatie' waarin de organisatie het subject is van de leeractiviteiten (Onstenk, 1997, pp. 350-351). Het combineren en integreren van de vier genoemde vormen van leren kan in een kwalificerende organisatie daarmee zowel op individueel als op organisatieniveau resultaten opleveren in termen van productief handelen en competentieontwikkeling. Als zodanig is lerend werken zowel gesitueerd leren als ervaringsleren omdat het zich binnen een bepaalde context afspeelt met interactie tussen verschillende stakeholders. Daarnaast is het gebaseerd op de opbrengst van de persoonlijke (leer)ervaringen voor de betrokken mensen en de meerwaarde die dat heeft voor de andere stakeholders, zoals werkgever/management, dienstverleners (onderwijs/scholing) en beleidsmakers (overheid, sociale partners).

Billett's werkend leren

Stephen Billett ontwikkelde een model voor het onderzoeken van de praktijk van 'activerend lerend leren werken' dat naast buitenschools leren ook het binnenschoolse leren omvat. Hij noemde dit 'workplace pedagogic practices' (Billett, 2002a, 2000b; Doornbos & Veldhuizen, 2012). Het is een holistisch model voor het beschrijven van de leerprocessen die zich in bepaalde situaties of contexten binnen de interactie van mensen onderling en met hun omgeving afspelen. In dit model worden de leervormen van Bolhuis en Simons ook gevangen.

Billett's model is van belang voor dit onderzoek omdat het de analyse van de betekenis van EVC in de verbinding met gepersonaliseerd leren concretiseert, met name door de introductie van begrippen als 'affordance' en 'agency' die voor beide verschijnselen betekenis hebben. Deze waarde komt in de afsluitende paragraaf in dit hoofdstuk aan bod bij de presentatie van het conceptuele onderzoeksmodel voor de vier casestudies.

Billett stelt in zijn model de begrippen 'participatie' of 'engagement' en 'affordance' centraal: *'how individuals construe what is afforded by the workplace shapes how they elect to engage in that practice and learn. [-] Learning is conceptualised as an inter-psychological process of participation in social practices such as workplaces'* (Billett, 2002a, p. 457).

Bepalend voor individueel engagement is de affordance oftewel (1) het creëren van de juiste randvoorwaarden en (2) het bieden van reële mogelijkheden voor leren binnen de sociale praktijk. Participatie krijgt vorm in het spanningsveld tussen de affordance in de sociale praktijk en de mogelijkheden en motivatie (agency) en inspanningen (engagement) van het individu. Doornbos en Veldhuizen noemen dit ook wel het spanningsveld tussen wat de

sociale en fysieke wereld aan ervaringen mogelijk maakt en de individuele cognitieve en affectieve bagage van het individu.

Voor de analyse van dit spanningsveld in mijn vier cases interpreteer ik het begrip 'affordance' als het *toestaan* van de mensen in hun sociale praktijk tot leren én het *faciliteren* of veroorloven om te leren. Affordance is daarmee een bewuste strategie om te willen investeren in mensen, gecombineerd met het bieden van faciliteiten en handelingsperspectief tot dat leren. De mate waarin de lerende vervolgens in vrijheid kan bepalen dat én wat er geleerd wordt hangt mede af van het individuele engagement binnen de betreffende sociale praktijk:

These practices comprise the reciprocal process of how workplaces afford participation and how individuals elect to engage with the work practice, termed co-participation. [-] The significance of co-participation is discussed in terms of the affordance of the workplace and individuals' construction of that affordance and subsequent engagement. Co-participation is proposed as a platform to build an understanding of workplace pedagogic practices. (Billet, 2002a, p. 457)

Co-participatie verbreed ik naar het begrip 'co-design' om aan te geven dat het niet alleen om participatie of deelname gaat maar ook om het actief (mede)ontwerpen en realiseren van nieuwe leerervaringen, die in het belang kunnen zijn van het lerende individu en/of de andere stakeholders binnen de sociale praktijk.

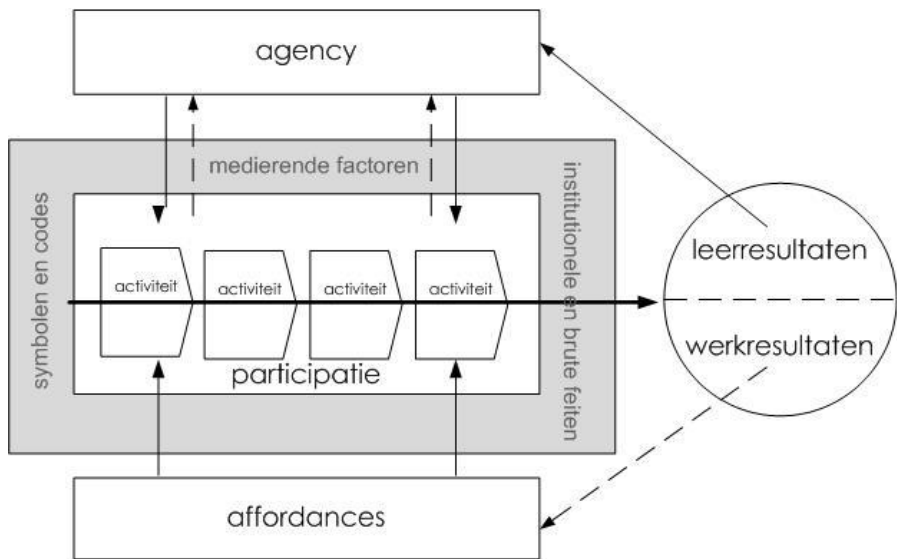
Zodoende hangt de waarde van de werkplek als leeromgeving mede af van de didactische vormgeving en structurering en van de begeleiding en ondersteuning van het leerproces. Het is precies op dit punt waar leren in de praktijk wat betreft de intenties van organisatie en individu en de daadwerkelijke realisatie kunnen variëren. Daarnaast is niet iedere werkplek hiervoor geschikt. Randvoorwaardelijk is dat er niet alleen gelegenheid moet worden geboden voor het opdoen van gevarieerde werkervaring, collectief of gepersonaliseerd wat betreft beoogde impact, maar ook gecommuniceerd en gereflecteerd moet kunnen worden over de uitgevoerde taak en de leerervaring daarvan. Dit geldt voor elke werkplek waar een bepaald leereffect kan worden bereikt en kan derhalve ook betekenen dat het om werkplekken gaat waar in het kader van beroepsvorming een (beroeps)onderwijsinstelling bij is betrokken voor een kwalificerend doel (Onstenk, 1997; Billett, 2002b; Onderwijsraad, 2003c).

Volgens Billett komen leerervaringen tot stand in de wisselwerking tussen affordance(s) en agency. Deze wisselwerking of dialoog bepaalt de intensiteit van de participatie van de lerende aan het leren binnen de sociale praktijk. Dit leren krijgt gestalte in de activiteiten van de lerende en is mede afhankelijk van iemands persoonlijkheid en leergeschiedenis tot dusver.

Binnen de sociale praktijk beïnvloeden daarnaast allerlei symbolen en codes en suggesties uit de sociale en fysieke wereld (bv. de druk op het uitvoeren van bepaalde taken of bijdragen van anderen) de wijze waarop de dialoog resulteert in een leerervaring. Doornbos en Van Veldhuizen (2012) hebben deze dialoog in figuur 2.2 weergegeven. In deze figuur hebben zij Billett's ideeën rond leren op de werkplek toegepast op een leermodel van de pedagogische werkpraktijk waarin zij uitdrukken hoe de interactie tussen de mogelijkheden die sociale en fysieke praktijken in zich dragen (*affordance*) en de mogelijkheden en motivatie (*agency*) en inspanningen van het individu samen een pedagogische werkpraktijk

vormen. In deze praktijk realiseert men zich dat er daadwerkelijk geleerd wordt op de werkplek, in een onderlinge afhankelijkheid tussen het individuele en het sociale.

Figuur 2.2: Leermodel van de pedagogische werkpraktijk



Bron: Doornbos & Van Veldhuizen, 2012, p. 595

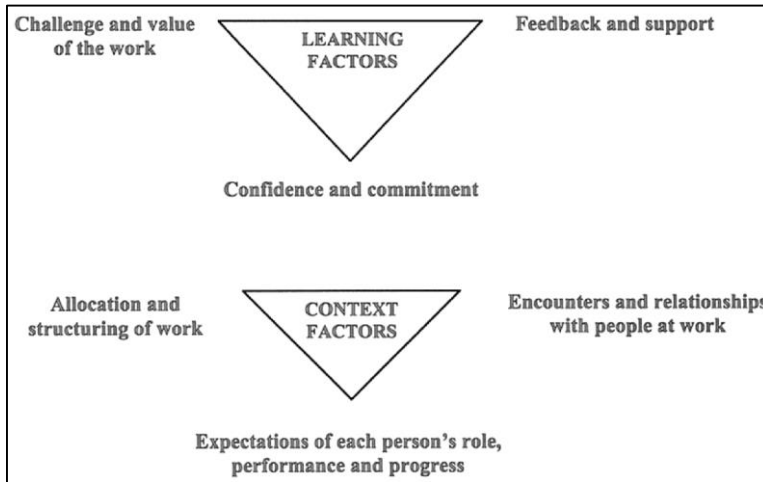
Leren is in dit model het proces van het bundelen van activiteiten en de bijbehorende, benodigde interactie (dialogen) waarbij verschillende actoren betrokken zijn: het individu zelf, de betreffende organisatie of context waarin het proces zich afspeelt en de ondersteuning die daarbij intern en/of extern geboden kan worden. Billett zegt over dergelijke processen dat:

Given this duality, the activities and interactions that comprise learning experiences stand as important bases for understanding: (a) individual change or learning and (b) the ongoing process of remaking cultural practices (Billett, 2009, p. 32).

Dit betekent dat een werkpraktijk een pedagogische werkpraktijk kan zijn als er een dialoog bestaat tussen iemands *agency* en de *affordance* die vanuit de praktijk wordt geboden én als leren en werken onderling verbonden zijn. Zo krijgt het verbinden van activiteiten en dialogen gestalte in het bovenstaande dynamische proces of leermodel (figuur 2.2.).

De wisselwerking tussen 'affordance' en 'agency' wordt door Eraut (2004) aangeduid als het 'leren in context' (zie figuur 2.3). In zijn model vindt bij het leren in de context waarin mensen zich bevinden, een wisselwerking plaats binnen én tussen de individuele en de contextuele factoren die het leren bevorderen. Ter linkerzijde staan voor beide driehoeken de omgevingsfactoren vermeld, ter rechterzijde de verhouding tussen individu en omgeving en onderaan de persoonlijke factoren. Al deze factoren werken in op het daadwerkelijke leren in de context.

Figuur 2.3: Eraut's model voor 'leren in context'



Bron: Eraut, 2004, p. 269.

In deze dubbele wisselwerking tussen affordance en agency enerzijds en leerbevorderende en contextuele factoren anderzijds worden in het bijzonder de volgende activiteiten waarin mensen leren benut:

1. leren door te doen ('learning by doing').
2. Deelname aan groepsactiviteiten.
3. Het werken samen met en naast anderen.
4. Het oplossen van uitdagende (nieuwe) taken.
5. De reflectie op en de evaluatie van iemands activiteiten en ervaringen.
6. Formeel leren.
7. De impact van leerervaringen vanuit andere activiteiten en/of leeromgevingen.
8. Het werken met klanten. (Eraut, 2004, pp. 266-267; Tynjälä, 2008, p. 134)

Zowel Billett's model als het model van Eraut zijn van toepassing op de sociale praktijken waar mensen samenleven, werken en leren, en bepaalde collectieve dan wel individuele doelen nastreven. Voor EVC en voor gepersonaliseerd leren betekent dit dat de casestudies met name door het inzichtelijk maken van de wisselwerking tussen affordance(s) en agency waardevolle informatie kunnen opleveren voor de beantwoording van de onderzoeksvraag naar de werking van EVC in de praktijk. In de afsluitende paragraaf van dit hoofdstuk wordt deze wisselwerking in het conceptuele model uitgelicht.

2.1.6 Competenties, leeropbrengsten en competentiegericht leren

Het begrip *competentie* en het competentiegerichte leren behoeven verduidelijking als laatste onderdeel van de theoretische onderbouwing van de EVC-systematiek. Het competentiebegrip staat centraal bij vormgeving en inhoud van leren. Leerdoelen zijn idealiter gebaseerd op een competentiebegrip dat zich kenmerkt door contextgebondenheid, ondeelbaarheid, veranderlijkheid, verbondenheid met taken en activiteiten, op te vatten als persoonlijke bekwaamheden en een onderling verbonden karakter van leerinhouden (Van Merriënboer, Van der Klink en Hendriks, 2002).

Competentiegericht leren gaat ervan uit dat iemand bepaalde competenties heeft of wil (of moet) hebben en onderhouden. Competentiegericht leren is daarmee vooral gericht op het vergroten van de persoonlijke vermogens binnen een gegeven context. EVC is van belang in deze leeraanpak. Uitgangspunt is nl. dat iemand al over bepaalde vermogens beschikt die vervolgens gevormd, aangevuld, verrijkt en verdiept kunnen worden. De mate van zelfsturing, het leerniveau en de leerstijl kunnen daarbij variëren; de inhoud van iemands competenties is voor een belangrijk deel afhankelijk van de context waarin ze benut én geleerd worden.

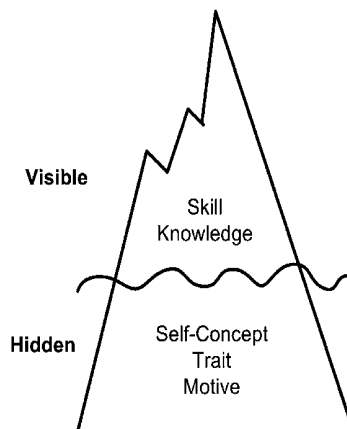
Competenties

Spencer en Spencer omschrijven competentie als *'an underlying characteristic of an individual that is causally related to criterion-referenced effective and/or superior performance in a job or situation.'* (Spencer & Spencer, 1993, p. 9). Ze geven aan dat:

- een competentie gebonden is aan een individu en het individuele (toekomstige) handelen in een bepaalde situatie kan helpen verklaren.
- Er een oorzakelijk verband is tussen een individuele karakteristiek of competentie en succesvol handelen in een gegeven situatie.
- Bepaalde criteria ter beoordeling van het persoonlijk handelen kunnen worden vastgesteld.

Volgens deze definitie kunnen we spreken van competenties als een zeker handelen kan worden vastgesteld en kan worden beoordeeld. Op deze wijze geven competenties aan hoe iemands persoonlijke kenmerken herleidbaar zijn naar competent handelen. Spencer en Spencer visualiseren dergelijke persoonlijke kenmerken of competenties in hun 'ijsberg van competenties' (figuur 2.4).

Figuur 2.4: De ijsberg van competenties



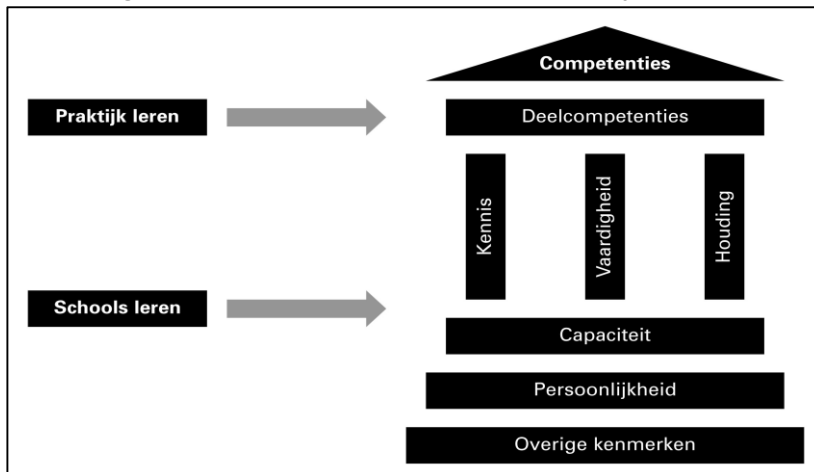
Bron: Spencer & Spencer, 1993, p. 11.

Een deel van de competenties is zichtbaar boven de waterlijn en betreft kennis en vaardigheden die beide ontwikkelbaar zijn. Onder de waterlijn bevinden zich de persoonlijke vermogens (motivatie, eigenschappen en zelfbeeld) die minder zichtbaar en ontwikkelbaar zijn maar des te meer van belang zijn om bepaalde prestaties succesvol of excellent te

leveren. Spencer en Spencer leggen met deze ijsberg de nadruk op de wijze waarop competenties op het persoonlijke vlak meetbare (en voorspelbare) prestaties kunnen opleveren. Een competentie is dan een combinatie van persoonlijke kennis, vaardigheden en gedrag.

Competenties kunnen in dit verband ook worden gezien als geïntegreerde of samenhangende cognitieve en praktische (beroeps)vaardigheden waarmee een bepaald (beroepsmatig) doel, product of resultaat kan worden gerealiseerd (Klarus, 1998). Onstenk (1997, p. 83) baseert een dergelijk gecontextualiseerd, gepersonaliseerd en op handelen afgestemd competentiebegrrip op een situationele en activiteitstheoretische benadering waarin een competentie wordt beschouwd *'als het geheel van de plannen en actieprogramma's die een persoon ter beschikking staan om arbeidsopgaven te vervullen'*. Competenties zijn dan niet zozeer een verzameling van kennis, vaardigheden en houding maar veeleer een vermogen om deze kennis, vaardigheden en houding te benutten om bepaalde handelingen in een bepaalde situatie op adequate wijze uit te voeren. Op het moment dat dergelijke competenties beoordeelbaar worden gemaakt in een EVC-procedure, worden ze geëxpliciteerd. Competenties van iemand kunnen dan een formele status krijgen, bijvoorbeeld in een kwalificatie of een functieprofiel. Klarus (1998) stelt dat de begrippen competentie en de geformaliseerde vorm daarvan in bijvoorbeeld een kwalificatie weliswaar van elkaar verschillen maar elkaar ook aanvullen. Waar in het begrip competentie de procesdimensie en het individu centraal staan, kiest het begrip kwalificatie voor systemen en structuren om competenties mee te expliciteren.

Figuur 2.5: Roe's architectuurmodel van competenties



Bron: Roe, 2002

Roe (2002) sluit aan op deze functiegerichte en op handelen gerichte benadering van het competentiebegrrip. Hij omschrijft competentie als een verworven vermogen van een persoon om een taak, rol of missie adequaat uit te voeren. In zijn architectuurmodel van competenties (zie figuur 2.5) wordt de relatie tussen iemands competenties en de verschillende persoonskenmerken getoond.

Competenties zijn volgens Roe opgebouwd uit deelcompetenties die gedragen worden door iemands kennis, vaardigheid en houding; daarnaast zijn iemands cognitieve capaciteit,

persoonlijkheid en overige persoonlijke aspecten medebepalend voor de wijze waarop iemands competenties zich manifesteren. Schools leren spreekt met name iemands capaciteit aan terwijl het leren in de praktijk dat doet met iemands competenties. Cheetham en Chivers (2005) maken een onderverdeling in soorten competenties die is gebaseerd op het informele leren in de praktijk. Hun onderverdeling toont hoe het door Roe gehanteerde competentiebegrrip in alle onderdelen van zijn architectuurmodel doorwerkt. Zij onderscheiden:

1. *Cognitive competence is defined as the possession of appropriate work-related knowledge and the ability to put this to effective use.*
2. *Functional competence is defined as the ability to perform a range of work based tasks effectively to produce required outcomes.*
3. *Personal or behavioural competence is defined as the ability to adopt appropriate, observable behaviours in work related situations.*
4. *Ethical competence is defined as the possession of appropriate personal and professional values and the ability to make sound judgments based upon these in work related situations.* (Cheetham en Chivers, 2005, pp. 85-87)

Deze toepassing van het begrip competentie in iemands praktijk dient het kunnen concretiseren van het persoonlijke functioneren en handelen. Competenties zijn in dit kader - afhankelijk van de persoon - cognitief, functioneel, persoonlijk en ethisch afgestemd op een gegeven situatie. Op deze wijze kunnen alle soorten van functies en handelingen door iemand concreet benoemd worden.

Een voorbeeld van een dergelijk functioneel en handelingsgericht gebruik van competentie wordt gegeven door Kuijpers (2005) door middel van het benoemen van de competenties die inzicht kunnen geven in iemands ontwikkeling en de mogelijkheden tot persoonlijke inbreng in het kader van loopbaanvorming. Zij omschrijft een vijftal loopbaancompetenties waarmee het individu een proces kan doorlopen dat de vragen rond de eigen motieven en aanwezige kwaliteiten, via het onderzoeken van loopbaanmogelijkheden, koppelt aan het creëren van handelingsperspectief. In de casus van het Internationaal Vrouwen centrum in hoofdstuk 8 wordt onder meer dit proces benut om de loopbaankansen van migrantenvrouwen in kaart te brengen. Zie ook bijlage 6 voor de beschrijving van deze loopbaancompetenties.

Aansluitend op deze functie- en handelingsgerichte benadering hanteer ik als definitie van het begrip *competentie* de omschrijving van Dochy en Nickmans. Zij geven aan dat het individu zowel rekenschap kan geven van eerder gedrag en bekwaamheden of persoonskarakteristieken als via de beoordeling van competent gedrag een claim kan leggen op verdere ontwikkeling:

Een competentie is een persoonlijke bekwaamheid, die zichtbaar wordt in het vertonen van succesvol gedrag in een bepaalde, contextgebonden situatie. Een competentie is veranderlijk in tijd en tot op bepaalde hoogte ontwikkelbaar. Een competentie bestaat uit een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en houdingen, waarbij persoonskarakteristieken en aspecten van het professioneel functioneren eveneens op een bepaalde manier, en in een bepaalde mate, invloed uitoefenen op (de ontwikkeling van) competenties. (Dochy en Nickmans, 2005, pp. 35-36)

Volgens Klarus (2006) staat in een dergelijk competentiebegrip de vooronderstelling centraal dat een competentie het geheel is van met elkaar samenhangende persoonlijke vermogens of bekwaamheden - de situationele benutting van relevante kennis, metacognitieve vaardigheden, persoonskenmerken en technische vaardigheden - dat nodig is om in een bepaalde handelingssituatie of -context een, al dan niet vooraf bepaald, resultaat te behalen. Dat resultaat kan een doelstelling zijn, maar ook een (beroeps)product, dienst of effect.

Deze relatie die Klarus legt tussen het persoonlijk vermogen tot handelen en het resultaat van dat handelen is in het kader van EVC-processen van belang. Immers, EVC probeert iemands competenties zoals die ergens verworven kunnen zijn, te beoordelen; een dergelijke beoordeling kan plaatsvinden als er tastbare resultaten of leeropbrengsten bestaan.

Parry's omschrijving van competentie is in dit kader een bruikbare aanvulling. Hij omschrijft 'competentie' als *'a cluster of related knowledge, skills, and attitudes that affects a major part of one's job (a role or responsibility), that correlates with performance on the job, that can be measured against well accepted standards, and that can be improved via training and development'* (Parry, 1996). Deze definitie houdt in dat competenties zijn gericht op het individu en haar vermogen om (professionele) problemen op te lossen. Professionele problemen worden opgelost door het produceren van bepaalde beroepsproducten. Het beroepsproduct is het product waarin zichtbaar wordt dat iemand competentie(s) op een bepaald niveau bezit en in een bepaalde context beheerst. Beroepsproducten kunnen zowel gedetailleerd als globaal beschreven worden. De mate van gedetailleerdheid is afhankelijk van de complexiteit en de context waarbinnen het product opgeleverd moet worden. Ze voldoen aan vooraf vastgestelde kwaliteitsnormen met betrekking tot het product of proces en voegen direct of indirect waarde toe aan de beroepshandeling. Via een assessment kunnen beroepsproducten gekoppeld worden aan bijvoorbeeld kwalificatie- of functieterminalen. Voorwaarde voor deze terminalen is dat hun inhoud ook is geformuleerd in termen van competenties.

Leeropbrengsten en competentiegericht leren

Leeropbrengsten – ook wel leeruitkomsten genoemd – zijn nauw verbonden met het begrip competentie. Ze worden gedefinieerd als: *'Het geheel van kennis, vaardigheden en/of competenties die een individu heeft verworven en in staat is om te demonstreren na het afronden van een leerproces, dat formeel, non-formeel of informeel kan zijn geweest'*. De volgende definitie wordt ook gehanteerd, nl. dat het gaat om *'verklaringen van wat een lerende weet, begrijpt en in staat is te doen na het afronden van een leerproces, en die zijn geformuleerd in termen van kennis, vaardigheden en competentie'* (Cedefop, 2008, 2014). De vertaling van competenties naar leeropbrengsten is van belang voor het genereren van een effect in EVC-processen om *'datgene wat mensen hebben geleerd buiten de opleiding (in cursussen en trainingen, bij andere opleidingen en door werkervaring) te kunnen waarderen en erkennen, zodat daar op maat op kan worden aangesloten'* (Adviescie. FHOW, 2014, p. vii).

Competentiegericht leren is een leerstrategie die op de definitie van *human learning* van Peter Jarvis aansluit en past bij de diversiteit aan vormen en aanpak die ervaringsleren en werkleren kennen. Het omvat alle leren dat mensen bewust en onbewust hebben gedaan en doen, ongeacht de leeromgeving of sociale praktijk waarin ze functioneren. Het gaat nadrukkelijk om leren en niet om onderwijs; leren is breder dan onderwijs, opleiden of training en omvat binnen- en buitenschools leren, bewust en onbewust leren, teamleren en

zelfgestuurd leren, reflectief en theoretisch leren, enz. Competentiegericht leren is daarbij de strategie die Grotendorst c.s. omschrijven als het leren dat is bedoeld ‘om verschillende soorten leren recht te doen en te stimuleren en leeromgevingen te verbinden’ (Grotendorst, et al., 2006, p. 130⁸). In zo’n situatie, stelt Tynjälä, is er weinig dat mensen niet kunnen leren binnen hun eigen activiteiten. Zij onderscheidt op basis van Eraut’s typologie van leren (2000; 2004) de volgende typen leeropbrengst:

(1) Task Performance, including sub categories such as speed and fluency, range of skills required and collaborative work; (2) Awareness and Understanding, involving understanding of colleagues, contexts and situations, one’s own organization, problems risks, etc.; (3) Personal Development with aspects such as self-evaluation and management, handling emotions, building and sustaining relationships, and the ability to learn from experience; (4) Teamwork with sub categories such as collaborative work, and joint planning and problem solving; (5) Role Performance, including prioritising, leadership, supervisory role, delegation, crisis management, etc.; (6) Academic Knowledge and Skills, such as assessing formal knowledge, research-based practice, theoretical thinking and using knowledge sources; (7) Decision Making and Problem Solving, involving, for example, dealing with complexity, group decision making, and decision making under conditions of pressure; and (8) Judgement, including quality of performance, output and outcomes, priorities, value issues and levels of risk. (Tynjälä, 2008, p. 134)

Deze typologie maakt inzichtelijk dat competenties op verschillende manieren in leeropbrengsten kunnen worden uitgedrukt. De beoordeling van leeropbrengsten discrimineert in principe niet tussen de context of omgeving waar deze zijn verworven: formeel, non-formeel of informeel. Onstenk (2012) merkt in dit kader echter wel op dat bij het beoordelen van leeropbrengsten rekening moet worden gehouden met het verschil tussen opbrengsten van leren en opbrengsten van werkleren. Omdat de resultaten van werkleren zich beperken tot de ‘situatie’ waarin ze zijn gerealiseerd en impliciet bewijs leveren, kan er een probleem ontstaan bij de verantwoording en transfer van zo’n opbrengst als het onderdeel is van een bewuste leerstrategie of human resources development (HRD). Dit betekent dat bij de beoordeling van leeropbrengsten ‘*broader conceptions than just functionality and learning how to do a job well are needed*’ (Onstenk, 2012, p. 110). Dit betekent dat het binnen EVC-processen van belang is dat assessoren bij het assessment van de opbrengsten van werkleren doorvragen op de boven het werk uitstijgende waarde van deze opbrengsten zodat een verbinding kan worden verantwoord tussen de kwaliteiten en waarden van werkleren en de competenties van bijvoorbeeld een formele kwalificatie. Competentiegericht leren omvat daarmee verschillende soorten van leren waarmee competenties verworven kunnen worden. Deze soorten zijn door Colletta (1996) getypeerd aan de hand van drie criteria en in tabel 2.1 weergegeven: de mate van intentie tot leren, de organisatie van leren en de meetbaarheid van leren in een kwalificerend effect van leren. Op grond van deze typering wordt in Nederland in het algemeen bedoeld dat wat zich op een school of opleidingsinstituut afspeelt, met schools of *formeel leren* wordt aangeduid. Het gaat om intentionele en systematische overdracht van kennis, vaardigheden en attitude

8 Grotendorst c.s. spreken van ‘competentiegericht onderwijs’ omdat hun publicatie bedoeld is voor de nog studerende – en dus in het onderwijs bivakkerende – en aankomende professional. Het niet langer van ‘educatie’ spreken maar van ‘leren’ is een 21ste eeuwse verandering van het discours binnen het taalgebruik van de specifieke groep die zich met deze thematiek bezighoudt (Rogers, 2014).

(doorgaans met de nadruk op kennis). Het leidt op voor een door de overheid erkend diploma of certificaat.

Tabel 2.1: Typering van soorten leren, volgens Colletta			
	Formeel	Non-formeel	Informeel
Intentie tot leren	Hoge intentie	Meestal intentioneel	Meestal niet intentioneel, maar wel onafhankelijk/zelfgestuurd
Organisatie van leren	Sterk georganiseerd	Meestal georganiseerd	Nauwelijks georganiseerd, ongestructureerd
Meetbaarheid in een kwalificerend effect	Altijd	Vaak, landelijk of sector-effect	Vrijwel nooit

Bron: Grotendorst, *et al.*, 2006. Gebaseerd op Colletta, 1996.

Non-formeel leren houdt het intentioneel en systematisch leren in binnen een ander institutioneel verband dan een onderwijsinstituut. Het gaat zowel om werkgerelateerde activiteiten als om maatschappelijke participatie en activiteiten gericht op persoonlijke ontplooiing. Het leidt niet vanzelfsprekend op voor een door de overheid erkend diploma of certificaat. Het kan wel opleiden voor een door een branche of beroepsgroep erkend diploma of certificaat.

Met *informeel leren* wordt tenslotte het leren bedoeld dat zich, min of meer spontaan, in contexten voordoet die niet expliciet rond leren georganiseerd zijn. Het is ervaringsleren, *learning by doing*, *learning on the job*. Het accent ligt op incidentele, niet-georganiseerde en toevallige leerervaringen. (Onderwijsraad, 2009; SER, 2012).

Deze Nederlandse betekenisgeving wijkt af van de definiëring van formeel, non-formeel en informeel leren die buiten Nederland wordt gehanteerd. Dit verschil wordt veroorzaakt door de sterke focus in de Nederlandse leercultuur op nationaal erkende diploma's en certificaten. Deze cultuur domineert in Nederland niet alleen het initiële onderwijs maar ook het leren in de praktijk in sectoren en organisaties (Lenssen, 2011). De nadruk ligt op het bevoegd of gekwalificeerd kunnen functioneren.

In andere landen bestaat voor het leren op sector- en organisatieniveau meer erkenning en in deze landen wordt er via certificering maatschappelijke waarde aan toegekend. In Frankrijk bijvoorbeeld wordt dit geïllustreerd doordat diverse ministeries hun eigen certificeringsbeleid voeren. Hierdoor wordt de waarde van leeropbrengsten minder gedomineerd door landelijk erkende diploma's of certificaten en meer door de waarde die een sector, organisatie of regio eraan verbindt met het oog op bekwaam functioneren (Charraud, 2007).

Dit verschil in de waardering van non-formeel leren zoals dat tot uitdrukking komt in de nadruk op bevoegd of bekwaam, wordt ook verklaard door het Nederlandse poldermodel waarin voortdurend wordt onderhandeld over het harmoniseren van de belangen van overheid, vakbonden en werkgevers (Pleij, 2005). Dit heeft in Nederland geleid tot het verdelen van de verantwoordelijkheid voor leren tussen de overheid voor initieel onderwijs en de sociale partners voor postinitieel onderwijs. De nadruk op algemeen vormend onderwijs en de ROC-vorming in de jaren 80 en 90 heeft de dominantie van nationaal erkende diploma's en certificaten binnen die tweedeling versterkt waar het begrip 'bevoegdheid' op nationaal niveau voor iedere *polderaar* dezelfde betekenis heeft (Lenssen, 2011).

Het belangrijkste verschil in de interpretatie van de waarde van leren tussen Nederland enerzijds en Europa, OESO, UNESCO e.a. anderzijds ligt derhalve op het vlak van non-formeel leren en in het bijzonder ten aanzien van de omschrijving 'typically doesn't lead to certification'. Vanuit het Nederlandse 'bevoegdheidsperspectief' gezien leidt het overwegend niet tot diplomering en certificering en krijgt het daardoor minder waarde mee. Internationaal wordt non-formeel leren echter sterker gezien vanuit het bekwaamheidsperspectief en is de waardering ervan op het maatschappelijke vlak belangrijker. Het gaat niet alleen om het te bezien als formeel leren in non-formele contexten, zoals privé-muzieklessen buiten school, trainingen in de werksfeer of binnen vrijwilligerswerk, maar ook om non-formeel leren in formele contexten, zoals extra-curriculaire, vrijwillige leeractiviteiten binnen school, bijvoorbeeld voor het schoolkoor of toneelgroepen (Rogers, 2014). De bruikbaarheid van non-formele leerervaringen voor EVC-doeleinden staat zodoende in Nederland veelal op achterstand ten opzichte van de bruikbaarheid over de grens.

Om de verschillende interpretaties van soorten van leren én typen leerervaringen te kunnen duiden werden in 2006-2007 in een brede landenstudie van de OESO praktijkvoorbeelden van EVC onderzocht met de vraag of het leren een bewuste intentie was geweest en of het leren georganiseerd was als een concrete leeractiviteit. De uitkomst van deze landenstudie resulteerde in een typering van de diversiteit van leren in de EVC-praktijk en is in tabel 2.2 weergegeven:

Tabel 2.2: Typering van leren in de EVC-praktijk, volgens de OESO

Leren is bewust Leren is gepland en geprogrammeerd als een leeractiviteit	→ ↓	Ja: Leren is intentioneel	Nee: Leren is niet intentioneel
Ja: de activiteit heeft één of meer leerdoelen		Formeel leren (type I van leren)	Semi-formeel leren (type III van leren)
Nee: de activiteit heeft geen leerdoelen		Non-formeel Leren (type II van leren)	Informeel Leren (type IV van leren)

Bron: OECD, 2007b

Voorgesteld werd om aan de hand van deze typologie de onduidelijkheid weg te nemen die bestond ten aanzien van de typering van leeractiviteiten die mensen bewust en onbewust en in verschillende leeromgevingen ondernemen. Geconstateerd werd dat individuen continu en overal konden leren, ook al was het niet altijd met een concreet leerdoel of met de bewuste intentie om te leren. Deze studie stelde vier typen leeractiviteiten voor die in EVC-processen aan de orde zouden kunnen komen:

- I. *They may learn during courses or during training session in the workplace; this is formal learning. The activity is designed as having learning objectives and individuals attend with the explicit goal of acquiring skills, knowledge or competences. This definition is rather consensual;*
- II. *They may learn during work or leisure activities that do not have learning objectives but individuals are aware they are learning; this is non-formal learning. Individuals observe or do things with the intention of becoming more skilled, more knowledgeable and/or more competent;*

- III. *They may learn during activities with learning objectives but they learn beyond the learning objectives; this is semi-formal learning. This is a new term that is proposed here. Individuals have the intention of learning about something and, without knowing it, learn also about something else; and*
- IV. *They may learn in activities without learning objectives and without knowing they are learning; this is informal learning. This definition is rather consensual. (OECD, 2007b, p.5)*

Het voorstel om het type 'semi-formeel leren' te gebruiken naast de drie reeds bestaande typen is niet overgenomen in het werkveld van levenlang leren. Het heeft weinig meerwaarde omdat non-formeel leren de leerervaringen van dit type al ondervangt. Ook loste het het probleem niet op dat veel informele leerervaringen niet zichtbaar gemaakt kunnen worden omdat ze niet-intentioneel zijn en veelal ook geen leerdoel hebben. Waardevol is informeel leren zonder meer, want *'most of the learning that people do is informal and carried out without the help of educational institutions'* (Williams, 1993, p. 23). Informeel leren is het leren dat in Rogers' 'continuüm van leren' (2014) echter niet-meetbaar is. Formeel en non-formeel leren zijn intentioneel en veelal gearticuleerd. In aanvulling op de 'ijsberg van competenties' van Spencer en Spencer toont Rogers' continuüm in tabel 2.3 dat het geleerde meetbaar is als het bewust of handelingsgericht leren betreft. Al het onbewuste en informele leren van mensen blijft echter onder het wateroppervlak waar de ijsberg van leren in drijft.

Tabel 2.3: Rogers' continuüm van leren

Not measured	Measured by task	Measured by learning
Informal (accidental/incidental)	Self-directed	Non-formal & formal
Unplanned/unintentional	Intentional/self-planned	Purposeful/planned by others
Unconscious learning	Task-conscious learning	Learning-conscious learning

Bron: Rogers, 2014, p. 21

Dit continuüm geeft het spanningsveld aan tussen enerzijds het leersysteem met zijn gerichtheid op formalisering en kwalificaties en anderzijds autonome persoonlijke ontwikkeling die voor een deel ongrijpbaar voor het leersysteem is:

In its broadest meaning, 'self-directed learning' describes a process by which individuals take the initiative, with or without the assistance of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes. (Knowles, 1975, p. 18)

Een belangrijk element van zelfgestuurd leren is dat het bij dit leren o.a. om eigenaarschap gaat, *'niet alleen over de vragen hoe en wanneer je leert en jezelf ontwikkelt, maar ook over de inhoud'* (Jong, 2012, p. 619). Maar ook bij dit leren heeft niet alle leren een bewust leerdoel en is het dus qua leeropbrengsten niet altijd zichtbaar of meetbaar te maken. Zo is volgens Jarvis (2009) 'self-directed learning' onderdeel van het dagelijkse leven van mensen. Het gedeelte dat expliciet is te maken betreft activiteiten waarin we onszelf een concreet leerdoel stellen, bijvoorbeeld het onder de knie krijgen van een bepaald computerprogramma. Maar meestal blijft het informele leren impliciet omdat het onbewust leren betreft, zoals het omgaan met nieuwe, onbekende situaties.

Het probleem ligt dus niet bij dát we leren of hoe we leren; het probleem ligt vooral bij het meetbaar of inzichtelijk maken van de waarde van leerervaringen die iets kunnen vertellen over de kansrijkheid van iemands leerdoel. Alleen als het leerdoel gesteld kan worden of als het een situatie betreft waarin een activiteit of taak omschreven kan worden, is er een mogelijkheid om het leren *an sich* zichtbaar en meetbaar te maken zodat het leren *für sich* kan worden. Rogers heeft dit in zijn *continuüm van leren* zichtbaar gemaakt en daarmee een bruikbare aanvulling opgeleverd voor het beoordelen via EVC van de competenties die mensen eerder of elders hebben verworven:

De moeilijkheid van het meten van informeel leren levert op basis van dit continuüm niet alleen helderheid op ten aanzien van wat wel en niet beoordeeld kan worden, maar ook problematiseert het de normale routines in het formele leren én werken om leerresultaten van mensen te beoordelen. Mensen leren nl. niet alleen formeel, non-formeel en informeel, maar ze leren ook zelfgestuurd én aangestuurd, en bovenal is ieder mens een uniek lerend wezen; beoordelen van wat mensen al geleerd hebben, kan alleen waarde hebben voor de betreffende persoon als rekening gehouden kan worden met het unieke karakter van hun persoonlijke leerresultaten.

De mens wordt in het leersysteem veelal de maat genomen met beroepsgerichte competentieprofielen en dat resulteert in diploma's of certificaten. In het arbeidssysteem – als onderdeel van het maatschappelijke systeem – functioneren mensen in profit-, non-profit en vrijwilligersorganisaties. De meetlat wordt hier gevormd door functiegerichte competentieprofielen. Waar het beroepsgerichte profiel veel algemener van karakter is, is het functiegerichte profiel specifiek en afgestemd op bepaalde taken binnen een functie. Bestaande beoordelingsstrategieën in beide systemen ontberen een persoonsgerichte benadering omdat ze vanuit hun eigen standaard of normstelling redeneren. EVC claimt daarentegen het persoonlijke wel te kunnen waarderen en beoordelen.

De vraag is dan aan de orde of EVC niet alleen de erkenning van het unieke, persoonlijke leren kan organiseren maar ook de verbinding kan helpen maken tussen het persoonlijk profiel en de maatschappelijke profielen zoals die zijn vastgelegd in de competentiegerichte profielen van kwalificaties en functies. Rogers' continuüm problematiseert daarmee een belangrijk aspect van EVC dat in de hiernavolgende cases onderzocht kan worden. Tevens helpt het de knoop door te hakken in de Nederlandse context bij het hanteren van een eenduidige definitie van de soorten leren zoals die internationaal (Cedefop, 2009; UNESCO, 2009) worden gehanteerd:

- **formeel leren** is georganiseerd en gestructureerd. Het streeft concrete leerdoelen na die vanuit het oogpunt van de lerende ook als zodanig bedoeld zijn (intentioneel).
- **informeel leren** is nooit georganiseerd, heeft geen vaste doelstelling in termen van leerresultaten (maar wel in termen van prestatieresultaten) en is nooit intentioneel vanuit het oogpunt van de lerende. Het wordt meestal aangeduid als leren door ervaring. Het idee is dat het simpele gegeven dat het individu bestaat, betekent dat zij voortdurend blootstaat aan leersituaties, op het werk, thuis of in de vrije tijd. Het leidt normaal gesproken niet tot certificering, maar is wel belangrijk voor het effectief kunnen uitvoeren van het werk of andere activiteiten. (Onstenk, 1997; Eraut, 2004)
- **Non-formeel leren** is ingebed in geplande activiteiten, wordt niet uitdrukkelijk als leren aangeduid in termen van leerdoelen, leertijd of ondersteuning bij het leren, maar heeft wel een belangrijk leerelement. Non-formeel leren is intentioneel vanuit het oogpunt van de lerende.

Van belang is de constatering dat mensen verreweg het meeste in hun leven informeel leren. Het zichtbaar maken van informele leeropbrengsten is buitengewoon moeilijk omdat alleen bepaalde aspecten hiervan zichtbaar gemaakt kunnen worden, nl. alleen als ze in het kader van bepaalde leerdoelen of de rechtvaardiging van bepaalde handelingen expliciet gemaakt moeten worden. Eraut noemt dit de 'dikke' impliciete en de 'dunne' expliciete kennis van mensen:

The probability is that 'thick' tacit versions will coexist alongside 'thin' explicit versions: the thick version will be used in professional practice, the thin version for justification, for explaining transfer possibilities, for training purposes and in evaluative research. (Eraut, 2000, pp. 134-135)

Van competentie naar portfolio

Rogers' 'continuüm van leren' verduidelijkt de moeilijkheid om impliciete kennis zichtbaar te maken, althans zodat het herkend en vervolgens erkend kan worden binnen het leersysteem en het maatschappelijke systeem. Een portfolio is de verzameling van het reeds geleerde dat wel zichtbaar gemaakt kan worden door leerervaringen te verzamelen, te beschrijven en te documenteren. Leerervaringen kunnen zodoende in termen van competenties en leeropbrengsten worden herkend, gewaardeerd en erkend. Vervolgens kunnen ze als basis dienen voor het nastreven van een bepaald leerdoel. Het portfolio kan iemands expliciteerbare leergeschiedenis inzichtelijk maken voor de lerende zelf en vervolgens als basis dienen voor de verbinding met andere actoren in het kader van levenlang leren en/of loopbaanvorming. Het portfolio is *'not only a way of recording what is learned in the classroom; it also serves as a means of articulating and evidencing the prior, often experiential learning of a skilled and knowledgeable adult'* (Michelson & Mandell, 2004, p.1). Wat in het portfolio kan worden opgenomen, wordt begrensd door dat wat de opsteller of bezitter ervan als waarde(n)volle leerervaringen wil en/of kan boekstaven. Dit betekent dat waar de waterlijn van iemands ijsberg zich bevindt, allereerst afhangt van de grip van het individu op haar eigen leerervaringen.

2.2 EVC als proces

In deze studie staat EVC in de brede benadering⁹ centraal, ten dienste van het genereren van civiel, arbeidsmarkt- en/of maatschappelijk en persoonlijk effect. Dat wil zeggen dat in geval van een casestudie waarin expliciet alleen een focus op bijvoorbeeld civiel effect is, ik in een dergelijke casestudie ook de impliciete breedte zoek. Zo zoek ik ook nadrukkelijk ook andere effecten - of 'bijvangst' - op het gebied van arbeidsmarkt- en/of maatschappelijk en persoonlijk effect. De gedachtegang hierachter is dat de potentie van EVC voor het lerende individu zodoende ten volle zichtbaar gemaakt kan worden en niet alleen afhankelijk is van kwalificerende instellingen als ROC's, hogescholen en universiteiten. Civiel effect betreft het behalen van een resultaat via een formeel leertraject in het kader van een bepaalde opleidings- of kwalificatiestandaard; een arbeids- of maatschappelijk effect is verbonden met functieprofielen, taakstellingen, participatiedoelinden of (beroeps)opdrachten.

⁹ Zie ook § 1.3.4. In een meer enge benadering is EVC uitsluitend gericht op civiel effect. Dan kan er sprake zijn van een proces met minder fasen en onderliggende (sub)thema's.

Persoonlijk effect kan worden bereikt in de vorm van zelfwaardering/empowerment, (loopbaan- of studie)oriëntatie of puur persoonlijke ontwikkeling.

In de brede benadering bestaat het EVC-proces uit vijf fasen met in elke fase een aantal onderscheidende (sub)thema's:

1. **Engagement** is het startpunt van het EVC-proces en richt zich op de bewustwording dat iemand al over veel formele, non-formele en informele leerervaringen beschikt die mogelijk waardevol zijn en iemand via (zelf)management van competenties kan gaan benutten. Een breed scala aan ambities kan binnen het bereik liggen van iemands ervaringen en kan vervolgens worden ingezet om een individueel leerdoel te gaan bepalen. Dergelijke leerdoelen variëren van activering in de privéomgeving, van empowerment, individuele ontwikkeling of loopbaanvorming in opleiding en beroep tot het creëren van flexibiliteit en mobiliteit naar of op de arbeidsmarkt. Engagement kent twee thema's die van belang zijn voor het onderzoek van deze procesfase in de praktijk:
 - a) *bewustzijn*: de wijze waarop het bewustzijn van mensen over EVC en haar mogelijkheden werd *geïnitieerd* en *geïnternaliseerd*.
 - b) *Leerdoelen*: de wijze waarop mensen instemmen met en zich betrokken voelen bij EVC komt naar voren in hun *motivatie* tot en de *doelstelling* met het aangaan van hun EVC-proces. Het houdt ook zingeving in: de wijze waarop mensen zelf *waardering* of betekenis geven aan het EVC-proces.

2. **Documentatie** richt zich op het inventariseren, herkennen en ordenen van aanwezige, individuele competenties. De omschrijving van deze competenties wordt vastgelegd in een portfolio. Naast deze beschrijving van verworven competenties via opleidingen, (vrijwilligers)werkervaring, vrijetijdsbesteding, e.a. wordt het portfolio aangevuld met de bewijzen bij deze verworven competenties. Dat kunnen diploma's, functiebeoordelingen, verklaringen van werkgevers, referenties, video's, foto's of anderszins zijn waarmee de claim van het bezit van bepaalde competenties niet alleen op basis van formele leerervaringen maar ook op non-formele of informele leerervaringen kan berusten. Het portfolio kan beperkt zijn tot de kwalificatie, het beroep of de functie waarvoor de EVC-procedure werd ontwikkeld. Het kan echter ook een 'open' portfolio zijn of een volledig overzicht van de persoonlijke competenties. Het portfolio kan zo afgestemd worden op formele waardering en erkenning, op persoonlijke profilering of advisering. De deelnemer stelt het portfolio in principe zelf samen, met of zonder begeleiding. Het portfolio bestaat uit een retrospectieve stap en op het reflecteren op de documentatie. De retrospectie is gericht op het onderbouwen van de doelstelling waarvoor het portfolio is opgesteld. In deze retrospectieve stap vult het betrokken individu het eigen portfolio in en verstrekt de noodzakelijke bewijzen van het leren in het (recente) verleden. De reflectie richt zich vervolgens op de ordening en (zelf)waardering van de leerervaringen in een overzicht van de persoonlijke competenties waarover men beschikt en de (zelf)waardering van deze documentatie; deze reflectie leidt normaal gesproken tot een inschatting van de haalbaarheid van de gestelde leerdoelen met behulp van de portfoliovorming.

Deze procesfase kent twee thema's:

- a. *focus op retrospectie*: de wijze waarop het *documenteren* plaatsvindt en het soort leerervaringen dat wordt verzameld door de betrokkene.

b. *Reflectie op het documenteren*: de wijze waarop de verzamelde en gedocumenteerde ervaringen door de betrokkene *zelf gewaardeerd* worden en qua *haalbaarheid* ingeschat in het licht van de doelstelling in haar EVC-proces.

3. Bij **assessment** wordt de inhoud van het portfolio geëvalueerd of beoordeeld. Assessoren vergelijken de competenties van een individu met een gekozen meetlat in relatie tot het beoogde leerdoel. Zo worden de kwaliteiten van de deelnemer beoordeeld. Deze stap resulteert in een advies over de mogelijke erkenning op persoonlijk, organisatie-, sectoraal of nationaal niveau, al naar gelang de gehanteerde meetlat, in de vorm van certificaten, diploma's of een waardering in de vorm van advies over loopbaankansen of een persoonlijke waardering. Het advies is gebaseerd op de output of de te erkennen leeropbrengsten die het individu heeft ingebracht bij de beoordeling. Deze output vormt het startpunt van het advies over verzilvering en/of eventuele vervolgstappen.
- Het beoordelen is gericht op de beantwoording van de vraag of en in welke mate de EVC-kandidaat beantwoordt aan bepaalde gestelde normen. Een assessment kan gericht zijn op een 'verzilverend' of 'ontwikkelingsgericht' effect. 'Verzilverend' houdt het beoordelen van iemands leerervaringen in ten opzichte van een van tevoren vastgestelde, relevante meetlat zoals een kwalificatie of functieprofiel. De beoogde erkenning kan de vorm krijgen van een diploma, (deel)certificaat, vrijstelling, functiewaardering, e.a. Deze vorm van assessment wordt omschreven als *summatief assessment* of '*assessment van leren*'. Een ontwikkelingsgericht assessment resulteert in een erkenning in de zin van het daadwerkelijk kunnen starten of aangaan van een persoonlijk leertraject ter verwerving van nieuwe, beoogde competenties. Dit is *formatief assessment* of '*assessment voor leren*'. *Formatief assessment* kan ook volgen op een eerder afgenomen *summatief assessment* of worden ingezet tijdens het leerproces om iemands vorderingen in het ontwikkeltraject te meten. Het assessment kan ook als op zichzelf staand leereffect ervaren worden, nl. als lerenden hun voortgang monitoren en reflecteren op hun eigen leerproces. Lerenden kunnen zich zo bewust worden van hoe ze leren. Dergelijk reflectief assessment wordt veelal benut als *self-assessment* en wordt omschreven als '*assessment als leren*' (Bray en McClaskey, 2015).

Assessment is te beschrijven aan de hand van twee thema's:

- a) het *beoordelingsproces*: de wijze waarop het *beoordelingsproces* als zodanig is ingericht.
 - b) Het *waarderen*: welk assessment vindt plaats (*van, voor* of *als* leren) en hoe toont zich dat in de dialoog?
4. De **opbrengst** van EVC richt zich op de erkenning van het beoordelingsadvies in termen van verzilvering (directe opbrengst), al dan niet in combinatie met het vormgeven van bepaalde leer- en/of werkarrangementen (indirecte opbrengst). Een opbrengst kan in het kader van 'leren' het formeel verwerven van vrijstellingen voor een kwalificatie, een deelkwalificatie of een gehele kwalificatie zijn. In de sfeer van 'werken' kan het gaan om de bekrachtiging van het advies via het toekennen van een bepaalde functie, een promotie of het akkoord op een horizontale (op hetzelfde functieniveau) of verticale (naar een ander functieniveau) mobiliteitsstap. Tenslotte kan de opbrengst ook bestaan uit een meer persoonlijk resultaat, nl. een opbrengst in termen van besluitvorming rond

arbeidsmobiliteit of vrijwilligerswerk, reflectie op de persoonlijke ontwikkeling en/of de relatie publiek/privaat functioneren.

Opbrengsten kunnen direct of indirect hun effect genereren. Dat wil zeggen dat er ofwel sprake is van een direct effect in termen van (deel)kwalificeren, functioneren of in de persoonlijke sfeer. Het indirect effect is meer dynamisch en betekent dat er concrete afspraken zijn over (door)ontwikkelstappen in leren, werken en/of de persoonlijke sfeer. Het verschil is te benoemen als een verzilverend of een ontwikkelend effect.

De opbrengst van EVC beantwoordt de vraag waartoe EVC voor de betrokkene heeft geleid en welke ontwikkelmogelijkheden afgesproken kunnen worden. Deze opbrengst kent twee thema's:

- a) *verzilverend effect*: de wijze waarop een opbrengst voor de kandidaat direct of op de korte termijn tastbaar of zichtbaar wordt in het verzilveren van een leerdoel binnen het *leersysteem* of het *maatschappelijk systeem*.
- b) *Prospectief effect*: de wijze waarop de opbrengst voor de kandidaat zich indirect of op de langere termijn aftekent in het kader van een ontwikkelstrategie binnen het *leersysteem*, het *maatschappelijk systeem* of op *persoonlijk vlak*.

5. De laatste fase van het EVC-proces richt zich op de **verankering** of structurele implementatie van EVC in de levensbereiken van leren, werken en privaat leven van het individu. De resultaten van een EVC-aanpak kunnen een structureel effect hebben op het persoonlijke leven en in de organisatie van de andere stakeholders. De wijze waarop deze effecten verankerd worden, verschilt afhankelijk van de context en de partners binnen het EVC-proces.

De verankering van EVC op het individueel niveau heeft een sterke relatie met de gegeven context. Op organisatieniveau kan de verankering ook plaatsvinden, zeker als de betreffende organisatie in staat wil zijn om EVC structureel te gebruiken voor de specifieke doelstellingen in het kader van personeelsbeleid. Mogelijke nieuwe doelstellingen moeten ook gemakkelijk kunnen worden toegevoegd aan dit beleid. Door dit te doen vormt de organisatie het bestaande opleidings- en personeelsbeleid om tot een op competentie gebaseerd beleid inzake duurzame ontwikkeling, waarin op maat leren de hoeksteen wordt van het personeelsbeleid.

De verankering van EVC beantwoordt de vraag hoe EVC structureel ingebed is of kan worden in het publieke en private leven van het individu. Dergelijke verankering weerspiegelt zich in het thema *duurzame ontwikkeling* binnen de levensbereiken '*leren*', '*werken*' en '*leven*' van de lerende.

2.3 EVC als maatschappelijk verschijnsel

EVC is als maatschappelijk verschijnsel nauw verbonden met het proces van de overgang van de industriële maatschappij naar een op kennis en sociale netwerken gebaseerde samenleving, ook wel 'de lerende samenleving' genoemd (Faure, *et al.*, 1972; UNESCO, 1996). Een dergelijke samenleving is sterk doordrongen van nut en noodzaak van (levenlang) leren. Leren wordt beschouwd als een gedeeld belang van burgers, instanties en instituties, organisaties, overheden, vakbonden, werkgevers, e.a. In deze paragraaf worden de principes van 'de lerende samenleving' nader uitgewerkt, wordt het maatschappelijk effect dat in dit licht met behulp van EVC kan ontstaan geschetst, en wordt de organisatie van EVC

binnen 'de lerende driehoek' van het lerende individu, de lerende organisatie en de faciliterende school toegelicht.

2.3.1 De lerende samenleving

Het concept van 'de lerende samenleving' vindt zijn oorsprong in de jaren 60-70. Deze jaren kenmerkten zich door sociale verandering en economische groei die voor alle mensen veel werkgelegenheid en betere levensomstandigheden met zich meebrachten. De verzorgingsstaat werd in deze tijd gerealiseerd (De Vries, *et al.*, 2000; Davids en 't Hart, 2011). De UNESCO en de Raad van Europa propageerden in deze dynamische periode het idee van 'permanente educatie' als een nieuw politiek-cultureel organisatieprincipe voor het onderwijsveld teneinde de levenslange, educatieve en culturele behoeften van elk mens, aansluitend bij de individuele capaciteiten, te kunnen beantwoorden. Dit idee, dat het leerproces beschouwde als een proces dat meer omvatte dan alleen formeel onderwijs met depositair onderwijzen als leerstrategie, was (is) de belangrijkste pijler onder het concept van 'de lerende samenleving'.

In de jaren 60 lag de nadruk in het onderwijs op beroepsvoorbereiding en algemene vorming. Onderwijs en scholing werden gedomineerd door de noden van de economie: de behoefte aan geschoolde werknemers voor het statische functiegebouw op de arbeidsmarkt. Geschoold betekende vooral gedisciplineerd en voorbereid op het verrichten van werkzaamheden in functies met geen of weinig mobiliteitsperspectief (de Liagre Böhl, Nekkers en Slot, 1981; Luiten van Zanden, 1997). Een drietal ontwikkelingen gaf echter aanleiding tot een verandering van deze nadruk op initiële vorming naar een meer op levenslange vorming gerichte leercultuur: '*de verhoging van het niveau van de technologische ontwikkeling, de processen van schaalvergroting en de toenemende individualiseringsmogelijkheden voor de burger*' (Middendorp, 1979, p.28). Het besef groeide dat de samenleving zich meer zou moeten en kunnen toeleggen op het ook na de initiële onderwijsfase blijven scholen en vormen ten behoeve van de algemene en persoonlijke ontwikkeling van de burgers. Dit werd de permanente educatie genoemd. Een Frans wetsontwerp sprak al in 1956 over de '*éducation permanente*' die aan iedereen gedurende het hele leven de mogelijkheden zou moeten bieden ...

... om het onderwijs en de vorming, die gedurende de schooltijd ontvangen werden, te bewaren, te onderhouden en aan te vullen; de kennis en vaardigheden op het terrein van het beroep te ontwikkelen, te vervolmaken en aan het licht te brengen; de behoefte aan culturele vorming en culturele activiteit, in welke vorm dan ook, te bevredigen en te verheffen; het begrip voor de hedendaagse maatschappij te vermeerderen en er later de weg te leren vinden. (Ommen 1969, p. 8)

De UNESCO sloot zich aan bij dit Franse initiatief en presenteerde in 1960 haar ideeën over '*éducation permanente*' als cultuurpolitiek beginsel: '*overall ter wereld zal men de volksopvoeding als een normaal deel van het onderwijs- en opvoedingsstelsel moeten gaan zien en de regeringen zullen haar als zodanig moeten gaan behandelen.*' (Ommen, 1969, p. 20). In 1967 omarmde vervolgens de Raad van Europa dit idee van 'de permanente educatie' als cultureel-politiek ordeningsprincipe voor het onderwijsveld. Permanente educatie diende begrepen te worden als een universeel, coherent en integraal systeem om de levenslange, educatieve en culturele verlangens van elk mens, in overeenstemming met haar

individuele capaciteiten te kunnen beantwoorden. Het idee van permanente educatie was gebaseerd op de gedachte dat mensen in staat gesteld moesten (kunnen) worden om hun persoonlijkheid te ontwikkelen, vrij en onafhankelijk te integreren in de veranderende samenleving en actief deel te nemen aan de evolutie van de maatschappij. Dergelijke concepten, gericht op de ontwikkeling van de mens in haar samenleving, werden sterk gevoed door de ideeën van onder meer Ivan Illich en Paolo Freire. Zo was leren naar de mening van Illich niet zozeer het resultaat van instructie in het onderwijs maar veeleer de uitkomst van de participatie van mensen in (de voor hen) betekenisvolle omgevingen. In plaats van het bestaande stelsel van educatieve instituties pleitte hij voor 'de ontscholing van de maatschappij' en het creëren van educatieve netwerken waarin kennis voor iedereen toegankelijk zou zijn en iedereen haar kennis met iedereen zou kunnen delen:

In een ontschoolde samenleving zouden de vaklieden niet langer het vertrouwen van hun cliënten kunnen opeisen op basis van hun onderwijsstamboom, of hun status zeker kunnen stellen door hun cliënten eenvoudigweg te verwijzen naar andere specialisten die hun scholing hebben goedgekeurd. In plaats van zijn vertrouwen op specialisten te stellen, zou het voor iedere potentiële cliënt altijd mogelijk moeten zijn om andere ervaren cliënten van een specialist te vragen of ze met deze man tevreden zijn, door middel van een ander partnersnetwerk dat gemakkelijk met een computer of een aantal andere middelen opgezet kan worden. Dergelijke netwerken zou men kunnen zien als openbare nutsinstellingen, door middel waarvan studenten hun leraren of patiënten hun heelmeeesters zouden kunnen kiezen. (Illich 1973, p. 135).

Van der Zee (2006) stelt dat deze visie op de noodzaak van het ontscholen van de maatschappij voortkwam uit het onvermogen van het onderwijs om mensen te leren wat ze in de sterk veranderende samenleving echt nodig hadden. Scholen waren in dit beeld verworpen tot een onderdrukkingsmechanisme dat de sociale ongelijkheid versterkte, mensen afhankelijk hield, initiatief en creativiteit onderdrukte en een collectieve aanpak belemmerde. Deze kijk op het onderwijs beïnvloedde het toenmalige debat over de rol van het onderwijs in de samenleving, met name als het ging om het ondersteunen van de vrijheid van de mens om zich te (blijven) vormen naar zijn eigen vermogens en wensen. Paolo Freire voorzag in een pedagogische aanpak voor de 'bevrijding' van de mens en het creëren van zijn vrije ontplooiing. Hij beschouwde leren als een ontwikkelingsgericht en dialogisch proces van actie-reflectie-praxis van en door mensen zelf. Hij pleitte voor een open en vrije dialoog tussen mensen (Freire, 1972). Zijn ideeën werden in Europa in het onderwijsproject 'Plan Europe 2000' van *the European Cultural Foundation* in 1971-1973 bestudeerd. Het project ging uit van het principe van permanente educatie op dialogische basis. Dit betekende dat elk individu op elk moment in haar leven, na de periode van leerplicht, naar eigen behoefte het recht diende te hebben '*to take up promotional studies (a higher level), professional training, complementary studies, recycling or general and cultural developmental studies*' (Schwartz, 1974, p. xv). Individuele vrijheid en ontwikkeling, ondersteund door maatschappelijke voorzieningen gericht op oriëntatie en begeleiding, zouden garant moeten staan voor zo'n effectieve dialoog tussen mens en samenleving:

The principles which we consider to be at stake are:

- *equality of opportunity;*
- *permanency of education;*
- *orientation and guidance;*

- *self-education*;
- *co-management*;
- *comprehensive schooling, implying the absence of any distinction between sexes, races, social and national groups*;
- *mobility of pupils and students.* (Schwartz, 1974, p. xii)

Dergelijke concepten, principes en ideeën verwoordden de behoefte aan maatschappelijke participatie van mensen in de samenleving. Onderzoek en literatuur onderstrepen de aandacht sindsdien in het beleid van nationale overheden en internationale organisaties voor de randvoorwaardelijke rol van onderwijs met betrekking tot het verbeteren van de sociale en economische participatie van de burger. Onderwijs werd en wordt beschouwd als een belangrijk en relevant instrument voor het ondersteunen of begeleiden van de transformatie van het sociale en politieke leven naar een participatieve maatschappij waarin de distributie van kennis en het beiden van leermogelijkheden belangrijke pijlers zijn (Gelpi, 1985; Hobsbawm, 1994). De ontwikkeling van het concept van 'de lerende samenleving' sloot hierbij aan.

Het concept van 'de lerende samenleving' kan het beste worden omschreven als een samenleving waarin leren voor iedereen belangrijk en waardevol is, mensen worden aangemoedigd gedurende hun leven te blijven leren en de kansen om te leren toegankelijk zijn voor allen.¹⁰ *The International Commission on the Development of Education*, onder voorzitterschap van Edgar Faure en ingesteld door de UNESCO in 1971, zette de toon in het debat over een dergelijke samenleving:

If learning involves all of one's life, in the sense of both time-span and diversity, and all of society, including its social and economic as well as its educational resources, then we must go even further than the necessary overhaul of 'educational systems' until we reach the stage of a learning society. For these are the true proportions of the challenge education will be facing in the future. (Faure, et al., 1972, xxxiii).

De commissie rapporteerde zijn analyse 'de wereld van het onderwijs van vandaag en morgen' in 1972 aan de UNESCO. De nadruk lag in de noodzaak op de verandering of aanpassing van het bestaande onderwijssysteem aan de noden van de moderne samenleving waarin onderwijs niet langer voldoende was om blijvend te kunnen voorzien in de kwalitatieve en kwantitatieve invulling door mensen van hun of het sociale en economische leven. Levenlang leren was het credo, met toegankelijkheid, transparantie en transfer van leermogelijkheden als speerpunten.

De werkzaamheden van de commissie kunnen worden beschouwd als het startpunt van de lange reis die de beleidsvorming met betrekking tot levenlang leren sindsdien heeft afgelegd. De commissie richtte zich op de vraag hoe 'to ensure a constant exchange of ideas between man and his social environment, and offer to everyone the opportunities of the learning society' (Faure, et al., 1972, back cover). Deze uitwisseling beoogde de participatie in leerprocessen van alle burgers te versterken: 'we recommend decentralization of decision-making, of responsibilities and resources and broad participation of those concerned, at all

10 The 'learning society' is a society in which learning is considered important or valuable, where people are encouraged to continue to learn throughout their lives, and where the opportunity to participate in education and training is available to all. (www.dest.gov.au/sectors/training_skills/policy_issues_reviews/key_issues)

levels and in all areas, in determining and carrying out educational activity.' (Faure, et al., 1972, p. 228). De commissie baseerde zich hierbij op vier uitgangspunten:

1. *The existence of an international community which, amidst the variety of nations and cultures, (-) is reflected in common aspirations, problems and trends.*
2. *The belief in democracy, conceived of as implying each man's right to realize his own potential and to share in the building of his own future, to which education is the keystone.*
3. *The total fulfilment of each individual is the aim of development.*
4. *Only lifelong education can shape a complete human being.*
(Faure, et al., 1972, pp. v-vi)

Onderwijs kon daarom, aldus de commissie, niet langer worden beschouwd als een activiteit voorafgaand aan - en verschillend van - het actieve leven. Elke persoonlijke ervaring moest worden gebruikt om (verder) kennis te verwerven; onderwijs moest niet langer worden beperkt tot het formele onderwijs in scholen, noch in de tijd worden beperkt tot bepaalde levensfasen. De school zou als de belangrijkste schakel in het verspreiden van kennis, worden 'aangevuld' met de leerervaringen binnen alle onderdelen van het maatschappelijke leven, instellingen, werkomgeving en vrije tijd, alsmede door de media. Als het onderwijs dan niet langer exclusief was gebaseerd op onderwijs en onderwijzen en op de dominante rol van de leerkracht over de leerling, zou het onderwijs de klassieke 'onderwijs' aanpak vervangen door het 'leren' als belangrijkste aanpak. De lerende zou - met name tijdens het volwassen leven - de kennis die zij in de maatschappij opdeed, zelf(standig) opnemen en managen. Het sociale systeem dat een dergelijke rol kon ontlenen aan het onderwijs werd 'de lerende samenleving' genoemd. De Europese onderwijsministers namen deze periode dan ook het standpunt in dat het onderwijs zich moest richten op het bieden van mogelijkheden aan de gehele bevolking op het vlak van algemeen onderwijs, beroepsonderwijs én levenlang leren (Blitz, 2003).

Het debat dat tot op heden wordt gevoerd rond dit levenlange leren, gaat over het karakter van 'de lerende samenleving' en de uitdagingen die dit stelt aan het leersysteem en het maatschappelijke systeem. (Schön, 1973; Husén, 1974; UNESCO, 1996; Edwards, 1997; Jarvis, 2008). De focus in het debat verschuift weliswaar telkens naar gelang ook het (inter)nationale levenlang leren-beleid en de visie variëren op de economische en/of sociaal-culturele doeleinden van de (supra-)nationale stakeholders (UNESCO, OESO, ILO, Europese Unie, e.a.; nationale netwerken en instituties, overheden en sociale partners), de heersende onderwijscultuur en de economische en sociaal-culturele ontwikkelingen. De noodzaak tot levenlang leren en de centrale rol van de burger daarin blijven echter overeind staan. De stand van zaken is dat de situatie waarvan in de definitie van 'de lerende samenleving' wordt gerept, nog niet is bereikt. Dit blijkt onder meer uit *The Learning Society project* van Cisco Systems in 2010. In dit project werd onderzocht of het onderwijs in het kader van het digitale en informatietijdperk gereed was 'to transform all societies into learning societies' (Halkett, Schneider & Horne, 2010, p. i). Duidelijk was dat traditionele, formele onderwijssystemen slechts een klein deel van de behoefte aan leren konden invullen. Geconstateerd werd dat we moeten overstappen op een meer open systeem van leren om zodoende mensen toe te kunnen rusten om hun hele leven lang te leren:

Whilst continuing to pursue improvement, we must look elsewhere for the answers to the hardest educational questions of our time. [-] We need to change the question. Rather than "How can we get people into school?" we need to ask "How can we enable people to learn most effectively throughout their lives?" Education systems will have a role to play, but only if they are radically reformed in ways that enable them to interact with and shape the Learning Society that surrounds them. A Learning Society that:

1. *Engenders a culture of learning throughout life.*
2. *Aims to develop motivated, engaged learners who are prepared to conquer the challenges of tomorrow as well as those of today.*
3. *Takes learning to the learner, seeing learning as an activity, not a place.*
4. *Believes that learning is for all, that no one should be excluded.*
5. *Recognizes that people learn differently, and strives to meet those needs.*
6. *Cultivates and embraces new educational providers, from the public, private, and NGO sectors.*
7. *Develops new relationships and new networks between learners, providers (new and old), funders, and innovators.*
8. *Provides the infrastructure they need to succeed—still physical but increasingly virtual.*
9. *Supports systems of continuous innovation and feedback to develop knowledge of what works in which circumstances. (Halkett, Schneider & Horne, 2010, p.3)*

Deze principes van Cisco Systems die een dergelijke 'lerende samenleving' zou kunnen stutten, weerspiegelen de belangrijkste uitgangspunten van 'de lerende samenleving' zoals ik die in het kader van dit onderzoek naar de betekenis van EVC formuleer:

1. nut en noodzaak van leren zijn gelegitimeerd vanuit het maatschappelijk belang voor alle stakeholders.
2. De doelen van leren zijn niet alleen gericht op kwalificering en certificering maar ook op empowerment, employability, professionalisering, verrijking en persoonlijke ontwikkeling,
3. Leren is een proces van levenlange, persoonlijke ontwikkeling dat voor iedere burger ongeacht leeftijd, niveau, maatschappelijke achtergrond, etniciteit en geslacht toegankelijk moet zijn,
4. De functie van leren is meer dan het ondersteunen van het krijgen en houden van werk en veel meer over de kwaliteit van (samen)leven gaat,
5. Leren speelt zich af in het samenspel van beleid en praktijk. Beleid bepaalt strategieën tot leren, creëert leersystemen en scheidt gunstige randvoorwaarden. De praktijk van lerenden en hun organisaties toont hoe dit wordt benut. In de praktijk toont zich daarmee de tactiek van lerenden. De Certeau (1984) legt het verband tussen strategie en tactiek uit als het samenspel tussen beleid en praktijk. Strategieën zijn verbonden met instituties en machtsstructuren; individuen acteren als 'consumenten' in omgevingen die door strategieën zijn gedefinieerd met hun eigen tactiek en creëren zo de praktijk. Tactiek betreft daarmee het beoogde handelen in een bepaalde praktijk waartoe de strategie aanleiding geeft. Het 'operationele' tenslotte is de daadwerkelijke praktijk van het handelen. Ook Poulantzas (1987) wijst op het belang van het onderkennen van de wisselwerking

tussen strategie en tactiek en legt daarbij de nadruk op het belang van de sturende rol die de overheid kan spelen.

6. Leren is meer dan onderwijs: een eens verworven diploma houdt geen duurzame garantie in voor een leven lange carrière en het verwerven van kennis en kunde zich niet alleen tot 'school' of 'opleiding' beperkt maar ook op non-formele of informele wijze tot stand komt,
7. Elke context waarin mensen zich bevinden, kan worden beschouwd als een leeromgeving. Leren speelt zich meestal af in een collectieve setting en is geen puur individuele aangelegenheid,
8. Lerenden zijn medeverantwoordelijk voor het leerproces en zelf een lerende houding dienen voor te staan. De andere stakeholders, het leersysteem en het arbeidssysteem, vullen de verantwoordelijkheid in van het bijdragen aan de ontwikkeling en facilitering van de lerende houding van lerenden in een gegeven context. Leren is daarmee een proces met medezeggenschap en co-design op individueel en gecontextualiseerd niveau: organisaties waar individuen zich bevinden hebben een net zo belangrijke rol bij het stimuleren en faciliteren van leren als het individu zelf heeft voor leren. Co-design duidt op de dialoog tussen lerende en de verantwoordelijken binnen een gegeven context over het vormgeven en invullen van leren,
9. Leren is een proces van het aansluiten en voortbouwen op continue, persoonlijke ontwikkeling. Het principe van 'leren waarderen' is hierbij van belang omdat al het leren is te waarderen en het waarderen te leren is. Dit principe ligt ten grondslag aan de EVC-systematiek en ondersteunt het gepersonaliseerde leren.

In een dergelijke 'lerende samenleving' wordt EVC door bijna alle deelnemers aan het debat aanvankelijk impliciet en later ook expliciet gepresenteerd als een belangrijke hoeksteen van levenlang leren-strategieën, met name door de mogelijkheden van EVC om deze strategieën daadwerkelijk te operationaliseren in bottom-up gestuurde (i.c. door het individu aangestuurde) leerprocessen. In deze zin is EVC dienstverlenend aan het creëren van individuele perspectieven en stelt het uitdagingen aan het leer- en het arbeidssysteem. Dit is wat ik de maatschappelijke grondslag van EVC noem, die erop is gebaseerd het lerende individu een persoonlijk ontwikkelperspectief te kunnen bieden op basis van eigen ambitie(s), kwaliteiten of competenties.

Deze dialoog vereist een zeker empowerment van enerzijds het individu (voordat zij de stap kan zetten naar het gaan creëren van perspectief) en anderzijds van de andere stakeholder(s) binnen de context en het beoogde proces. Het te bereiken empowerment wordt ook wel omschreven als 'het in eigen kracht zetten van zowel de individuen als de organisaties die met en voor hen werken'. Empowerment is dan het proces waarbij mensen en organisaties meer grip kunnen krijgen op gebeurtenissen en situaties die voor hen belangrijk zijn (Freire 1972, Zimmerman & Rappaport 1995). Dergelijk empowerment verwijst naar het verbeteren en versterken van de vrijheid van keuze en actie om je leven vorm te geven. Het impliceert een gevoel van eigendom en controle over hulpbronnen en besluitvorming. Het richt zich op de uitbreiding van de mogelijkheden én capaciteiten van mensen om deel te nemen aan, te onderhandelen met, te beïnvloeden van, te controleren van en verantwoording te vragen aan de instellingen of instituties die tijdens hun leven op hun pad komen (Narayan, 2005). Als het om persoonlijk empowerment gaat, dan dynamiseert het het karakter van het leren en daagt het lerende individu het leersysteem in

meer of mindere mate uit leerstrategieën te ontwikkelen voor gebruik door het individu in verschillende contexten en ten behoeve van verschillende doeleinden. Dit houdt het leren in dat Giddens en Beck als reflexief en als een uiting zien van de overgang naar de moderniteit van 'de lerende samenleving' (Giddens, 1991; Beck, 1992). Naar hun mening wordt deze moderniteit gekenmerkt door de eisen die in deze samenleving worden gesteld aan personen en instellingen om voortdurend na te denken over wat ze weten teneinde hun keuzes te maken over wie ze zijn en hoe ze zich gedragen. Zij gaan ervan uit dat de sociale structuur verandert van een collectief gestuurde samenleving naar een sterker individueel gestuurde. In zo'n maatschappij moet het individu zich realiseren dat sociale verandering vooral afhankelijk is van de eigen ambitie of motivatie ('agency'); de instituties die voorheen zekerheden boden aan de mensen in de samenleving, moeten zich nu ten opzichte van de zelfsturende of reflexieve mens constant bewijzen en aanpassen aan veranderende behoeften.

De veranderingen in de moderne samenleving door de toegankelijkheid van kennis en de technologische vooruitgang gaan zo snel en vereisen zoveel flexibiliteit dat de individuele mens zich sneller kan aanpassen aan deze veranderingen dan de instituties, i.c. het leersysteem en het maatschappelijk systeem. Giddens (1991) en Beck (1992) noemen dit – zij het met verschillende nuances – de structurele reflexiviteit waarin het individu als belangrijkste veranderaar of aanpasser ('the self as primary agent') opereert binnen de lerende samenleving. Het individu opereert niet alleen meer reflectief maar ook reflexief. De 'reflectieve mens' geeft betekenis aan een situatie door te reflecteren op zijn handelen in die situatie; bij herhaling van de ervaring weet deze mens hoe te handelen in dergelijke situaties. Hij of zij heeft dus geleerd van het handelen in de gegeven situatie. De 'reflexieve mens' geeft echter in navolging op dergelijke reflectie ook betekenis aan de handelende mens zelf en verbreedt de reflectie tot de persoonlijkheid doordat zij weet waarom zij op een bepaalde manier handelt in die situatie. Reflexie is zogezegd de optelsom van de reflectie op de situatie zelf en op de veranderende mens door deze reflectie. Voor het individu betekent dit dat zij een belangrijke en groeiende verantwoordelijkheid heeft om verandering(en) te volgen en te helpen realiseren. In deze perceptie is een leven lang leren een belangrijk kenmerk van de moderniteit waarin betekenis- en zingeving in de samenleving geworteld zijn in '*the self*', oftewel de mens zelf, als de primaire 'verandermanager' in 'de lerende samenleving'. Deze mens kan echter nooit volledig zelfsturend zijn. Er is altijd wel een situatie of type situatie waarin het individu zich niet ontwikkelt of leert. Er zal dus altijd een zekere dialoog moeten zijn waarin het individu samenwerkt en leert met anderen. Ook zal zij in meer of mindere mate gefaciliteerd, begeleid of zelfs aangestuurd kunnen worden door andere stakeholders in de gegeven context. EVC kan deze positionering van '*the self*' als co-partner, en ook als co-designer van het levenlang leren-proces ondersteunen en stimuleren.

Dit proces van co-participatie of co-design bij leerprocessen is wat Sen (1999) in zijn concept van sociale ontwikkeling één van de instrumentele vrijheden noemt. Leren kan een bijdrage leveren, direct of indirect, aan de vrijheid die mensen ervaren om te kunnen leven zoals ze zouden willen leven. Het is daarom van belang dat mensen toegang hebben tot alle vormen en fasen van leren om hun eigen 'bestemming' vorm en inhoud te geven. Voor individuen en hun toegang tot leer mogelijkheden staat een verscheidenheid aan organisaties, instituten en regelingen gereed, die zich allen opstellen als 'partners in leren' in 'de lerende samenleving'. Dit proces wordt ook wel beschouwd als een democratisering van het leren –

in de zin van toegang, keuzevrijheid zonder procedurele en financiële beperkingen – en is daarmee een belangrijke voorwaarde om het concept van 'de lerende samenleving' te kunnen realiseren, zelfs als de verschillende actoren (individuen en instituties) onderling verschillende beelden hebben van wat deze democratisering werkelijk inhoudt. De bottom-line is dat *'without democratisation of all actors, the learning society will continue to generate ever greater inequity and exclusion, and become ever more unstable'* (Field, 2006, p. 171). Het commitment van alle stakeholders in de lerende driehoek is derhalve essentieel; zonder ieders commitment zal de benutting van EVC nooit optimaal kunnen zijn. Juist dit brede perspectief laat zien waarom het belangrijk is EVC in het levenlang leren-beleid als een mogelijke brug naar leermogelijkheden voor iedereen - en als een randvoorwaarde voor het personaliseren van leren - te analyseren.

2.3.2 Perspectieven op levenlang leren

De opkomst van de systematiek van de Erkenning van Verworven Competenties (EVC) maakt deel uit van de transitie van de kenniseconomie naar 'de lerende samenleving'. Bij de benutting van EVC is een verscheidenheid aan doelstellingen en effecten te zien. Leidende gedachten zijn dat het leren zich afspeelt in diverse contexten, door mensen zelf en in bewust of onbewust gecreëerde leersituaties.

Er zijn vier hoofdstrategieën te formuleren voor de rol die EVC bij dergelijk (levenlang) leren van mensen kan spelen. De strategieën onderscheiden zich van elkaar door het beoogde doel en het bereikte effect. Inzicht in deze strategieën is van belang om de betekenis van EVC als proces en in de samenhang met gepersonaliseerd leren binnen de casussen in deze studie te kunnen analyseren.

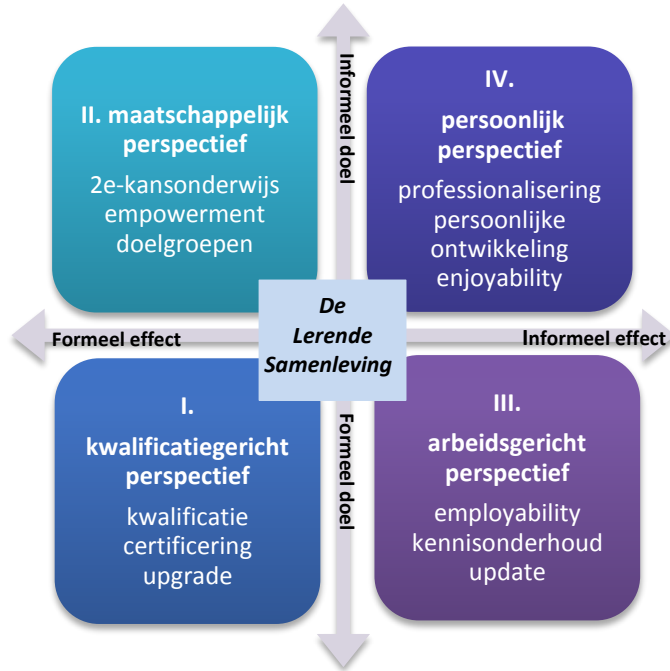
Een typologie van de hoofdstrategieën voor levenlang leren is in figuur 2.6 samengevat. Leren speelt zich af binnen het kader van vier algemene perspectieven op leren, onderscheiden van elkaar door leerdoel en gerealiseerd leereffect: kwalificatiegericht, maatschappelijk georiënteerd, arbeidsgericht of persoonlijk perspectiefvol. Dit kader is gebaseerd op het onderzoek naar de praktijk van EVC in Nederland in de periode 1998-2014 (Thomas & Frietman, 1998; Feenstra, et al., 2003; Duvetkot, 2005a; Duvetkot, et al, 2007; PLW, 2011; EU Inventory 2004, 2005, 2008, 2010, 2014). Voor dit onderzoek is een adaptatie van dit kader gerealiseerd op basis van de toevoeging van de principes van 'de lerende samenleving'. Deze adaptatie refereert tevens aan het gesitueerde leren en vooral het leren op de werkplek zoals dat hiervoor reeds werd gepresenteerd.

De figuur toont vier verschillende perspectieven op levenlang leren die kunnen worden vormgegeven met behulp van EVC. Bij elk perspectief vinden dialogen plaats waarbij EVC de verbinding helpt maken tussen de doelen en beoogde effecten van het individu en de andere stakeholders zoals werkgevers, begeleiders of onderwijs- en trainingsorganisaties. De initiator van het creëren van deze perspectieven is afhankelijk van de context; het lerende individu staat echter altijd centraal.

In alle perspectieven is het individu, volgens de uitgangspunten van het leren in 'de lerende samenleving', in staat (mede) vorm, inhoud en beoogd effect van haar leerproces in te richten. Deze centrale rol kan in een grote variëteit worden ingevuld binnen een bandbreedte van passief participeren of 'pamperen' – geen invloed op het leerproces - tot actief co-design of 'empoweren' – maximale invloed op het leerproces. Het is in dit

spanningsveld van doelen en effecten waar levenlang leren zich afspeelt en met behulp van EVC concreet gestalte krijgt.

Figuur 2.6: De perspectieven op levenlang leren



De verticale as geeft de doelen aan die betrekking hebben op het nastreven van enerzijds een formeel, concreet doel zoals het behalen van een kwalificatie of het voldoen aan bepaalde functievereisten, of anderzijds een meer open benadering waarbij het doel meer informeel is afgestemd op activering, integratie, inclusie, *enjoyability*, persoonlijke ontwikkeling, professionalisering of een combinatie van deze doelen.

De horizontale as toont dat de doelen kunnen leiden tot een expliciete of een meer impliciete erkenning. Zo kan een formeel doel naast een formele kwalificatie ook resulteren in een informeel effect, bijvoorbeeld het behouden van werk of het verbeteren van bepaalde werkprocessen. Datzelfde geldt voor een informeel doel dat zowel kan leiden tot een formeel effect, bijvoorbeeld het voldoen aan de eisen voor het behalen van een kwalificatie of het verwerven van een functie, als tot daadwerkelijke informele effecten zoals de versterking van eigenwaarde of het kunnen focussen op bepaalde sterke competenties.

De vier perspectieven geven in deze zin slechts de hoofdlijnen aan van doelen en effecten; elke combinatie van doel en effect binnen een bepaald perspectief of tussen verschillende perspectieven is in principe mogelijk.

1. Kwalificatiegericht: EVC als brug in de keten onderwijs - arbeidsmarkt

EVC wordt in dit perspectief door of voor de lerende vooral ingezet als vrijstellings- en opleidingsinstrument. Het doel is een versnelde route te nemen naar een diploma of certificering. De communicatie over leerdoelen en beoogd effect vindt plaats binnen de relatie tussen lerende en haar organisatie enerzijds en de 'kwalificerende organisatie' anderzijds.

Als het gaat om de vormgeving van leren in een kwalificatiegerichte context, verandert - binnen de keten van onderwijs en arbeidsmarktorganisaties - de onderwijsinstelling van aanbieder in dienstverlener. In de synergie tussen 'school' en de eigen organisatie kan het individu groeien.

De rol van de overheid is vooral gelegen in het zo adequaat mogelijk helpen koppelen van onderwijs en arbeidsmarkt. Wet- en regelgeving en onderwijsdiensten kunnen dan optimaal afgestemd worden op het, met behulp van de EVC-systematiek, ondersteunen van de lerende met betrekking tot leervragen die de positie op de arbeidsmarkt door de verbinding met civiel effect kan versterken.

2. Arbeidsgericht: EVC als instrument voor HRD op organisatieniveau

In het arbeidsgerichte perspectief bestaat de drijfveer uit de noodzaak om mensen in hun functioneren te blijven ontwikkelen. Op basis van de gedachte dat het meeste leren plaatsvindt op de werkplek en slechts een klein deel in meer formele leersituaties, kunnen organisaties goed grip krijgen op de benodigde competentieontwikkeling van hun mensen. EVC kan hierbij helpen, vooral om de werkelijk benodigde scholing van de lerende te kunnen vaststellen.

EVC wordt in dit perspectief vooral gebruikt als breed loopbaaninstrument binnen het personeelsbeleid of human resource management (HRM) van een organisatie. Het doel is vooral zicht te krijgen op persoonlijke kwaliteiten en ontwikkelkansen binnen de organisatiecontext. De mate waarin – na EVC – het beschikbare, formele en non-formele leeraanbod wordt benut, kleurt de leerstrategie van een organisatie. Het HRM van een organisatie ontwikkelt zich dan naar HRD.

Binnen dit perspectief zijn een goede procesgang en de inzet en het gebruik van EVC-instrumenten afgestemd op het doel dat de kandidaat binnen de gegeven context voor ogen heeft. Competenties die hierbij in beeld komen zijn afgestemd op deze doelstelling. Dat kan het nastreven van diploma's of (deel)certificaten binnen het beroepsonderwijs of – vooral - het scholingsaanbod zijn. Het versterken van bepaalde competenties, mits ze aansluiten bij het persoonlijke loopbaanstreven, staat echter voorop. De communicatie over leerdoelen en beoogd effect vindt plaats binnen de functionele relatie tussen lerende en organisatie.

3. Maatschappelijk: EVC als loopbaaninstrument voor doelgroepenbeleid

Het doel binnen het maatschappelijke perspectief is het benutten van leren t.b.v. re-integratie, sociale activering of tweedekansonderwijs van mensen. De functie van EVC in dit model is gericht op de bijdrage die erkenning en certificering leveren aan het verbeteren van iemands maatschappelijke participatie. Vormen die voorkomen zijn:

- het herkennen en erkennen van competenties. Procedure en instrumentarium zijn maximaal afgestemd op de individuele omgeving.
- Het herkennen en erkennen van competenties die (formeel en informeel) relevant kunnen zijn in de context waar het individu perspectief wil ontplooiën.

Het gebruik van EVC is afgestemd op het articuleren van een ontwikkeldoel van het individu. Competenties die hierbij in beeld komen zijn afgestemd op die doelstelling. Dat zijn alle

mogelijke formele en informele competenties die aansluiten op de maatschappelijke wens. Met name het verwerven van civiel effect helpt de doelstelling vanwege de maatschappelijke transparantie en acceptatie die van civiel effect uitgaat. Degenen die EVC aanbieden aan het individu zijn vaak werkgevers¹¹ en/of arbeidsbemiddelende organisaties. Aanbieders kiezen en ontwerpen de wijze waarop het totale proces beslag krijgt, opleidingsinstituten treden hierin op als verlener van (een deel van de) diensten. Ontwikkeling wordt aangeboden door – op maat - vormen van zowel formeel leren als informeel leren (werkplekleren) aan te bieden. De communicatie over leerdoelen en beoogd effect vindt plaats binnen de maatschappelijke relatie tussen lerende en maatschappelijke organisaties.

4. Persoonlijk: EVC als model voor persoonlijke ontwikkeling.

Het vierde perspectief kan gezien worden als het perspectief waarin levenlang leren vanuit persoonlijke zingeving wordt geïnstigeerd. In dit model is de situatie zichtbaar waarin het individu, afgestemd op de eigen ontwikkelingsbehoefte enerzijds en de omgevingsfactoren die van invloed zijn op deze ontwikkelingsvraag anderzijds, zich richt op duurzame en gepersonaliseerde ontwikkeling. De lerende is in staat gebruik te maken van de geboden faciliteiten op organisatie-, sector- of nationaal niveau met betrekking tot de herkenning en erkenning van individueel of beroepsmatig verworven competenties; de lerende zet deze faciliteiten ook in om zichtbaar te maken wat zij kan betekenen voor arbeidsorganisaties en andere maatschappelijke participatievormen. Dienstverlening wordt geboden door de diverse organisaties die we onder ‘de faciliterende school’ vatten en daarnaast door arbeidsorganisaties, arbeidsbemiddelaars voor hogere functies of employability-coaches die individuen begeleiden in de ontwikkeling van hun portfolio. Waar nodig treden opleiders op om competenties te waarderen en te certificeren. Kenmerkend voor dit model is dat het ontwikkelingstraject sterk door het individu bepaald en aangestuurd kan worden. Instituties faciliteren en ondersteunen, maar sturen minder aan dan in het geval van formele trajecten voor kwalificaties of functionering. Het gaat hierbij niet om kwalificatie of loopbaan alleen maar ook om *enjoyability* en persoonlijke betekenisgeving aan leren, binnen en buiten werk, in elke levensfase.

De communicatie over leerdoelen en beoogd effect vindt plaats binnen de relatie die de lerende binnen de samenleving wenst vorm te geven en/of te versterken.

Transfers

De verschillende perspectieven van levenlang leren zijn met deze omschrijvingen aangegeven; ze beperken zich echter niet altijd tot de grenzen van hun specifieke perspectief. Er kunnen ook transfers van doelen en effecten plaatsvinden tussen de perspectieven. Zo kan bijvoorbeeld het doel of effect van het najagen of behalen van een kwalificatie met behulp van EVC in het eerste onderwijsgerichte perspectief ook – bewust of onbewust - functioneel zijn voor de betrokkene in een ander perspectief, bijvoorbeeld voor sociale activering in het maatschappelijke perspectief of functiebevordering in de hand werken in het arbeidsgerichte perspectief. Ook kan er een transfer plaatsvinden als iemand ervaringen die zijn opgedaan in het werk wil benutten voor het beperken van de benodigde tijd voor haar kennisonderhoud of voor een beroepsmatige wens van ‘professionalisering’. Transfers kunnen ook optreden bij doeleinden op het vlak van employability en empowerment waarbij de afzonderlijke doelstellingen op deze twee terreinen wederzijds

11 ‘Werkgevers’ vertegenwoordigen niet alleen profit en non-profit organisaties maar ook vrijwilligersorganisaties.

versterkend kunnen zijn door bijvoorbeeld formeel erkend te worden op een functieniveau doordat de non-formele werkervaringen inwisselbaar blijken te zijn (bij bijvoorbeeld een ROC of de Open Universiteit) voor een vanwege de functie benodigde formele kwalificatie of certificaat. Zowel het effect op iemands employability via functiebehoud als op iemands empowerment via de maatschappelijke erkenning op een kwalificatieniveau is dan realiseerbaar.

Een belangrijk spanningsveld binnen en tussen de perspectieven betreft de mate waarin de stakeholders een open en vrije dialoog kunnen realiseren over doelen en effecten. Elke stakeholder moet de eigen rol kunnen articuleren en die van de anderen begrijpen en accepteren binnen de dialoog van een bepaald perspectief (of meerdere perspectieven). Het betekent vooral dat er spanning staat op het verbinden van onderlinge belangen:

- *het lerende individu* dat goed grip moet hebben op zijn maatschappelijke positie, de (mogelijke) waarde van eerdere leerervaringen en zich bewust moet zijn van de persoonlijke motieven en belangen om in zichzelf te investeren met behulp van EVC.
- *De lerende organisatie*: die verantwoordelijk is voor het articuleren van de behoefte binnen de context/organisatie aan competenties en de bereidheid moeten hebben om te investeren in mensen en om deze mensen toegang te geven tot sociale en economische kansen.
- *De faciliterende school*: dienstverlenende organisaties (onderwijs, scholing, advies) die klantgericht en vraaggestuurd moeten kunnen opereren, toegang moeten geven tot waardering en erkenning van leerervaringen en ervoor zorgen dat persoonsgericht maatwerk in ontwikkeltrajecten mogelijk is.

Naast de spanning op het verbinden van de onderlinge belangen bestaat daarnaast een spanningsveld om het EVC-proces kwaliteitsbestendig te verzorgen en elkaar daarin te ondersteunen. Zo staat het bijvoorbeeld een kwalificerende instelling als een ROC, hogeschool of universiteit vrij om op basis van buitenschoolse leerervaringen iemand – na een kwalitatief geborgd EVC-traject – een diploma uit te reiken¹². Dit betekent dat naast de borging van het EVC-proces in het examenreglement van de betreffende instelling, ook voldaan moet worden aan eisen ten aanzien van enerzijds het portfolio van de kandidaat en anderzijds de kwaliteit van de assessoren en de wijze waarop de kwalificatie is verwoord in leeruitkomsten waarmee persoonlijke leerervaringen vergeleken kunnen worden in een assessment. In de praktijk kan het verstrekken van diploma's op basis van een EVC-procedure echter ook conflicteren met het belang van de instelling om bekostigd onderwijs te verzorgen.

Met behulp van EVC kan in elk perspectief zoals in tabel 2.4 geschetst, de dialoog (of dialoog) tussen individu, organisatie - of de specifieke context waarin zij zich bevindt - en (onderwijs)dienstverlenende organisatie of instantie inzichtelijk worden gemaakt als het gaat om ontwikkel- of leerdoelen en de effecten daarvan op de verschillende stakeholders/actoren. Meer in het bijzonder kan een dertiental algemene en meer EVC-

12 Zo staat in de Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek (WHW), in artikel 7.13, lid 2, sub r): *"In de onderwijs- en examenregeling worden, onverminderd het overigens in deze wet terzake bepaalde, per opleiding of groep van opleidingen de geldende procedures en rechten en plichten vastgelegd met betrekking tot het onderwijs en de examens. Daaronder worden ten minste begrepen: [-] r. de gronden waarop de examencommissie voor eerder met goed gevolg afgelegde tentamens of examens in het hoger onderwijs, dan wel voor buiten het hoger onderwijs opgedane kennis of vaardigheden, vrijstelling kan verlenen van het afleggen van een of meer tentamens,..."*

gestuurde aspecten van leren worden benoemd die elk de vier perspectieven maatschappijtheoretisch typeren: doelstelling, doelgroep, het cognitieve niveau waarop het EVC-doel is gericht, de gehanteerde meetlat, het gerealiseerde effect, het type EVC, de aansturing en de facilitering van EVC, de betrokken 'partners in leren', de persoonlijke inbreng van kandidaten in het EVC-proces, de transfermogelijkheden tussen levenlang leren-perspectieven, het verschil tussen beoogd doel en gerealiseerd effect en de impact van EVC op gepersonaliseerd leren. Deze aspecten kunnen worden benut om de verschillen en overeenkomsten van de inzet van EVC in een bepaalde levenlang leren-strategie te tonen.

Tabel 2.4: De perspectieven van levenlang leren samengevat				
	Perspectief I	Perspectief II	Perspectief III	Perspectief IV
Doel	Kwalificatie, certificering, upgrade	Employability, update, kennisonderhoud	Re-integratie, sociale activering, 2 ^e -kansonderwijs	Persoonlijke ontwikkeling, enjoyability
Primaire doelgroep	Werkenden, niet-werkenden	Werkenden	Niet-werkenden, specifieke doelgroepen	Alle
Meetlat	Nationale standaards (formeel)	Organisatie-, sector- & nationale standaards (formeel, non-formeel)	Sector- & nationale standaards (formeel)	Elke standaard (formeel, non-formeel, informeel)
Effect	Kwalificatie (diploma, certificaat)	Functieverbetering, certificering	Empowerment, kwalificatie	Persoonlijk ontplooiing
EVC	Dossierportfolio, assessment van leren	Ontwikkelfortfolio, assessment voor leren	Persoonlijk portfolio, assessment voor leren	Persoonlijk portfolio, assessment als leren

Zo kan het leren binnen 'de lerende driehoek' in een diversiteit aan mogelijkheden worden onderzocht en geanalyseerd. Essentieel voor elk perspectief is wel dat het lerende individu zich bewust is dat levenlang leren een persoonlijke verantwoordelijkheid vraagt:

Lifelong learning demands the ability to think strategically about your own learning path, and this requires the self-awareness to know one's own goals, the resources that are needed to pursue them, and your current strengths and weaknesses in that regard. You have to assume the responsibility of being your own learning coach [-] and in general to manage yourself as a learner.' (Claxton, 1999, p. 14)

2.3.3 De lerende driehoek

Leren in 'de lerende samenleving' staat in het teken van he, waarden, benutten en ontwikkelen van competenties binnen 'de lerende driehoek'. In deze driehoek worden zowel de motivatie als de inhoud en vormgeving van leren besproken en georganiseerd.

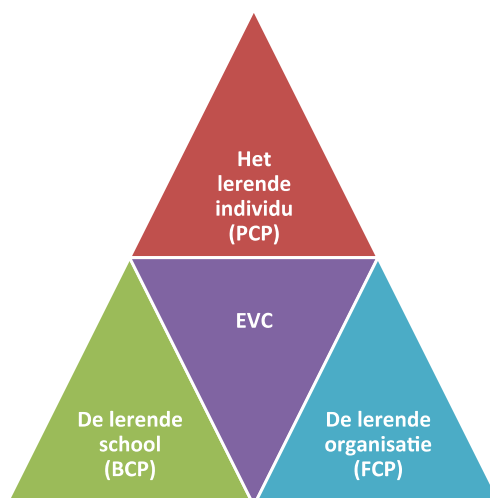
De lerende driehoek brengt de drie relevante actoren van levenlang leren bij elkaar:

1. het lerende individu als *competentiedrager*.
2. De organisatie als *competentievragers*.
3. 'De school' als *competentieverrijker*.

In het proces van leren in 'de lerende driehoek' spelen leerstrategieën een belangrijke rol. Leren brengt immers de drie actoren in het proces bij elkaar, activeert ze allen vanuit hun eigen verantwoordelijkheid en biedt in de doelstelling(en) en het behaalde effect handelingsperspectief voor allen. Het creëren van een leerstrategie komt in de dialoog of dialoog tussen de actoren tot stand. Deze dia- of dialoog wordt gevoed door de inbreng van de afzonderlijke actoren (zie ook figuur 2.7):

- het lerende individu investeert in haar leerstrategie op basis van het persoonlijke competentieprofiel (PCP) waarin alle eerder verworven leerervaringen zijn gedocumenteerd. De verschijningsvorm van een PCP wordt een portfolio genoemd.
- De organisatie investeert vanuit het eigen functiegebouw, dat bestaat uit de verschillende functiegerichte competentieprofielen of functieprofielen (FCP's) die daarin zijn vastgelegd.
- De school ondersteunt vanuit het leeraanbod dat beschikbaar is. Dit kan ook loopbaanadvisering betreffen in de meest ruime zin van het woord of kwalificering die is geformuleerd in beroepsgerichte competentieprofielen of opleidingsprofielen (BCP's).

Figuur 2.7: De lerende driehoek met EVC



Binnen de lerende driehoek is minimaal sprake van een dialoog tussen de actoren. Er kan ook sprake zijn van een dialoog. Een vereiste voor deelname aan een dia- of dialoog is dat de betreffende actor eerst het eigen portfolio, functiegebouw of leeraanbod in kaart heeft gebracht. De rollen die ingevuld worden zijn die van *initiator* tot leren, *actor* in leren en *ondersteuner* van leren. De initiator kan in principe elke actor zijn. Naudé (2013) noemt deze dialoog ook wel 'the third space', wat hij omschrijft als '*a dialectical gap-closing activity*'. De assessor treedt in deze ruimte op als de verbinder van de kennis die aanwezig is bij de verschillende stakeholders binnen het EVC-proces met de assessor als de *zgn. kloofdichtende actor*; het dialectische karakter is besloten in de spanning die de confrontatie met elkaars kennis oplevert. In Naudé's onderzoek betreft dit met name de acceptatie van de mogelijke gelijkwaardigheid van non-formele leerervaringen

op universitair niveau waar het begrip voor mogelijke academische waarde die 'extra-academia' is ontstaan overwegend moeilijk te realiseren is.

Wanneer de stakeholders met elkaar communiceren en onderhandelen over een leerstrategie is dit een dialoog waarin sprake kan zijn van wederzijdse waardering, erkenning en/of ontwikkeling van elkaars 'inbreng' in de dialoog, zijnde een PCP, FCP en/of BCP. Er is altijd een portfolio nodig in een dialoog waarin EVC wordt gebruikt om een bepaald doel en effect te realiseren. Het portfolio wordt daarbij afgemeten aan de gekozen meetlat, zijnde een FCP of een BCP. Aangezien er op systeemniveau ook een dialoog kan zijn tussen de lerende organisatie en de faciliterende school over inhoud en afstemming van FCP's en BCP's, kan in een dialoog met het individu ook sprake zijn van het nastreven van een doel en effect in een combinatie van een FCP en een BCP.

Het model van 'de lerende driehoek' dient ter afbakening van de mogelijke dialogen tussen de stakeholders en kan in de diversiteit van perspectieven en contexten worden onderzocht. Het model geeft de theoretische dialogen weer die met behulp van EVC mogelijk zijn:

- een *systeemdialoog* is primair gericht op het organiseren en afstemmen van de inhoud van functieprofielen op systeem- of organisatieniveau met de inhoud van opleidingsprofielen in het aanbod van 'de school'. Deze dialoog vindt plaats tussen 'de faciliterende school' en 'de lerende organisatie'.
- Een *functiedialoog* waarin de inhoud van het portfolio van het lerende individu wordt afgestemd met het beoogde doel en effect van een lerende organisatie.
- Een *opleidingsdialoog* waarbij de inhoud van het portfolio van het lerende individu gebruikt wordt om de verbinding te maken met 'de faciliterende school' ten behoeve van het verwerven van een kwalificatie (formeel effect) of loopbaanadvies (non-formeel of informeel effect).

Er kunnen binnen een bepaald perspectief op levenlang leren tegelijkertijd meerdere dialogen worden gevoerd of zelfs een dialoog tussen alle stakeholders.

2.4 Gepersonaliseerd leren

Zoals uit het voorgaande duidelijk is geworden, creëert EVC mogelijkheden voor het individu om zich te ontplooiën en te ontwikkelen. In Engeland wordt dit aangeduid met '*the transition to personalized learning enforced by the accreditation of prior learning*' (Hargreaves, 2004-2006). Pedagogiek, curriculum en onderwijsondersteuning vanuit het leersysteem worden hierbij met behulp van EVC aangepast aan de zelfsturing van het individu. Door het individu zodoende meer deelgenoot te maken van het leerproces kan beter worden ingespeeld op de veranderlijke maatschappelijke context waarbinnen de inzetbaarheid van het individu moet (blijven) plaatsvinden en waaraan het leersysteem zich een nieuwe rol moet aanmeten. Dit wordt *gepersonaliseerd leren* genoemd. In deze paragraaf exploreren we de ontwikkeling van gepersonaliseerd leren eerst vanuit de Engelse en vervolgens de Amerikaanse context. Het verschil tussen beide contexten zit in meer dan alleen maar de schrijfwijze van het woord 'personali(s)(z)ed'.

2.4.1 Van personalised learning ...

Het concept van 'gepersonaliseerd leren' werd in 2003 in het Verenigd Koninkrijk tijdens een partijconventie van de Labour Party geïntroduceerd. David Milliband, die toen minister was,

zette dit concept vervolgens uiteen in een toespraak tijdens het National College for School Leadership in oktober 2003:

The goal is clear. It is what the prime minister described in his party conference speech as 'personalised learning': an education system where assessment, curriculum, teaching style and out of hours provision are all designed to discover and nurture the unique talents of every single pupil ... the most effective teaching depends on really knowing the needs, strengths and weaknesses of individual pupils. (Wilmot, 2006, p. 3).

De denkrichting sloot aan op de vermindering van de overheidsverantwoordelijkheden in Engeland op het gebied van publieke dienstverlening sinds de jaren tachtig. Hierdoor was ruimte ontstaan om gepersonaliseerde verantwoordelijkheden te genereren op het vlak van publieke diensten, waaronder het onderwijs (Leadbeater, 2004a). Gedacht werd aan uiteenlopende verantwoordelijkheden op uiteenlopende terreinen als zorg, veiligheid, informatievoorziening, infrastructuur en onderwijs. Personalisering in de 21^{ste} eeuw werd als construct geplaatst tegenover het construct van de privatisering in de jaren tachtig en negentig in de vorige eeuw. Personalisering werd daarmee een brede strategie om de publieke voorzieningen opnieuw te kunnen inrichten en afstemmen op hun functionaliteit in de veranderende samenleving.

Personalisation through participation

Het Engelse debat over het concept van gepersonaliseerd leren ontwikkelde zich vanuit het idee dat personalisering zowel een meer effectieve top-down als een krachtige bottom-up benadering kon omvatten. Het top-down gedeelte staat wat betreft 'personalisering' voor het binnen de publieke diensten kunnen leveren van gepersonaliseerde diensten, beter aansluitend op de individualisering van de samenleving (ROB, 2010). In deze benadering zijn de professionals de dienstverlenende actoren van het gepersonaliseerde leren. Hun professionalisering in én voor een beroepsuitoefening die beter aansluit op het veranderende maatschappelijke systeem is het doel.

De bottom-up benadering gaat uit van de burger als primaire actor van gepersonaliseerd leren. Burgers zijn niet meer geheel afhankelijk of zelfs geheel onafhankelijk van het systeem en moeten in staat zijn om in meer of mindere mate *'to build up the knowledge and confidence to take action themselves, to self-manage their [life] without turning to the professionals'* (Leadbeater, 2004a, p 18).

De wijze waarop beide benaderingen konden worden gecombineerd, vormde de kern van het debat over het personaliseren van (o.a.) leren. Personaliseren kwam naar voren als een ogenschijnlijk eenvoudig concept. De werkelijkheid was echter meer complex. Het ging er in principe om burgers beter te kunnen betrekken bij de publieke dienstverlening en hen in staat te stellen hun zegje te doen bij het ontwerp en de verbetering van de organisaties die hun publieke diensten verleenden (DfES, 2004).

Gezien de sterke oriëntatie op de rol van het onderwijs in het Engelse debat kon overigens beter gesproken worden van 'gepersonaliseerd onderwijs'. De oriëntatie op het onderwijs als zodanig in 'personalised learning' werd echter bruikbaar geacht voor het ondervangen van al het leren gedurende iemands leven. Het concept stond in alle bijdragen aan het debat open voor een bredere toepassing dan alleen op de onderwijscontext en verwoordde de ambitie om het onderwijs als maatwerk aan te bieden en te laten aansluiten op de individuele leerbehoeften, belangen en talenten in de zin van levenlang leren. Zodoende zou

ieders potentieel optimaal kunnen worden aangesproken. De kernkwaliteiten van dit gepersonaliseerd leren, gezien vanuit dit levenslang leren perspectief, werden als volgt geformuleerd (OECD, 2006):

1. *assessment voor leren*, om een adequaat aanbod te kunnen doen is het van belang de individuele sterktes en zwaktes te weten.
2. *Effectieve onderwijs- en leerstrategieën*, om elke leerling te kunnen betrekken bij het leerproces. Deze kernkwaliteit is van belang voor zowel de professionals als de leerlingen zelf.
3. *Flexibele curricula* aansluitend bij de diversiteit aan leerdoelen, persoonlijke relevantie en leerwegen.
4. Een doelmatige *organisatie van het onderwijs* waarin onderwijsmanagers en docenten zich bewust zijn van de meerwaarde van het koppelen van hoogwaardig onderwijs aan individuele prestaties en het welzijn van leerlingen.
5. Het versterken van *partnerships in leren* met de buitenschoolse omgeving: ouders, de lokale gemeenschap, doelgroeporganisaties en buurtwerk.

Leadbeater bouwde voort op deze kernkwaliteiten door te problematiseren hoe de lerende centraal te stellen in het onderwijs (Leadbeater 2004b). Voor hem hield personalisering van leren in dat jonge mensen in de moderne samenleving keuzes zouden kunnen maken over wat ze wilden leren, hoe ze gingen leren en hoe ze wilden worden beoordeeld. Het leersysteem hoefde hiervoor naar zijn mening niet radicaal te veranderen maar zou eenvoudigweg beter moeten doen waar het voor bedoeld was. In zijn ogen was het van groot belang dat de gebruikers (de leerlingen en de producenten; de docenten) zich zouden realiseren dat ze veel beter konden samenwerken om een leersetting te creëren die ruimte bood aan consultatie en begeleiding, meer mogelijkheden om leervragen te beantwoorden, meer aandacht voor *'the voice of the pupil'*, gebruikmakend van lokale netwerken en leerlingen betreffend bij het programmeren van onderwijs en het vraaggestuurd financieren van onderwijs. Met deze karakteristieken verrijkte Leadbeater het debat onder de noemer *'personalisation through participation'*.

De kernkwaliteiten van gepersonaliseerd leren beperkten zich echter niet tot het onderwijs en de mogelijke samenwerkingsverbanden maar konden verbreed worden naar kernkwaliteiten die aansloten op de functie van leren in ieders levenslange carrière. Zo gold de kernkwaliteit *'partnerships in leren'* bijvoorbeeld voor alle individuele levensfasen en contexten na het volgen van initieel onderwijs. De leerling ontwikkelt zich in deze gedachtegang tot een leven lang lerende, blijft expliciet en impliciet leren en doet dat binnen en met een verscheidenheid aan maatschappelijke organisaties en personen in haar omgeving. Personaliseren van leren werd geacht als lakmoesproef te dienen voor alle vormen van onderwijs om te tonen dat het onderwijs zowel top-down als bottom-up aansluit op de gewenste dienstverlening in *'de lerende samenleving'* (Freitas & Yapp, 2005). Voor de Nederlandse context werd Leadbeater's vijfde kernkwaliteit *'partners in leren'* nader onderzocht in opdracht van het ministerie van OCW (Duvekot, *et al.*, 2010). In dit onderzoek werd het gepersonaliseerde, participerende leren omschreven als het combineren van schoolse en buitenschoolse leeromgevingen en de samenwerking omvattend tussen de verschillende stakeholders binnen en buiten het onderwijs: scholen, bedrijven, bibliotheken, sportverenigingen, ouders, vrijwilligers, cultuurinstellingen, media, kinderopvang, jeugdzorg, gezondheidszorg en andere stakeholders. Oogmerk van de samenwerking is in principe het versterken van de leercondities voor kinderen, jongeren en volwassenen zodat ieders talent en vermogen maximaal kan worden aangesproken en tot

ontwikkeling kan komen. De rol van het onderwijs dient zich hierbij te concentreren op de zienswijze van Leadbeater uit 2004 en houdt de erkenning in dat leren niet alleen in het onderwijs plaatsvindt maar ook buitenschools en in andere partnerships dan die met de school zelf.

De pijlers van gepersonaliseerd leren

Het concept van gepersonaliseerd leren ontwikkelde zich verder in bijdragen van Hopkins en Hargreaves. Hun werk was gericht op het creëren van synergie tussen top-down en bottom-up benaderingen en sterk gezien vanuit de onderwijssetting. Hopkins stelde dat het onderwijs en de daarbij behorende pedagogisch-didactische methoden zich meer zouden gaan richten op het aansluiten op de leervragen en de talenten van leerlingen. Het kunnen luisteren naar deze vragen en talenten stond naar zijn mening centraal bij het aansluiten van onderwijs op de moderne samenleving. Juist dit personaliseren van hun schoolervaringen zou leerlingen in staat stellen zich volledig(er) te richten op hun leerproces. Hij identificeerde vijf componenten van gepersonaliseerd leren die in zijn ogen essentieel waren om scholen te innoveren en een gepersonaliseerde aanpak te kunnen realiseren: 1) assessment voor leren, binnen de dialoog tussen de leerling en de docent, 2) effectieve onderwijs- en leerstrategieën, die de leerling activeren én engageren, 3) curriculumontwikkeling en keuzevrijheid, die de scholen bieden en waarmee ze leerlingen enthousiasmeren, 4) creativiteit van schoolorganisaties en 5) samenwerkingsverbanden van de school met de ouders en andere lokale instanties (Hopkins, z.j.).

Tabel 2.5: Educational imaginaries in two centuries (Hargreaves)		
Element	19th century	21st century
Preparing students for:	fixed station in life	fluid identities, destinies
School culture is:	Homogeneous (class, ethnicity, gender, religion, social capital)	heterogeneous
Education period is:	limited for most	lifelong (formal + informal)
'School' is:	a place with rigid boundaries	unconstrained by time and place
Staff/student roles are:	Segregated, sharply defined	blurred, overlapping
Schools, teachers in society are:	autonomous units	embedded in complex, interconnected networks
Educational leadership is:	producer-led	user-led (but who exactly are the users – students? parents? employers?)

Bron: Hargreaves, 2004

Waar Hopkins gepersonaliseerd leren zich vooral binnen het onderwijssysteem zag ontwikkelen, ging David Hargreaves een stap verder. Hij ging ervan uit dat het personaliseren van leren nieuwe onderwijspraktijken zou creëren. Hij baseerde deze aanname op het historische veranderingsproces van het onderwijs als maatschappelijk ingebed systeem vanaf de negentiende eeuw. Hargreaves (2004) schetste de ontwikkeling en transitie van een initieel, schools en onpersoonlijk onderwijssysteem, georganiseerd volgens vaste structuren en standaardsettings voor verschillende niveaus en beroepen, naar een leersysteem dat binnen- en buitenschools, levenlang, niveau- en standaarddoorkruisend en klantgestuurd ondersteunde. Het personaliseren van leren was een exponent van deze ontwikkelingsgang en benadrukte het transitionele karakter van het leerparadigma waarin

het doel van leren in meer dan een eeuw was getransformeerd van een top-down proces volgens vastgestelde standaarden én gegeneraliseerde, initiële leercontexten met geen inspraak van de lerende, naar een bottom-up proces waarin het leren zich aanpast aan de context en aan persoonlijke leerstijlen en bovendien de lerende inspraak geeft in het leerproces. Doel van het leren was daarmee getransformeerd naar het levenslang kunnen ondersteunen van de leerbehoeften van lerenden. Deze typologie heeft Hargreaves in onderstaand model (tabel 2.5) verder uitgewerkt.

In zes pamfletten werkte Hargreaves (2004-2006) zijn concept van gepersonaliseerd leren verder uit. Hij zag dit concept als de motor van de overgang van de negentiende eeuwse 'educational imaginary' naar het 21^e-eeuwse. Het concept wordt gedragen door negen, onderling verbonden pijlers. Elke pijler vertegenwoordigt een specifiek kenmerk en gezamenlijk vormen ze een onderwijs- en ondersteuningsstrategie die zich richt op de leerbehoeften van leerlingen in het huidige tijdperk:

1. het **curriculum** als meest voor de hand liggende toegang tot gepersonaliseerd leren moet niet vastgepind worden aan abstracte, nationale normen maar meer gebaseerd worden op het ondersteunen van de keuzes die leerlingen/studenten maken. Keuzevrijheid die zich overigens niet beperkt tot inhoud maar ook tot vorm en omgeving van leren.
2. Systemen voor **advies en begeleiding** moeten deze grotere keuzevrijheid ondersteunen, zowel naar studenten als ouders toe en zowel voor individuele leerplannen als voor hulp bij het maken van keuzes en loopbaandoelen.
3. **'Assessment voor leren'** maakt de verbinding tussen de manier waarop leraren onderwijzen en studenten leren. Het is gebaseerd op formatief assessment dat prospectief is in plaats van het traditionele summatieve assessment ('assessment van leren') dat retrospectief is. 'Assessment voor leren' helpt studenten niet alleen de inhoud van hun leerprogramma onder de knie te krijgen maar ook hun metacognitieve vaardigheden, inclusief de vaardigheid om te 'leren leren'.
4. **Leren leren** is een belangrijke pijler voor het versterken van leerprestaties en onafhankelijkheid in het leerproces. Het gaat niet alleen om het leren van bepaalde basisvaardigheden maar ook om het willen benutten van deze vaardigheden; een vorm van motivatie en empowerment in het leren. De motivatie en de vaardigheid om zelfstandig en onafhankelijk te leren is cruciaal voor het personaliseren van leren.
5. **Nieuwe technologieën** bieden studenten beter toegang tot kennis en leerinhoud; ook versterken ze de ondersteunende rol van de docent. Ze bieden meer mogelijkheden voor het benutten van andere leervormen en -omgevingen. Ze bieden meer flexibiliteit om leren gepersonaliseerd(er) aan te bieden.
6. Deze nieuwe technologieën realiseren ook **de (door)ontwikkeling van de professie** van het leraarsberoep naar een meer in de maatschappij staande professie, met meer oog voor de externe omgeving en andere disciplines. Een meer receptieve docent.
7. **Mentoring en coaching** van lerenden in meer omgevingen dan alleen de schoolse worden van groot belang om het gepersonaliseerde leren te kunnen begeleiden en ondersteunen. 'Peer tutoring' waarbij studenten mentor zijn van andere studenten is ook een vorm die hier bij past.
8. Veranderingen in **schoolontwerp en -organisatie** houden gelijke tred met de veranderingen van de professie en de benutting van nieuwe technologieën. Het ene

leidt feitelijk tot het andere. Gepersonaliseerd leren vereist meer variatie in gebouwen en organisatie.

9. **'De stem van de student'** is waarschijnlijk de meest krachtige pijler onder het gepersonaliseerde leren. Veel onderzoek heeft al aangetoond dat studenten geïnteresseerd zijn om betrokken te worden bij het herontwerp van het leerproces. Docenten kunnen hier ook van profiteren. Deze kracht is altijd verborgen gebleven of gehouden.

Alle negen pijlers bieden toegang tot de wereld van gepersonaliseerd leren. Ze bieden aanknopingspunten voor de te volgen leerstrategie en begeleidingswijze en tonen de meest bij het individu passende leeromgevingen en bijbehorende (mix van) leervormen.

In algemene zin zijn de pijlers bijna dekkend. Twee omissies vormen echter een bredere kijk op de benutting van standaarden en – vrij fundamenteel – het gemis aan aandacht voor het creëren van engagement bij de lerende zelf over de kansen die gepersonaliseerd leren kan bieden voor hem of haar.

Een beperking van Hargreaves' pijlers is daarnaast dat het gaat om toegang tot de bestaande educatieve wereld. Het gepersonaliseerde leren van Hargreaves vindt bijna exclusief plaats binnen de dialoog tussen school/docent met leerling/student over de te volgen en in te vullen leerstrategie. Deze beperking wordt versterkt doordat gekoerst wordt op standaarden van het onderwijs en daarmee op de standaardsetting *van* leren in plaats van de standaardsetting *voor* leren. Zijn concept draagt daarmee het gevaar in zich dat het gepersonaliseerde leren verloren gaat in een traditionele, onderwijsgestuurde top-down of leersysteembenadering. Dit is een wezenlijk gevaar, ondanks dat de pijler 'assessment voor leren' een handreiking biedt voor een bottom-up beweging vanuit de lerenden zelf. Door het traditionele gebruik van standaarden wordt deze beweging echter niet doorgetrokken naar een werkelijk gepersonaliseerd leer- of lesprogramma. En dat is een zwaarwegende omissie als het gaat om het activeren van gepersonaliseerd leren als concept voor een nieuw 'educational imaginary'. De pijler die 'engagement' zou moeten heten, ontbreekt daarbij grotendeels. Voor een deel worden bewustwording en agency ondervangen doordat in ieder geval docenten wel bewust gemaakt worden. Maar het belangrijkste, de agency van het lerende individu, ontbreekt.

Hartley typeerde deze ontwikkeling van het concept van gepersonaliseerd leren als een door marktwerking en modern consumentisme aangestuurde bijstelling van de bestaande onderwijscultuur:

Personalisation can be regarded in two ways. First, it provides the rationale for a new mode of public-service delivery, one which seeks to enable "users" to co-produce with professionals a solution to their needs. In this endeavour, it takes further that process of marketisation which had been set in train under the New Public Management. Second, it portends a new "grammar" for the school, in the guise of "personalised learning". At this stage, what shall count as personalization - particularly in relation to personalised learning - remains incoherent and inchoate. For its justification as a policy, personalisation appeals to child-centredness, to democracy and to consumerism. The analysis draws on contemporary social and marketing theory.

Hartley's opvatting komt overeen met Leadbeater's concept van 'personalisation through participation', dat echter een bredere beweging van consumentisme betreft dan alleen voor

het onderwijs; het omvat ook de zorg en andere maatschappelijke domeinen waar dezelfde burger actief kan en wil participeren en rechten wil doen gelden.

Eerste stappen naar definiëring

Een definitie van gepersonaliseerd leren is lastig te geven. Hargreaves gaf in 2008 aan dat hij vier jaar vruchteloos naar een bruikbare definitie had gezocht en uiteindelijk had geconcludeerd: *'it was a total waste of time trying to find a definition'* (Furedi, 2009, p. 200). Het leek hem beter dat een school het vinden van een goede definitie juist als een continue uitdaging zou zien in plaats van daadwerkelijk een 'staat van gepersonaliseerd leren' te kunnen bereiken.

Het probleem met eerdere pogingen tot definiëring was dat ze uitgingen van een schoolgestuurde context waarin het personaliseren van leren de dialoog tussen school/docent en leerling/student betreft. Daarbij werd weliswaar ingestoken op 'assessment voor leren' maar niet op 'standaardsetting voor leren'. De potentiële winst van mede-eigenaarschap of zelfs co-design van het leerproces in de dialoog van school en docent met de lerende gaat daarmee voor een groot deel verloren. Het gepersonaliseerde karakter van leren is dan immers volledig afhankelijk van de mate waarin het leerproces binnen de bestaande standaarden geflexibiliseerd naar vorm, inhoud en omgeving kan plaatsvinden. Dit probleem blijkt uit de verscheidene pogingen tot een adequate definitie:

- *personalisation means integrating parents [van leerlingen in het primair en secundair onderwijs, RD] as true partners, both as informed consumers and active contributors. The challenge with pupils is considering the extent to which they are genuinely involved in understanding their learning and able to make decisions and choices about it* (web. ref. Personalised learning, 2004).
- *Personalising learning and teaching means taking a highly structured and responsive approach to each child's and young person's learning, in order that they are able to progress, achieve and participate. It means strengthening the link between learning and teaching by engaging pupils – and their parents – as partners in learning* (DfCSF 2008, p. 5).
- David Miliband definieerde gepersonaliseerd leren als *'every aspect of teaching... designed around a pupil's needs... and not about pupils left to their own devices'* (Sebba, et al., 2007).
- Het Department for Education and Skills definieerde een gepersonaliseerde aanpak om kinderen te ondersteunen als een strategie *'...about tailoring education to individual need, interest and aptitude so as to ensure that every pupil achieves and reaches the highest standards possible, notwithstanding their background or circumstances, and right across the spectrum of achievement'* (Sebba, et al., 2007. p. 15).
- Leadbeater (2004a; 2006) karakteriseerde het in termen van participatie: *'Personalised learning offers a real opportunity for learners to participate fully, becoming co-producers in decisions about the supply and public value of education.'*

Leadbeater benadert gepersonaliseerd leren het meest vanuit een open benadering ten aanzien van leren en mede aangestuurd door de lerende zelf. De in dit proefschrift gehanteerde opvatting van gepersonaliseerd leren bouwt voort op zijn gedachtegang door naast het leersysteem met schoolorganisaties en docenten, staf, e.a. ook het maatschappelijk systeem met andere organisaties, werkgevers, vakbonden, e.a. te

positioneren als ‘speler in het spel van het gepersonaliseerde leren’. Door gepersonaliseerd leren in ‘de lerende driehoek’ van lerend individu, lerende organisatie en ‘faciliterende school’ te plaatsen, wordt in ieder geval de context voor gepersonaliseerd leren zo breed mogelijk gevangen. Deze verbreding biedt zicht op een definiëring die ruimte biedt aan alle vormen van leren, in alle mogelijke contexten en in de dialogen die de lerende ter beschikking staan. De negen pijlers van Hargreaves bieden daarbij ook goede aanknopingspunten voor een herdefiniëring die aansluit op het veranderende leerparadigma waar hij van sprak. Alvorens tot een omvattende definitie te komen is het echter van belang om de verrijking van het concept van gepersonaliseerd leren te schetsen vanuit de Verenigde Staten vanaf 2012.

2.4.2 ... naar personalized learning¹³

Het debat in Engeland bleef hangen op het niveau van een concept voor de herinrichting van onderwijs. De regering Cameron reduceerde vervolgens gepersonaliseerd leren tot een quasi-egalitaire kwestie van de vrijheid van ouders voor de schoolkeuze van hun kinderen, aldus de ideologische en innovatieve verbreding van het concept naar alle levensbereiken en leeromgevingen én de pijlers van Hargreaves uit het oog verliezend:

Since coming into government, the progress we have made on delivering more open, more transparent and more flexible public services has been swift. And, in the year ahead, as more reforms are made reality, we will see further progress. [-] More parents will be able to choose an excellent school for their children to attend, as a result of this government’s commitment to funding up to 180 new Free Schools, 20 Studio Schools and 20 University Technical Colleges in 2015 to 2016. (web.ref. UK government, 2014)

De verrijking van het concept van gepersonaliseerd leren werd vervolgens vanaf ca. 2010 gevoed vanuit de Verenigde Staten, vooral in bijdragen van onderwijsondersteunende en schoolbegeleidingsdiensten die daarmee inhaken op de trend van gepersonaliseerd leren. Deze organisaties werken vanuit een visie op het verbinden van het innoveren van het onderwijssysteem enerzijds en van de verbreding naar persoonsgestuurd levenlang leren anderzijds. Ze zien het onderwijs randvoorwaardelijk voor het maken van de verbinding aangezien het daar is dat de voor levenlang leren benodigde individuele leerhouding kan worden ondersteund. De vraag *of* gepersonaliseerd leren gerealiseerd kan worden is irrelevant; alleen de vraag *hoe* is relevant, vanuit de gedachte dat de lerende centraal staat bij het leren en dat scholen zich niet alleen in hun beleid maar ook in hun praktijk moeten kunnen toeleggen op hun verantwoordelijkheid in dezen. Het is vanuit deze visie dat een aantal belangrijke bijdragen van Rickabaugh, Clarke en Bray & McClaskey (tot dusver) werd geleverd.

The Learning Independence Continuum

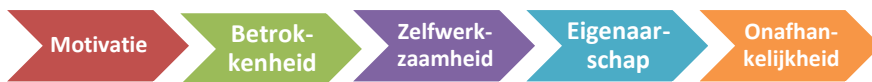
Gepersonaliseerd leren behoeft noodzakelijkerwijs activering van het lerende individu binnen ‘de lerende driehoek’. Waar het beleid t.a.v. (levenlang) leren sinds de jaren 70 deze activering heeft willen stimuleren, sluit Rickabaugh’s model van ‘The Learning

13 In tegenstelling tot Engeland waar ‘personalised’ wordt geschreven, schrijven Amerikanen ‘personalized’. Ik kies hierin geen stelling maar gebruik de verschillen in schrijfwijze om de twee interpretaties van gepersonaliseerd leren te kunnen vergelijken.

Independence Continuum' direct aan op de oogmerken en de procesgang van gepersonaliseerd leren.

Het model zet in op het autonome leren van het individu en brengt de mate waarin lerenden daar greep op kunnen krijgen, samen in één model met vijf kenmerken: motivatie, betrokkenheid, zelfwerkzaamheid, eigenaarschap en onafhankelijkheid. Deze kenmerken zijn voor iedereen uniek en kennen een unieke of persoonlijke invulling bij het voorbereiden en uitvoeren van leerprocessen. Onderling geschakeld vormen de vijf kenmerken een model of stappenplan voor gepersonaliseerd leren. De mate waarin de lerende in staat is het eigenaarschap van het leren te verwerven en vorm te geven, bepaalt ook de mate waarin de 'status van onafhankelijk lerende' bereikt wordt.

Figuur 2.8: The Learning Independence Continuum van Rickabaugh (2012)



Bron: Rickabaugh, The Cooperative Educational Service Agency (CESA), Wisconsin (USA), 2012.

In Rickabaugh's model (figuur 2.8) wordt de lerende centraal gesteld op basis van persoonlijke kenmerken:

- a. *Motivatie* (intrinsiek/extrinsiek) is de aanwezigheid van een emotionele of psychologische prikkel of aantrekkelijkheid tot een taak, idee, uitdaging of besef.
- b. *Betrokkenheid* ontstaat wanneer mensen een psychologische investering in leren doen en trots zijn op leren en begripsvorming voor hun eigen voordeel en niet alleen maar voor graad of kwalificatie.
- c. *Zelfwerkzaamheid* wordt omschreven als de overtuiging dat de lerende in staat is de inspanningen, die nodig zijn om een gekozen doel te behalen, in te schatten en op te (blijven) brengen.
- d. *Eigenaarschap*: lerenden met een gevoel van eigenaarschap beschouwen hun eigen leren als iets waarover ze zeggenschap hebben, dat ze niet kan worden afgepakt en waar ze trots op zijn. Eigenaarschap van leren verplaatst de verantwoordelijkheid voor succes van anderen naar de lerende zelf. Dat betekent dat de lerende de eigen ervaringen en inspanningen waardeert.
- e. *Onafhankelijkheid*: de vaardigheid om onafhankelijk te leren biedt lerenden unieke krachten en voordelen in het onderwijs en het leven. Onafhankelijk lerenden nemen actief verantwoordelijkheid voor hun eigen motivatie en groei. Ze worden geleid door nieuwsgierigheid, de drijfveer om te begrijpen en herkennen zich in hun context. (Rickabaugh, 2012)

Als aan alle kenmerken is voldaan kan er sprake zijn van een vrije rol van het lerende individu in leerprocessen. De verworven 'onafhankelijkheid' van het lerende individu leidt dan tot een wederkerend – levenlang of duurzaam – proces waarin het individu in staat is zelfstandig (mee) te sturen op doel, vorm en inhoud van het persoonlijke leren. Rickabaugh verrijkt hiermee het debat over de ontwikkeling van - het gepersonaliseerde leren door de lerende voorop te stellen en de onafhankelijkheid van het lerende individu in dit leren te benadrukken in termen van medezeggenschap over het leren. Zijn model gaat uit van het intrinsiek dan wel extrinsiek motiveren van het individu om op basis van het inzicht in de

eigen talenten het eigen ontwikkelpotentieel te benutten in samenspraak met de omgeving. In dit model leidt de aldus gepersonaliseerde, toekomstgerichte aanpak logisch naar het bereiken van het kenmerk 'onafhankelijkheid'.

Volgens Rickabaugh onderscheidt deze route zich van de traditionele leerroute doordat het eigenaarschap van leren is gebaseerd op het individuele engagement en het zelf-assessment, en daarmee op de eigenwaarde die aan kennis en vaardigheden wordt gegeven. Als het mogelijk is het leren vanuit dergelijk engagement in te richten, dan is sprake van een 'Freiriaanse situatie' waarin anti-depositair onderwijs of leren mogelijk is in een open (onafhankelijke) dialoog tussen de lerende en de docent (of begeleider, tutor, mentor, adviseur, enz.) waarmee het lerende individu onderhandelt over vorm, inhoud, doel en richting van het eigen leren. Maar als het eigenaarschap zoals in traditioneel onderwijs of scholing bij de 'docent' ligt, is het gevaar aanwezig dat het 'bank-concept' de doorslag geeft waarin de lerende geen onafhankelijke rol kan spelen in het leerproces. Rickabaugh ziet zowel in het onderwijs als in het verdere (levenlange) leren van mensen een rol in werken met zijn model: het onderwijs voorziet de lerende van de grondhouding en het verdere leven van de praktijk voor het continuüm van de lerende onafhankelijkheid. *'Our greatest gift to learners is to give them the tools, insights, and understanding necessary to be in charge of their own learning and lives.* (Rickabaugh, 2012, p. 9)

Patterns of growth in personalized learning

Clarke (2013) benadert in tegenstelling tot Rickabaugh het gepersonaliseerde leren vooral vanuit het perspectief op de ondersteuning van de lerende vanuit de onderwijssetting. Net als Hargreaves opent hij daarmee niet het bredere perspectief van de lerende driehoek waarin gepersonaliseerd leren niet alleen een dialoog met het onderwijssysteem maar ook met het arbeidssysteem kan aangaan. Daarbij beperkt hij ook de ruimte die 'de stem van de lerende' kan (ver)krijgen. Vanuit deze beperking bezien, stelt hij dat een voor de lerende waardevolle, ondersteunende omgeving nodig is die de bereidheid tot en de nieuwsgierigheid naar het verwerven van kennis en leren prikkelt. Hij noemt deze ondersteunende infrastructuur 'het groeipatroon binnen gepersonaliseerd leren'. Dit patroon omvat een zestal onderdelen die integraal aanwezig moeten zijn, willen ze de leerling/student daadwerkelijk succesvol en persoonlijk activeren in leren:

1. *growing a purpose*: leerlingen/studenten kunnen door hen betekenisvolle uitdagingen aan te bieden die aansluiten bij hun interessegebieden, hun eigen betekenis geven aan leren.
2. *Growing identity*: leerlingen/studenten kunnen binnen de juiste stimulerende gemeenschap van staf en school, ouders en andere leerlingen elk hun eigen identiteit vormen op basis van voor hen herkenbare leerprestaties.
3. *Gaining personal voice*: teneinde hun eigen 'geluid' in het leren te ontwikkelen, te laten horen en te ervaren, behoeven leerlingen/studenten doelgericht aandacht van zorgzame volwassenen.
4. *Earning respect*: om te leren hoe ze hun vrijheid in het leven kunnen managen, moeten leerlingen/studenten duidelijke verantwoordelijkheden krijgen aangereikt zodat ze waardering kunnen verwerven voor hun prestaties.
5. *Growing commitment*: leerlingen/studenten dienen een variëteit aan authentieke keuzes voorgelegd te krijgen waardoor ze hun intrinsieke motivatie voor leren kunnen ervaren.

6. *Growing competence*: leerlingen/studenten willen succes in hun werkzaamheden maar ze hebben daarbij structuur nodig om hun bekwaamheid te helpen opbouwen.

Clarke ziet een dergelijk groeipatroon zich aftekenen in een soort onderwijsgemeenschap waar de lerende leert te leren. Zij weet zich ondersteund door deze gemeenschap, is in staat persoonlijke zingeving aan leren te verbinden en te leren in de verschillende praktijken waarin zij zich bevindt en zal bevinden. Bovenal heeft de lerende een eigen identiteit ontwikkeld waarbinnen doel, de inhoud en richting van het leren gepersonaliseerd kan zijn. De betekenis van Clarke's groeipatroon is dat het vooral wijst op de inbreng van 'de school' als zodanig bij het ondersteunen en instrumenteren van gepersonaliseerd leren. Dit patroon geeft vooral betekenis aan de vormende rol van het initieel onderwijs. Wat blijft is dat al het leren persoonlijk is omdat het afhankelijk is van persoonlijke nieuwsgierigheid, inspanning, praktijk en doorzettingsvermogen.

Make learning personal

Bray en McClaskey (2015) produceerden een handboek voor het organiseren van gepersonaliseerd leren in het onderwijs. Ook zij beperken gepersonaliseerd leren tot de interactie tussen lerende en 'school'. Hun analyse van leersituaties is echter ook toepasbaar op de interactie op het organisatieniveau in de lerende driehoek. Het gaat hun nl. om de wijze waarop 'de stem van de lerende' zich in een leeromgeving kan ontplooiën. In hun handboek is die leeromgeving de school. Dat kan echter ook de organisatie zijn. Verrijkend is dat zij zich baseren op hun analyse van leersituaties die gepersonaliseerd, gedifferentieerd of geïndividualiseerd kunnen zijn. Hun analyse levert inzichten op waarmee een school zich in drie ontwikkelingsfasen kan ontplooiën van een traditionele instelling naar een gepersonaliseerde leeromgeving voor leerlingen waarin de leerling in een bepaalde mate zelfsturend is, de docent optreedt als coach of mentor en de inhoud op basis van de leerbehoefte van de leerling wordt geconfigureerd. De technologische ontwikkelingen op het vlak van computergestuurd onderwijs en andere ICT-toepassingen zijn voor dergelijk leren onontbeerlijk. Het belang van hun werk is gelegen in de mogelijkheden voor het verankeren van een lerende houding onder kinderen waarmee zij toegerust kunnen worden om in het kader van hun eigen levenlang leren onder de noemer 'gepersonaliseerd leren' te kunnen vormgeven. Daarnaast maken zij aan de hand van het primair en secundair onderwijs duidelijk aan welke facilitering 'de faciliterende school' moet kunnen beantwoorden om gepersonaliseerd leren vorm te kunnen helpen geven.

De leersituaties waar zij hun handboek op baseren, zijn alle situaties waarin het bewustzijn reeds is doorgedrongen dat de lerende centraal staat en dat de school zich ook werkelijk als facilitator van het individuele, gedifferentieerde of gepersonaliseerde leerproces moet kunnen profileren. De leersituaties onderscheiden zich van elkaar door de aansturing en de beoordeling van het leerproces:

1. in een *geïndividualiseerde leersituatie* levert de docent maatwerk aan de leerling door individuele instructie, te voorzien in gunstige voorwaarden voor de betreffende leerling, te luisteren naar de leerling en de instructie daar eventueel op aan te passen. De docent is in een dergelijke situatie verantwoordelijk voor het behalen van dezelfde leerdoelen voor alle leerlingen in aanvulling op de specifieke doelen die in

de een-op-een situaties daaraan zijn toegevoegd. De leerdoelen zijn gebaseerd op de kwalificatiestandaard die geldt voor de betreffende klas.

De dominante beoordelingsvorm voor de geleverde leerprestaties is assessment *van* leren. De leerling wordt daarmee afgerekend op het behaalde resultaat in de geïndividualiseerde leersituatie en binnen de leerdoelen die voor de gehele klas waren vastgesteld. Beoordeeld wat de leerling weet in relatie tot het gestelde leerdoel.

2. Een *gedifferentieerde leersituatie* gaat er naar hun mening vanuit uit dat een docent instructie geeft aan groepen leerlingen die eventueel aangepast kan worden naar gelang de docent oppikt dat de groep dat aangeeft. De docent moet verschillende instructievormen tot zijn beschikking hebben en tegelijkertijd dezelfde leerdoelen kunnen helpen bereiken voor verschillende groepen leerlingen. Ook hierbij zijn de leerdoelen gebaseerd op de kwalificatiestandaard die geldt voor de betreffende klas. De beoordelingsvormen die de docent tot zijn arsenaal rekent zijn assessment *van* en *voor* leren. In aanvulling op het summatieve proces waarvan sprake is bij assessment *van* leren, gaat het bij het assessment *voor* leren niet alleen om het testen van wat de leerling weet maar ook wat de leerling ermee kan doen in haar verdere leerproces. Een meer formatief beoordelen derhalve.
3. *Gepersonaliseerd leren* houdt in dat de leerling het eigen leerproces aanstuurt en weet te verbinden met persoonlijke interesses en ambitie, actief participeert in het ontwerp van het eigen leerproces en daar eigenaar van is. De gewenste leersituatie wordt gecreëerd op basis van het engagement van leerlingen en niet door curriculumdwang. De leerling creëert een netwerk waarin zij omgeven wordt door experts op de verschillende terreinen waarop zij zich wil versterken. Zij opereert daarbij in een leersysteem dat op competenties is gebaseerd en niet op een algemene, normstellende kwalificatiestandaard. De docent opereert in dezen als een expert binnen het netwerk van de leerling en is de begeleider of coach van het gepersonaliseerde leerproces.
De beoordelingsvormen die het meest worden gebruikt zijn het assessment *als* en *voor* leren. Assessment *van* leren vindt zo weinig mogelijk plaats. Beoordelen wordt vooral ingezet om het gepersonaliseerde leren van de leerlingen te ondersteunen bij het (door henzelf) bepalen van leerdoelen (*voor* leren) en hun vooruitgang te monitoren en te reflecteren op hun eigen leerproces (*als* leren).

Geïndividualiseerd en gedifferentieerd leren vinden overwegend plaats binnen traditioneel onderwijs terwijl gepersonaliseerd leren in een flexibel leersysteem gebeurt. Bray en McClaskey geven in een stappenplan aan hoe een school in drie stappen kan transformeren van een traditionele school naar een school met een gepersonaliseerde leeromgeving waarin de lerende haar eigen leerproces aanstuurt met de docent als partner in het gepersonaliseerde leren: van *Teacher-centered with learner voice and choice*, via *Learner-centered with teacher and learner as co-designers* naar *Learner-driven with teacher as partner in learning*. Zo geven zij inhoud aan het debat rond gepersonaliseerd leren in hun adviespraktijk.¹⁴

Ze baseren hun transformatiemodel op het gegeven dat er al in sterke mate sprake is van een geïndividualiseerd onderwijssysteem; gedifferentieerde situaties staan in de belangstelling, met name vanwege de technologische mogelijkheden. Gepersonaliseerd leren zien zij in dit kader als de volgende ontwikkelingsfase in het veranderende

14 Zie bijlage 3 voor dit stappenplan.

leerparadigma dat is gebaseerd op de geëngageerde, zelfsturende, in een ondersteunend netwerk opererende lerende binnen de moderne, lerende samenleving. De functie van EVC in hun model is dat lerenden hun eigen leerwegen kunnen ontwerpen en managen indien ze inzicht hebben in hun leerstijl en hun leerervaringen. Reeds verworven en de nog te verwerven leerervaringen worden vastgelegd in een portfolio. Het portfolio en de geregelde (zelf)waardering daarvan zijn de sturingsmechanismen die de lerende tot haar beschikking heeft.

2.4.3 Naar een model van Gepersonaliseerd Leren

De Engelse aanpak verschilt van de Amerikaanse doordat in Engeland meer een systeembenadering wordt nagestreefd terwijl in de Verenigde Staten de proceskant van gepersonaliseerd leren wordt benadrukt. De Nederlandse ontwikkeling volgt met name de Engelse benadering en richt zich (vooralsnog) op het eenvoudiger maken binnen het onderwijssysteem van het bieden van maatwerk aan leerlingen, met name afgestemd op de voordelen die ICT in het onderwijs kan bieden. In de Amerikaanse ontwikkeling is een meer op de 'klant' gerichte, procesmatige benadering te zien. Waar de systeembenadering zich richt op dat wat nodig is om bepaalde resultaten te gaan behalen, gaat de procesbenadering uit van de stappen die in de praktijk van het leren moeten worden gezet om een bepaald resultaat te behalen.

Naast dit onderscheid kan echter ook geconstateerd worden dat er van Miliband tot Bray en McClaskey overeenkomsten zijn in de benadering van het verschijnsel. Alle contribuanten realiseren zich dat gepersonaliseerd onderwijs een totaal andere benadering van leren in het onderwijs betekent en dat dit veel vergt van docenten, onderwijsvoorzieningen en bovenal van de leerling/student. De bijdragen verschillen onderling wel in de autonomie die de leerling zou moeten verwerven; sommigen (Miliband en Hargreaves) houden de aansturing van het leren dicht bij de school terwijl anderen (Leadbeater, Rickabaugh, Bray & McClaskey) die bij de leerling/student willen leggen. Wat overeenkomt is echter dat allen gepersonaliseerd leren ervaren als een radicale verandering van het bestaande leerparadigma.

Een paradigma is echter nog geen theorie maar een stap ervoor: *'een manier van denken die voert naar de ontwikkeling van theorieën.'* (Hofstede, *et al.*, 2015, p. 55). Mijn definitie van een leerparadigma is in dit kader afgeleid van Kuhn's paradigmabenadering (Kuhn, 1972) en houdt een stelsel van afspraken in dat systeemverantwoordelijken (wetenschappers, beleidsmakers) hanteren m.b.t. het definiëren van het dominante normenkader (de 'meetlatten' van de niveaus) voor het leerstelsel. Het leerparadigma omvat:

- een standaard model voor het objectiveren en waarderen van de inhoud van de meetlatten die maatschappelijk zijn geschraagd, i.e. (beroeps)kwalificaties, sectorkwalificaties en kwalificaties op organisatieniveau.
- De acceptatie van dat model door de systeemverantwoordelijken.
- De grenzen die worden gesteld aan de niveaus binnen het model, i.c. de standaardsetting.
- Een overzicht van volgens welke algemeen aanvaarde regels gewerkt wordt bij de organisatie van het leerproces, oftewel de manier waarop kennis, inzicht en vaardigheden worden gewaardeerd en/of verworven.

De belangrijkste exponenten van de paradigmashift waarover in de bijdragen aan gepersonaliseerd leren wordt gesproken, zijn (1) het engagement en de grotere of versterkte medezeggenschap of

zelfsturing van het lerende individu als eigenaar en co-designer van hun leerproces, (2) de bereidheid van de school om het gepersonaliseerde leren te omarmen en de leersituatie daaraan aan te passen, (3) de buitenschoolse omgeving betrekken als 'partner in leren' bij het leerproces en (4) de flexibiliteit in het waarden *van, voor en als* leren.

Definitie van Gepersonaliseerd Leren

Met inachtneming van de verschillende bijdragen aan het concept van gepersonaliseerd leren definieer ik gepersonaliseerd leren binnen de context van 'de lerende samenleving' als een dynamisch proces of leerconcept waarin de lerende centraal staat en waarin zij flexibel en op de persoon afgestemd leerarrangementen kan (mede)initiëren en aangaan binnen een maatschappelijke leercultuur die is gebaseerd op zelfsturend, geflexibiliseerd, prospectief levenlang leren. Dergelijke leerarrangementen worden gevoed door dialogen in 'de lerende driehoek'. Ze bieden ruimte aan persoonlijke leerervaringen, expertise, verantwoordelijkheden en autonomie om in een situatie van (mede)zeggenschap en eigenaarschap van het lerende individu in dialoog met andere actoren verrijkende en duurzame sturing én ondersteuning te leveren aan het individuele ontwikkelend vermogen. Deze definitie brengt mij tot het herdefiniëren van de pijlers onder het proces van gepersonaliseerd leren.

Herdefiniëring van de Pijlers van Gepersonaliseerd Leren

Op basis van de theoretische bijdragen zoals hiervoor beschreven en de bovenstaande definitie onderscheid ik vijf pijlers waarop gepersonaliseerd leren is gebaseerd; deze pijlers zijn onderling geschakeld:

- 1 **Agency** gaat over de wijze waarop mensen met elkaar onderhandelen en communiceren in het kader van leerprocessen. *Agency* betreft het engagement van de lerende in termen van de bewustwording van de 'eigen kracht' en de motivatie tot leren. *Agency* omvat de thema's bewustwording en persoonlijke zingeving van het gepersonaliseerde leren binnen de gegeven context.
- 2 **Affordance** betekent zowel het veroorloven of toestaan als het faciliteren van leerprocessen van individuen door een organisatie en/of school. *Affordance* richt zich op het creëren van een stimulerende leeromgeving, de organisatie van het partnerschap in leren, de facilitering van het lerende individu via het aanbieden van begeleidende en adviserende rollen in het leerproces, de innovatieve aanpak van leren binnen de organisatie en de financiering van gepersonaliseerd leren. Met hun *affordance* kunnen organisaties zowel het belang van leren voor hun organisatie onderkennen als het leren door 'hun mensen' faciliteren.
Het is van belang dat *affordance* inhoudt dat de lerende werkelijk een open dialoog wordt geboden over leervraag en gewenst leerperspectief; anders dreigt wat Freire 'pedagogical treachery' noemt. Dit houdt in dat *'the educator's "directivity" should not interfere with the "creative, formulative, investigative capacity of the educand"*. *Otherwise, the directivity degenerates into "manipulation, into authoritarianism"* (Freire, 1994; Mayo, 2014)¹⁵.

15 Onder 'educator' moet niet alleen de actor vanuit 'de faciliterende school' maar ook vanuit 'de lerende organisatie' worden gezien. Het gaat immers om de dialoog tussen competentiedrager met competentievragers en -verrijkers.

- 3 **Assessment** gaat het in het kader van personaliserend leren om verschillende vormen van beoordeling die allen gericht zijn op het persoonsgericht beoordelen van iemands leerervaringen, informeel, non-formeel of formeel verworven. De persoonlijke norm of waardering staat in alle vormen van assessment altijd voorop met de maatschappelijke normen of waardering vanuit kwalificatie- en functiesystemen als mogelijk referentiekader. Onder dergelijk *assessment* vallen allereerst de vormen van zelfsturend beoordelen zoals zelfonderzoek en zelfwaardering. Vervolgens staat de koppeling van het persoonlijk geleerde aan een functieprofiel of een kwalificatie voorop, of een persoonlijk gesteld doel. Beoordeling krijgt dan de betekenis van *assessment van, voor* of *als* leren: er is ofwel sprake van een direct effect (verzilveren van de uitkomst van het assessment) ofwel van een prospectief effect of van continuïteit van het leren via (door)ontwikkeling van iemand in het licht van gestelde leerdoelen. Bij een prospectief effect kan tevens sprake zijn van reflectie op het leren door de lerende zelf:

Assessment of Learning measures learner performance. Assessment for Learning provides feedback throughout the process. Assessment as Learning encompasses Assessment for Learning where the learner monitors their progress and reflects on their own learning. (Bray en McClaskey, 2013, p.11)

Assessment houdt de (zelf)waardering van persoonlijke leerervaringen in met het oog op de verbinding tussen persoon en organisatie en/of school en is gethematiseerd rond het *assessment van, voor, als* leren.

- 4 **Eigenaarschap** heeft betrekking op de zelfstandigheid van de lerende en het zich eigenaar voelen van het eigen leerproces, zowel bij de voorbereiding en de uitvoering van dit leerproces als bij het realiseren van mijlpalen in dit proces, zoals summatieve ((deel)kwalificaties, formele erkenning van informeel functioneren, e.d.), formatieve (vormgeven leer- en carrièrekansen, e.d.) en reflectieve opbrengst (empowerment, identiteitsvorming en bewustwording van de eigen waarden). *Eigenaarschap* toont zich in het onderkennen van de eigen waarde via persoonlijk empowerment en via het nemen van persoonlijke verantwoordelijkheid.
- 5 **Co-design** is het thema dat het werkelijke karakter van gepersonaliseerd leren bepaalt. Zonder een zekere mate van *co-design* kan het individu geen 'partner in leren' zijn noch kan er sprake zijn van een gepersonaliseerd leerproces. Immers zonder de medezeggenschap van het individu bij het vormgeven en uitvoeren van het leerproces kan er geen sprake zijn van maatwerk in leren dat mede is afgestemd op de inbreng en de leervraag van datzelfde individu. In deze zin is *co-design* de activerende kwaliteit van het gepersonaliseerde leerproces. En daar waar *eigenaarschap* zich vooral richt op het zich eigenaar voelen van de eigen waarden en leerervaringen, maakt *co-design* daar een 'actieplan in leren' van en wordt in nauw overleg met de andere partners die bij het gekozen leerproces ter zake zijn, het overall design gedaan. *Co-design* activeert het perspectief op gepersonaliseerd leren als een continuüm van levenlang leren. Zonder *co-design* kan er niet levenlang geleerd worden vanuit een gepersonaliseerde perceptie en kan derhalve ook geen nieuwe leervraag gegeneerd worden op basis van het nieuw geleerde, i.c. de zgn. portfolioloop. *Co-design* richt zich op de thema's van actief eigenaarschap en het partnerschap in leren tussen de actoren dat in die activering door de lerende ge-co-designed kan worden.

In tabel 2.6 is aangegeven hoe de verschillende kenmerken van de contribuanten aan de theorievorming rond gepersonaliseerd leren zich verhouden tot deze pijlers. In de tabel is zichtbaar dat de verschillende bijdragen alle in één van de pijlers kunnen worden ondergebracht. Ondanks dat deze bijdragen georiënteerd zijn op de onderwijscontext, staan ze mij ten dienste om het proces te onderbouwen van gepersonaliseerd leren in de dialoog tussen het lerende individu enerzijds en organisatie c.q. school anderzijds. Dit resulteert in een herformulering van het concept van gepersonaliseerd leren in een vijftal pijlers die minder onderwijsgericht en daarmee breder inzetbaar zijn dan de pijlers die Hargreaves onderscheidde.

Tabel 2.6: De hoofdstromen in een model voor Gepersonaliseerd Leren						
	Lead-beater	Hargreaves	Miliband	Rickabaugh	Clarke	Bray & McClaskey
A G E N C Y	<i>Expanded choice</i>		<i>Curriculum choice engages and respects students</i>	<i>Motivation</i>	<i>Growing a purpose: compelling purpose-meaningful challenge</i>	<i>Linking learning with personality</i>
				<i>Engagement</i>	<i>Growing commitment: commitment-range of options</i>	
A F F O R D A N C E	<i>Intimate consultation</i>	<i>Advice and guidance</i>	<i>Community, local institutions and social services supporting schools</i>		<i>Growing identity: unique identity-supportive community</i>	<i>Learning to learn</i>
	<i>Partnership provision</i>	<i>Learning to learn</i>	<i>Teaching and learning strategies that build on individual needs</i>			<i>Building a learner network</i>
	<i>Funding</i>	<i>New technologies</i>	<i>A radical approach to school organisation</i>			
<i>Workforce reform</i>						
A S S E S S M E N T		<i>Assessment for learning</i>	<i>Assessment for learning and the use of data ...</i>	<i>(Self-)Efficacy</i>		<i>Reflecting on learning</i>
						<i>Assessment AS and FOR learning</i>

E I G E N A A R S C H A P	<i>Enhanced voice</i>	<i>Student voice</i>		<i>Ownership</i>	<i>Gaining personal voice: confident voice-personal attention</i>	<i>Self-steered learning</i>
					<i>Growing identity: unique identity-supportive community</i>	<i>Setting learning goals and monitoring progress, with guidance</i>
C O - D E S I G N	<i>Advocacy</i>	<i>Design and organisation</i>	<i>... and the use of dialogue</i>	<i>Independence</i>	<i>Earning respect: managing independence-responsibility</i>	<i>Actively co-designing learning</i>
	<i>Co-production</i>				<i>Growing competence: skills and competence-structure</i>	<i>Demonstrating mastery in a competency-based system</i>

Het procesmodel van Gepersonaliseerd Leren

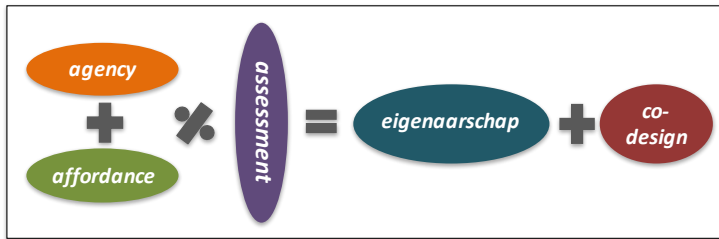
In figuur 2.9 wordt het model van gepersonaliseerd leren gepresenteerd dat op basis van het voorgaande voor het onderzoeken van de relatie tussen EVC en gepersonaliseerd leren in deze studie zal worden benut.

De vijf pijlers van gepersonaliseerd leren staan in het model in onderlinge samenhang en volgorde afgebeeld. Het resultaat van het 'invullen' van de pijlers is een leerproces dat mede-gestuurd en –gecreëerd wordt door het lerende individu in dialoog met de andere actoren. De resultante van dit kan een op zichzelf staande leeropbrengst opleveren, maar kan ook resulteren in een wederkerend leerproces doordat de leeropbrengst een nieuwe leervraag kan initiëren.

De pijlers zijn onder te verdelen in drie groepen:

1. *concipiërende* pijlers: de pijlers 'agency' en 'affordance' die de vraag naar leren initiëren, formuleren en faciliteren binnen de lerende driehoek.
2. *Een verbindende* pijler: de pijler 'assessment' die de leervraag verbindt met de verschillende vormen van leren die iemand ter beschikking staan. Deze vormen worden in principe ingevuld op de best passende wijze naar gelang de mogelijkheden tot afstemming met de zin, vorm en inhoud van het gewenste leren.
3. *Creërende* pijlers: de pijlers 'eigenaarschap' en idealiter daaropvolgend 'co-design' die iemands eigenwaarde benoemen om dit vervolgens in samenwerking met de betreffende persoon af te stemmen op persoonlijke wensen en activeren.

Figuur 2.9: Het procesmodel van Gepersonaliseerd Leren



De ideeën van Freire rond het anti-depositaire leren zijn weerspiegeld in de bewustwording en zingeving van het persoonlijke leren en onderdeel zijn van iemands 'agency'. Billett's ideeën rond werkend leren zijn terug te vinden in de 'affordance' die op organisatieniveau geboden kan worden om de 'agency' van het lerende individu te ondersteunen c.q. te stimuleren. Een dergelijke verbinding tussen agency en affordance is wat Cafarella en Merriam (2000) het bewustzijn noemen van *'individual learners and how they learn, and an understanding of how the context shapes learners, instructors, and the learning transaction itself'*. (Cafarella & Merriam, 2000, p. 62).

'Assessment' functioneert in het model als verbinding tussen het initiëren van leren enerzijds en het operationaliseren van leren anderzijds. Bij het initiëren van leren staat de wisselwerking tussen agency en affordance centraal. Het operationaliseren betreft het creëren van eigenaarschap van leren van het individu en het vervolgens activeren daarvan via het co-design van de lerende individu bij zingeving, vormgeving en inhoud stelling van leren. Het helpt met name de balans te creëren tussen leerdoelen en –mogelijkheden en het concretiseert maatwerk in leren, naar gelang de behoefte aan beoordeling *van, voor of als* leren. Daarmee realiseert assessment het evenwicht tussen de belangen van de verschillende actoren in een gegeven leersituatie.

De pijler 'agency' heeft een directe relatie met het persoonlijke 'eigenaarschap' van het leren; het helpt iemands leergeschiedenis tot dusver te waarderen en de mogelijkheden of intenties te benoemen tot de eigen verantwoordelijkheid met betrekking tot het aangaan van nieuwe leerprocessen.

Dezelfde verbinding is mogelijk tussen 'affordance' en 'co-design', waarin het actieve eigenaarschap van het lerende individu zich kan ontplooien, wat in relatie staat tot de mate waarin en de wijze waarop iemand gefaciliteerd wordt én wenst te worden.

Het concept toont ook dat het nuttig is om gepersonaliseerd leren te situeren in de lerende driehoek; de suggesties van Rickabaugh en Bray & McClaskey dat de lerende zelf in alle vrijheid het eigen leerproces naar vorm, inhoud, planning en context kan sturen, gaat alleen op als een open dialoog plaatsvindt tussen de lerende als primaire actor en de andere actoren (docent, begeleider, chef, manager, e.a.) over leerdoelen en aanpak. Leren vindt altijd 'in context' plaats en krijgt derhalve vorm in de dialoog of dialogen binnen de lerende driehoek. Gepersonaliseerd leren is in deze zin geen individueel proces dat op zichzelf staat of plaats kan vinden maar een leerproces dat altijd ten dienste staat van de persoonlijke inbreng in het collectief, zijnde 'de lerende samenleving' waarin de lerende organisatie en de faciliterende school hun respectievelijke rollen en verantwoordelijkheden herdefiniëren.

2.5 Processchema voor het onderzoek

Nu zowel het EVC-proces als het concept van gepersonaliseerd leren zijn beschreven en onderbouwd, kan dit hoofdstuk worden afgesloten met het processchema voor het onderzoeken van EVC en gepersonaliseerd leren. Dit schema is zowel de samenvatting van het voorgaande als de beantwoording van de eerste deelvraag van deze studie. Alle geschetste aspecten van de theoretische grondslagen vinden hun weerklank in de thematisering van EVC en gepersonaliseerd leren binnen dit schema.

2.5.1 EVC en gepersonaliseerd leren

EVC kan meerdere perspectieven helpen creëren voor het individu om haar persoonlijke leerervaringen, waar en hoe dan ook verworven, te herkennen en te documenteren, te waarderen, te erkennen en verder te ontwikkelen. Deze perspectieven kunnen worden versterkt zowel binnen het leersysteem door middel van kwalificering als binnen het maatschappelijke systeem via het benutten van de reeds aanwezige persoonlijke leerervaringen voor loopbaan- en carrièrestappen (MEZ, 2000a) of voor empowerment doeleinden, bijvoorbeeld in het geval van sociale activering, banenplannen, e.a. (Singh & Duvekot, 2013). Ook is de benutting voor het creëren van een puur op persoonlijke ontwikkeling gericht proces een mogelijkheid (Cedefop, 2009; Duvekot, *et al.*, 2007). Grosso modo is daarmee sprake van verschillende vormen van benutting van EVC met als mogelijk resultaat een kwalificatie, employability, empowerment, sociale activering, persoonlijke ontwikkeling en/of enjoyability. In al deze vormen kan het leren impliciete of expliciete intenties en leeropbrengsten creëren. EVC draagt bij aan het systematiseren van dergelijke persoonlijke leerervaringen en kan deze koppelen aan kwalificerende doelen, ontwikkelingsperspectieven en loopbaandoeleinden. Feitelijk betekent dit dat EVC persoonlijke standaarden kan verbinden met beroeps- en functiegerichte standaarden. Deze benadering van EVC sluit aan bij het gepersonaliseerde karakter van leren in 'de lerende samenleving' omdat ...

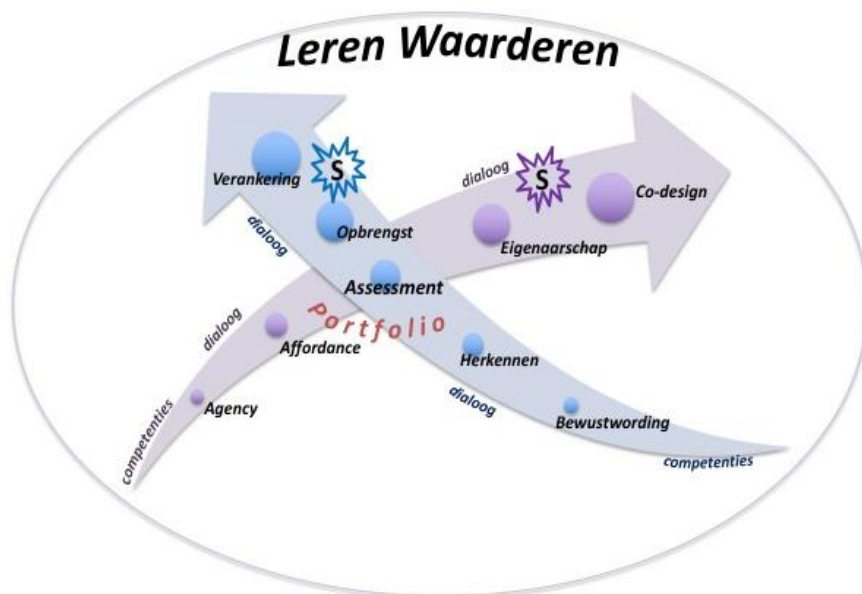
... the human being is a holistic being with multi-layered needs – physiological, emotional, social and self-realizational – that have to be met with holistically. [...] Therefore both the concern for education and the concern for national development cannot help but be necessarily holistic, encompassing intellectual, emotional, moral and psycho-physical dimensions." (Chung, 2010, pp. 250-251).

Dit holisme wordt in Engeland ook wel aangeduid met 'the transition to personalized learning enforced by the accreditation of prior learning' (Hargreaves, 2004-2006). Het beperkt zich tot invulling van het concept van gepersonaliseerd leren dat met behulp van de EVC-systematiek binnen de opleidingsgerichte context van leren moet plaatsvinden. In het concept van gepersonaliseerd leren wordt echter pas een werkelijk holistisch leerproces gerealiseerd als met behulp van EVC een koppeling gemaakt kan worden met de opleidingscontext én de meer maatschappelijke of functiegerichte contexten voor leren. De wezenlijke functie van EVC is in dit verband het versterken van de bewustwording van de verschillende stakeholders m.b.t. de mogelijkheden voor benutting van reeds gegenereerde en nog te genereren leeropbrengsten. Het binnen 'de lerende driehoek' kunnen aansluiten op elkaars wensen in het benutten van deze leeropbrengsten – behaalde en nog te behalen

– is een te realiseren uitkomst van de holistische benadering en vereist een eigenaarschap of co-design bij het bepalen en invullen van leerstrategieën op individueel en collectief vlak. Zonder het betrekken van de persoonlijke dimensie bij het leren is het effect van EVC nadrukkelijk minder of wellicht zelfs helemaal afwezig. Dan heeft ‘het bank-concept’ zoals Freire dat omschrijft de overhand en verdwijnt het lerende individu in de anonimiteit van het onpersoonlijke leren.

Een dergelijke holistische benadering vormt het kader voor het onderzoeken van de mogelijkheden van EVC om de transferwaarde van iemands leerervaringen in de dialoog met de andere stakeholders in verschillende contexten te kunnen analyseren en tevens de verbinding tussen EVC en gepersonaliseerd leren te tonen. Om dit in de verschillende casussen gestructureerd te kunnen onderzoeken worden de vijf fasen van EVC en de vijf pijlers van gepersonaliseerd leren afzonderlijk en geïntegreerd onderzocht. Zodoende kan in de verschillende fasen van het leerproces de doelmatigheid (efficiëntie en effectiviteit) van het EVC-gestuurde en gepersonaliseerde leerproces worden geanalyseerd.

Figuur 2.10: processchema voor onderzoek van EVC en Gepersonaliseerd Leren



2.5.2 Processchema

Het processchema stuurt het onderzoek aan en dient als denkmodel voor de analyse van EVC en gepersonaliseerd leren in de casestudies. De belangrijkste bouwstenen van EVC worden gevonden in de sociaal-constructivistische leertheorie met zijn brede focus op leren en met het lerende individu als belangrijkste actor van leren. Deze theorie wordt ondersteund door Jarvis' definitie van 'human learning' die een brede benadering van leren inhoudt: leren is bewust en onbewust, niet per se intentioneel, vindt plaats in allerlei

contexten en dient meerdere leerdoelen en -opbrengsten: formele, non-formele en informele, individuele en collectieve. Dergelijk leren wordt sterk gevoed door ervaringsleren in sociale praktijken, veelal werkendeweg of lerend op de werkplek. Het begrip competenties kan dergelijk breed gesitueerd leren ook op individueel niveau helpen articuleren. Zo kan zij inbreng hebben in de dialoog met de vertegenwoordiger(s) van haar lerende organisatie(s) waarmee zij zich in een actieve (leer)situatie bevindt, en/of met degenen die toegang bieden tot leerfaciliteiten vanuit 'de faciliterende school'. Dit processchema is weergegeven in figuur 2.10.

Het processchema is in essentie een schema waarin EVC en gepersonaliseerd leren worden verbonden. Het geeft alle relevante aspecten aan:

- *Leren Waarderen* biedt het omvattende kader voor het bestuderen van de verschijnselen EVC en gepersonaliseerd leren in hun eigen procesgang en in hun onderlinge samenhang.
- De twee pijlengroep symboliseert het EVC-proces en het proces van gepersonaliseerd leren.
- *Competenties* zijn relevant voor beide processen en worden bij aanvang van zowel EVC als voor gepersonaliseerd leren zichtbaar gemaakt.
- Het *portfolio* is de resultante van iemands (zelf)management van competenties, helpt persoonlijke leerdoelen formuleren en bepaalt de inbreng in de dialoog met de andere actor(en). De verbinding tussen leerdoel en het creëren van leerperspectief wordt mogelijk gemaakt door het portfolio te beoordelen en te benutten als opmaat voor het creëren van nieuwe leereffecten of -opbrengsten. Het portfolio is zowel bij EVC als bij gepersonaliseerd leren van belang, zowel voorafgaand aan het 'assessment' als erop volgend: de resultaten van het assessment vullen het portfolio aan.
- De *dialogen* vinden binnen de context plaats zoals die door de actoren wordt aangetroffen. Deze dialogen gaan met name over leerdoelen en leerperspectieven. Leerdoelen en -perspectieven tonen zich in het verbinden van leerdoel, -vraag en – aanbod via *Leren Waarderen*.
- EVC en gepersonaliseerd leren zijn nauw verweven doordat beide zich richten op het aangaan van dialogen of verbinden van leerdoel(en), -vraag en –aanbod binnen een gegeven context. Deze verwevenheid toont zich in de aanwezigheid van *assessment* binnen de procesgang van beide verschijnselen.
- Afhankelijk van het leerdoel kan de verbinding tot stand gebracht worden met diverse leerperspectieven voor ogen en kan het resulteren in een verzilverend dan wel ontwikkelend effect. In dit procesgedeelte hangen de EVC-fasen *opbrengst* en *verankeren* nauw samen met de gepersonaliseerd leren-pijlers *eigenaarschap* en *co-design*. Ook in dit procesgedeelte hebben actoren allen hun verantwoordelijkheden en belangen en zijn op dit niveau vooral het *spanningsveld* tussen het leersysteem en maatschappelijk systeem en de procesgang van EVC en gepersonaliseerd leren gesitueerd. Het wordt in het model aangegeven met de letter 'S' in het 'clashsymbool', zichtbaar aan het eind van beide procesgangen.

Het processchema kan worden benut om de hoofdvraag van deze studie te beantwoorden. Vanuit een sociaal-constructivistische benadering beoog ik daarmee in een continue wisselwerking tussen onderzoeksdata en het conceptuele model tot een gedeelde constructie te komen waarvan minimaal voorbeeldwerking uitgaat naar andere sociale constructies waarin de verschijnselen EVC en gepersonaliseerd leren zich ook (kunnen)

voordoelen. Naast het op deze wijze richting geven aan het onderzoek en de *in-case analyse* binnen de casestudies, levert het model tevens onderwerpen aan voor de *cross-case analyse* tussen de casestudies:

1. **Competenties** zijn de bouwstenen voor EVC en gepersonaliseerd leren. Competenties dragen zowel bij aan het zichtbaar maken van eerdere leerervaringen als het bepalen van de mogelijke waarde daarvan bij de vergelijking van de competenties die iemand al heeft opgedaan ten opzichte van een standaard of leerdoel dat ook in competentie termen is vertaald. In deze betekenis is een competentie niet alleen de drager van een persoonlijke leerervaring maar ook van een te behalen leeropbrengst in een kwalificatie- of functieprofiel. Competenties komen in alle EVC-fasen en pijlers van gepersonaliseerd leren naar voren en vormen de basis van het gehele proces van EVC én gepersonaliseerd leren.
2. Het **portfolio** komt tot stand op basis van een reflectief proces en zelfonderzoek van de eigen leerervaringen. Dit proces resulteert in een verzameling van iemands competenties op basis van de beschrijving van persoonlijke leerervaringen en de daarbij behorende documentatie als bewijsvoering. Het portfolio versterkt de focus op *human learning* en de uniciteit van persoonlijke leerervaringen. Het portfolio komt als aspect sterk naar voren in EVC-fase 'herkennen' en in de pijler 'agency' van gepersonaliseerd leren. In beide helpt het portfolio zowel de individuele inzet van een benodigde of gewenste leerstrategie te bepalen (wat wel en niet leren) als het versterken van het inzicht in wat binnen iemands context zinvol, nuttig en/of noodzakelijk is om te (gaan) leren. Bij de afronding van het EVC-proces en/of een gepersonaliseerd leerproces waarbij EVC is ingezet speelt het portfolio andermaal een rol omdat het de nieuwe leeropbrengsten helpt in te kaderen in iemands leerstrategie en tegelijkertijd het aangaan van nieuwe leerdoelen en –strategieën helpt faciliteren. Het portfolio ondersteunt zo ook de *portfolioloop* die levenlang leren versterkt.
3. De **dialoog** binnen de lerende driehoek is een aspect dat in alle fasen en pijlers van beide verschijnselen een rol speelt. Met name bij gepersonaliseerd leren is de dialoog van belang om het overleg over het leren te organiseren (tussen 'agency en affordance') en om het leren te agenderen en op elkaars rol in het leerproces af te stemmen (tussen 'eigenaarschap en co-design'). Bij EVC is de dialoog vooral van belang bij de afstemming over leerdoelen binnen de context, afstemming tussen EVC-kandidaat en begeleider en het overleg tussen EVC-kandidaat, lerende organisatie en 'faciliterende school' over de benutting van de opbrengst. In de laatste fase van EVC tenslotte is de dialoog gericht op de duurzame ontwikkeling van de EVC-kandidaat binnen de gegeven context.
4. **Assessment** is het kernelement van het concept van *Leren Waarderen*. Het individu leert vooral het eigen leren te waarderen en dat vervolgens als waardevol leren te percipiëren. Organisaties en 'scholen' leren dat dat leren ook te waarderen is en als startpunt voor verder leren door hen ondersteund kan worden. *Leren Waarderen* verbindt op deze wijze het eigen (persoonlijke) waarderingssysteem met de waarderingssystemen van het leersysteem en van het maatschappelijke systeem. Het is het meest zichtbaar in de fase en pijler van *assessment*. Met *assessment* kan het gehele werkgebied voor levenlang leren worden omvat, inclusief de wijze waarop stakeholders en actoren in dialoog met elkaar zijn. *Assessment* helpt de verbinding realiseren tussen de inbreng van de partners in 'de lerende driehoek' met de (beoogde) leereffecten. Zonder deze verbinding is er geen optimaal EVC-proces noch een strategie gericht op gepersonaliseerd leren mogelijk. Tenslotte biedt *assessment* ook een leeropbrengst in

zichzelf door mensen te helpen reflecteren op hun leergeschiedenis en de lessen van deze reflectie ter harte te nemen bij vervolgstappen in hun leerproces.

5. Het spanningsveld tussen **stysteem en proces** toont de spanning tussen de input-oriëntatie of *inside-out* benadering van het leersysteem of het maatschappelijk systeem en de output-focus of *outside-in* benadering van de verschijnselen EVC en gepersonaliseerd leren. Het spanningsveld is met name zichtbaar op het moment dat het lerende individu zich bewust is van de eigen rol bij de inhoud en vorm- en zingeving van haar leren ná het assessment.

Het systeem bestaat in dit verband uit het leersysteem (met het leeraanbod van kwalificaties) en het maatschappelijk systeem (met het competentie management in competentieprofielen); beiden doen zich voor als een georganiseerde set van opeenvolgende en onderling samenhangende onderdelen die één of meerdere specifieke functies ten behoeve van het realiseren van levenlang leren kunnen vervullen. Het EVC-systeem opereert als een subsysteem binnen beide systemen en verbindt de twee systemen met hun object: het lerende individu. Dit individu kan in principe over z'n eigen persoonlijke competentiesysteem beschikken.

Het proces betreft het verloop, de voortgang en resultaten van deze (sub)systemen in een gegeven context of situatie. Processen kunnen in de praktijk te maken krijgen met *inside-out* of *outside-in* benaderingen van (een) syste(m)en. Bij *inside-out* bestaat weinig tot geen mogelijkheid of wens tot flexibiliteit of aanpassing aan anderen (organisaties en/of klanten); bij *outside-in* is dat wel mogelijk, al dan niet tot op zekere hoogte.

Voor de analyse van de cases (*in-case* én *cross-case*) is het van belang de spanning tussen deze (sub)systemen en het verbindende proces in ogenschouw te nemen. Het is binnen dit spanningsveld waar bepaalde facetten van de bijdrage van EVC aan gepersonaliseerd leren zichtbaar worden.

Levenlang leren-beleid inclusief EVC sinds de jaren 70

‘De lerende samenleving’ stelt de mens en haar organisaties en instituties voor een grote uitdaging om een adequate aanpak voor levenlang leren te creëren. Het is voor een maatschappelijke carrière belangrijk om competenties te (blijven) ontwikkelen. Dit betekent dat iemand moet beseffen dat zij altijd en overal leert, bewust en onbewust en formeel, informeel en non-formeel. Levenlang leren beperkt zich niet tot ‘een klaslokaal of opleidingsplek’ maar kan in elke context en elk levensbereik binnen de lerende driehoek worden ingezet. Maar wanneer en hoe is het beleid met betrekking tot levenlang leren tot stand gekomen en wat zijn de huidige doeleinden? Daarbij is ook de vraag van belang wanneer en hoe de EVC-systematiek binnen dit beleid een rol ging spelen.

In dit hoofdstuk wordt op basis van internationaal en nationaal onderzoek en literatuur de beleidsmatige ontwikkelingsgang geschetst van het levenlang leren-beleid vanaf de jaren 70. Deze schets beantwoordt de tweede deelvraag van deze studie naar de wijze waarop EVC binnen het levenlang leren-beleid vorm heeft gekregen en welk verband er bestaat met het verschijnsel ‘gepersonaliseerd leren’. Deze deelvraag wordt vanuit een historische en een sociologische dimensie benaderd, waarmee zowel de veranderlijkheid van het levenlang leren-beleid als de structuur ervan binnen het concept van de *lerende samenleving* onderzocht kan worden. Waar de historische dimensie zich vooral richt op de veranderlijke maatschappelijke context waarbinnen het levenlang leren-beleid en EVC zich ontwikkelden, richt de sociologische dimensie zich op het verschijnsel levenlang leren zelf. Door de interdisciplinaire aanpak kan het levenlang leren-beleid en de samenhang met de EVC-systematiek binnen het proces van maatschappelijke ontwikkeling beter worden begrepen en verklaard.

De onderzochte periode vanaf de jaren 70 tot circa 2015 betreft de studie van verschijnselen in de conjuncturele tijd (*le temps conjuncturel*)¹⁶ of op de middellange duur (Braudel, 1992-1993). Een dergelijke ‘duur’ of tijd kenmerkt zich door sociale en economische veranderingen die op de structuur van de samenleving inwerken. Voor de in dit hoofdstuk onderzochte periode was en is dat de overgang naar ‘de lerende samenleving’ en de invloed die dat zowel op de structuur van leren op zichzelf als op de functie van leren in de veranderende samenleving heeft. Braudel benadert de veranderlijkheid van de samenleving interdisciplinair en onderscheidt naast de conjuncturele tijd ook de lange duur of geografische of structurele tijd (*le temps structurel*) waarmee hij het uiterst langzame proces van geografische en culturele verandering analyseert. De korte duur (*le temps évènementiel*) betreft de evenementiële geschiedenis of de geschiedenis van evenementen en gebeurtenissen met een meestal politiek karakter, waarin veranderingen snel op elkaar

16 De middellange duur heet bij Braudel ook de *sociaal-economische tijd of de langzaam-bewegende geschiedenis*.

(kunnen) volgen. Het begrip 'duur' heeft in het Frans vooral betekenis als 'hardheid' of onveranderlijkheid van de grondslagen van samenlevingen.

Eric Hobsbawm, ook historicus, staat eveneens een interdisciplinaire aanpak voor bij het onderzoeken van maatschappelijke veranderingsprocessen in de tijd: *'The history is thus a collaboration between general models of social structure and change and the specific set of phenomena which actually occurred'*. (Hobsbawm, 1997, p. 80). Waar zijn sociologische kijk zich richt op de algemene structuur van de samenleving en de samenleving toont zoals ze zich voordoet, heeft zijn historische benadering vooral oog voor de factoren die de samenleving hebben gemaakt tot wat ze is en wellicht zal worden. De verbinding tussen verleden, heden en toekomst is vanzelfsprekend: *'history cannot get away from the future, if only because there is no line which divides the two. [-] Somewhere between the two there is a notional but constantly moving point which, if you like, you can call 'the present'* (Hobsbawm, 1981, p. 4). Het is met andere woorden bovenal een studie van de structuur van de 'menselijke samenleving' volgens de cultuurhistoricus Peter Burke:

Sociology may be defined as the study of human society, with the emphasis on generalising about its structure. History may be defined as the study of human societies, with the emphasis on the differences between them and on the changes which have taken place in each one over time. Change is structured, and structures change. It is only by comparing it with others that we can discover in what respects a given society is unique. (Burke, 1980, p. 13)

Binnen het historisch-sociologische ontwikkelproces van het beleid rond levenlang leren en EVC sinds de jaren 70 waren en zijn veranderende politiek-economische visies en maatschappelijke trends zoals marktwerking, automatisering, digitalisering en individualisering van invloed. Eerst wordt de internationale ontwikkeling van het levenlang leren-beleid geschetst. Deze ontwikkelingsgang wordt gespiegeld aan de ontwikkeling van het Nederlandse beleid. Afgesloten wordt met een overzicht van de karakteristieken van het levenlang leren-beleid, inclusief EVC. Deze karakteristieken worden ook gebruikt voor de latere *cross-case* analyse van EVC in de casestudies.

3.1 Internationale ontwikkelingen in het levenlang leren-beleid

De maatschappelijke benutting van de functie van leren stond in het begin van de twintigste eeuw, in het industriële tijdperk, al in de belangstelling. Het had niet zozeer betrekking op het elitaire onderwijs aan 'de welgestelden' maar veeleer op de vorming van de industriële klasse (Willis, 1981; Thompson, 1982; De Regt, 1984). In de literatuur werden onderwijs, onderwijzen en leren als synoniemen gebruikt. In het begin van de twintigste eeuw nam in Engeland¹⁷ het inzicht toe dat het onderwijs niet alleen diende ter disciplineren van de arbeiders maar dat het ook een taak had in het verbeteren van de levensomstandigheden van mensen in het algemeen (Dewey, 1916). Deze visie op leren zou echter pas vanaf de jaren 70 meer gemeengoed worden, in een andere maatschappelijke context, als een strategie voor brede sociale en economische groei.

17 Dit inzicht kwam in Engeland eerder dan in de rest van Europa doordat de industriële revolutie daar eerder was ingezet. Vanaf de jaren 50 liepen industriële en maatschappelijke ontwikkelingen binnen Europa meer gelijk op (Thompson, 1982; Luiten van Zanden, 1997).

3.1.1 Idealisme in de jaren 70

In de jaren 70 zette de overgang in van het industriële tijdperk naar een op kennis gebaseerde samenleving met een behoefte aan flexibele en overdraagbare vaardigheden en competenties (WRR, 2013). Economisch succes in de kenniseconomie vereiste bovenal *'het vermogen om voortdurend te verbeteren en te innoveren. En dat vermogen is gebaseerd op een proces van voortdurend leren en kennisontwikkeling'* (Kessels, 2004, p.1).

Voortbouwend op het Franse gedachtegoed van 1956 en de UNESCO uit 1960 over 'éducation permanente' (zie paragraaf 2.2.1), positioneerde de UNESCO zich als de initiator van een brede, maatschappelijke benadering van een leven lang leren (Holford, *et al.*, 1998). Hoewel onderwijs en leren nog als gelijkwaardige termen werden gezien en ook de institutionele rol niet werd betwist, veranderde de perceptie van leren van een uitsluitend op school en formele ervaringen gerichte naar een meer inclusieve en eveneens op buitenschoolse leerervaringen gerichte kijk op het leven en op werken. Het belangrijkste verschil met de focus op onderwijs in het industriële tijdperk, was gelegen in de motivatie voor het stimuleren van persoonlijke ontwikkeling, niet noodzakelijkerwijs voor economische doeleinden:

The aim of education is to enable man to be himself, to 'become himself'. And the aim of education in relation to employment and economic progress should be not so much to prepare young people and adults for a specific, lifetime vocation, as to 'optimise' mobility among the professions and afford permanent stimulus to the desire to learn and to train oneself. (Faure, et al., 1972, xxxi-ii)

Waar de UNESCO het belang van leren voor alle burgers zowel in economische als in sociale zin benadrukte, onderkende de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO/OECD) ook de waarde van niet-institutionele leersituaties voor het realiseren van onderwijskansen voor iedereen. De OESO plaatste dit belang echter nadrukkelijk in de sfeer van het ondersteunen van economische groei. Een leven lang leren, als pijler van de kenniseconomie, werd gedefinieerd als *wederkerend onderwijs* teneinde economische groei te ondersteunen en mogelijkheden voor scholing en training van werknemers te versterken (OECD, 1973).

De OESO was met name geïnteresseerd in de functie van leren ten behoeve van het versterken van de inzetbaarheid van de beroepsbevolking. Dergelijke inzetbaarheid of 'employability' benadrukte het vermogen van werknemers om werk te krijgen en te houden. Wederkerend onderwijs was daarbij de benaming van de strategie om deze inzetbaarheid te behouden. Met wederkerend onderwijs werden de mogelijkheden voor mensen ingevuld om te blijven voldoen aan de steeds veranderende behoeften aan vaardigheden en competenties op de arbeidsmarkt.

De sociale uitgangspunten van Faure c.s. werden door de OESO afgewezen *'if the individual is a pawn in work, leisure and neighbourhood activities, it is an illusion to believe that he will be able to take his future into his own hands via his education'* (OECD, 1973, pp. 11-12). Een economische aanpak was derhalve nodig om ervoor te zorgen dat periodieke in plaats van permanente educatie zou fungeren als een langetermijnstrategie en niet als een agenda voor politieke en culturele veranderingen:

The concept of 'recurrent education' intends to propose a concrete framework within which a great part of the individual's lifelong learning can take place. It differs from the concept of 'permanent education' by making the principles of alternation between education and other activities central to the definition (OECD, 1973, p. 12).

Terwijl de UNESCO de noodzaak van individuele vrijheid en keuze benadrukte, was de OESO meer gericht op de economische waarde van het leren. De OESO beschouwde zowel het formele als het informele onderwijs als de belangrijkste drijfveer voor de invulling van hun interpretatie van levenlang leren. De onderwijssector diende als algemene voorziening om dit leren te stroomlijnen en mensen adequaat in staat te stellen om nieuwe kennis te verwerven en om hun ervaringen - in georganiseerde en ongeorganiseerde leersituaties - in te zetten in hun werkzame leven.

In de schaduw van dit debat, biedt de literatuur een caleidoscoop aan (inter)nationale initiatieven waarbij van met name UNESCO-geïnspireerde inzichten gebruikgemaakt werd. In de Verenigde Staten waren verschillende initiatieven te zien. Zo stelde de *Carnegie Commissie* in 1971 voor een leven lang leren te koppelen aan buitenschoolse leerervaringen, in het bijzonder voor kwalificatiedoelenden. Aangevoerd werd dat niet-institutioneel leren een betere waardering moest krijgen, net zoals trainingen in de industriële sector en het leger en door middel van het leerlingwezen. Aanbevolen werd dat 'credits' zouden worden gegeven voor dit soort leerervaringen en dat er meer mogelijkheden voor tweede kans-onderwijs moesten worden geboden aan volwassenen in het hoger onderwijs (ILO, 2005). Deze aanbeveling kan naast de focus op levenlang leren, ook als een vroege toepassing van EVC beschouwd worden.

Vervolgens werd in 1976 de *Mondale Act* – ook wel de *Lifelong Learning Act* genoemd – aangenomen (Peterson & Associates, 1979). In deze wet werd een verscheidenheid aan leeractiviteiten of –programma's erkend waarbinnen mensen konden leren. Naast allerlei formele vormen van leren werden ook non-formele vormen vermeld, *'from adult education, to activities designed to assist business, public agencies and other organizations in the use or innovation and research results ...'*. Dit leren was naast de economische ontwikkeling bedoeld *'to serve family needs and personal development'* (web.ref. Mondale, z.j.).

De Europese Commissie plaatste in 1976 de verschillende strategieën voor levenlang leren die tot dat moment bekend waren, in een overzichtelijk kader met de publicatie van een rapport over de ontwikkeling van permanente educatie in Europa (Janne & Schwartz, 1976). Het rapport bepleitte het creëren van meer gelijke kansen op alle niveaus van onderwijs en trainingen. Het doel was te komen tot een meer democratische samenleving met het onderwijsbeleid als een wezenlijk onderdeel daarvan. Onder de benaming van 'permanente educatie' moesten op een coherente en geïntegreerde wijze, alle stadia van het menselijk leven worden gevat en niet alleen de blik gericht worden op benutting ervan in het werkzame leven. Deze gedachten over de inclusiviteit van leren sloten aan bij de visie van de UNESCO in dezen. Het rapport bepleitte zelfs het idee van individualisering en (begeleide) zelfstudie en -onderwijs als leerstrategieën.

3.1.2 Neoliberalisme in de jaren 80

Met een open oog voor de sociale doelstellingen van Faure c.s., omarmden veel regeringen het concept van de kenniseconomie. De jaren 80 waren echter het decennium van het

neoliberalisme dat ook grip kreeg op het levenlang leren-beleid. In het onderwijsbeleid resulteerde dit - met de Angelsaksische landen vooroplopend - in toenemende mate in het omvormen van de nationale schoolsystemen met vooral publieke dienstverlening naar meer marktgestuurde diensten. De macht van lokale autoriteiten moest daarbij overgaan naar de centrale overheid zodat via bekostiging, regelgeving en standaardsetting gunstige marktcondities voor adequate concurrentie konden worden gecreëerd (Gillard, 2011). Ook in Nederland sloeg het eerste kabinet Lubbers in de periode 1982-1986 de weg in van het streven naar een kleinere, minder regulerende maar efficiënter en effectiever opererende overheid:

Het gaat hier om globalisering van regelgeving, een verschuiving van dwingende gedragsvoorschriften naar een incentive-benadering, verplaatsing van de aansturing naar decentrale niveaus, aansturing aan de hand van bestuursovereenkomsten als convenanten, en sturing achteraf via output en resultaten in plaats van via input en procesvoorschriften (Onderwijsraad, 2001, p. 14).

Levenlang leren diende in deze context met name afgestemd te zijn op de noodzaak om het oorspronkelijke, formatieve (beroeps)onderwijs aan te vullen (of te verlengen) met wederkerende (bij)scholing van werknemers. Dit leren moest geïntegreerd worden in de publieke en private investeringen in het beschikbare 'menselijke kapitaal'. Dit was bedoeld om het arbeidsmarktbeleid te ondersteunen door middel van efficiëntere verbindingen tussen school en werk en ten behoeve van alfabetiseringsdoeleinden (CEC, 1985). De verdere ontwikkeling van deze rol van het onderwijs zou voor lange tijd het exclusieve domein worden van nationale regeringen. De jaren 80 stonden daarmee sterk in het teken van het organiseren van levenlang leren conform de economische eisen van marktwerking; publiek gestuurd beleid en oogmerken werden naar de achtergrond gedrongen ten faveure van privaat initiatief.

De literatuur over de jaren 80 laat zien dat nationale strategieën cruciaal waren voor de ontwikkeling en verankering van het beleid inzake levenlang leren in de arbeidspraktijk en het dagelijks leven. De belangrijkste beleidsroute bestond uit een verscheidenheid aan top-down gestuurde en gecentraliseerde acties van nationale regeringen met bijna exclusief op ondersteuning van de economie gerichte oogmerken. Binnen deze algemene trend groeide het besef dat 'leren' uit meer bestond dan alleen 'onderwijs in de klas'. In veel landen werden de eerste methoden voor de waardering of erkenning van reeds verworven competenties geïntroduceerd. De meeste methoden werden geïnitieerd op basis van nationale wetgeving en nieuwe pedagogische inzichten, zoals de volgende voorbeelden tonen.

Nieuw-Zeeland - gedreven door neoliberale marktprincipes - was het eerste land in de jaren 80 dat een nationaal kwalificatiekader vaststelde met de daarbij behorende kwalificerende instantie: *the New Zealand Qualifications Authority (NZQF)* (Young, 2001). Hiermee werd een algemeen kader geschapen dat de gangbare nationale kwalificaties omvatte, met inbegrip van het hoger onderwijs. Het NZQF voorzag in een basis voor een leven lang leren-beleid met de focus op flexibele leerwegen via het ontwerpen van op leeropbrengsten gebaseerde kwalificaties. Het verwerven van leerresultaten hing niet meer af van de plek waar ze waren verworven (binnen- of buitenschools) maar van de mate waarin leerresultaten een bepaalde, aantoonbare waarde hadden ten opzichte van de nationale kwalificaties.

In het Verenigd Koninkrijk startte de regering een reeks wetgevende maatregelen die uitmondde in *the Education Reform Act* van 1988 (ERA, 1988). Deze wet leidde tot de overdracht van de bevoegdheden van lokale onderwijsinstanties naar landelijk niveau en het creëren van een nationaal curriculum voor het funderend onderwijs. In 1992 werd deze wet gekoppeld aan de *Further and Higher Education Act*. Zo werd een omvattend stelsel voor levenlang leren ingericht dat sterk leunde op nationale kwalificaties (Ainley, 1999). De focus van het volwassenenonderwijs op dienstverlening aan alle sociale groepen verschoof naar een focus op basisvaardigheden voor inzetbaarheid op de arbeidsmarkt, met bijzondere aandacht voor kansarme groepen en werkgelegenheid (Fieldhouse, 2006). Deze aandacht werd echter ingegeven door marktprincipes die slecht uitpakten voor de groepen waarvoor ze waren bedoeld:

The unholy alliance since 1987 between the free market and New Right factions of the Conservative Party was based (-) on the 'promise' that the market would deliver grammar schools and save A-levels as the guarantee of 'quality HE'. This 'deal' in a few short years produced unprecedented chaos through unregulated competition between and within HE, FE, tertiary and sixth-form colleges, schools and schemes. Everybody involved knew that the impossible was being demanded – more for less. A learning society wouldn't be produced by sacking teachers and lecturers, increasing class sizes and closing colleges. (Ainley, 1999, p. 129)

Beide voorbeelden geven aan dat er een wereld van verschil kan zitten tussen de invoering van marktprincipes in het onderwijs in verschillende landen. Ainley concludeert dat de marktgerichte aanpak in Engeland fout uitpakte. Het had de bestaande elitaire structuren niet veranderd – voor de elite was het leren in hun instituties nauwelijks veranderd - maar wel een onderklasse geproduceerd die wel *gecertificeerd* was maar onvoldoende had *geleerd* om zich in de samenleving duurzaam te handhaven. Vandaar dat Ainley liever spreekt van een '*certified society*' dan van een '*learning society*' waarin het creëren van kansen door het leren open te stellen voor iedereen teveel is gebaseerd op economische principes. De Nieuw-Zeelandse marktwerking was anders ingestoken en richtte zich juist op het creëren van een voorziening voor leren die niet alleen toegankelijk was voor allen maar ook het onderwijs zelf innoveerde door de koppeling van leeropbrengst-gestuurd leren en de erkenning van buitenschoolse leerervaringen.

3.1.3 Eerste stappen van EVC

In de jaren 80 zagen verscheidene initiatieven het levenslicht op het gebied van EVC. Literatuur en onderzoek overziend, kan gesteld worden dat er een verband bestaat tussen de opkomst van EVC in het levenlang leren-beleid en de genoemde ontwikkelingen in de jaren 80.

Frankrijk was het eerste land dat wetgeving met betrekking tot erkenning van elders verworven competenties introduceerde. Frankrijk kende al sinds 1934 een wet die burgers de mogelijkheid bood om een technisch diploma te behalen op basis van aantoonbare en relevante werkervaringen (Coninck en Kiekens, 2002). In de jaren 80 vormde de hoge werkloosheid de reden om de erkenning van vaardigheden en competenties voor alle beroepen te organiseren, met name voor jongeren en mensen met geen of weinig

kwalificaties. Vanaf 1985 werd het mogelijk voor mensen om toegang tot alle onderwijsniveaus te krijgen op basis van hun *Bilan de Competence*. Deze 'bilan' of 'balans' bestaat uit een persoonlijk dossier met alle bewijzen van professionele en persoonlijke leerervaringen tot nu toe. Deze ervaringen mogen verworven zijn binnen en buiten het formele onderwijssysteem. Via een portfolio-assessment kan iemand formele erkenning van deze ervaringen verkrijgen en een certificaat of een diploma verwerven (Charraud, 2007). Het belang van deze erkenning van ervaringen en bekwaamheid is sindsdien regelmatig herbevestigd door middel van opeenvolgende beleidsinitiatieven en wetten. Ondersteunende systemen zoals het *Repertoire Nationale de la Certification Professionnelle* – waarin alle formele en non-formele leertrajecten ten opzichte van elkaar zijn geordend en gewaardeerd – zouden een decennium later worden opgezet op nationaal niveau, met de medewerking van alle betrokken stakeholders en steun voor de uitvoering op regionaal niveau.

De Verenigde Staten kenden ook een vroege toepassing van EVC in het onderwijs. Al in de jaren 70 werd bekwaamheidsonderzoek via *Prior Learning Assessment (PLA)* her en der toegepast. Er was weliswaar geen nationaal PLA-beleid maar er bestonden veel lokale en regionale praktijkvoorbeelden van dergelijk PLA. PLA was (en wordt) gebruikt om van tevoren vast te stellen in welke mate iemand reeds de inhoudelijke output van (bepaalde) studieonderdelen bezat. Indien dat het geval was, dan zou de student daarvoor de 'credits' moeten ontvangen. Deze praktijk ontstond met de oprichting in 1974 van *The Council for Adult & Experiential Learning (CAEL)*. Deze council stimuleerde het koppelen van leren en werken door middel van PLA:

Prior Learning Assessment is a method whereby learning gained through an individual's life experience is considered as credit toward a college degree program. As this learning can come from a variety of sources, including work, hobbies, military service and family responsibilities, this credit may be given depending on the criteria established by the PLA-offering institution. Prior Learning Assessment can be administered through exams, portfolios or curriculum evaluation. (CAEL, 2003, p. 20)

PLA werd sinds de jaren 80 veelal gebruikt als een proces waarbij het collegeniveau van studenten werd geëvalueerd zodat ze voor 'academic credits' in aanmerking konden komen op basis van kennis en vaardigheden die ze buiten de klas hadden opgedaan. Deze konden zijn opgedaan in werkervaringen, militaire opleidingen, reizen, hobby's, maatschappelijke activiteiten en vrijwilligerswerk. Een vergelijkend onderzoek van de slagingspercentages in 1994 onder PLA studenten en niet-PLA studenten, toonde aan dat degenen die PLA hadden afgerond, een hogere succesratio hadden bij het behalen van een bachelor's diploma of hoger dan degenen die hun portfolio niet hadden voltooid voor PLA (Freers, 1994).

Zoals vermeld, bood de Nieuw-Zeelandse aanpak gunstige randvoorwaarden voor ontwikkeling en acceptatie van methoden voor '*recognition of prior learning*'. Leerwegaafhankelijke beoordeling van leerresultaten was immers onlosmakelijk verbonden met het op leeropbrengsten gestoeld kwalificatieraamwerk:

The concept of outcomes-based qualifications has a strong presence in New Zealand qualifications and this has had a major influence upon RPL and official policies towards it. The combination of the early development of RPL and the strength of the outcomes-

based aspect of the qualifications and the qualifications system and framework make RPL a relatively mature concept in New Zealand. (ILO, 2005, p. 29)

Het bouwen van een leeropbrengst-gestuurd kwalificatieraamwerk en een EVC-methodiek combineerde feitelijk een gecentraliseerd kwalificatiesysteem - bedoeld om standaarden te handhaven en de autonomie van onderwijsaanbieders te verminderen – met een competentiegestuurd scholingssysteem dat zich vooral richtte op werkplekgericht leren. De afstemming tussen beide systemen via het vertalen van elkaars leeropbrengsten en nieuwe beoordelingsmethoden zoals EVC, betekende het delen van de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het leren tussen de overheid en de arbeidsmarktsectoren. Deze combinatie, gevoegd bij een cultuur van flexibiliteit en innovatie in onderwijs en scholing, maakte van Nieuw-Zeeland een land waar leerwegaafhankelijke beoordeling van leerresultaten die mensen hebben behaald, vrijwel altijd mogelijk is. Er bestaat in Nieuw-Zeeland dan ook geen verschil tussen EVC en assessment (ILO, 2005). De kracht van het Nieuw-Zeelandse voorbeeld zit voor een belangrijk deel in deze gecombineerde focus op leeropbrengsten en EVC in onderwijs en scholing.

In Engeland werd de ontwikkeling van EVC vooral beïnvloed door David Kolb's benadering van ervaringsleren (Kolb & Fry, 1975; Jarvis, 1981; Kolb, 1984; Michelson, 2015). Hij stelde dat teneinde leren überhaupt te laten plaatsvinden, mensen hun leerervaringen via een cyclisch proces moesten doorleven: het opdoen van ervaringen, reflecteren op deze ervaringen, inbedden van de ervaringen in nieuwe theorievorming en tot slot begripsvorming en toepassing van hun nieuwe kennis in andere contexten. Ervaringsleren is in zijn opvatting meer dan alleen het opdoen van ervaringen, het gaat ook om de mogelijkheden om iets met die ervaringen te doen. Dit cyclische proces, gebaseerd op een concrete ervaring, de reflectie op deze ervaring, de verankering van de reflectie in een algeme(e)n(er) beginsel en de toepassing van deze veralgemenisering in nieuwe situaties waar nieuwe ervaringen op hun beurt weer eenzelfde cyclisch proces starten, droeg in Engeland sterk bij aan de ontwikkeling van methodologie voor de *accreditation of prior experiential learning* (APEL). Op deze manier konden de mensen voor een belangrijk deel zelf voorzien in hun continue leerproces, wat paste bij een vraag- en klantgestuurd leersysteem zoals beoogd was met de onderwijswetgeving van 1988 en 1992. Later kwam de nadruk ook te liggen op het erkennen van eerdere, formele leerervaringen (Fraser, 1995).

In tegenstelling tot veel andere landen, voerde Japan een sociaal geïnspireerde aanpak voor permanente educatie in. In 1987 stelde de Japanse Nationale Raad voor Onderwijshervorming een leven lang leren-beleid voor dat onderwijs op school, onderwijs thuis, sociale programma's gericht op educatie en vorming en andere vormen van samenwerking in het onderwijs moest omvatten (Holford *et al.*, 1998). Hoewel het voorstel sterk was gebaseerd op het formele onderwijsstelsel, werd het trainen van experts in sociale educatie aanbevolen. Deze experts moesten actief zijn in de openbare ruimtes die geschikt waren voor sociale educatie, zoals bibliotheken, stadhuizen, culturele centra, e.d. Ze zouden werken op nationaal, regionaal en arrondissementniveau. Het verbeteren van de toegankelijkheid én de functionaliteit van de universiteiten maakte deel uit van het voorgestelde beleid om levenlang leren te stimuleren.

Canada realiseerde de invoering van EVC met de term *Prior Learning Assessment and Recognition of PLAR* later in de jaren 80. Het werd en wordt toegepast als methode om

'credits' van het formele onderwijs toe te kennen aan buitenschools verworven leerervaringen. Het werd voor het eerst gebruikt in Winnipeg, Manitoba, binnen de opleidingen verpleegkunde, tandheelkunde en voorschoolse educatie. In die tijd was er een groot aantal volwassenen dat dit soort credits in het beroeps- en hoger onderwijs zocht in sectoren waar behoefte was aan gekwalificeerde vaklieden (Kleef, 2012).

Australië voorzag iets later, in de vroege jaren 90, in een eigen benadering van EVC. Het werd ingezet als een methode voor het koppelen van verschillende leeromgevingen aan nationale kwalificaties (ook op hogere onderwijsniveaus). In 1992-1993 werd een beleidsnota gepubliceerd over erkenning door universiteiten, binnen scholing door bedrijven, door particuliere aanbieders en beroepsorganisaties. Deze nota omvatte tevens de benodigde aanbevelingen om EVC te verankeren. De algemene term 'industry-based training' (IBT) werd gebruikt om de erkenning van leerervaringen in deze verschillende omgevingen te ondervangen (DEET, 1994; Kenyon, *et al.*, 1996). Een belangrijke onderscheidende factor bij de erkenning van IBT was de focus op het ontwerp, de uitvoering en de beoordelingsmethoden van deze trainingen, in plaats van de beoordeling van de verworven competenties van een individu. Een nationaal kader voor de erkenning van opleidingen werd daarmee geïntroduceerd, op basis van een competentiegerichte benadering van leerervaringen, dat een toegankelijke en gelegitimeerde route werd voor het nationaal erkennen van 'industry-based training' op basis van nationaal erkende credits in het onderwijs.

Deze verschillende, nationale initiatieven toonden de langzame maar gestage ontplooiing van het levenlang lerenbeleid binnen diverse sociaal en economisch geïntegreerde doelstellingen. Het vereiste een *open mind* om formeel, informeel en non-formeel verworven leerresultaten op te kunnen nemen in zowel leersystemen als sociale en arbeidssystemen. Daarnaast werd EVC in verschillende landen op velerlei manieren en dito resultaten toegepast. Alle initiatieven waren overwegend top-down geïnitieerd. Het stimuleren van levenlang leren werd vooral gezien als een kwestie van het verbeteren van de toegankelijkheid van leren en het beantwoorden aan nationale standaards. Vragen met betrekking tot eigenaarschap van leren en de medezeggenschap van burgers bij leren kwamen (nog) nauwelijks aan de orde.

3.1.4 Van 'Learning to be' naar 'Learning: the treasure within'

De jaren 90 lieten - weer - een belangrijke verandering in de beleidsvorming zien. De beleidsontwikkeling sloeg in dit decennium andermaal door naar een brede, maatschappelijke benadering van levenlang leren, inclusief ontplooiingsmogelijkheden voor EVC. De slakkengang van het levenlang leren-beleid zette zich derhalve ook langzaam maar gestaag voort, zij het op een reeds eerder beproefde koers.

Het *Verdrag van Maastricht* van 1992 (Verdrag, 1992) zette de toon voor deze verandering. Dit Verdrag regelde voor het eerst dat onderwijs ook een Europese aangelegenheid werd. In het Verdrag werd naast de Europese economische samenwerking ruimte geboden aan de ontwikkeling van onderwijsbeleid dat ten dienste moest staan van de ontwikkeling van (Europees) burgerschap, kennisuitwisseling binnen het Europese (beroeps)onderwijs en scholing en geïntegreerd onderwijsbeleid dat ook sociale en culturele doelen kon ondersteunen. In de preambule werd verwoord dat onderwijs in de Unie bijdroeg ...

... tot de ontwikkeling van onderwijs van hoog niveau door samenwerking tussen de lidstaten aan te moedigen en zo nodig door hun activiteiten te ondersteunen en aan te vullen, met volledige eerbiediging van de verantwoordelijkheid van de lidstaten voor de inhoud van het onderwijs en de opzet van het onderwijsstelsel en van hun taalkundige en culturele verscheidenheid. (Verdrag, 1992, preambule).

De Europese Unie zou voortaan een actieve rol vervullen in het onderwijsbeleid door onder andere te voorzien in uitwisselingsprogramma's en mogelijkheden om in het buitenland te studeren, het stimuleren van innovatie in het onderwijs, zoals de benutting van nieuwe technologieën, en de internationale erkenning van kwalificaties.

Een grote doorbraak naar een meer integrale benadering van leren – en daarmee gericht op het levenlang leren-concept - was het Verdrag van Maastricht nog niet. Het betekende veeleer dat een breed werkterrein werd gecreëerd voor Europees onderwijsbeleid dat een aanvulling betekende op het nationale onderwijsbeleid van de lidstaten. Pas in 1994 kwam de verbreding van de focus op levenlang leren tot stand door de nadruk te leggen op de 'menselijke dimensie van leren'. In dat jaar was naast de stem van de Europese Unie ook die te horen van *the European Round Table of Industrialists*. Deze 'ronde tafel' pleitte ervoor om levenlang leren niet meer als een ondergeschoven kindje in 'the education chain' te behandelen maar als een gedeelde verantwoordelijkheid tussen individu, werkgever en de overheid. Zowel werkgevers als (Europese) overheden werden aangemoedigd het noodzakelijke, duurzame raamwerk te creëren voor:

- *the availability of adult education programmes: multiple sources and variety of means;*
 - *the possibility of obtaining grants and financial loans for all study programmes;*
 - *the possibility for tax credits for individuals paying for their won adult education;*
 - *a reliable Europe-wide system for transferring study credits between institutes of learning: course subjects to be offered in modular forms;*
 - *a multi-faceted cooperation between learning institutions, business and local authorities to facilitate access to adult education.*
- (ERT, 1994, p. 25)*

Op Europees niveau werd deze uitdaging beantwoord met het *Witboek over onderwijs en opleiding* (EU, 1995a). Het leverde een bijdrage door o.a. de waarde te erkennen van het verwerven van competenties in non-formele en informele situaties. Deze competenties werden essentieel geacht om optimaal te kunnen presteren op de arbeidsmarkt en in sociale functies. Maar ze waren vooral in het voordeel van de claim van individuele rechten op leren, zoals gepropageerd door 1996 uit te roepen tot het Europees Jaar voor Levenlang Leren:

Het doel is de bevordering van de persoonlijke ontplooiing en het eigen initiatief, de integratie van personen in beroepsleven en samenleving, hun deelname aan het democratische besluitvormingsproces en hun vermogen om zich aan te passen aan economische, technologische en sociale veranderingen (EU,1995b, p. 2).

Naast het prikkelen van het Europese beleid, betekende het initiatief van de Europese werkgevers ook een welkome ondersteuning van de visie van de UNESCO op leren. De humanistische benadering van de UNESCO was door de sterke focus op een marktgerichte kijk op leren enigszins op de achtergrond geraakt. De UNESCO hield echter vast aan haar brede kijk op levenlang leren. In 1996 verscheen het rapport van de *International Commission on Education for the Twenty-first Century* onder leiding van Jacques Delors. Met dit rapport onder de titel van '*Learning: The Treasure Within*' bracht de UNESCO de brede maatschappelijke benadering wederom onder de aandacht. Het rapport definieerde levenlang leren ...

... as the adaptation to changes in technology and as the continuous process of forming whole human beings- their knowledge and aptitudes, as well as the critical faculty and the ability to act. [-] Learning throughout life is a continuous process for each human being of adding to and adapting her knowledge and skills, and his or judgement and capacities for action. (UNESCO, 1996, pp. 21-22).

De nadruk lag op de autonome ontwikkeling van het individu. Delors c.s. baseerden hun visie op onderwijs en hun focus op het zich continu ontwikkelende individu op een toekomstbeeld waarin onderwijs zou zijn gebaseerd op vier doeleinden:

- *Learning to know* - mastering learning tools rather than acquisition of structured knowledge.
- *Learning to do* – equipping people for the types of work needed now and in the future including innovation and adaptation of learning to future work environments.
- *Learning to live together, and with others* – peacefully resolving conflict, discovering other people and their cultures, fostering community capability, individual competence and capacity, economic resilience, and social inclusion.
- *Learning to be* – education contributing to a person's complete development: mind and body, intelligence, sensitivity, aesthetic appreciation and spirituality. (UNESCO, 1996, pp. 86-97)

Het rapport lag mede ten grondslag aan het uitroepen van 1996 tot Europees Jaar van Levenlang Leren door de Europese Commissie. De verwevenheid met de Europese Commissie¹⁸ was hiervoor een belangrijke reden; het meer maatschappelijke georiënteerde credo van levenlang leren viel echter ook in goede aarde vanwege het positieve sociale en economische perspectief in deze jaren. De door Delors c.s. benadrukte, brede benadering van levenlang leren stond voorop om het Europese publiek bewust te maken van de noodzaak om zich aan te passen aan de veranderende maatschappelijke omstandigheden. Ook de OESO omarmde het idee van levenlang leren als de strategie voor de 21^{ste} eeuw. In 1996 spraken de onderwijsministers binnen de OESO-landen af om strategieën te ontwikkelen voor '*levenlang leren voor iedereen, gebaseerd op het concept van het leren van de wieg tot het graf*' (OECD, 1996b). Dit concept omarmde de soorten leren zoals omschreven in paragraaf 2.1.6.

Aldus was de tijd wederom rijp voor een omslag in het levenlang leren-beleid die meer oog voor de sociale dimensie van leren én de lerende zelf zou hebben. De algemene aanvaarding van '*Learning: the treasure within*' moet tegen de achtergrond van de gunstige ontwikkeling

18 Jacques Delors was voorzitter van de Europese Commissie in de periode 1985-1994.

van de wereldeconomie worden gezien. Wat de Europese Unie, de OESO en andere (inter)nationale organisaties beoogden was het creëren van een goed opgeleide bevolking als pijler onder een gezonde mondiale economie, sociale en politieke cohesie en democratische maatschappijen. Levenlang leren was het middel om deze drie aspecten van de moderne maatschappij via de burgers te kunnen realiseren. Regeringen konden deze situatie echter niet alleen bereiken. Er zou voortaan aandacht zijn voor de eigen verantwoordelijkheid en sturing van leren van en voor het individu binnen de kenniseconomie:

Governments will seek to establish an environment that encourages individuals to take greater responsibility for their own and their children's learning and, where appropriate, permits a choice as to where they acquire the learning they need. (OECD, 1996b, p. 24)

Deze brede benadering van levenlang leren was van groot belang voor de noodzakelijke aanpassing aan de (weer) veranderende sociale omstandigheden in de late jaren 90. In het bijzonder de trends van globalisering, de ontwikkeling van de informatiemaatschappij en de snelle wetenschappelijke en technologische vooruitgang leidden tot deze noodzaak (CEC, 1995; Janssens, 2002).

Naast sociale en economische motieven speelden soms ook politieke motieven mee om levenlang leren in samenhang met EVC te omarmen. De grondslag voor de invoering van EVC in Zuid-Afrika bijvoorbeeld lag in wetgeving die was gebaseerd op een dergelijke benadering. In Zuid-Afrika speelden zowel sociale als economische motieven mee om EVC mee te nemen in de 'National Education Policy Act' van 1996. De toegankelijkheid van het onderwijs om onderwijskansen te bieden aan iedereen teneinde de in het verleden ontstane ongelijkheid in onderwijskansen te vereffenen enerzijds en de versterking van de economie door een onderwijsstrategie te koppelen aan de noden van de industriële sectoren anderzijds stonden in het post-apartheid tijdperk voorop (OECD, 2007a). Twee soorten EVC ontwikkelden zich: EVC voor het verzilveren van 'onderwijscredits' en EVC gericht op de toegankelijkheid van het onderwijs.

RPL in South Africa has, unlike similar initiatives in other countries, a very specific agenda. RPL is meant to support transformation of the education and training system of the country. This calls for an approach to the development of RPL policy and practices that explicitly addresses the visible and invisible barriers to learning and assessment (SAQA, 2003, p. 11).

De belangrijkste uitdaging voor de invoering van EVC in Zuid-Afrika was gelegen in het realiseren van een duurzame levenlang leren-strategie voor iedereen binnen een specifieke, sociale en economische context die maatschappelijke ongelijkheid en hoge werkloosheid moest helpen bestrijden.

In de meeste landen was de internationale beleidswijziging ten faveure van een brede benadering van het levenlang leren-beleid echter vooral sociaal en economisch geïnspireerd en minder politiek. Internationale organisaties zoals de UNESCO en de OESO speelden hierbij een belangrijke rol en beïnvloedden ook in de jaren 90 nationale ontwikkelingen op basis van een maatschappelijk geïnspireerde, ontwikkelingsgerichte visie waarin de mens centraal stond.

Australië biedt een mooi voorbeeld van deze beïnvloeding. In 1995 was het 'Australian Qualifications Framework (AQF)' geïntroduceerd als grondslag voor het nationale kwalificatiestelsel van hoger onderwijs, beroepsonderwijs en scholing. Het rapport van Delors cum suis leidde tot een belangrijke wijziging van de vigerende, contextgestuurde benadering van IBT naar een meer individugerichte én bredere benadering van 'Recognition of Prior Learning (RPL)', leerervaringen die dus ook buiten 'industry' verworven konden zijn. Men erkende dat levenlang leren draaide om 'a lifelong learner as a person who takes responsibility for their own learning and who is prepared to invest 'time, money and effort' in education or training on a continuous basis'. (West 1998, p. 43).

Vanaf 1997 werd de term 'Recognition of Prior Learning' aan deze individugerichte focus gekoppeld teneinde niet alleen binnen de 'industry' verworven competenties maar ook buiten het nationale onderwijsstelsel opgedane leerervaringen te kunnen omvatten:

RPL involves the assessment of previously unrecognised skills and knowledge that an individual has achieved outside the formal education and training system. RPL assesses this unrecognised learning against the requirements of the qualification, in respect of both entry requirements and the outcomes to be achieved. By removing the need for duplication of learning, RPL encourages an individual to continue upgrading their skills and knowledge, through structured education and training, towards formal qualifications and improved employment outcomes. (AQF, 2007, p. 91)

RPL was daarmee in Australië een gelegitimeerde, brede methode geworden om credits te kunnen verwerven die waren (en zijn) gebaseerd op de binnen het AQF vastgestelde standaarden voor nationale kwalificaties.

3.1.5 De Lissabon-strategie, 2000

Het levenlang leren-beleid kreeg aan de vooravond van de 21^{ste} eeuw met de Bologna-verklaring ook op het niveau van het hoger onderwijs een meer sociaal geïnspireerd karakter. Deze verklaring betrof een Europese beginselverklaring voor het creëren van een Europese ruimte voor hoger onderwijs, en werd ondertekend door alle Europese ministers van onderwijs in Bologna op 19 juni 1999 (Bologna Declaration, 1999). De principes van de Bologna-verklaring en het daaruit voortvloeiende Bologna-proces waren dat de nationale overheden van de lidstaten (1) het initiatief zouden nemen om de kennismaatschappij bij zo veel mogelijk Europeanen onder de aandacht te brengen, (2) de mobiliteit in Europa zouden bevorderen door het creëren van vergelijkbare diploma's via de Bachelor-masterstructuur in het gehele Europese hoger onderwijs, (3) de overdracht van studiepunten via het European Credit Transfer System (ECTS) zouden organiseren, (4) de uitwisseling van studenten en docenten zouden bevorderen en (5) een onafhankelijk systeem van kwaliteitszorg en -controle zouden voorstaan.

De economische benadering was daarmee verbonden met het sociaal-integratieve karakter van onderwijs doordat het zich – op het niveau van het hoger onderwijs - richtte op het bieden van leeransen aan iedere burger. Daarmee was het niet alleen een uitvloeisel van het Verdrag van Maastricht van 1992 waarin dit als onlosmakelijk onderdeel van eigenstandig onderwijsbeleid van de lidstaten was aangemerkt, maar ook van de brede visie op levenlang leren zoals de UNESCO had geformuleerd. Tevens werd het belang gemarkeerd van de erkenning van non-formeel en informeel verworven competenties waarmee mensen

verbinding konden zoeken met formele kwalificaties die hen sociaal én economisch vooruit zouden kunnen helpen.

De koppeling van economische en sociaal-integratieve doelen voor het hoger onderwijs werd in 2000 verbreed naar het gehele onderwijs met de aannahme door de EU-lidstaten van 'de Lissabon-strategie'. Deze strategie was een actie- en ontwikkelingsplan van en voor de Europese Unie, met een looptijd van tien jaar. Doel van de Lissabon-strategie was *'to become the most dynamic and competitive knowledge-based economy in the world by 2010 capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion and respect for the environment'* (CEC, 2000a).

De Lissabon-strategie werd door de regeringsleiders en staatshoofden van de EU tijdens een Europese top in Lissabon gelanceerd. De lidstaten leken op dat moment een welvarende tijd tegemoet te gaan: de werkloosheid was relatief laag en de economische groei was relatief hoog. De doelstelling was dan ook ambitieus: in 2010 moest de EU zijn veranderd in de meest concurrerende en dynamische kenniseconomie van de wereld, met een arbeidsparticipatie van 70% en een economische groei van 3%. Dit was de zogenoemde economische pijler van de strategie. Verder was het streven om het Europese welvaartsmodel te verbeteren (de sociale pijler) en het milieu te ontzien; de economische groei moest vooral duurzaam zijn (de ecologische pijler). Speciale aandacht ging uit naar onderzoek en ontwikkeling. Volgens de strategie moest hieraan in ieder land minimaal 3% van het bruto binnenlands product worden besteed, waarbij het bedrijfsleven twee derde van de benodigde investeringen voor zijn rekening diende te nemen en de overheid de rest (CEC, 2000a).

De Lissabon-strategie werd vergezeld van een Memorandum van de Europese Commissie over levenlang leren. Het memorandum wilde in Europa het debat uitlokken over een alles omvattende strategie voor het vormgeven van het principe van levenlang leren. Levenlang leren werd (en wordt) gezien als een van de leidende beginselen bij het vormgeven van een sociale en economisch gezonde (Europese) samenleving. De twee pijlers waarop levenlang leren diende te rusten waren het bevorderen van actief burgerschap én van employability (CEC, 2000b). Actief burgerschap refereerde aan de mate waarin en de manier waarop mensen deelnemen aan het sociale en economische leven, de kansen en de risico's waarmee ze worden geconfronteerd bij dat streven en de mate waarin zij zich derhalve betrokken voelen bij de samenleving.

De visie op employability kan het beste worden omschreven als het vermogen van mensen om werk te krijgen en te houden (MEZ, 1995, MEZ, 1997a). Het kan een samentrekking zijn van *employment*, werk, *ability*, bekwaamheid/capaciteit, of van *employment* en *adaptability*, aanpassingsvermogen. In beide gevallen gaat het om de benadrukking van het economische belang van levenlang leren.

De Lissabon-strategie was er sterk van doordrongen dat onderwijs en scholing in alle facetten en in alle levensfasen van de Europese burgers van het grootste belang waren en derhalve krachtig gestimuleerd moesten worden. De Europese context was richtinggevend:

Today's Europe is experiencing change on a scale comparable with that of the Industrial Revolution. Digital technology is transforming every aspect of people's lives, whilst biotechnology may one day change life itself. Trade, travel and communication on a world scale are expanding people's cultural horizons and are changing the ways in which

economies compete with each other. Modern life brings greater chances and choices for individuals, but also greater risks and uncertainties. People have the freedom to adopt varied lifestyles, but equally the responsibility to shape their own lives. More people stay in education and training longer, but the gap is widening between those who are sufficiently qualified to keep afloat in the labour market and those who are falling irrevocably by the wayside. Europe's population is also ageing rapidly. This will change the make-up of the labour force and the patterns of demand for social, health and education services. Last but not least, European societies are turning into intercultural mosaics. This diversity holds great potential for creativity and innovation in all spheres of life. [-] People themselves are the leading actors of knowledge societies. It is the human capacity to create and use knowledge effectively and intelligently, on a continually changing basis that counts most. To develop this capacity to the full, people need to want and to be able to take their lives into their own hands – to become, in short, active citizens. Education and training throughout life is the best way for everyone to meet the challenge of change. (CEC, 2000b, p. 8)

De optimistische kijk op de economische én sociale ontwikkeling van Europa sprak duidelijk uit de kernboodschappen die werden meegegeven in het memorandum. Deze kernboodschappen dienden de realisatie van de lerende samenleving te bespoedigen. Het Europese onderwijsbeleid kreeg hiermee een heldere agenda voor het uitwerken van beleid op de diverse deelterreinen van het levenlang leren-proces:

1. Toegankelijkheid van leren: het verzekeren van universele en permanente toegang tot leeractiviteiten om de vaardigheden te verwerven en op te frissen die nodig zijn voor een duurzame participatie in de kennismaatschappij.
2. Focus op 'human capital': het verhogen van de investeringen in menselijke hulpbronnen om prioriteit te verlenen aan Europa's grootste troef – haar mensen.
3. Innovatie van het leerproces: het ontwikkelen van effectieve onderwijs- en leermethodes en -contexten voor het continue proces van levenlang en levensbreed leren.
4. Leeropbrengst-gerichte aanpak: het verbeteren van de manieren waarop deelname aan en resultaten van leeractiviteiten worden ervaren en gewaardeerd, m.n. voor niet-reguliere en informele leeractiviteiten.
5. Informatie, advies en kwaliteitszorg: het realiseren van gemakkelijke toegang voor iedereen tot informatie en advies van goede kwaliteit over de opleidingsmogelijkheden in heel Europa en tijdens het hele leven.
6. 'Klantgericht' leren: het aanbieden van levenlang leren zo dicht mogelijk bij de cursisten leggen die de opleidingen volgen, in hun eigen gemeenschappen en zo nodig ondersteund door ICT-faciliteiten.

Een jaar later werd deze agenda ingekaderd in de ambitie om 'een Europese ruimte voor levenlang leren' te realiseren. Het doel van een dergelijke 'ruimte' was enerzijds om mensen de mogelijkheid te geven om zich vrij tussen leeromgevingen, werkplekken, sectoren, regio's en landen te bewegen en hen in staat te stellen om daarbij zo veel mogelijk te profiteren van hun kennis en competenties. Anderzijds beoogde de Europese ruimte voor levenlang leren ook in te spelen op de doelstellingen en ambities van de Europese Unie en de kandidaat-lidstaten, die naar méér welvaart, integratie, tolerantie en democratie streven (CEC, 2001). Het proces van Leren Waarderen, waarbij de deelname aan en de resultaten van (formeel, niet-formeel en informeel) leren erkend worden en waardoor de aandacht op

de intrinsieke waarde van het leren wordt gevestigd en leren beloond wordt, vormde één van de pijlers onder de beoogde 'ruimte'.

3.1.6 Bijstelling Lissabon-strategie, 2005

In de daaropvolgende jaren werd hard gewerkt aan uitwerking van de kernboodschappen van het Memorandum en de realisatie van de Europese ruimte voor levenlang leren. De kwantitatieve doelen bleken echter moeilijk te behalen door economische tegenspoed. Het optimisme maakte plaats voor pragmatisch realisme en in 2005 werd de Lissabon-strategie bijgesteld. *'External events since 2000 have not helped achieving the objectives but the European Union and its Members States have clearly themselves contributed to slow progress by failing to act on much of the Lisbon strategy with sufficient urgency'* (Kok, 2004, p. 6).

De beleidsontwikkelingen sloegen andermaal door naar de economische principes van de jaren 80; het levenlang leren-beleid paste zich daar zonder al teveel problemen op aan. De nadruk kwam wederom te liggen op economische groei, waarbij levenlang leren zich diende te richten op het helpen creëren van een flexibele, Europese arbeidsmarkt. Er werd echter, sterker dan voorheen, benadrukt dat de economische doelen behaald dienden te worden door de persoonlijke ontwikkeling van mensen te stimuleren. Deze persoonlijke ontwikkeling moest vooral in het teken staan van Europese mobiliteit en employability, op de economische inzetbaarheid van het individu zagezegd en minder op de ontwikkeling van het individu ten behoeve van sociale en/of culturele doeleinden. De erkenning van de waarde van onderwijs en leren én de uiterst belangrijke rol die de lerende hierbij diende te spelen werden hiermee echter nadrukkelijk bevestigd. De kernboodschappen uit het Memorandum van 2000 bleven op de agenda van het Europese onderwijsbeleid staan. Zo werd onder andere 'kernboodschap 4' voortvarend ter hand genomen. Als verbinding tussen de abstracte doelen van de bijgestelde Lissabon-strategie en de operationalisering van levenlang leren, m.n. in de individuele benadering van levenlang leren, werd veel aandacht geschonken aan het creëren van draagvlak voor het waarderen van non-formele en informele leerervaringen. De aanpak was gericht op het initiëren van een activerende strategie voor het Erkennen van elders of eerder Verworven Competenties op het nationale niveau van de lidstaten (Bjørnåvold, 2000; EC, 2002).

Om het gebruik van EVC daadwerkelijk te kunnen stimuleren stelde de Europese Commissie een internationale 'Expertgroep on the Principles of Validation of Non-formal & Informal Learning' in. Deze expertgroep formuleerde zes EVC-principes (EC, 2004) voor het benutten van EVC in de praktijk:

1. het doel van EVC is de reikwijdte van aanwezige competenties en kwalificaties van het individu te tonen, onafhankelijk van de wijze waarop deze verkregen zijn. EVC kan zowel summatieve doelen gericht op certificering als formatieve doelen ter ondersteuning van een doorlopend leerproces ondersteunen.
2. EVC moet bovenal de behoefte van individuele burgers dienen. Dit betekent dat individuele rechten en plichten aangaande privacy, eigenaarschap van de uitkomsten van een EVC-procedure en een klachtenregeling duidelijk moeten zijn aangegeven.
3. Instituties en organisaties (publieke, private en vrijwilligers) hebben verantwoordelijkheden bij EVC-procedures, bijvoorbeeld het zorgdragen voor adequate loopbaanbegeleiding en ondersteuning bij het invullen van portfolio's. Afhankelijk van het doel van EVC kunnen deze verantwoordelijkheden variëren.

4. Kwaliteit en vertrouwen zijn randvoorwaarden voor succesvolle ontwikkeling en implementatie van EVC. Vereisten zijn helder gedefinieerde standaarden of meetlatten, duidelijke informatie over de beoordelingswijze en het verdere gebruik van de uitkomsten en inzicht in de voorwaarden (begeleiding, tijd en kosten) waaronder de procedure plaats zal vinden.
5. Scheiding der machten is cruciaal. Dit betreft vooral de rol en verantwoordelijkheid van de assessoren. Het is van belang elke zweem van belangenverstrengeling te voorkomen. Assessoren mogen tegelijkertijd geen onverenigbare taken vervullen, bijvoorbeeld als opleider of certificeerder.
6. De legitimering van EVC moet gebaseerd zijn op betrokkenheid van en draagvlak bij de systeemverantwoordelijken op alle geëigende niveaus. Legitimering omvat het geheel van ontwikkeling, implementatie en financiering.

Uitgangspunt bij deze principes was dat EVC handen en voeten diende te geven aan het versterken van de zeggenschap van het individu over haar ontplooiing binnen een gegeven context. Dat dit ook voordelen zou bieden aan de organisatie waar zij werkzaam was (of kon worden) en aan de zich tot levenlang leren ontwikkelende onderwijs- en scholingsinstellingen was ontegenzeggelijk. Ze werden in 2009 definitief vastgesteld als basisprincipes in de *Europese Richtlijnen voor het Waarderen van Non-formele en Informele Leerervaringen* (Cedefop, 2009). Zo werd 'kernboodschap 4' uit het Memorandum van 2000 geoperationaliseerd. Het was (en is) vervolgens aan de lidstaten om deze Richtlijnen te implementeren. Helder was in ieder geval dat het beoogde EVC-proces uit vijf fasen bestond: engagement en bewustzijn van de waarde van iemands opgedane leerervaringen of competenties, erkenning van deze persoonlijke competenties, erkenning en/of waardering van deze competenties met het oog op civiel of sectoraal effect, (advies inzake de) verdere ontwikkeling van iemands competenties en tenslotte structureel opnemen van dit op competentie gebaseerd ontwikkelingsproces in beleid en instrumenten (Duvekot, 2005b).

In dezelfde periode werd beleid geformuleerd dat bijdroeg aan het versterken van het Europese onderwijsbeleid in het kader van de vergroting van de Europese economische ruimte en de sociale integratie van de Europese bevolking. Het starten met Europass in 2004, ECVET in 2006 en het geïntegreerde Actieprogramma voor Levenlang Leren in 2007 waren voorbeelden van dergelijk beleid:

- in 2004 publiceerde de Europese Commissie de mededeling over Europass. Europass werd het initiatief van de Europese Commissie om de mobiliteit bij werken en leren te vergemakkelijken. Het transparant maken van kwalificaties en competenties is daarbij essentieel om de mobiliteit tussen Europese landen of binnen nationale sectoren te bevorderen. Europass bestaat uit vijf instrumenten om de beoogde doeleinden te ondersteunen: cv, taalpaspoort, mobiliteit, diploma supplement en certificaat supplement (EU 2004).
- ECVET is het *European Credit (Transfer) System for Vocational Education and Training*. Het is een systeem voor de accumulatie en de overdracht van behaalde leerresultaten in het beroepsonderwijs en training. Met behulp van dit systeem kunnen de resultaten die iemand tijdens een beroepsopleiding behaald heeft, over 'systeem- en nationale grenzen' heen gedocumenteerd en gecertificeerd worden (CEC 2006a). ECVET is aanvullend op - en opereert parallel aan - het European Credit Transfer System (ECTS) dat sinds 1989 operationeel is voor het hoger onderwijs (Winterton 2005).

- Stimulatie van de interne Europese mobiliteit van studerende jongeren dat sinds 1989 in ontwikkeling is.
- Het Actieprogramma voor Levenlang Leren was in 2006 ingesteld om het Europese onderwijsbeleid te ondersteunen met financiële prikkels via een zestal programma's die alle onderwijssoorten omvatten: Comenius, Leonardo da Vinci, ERASMUS, Grundtvig, een transversaal programma en het Jean Monnet programma (EU 2006).
- Het European Qualification Framework (EQF) werd gepresenteerd in 2006. Het EQF is een gemeenschappelijk Europees referentiekader dat kwalificatiesystemen van landen aan elkaar koppelt en als een soort vertaalsysteem of 'converter' fungeert om kwalificaties van verschillende landen en systemen in Europa 'leesbaarder' en inzichtelijker te maken. Het heeft twee belangrijke doelstellingen: het bevorderen van de mobiliteit van burgers tussen landen en het vergemakkelijken van hun deelname aan een leven lang leren (EC 2005, CEC 2006b).

Het EQF wordt beschouwd als *de sluitsteen* van het Europese beleid voor het toegankelijk maken van levenlang leren voor iedereen, vanwege de focus op de leeropbrengst-gerichte benadering. Het maakt de weg vrij voor EVC als instrument voor het verbinden van leerresultaten aan elke gegeven standaard zoals kwalificaties, functieprofielen en sociale functionaliteit. Bovendien is het ondersteunend aan het personaliseren van leren omdat leeropbrengsten eerst op het persoonlijke vlak herkend en gewaardeerd moeten worden alvorens ze kunnen worden verbonden met de normatieve kaders, zoals standaarden of meetlatten in onderwijs- en HRM-systemen, die gelden in de samenleving.

Bij al deze initiatieven was de kenniseconomische benadering leidend; onderwijsbeleid en persoonlijke ontwikkeling stonden in het teken van de versterking van de Europese economie. Datzelfde gold ook voor meer humanistische doeleinden zoals het bestrijden van armoede in zwakke Europese regio's en de emancipatie van bepaalde doelgroepen waarmee de beleidsontwikkeling ver doorsloeg naar dominantie van het economische.

3.1.7 Heroriëntatie, 2004-2007

De EU sloot met haar hernieuwde Lissabon-strategie van 2005 direct aan op de economische benadering en het benadrukken van het gepersonaliseerde karakter van leren bij de OESO. De OESO had in 2004 haar visie op de vormgeving van levenlang leren-beleid geherformuleerd (OECD, 2004). Voortaan moest een leven lang leren worden benaderd vanuit de vraag naar én het aanbod van leerkanen. Levenlang leren was te beschouwen als een onderdeel van een integraal leersysteem dat de hele persoonlijke levenscyclus en alle vormen van leren omvatte. De lerende stond in deze visie centraal. Vraaggestuurd leren waarmee beter aan de leerbehoefte van het individu kon worden voldaan, diende voorop te staan. De motivatie tot leren van het individu werd gezien als een absolute randvoorwaarde, bijvoorbeeld door het voorkomen van onnodig formeel leren of scholing met behulp van EVC. De uitkomst van dergelijk levenlang leren zou een diversiteit aan doeleinden dienen: van persoonlijke op het vlak van ontwikkeling, (initiële) diplomering en kennisverwerving tot maatschappelijke op het gebied van economische, sociale of culturele doelen. EVC was als instrument geschikt om een doelmatige (d.w.z. effectieve en efficiënte) verbinding tussen individu en samenleving te helpen maken.

Het belang van het herkennen van vaardigheden, met inbegrip van eerder verworven competenties, werd ook benadrukt door the International Labour Office (ILO) in haar

aanbevelingen over het te voeren beleid aangaande Human Resources Development in de kenniseconomie (ILO, 2005). De ILO zag EVC niet alleen als instrument om toegang te verkrijgen tot leermogelijkheden in onderwijs en scholing, maar ook als bruikbaar instrument op de werkplek, waar de aard van het leren meer gericht was op het persoonlijk actualiseren ('updating') en verbeteren ('upgrading') in het kader van iemands employability.

Een dergelijke brede focus op levenlang leren in combinatie met een EVC-aanpak werd in een drietal studies van de OESO over het personaliseren van onderwijs (OECD, 2006), het erkennen van non-formele en informele leerervaringen (OECD, 2007b; Werquin, 2010) en nationale kwalificatiesystemen (OECD, 2007c) verder uitgewerkt. De resultante van deze studies was dat het de toenmalige trend in de beleidsontwikkeling bevestigde dat de sociale én economische functies van levenlang leren door burgers en (hun) organisaties dienden te worden uitgedrukt in termen van leerresultaten, competentiegestuurd leren en kansen voor erkenning en transfer van competenties en credits. Op deze wijze kon het pad worden geëffend naar het meer persoonsgestuurd of -geregisiseerd maken van levenlang leren. Met name de eerste studie propageerde een focus op het versterken van het persoonlijke karakter van leren, onder meer via het benutten van verworven competenties bij het vormgeven van toekomstig leren. EVC diende te worden ingebed in het beleid van organisaties, sectoren en op nationaal niveau, gericht op het bieden van kansen aan mensen om hun vaardigheden en competenties te waarderen en te erkennen, zeker als die niet eerder al formeel erkend waren.

De 'heroriëntatie' van de OESO binnen het levenlang leren-beleid met een focus op EVC en het individuele recht op leren werd mede gevoed door een landenstudie naar het gebruik van EVC in tweeëntwintig landen in 2006-2007 (Werquin, 2010). De voordelen van de erkenning van niet-formeel en informeel leren werden in deze studie via een inventarisatie van bestaand beleid en praktijken verkend. Doel was om duidelijkheid te scheppen in het door de Europese Unie geïnitieerde beleid rond EVC. Het voorgestane beleid ten aanzien van EVC was immers gebaseerd op het waarderen van leeropbrengsten die mensen formeel, informeel of non-formeel al hadden verworven. In de strategie van de OECD was het van belang om aan te tonen dat alle leeromgevingen benut konden worden voor het genereren van te waarderen leeropbrengsten. Zodoende kon levenlang leren op de werkplek als leerstrategie sterker gepropageerd gaan worden.

Met name met het onderzoek naar de betekenis van EVC in beleid en praktijk onderbouwde de OESO haar strategie om een leven lang leren door en voor individuen én vooral in verbinding met nationale kwalificatiesystemen te promoten (OECD, 2007c) door middel van:

1. het versterken van flexibiliteit en toegankelijkheid van het onderwijssysteem voor volwassen lerenden.
2. Het motiveren van jongeren om te leren ('leren leren').
3. Het combineren van leren en werken.
4. Het creëren van toegankelijke, open manieren om een kwalificatie te behalen, bv. met behulp van EVC.
5. Het aanbieden van een diversiteit aan beoordelingsinstrumenten, met name gebaseerd op het beoordelen van leeropbrengsten die mensen in hun portfolio hebben gedocumenteerd.
6. Het ontwikkelen van doorlopende kwalificatieroutes, in tegenstelling tot de traditionele benadering van één diploma voor de rest van je leven.

7. Het transparant maken van kwalificatiesystemen zodat individuele beslissingen tot het investeren in leren gemakkelijker zijn te nemen.
8. Het slechten van financiële barrières en het vergroten van het rendement van leerprocessen door bv. onnodig formeel leren of scholing met behulp van EVC te vermijden.
9. En tot slot het beter managen van het kwalificatiesysteem zodat toegankelijkheid, transparantie en kwaliteitszorg versterkt worden.

De OESO positioneerde levenlang leren in de breedte van de beleidsontwikkeling vanaf 1970 wat betreft doelstellingen (economische, sociaal-culturele en persoonlijke), functionaliteit (voorwaardenscheppend in reactieve en proactieve zin), onderwijsniveaus (horizontaal en verticaal lerend door het kwalificatiegebouw) en karakteristieken (formeel, non-formeel en informeel; leeropbrengsten-gestuurd; openstaand voor alle leeromgevingen). De bijgestelde Lissabon-strategie van de Europese Unie zou deze visie vooral volgen met het oog op het verbeteren van het economische perspectief voor de lidstaten.

3.1.8 De EU 2020-strategie

In 2008 werden de Europese doelstellingen ten aanzien van levenlang leren wederom geëvalueerd (EC, 2010a). De uitkomst was dat de oorspronkelijk strategie tussen 2000 en 2005 – ondanks diverse successen - langzaam maar zeker een complexe structuur met meervoudige doelen en maatregelen met zich had meegebracht. Dit leidde in de praktijk tot onduidelijkheden rond verantwoordelijkheidsverdeling en taken, vooral tussen Europese Commissie en lidstaten.

De bijgestelde strategie in 2005 was een poging de complexiteit te beteugelen en de doelen eensgezind af te stemmen op economische groei en het creëren van banen. Dit betekende in 2005 een wijziging van een beleidsmatige naar een meer pragmatische aanpak. De op basis van de evaluatie hernieuwde doelen werden in de EU-2020-strategie vastgelegd. Deze bijstelling werd tevens noodzakelijk geacht omdat rekening gehouden moest worden met de groei van het aantal lidstaten van 15 in 2000 naar 27 in 2010, de komst van de Euro en de sterk veranderde economische perspectieven zoals zichtbaar in de mondiale crisis.

De EU 2020-strategie is de langetermijnstrategie van de Europese Unie voor een sterke en duurzame economie met veel werkgelegenheid. Deze strategie bouwt voort op de Lissabon-strategie en moet ervoor zorgen dat de Europese economie zich ontwikkelt tot een zeer concurrerende, sociale en groene markteconomie. De strategie moet zowel een uitweg uit de crisis bieden als ambitieuze, structurele hervormingen in gang zetten. Tijdens de Europese Raad van 17 juni 2010 werd de bijgestelde strategie vastgesteld door de regeringsleiders van de EU-landen (EC, 2010b).

De Europese Commissie nam in de EU 2020-strategie het standpunt in dat leerkansen voortdurend aan alle Europese burgers moeten worden geboden. In de praktijk zou dit kunnen inhouden dat iedereen een individuele leerweg volgt die aansluit op de persoonlijke leerbehoefte en -interesses in alle levensfasen. De inhoud van het leren, de manier waarop geleerd wordt en de locatie waar het leren plaatsvindt, zou kunnen variëren naar gelang de persoonlijkheid van de lerende en haar leervragen. Levenlang leren kan in deze opvatting zowel een gepersonaliseerde aanpak van leren ondersteunen als voorzien in tweede kans-onderwijs bij het op peil houden van (basis)vaardigheden of het upgraden naar een hoger niveau. Dit betekent dat het leren sterk wordt bepaald door het primaat van de

economische benutting; daartegenover staat dat het gepersonaliseerde karakter van leren een open en flexibel formeel leersysteem vereist zodat maatwerk in levenlang leren mogelijk wordt.

De dialoog tussen de Europese, nationale, regionale en lokale stakeholders bij het behalen van de doelen uit de EU 2020-strategie wordt van groot belang geacht zodat '*... the priorities of the Union are brought closer to citizens, strengthening the ownership needed to deliver the Europe 2020 strategy*' (EC, 2010b, p. 27). De EU 2020-strategie koerst zodoende op een strategie waarin de leersystemen en andere randvoorwaarden (fiscaal, juridisch, vraaggestuurd karakter, e.a.) in de lidstaten doelmatiger dan voorheen gepositioneerd dienen te worden voor daadwerkelijk gebruik door de lerenden. Deze strategie legt vooral nog vooral uitdagingen en verantwoordelijkheden neer bij nationale overheden, sociale partners, sectorale organisaties, aanbieders van leeractiviteiten, de vrijwilligerssector, culturele organisaties, e.a. De burger zelf wordt wel geacht haar eigenaarschap te versterken maar de wijze waarop en de mate waarin worden nog in het ongewisse gelaten.

Essentiële randvoorwaarden voor een dergelijk open en gepersonaliseerd leersysteem waarin rekening gehouden kan worden met eerdere leerervaringen van de burger zijn door de Europese Unie de voorgaande jaren reeds in stelling gebracht en in meer of mindere mate beschikbaar om de levenlang leren-doelen van de nieuwe strategie in de verschillende lidstaten te ondersteunen. Te denken valt aan het Europese beleid ten aanzien van EVC, Europass met zijn nationale coördinatiepunten, het geïntegreerde Levenlang Leren Programma (Erasmus+), ECVET en het Bologna-proces en tot slot het EQF. Het is met name het EQF dat met zijn leeropbrengsten-benadering van (levenlang) leren toont hoe het Europese beleid van invloed kan zijn op het aanpassen van nationale leersystemen aan de noden van de lerende samenleving. Immers, bij een leeropbrengsten-benadering gaat het niet meer om de vraag hoe men een bepaalde leeropbrengst heeft gerealiseerd maar vooral om het bewustzijn dat men altijd en overal waardevolle leerervaringen kan verwerven. Het ordenen van leeropbrengsten op individueel niveau kan diverse effecten genereren in het onderwijs (certificering en diplomering; variëteit aan leerstrategieën), de organisatie (vraagarticulatie, competentie management, human resources development), de sector en de regio (koppelen van organisaties en diensten; leerwerkloketten) en op individueel vlak (empowerment, employability, persoonlijke ontwikkeling). Het belang van Europa is daarbij vooral – indachtig de aanzetten hiertoe in de jaren 70 – het versterken van de samenwerking tussen de lidstaten op economisch vlak. Daar is in deze strategie echter nadrukkelijk de sociaal-integratieve versterking van Europa aan vastgeklonken door middel van het bevorderen van sociale insluiting en armoedebestrijding via het verhogen van de kennis- en competentieniveaus van de Europese burgers.

De nieuwe strategie moet ervoor zorgen dat de Europese economie zich ontwikkelt tot een zeer concurrerende, sociale en groene markteconomie, voortbouwend op de oorspronkelijke Lissabon-strategie. De werkgelegenheid van de Europese burgers tussen 20 en 64 moet op een percentage van 75 procent komen, minder jongeren moeten vroegtijdig het onderwijs verlaten en de lidstaten moeten scherpe doelen stellen ten aanzien van de EU levenlang leren-indicator. De betreffende indicator is afgestemd op het percentage 25- tot 64-jarigen dat deelneemt aan formeel of niet-formeel onderwijs. Elke lidstaat kan met gebruikmaking van Europese én nationale beleidsinstrumenten een ambitieus percentage vastleggen. Dat percentage moet in ieder geval boven het bestaande percentage liggen.

De Europese Unie voorziet de lidstaten met de EU-2020 agenda én de beschikbare voorzieningen en instrumenten in hoge mate in de vereisten om te kunnen voldoen aan de typologie van de lerende samenleving. Het benodigde samenspel tussen beleid en praktijk zal door de lidstaten zelf gecreëerd moeten worden, teneinde de transitie naar de lerende samenleving te maken en levenlang leren optimaal in te zetten voor maatschappelijke doeleinden op economisch, sociaal en cultureel gebied. De doelen die de lidstaten zich hierbij stellen worden afgestemd met de Europese Unie, aldus de proactieve functie van het Europese beleid op het vlak van levenlang leren bevestigend. Levenlang leren en EVC zijn in deze nationale én Europese strategieën belangrijke pijlers, niet alleen als ‘verbinder tussen niveaus en vormen van leren, maar ook om partnerschappen tussen de werelden van leren en werken te helpen realiseren:

At a national level, Member States need to:

- *ensure that the competences required to engage in further learning and the labour market are acquired and recognised throughout general, vocational, higher and adult education, including non-formal and informal learning;*
- *develop partnerships between the worlds of education/training and work, in particular by involving social partners in the planning of education and training provision.* (EC, 2010b, p.17)

3.1.9 Ondertussen in de rest van de wereld

Ook buiten Europa werd voortgang geboekt in het levenlang leren-beleid, met name het beleid gericht op het certificerende en/of kwalificerende perspectief voor volwassenen. Met behulp van EVC-methodiek kwam de nadruk te liggen op het toegankelijker maken van leertrajecten én het aanbieden van maatwerkgericht leren. De Verenigde Staten en Zuid-Korea bieden interessante voorbeelden.

In de *Verenigde Staten* werd succes geclaimd bij het verbinden van leeropbrengsten in het werk binnen academische leertrajecten voor volwassenen. CAEL publiceerde in 2010 de uitkomsten van een grootschalig onderzoek naar het rendement en het effect van PLA (CAEL, 2010). De vragen waarop CAEL een antwoord zocht, waren:

- behalen volwassenen die studeren met PLA credits hogere cijfers bij hun afstuderen dan degenen die zonder PLA credits zijn begonnen?
- Blijken ze over een beter doorzettingsvermogen te beschikken?
- Sluiten ze de opleiding succesvol af in een kortere periode?

Voor dit onderzoek werden 62.475 studenten gevolgd, waarvan 15.594 PLA-studenten en een controlegroep van 46.881 traditionele studenten binnen 46 instituten in de USA en twee in Canada. De studenten waren afkomstig uit cohort 2001–2002 en werden tot en met 2008 gevolgd. De uitkomsten van het onderzoek waren opmerkelijk:

- de benodigde studietijd voor ‘PLA-studenten’ om een diploma te halen verminderde sterk.
- Het percentage studenten dat succesvol een bachelor afrondde, was gestegen van 15% naar 45%. Profiteren van PLA deden alle studenten ongeacht hun etnische achtergrond: het aandeel ‘blanke’ studenten dat een bachelor behaalde steeg van 19% naar 44%, van ‘Afro-Amerikaanse’ studenten van 17% naar 40% en van studenten met een Spaanse achtergrond van 6% naar 47%.

- De kans op studie-uitval werd door toedoen van PLA verlaagd van 75% naar 15%.
- Het gemiddelde uitstroomniveau van PLA studenten was significant hoger dan van studenten zonder PLA.
- Door de inzet van PLA konden studenten tot \$ 6.000 besparen op hun studiekosten.

Naast deze effecten werd ook ten aanzien van de gebruikte EVC-methodiek op academisch niveau voor PLA in de Verenigde Staten een rode draad zichtbaar. Ondanks dat ieder instituut eigen regels, stappen, instrumenten en dergelijke had ontwikkeld voor PLA, was binnen deze diversiteit sprake van een grote eenduidigheid (Hoffman, 2009). Meer dan de helft (58%) van de instituten gebruikte portfolio-assessment voor hun PLA-aanpak. Daarnaast combineerde 38% het portfolio-assessment met een criteriumgericht interview. De inzet van assessoren was in 88% beperkt tot één assessor; 23% van de instituten combineerde verschillende assessoren in een panel. Daarnaast bleek dat 96% gebruikmaakte van geïndividualiseerde portfolio's en 64% van de instituten PLA benutte om toegang te verlenen tot alle beschikbare academische leertrajecten,

Zuid-Korea stimuleerde inmiddels al jarenlang levenlang leren voor (formeel) certificerende en kwalificerende doeleinden. De overheid startte in 2002 in het belang van de economische (door)ontwikkeling van het land een plan op om levenlang leren te bevorderen. De *Lifelong Education Act* (LEA) van 2002 bood het wettelijke kader. Daarnaast richtte de overheid diverse nationale en lokale instellingen op om levenlang leren vanuit de bestaande onderwijsinfrastructuur ook daadwerkelijk te laten ondersteunen (MEST, 2007). Het 'National Institute for Lifelong Education' (NILE) neemt een essentiële plaats in in dit beleid. Het NILE is opgericht om het levenlang leren-beleid van de overheid, gericht op het formele onderwijs, te bevorderen en te beheren. NILE heeft negen specifieke opdrachten/functies (Baik, 2013, p. 117):

- 1) *Carry out surveys on lifelong education;*
- 2) *Develop a national plan;*
- 3) *Undertake programme development;*
- 4) *Train lifelong education professionals;*
- 5) *Establish networks connecting lifelong education agencies and organisations;*
- 6) *Support local institutes for lifelong education;*
- 7) *Operate the Lifelong Education Information System;*
- 8) *Operate the Academic Credit Bank System; and*
- 9) *Manage and support the Lifelong Learning e-Account System (Article 19 of the Lifelong Education Act).*

Het werk van NILE wordt ondersteund door twee onderling nauw verwante systemen voor de erkenning van non-formele en informele leerervaringen: het 'Academic Credit Bank System' (ACBS) en het 'Lifelong Learning Account System' (LLAS). Het ACBS is een open-educatie systeem dat alle leerervaringen die in een onderwijs- of trainingssituatie op hoger onderwijsniveau zijn verworven, documenteert en vastlegt in een databank. Het gaat niet alleen om formeel verworven leerervaringen of credits maar ook om de credits verworven in het non-formele educatie- en trainingsinstituten stelsel. Al deze credits worden qua niveau en descriptors vergeleken en gewaardeerd ten opzichte van elkaar. Het ACBS beoogt daarmee *'to provide those who have completed recognised curricula with the opportunity to*

acquire a degree through credit recognitions' (Bail, 2013, p. 118). Ongeveer 500 onderwijs- en trainingsinstituten nemen deel in het ACBS.

Het LLAS fungeert als een e-portfolio en curriculum vitae-systeem om iemands levenlang leren activiteiten te verzamelen en te beheren. Het is een systeem dat bestaat uit individuele, online leerrekeningen. In tegenstelling tot het ACBS, kunnen de leerresultaten in 'de rekening' naast hoger onderwijs ook de diverse andere soorten en niveaus van leerervaringen omvatten. Het beoogt hiermee elk individu te helpen om het eigen 'levenlange' leerplan te construeren, het leren te stimuleren, om de resultaten daarvan vervolgens weer op te nemen in de 'online rekening'. Dergelijke rekeningen van levenlang leren functioneren daarmee als een persoonlijke spaarrekening voor het kunnen 'cashen' van credits, certificaten of zelfs kwalificaties.

3.1.10 De toekomst binnen bereik

De wereld van de jaren 70 is niet te vergelijken met de huidige tijd, maar de EVC-systematiek die zowel de burger inspireert en ondersteunt in haar eigen leerproces als de open, lerende samenleving helpt creëren en uitbouwen, heeft zich kunnen verankeren in het levenlang leren-beleid. EVC stak als thema in veel landen de kop op in de jaren 80 in een tijdperk van marktwerking en deregulering. In de periode met een bredere focus op maatschappelijke vooruitgang dan de eenzijdig economisch georiënteerde marktwerking die daarop volgde in de jaren 90, wijzigde de focus van het thema langzaam naar de versterking van het persoonlijke leerproces. Ook in de huidige tijd, waarin economische benutting van het menselijk potentieel en top-down georkestreerd beleid voorop staan, staat het thema EVC regelmatig op de beleidsagenda's. De periodieke Europese inventarisatie van de voortgang van het ontwikkelen en implementeren van EVC in Europese landen laat zien dat dit een langzaam maar gestaag proces is (EU Inventory 2004, 2005, 2008, 2010, 2014). De grootste uitdaging voor EVC is om de stakeholders, die zijn ingebed in het leren binnen sectoren, organisaties, instituten, e.d. ervan te overtuigen dat ze hun verantwoordelijkheid in het EVC-proces moeten nemen. Focus op praktijkvorming van het beleid is daarvoor een vereiste. Deze zienswijze werd bevestigd tijdens *The 1st Global VPL Biennale 2014* in Rotterdam, Nederland. Tijdens deze biënnale stond de vraag centraal hoe de belofte van EVC als motor van sociale en economische verandering eindelijk in te lossen. Na drie dagen met presentaties en workshops werd deze biënnale afgerond met een platform waar de stakeholders uit kringen van de Europese Unie, de UNESCO en nationale overheden concludeerden dat ...

... VPL needs to move from fragmentation to integration. In the coming years, VPL is explicitly going to be (further) embedded in the primary processes of learning (vocational, university) and working (HR systems, collective agreements, training funds). VPL will be - within these two main systems as well as between them – a matchmaker and 'guide' for sustainable personal development, shared ownership of citizens-organisations of competency- based development and flexibility of the system. (Duvekot, et al., 2014, p. 4)

Deze uitdaging geldt voor het activeren van de rollen en verantwoordelijkheden van werkgevers, vakbonden, aanbieders van leren (scholen, universiteiten e.a.) en - vooral - de burgers zelf. Aan de agenda's van internationale en nationale organisaties zal het niet liggen gezien de veelheid aan beleidsinitiatieven en programma's die voor de jaren vanaf 2010 zijn

geïnitieerd en allen zijn afgestemd op activering van het geformuleerde beleid binnen de langzame maar gestage beleidsontwikkeling en de daaraan gekoppelde ontwikkelingsgang van EVC daarbinnen:

A. *De Europa 2020-strategie* met de focus op het opbouwen van een duurzame en inclusieve economie, een hoog niveau van werkgelegenheid, productiviteit en sociale cohesie. EVC is ingebed in de 'flagships initiatives'. Het belang van het zichtbaar maken van de vaardigheden en competenties die mensen hebben verworven in hun leven en via werkervaring, werd in 2012 bevestigd in een brede openbare raadpleging:

Respondents agree almost unanimously that important benefits for individuals, for the labour market and for society at large can be expected from increased action in validation of learning outcomes acquired through non-formal and informal learning. At the same time existing validation schemes and arrangements are portrayed as insufficient and only a quarter of the respondents has the opinion that they meet agreed quality standards. In particular, it should be noted that three quarters of those who have first-hand experience, either with validating the learning of others or having their own learning validated, are dissatisfied with the existing arrangements. The respondents also recognise some barriers for further implementation, of which the most important, according to this consultation, are lack of trust in validation and institutional resistance to accepting non-formal and informal learning on equal footing with formal learning. (EC, 2012, pp. 19-20).

Het belang van EVC als één van de vlaggenschepen van een praktijk met levenlang leren, werd daarmee in algemene zin hoog geacht. De obstakels voor optimale benutting waren echter ook duidelijk: een te beperkt toepassingsgebied, kwaliteitszorg, het winnen van het vertrouwen in EVC van burgers en het voorkomen van institutioneel verzet of institutionele obstructie.

B. *The Skills Strategy* van de OESO (OECD 2012) waarin 'validation principles' cruciaal worden geacht voor het mobiliseren en ontwikkelen van werknemers om zo de behoefte aan vaardigheden en competenties op de arbeidsmarkt doelmatiger in te kunnen vullen:

Recognising learning outcomes: clear certification of learning outcomes and recognition of informal learning are also incentives for training. Transparent standards, embedded in a framework of national qualifications, should be developed alongside reliable assessment procedures. Recognition of prior learning can also reduce the time needed to obtain a certain qualification or diploma and thus the cost of foregone earnings. (OECD, 2012, p. 35)

De OESO steekt hierbij vooral in op het aloude adagium van de stimulerende functie van certificeren en diplomeren. EVC wordt gezien vanuit het 'ouderwetse' economische perspectief: voorkomen van onnodige scholing en een hoger rendement behalen uit onderwijs- en scholingsinspanningen.

C. *The G20 Training Strategy* van de ILO met het oog op de versterking van de vaardigheden en competenties van mensen die actief zijn op de arbeidsmarkt in loonarbeid

of als zelfstandige. EVC wordt als onderdeel van deze strategie vooral gesitueerd in de samenwerking tussen de verschillende stakeholders rond de werkplek:

In a nutshell, the building blocks of any skills strategy must be solid foundation skills and stronger links between the worlds of education and work. This in turn requires good-quality education in childhood; good information on changes in demand for skills; education and training systems that are responsive to structural changes in economy and society; and recognition of skills and competencies, and their greater utilization in the workplace. To be effective, policy initiatives in these areas will also need to be closely linked with economic and social policy agendas. (ILO, 2011, p. 40)

Ingezet wordt op het regelmatig evalueren van de prioriteiten en het ondersteunen van de strategie met behulp van het benchmarken van de ontwikkelingen op dit terrein. Daarom ook werd in 2014 een resolutie aangenomen in het kader van de terugkerende discussie over de te volgen koers ...

... for empirical research and policy recommendations on the interlinked areas of skills recognition systems, skills mismatches, and anticipating future skill needs. This corresponded to conclusions from the 2013 ILO Tripartite Technical Meeting on Labour Migration which called for exploring "...mechanisms for mutual recognition of skills, and certification of credentials built on ILO experience and with the active involvement of the social partners" (ILO, 2015, p. 1).

D. *The UNESCO Guidelines for Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning (RVA)* (UIL, 2012). RVA wordt door de UNESCO beschouwd als een belangrijke hefboom bij het activeren van levenlang leren. Het waarderen en erkennen van de leerervaringen die iemand binnen en buiten school heeft opgedaan, kan het gevoel van eigenwaarde van mensen verbeteren en kan ze motiveren om verder te leren. Verwacht wordt dat RVA daarmee kan bijdragen aan een meer inclusieve samenleving.

The overall aim of these Guidelines is to propose principles and mechanisms that can assist Member States in developing or improving structures and procedures to recognise the outcomes of all forms of learning, particularly those of non-formal and informal learning. (UIL, 2012, p. 3)

E. *The Recommendation on The Validation of Non-formal and Informal Learning* van de Europese Unie (CEU, 2012). Aanbevolen wordt aan alle lidstaten om, niet later dan in 2018, mogelijkheden voor de erkenning van non-formele en informele leerervaringen te hebben gecreëerd die mensen in staat stellen om een volledige of gedeeltelijke kwalificatie op basis van hun erkende gevalideerde non-formele en informele leerervaringen te verwerven. Deze 'aanbeveling' betekent met andere woorden dat de lidstaten met ingang van 2018 de stap van beleid naar praktijk moeten hebben gemaakt en een kwalificatiedekkend systeem voor EVC hebben gebouwd. Dit systeem moet aansluiten op het Nationale Kwalificatie Raamwerk waarin alle nationale kwalificaties zijn ondergebracht.

F. Het *Education for All Initiative* had voor de periode 2000-2015 als doel het tonen van de voordelen van onderwijs aan 'iedere burger in elke samenleving' (World Education Forum,

2000; UNESCO, 2015a). Datzelfde geldt voor de opvolger daarvan, het actieplan *Education 2030* (UNESCO, *et al.*, 2015). De nadruk lag en ligt op het scheppen van goede randvoorwaarden voor basisonderwijs, bestrijden van ongeletterdheid. Om dit doel te bereiken had en heeft een brede coalitie van nationale overheden, maatschappelijke organisaties, UNESCO en Wereldbank zich gecommitteerd aan het bereiken van specifieke onderwijsdoelen. Ter voorbereiding op de post-2015 situatie waren net als in de *Europa 2020-strategie* vlaggenscheppen of prioriteiten gesteld. In de prioriteit 'Skills for Work and Life' stond tot 2015 de activering van EVC centraal:

Governments should provide information and counselling and facilitate various pathways to learning depending on learners' choices and potential, taking into account the skills required for the world of work, and should ensure identification, recognition and certification of learning outcomes acquired by learners through formal, non-formal and informal learning settings (UNESCO, 2015b).

Het nieuwe actieplan voor de periode vanaf 2015 tot 2030 stelt het belang van toegankelijke EVC-voorzieningen gelijk aan het beschikken over faciliteiten voor flexibele leerwegen voor de wereldburgers.

G. Diverse nationale en regionale initiatieven verspreid over de wereld in de praktijk van onderwijs, scholing, sociale en burgerschap activiteiten, duurzame inzetbaarheid en het leren als persoonlijke ontwikkeling waarin EVC een belangrijke rol speelt als 'verbinding' tussen de leerervaringen van mensen enerzijds en maatschappelijke doelen anderzijds (Singh & Duvekot, 2013; EU Inventory 2010, 2014; Singh, 2015). De belangrijkste verbinding die gemaakt wordt, is die tussen het erkennen van leerervaringen ten opzichte van nationale en/of sectorale kwalificaties. Andere, mogelijke verbindingen zijn daarnaast ook in beeld, zoals het gebruik van EVC in strategieën gericht op de duurzame inzetbaarheid van mensen binnen human resources-systemen, participatie-doelen via vrijwilligerswerk en burgerschapsactiviteiten en projecten gericht op persoonlijke reflectie en zingeving.

Los van alle positieve initiatieven om de beleidsontwikkeling te laten doorslaan naar implementatie van een leven lang leren en EVC, is het echter vooral van belang dat mensen zelf worden aangemoedigd of zichzelf aanmoedigen om zich te richten op hun eigen levenlang leren. Het is, zoals Peter Jarvis stelde, dat '*many societies have introduced policies and legislation for lifelong learning. But it is not possible to legislate for people's learning, only for their education*' (Jarvis, 2008, p. 28).

3.2 Het Nederlandse 'Levenlang leren-beleid' vanaf de jaren 70

De Nederlandse bijdrage in de jaren 70 aan het debat over levenlang leren richtte zich vooral op de oogmerken van de UNESCO. Als minister van Onderwijs en Wetenschappen in het kabinet-Den Uyl bracht Jos van Kemenade in 1975 de nota *Contouren van een toekomstig onderwijsbeleid* uit. Het inzicht bestond toentertijd reeds dat mensen zich steeds meer en sneller voor nieuwe keuzen en opgaven gesteld zagen. Zij werden in toenemende mate geconfronteerd met problemen en veranderende omstandigheden. Zonder mogelijkheden om zich na hun initiële vorming en opleiding ook in latere levensfasen via vorming en opleiding te blijven ontwikkelen, zouden '*velen daar weerloos tegenover staan en de greep op hun situatie verliezen*' (OW, 1975, p. 8).

Het Nederlandse onderwijsbeleid volgde de internationale ontwikkelingen op de voet en richtte zich vanaf de jaren tachtig eveneens sterk op de versterking van de economie, en dientengevolge veel minder op de sociaal-culturele motivering achter het levenlang leren-beleid. De aandacht verschoof naar de employability van werknemers in de kenniseconomie (Jacobs, 1996; MOCW, 1998a; Bolhuis & Simons, 1999; Kessels & Keursten, 2001). Wel werd erkend dat de reikwijdte van de lerende samenleving groter was en ook maatschappelijke thema's zoals burgerschap, sociale activering, armoedebestrijding, e.d. omvatte. Deze brede thematiek kwam echter pas tegen het einde van de 20^{ste} eeuw sterker naar voren in het Nederlandse beleid van overheid en sociale partners toen de functie van levenlang leren in het perspectief op de kennissamenleving werd geplaatst (PLW, 2008a). Vanaf dat moment werd naast een voorwaardenscheppend beleid ook een meer communicatief en proactief beleid geformuleerd om levenlang leren op meerdere uitvoeringsniveaus te initiëren: op persoonlijk, organisatie- en regionaal niveau. In de *Beleidsagenda Levenlang Leren* uit 2002 onderschreef Nederland de Europese definitie van levenlang leren als *'alle leeractiviteiten die gedurende het hele leven ontplooid worden om kennis, vaardigheden en competenties vanuit een persoonlijk, burgerlijk, sociaal en/of werkgelegenheidsperspectief te verbeteren'* (MOCW, 2002, p. 4; CEG, 2001). Voordat het echter zo ver was, zou de nationale beleidsontwikkeling ten aanzien van levenlang leren nog een lange weg afleggen en de internationale slingerbeweging volgen. EVC volgde daarin – net als op het internationale vlak – haar eigen slakkengang.

3.2.1 Leren in de industriële maatschappij

Evenals de rest van de wereld, was het leersysteem sterk gericht op het vormen van de industriële klasse. Tegen het einde van de negentiende eeuw was de transitie in Nederland naar industriële productie definitief ingezet en werd het beroepsgericht onderwijs langzaam maar zeker vormgegeven. Omstreeks 1900 werden de eerste middelbare technisch scholen opgericht. Een hoge vlucht nam dit beroepsonderwijs echter nog niet. Pas in het begin van de twintigste eeuw, toen de ambachtsscholen in aantal toenamen, kreeg de overheid behoefte aan meer zeggenschap (Goudzwaard, 1981; Knippenberg & Ham, 1993). Het jaar 1919 kende de mijlpaal in de ontwikkeling van geïnstitutionaliseerde beroepsvorming toen de staatsrol ten aanzien van het beroepsonderwijs werd geregeld met de *Nijverheidsonderwijswet*. Deze wet was een compromis tussen staatsbemoedien en vrije ontwikkeling van het technisch onderwijs. De wet erkende dat beroepsonderwijs overheidsbemoedienis verdiende maar het liet de schoolbesturen grote vrijheid om over de inhoud te beslissen. Doelen waren ordening aan te brengen in de vormen van beroepsonderwijs én een integratie van beroeps- en algemene vorming (Boekholt & de Booy, 1987). Ruimte werd gegeven aan het leerlingwezen als alternatief voor het beroepsonderwijs in dagschoolverband. Daarmee had Nederland voor het eerst een onderwijsbestel waarin alle vormen van onderwijs bij wet waren geregeld en werden gesubsidieerd, terwijl de uitvoering van het onderwijs door overheidsscholen en particuliere instellingen werd verzorgd. Uitgangspunt was dat de overheid zich moest beperken tot subsidiëring. In de praktijk nam de overheid circa 70% van de kosten van het nijverheidsonderwijs voor haar rekening.

De overheid maakte na de Tweede Wereldoorlog definitief de omslag naar structurele ondersteuning van het beroepsonderwijs. Het moderne productieproces vroeg steeds meer kennis en inzicht van werkenden. Beroepsonderwijs diende vooral het geschoolde personeel

te voorzien van technische kwalificaties. Voor het ongeschoolde en laaggeschoolde personeel lag de nadruk op 'socialiseren' of aanpassen van de mentaliteit aan moderne arbeidsverhoudingen (De Liagre Böhl, 1981). In de *Eerste Industrialisatienota* (Nota, 1949) stond uitbreiding en verbetering van het nijverheidsonderwijs dan ook voorop: '*Naast het euvel, dat een te groot aantal jongelui na de lagere school geen verder onderwijs volgt, staat het feit, dat van hen, die dit wel doen, een relatief te klein aantal zich laat opleiden voor een beroep in de industrie.*'

Vanaf 1945 zette de groei van het beroepsonderwijs snel door, vooral het technisch dagonderwijs en het leerlingwezen. Tegelijkertijd nam ook de leerplichtduur toe van een zevenjarige in 1921 (6-13 jaar) via een achtjarige in 1950 en een negenjarige (6-15 jaar) in 1971 tot een tienjarige in 1975 (Techniek in Nederland, 2003). Ook het leerlingwezen groeide. Het was georganiseerd per bedrijfstak of beroepscategorie in één tripartiet georganiseerd landelijk orgaan. Daarin werkten de bij een bedrijfstak betrokken werkgevers- en werknemersorganisaties onder toezicht van de overheid nauw samen. Ze waren verantwoordelijk voor de praktijkprogramma's en de examinering. Vanaf 1954 verenigden de landelijke organen zich in het Centraal Orgaan van de Landelijke Opleidingsorganen van het bedrijfsleven (Bakker, 2001).

Toen de wederopbouw zijn beslag had gekregen, was de tijd rijp om het onderwijs een bredere functie te geven dan de voorbereiding op 'een baan voor het leven'. De maatschappelijke voorbereiding diende daarnaast gestalte te krijgen. Beleidsmatig betekende dit de overgang van distributief naar constructief onderwijsbeleid. Waar het distributieve beleid van de overheid zich vooral had gericht op het particuliere initiatief en zich alleen bemoeide met de financiële en juridische randvoorwaarden van het onderwijs, ging de overheid vanaf het ministerschap van Rutten (1949-1952) langzaam maar zeker meer constructief te werk. Ook de doelen van het onderwijs en de onderwijskundige aspecten ervan behoorden daarmee tot de 'zorg van de staat' (Heiden, 2004). Onder het ministerschap van Cals leidde dit tot de Wet op het Voortgezet Onderwijs – de zogenaamde Mammoetwet – van 1 augustus 1968 (Karstanje, 1987). Algemeen en beroepsgericht onderwijs werden beoogd elkaar aan te vullen en verticale en horizontale doorstromingsmogelijkheden te bieden.

Het middelbaar beroepsonderwijs (MBO) vormde ook onderdeel van de Mammoetwet. Het omvatte echter alleen het schoolse, algemeen vormende beroepsonderwijs; het leerlingwezen waarin leren en werken gecombineerd werden, maakte geen deel van uit van de Mammoetwet maar kreeg eigen wetgeving met de Wet op het Leerlingwezen op 31 juli 1968 (Laman Trip, 1977). De zelfstandige positie van het leerlingwezen zou voortduren tot 1996 toen de inwerkingtreding van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) het leerlingwezen integreerde in het aanbod van het MBO.

In dit constructieve beleid had algemene vorming aanvankelijk prioriteit. De aandacht voor de aansluiting op vakgerichte beroepsvorming en permanente educatie of levenlang leren bleef op de achtergrond. Met de Contourennota van Van Kemenade werden deze aansluitingsvraagstukken vanaf 1975 echter ook geagendeerd.

3.2.2 De Contourennota van 1975

Als minister van Onderwijs en Wetenschappen in het kabinet-Den Uyl bracht Jos van Kemenade in 1975 de nota *Contouren van een toekomstig onderwijsbeleid* uit. Deze nota was bedoeld als discussiestuk over het onderwijs voor de komende 25 jaar. De

bewindslieden schetsten 'een toekomstbeeld van het onderwijs in zijn geheel: primair, secundair en tertiair, een perspectief voor de komende 20 à 25 jaren (Knippenberg en Ham 1993, 562). Het inzicht was sterk gegroeid dat mensen zich steeds meer en sneller voor nieuwe keuzen en opgaven gesteld zagen. Zij werden in toenemende mate geconfronteerd met problemen en veranderende omstandigheden die ze nog niet hadden vermoed. Zonder mogelijkheden om zich na hun initiële vorming en opleiding ook in latere levensfasen via vorming en opleiding te blijven ontwikkelen, zouden 'velen daar weerloos tegenover staan en de greep op hun situatie verliezen' (MOW, 1975, p. 8).

De nota schetste hoe het onderwijs kon bijdragen aan de spreiding van kennis, macht en inkomen. De regering wilde hiermee vooral het onderwijspeil verhogen, het onderwijsaanbod verbreden en ook aandacht besteden aan individuele ontplooiing en sociale bewustwording. Talentontwikkeling moest meer aandacht krijgen, zeker in het belang van de samenleving als geheel.

In de doelstellingen van ons onderwijs en in de verwachtingen die de mensen van het onderwijs hebben, zijn steeds meer verschuivingen opgetreden. Weliswaar wordt het onderwijs nog veelal gezien als een ladder tot sociale stijging, als een toegangspoort tot de beroepswereld en tot meer inkomen en aanzien, maar daarnaast krijgt men in en buiten het onderwijs steeds meer oog en belangstelling voor een bredere persoonlijke ontplooiing van talenten en de ontwikkeling van kennis en vaardigheden die van meer maatschappelijk belang zijn. (MOW 1977, p. 17)

Aldus werd het verschuivende belang van het onderwijs voor de samenleving aangeduid. Het credo '(hoger) onderwijs voor velen' werd het leidende principe in de beleidsmatige ontwikkeling van het onderwijs. Gelijke tred werd gehouden met de Europese beleidsontwikkeling en de visie van de UNESCO op rollen en taken van het onderwijs. Nadrukkelijk werd aangegeven dat het niet alleen noodzakelijk maar ook onvermijdelijk was om persoonlijke ontplooiing, maatschappelijke voorbereiding en adequate beroepsopleidingen sterker met elkaar te verbinden. In de Contourennota werd daarom gepleit voor een verbetering van de afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Een uitgebreid stelsel van wederkerend onderwijs en om- en nascholingsmogelijkheden werd in dit verband als een belangrijke schakel gezien. Het doel van het levenlang leren-beleid werd afgestemd op het formele leerproces en in de handen van - met name - de beroepsonderwijsinstellingen gelegd.

De Contourennota markeert de overgang in Nederland van het traditionele denken over onderwijs naar het denken over levenlang leren als remedie voor tweede kans-onderwijs voor mensen die hun eerste kans in het onderwijs gemist hadden. Dit voorzag overigens niet alleen in een economische behoefte van mensen om zich te kunnen handhaven op de arbeidsmarkt (employability) maar ook in de meer sociaal-culturele vraag naar persoonlijke ontwikkeling. Vele nota's zouden volgen maar de trend was gezet van een visie op onderwijs waarin iedereen in hun levenlange, maatschappelijke participatie ondersteund moest kunnen worden.

3.2.3 1980-1997: economisch perspectief voorop

Vanaf de jaren 80 kwam het beleid rond levenlang leren in Nederland nadrukkelijk in economisch perspectief te staan. Levenlang leren werd in termen van postinitieel onderwijs

of scholing aangeduid. Het onderwijsbeleid stuurde mede de maatschappelijke doelen aan van het versterken van de economische groei en het bevorderen van aanvaardbare inkomensverhoudingen en volledige werkgelegenheid (Van Kemenade, 1981). In die zin speelde het een belangrijke rol in de kenniseconomie waarin levenlang leren in het teken kwam te staan van employability van werknemers en werkzoekenden (Brandsma, 1997; Doets, van Esch & Westerhuis, 2008).

Postinitieel onderwijs of scholing werden gepropageerd als aanvullend op het initieel onderwijs. Het diende werknemers te ondersteunen bij het handhaven van hun positie op de arbeidsmarkt. Ook voor werkzoekenden werd het concept levenlang leren ingevuld met scholing om hetzelfde doel te dienen, met dien verstande dat het dan ging om het verwerven van een (nieuwe) positie op de arbeidsmarkt. Levenlang leren werd derhalve als een voorwaarde voor effectief arbeidsmarktbeleid gezien.

De periode van 1980 tot ca. 1998 zou zich met het doel van employability voor ogen voornamelijk richten op het versterken van de aansluiting van initieel en postinitieel onderwijs en het versterken van duaal leren, d.w.z. leren in de klas én op de werkplek.

Adviescommissies Wagner

Begin jaren tachtig werd de brede visie op de maatschappelijke rol van het onderwijs geherwaardeerd. De eerste stappen naar de kenniseconomische interpretatie van het levenlang leren-begrip werden gezet door de Commissie Wagner.

Lang had de nadruk op deelname aan algemeen vormend onderwijs gelegen. Een groot deel van de beroepsbevolking beschikte echter niet over beroepsdiploma's. Arbeidsorganisaties vonden bovendien de kwalificaties van het beroepsonderwijs achterhaald. Dit gevoegd bij de economische achteruitgang van begin jaren tachtig gaf voldoende aanleiding voor een herbezinning op plaats en functie van het onderwijs en op de aansluiting met de arbeidsmarkt (Luiten van Zanden, 1997). Deze herbezinning werd in 1981-1984 ingezet door twee adviescommissies onder voorzitterschap van G.A. Wagner. De eerste opdracht was voorstellen te doen voor de innovatie van de verouderde industrie (Adviescommissie Wagner, 1981).

Het tweede rapport verbond het industriebeleid met het onderwijsbeleid. De adviescommissie beschouwde het duaal vormgegeven leerlingwezen als onderdeel van de oplossing voor de industrieproblematiek. Het berustte pedagogisch op de combinatie van werken en leren. Dit duale model wilde men invoeren door ook het mbo en hbo een duale eindfase te geven. Het model hield tevens in dat de sociale partners in zaken als inhoud, uitvoering en exameneisen een aanmerkelijke zeggenschap over de betrokken onderwijstypen zouden krijgen. Zij zouden dan vervolgens de verantwoordelijkheid voor een leven lang leren na de initiële beroepskwalificatie op zich nemen via scholing en training. De overheid zou daarnaast een belangrijke rol hebben op dit vlak via de volwasseneneducatie (Adviescommissie Wagner, 1984; Dellen, 1984).

Met dit rapport verwerd Van Kemenade's brede onderwijsvisie, net als het Europese beleid, in deze jaren tot het schatplichtig zijn aan macro-economische doeleinden.

Commissie Rauwenhoff

Lang bleef het niet stil rond dualisering. De behoefte aan wederkerende scholing voor werknemers groeide explosief. Vooral particuliere initiatieven speelden in op deze vraag. De *Adviescommissie Onderwijs en Arbeidsmarkt* moest bezien hoe het publieke onderwijs een aandeel kon krijgen in wederkerend onderwijs en scholing en hoe de infrastructuur daartoe

moest worden aangepast. Ook moest zij voorstellen doen om zeggenschap van sociale partners in het beroepsonderwijs te verwezenlijken (Commissie Rauwenhoff, 1990). De commissie stelde een driedelige remedie voor. Zo zouden sociale partners, overheid en onderwijs alle 'ondergeschoolden' moeten aanmoedigen en helpen alsnog een startkwalificatie te verwerven. Daarnaast moesten beroepsonderwijs en hoger onderwijs een duale eindfase krijgen voor een vloeiende overgang van school naar werk. Tenslotte zouden scholen en bedrijven in onderlinge samenwerking onderwijsinhoud moeten samenstellen. Een school moest zowel initieel onderwijs als vervolgscholing kunnen aanbieden. De onderwijskundige waarde van praktijkleren hierbij liet de Commissie echter onbelicht. De volgende commissie zou dit wel oppakken.

Commissie Dualisering

De Commissie Dualisering, onder voorzitterschap van Van Veen, richtte zich op de verwezenlijking van het voorstel om het mbo en het hoger onderwijs in de toekomst af te kunnen ronden met een duaal traject. De Commissie brak met het idee dat er een naadloze aansluiting tussen onderwijs en bedrijfsleven zou zijn te creëren. Het begrip beroepspraktijkvorming werd gebruikt om het onderscheid tussen duale en schoolse trajecten duidelijk te maken, waarmee feitelijk het belang werd omschreven van leerwegaafhankelijke beoordeling. Niet langer was de wijze waarop er werd geleerd van belang maar het inhoudelijke resultaat van dat leren. Beroepsvorming werd gelijkgesteld aan praktijkleren (Commissie Dualisering, 1993).

Blijven Leren

In de nota *Blijven leren* (MOW, 1993c) signaleerde de minister van Onderwijs en Wetenschappen vervolgens dat het totale aanbod van bekostigde en niet-bekostigde volwasseneducatie een bonte verzameling vormde van mogelijkheden om kwalificaties te verwerven. De overheid opteerde voor het ontwikkelen van een systeem van toetsing en examinering dat gericht zou zijn op het herkennen en formeel erkennen van competenties die verkregen waren via informele vormen van leren of werkervaring. Tegelijkertijd erkende ze dat de voorzieningen voor het formeel erkennen van elders of informeel verworven competenties niet voorhanden was. Kortom, de noodzaak was evident voor formele erkenning op basis van een transparante kwalificatiestructuur. De weg lag hiermee open naar een systeem van levenlang leren waarbij iedereen in elke leeftijdsgroep toegang kon krijgen tot de bestaande onderwijs- en scholingsvoorzieningen.

Commissie Wijnen

Op basis van de voorgaande inzichten vond de politiek dan ook dat het onderwijs toegankelijker moest worden voor volwassenen. Resultaten van bedrijfsopleidingen, scholing of andere vormen van leren waren te weinig zichtbaar. Daarom wilde men graag weten hoe niet-formele maar wel relevante leerresultaten van individuen erkend konden worden. Zo startte in 1993 de Commissie 'Erkenning Verworven Kwalificaties (EVK)' onder voorzitterschap van professor Wijnen.

In maart 1994 bracht de Commissie haar advies uit. De belangrijkste conclusie was dat een stelsel waarin niet-formeel c.q. niet vastgestelde maar wel aanwezige kwalificaties van individuen werden erkend, wenselijk en haalbaar was. Daarmee was EVK geboren: de erkenning van eerder of elders verworven kwalificaties (Commissie Wijnen, 1994). Voor individuele kandidaten zou het vooral gaan om het verkrijgen van vrijstellingen voor leertrajecten, de persoonlijke profilering in sollicitatieprocedures en het ontwikkelen van een

duidelijker zelfbeeld. Werkgevers konden gebruikmaken van de EVK bij het matchen van persoon en functie bij het vaststellen van een opleidingsnoodzaak en het ontwerpen van een trainingsprogramma voor individuele medewerkers. Ook arbeidsvoorzieningsorganisaties zouden EVK kunnen toepassen om een goede match tot stand te brengen tussen competenties van een werknemer en de noodzakelijk geachte competenties in een bepaalde functie. Voor educatieve instituten zou EVK ondersteunend werken bij het vaststellen van individuele behoeften van studenten en zou EVK het ontwikkelen van een flexibel en studentgericht educatief aanbod bevorderen. Daarnaast werd EVK als aanvullend instrument gezien in situaties, waar diplomavergelijking een te kostbare investering zou zijn.

De functie van EVK voor de overheid was vooral gelegen in de bijdrage die het kon leveren aan het inzichtelijk maken van de resultaten van uiteenlopende leertrajecten. EVK bood de overheid de mogelijkheid haar beleidsdoelstelling 'maximaal realiseren van startkwalificaties' op meer dan één wijze (scholingstrajecten) te realiseren. De Commissie wees bovendien op de mogelijkheid om met behulp van EVK bekwame, maar onbevoegde docenten relatief snel aan een kwalificatie te helpen.

De kern van de kabinetsreactie (MOCW, 1995) op het rapport van de Commissie Wijnen was dat EVK een nuttige bijdrage kon leveren aan de werking van zowel vraag- als aanbodzijde van de arbeids- en opleidingsmarkt. De voordelen die het individu kon hebben bij EVK stonden in de visie van het kabinet voorop. Ten aanzien van beoordeling en examinering werd gesteld dat de EVK plaats moest vinden volgens de standaarden van de landelijke kwalificatiestructuur en de daaraan verbonden diploma's en certificaten. De uitvoering moest aansluiten bij bestaande structuren en de belanghebbenden moesten de uitvoeringskosten betalen. De overheid zou een instrumentarium voor EVK ter beschikking stellen, inclusief ontwikkelgelden. Het aanvankelijke enthousiasme luwde echter snel, met name bij opleidingsinstituten die weinig aanleiding zagen om competenties te erkennen. Want dit leidde tot verkorten van leertijd en minder inkomsten.

De cultuuromslag, die gepaard zou moeten gaan met de invoering van een EVK-stelsel, was tegen deze achtergrond 'bepaald revolutionair' te noemen volgens de Vereniging van Besturen in het Katholiek Onderwijs (VBKO, 1994). Men wees met name op de noodzaak van maatwerktrajecten. Na een EVK-procedure zouden opleidingen geconfronteerd worden met studenten die meer of minder vrijstellingen hadden verworven. Dit veronderstelde dat opleidingen in staat moesten zijn per individuele student een opleiding op maat aan te bieden.

Nota 'Kennis in Beweging'

Het debat over EVK was een oefenterrein voor de interdepartementale dynamiek rond beleidsinitiatieven ter verhoging van de kennisintensiteit van de Nederlandse economie. De ministeries van Economische Zaken, Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en Landbouw, Natuurbeheer en Visserij sloegen de handen ineen om te voorkomen dat Nederland internationaal concurrerend zou blijven. In de Nota 'Kennis in Beweging' (MEZ, 1995) werd een ambitieus pad uitgestippeld met verscheidene stimulansen voor de economie en de ondersteunende kennisinfrastructuur. Doel was een hoger rendement te realiseren van de investeringen in kennis, kennisontwikkeling en kennisuitwisseling tussen vraag en aanbod van kennis. Benadrukt werd dat kennis meer was dan research & development, integendeel; kennis omvat een veelheid van factoren die bepalend zijn voor de '*economisch relevante kennisvoorraad in ons land: investeringen in immateriële zaken (onderwijs, R&D, software, bedrijfsopleidingen) en in materiële zaken ('embodied technology')*' (MEZ, 1995, p. 11).

Geconstateerd werd dat het toenemend belang van kennis in de Westerse economieën zich uit in het gemiddelde opleidingsniveau van de beroepsbevolking. Het onderwijs moest daarom blijvend en versterkt aandacht geven aan de kwalitatieve en kwantitatieve aansluiting op de behoeften van het bedrijfsleven. Initieel onderwijs en postinitiële scholing moesten daarom beter op elkaar aansluiten. Samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven en het voorkomen van onnodige scholing om daarmee een hoger (economisch) rendement te halen uit de investering in scholing waren aspecten die opgepakt zouden worden in het Nationale Actieprogramma Levenlang Leren van 1998.

Landelijke kwalificatiestructuur en EVK

Een belangrijke randvoorwaarde voor de versterking van de kenniseconomie was het creëren van een landelijk dekkende structuur voor het beroepsonderwijs. Met de *Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB)* (MOCW, 1996) werd een belangrijk deel van het advies van de Commissie Wijnen uitgevoerd. Deze wet legde de basis voor het ontwikkelen van één landelijke standaard waarmee het erkennen en certificeren van hoe dan ook verworven competenties verder binnen bereik kwam. Deze landelijke kwalificatiestructuur zou één geheel van kwalificaties voor beroepsopleidingen moeten realiseren die voor de beroepspraktijk van betekenis waren en als leidraad konden dienen voor de afstemming van de inhoud van het middelbaar beroepsonderwijs op de behoefte in de (sectorale) praktijk op de arbeidsmarkt.

Leerwegaafhankelijke beoordeling was pas mogelijk als er een door alle betrokkenen (bedrijfsleven, onderwijs, overheid) gelegitimeerde standaard beschikbaar zou zijn en als die standaard gedragen werd door de afnemers van certificaten. In het indelingschema voor het ontwikkelen van de kwalificatiestructuur werd expliciet als doel van de kwalificatiestructuur vermeld: 'vergemakkelijking van erkenning van elders (buiten het door de overheid bekostigde onderwijs, buitenland, etc.) of eerder verworven kwalificaties'.

De landelijke kwalificatiestructuur zou het voortaan mogelijk maken certificaten te verstrekken waaraan maatschappelijke rechten ontleend konden worden. Het zou voorkomen dat er een onderscheid gemaakt zou worden in kwaliteit van competenties verworven op basis van een formeel leertraject of op basis van een leerwegaafhankelijke beoordelingsprocedure. Zowel de resultaten van formeel als van informeel verworven competenties zouden voortaan worden beoordeeld volgens één systematiek van leerwegaafhankelijke beoordeling.

Met de WEB werd overigens niet alleen gevolg gegeven aan de inrichting van een landelijke kwalificatiestructuur, maar werd ook een randvoorwaarde ingevuld voor meer open en flexibele beroepsvorming (WEB, 1996). Volwasseneneducatie en beroepsonderwijs werden samengebracht in Regionale Opleidingscentra (ROC's) met één standaard, de landelijke kwalificatiestructuur. Leren en werken zouden in deze situatie onder de benaming *enjoyability*, oftewel alle kansen tot investeren in jezelf in relatie tot de organisatie waarbinnen je functioneert, gelijk kunnen opgaan. Het leerlingwezen werd onder de noemer 'beroepsbegeleidende leerweg (BBL)' geïntegreerd in het aanbod van de ROC's dat tevens de 'beroeps opleidende leerweg (BOL)' omvatte.

Nu was het woord aan de implementatie van deze mooie plannen. Aandacht voor de scholing van werkenden was het leidende principe. Geconstateerd was dat de Nederlandse kenniseconomie op dit vlak een impuls behoefde; het sloot goed aan bij door de WEB geëntameerde herziening van het opleidingsgebouw, de regionale en beroepsmobiliteit, de toename van deeltijdarbeid en arbeidsduurverkorting en de toenmalige technologische ontwikkelingen (EIM, 1996).

3.2.4 De Fles is Half Vol!

Het jaar 1998 markeert het kantelpunt in de beleidsontwikkeling naar een – wederom – bredere, maatschappelijk geïnspireerde focus op nut en noodzaak van levenlang leren. Belangrijk verschil met voorgaande periodes was dat activerend beleid voorop stond, met een voorname rol voor EVC.

De focus werd breder en meer gericht op maatschappelijke participatie van alle maatschappelijke groepen. Tegelijkertijd wijzigde het beleid van het creëren van gunstige randvoorwaarden voor levenlang leren in het actief stimuleren en ondersteunen van initiatieven op dit vlak. In veel gevallen ging de overheid in samenwerking met de sociale partners over tot het arrangeren van pilots in het onderwijs en arbeidsmarktsectoren, die als voorbeeld zouden dienen tot navolging.

Nationaal Actieprogramma, 1998

Na een korte windstilte, volgend op alle adviescommissies, visiedocumenten en veranderingen in de structuur van het onderwijs, pakte de overheid met het *Nationaal Actieprogramma 'Een leven lang leren'* in 1998 de draad van levenlang leren weer op. De kenniseconomie stond - evenals in de Europese ontwikkelingsgang - centraal. Economische motieven stonden voorop maar het besef was gegroeid dat daarmee ook het sociale belang werd gediend: *'Het kan de verbindende schakel zijn om mensen de mogelijkheid te bieden zich in verschillende levensfasen zo goed mogelijk toe te rusten, zowel in arbeid als op andere terreinen'* (MOCW, 1998a, p. 9).

In het actieprogramma werkten de samenwerkende ministeries in werkgroepen diverse actiepunten uit voor drie doelgroepen: werkenden, achterstandsgroepen onder werkenden en werkzoekenden. De sleutelbegrippen waren 'employability' en 'een leven lang leren'. Alle maatregelen stonden in dat teken: startkwalificatie, employability-advies, EVC, professionaliteit van scholen, e.a. Zo werd ook beoogd levenlang leren niet aan het onderwijsveld te presenteren als wederom een innovatie maar veel meer te laten aansluiten op bestaande en lopende innovatieprocessen waarbij ook de samenwerking met andere stakeholders van belang was (Peetsma & Volman, 1997).

EVC werd in het actieprogramma aan de doelgroep 'werkenden' toebedeeld; vandaar dat het actiepunt 'EVC' onder regie stond van het ministerie van Economische Zaken. Men beoogde de doelgroep werkenden in staat te stellen om 'onnodige scholing te voorkomen' en zodoende een beter rendement te behalen uit hun scholingsinspanningen. Tevens diende het werkenden én werkzoekenden van dienst te zijn bij het vinden en/of behouden van werk. Voor werkgevers zou EVC een stimulans moeten bieden om meer in de scholing van hun werknemers te investeren. Dit brede doel was als volgt geformuleerd in de voorbereiding op het actieprogramma:

Het algemene doel is het ontwikkelen en effectief inzetten van een geaccepteerd en ingeweven systeem van erkenning van elders verworven competenties, waarbij via toegankelijke loketten en zonder ernstige (financiële) belemmeringen, mensen erkenning kunnen krijgen voor competenties die ze buiten het formele onderwijs verworven hebben. Het systeem moet tevens een richtingaanwijzer zijn om de weg te vinden in de onmetelijke verscheidenheid aan vereisten en competenties op de arbeidsmarkt. Het

systeem maakt daarmee integraal onderdeel uit van een nationaal systeem van levenlang leren. (MEZ, 1997b, p. 5)

De presentatie van EVC als actiepoint representeerde een omslag in het beleid ten aanzien van levenlang leren. Waar voorheen de nadruk was gelegd op educatie en op kwalificaties werd nu ook gesproken van leeromgevingen binnen en buiten de scholen en van competenties. Uitgangspunt daarbij was dat leren tijd kostte en het vervangen van personeel dat extern ging leren een kostbare zaak was. *‘Daarom moet de werkplek meer worden gebruikt als leerplek. De opgedane vaardigheden zouden als elders verworven competenties zichtbaar moeten worden gemaakt.’* (MOCW, 1998a, p. 14). Het kabinet stelde voor deze benutting van de werkplek te stimuleren door ...

... een systeem op te laten zetten waarmee elders (buiten het onderwijs) verworven kennis en ervaringen kunnen worden getoetst en erkend. De overheid neemt het voortouw om onafhankelijke assessment centers in te richten, in aanvulling op hetgeen al mogelijk is binnen het bekostigde onderwijs. Door goed aan te sluiten bij een meer competentiegerichte kwalificatiestructuur in het beroepsonderwijs, kan dit leiden tot een (deel-)certificaat of een vrijstelling, waardoor beperkte aanvullende scholing nodig is om een diploma te behalen. (ibidem, p. 14).

In minder tijd hetzelfde of een hoger rendement behalen uit de leerinspanning van werkenden stond voorop in deze actielijn. Ook voor werkzoekenden stond dit oogmerk centraal, met name via (maatwerk) arbeidsmarktgerichte scholing. De op de werkplek of via maatschappelijke activiteiten opgedane ervaringen zouden zichtbaar gemaakt moeten worden en vervolgens getoetst en erkend binnen bestaande (kwalificatie)systemen. Zodoende werd gestreefd naar flexibilisering van het opleidingsaanbod en meer vraagsturing op de zgn. leermarkt¹⁹. Het benutten van andere leeromgevingen en leervormen zou het behalen van resultaten op dit vlak versnellen, met EVC als motor (MEZ, 1998).

De sociale partners hadden een belangrijke bijdrage geleverd aan deze omslag naar meer competentiegerichte beroepsvorming en –onderhoud met het onderscheid van twee employability-segmenten waarbinnen EVC functioneel kon zijn:

- voor werkzoekenden en werkenden zonder basiskwalificatie kon EVC de drempel tot het basisoniveau slechten door te erkennen wat ze reeds aan competenties op een of andere wijze hadden verworven.
- Voor dezelfde doelgroepen met basiskwalificatie kon EVC zorgen voor het doelgericht versterken of behouden van de gewenste kwalificaties en loopbaankansen (STAR, 1998).

De op dit actieprogramma volgende activiteiten toonden dat het kabinet ernst was om niet alleen constructief beleid op het gebied van employability en levenlang leren te formuleren, maar ook te activeren.

Op weg naar ‘De Fles is Half Vol’

Ter operationalisering van het actiepoint EVC werden twee verkennende studies uitgevoerd naar de bestaande praktijk in binnen- en buitenland. Beide studies dienden informatie te

¹⁹ Onder de ‘leermarkt’ werd de combinatie van onderwijs en scholing verstaan in de toenmalige terminologie binnen het voor dit onderwerp penvoerende ministerie van Economische Zaken.

leveren ten behoeve van de visieformulering en activering van EVC in Nederland. Tevens werd een EVC-pilot bij het bedrijf Frico Cheese uitgevoerd die de vraag moest beantwoorden in hoeverre EVC bijdraagt aan de invulling op employability-beleid op de werkvloer (Smulders en Klarus, 2000).

De verkennende studie in Nederland toonde dat er al veel initiatieven op het vlak van 'erkenning' bestonden. In verschillende branches en bedrijven werden EVC-activiteiten ontplooid. De motieven voor het gebruik van EVC waren vooral gericht op het creëren van loopbaanperspectief voor werknemers, het verbeteren van de inzetbaarheid van het personeel, het verwerven van certificaten en het verkrijgen van vrijstellingen of toegang tot onderwijstrajecten (Thomas & Frietman, 1998).

De tegelijkertijd uitgevoerde EVC-pilot bij Frico Cheese leverde inzichten op rond de mogelijkheden om niet alleen op certificering of kwalificering van de eerder verworven competenties te hoeven koersen, maar ook op de benutting van deze competenties of leerervaringen binnen het competentie management van het bedrijf. De koppeling van het externe, civiele effect van EVC leek binnen de interne functie- of competentieprofielen bruikbaar en tot een groter rendement te kunnen leiden van EVC binnen het bedrijf. Kritische succesfactoren waren de kwaliteit van de assessor(en) en de ontwikkel- en invoeringskosten van EVC. De kwaliteit diende boven elke twijfel verheven te zijn en de ontwikkelkosten dienden laag te zijn.

De verkennende, internationale studie gaf daarnaast inzicht in trends en ontwikkelingen rond de invoering van EVC in en om het onderwijs. Geconstateerd werd dat men in de meeste onderzochte landen (Duitsland, Engeland, Frankrijk en Noorwegen) verder gevorderd was met het incorporeren van EVC in het onderwijsstelsel dan in Nederland (Klarus & Nieskens, 1998). Vooral de doorgevoerde vraagsturing op de 'leermarkt' in Engeland en het experiment 'ROME' in Frankrijk waarbij iedere burger toegang kon krijgen tot een databank met competenties, teneinde vast te stellen op welk niveau men in een kwalificatiestandaard functioneerde, werden interessant gevonden voor de Nederlandse situatie (MEZ, 1998).

Op basis van deze studies en de pilot werden de doeleinden geformuleerd waarop de visie op EVC en de invoering ervan zouden worden geschraagd, nl. de flexibilisering van het leren en het stimuleren van andere leeromgevingen en leervormen. Deze doeleinden zouden kunnen worden ondersteund door (1) het bevorderen van toegankelijkheid tot en bekendheid met erkenningsprocessen (bewustwording en transparantie) en (2) het nastreven van efficiëntie ten behoeve van tijdsinvestering en kosten (rendement).

Een breed samengestelde werkgroep EVC startte begin 1999 met de opdracht om een visie op EVC te formuleren en het invoeringstraject uit te stippelen. In deze werkgroep waren de vakbonden (FNV en CNV), werkgevers (MKB Nederland en VNO/NCW) en ministeries (EZ (vz.), LNV, OCW en SZW) vertegenwoordigd. Begin juni 1999 presenteerde deze werkgroep zijn voorlopige visie op het formuleren van de EVC-systematiek als hanteerbare procedure (MEZ, 1999a). De inzet met betrekking tot EVC was gericht op het creëren van gunstige randvoorwaarden voor het flexibiliseren van leren en het optimaliseren van andere leervormen. De erkenning van elders verworven competenties (EVC) werd daar een bruikbaar middel voor geacht. Via toegankelijke loketten en zonder ernstige (financiële) belemmeringen, zouden mensen erkenning moeten kunnen krijgen voor competenties die ze buiten het formele onderwijs verworven hadden. Hiermee werd niet alleen een extra stimulant gegeven aan het blijven leren, zowel voor werknemers als voor werkgevers, maar

ook aan het verbeteren van de aansluiting tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt, doordat niet het aanbod maar de vraag centraal zou staan. De competenties konden immers rechtstreeks tot certificering, vrijstellingen of diploma's leiden, onderdeel vormen van personeelsbeleid ofwel inzicht bieden in de eigen employability. De gewenste effecten van EVC dienden afgestemd te zijn op:

- 1 *het verbeteren van de inzetbaarheid: het beter benutten van het individueel talent is de belangrijkste drijfveer achter EVC. Het vergroot de mogelijkheden die het individu heeft op de arbeidsmarkt door te tonen welke competenties iemand al heeft en hoe die competenties kunnen worden benut en versterkt. Het kan hierbij zowel om werkenden als werkzoekenden gaan. Bij werkgevers ligt de nadruk op verbetering van de inzetbaarheid van werknemers binnen de onderneming.*
- 2 *vraagsturing: het verbeteren van de aansluiting tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt is essentieel voor het vormgeven van EVC. Om de inzetbaarheid van mensen te verbeteren moeten functies op de arbeidsmarkt in competenties worden uitgedrukt. Deze competenties worden op hun beurt gekoppeld aan een leervraag. De onderwijsinfrastructuur moet transparant, flexibel en vraaggestuurd zijn om zo het gevraagde maatwerk te kunnen leveren.*
- 3 *flexibiliseren van leren: het erkennen van elders verworven competenties geeft een stimulans aan het blijven leren, of een leven lang leren. De competenties kunnen namelijk direct leiden tot certificering, vrijstelling of diploma's. De erkenningsmethodiek kan de bestaande competenties van mensen binnen of buiten het arbeidsproces zichtbaar of herkenbaar maken. Daarmee wordt de transparantie van de vele mogelijkheden tot leren bevorderd. De klant, dat is de lerende, zal immers los van de vooropleiding niet alleen willen leren maar ook beter weten dan nu hoe, wat, waarom, bij wie en wanneer te leren.*
- 4 *optimaliseren andere leervormen: andere leeromgevingen en leervormen moeten worden vormgegeven en/of beter benut worden omdat EVC ook toont welke leeromgeving en/of -vorm het beste bij een individu past. Te denken valt aan (combinaties van) leren op de werkplek, mentoring/tutoring, zelfstandig leren, afstandsleren, e.a. Het erkennen van competenties zal noodzakelijkerwijs leiden tot een aanpassing van de bestaande kwalificatiestructuur in het beroepsonderwijs. De in de huidige kwalificatiestructuur voor het beroepsonderwijs gehanteerde omschrijving van eindtermen sluit niet altijd aan bij de kwaliteiten waar op de arbeidsmarkt behoefte aan is. (ibidem, pp.3-4)*

Aan de hand van deze effecten werd een EVC-systematiek geschetst die bestond uit zes procedurele onderdelen (doelstelling, ontwikkeling draagvlak, voorbereiding EVC-procedure, voorbereiding EVC-kandidaat, assessment en ontwikkeltraject) en vijf flankerende systeemvereisten (toegankelijkheid, assessmentfaciliteiten, kwaliteitsborging, standaardsetting en financiering). Bij de presentatie van de definitieve visie op EVC in 2000 bleven deze procedurele stappen gehandhaafd. De systeemvereisten werden uitgebreid naar zeven vereisten (zie de volgende paragraaf). Gezamenlijk werden deze procedurele stappen en systeemvereisten de 'dimensies van EVC' genoemd.

Nadat aldus de contouren van een EVC-systematiek waren geschetst, werd de volgende voorbereidende fase uitgewerkt, gericht op de monitoring van bestaande

praktijkvoorbeelden. Deze monitoring moest resulteren in aanbevelingen voor de invoering van de EVC-systematiek.

Acht modelprojecten in de sectoren metaal, voedings- en procesindustrie, overheid, bouw, onderwijs, zorg, communicatie en IT werden uitgevoerd met als doel om aan te kunnen geven 'welke bouwstenen voor het gebruik van EVC reeds op hun plek liggen, welke bouwstenen beter moeten worden neergelegd en welke bouwstenen nog moeten worden gebakken.' (MEZ, 1999b). Deze monitor leverde een lange lijst op van praktijkvoorbeelden die allemaal in de bouwstenentypologie geplaatst konden worden. Alle voorbeelden hadden kenmerken van EVC-dimensies maar vormden nooit een volledig dekkend palet van de dimensies in procedurele en systematische zin.

EVC bleek nog in een pril stadium te verkeren. Het begrip EVC genoot in het bedrijfsleven nog weinig bekendheid. In het middelbaar en hoger beroepsonderwijs was EVC als begrip en doelstelling wel bekend, maar was het aantal concrete toepassingen beperkt.

In het bedrijfsleven richtte de benutting van EVC zich vooral op competentie management. Dit omvatte het ontwikkelen van competentieprofielen of standaarden waaraan medewerkers moesten voldoen. Deze profielen waren veelal bedrijfsspecifiek en vertoonden slechts ten dele overlap met algemene sectorale standaarden. Het gevolg hiervan was dat competentiebeoordeling op basis van bedrijfsspecifieke standaarden slechts voor een beperkt deel zou kunnen leiden tot erkenning van competenties met een bedrijfsoverstijgend civiel effect.

Geconstateerd werd dat de praktijkvoorbeelden zowel aan vraag- als aanbodkant voldoende draagvlak toonden voor de toepassing van de EVC-systematiek in zijn dimensies. Tezamen leverden de voorbeelden daarnaast de nodige illustratie op voor de beschrijving van de verschillende dimensies van EVC in het eindrapport van de werkgroep EVC.

De Fles is Half Vol!

De werkgroep presenteerde in 2000 haar visie op EVC met de publicatie van *De Fles is Half Vol!* (MEZ, 2000a). Deze publicatie was een beleidsmatige mijlpaal op het vlak van EVC in Nederland. De werkgroep presenteerde een brede visie op EVC en het invoeringstraject. EVC diende een brug te slaan tussen het onderwijsaanbod en de vraag vanuit de arbeidsmarkt. De uitdaging was om deze twee werelden via de lerende zelf te verbinden door enerzijds leerervaringen te kunnen verzilveren in certificaten of diploma's en anderzijds competenties te kunnen ontwikkelen in het kader van hun loopbaanvorming (Duvekot & Klarus, 2002). De werkgroep verduidelijkte in dit kader de centrale begrippen competentie en kwalificatie:

Competenties zijn de kwaliteiten, talenten of vaardigheden waarover iemand beschikt en die hij of zij op verschillende manieren kan hebben ontwikkeld. Competenties duiden op het samenhangend geheel van (vak)kennis, handelingsvaardigheden en andere persoonlijke kwaliteiten of attitude. Competenties zijn ook de vermogens van een individu die hem/haar in staat stellen op een adequate wijze (nieuwe) taken uit te voeren, oplossingen te vinden en te realiseren op de werkplek.

Kwalificaties zijn de formele, gestandaardiseerde en door sociale partners en onderwijs gelegitimeerde opleidingsvereisten, waarmee in arbeidssituaties op verschillende kennisniveaus en op adequate wijze arbeidstaken kunnen worden uitgevoerd en oplossingen bedacht en gerealiseerd. Het begrip kwalificatie drukt de formele erkenning van een bepaalde beroepsuitoefening uit in de vorm van certificaten of diploma's. Samengevat kan worden gezegd dat competenties worden ontwikkeld en dat kwalificaties worden toegekend. (MEZ 2000a, pp. 11-12)

De EVC-systematiek, zoals gepresenteerd, diende te bestaan uit een integraal systeem met 13 dimensies. Deze dimensies werden onderverdeeld in zeven systeemvereisten en zes procedurele vereisten. Elke dimensie kreeg zijn eigen verantwoordelijkheden toegekend per individu, organisatie, overheid of sociale partners.

Systeemvereisten

De systeemvereisten betroffen de randvoorwaarden en faciliteiten die op macroniveau aanwezig moesten zijn om EVC als instrument optimaal te kunnen benutten. Per vereiste varieerden de verantwoordelijkheden van de verschillende betrokken partijen en het (huidige) ontwikkelingsniveau.

Voor succesvolle benutting van EVC moest aldus aan verschillende randvoorwaarden worden voldaan:

- 1 aanwezigheid van assessmentfaciliteiten, binnen en/of buiten de betrokken organisatie, met voldoende en gecertificeerde assessoren.
- 2 Hoge toegankelijkheid van de procedure, betreffende herkenbaarheid en acceptatie, bereikbaarheid en betaalbaarheid van de EVC-procedures.
- 3 Een systeem voor kwaliteitsborging van de beoordelingsprocedures, wat betreft validiteit van de gehanteerde standaarden, de kwaliteit en accreditatie van assessoren en het kwaliteitszorgsysteem van de assessmentvoorzieningen.
- 4 Een bruikbare beoordelingsstandaard, oftewel de meetlat waarmee beoordeeld wordt, bij voorkeur een standaard uit de landelijke kwalificatiestructuren voor het beroepsonderwijs.
- 5 Een stimulerend financieel en juridisch kader. Ontwikkeling en toepassing van EVC moeten geen hinder ondervinden van financiële of juridische belemmeringen.
- 6 Een ondersteunend (inter)nationaal kader, op basis van kennisuitwisseling en ter voorkoming van een situatie waarin het wiel telkens zelf uitgevonden moet worden.
- 7 Bruikbaarheids- en rendementsmeting, teneinde de voordelen van de EVC-systematiek voor elke betrokkene helder aan te kunnen geven.

Procedurele vereisten

EVC was als procedure voor individueel gebruik onder te verdelen in een aantal logisch op elkaar volgende stappen. De verantwoordelijkheid voor het doorlopen van deze stappen lag grotendeels bij het individu, maar soms kon het ook tot de verantwoordelijkheid van een bedrijf of andere organisatie gerekend worden, zeker als het ging om het initiëren tot het gebruik van EVC. Procedureel omvatte EVC de volgende stappen:

- 8 vaststellen van het doel om EVC te benutten, als basis voor het bepalen van de juiste of best passende beoordelingsstandaard en –procedure.
- 9 Ontwikkelen van draagvlak en bewustwording bij alle betrokkenen, met name wat betreft de persoonlijke inzet. Voorlichting over doelen en aanpak en facilitering van de procedure zijn van groot belang.
- 10 Voorbereiding EVC-procedure (in algemene zin), oftewel het toegankelijk maken van de procedure op basis van ofwel een landelijk erkende standaard ofwel een bedrijfsstandaard.
- 11 Voorbereiding EVC-procedure (de opdracht aan het individu), gericht op de individuele portfoliovorming en de ondersteuning en begeleiding daarvan.
- 12 Waarderen (assessment), volgens een leerwegonafhankelijke toetsing en een duidelijke uitkomst wat betreft de waardering van de aangedragen bewijslast.

- 13 Ontwikkeling (advies en vervolgtraject), gericht op actieve employability, d.w.z. niet alleen vaststelling van de mate waarin 'de fles' is gevuld maar ook hoe 'de fles' gevuld kan worden en blijven.

Verwacht werd dat de invoering van de EVC-systematiek op de middellange termijn²⁰ gestalte zou kunnen krijgen, met name op het vlak van drie doelstellingen:

- I. Het versterken van het civiel effect van de resultaten van competentiebeoordeling. Civiel effect heeft betrekking op de rechten die aan een certificaat of kwalificatie kunnen worden ontleend en op de arbeidsmarktpositie.
- II. Het bevorderen van de toegankelijkheid van EVC-beoordelingssystemen (procedure en assessmentvoorzieningen).
- III. Het bevorderen van de kwaliteitsborging van EVC-beoordelingsprocedures.

Het plan van aanpak dat de publicatie afsloot, voorzag in de tijdelijke instelling van Kenniscentrum EVC dat het gebruik van de EVC-systematiek zou kunnen stimuleren op basis van het verzamelen van praktijkvoorbeelden en daarmee tevens EVC kwalitatief op een hoger plan zou kunnen brengen.

In Goede Banen, 2000

Parallel aan de aanbestedingsprocedure voor het beoogde Kenniscentrum EVC, bleef de overheid zich ook op het bredere terrein van het levenlang leren-beleid roeren. Vanwege de toenemende krapte op de arbeidsmarkt in 2000 en tevens als antwoord op de uitdaging van de Europese Lissabon-strategie, publiceerde zij de nota 'In Goede Banen' als vervolg op het actieprogramma van 1998.

De nota bevatte een aanpak van de knelpunten op de arbeidsmarkt langs vijf oplossingsrichtingen: voorkoming van vroegtijdige schooluitval, het scholen van werkenden en werkzoekenden zonder een startkwalificatie, het versneld implementeren van EVC, de inzet van multimediale toepassingen bij scholingsactiviteiten en een impuls voor de scholing van werkenden. Branches en sectoren werden gestimuleerd (en gesubsidieerd) om actieplannen te schrijven voor de opscholing²¹ van hun werknemers en mee te doen aan experimenten met persoonlijke ontwikkelingsrekeningen of individuele leerrekeningen. In de onderwijssector werd de zij-instroom in het leraarsberoep gefaciliteerd (MSZW, 2000; MKB-NL, 2000).

De nota verwoordde het gegroeide inzicht dat een leven lang leren in de kennis economie grote maatschappelijke consequenties had, zowel voor de urgentie van de informatievoorziening als voor de rollen van werknemer, werkgever of beleidsmaker (De Grip, 2000). Een leven lang leren moest gezien worden als een zaak van nut en noodzaak voor alle stakeholders: overheid en sociale partners in de randvoorwaardelijke sfeer en individuen en organisaties in de uitvoerende zin.

De verantwoordelijkheidsverdeling - ook wel rechten en plichten - van de 'levenlang lerenden' en hun organisaties bij het benutten van het beschikbare raamwerk van voorzieningen en instrumenten in en om het leersysteem kwam in het beleid voorop te staan. Van Kemenade's visie op onderwijs als *'vooral ook een welzijnsvoorziening waardoor mensen zich kunnen ontplooiën en zich kunnen voorbereiden op tal van posities in de*

20 Met 'middellange termijn' werd in het geval van *De Fles is Half Vol!* een periode van twee tot vijf jaar bedoeld. Het beoogde Kenniscentrum EVC zou n.l. volgens de aanbesteding in eerste instantie voor twee keer twee jaar gesubsidieerd worden. Daarna zou het kenniscentrum eventueel maximaal eenzelfde periode van twee keer twee jaar gesubsidieerd kunnen worden als daar aanleiding toe zou bestaan (MEZ, 2000b).

21 'Opscholing' betekent het op een hoger competentieniveau brengen van mensen, wat niet noodzakelijkerwijs een hoger kwalificatieniveau betekent.

samenleving: als gezinslid, als bewoner van een wijk, als mondig staatsburger, als lid van een werkgemeenschap, enzovoort' (Van Kemenade, 1979, p. 96) werd met een dergelijk brede kijk op levenlang leren bevestigd en versterkt als zijnde in essentie een wederkerend proces van leren.

3.2.5 Operationalisering, 2001-2010

Met *De Fles is Half Vol!* in 2000 voorzag het kabinet niet alleen in een duidelijke omschrijving van EVC als systematiek maar ook in de functie die EVC binnen het levenlang leren-beleid zou kunnen vervullen. De volgende stap was gericht op het promoten van het geformuleerde beleid en het aanjagen van actief gebruik van EVC. In de periode 2001-2005 zou dit zijn beslag krijgen. Daarnaast werd EVC in deze jaren geïncorporeerd in de visie op levenlang leren van diverse nationale gremia en werd een interdepartementale structuur voor constructief levenlang leren-beleid ontwikkeld.

Kenniscentrum EVC

Met het oog op EVC als belangrijke exponent van het levenlang leren-beleid richtte de overheid in 2001 het Kenniscentrum EVC op. Het kenniscentrum kreeg als opdracht het gebruik van EVC op de arbeidsmarkt te stimuleren en EVC kwalitatief op een hoger plan te brengen op basis van het verzamelen van praktijkvoorbeelden (MEZ, 2000b). Gedurende de eerste fase van het kenniscentrum – de pioniersfase van vier jaar – bleek deze aanpak waarin beleid en praktijk(voorbeelden) elkaar versterkten, goed aan te sluiten bij de ontwikkelingen in de samenleving (Verhaar, 2002; Duvekot & Brouwer, 2004; Duvekot, 2002, 2003, 2004, 2005a). EVC kon aantoonbaar en in toenemende mate een belangrijke rol spelen bij een aantal maatschappelijke trends in Nederland:

- (Herhaalde) Noodzaak van een leven lang leren: de snel veranderende maatschappij (economische situatie, multiculturele samenleving, technologische ontwikkelingen) maakte dat mensen steeds verschillende competenties nodig hadden om werk te krijgen en – vooral – te houden. Een leven lang leren was van belang voor mensen om mee te blijven komen in de maatschappij. Dit leren vond ook buiten school plaats. EVC was een goed instrument om dit niet-formele leren inzichtelijk en inzetbaar te maken
- Verschuiving richting bredere competenties: brede, meer algemene competenties zoals sociaal-communicatieve werden van groter belang om iemands employability op peil te houden. Het monopolie van de beroepskolom was niet meer zo absoluut als vroeger. De aanwezigheid en ontwikkelbaarheid van deze brede competenties waren in kaart te brengen met EVC.
- Vraagsturing en klantgerichtheid van het onderwijs: van het onderwijs werd meer en meer verwacht dat het nauw aansloot op iemands levensloop en loopbaanvorming. EVC maakte het in principe mogelijk dat iedereen haar individuele leertraject naar vorm en inhoud kon formuleren om zo te kunnen voldoen aan de eisen die de lerende en haar organisatie stelden.
- Optimale doorstroming binnen de beroepskolom: EVC maakte duidelijk in hoeverre de overstap van iemand van het ene naar het andere opleidingsniveau in de beroepskolom mogelijk was.
- Versterking van relatie onderwijs en bedrijfsleven: met behulp van EVC kon in het werk opgedane ervaring worden erkend met (delen van) diploma's of vrijstellingen voor opleidingen. Andersom kon het onderwijs op de scholen meer worden gericht op het aanleren van die competenties die van belang waren op de werkvloer.

Het Kenniscentrum EVC baseerde zijn activiteiten in de planperiode 2001-2005 op de strategie van 'duizend bloemen helpen bloeien' vanuit de opvatting dat het aan de samenwerking tussen de lerende, haar organisatie en de betrokken beoordelende instantie en/of school was om een bepaald, waardevol civiel of ander effect te genereren voor de lerende binnen haar eigen context. Ondanks veel pilots en proeftuinen liet de verwachte, grootschalige EVC-benutting echter op zich wachten. EVC vergde blijkbaar, gezien het bescheiden aantal EVC-procedures, meer van de stakeholders en actoren dan men in 2000 had verwacht (KC EVC, 2004). Belangrijkste reden voor het achterblijven van de verwachte resultaten was dat de implementatie van EVC op het niveau van de vraagkant bij bedrijven en (vrijwilligers)organisaties, e.d. en aan de aanbodkant bij (beroeps)onderwijsinstellingen en EVC-aanbieders redelijk was geslaagd, maar dat de brugfunctie van EVC tussen arbeidsmarkt en onderwijs nog te wensen overliet (ibidem).

EVC vervulde - gezien de analyse van de praktijkvoorbeelden - in het krachtenveld van vraag en aanbod van competenties zonder meer een brugfunctie; met name het met behulp van EVC kunnen realiseren van (een versneld) civiel effect, bleek in verschillende contexten en op diverse niveaus een haalbare zaak. Wat betreft het samenbrengen van de belangen en de verantwoordelijkheden van stakeholders op de arbeidsmarkt en in het onderwijs was de opdracht aan het kenniscentrum echter nog niet gerealiseerd; het ontbrak vooral aan voldoende ontwikkelde EVC-procedures die zowel toegankelijk als kwalitatief acceptabel waren. Deze constatering, gevoegd bij het vasthouden aan eigen doeleinden en beoogde resultaten van de verschillende stakeholders, rechtvaardigde de continuering van het Kenniscentrum EVC voor een tweede planperiode van vier jaar. Er was eenvoudigweg meer tijd nodig om de geconstateerde positieve impact van EVC binnen het maatschappelijke krachtenveld te laten bekijken.

Ook het medio 2002 opgerichte *Empowerment Centre EVC* (Notulen BC, 2002), parallel aan het Kenniscentrum EVC en bedoeld om het gebruik van EVC voor werkzoekenden en inburgeraars te bevorderen, werd met dezelfde knelpunten ten aanzien van het verankeren van EVC geconfronteerd, zoals een gebrek aan bekendheid van de EVC-systematiek onder de stakeholders en onvoldoende beschikbare procedures voor deze doelgroepen, taalproblemen en financieringsproblemen (van Dam, 2003; Raai, 2005).

EVC bleek derhalve op grond van de analyse van praktijkvoorbeelden effectief wat betreft het verwerven van een civiel effect binnen zowel de sectorspecifieke aanpak van het Kenniscentrum EVC als de doelgroepspecifieke aanpak van het Empowerment Centre EVC. Het werd echter nog onvoldoende omarmd en ontwikkeld in een constructieve samenwerking tussen stakeholders op de arbeidsmarkt en in het onderwijs. EVC behoefde meer tijd om mensen te leren om niet alleen hun formeel maar ook hun non-formeel en informeel verworven competenties te documenteren, te waarderen en in te zetten voor hun empowerment en employability en om de stimulerende rol van stakeholders als werkgevers, vakbonden en scholen binnen het EVC-proces te belichten. Dit was een constatering die overigens ook gold voor andere landen waar EVC actief werd gestimuleerd door de overheid (EU Inventory, 2004, 2005).

Vanwege deze spanningsvelden en knelpunten kreeg het Kenniscentrum in 2005 een hernieuwde opdracht om werkgevers, (potentiële) werknemers en scholingsinstellingen op sectorniveau te ondersteunen bij het ontwikkelen en invoeren van EVC. Het kenniscentrum diende ook een kwaliteitsmodel voor EVC te ontwikkelen. Daarnaast moest het informatie over EVC blijven verzamelen en ontsluiten en eventuele belemmeringen in de wet- en

regelgeving signaleren (PLW, 2005b). De brede aanpak, gericht op het creëren van dynamiek en ontwikkeling van een brede waaier aan EVC-toepassingen die alle binnen de drie, bij de start meegegeven doelstellingen van het Kenniscentrum EVC vielen, werd daarmee losgelaten ten faveure van een sterkere, regulerende rol. De veranderingen vanaf 2005 - wederom - in de internationale beleidsontwikkeling van levenlang leren, waar de Nederlandse beleidsontwikkeling nauw bij aansloot, zouden daar overigens ook aanleiding toe geven.

Beleidsagenda Levenlang Leren, 2002

Parallel aan de werkzaamheden van het Kenniscentrum EVC, zette het kabinet met de Beleidsagenda Levenlang Leren in 2002 (MOCW, 2002) de tot dusver genomen maatregelen rond het levenlang leren-beleid op een rij. Het lopende beleid werd beoordeeld en de trends geanalyseerd. Geconstateerd werd dat de ontwikkeling naar de kennissamenleving doorzette. Het leren in de samenleving beperkte zich niet meer tot school of klaslokaal maar vond ook plaats in de andere domeinen van het dagelijkse leven, implicierend dat:

- 1. De toerusting van het individu centraal diende te staan: leren op elk moment en op elke plaats is voornamelijk te bereiken als de lerende zelf daarop toegerust is en er zelf ook invloed op heeft. Dit betekent dat de prikkels en middelen voor onderwijs en scholing, veel meer dan tot dusverre, bij de lerende zelf moeten komen te liggen en minder bij de aanbieders. En dat de kwalificaties van individuen getoetst moeten kunnen worden om te zien welke noodzakelijke competenties ontbreken. Kortom: een omslag van aanbodsturing naar vraagsturing.*
- 2. Transparantie van de onderwijs- en scholingsmarkt benodigd is: maatwerk en flexibiliteit is alleen te bereiken als het lerende individu kan kiezen uit een breed scala van aanbieders, kan (laten) toetsen welk onderwijs- en scholingsaanbod aan haar leervraag c.q. employability het meest tegemoet komt.*
- 3. Kwaliteitsstandaarden vereist zijn: het onderwijs- en scholingsaanbod moet voldoen aan kwaliteitscriteria, vastgelegd in bijvoorbeeld een accreditatieprocedure. Bij de ontwikkeling richting een op het individu toegesneden aanbod schieten de traditionele maatstaven en meetmethoden van resultaten tekort. Instrumenten, zoals (deel)certificaten, portfolio's, EVC, private keurmerken, etc. zullen daarom verder ontwikkeld moeten worden. (MOCW, 2002, p. 19)*

Met deze beleidsimplicaties voor ogen lagen de uitdagingen voor het activeren en stimuleren van levenlang leren met name bij het stroomlijnen van vraag en aanbod in de kennissamenleving. Dit was feitelijk eenzelfde constatering zoals hiervoor vermeld voor EVC als systematiek en het Kenniscentrum EVC als organisatie bij de evaluatie van haar werkzaamheden in 2004.

Geïnvesteed moest worden in het verhogen van het opleidingsniveau, het bevorderen van langer werken en het benutten van het 'on(der)benutte' arbeidspotentieel. Dit betekende in de praktijk een inzet van de overheid op de volgende vlakken:

- De individuele verantwoordelijkheid voor het op peil houden of opwaarderen van de eigen vaardigheden moest ondersteund worden door flexibilisering van het onderwijs en van de scholingsmarkt. Ook moest er meer vraaggestuurd geleerd worden, m.a.w. het lerende individu moest niet alleen toegang hebben tot (flexibele) leerarrangementen, maar moest ook in staat zijn om de eigen leervraag adequaat te formuleren.

- De overheid en sociale partners hadden een gedeelde verantwoordelijkheid voor het sluitend maken van de keten van initieel onderwijs en scholing. Op het vlak van scholing was de overheid verantwoordelijk tot het niveau van startkwalificatie en de sociale partners vanaf dat niveau.
- Directe stimulering van werkenden moest voorop staan in plaats van de traditionele focus op indirecte stimulering via de werkgevers. Instrumenten als de individuele leerrekening en EVC werden hierbij genoemd.
- De doelgroep ongeschoolden zou niet per se een startkwalificatie moeten behalen maar ook kunnen volstaan met scholing gericht op behoud van werk.
- Sociale cohesie en achterstandsbeleid moesten integraal onderdeel zijn van het beleid.

Het Nieuwe Leren

Het levenlang leren-beleid in Nederland sloot rond 2002 goed aan op het internationale beleid en bevestigde met bovenstaande beleidsagenda de brede focus op het lerende individu, vraaggestuurd leren en een ketenbenadering. De Sociaal-Economische Raad ondersteunde deze agenda met haar advies over 'Het Nieuwe Leren' dat direct na de publicatie van de beleidsagenda verscheen. De SER stelde een nieuw beleidsmodel voor levenlang leren voor met als kernelementen een centrale positie voor het individu, het realiseren van een open scholingsmarkt voor postinitieel onderwijs en een heldere afbakening tussen initieel en postinitieel onderwijs (SER, 2002).

Het concept van levenlang leren en de daarmee samenhangende beleidsplannen stonden daarmee definitief in het teken van een brede benadering van levenlang leren. De primaire focus lag op het leren van, voor en door het lerende individu. De focus op lerende organisaties als 'werkterrein' voor het levenlang leren raakte op de achtergrond. De beoogde invulling van het concept benadrukte veeleer de breedte van het werkterrein van persoonlijke ontwikkeling, ...

... naast, maar ook in samenhang met economische en werkgerelateerde doelen; aandacht vragend voor de ontwikkeling van sociale en burgerschapscompetenties en voor persoonlijke ontwikkeling,

... niet alleen op formeel, schools leren gericht, maar ook het belang van leren in non-formele en informele contexten benadrukkend,

... een leven lang' letterlijk opvattend, zowel voorschools en initieel als postinitieel leren tot een leven lang leren rekenend. (Onderwijsraad, 2003b, pp. 9 e.v.)

Leren in de kennissamenleving

De verkenning 'Leren in de kennissamenleving' (Onderwijsraad, 2003a) van de Onderwijsraad schraagde dit 'brede' werkterrein met drie strategieën voor levenlang leren die gericht dienden te zijn op:

1. het vervlechten in leerarrangementen van kenmerken van schools en buitenschools leren.
2. Het verbinden van schoolse en buitenschoolse arrangementen, waarbij buitenschoolse arrangementen de schoolse aanvullen, dan wel – al dan niet ten dele – daarvoor in de plaats komen.
3. Het stapelen van schoolse en buitenschoolse arrangementen en trajecten.

De vraag die hierbij gesteld werd, was waar de verantwoordelijkheid voor welk leren thuishoorde. Lerenden zouden zelfs in een flexibeler en meer vraaggestuurd stelsel van

leervoorzieningen hun eigen leren niet altijd of volledig in de hand kunnen nemen en houden. Tegenover de individuele verantwoordelijkheid moesten ook verantwoordelijkheden van anderen staan; dat dienden verantwoordelijkheden te zijn vanuit het bedrijf, de school, de sociale omgeving en overheden. Kortom, levenlang leren was niet enkel een zaak van het individu maar moest in een maatschappelijke context vormgegeven worden. Daarbij konden zich dan gedeelde belangen voordoen die gebundeld konden worden teneinde de juiste levenlang leren-strategie in te vullen met oog voor het best mogelijke effect. Duidelijk was dat het er minder toe deed of iemand binnen- of buitenschools zou leren; belangrijkste doel was dat er sowieso geleerd zou worden met het oog op het genereren van leereffecten.

Focus op een platform en kwantitatieve doelen

Terwijl rond 2003 de brede focus op persoonlijke ontwikkeling, die niet noodzakelijkerwijs op economische doelen gericht hoefde te zijn, breed werd gedragen, begon de beleidsontwikkeling in datzelfde jaar echter alweer door te slaan naar een smallere, economische benadering. Gelijk de Europese trend, begon de Nederlandse economie ook enigszins te haperen. Bij de evaluatie van het Nederlandse beleid ten aanzien van het werken aan de doelen in het kader van de Lissabon-strategie om van Europa in 2010 een dynamische en competitieve kenniseconomie te hebben gemaakt (EC, 2003), werd de ingezette lijn van Nederland met betrekking tot de ketenbenadering van overheid en sociale partners en het stimuleren van individuele leerarrangementen positief beoordeeld. Aangegeven werd dat de uitwerking van het levenlang leren-beleid zich vanuit een complementaire verantwoordelijkheid van overheid, sociale partners en onderwijskoepels goed ontplooidde.

Ten aanzien van EVC was de evaluatie eveneens positief, zij het dat de daadwerkelijke benutting zich nog teveel leek te richten op vrijstellingen binnen MBO-kwalificaties:

EVC-procedures lijken zich vooral te richten op toepassing bij de intake van herintreders in middelbare beroepsopleidingen. EVC-procedures worden in dat kader gebruikt als basis voor vrijstelling voor delen van het onderwijstraject en worden door ROC's feitelijk uitsluitend ingezet in het kader van vrijstellingenbeleid. EVC wordt toegepast om werkenden maatwerk te kunnen bieden ingeval van het organiseren van kwalificerende trajecten binnen de reguliere onderwijsinfrastructuur. (EC, 2003, p. 17)

Om de coördinatie van het overheidsbeleid op dit terrein handen en voeten te geven werd voorgesteld meer sturing vanuit de overheid te organiseren. Eenzelfde voorstel was in de nationale Beleidsagenda Levenlang Leren van 2002 ook al voorgesteld, nl. om een interdepartementaal platform voor levenlang leren op te richten. Dit platform zou met de 'Projectdirectie Leren en Werken' in 2005 daadwerkelijk opgericht worden.

Op zijn beurt evalueerde de Onderwijsraad de invloed van het Europese beleid op het Nederlandse onderwijs. Enerzijds ging het hierbij om de zaken waar de Europese Unie bevoegd voor was zoals internationale diploma-erkenning en de mobiliteitsprogramma's. Anderzijds ging het om de effecten van beleidscoördinatie naar aanleiding van de Lissabon-strategie en de Bologna-verklaring (Onderwijsraad, 2004). De conclusie was dat Europese uitwisseling en initiatieven aan belang en invloed bleven winnen ten opzichte van de nationale onderwijsagenda. Dat gold ook voor Nederland dat in dit kader de ambitie had uitgesproken om bij de kopgroep van Europa te horen. Zo werd op Europees niveau

nagestreefd dat in 2010 12,5% van de 25-64-jarigen in de Europese Unie deel zouden nemen aan leeractiviteiten; de Nederlandse doelstelling op dit vlak was hoger gesteld, nl. 20%. De Onderwijsraad pleitte er voor om op dit vlak vast te houden aan het eigen percentage en daar aan te werken door versnelde implementatie van EVC en vermindering van het aantal mensen zonder startkwalificatie.

Actieplan 2004

Indachtig de Lissabon-doelen en de aanbevelingen van de Onderwijsraad werden in 2004 de ambities van de overheid met betrekking tot levenlang leren neergelegd in een nieuw actieplan 'levenlang leren' (MOCW, 2004a). Daarin werd gesteld dat het van groot belang was om zo veel mogelijk mensen aan de juiste opleiding te helpen, teneinde te kunnen voldoen aan de eisen die de kennissamenleving aan haar burgers stelde. Alleen dan zouden mensen in staat zijn om actief deel te nemen aan de kennissamenleving. En alleen dan zouden ze op de arbeidsmarkt een redelijke kans op werk kunnen houden. Dit betekende enerzijds dat het belangrijk was dat scholieren en studenten hun opleiding zoveel mogelijk met een diploma zouden afsluiten en anderzijds dat burgers zich daarna tijdens hun arbeidzame leven en in hun maatschappelijke activiteiten, via scholing en opleiding blijvend zouden kunnen ontwikkelen.

In een economie waarin kennis op zichzelf snel verouderde, zo was de redenatie in het actieplan, was het evident dat leren en werken elkaar gedurende de hele loopbaan moesten afwisselen en konden versterken. Door werkend te leren en lerend te werken zou het gemakkelijker zijn een baan te vinden en die ook te behouden. Ook de benutting van de leerervaringen van mensen in hun maatschappelijke activiteiten moest ten dienste staan van deze arbeidsmarktgerichte kijk op levenlang leren. Deze kijk stond aan de basis van een serie plannen en initiatieven die met het nieuwe actieplan werden nagestreefd. Onder meer de Nederlandse bijdrage aan de OESO-studie naar de waarde van nationale kwalificatiesystemen bij het stimuleren van levenlang leren, had de onderbouwing voor deze hernieuwde, economische benadering aangeleverd. In deze bijdrage werd gepleit voor het verbreden van de focus '*from lifelong learning into lifewide learning*' (Hövels, 2004, p. 55). Dit maatschappelijke pleidooi werd echter gekoppeld aan andere aanbevelingen die allemaal aanstuurden op verbreding van het perspectief op leren ten behoeve van de bovenvermelde arbeidsmarktgerichte benadering door middel van:

- het realiseren van brede kwalificaties: niet alleen voorbereidend op een beroep of functie maar ook op levenlang leren via de ontwikkeling van sleutelcompetenties als 'leren leren', 'ICT-vaardigheden', 'probleemoplossend vermogen', etc.
- Het spectrum van employability breder definiëren naar intra-sectoraal (mobiliteit binnen een sector tussen branches) en intersectoraal of cross-sectoraal (mobiliteit tussen sectoren en hun respectievelijke branches).
- Het creëren van een balans tussen (de constructie van) kwalificaties en het stimuleren van innovatieve vormen van leren en onderwijzen, teneinde een kwalificatiestructuur te ontwikkelen die levenlang leren ook kon omvatten. (ibidem, pp. 54-55)

Projectdirectie Leren en Werken (2005)

Om bovenstaande brede (of verbrede) visie te operationaliseren werd in 2005 de interdepartementale *Projectdirectie Leren en Werken* opgericht. Taak van de projectdirectie was om met levenlang leren concrete stappen vooruit te zetten. Dit betekende niet dat de

overheid zelf de uitvoering op zich zou nemen, maar wel dat de overheid werkgevers, werknemers, burgers, bedrijfsleven, onderwijsaanbieders, gemeenten en regio's ging stimuleren en faciliteren om daadwerkelijk deze stappen te realiseren. De projectdirectie moest daartoe de samenwerking tussen onderwijsaanbieders en bedrijfsleven versterken om zodoende levenlang leren te activeren (PLW, 2005b). Het plan van aanpak van de projectdirectie was gebaseerd op het uitgangspunt dat burgers behalve een arbeidsloopbaan ook een leerloopbaan doorliepen en dat beide loopbanen elkaar voortdurend zouden afwisselen en versterken.

Voor de uitvoering van het plan werd ingezet op regionale samenwerking in de keten en stimulering van individuele leerarrangementen door middel van de EVC-systematiek en duale trajecten. De werkzaamheden van de projectdirectie waren vooral van stimulerende aard en gericht op indirecte sturing met fiscale maatregelen en convenanten (regionaal, kwaliteitscode EVC). De projectdirectie was sterk gericht op communicatieve acties: informatieverbreiding via websites en promotiecampagnes, de manifestatie van de Week van het Leren, instelling van een zgn. taskforce levenlang leren, e.d. (McDaniel, *et al.*, 2007).

In 2006 introduceerde het Kenniscentrum EVC een *Kwaliteitscode EVC* om het gebruik van EVC in de praktijk een impuls te geven. De kwaliteitscode was gebaseerd op de principes van EVC, zoals voorgesteld in de *Common European principles for validation of non-formal learning* (EC, 2004). Doel was het vertrouwen in EVC te versterken en het aanbod van EVC inzichtelijk te maken voor de lerenden. De volgende principes en uitgangspunten over de kwaliteit van EVC werden vastgelegd in de kwaliteitscode voor EVC:

- a. *Het doel van EVC is het zichtbaar maken, waarderen en erkennen van individuele competenties.*
- b. *Het erkennen van verworven competenties heeft een waarde in zichzelf en draagt bij aan employability. EVC leidt in veel gevallen tot verdere loopbaanontwikkeling.*
- c. *EVC beantwoordt aan de behoefte van het individu. Rechten en afspraken met EVC biedende organisaties zijn duidelijk verwoord en geborgd.*
- d. *Procedures en instrumenten zijn betrouwbaar en gebaseerd op goede standaarden.*
- e. *Vertrouwen is hierbij het sleutelbegrip. Vertrouwen heeft te maken met goed gedefinieerde standaarden, civiel effect en duidelijke informatie over de manier waarop assessments worden uitgevoerd en op basis van welke argumenten conclusies zijn getrokken.*
- f. *Assessoren en begeleiders zijn competent, onpartijdig en onafhankelijk. Onpartijdigheid en onafhankelijkheid zijn cruciale factoren binnen de beoordeling en zijn ingebed in de rollen en verantwoordelijkheden van de betrokken assessoren. Het is van groot belang om onnodige vermenging van rollen te voorkomen. Onpartijdigheid kan versterkt worden door trainingen en door deel te nemen aan lerende netwerken.*
- g. *De kwaliteit van EVC-procedures is geborgd en wordt continu verbeterd.*
- h. *De kwaliteit van de EVC-procedure en het bij de procedure gehanteerde instrumentarium zijn geborgd. Er vinden regelmatig evaluaties plaats. De resultaten worden verwerkt in verbeteracties.*
(Convenant, 2006, p.4)

Alle stakeholders (overheid, sociale partners, onderwijskoepels) ondertekenden de code. Verwacht werd dat dit brede draagvlak het gebruik van EVC in de praktijk zou laten toenemen. Met deze aanpak gericht op kwaliteitsborging kwam een einde aan de pioniersfase van het Kenniscentrum EVC in de periode 2011-2005 die er op was gericht 'duizend bloemen te laten bloeien'. EVC diende voortaan een geformaliseerde procedure te zijn die alleen uitgevoerd mocht worden door EVC-aanbieders die én geaccrediteerd waren om EVC conform de kwaliteitscode uit te voeren én het verbinden van non-formele en informele leerervaringen met een civiel effect nastreefden in de vorm van kwalificering of certificering. Deze overgang markeert de overgang van de pioniersfase, met de focus op het veranderen van de leercultuur in Nederland en het dienovereenkomstige creëren van een gunstig klimaat voor acceptatie van EVC, naar de organisatiefase, met als uitgangspunt dat de tijd rijp was voor benutting van EVC volgens een vaste aanpak.

Aldus gewapend met onder andere de kwaliteitscode, ging de projectdirectie voortvarend te werk. De interdepartementale structuur van de directie zorgde ervoor dat in veel domeinen tegelijkertijd kon worden geïntervenieerd teneinde het levenlang leren voor verschillende doelgroepen te operationaliseren. Het realiseren van slimme combinaties van leren en werken stond voorop via een regionale aanpak, leerwerkloketten en leerwerktrajecten in MBO en HBO, bestaande uit (a) duale trajecten die leren en werken combineren en (b) EVC trajecten gericht op instroombevordering en versnelling van leertrajecten. De kwantitatieve doelen werden tot 2008 ruimschoots behaald, uitgezonderd de doelen voor de EVC-trajecten (PLW, 2008b). Van de beoogde 20.000 EVC-trajecten werden er 15.318 gescoord: 11.049 in het MBO en 4.269 in het HBO. Erkend werd dat EVC in tegenstelling tot duale opleidingstrajecten zowel voor aanbieders als voor deelnemers in feite een nieuwe aanpak betrof.

Voor de jaren na 2007 werd ingezet op de verdere versterking van realisatie van de speerpunten waarbij EVC als achterblijver met name via de kwaliteitscode EVC en in het HBO meer bekendheid en toepassing diende te gaan krijgen.

Flexibilisering van arbeid

De integrale aanpak van de projectdirectie gericht op activering van levenlang leren en EVC, effectief meetbaar in geoperationaliseerde en kwantitatieve zin, werd beïnvloed door het al jaren gevoerde debat over flexibilisering van arbeid op de arbeidsmarkt. Het debat ging (en gaat) in de kern over nut en noodzaak om de bestaande arbeidsverhoudingen en afspraken tussen werkgevers en werknemers te flexibiliseren zodat arbeid zich flexibeler kan verplaatsen van opdracht naar opdracht, van taak naar taak en van context naar context. De werknemer kon in een dergelijke situatie gezien worden als een meer zelfstandig opererende manager van zijn eigen expertise en competenties. Het investeren in loopbaanperspectief en levenlang leren werd beschouwd als een belangrijke pijler onder deze flexibilisering van arbeid (WRR, 2007). De rol van EVC in zo'n arbeidsmarkt was afgestemd op de ondersteuning van de werknemer die op basis van de waardering en erkenning van competenties betere kansen op werkzekerheid zou kunnen creëren. EVC kon dan worden benut '*voor bredere loopbaanmogelijkheden binnen én buiten de eigen sector en inzicht in de daarvoor benodigde scholingsinspanningen*' (ibidem, p. 174). Werkzekerheid of employability betrof vooral de dialoog tussen werkgever en werknemer over de invulling van beider verantwoordelijkheid met betrekking tot iemands inzetbaarheid, de mate van zelfsturing hierbij en de benutting van iemands inzetbaarheid in het arbeidsproces ten voordele van werkgever en –nemer (van Loo, 2004).

In 2007 werd, nadat in het kabinet Balkende een conflict was ontstaan over het moderniseren van het ontslagrecht om zo de arbeidsparticipatie te kunnen verhogen, de 'Advies Commissie Arbeidsparticipatie' onder voorzitterschap van Peter Bakker, de toenmalige bestuursvoorzitter van TNT, ingesteld. De constatering van deze commissie luidde dat Nederland aan de vooravond stond van fundamentele veranderingen. De komende decennia zou Nederland te maken krijgen met meer werk en minder mensen. Daarnaast zouden door de globalisering de eisen aan het kennisniveau en het aanpassingsvermogen van de beroepsbevolking toenemen (CA, 2008). Bij werkgevers en werknemers werd een cultuurverandering voorgesteld die onder meer inhield dat er een sterker bewustzijn nodig was dat iedereen meetelde en dat dit kansen zou bieden. Vooral een andere kijk op werk werd nodig geacht waarbij werknemers in staat zouden zijn hun competenties zelf te onderhouden, scholing een onmisbaar onderdeel zou zijn, iedereen niet alleen het recht maar ook de plicht moest hebben om zich te scholen, werkgevers de talenten van alle doelgroepen moesten (leren) benutten en in mensen moesten investeren om in de concurrentiestrijd overeind te kunnen blijven en hun werknemers goede loopbaanmogelijkheden te kunnen bieden. In deze cultuurverandering speelde levenlang leren-beleid een essentiële rol. Loopbaanbegeleiding, EVC, maatwerk in leren, fiscale stimulansen, leerbudgetten, talentverkenningen, e-portfolio's, langer werken na het 65^{ste} jaar waren enkele van de vele aanbevelingen van de commissie. De belangrijkste aanbeveling, de cultuurverandering ten aanzien van werk en het daarbij behorende (levenlang) leren, zou de daaropvolgende jaren beklijven in overheidsbeleid. Een aantal van de voorgestelde maatregelen werd direct ondersteund door de Projectdirectie Leren en Werken.

3.2.6 Activering levenlang leren en EVC (2010-2014)

Levenlang leren was anno 2010 in het bereik gekomen van de verschillende actoren in het levenlang leren-proces: de burger, arbeidsmarktorganisaties en het onderwijs. Overheid en sociale partners zagen in hun beleidsontwikkeling met name een verantwoordelijkheid weggelegd voor het creëren van een stimulerend en faciliterend kader om deze actoren met elkaar in verbinding te brengen en/of te houden. Dit refereert aan de situatie in 'de lerende samenleving' (zie 2.3.1) waarin:

- A. het individu zich realiseert dat zij sowieso al een leven lang leert en deze leerervaringen documenteert;
- B. Organisaties hun vraagarticulatie op orde hebben en hun veranderende behoefte aan kennis en competenties duidelijk kunnen maken.
- C. De onderwijsinstellingen via EVC en maatwerk individuen en organisatie adequaat en – vooral – flexibel kunnen ondersteunen.
- D. Op macroniveau gunstige randvoorwaarden via wet- en regelgeving bestaan op het gebied van toegankelijkheid, financiering, kwaliteitsborging en het behalen van civiel effect van leren. (Duvekot, 2014)

Evenals op het Europese niveau werd ook in Nederland geconstateerd dat de tijd rijp leek voor het daadwerkelijk activeren van een meer bottom-up gestuurd leerproces waarin het individu zijn eigen verantwoordelijkheid ook kon nemen. EVC diende daarin een verbindende rol te spelen. Op internationaal niveau werd in dit kader een diversiteit aan ontwikkelprogramma's met dat doel voor ogen gepresenteerd. De beleidsmatige

ontwikkeling van levenlang leren verbond zich niet alleen onlosmakelijk met de EVC-systematiek maar ook sterk met een individugestuurde aanpak van levenlang leren waarin economische inzetbaarheid voorop stond maar ook de verrijking van het sociale en persoonlijke leven als meerwaarde werd beschouwd. De werkelijke benutting van levenlang leren en van EVC in het bijzonder bleef echter nog steeds onder de maat (Hawley, Souto Otero & Duchemin, 2010).

Nederland werd internationaal gezien als een voorhoedeland met betrekking tot de mogelijkheden tot levenlang leren en EVC maar ontbeerde eveneens grootschalige *'take-up of validation'* (ibidem, p. 39). Dit werd bevestigd door de Commissie *Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel* die constateerde dat de vormgeving van proactief levenlang leren in het hoger onderwijs nog niet goed uit de verf kwam. De gerealiseerde volumes werden zelfs *'ondermaats'* genoemd (CTHO, 2010). Hierbij moest worden opgemerkt dat ongeveer 93% van de tijd die werkenden in 2010 hadden besteed aan leerzame activiteiten, betrekking had op informeel leren op het werk (Borghans, Fouarge en Grip, 2011). Dit hoge percentage gaf enerzijds aan dat het initiëren van levenlang leren via beleid een lange weg had af te leggen om aantoonbare en significante resultaten op te leveren in de praktijk. Deze resultaten zouden kwantitatief en kwalitatief zichtbaar moeten worden, bijvoorbeeld via een toename van het aantal (binnen- en buitenschoolse) leertrajecten en via een groei van het budget voor postinitieel onderwijs en scholing en activerend personeelsbeleid op organisatieniveau. Anderzijds werd gesteld dat moeilijk meetbaar was in hoeverre het beleid initiërend of juist volgend was aan maatschappelijke trends rond levenlang leren.

De inzet van de Projectdirectie Leren & Werken was in zijn tweede meerjarenplan voor de periode 2008-2011 afgestemd op het versterken van de beoogde *'take-off'* van levenlang leren én EVC. Naast de bestaande activering van regionale initiatieven en samenwerking werd ingezet op een doelgroepaanpak, o.a. voor moeilijk bemiddelbare werkzoekenden en voor werkende jongeren zonder startkwalificatie, het realiseren van 90.000 leerwerktrajecten met het combineren van EVC en duaal leren, het stimuleren van een voorhoederol van ROC's en hogescholen en aandacht voor verdere conceptontwikkeling van levenlang leren (PLW, 2008a). De begeleidende publiekscampagne diende burgers en werkgevers te prikkelen tot het benutten van (bestaande en nieuwe) mogelijkheden tot levenlang leren en EVC. De activering van bottom-up gestuurde take-off stond daarmee centraal.

De ambities van de projectdirectie sloten aan op de basisfuncties die de Onderwijsraad toeschreef aan levenlang leren. Zij plaatste deze basisfuncties overwegend in het domein van het middelbaar en hoger beroepsonderwijs waar *'de deelname aan educatieve activiteiten door volwassenen ('een leven lang leren')*' (Onderwijsraad, 2009, p. 13) zich concentreerde:

1. *Reparatie: wie geen opleiding heeft gevolgd op jonge leeftijd, moet dat later kunnen inhalen.*
2. *Wisseling in loopbaan: wie er pas op latere leeftijd achter komt dat hij iets anders wil doen of talenten ontdekt, moet een opleiding kunnen volgen om een switch te maken.*
3. *Bij de tijd blijven en vooruitkomen in de samenleving: volwassenen moeten hun kennis en competenties actueel kunnen houden om zo hun arbeidsmarktpositie op peil te houden en te werken aan verbetering van hun positie.*

4. *Sociaal-culturele en persoonlijke functie: mensen leren niet alleen voor hun arbeidsloopbaan, maar ook om zich in algemene zin te blijven ontwikkelen.* (Onderwijsraad, 2009, p. 7.)

Vooraf de focus op de vierde functie bevestigde de brede benadering van levenlang leren zoals de UNESCO-commissie onder leiding van Delors zich dat had voorgesteld, met dien verstande dat de projectdirectie de functie van leren vooral via het onderwijssysteem of het formele leren geëffectueerd wenste te zien. Er was wel een zeker begrip voor de functie van het leren in informele of non-formele zin maar de perceptie van de waarde daarvan werd alleen via de verbinding met formeel leren of onderwijs begrepen.

Interessant was dat de Onderwijsraad het wenselijk vond dat er naast private aanbieders ten minste enkele, regionaal gespreide, publieke instellingen zouden zijn met een uitgebreid aanbod voor volwassenen. Voorgesteld werd een beperkt aantal instellingen, eventueel tijdelijk, extra te bekostigen als zij zich wilden specialiseren in volwassenenonderwijs, en vooral in deeltijdonderwijs. De projectdirectie nam dit advies ter harte en organiseerde een stimuleringsregeling voor het HBO. In totaal zeven hogescholen gingen met de regeling in zee en oriënteerden zich op hun rol als levenlang leren-hogeschool. Een dergelijke hogeschool committeerde zich aan het (door)ontwikkelen van het strategisch beleid van de hogeschool in het licht van profilering en positionering van de hogeschool als instituut voor een leven lang leren, inclusief de vertaling van het strategisch beleid in concrete actieplannen en ambitieuze resultaatdoelstellingen, over de volle breedte van de organisatie (MOCW, 2009).

Een belangrijke aanbeveling in dit verband betrof voorts dat het Europees Kwalificatiekader (EKK) moest worden ingezet om meer transparantie in het onderwijsstelsel en meer samenwerking tussen publieke en private aanbieders te realiseren ten behoeve van het voldoen aan de vraag van volwassenen naar scholing. Het Nationaal Kwalificatiekader (NKK) moest zowel publieke als private opleidingen inschalen naar kwalificatieniveau, wat het voor volwassenen mogelijk zou kunnen maken een goed overzicht te krijgen van het opleidingsaanbod dat beschikbaar was voor het maatwerk in hun leren.

Einde PLW, 2011

Begin 2011 werd de projectdirectie ontbonden en gingen de verschillende onderdelen weer op in hun eigen ministerie. De activiteiten hadden, met wisselend succes, onder andere geleid tot een betere afstemming op levenlang leren-doelen bij de benutting van de EVC-systematiek, het versterken van duaal leren en het creëren van regionale samenwerkingsverbanden. Veel taken waartoe de overheid zich via de projectdirectie had gesteld, konden worden overgedragen aan verschillende landelijke organisaties. Op regionaal niveau was er ook succes: meer dan 40 regionale en sectorale samenwerkingsverbanden 'Leren en Werken' zetten hun activiteiten voort, onder meer in de vorm van services via leerwerkloketten. Ook de doelstelling van 90.000 leerwerktrajecten was tegen 2011 gerealiseerd, overwegend op MBO-niveau (MOCW, 2011). Het *Ervaringscertificaat* was als formele benaming voor het eindresultaat van een EVC-procedure voor een kwalificatie een gevestigd begrip geworden en zou – ondanks achterblijvende kwantitatieve resultaten in het HBO - verder kunnen worden geprofessionaliseerd (Stoel & Wentzel 2011; Ecorys, 2012).

De in sterke mate regulerende rol van de Kwaliteitscode EVC was mede debet aan het achterblijven van de kwantitatieve doelstelling. Deze code was bedoeld om de kwaliteit van

de EVC-aanbieders te borgen; het effect van deze regulering was echter dat de kandidaat weliswaar zekerheid kon hebben over een goede kwaliteit van de EVC-aanbieder, terwijl de certificerende of kwalificerende organisaties (ROC's, hogescholen, e.a.) weinig vertrouwen in de kwaliteit van deze rapportages hadden, dan wel weinig mogelijkheid hadden om daadwerkelijk maatwerk in leren te bieden. Dat kon worden veroorzaakt door het onvoldoende aansluiten van de rapportages op het betreffende curriculum van de instelling of door het werken met onervaren of onvoldoende getrainde assessoren door betreffende EVC-aanbieders; het kon echter ook liggen aan het slechte oordeel dat examencommissies gaven aan de kwaliteit van de EVC-rapportages van andere EVC-aanbieders dan de aanbieder die namens de eigen hogeschool EVC-procedures aanbood (Stoel & Wentzel 2011; Van den Dungen, Heuts & Venema, 2012).

De ervaringen daarentegen met sectorgerichte EVC-aanpakken waarin EVC de verbinding hielp maken met sector- of organisatieprofielen en onderdeel was van maatwerktrajecten op de werkplek, bleken beter te scoren: bijna 150.000 leerwerktrajecten waarin duaal leren met EVC was geïntegreerd en nog geen 15.000 EVC- en maatwerktrajecten in het HBO. (PLW, 2011). Deze cijfers tonen dat EVC in het gebruik op de arbeidsmarkt beter tot zijn recht leek te komen dan in het onderwijs.

Herijking en verbreding van levenlang leren

Met het verscheiden van de projectdirectie lag het initiatief voor het activeren van levenlang leren en EVC weer bij de afzonderlijke stakeholders. De SER wees in dit kader in een advies over de strategische agenda voor het hoger onderwijs op het belang van het verder bevorderen en benutten van EVC (SER, 2011). EVC kon de studieduur voor mensen met werkervaring verkorten en daarmee de drempel verlagen voor werknemers om weer te gaan leren. Kortere studies zouden bovendien ook de kosten van een opleiding voor de werknemer (of zijn werkgever) verlagen. Het kabinet zag daarbij een betere borging van de kwaliteit van EVC als het belangrijkste instrument om het gebruik ervan te stimuleren over de volle breedte van MBO, HBO en erkende non-formele (branche)standaarden. In deze intentie kwamen verschillende beleidsinitiatieven bij elkaar die zich allemaal echter vooral, ook indachtig het Europese beleid in dezen, vanaf 2012 richtten op het versterken van de praktijk van levenlang leren met behulp van het onderwijsveld, met name via flexibilisering van het onderwijsaanbod en het verbreden van de reikwijdte van EVC.

Verbreding via EVC

Allereerst werd in 2012 het EVC-convenant opgewaardeerd tot een tripartiet beheerd kwaliteitsinstrument voor levenlang leren. Overheid, werkgevers en vakbonden verklaarden met de ondertekening van de geactualiseerde kwaliteitscode dat EVC naast een kwalificatie-instrument ook moest worden verankerd als een arbeidsmarktinstrument voor loopbaanbegeleiding (Convenant, 2012; Verslag EVC, 2012). De nieuwe code was het resultaat van instemming van alle belanghebbenden met de volgende principes:

- A. het gebruik van de code is vrijwillig, maar de partijen die het convenant hebben ondertekend, zetten zich in voor het bevorderen van het gebruik van de Kwaliteitscode voor EVC.
- B. Iedereen die een EVC-procedure begint, moet het eens zijn over de redenen daarvoor. EVC is geen standaardprocedure, maar een geïndividualiseerde reeks regelingen die is aangepast aan het doel en het gebruik van EVC. Maatwerk is de norm.

- C. Elke EVC-procedure eindigt met een gestandaardiseerd EVC-rapport: het Ervaringscertificaat . Dit rapport verwoordt dat het individu de documentatie van de competenties die zij heeft, ook daadwerkelijk bezit.
- D. Erkende EVC-aanbieders zijn opgenomen in het EVC-register. Dit register bevat informatie over alle EVC-procedures die nuttig kunnen zijn voor potentiële EVC-kandidaten.

De actualisering van de kwaliteitscode bracht de belangrijkste stakeholders - overheid, werkgevers en vakbonden - als convenantpartners samen en hierdoor kregen de oorspronkelijke en meer op uitvoering van EVC gerichte partners in het oude convenant van 2006, d.w.z. de koepels van de onderwijsorganisaties, meer vrijheid bij het bevorderen van EVC in hun praktijk.

Deze vrijheid werd vooral als gunstig beschouwd voor het aansluiten van het onderwijs op de invoering van het Nationaal Kwalificatiekader (NKK) in 2012. De doelen van het NKK waren immers voor een belangrijk deel gericht op de vergelijking en niveau inschaling²² van nationale en sectorale standaards of kwalificaties ten behoeve van:

- *het vergroten van de transparantie binnen het Nederlandse onderwijslandschap;*
- *het vergroten van de transparantie tussen kwalificaties binnen Europa;*
- *het vergroten van de vergelijkbaarheid van niveaus van kwalificaties;*
- *het stimuleren van het denken in termen van leerresultaten als bouwsteen van kwalificaties;*
- *het stimuleren van een leven lang leren voor mensen van alle leeftijden;*
- *het vergroten van de transparantie van leerroutes;*
- *het vergroten van inzicht van spelers op de arbeidsmarkt in het niveau van de kwalificaties;*
- *het vergemakkelijken van de communicatie tussen alle betrokkenen in onderwijs en arbeidsmarkt.* (Commissie NLQF-EQF, 2011, p. 6)

De NKK-doelen waren voor een belangrijk deel afgestemd op het kunnen benutten van EVC als een geformaliseerd en geborgd instrument voor het erkennen van leerervaringen die konden zijn gebaseerd op nationale en/of sectorale opleidingen. In een voorstel van de Convenantpartners aan de Minister van OCW was deze gedachtegang verder uitgewerkt (MOCW, 2013a; Voorstel validering, 2013). De rol van de overheid werd in dit voorstel geacht te veranderen van toezicht op de kwaliteit van en toegang tot EVC naar een benadering die op een drietal EVC-perspectieven aan zou kunnen sluiten:

1. EVC voor het formeel valideren van een persoonlijk portfolio zonder het direct te koppelen aan een nationale kwalificatiestandaard,
2. EVC voor loopbaanstappen gericht op formeel leren (nationale kwalificaties),
3. EVC voor loopbaanvorming op de arbeidsmarkt en toegang tot non-formele opleidingen op basis van sectorstandaards.

Deze verbreding van het perspectief dat EVC kan bieden op de benutting van persoonlijke leerervaringen werd door de minister van OCW onderschreven. In haar rapportage aan de Tweede Kamer beschreef zij in een systeem met twee routes:

²² Zie <http://www.nlqf.nl/nlqf-niveaus> voor een omschrijving van de acht kwalificatieniveaus van het Nederlandse kwalificatie raamwerk.

- de arbeidsmarktroute: validering van leerresultaten voor loopbaandoelen met betrekking tot de arbeidsmarkt en non-formele scholing, op basis van branchestandaarden.
- De onderwijsroute: validering van leerresultaten voor loopbaandoelen wat betreft formeel onderwijs, i.c. middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs diploma's (MOCW, 2013b).

Dit systeem bracht belangrijke veranderingen met zich mee, want met dit systeem met twee routes zou (a) de verantwoordelijkheidsverdeling tussen de deelnemende partijen in een EVC-proces kunnen variëren, (b) zouden de leerdoelen zoals ondersteund door EVC uiteen kunnen lopen van het streven naar een landelijk, sectoraal of organisatie-effect en (c) zou de uitkomst van EVC zowel een formeel als non-formeel effect (d.w.z. andere effecten dan een civiel effect, bv. een loopbaanstap) kunnen hebben.

De verbreding van EVC was gericht op het benutten van verschillende vormen van erkenning van reeds behaalde leeropbrengsten binnen verschillende 'standaards' of meetlatten of andere doeleneinden. Voortaan zou er ook gesproken worden van 'valideren van non-formeel en informeel leren' in plaats van 'EVC'.

Verbreding via flexibilisering

Een andere belangrijke randvoorwaarde voor het daadwerkelijk praktiseren van levenlang leren betrof het aansluiten op de wensen van organisaties en individuen ten aanzien van maatwerk in leren. In lijn met de internationale beleidsontwikkeling van levenlang leren werden in 2012-2013 verschillende onderzoeken uitgevoerd naar en besluiten genomen over het flexibiliseren van leren. De nadruk lag op het hoger onderwijs, in het bijzonder het deeltijdonderwijs, vanwege de zorgen over het dalende aantal deeltijdstudenten terwijl tegelijkertijd dit deeltijdonderwijs als een reële en kansrijke vorm van levenlang leren werd beschouwd. Er was in zekere zin een direct verband te leggen tussen deze verwachting en de plannen van Van Kemenade uit 1975 ten aanzien van het organiseren van een ruimte voor levenlang leren die én economisch – in termen van kennisonderhoud en employability – én sociaal - als tweedekansonderwijs - van waarde kon zijn voor de samenleving. Een verschil met de visie van de jaren 70 was anno 2012 dat de doelmatigheidsvraag van het deeltijdonderwijs in dezen ook ter discussie stond, indachtig het neoliberale denken over marktgericht onderwijs en het creëren van een 'level playing field' tussen publieke en particuliere aanbieders van hoger onderwijs.

In opdracht van het ministerie van OCW werd in maart 2012 het resultaat gepresenteerd van het onderzoek naar de kenmerken, wensen en behoeften aan deeltijdopleidingen in het hoger onderwijs. Er bleek veel mis te zijn met het deeltijdonderwijs. Redenen hiervoor waren recente onrechtmatigheden bij afstudeertrajecten in het HBO en – meer fundamenteel – de geringe prioriteit die de instellingen in het WO en het HBO gaven aan deeltijdonderwijs. Flexibiliteit en maatwerk in combinatie met een EVC-aanpak werden aangereikt als de oplossingen voor het beter laten aansluiten van het deeltijdonderwijs - als belangrijk vehikel van levenlang leren – op de vraag vanuit de arbeidsmarkt. Flexibiliteit zou de mogelijkheden om de organisatie en de aanbiedingsvorm van onderwijs aan te passen aan de wensen van deelnemers en opdrachtgevers kunnen verbeteren (Van Casteren, *et al.*, 2012).

In de Kabinetsreactie op dit onderzoek werd erkend dat het deeltijdonderwijs onvoldoende aansloot op de kenmerken en behoeften van werkende volwassenen. Ook de aansluiting op

de behoeften van werkgevers kon worden verbeterd. Voorgesteld werd om op korte termijn te gaan experimenteren met de flexibiliteit en vraaggerichtheid van het deeltijdonderwijs. Op de lange termijn stond vraagfinanciering voorop:

Met de introductie van vraagfinanciering wordt flexibel hoger onderwijs ten behoeve van een leven lang leren gefaciliteerd. Deelname aan scholing en opleiding in het kader van een leven lang leren is in de eerste plaats een verantwoordelijkheid van werkgevers en werknemers. Er ligt echter wel een bijzondere verantwoordelijkheid voor de overheid om te voorzien in voldoende hoger opgeleiden op de arbeidsmarkt, in het bijzonder in sectoren waarin sprake is van knellende tekorten, zoals de maatschappelijke sectoren Onderwijs en Zorg, en de economische topsectoren. Dit kan worden gefaciliteerd door de middelen uit de huidige rijksbekostiging voor deeltijdonderwijs te herinvesteren in de vorm van beurzen voor sectoren die economisch en maatschappelijk van groot belang zijn. (MOCW, 2012, p. 12)

Terwijl het kabinet de voorbereidingen startte voor het experimenteren met vraagfinanciering in het hoger onderwijs, publiceerde de Sociaal-Economische Raad zijn antwoord op de adviesvraag van het kabinet uit 2011 over een toekomstbestendige postinitiële scholingsmarkt die optimaal zou kunnen aansluiten bij de vraag van de arbeidsmarkt (SER, 2012). De centrale vraag was of de wijze waarop scholing was georganiseerd, voldoende geschikt was om de op de samenleving afkomende uitdagingen aan te pakken. Het antwoord van de SER op deze vraag was veelzijdig.

De SER stelde dat de scholingsmarkt goed werkte maar er werden toch verscheidene suggesties gedaan om deze toekomstbestendiger te maken. Voor de aanbodzijde betrof het aanbevelingen die vooral waren gericht op het verbeteren van de transparantie en de kwaliteit van het leeraanbod, het optimaliseren van de mogelijkheden van EVC, met name als loopbaaninstrument, en het benutten en bevorderen van de samenwerking tussen publieke (bekostigde) en private instellingen. De vraagzijde moest zijn vraagarticulatie verbeteren en de doelgroepen ouderen en lager opgeleiden beter kunnen betrekken bij scholingsprogramma's. De traditionele verantwoordelijkheidsverdeling tussen overheid (het maatschappelijk belang van scholing en scholing van mensen zonder startkwalificatie en werkzoekenden) en sociale partners (organisatie en financiering van scholing voor werkenden) behoefde niet te veranderen. Het was veel meer van belang dat alle stakeholders doordrongen waren van het feit dat ze binnen hun verantwoordelijkheden meer inspanningen moesten leveren om in de groeiende vraag naar levenlang leren te kunnen voorzien. Ook het individu – werkend en niet-werkend – diende hiervan doordrongen te zijn!

In haar reactie op dit advies stelde het kabinet verschillende beleidstrajecten voor die de toegankelijkheid van scholing voor elke volwassen burger moesten garanderen (MSZW, 2012). Het traject met betrekking tot EVC is hierboven reeds toegelicht. Het traject met betrekking tot het flexibiliseren van het aanbod werd neergelegd bij de Adviescommissie 'Flexibel Hoger Onderwijs voor Werkenden' o.l.v. Alexander Rinnooy Kan. Deze commissie werd gevraagd om een advies uit te brengen over hoe er in de toekomst met grotere vraagsturing voor het deeltijdonderwijs moest worden omgegaan. Dit advies moest zowel ingaan op de vraag hoe de flexibilisering vorm te geven als de vraag welke vorm(en) van vraagfinanciering geschikt zou(den) zijn. Een opsteker in dit verband was dat de evaluatie van de stimuleringsregeling voor het HBO voor de periode 2010-2011 om zich met de

hogeschool als instituut voor levenlang leren te positioneren, had uitgewezen dat er sprake was geweest van een structuurversterkende, geborgde aanpak bij de betrokken hogescholen op het vlak van het aanbod van levenlang leren. De betreffende hogescholen hadden weliswaar besloten geen verlenging van hun EVC-erkenning aan te vragen; daartegenover stond dat EVC zich als alternatief had verankerd binnen de hogescholen als een methodiek voor instroomassessment met daaraan verbonden vrijstellingsprocedures. Deze hogescholen bleven dus wel erkenning voor elders verworven competenties organiseren, maar deden dat niet meer zelf als erkende EVC-aanbieder (Zwart, *et al.*, 2012).

Adviescommissie ‘Flexibel Hoger Onderwijs voor Werkenden’, 2014

In maart 2014 bracht de Adviescommissie ‘Flexibel Hoger Onderwijs voor Werkenden’ haar adviesrapport *Flexibel hoger onderwijs voor volwassenen* uit (Adviescie. FHOW, 2014). De commissie constateerde dat de kennisintensivering van het werk tot een toenemende vraag naar hoger opgeleiden leidde, terwijl de deelname van volwassenen aan het hoger onderwijs in Nederland daalde en net als het percentage hoger opgeleiden in de beroepsbevolking achterbleef bij andere vooraanstaande kenniseconomieën. De deelname van volwassenen aan het hoger onderwijs had derhalve een stevige impuls nodig. De adviescommissie stelde dat succesvol deeltijd hoger onderwijs daartoe:

1. mogelijkheden moest bieden tot gefaseerde deelname aan (modulen van) opleidingen.
2. Diende aan te sluiten bij de kennis en praktijkervaring van de volwassen deelnemer, alsmede de mogelijkheden om deze te toetsen aan en toe te passen in de praktijk.
3. Flexibel en efficiënt ingericht moest zijn, bv. via online, tijd- en plaatsonafhankelijk leren.
4. Een financieringssysteem vereiste die de deelname van volwassenen aan het hoger onderwijs stimuleert.

De commissie stelde in dit kader voor een aantal experimenten en pilots te starten én een aantal *no-regret maatregelen*²³ door te voeren. Daarnaast beval zij het versterken van het aanbod en het gebruik van procedures voor validering in het hoger onderwijs aan. Deeltijdstudenten waren nl. vaak werkende volwassenen die al aan allerlei relevante cursussen en trainingen hadden deelgenomen en relevante werkervaring hadden. De aanname was dat het verbeteren van mogelijkheden om de resultaten van hun ‘buitenschoolse’ leeruitkomsten gewaardeerd en erkend te krijgen, de drempel zou verlagen om in te stromen in opleidingen. Aansluiting in de opleidingen op deze leeruitkomsten was daarbij van belang, zodat de opleidingstrajecten efficiënt zouden kunnen worden ingericht en studenten niet meer hoefden te leren wat ze al kenden en konden.

‘Maatwerk in leren’ was een belangrijke vervolgstap op het valideren van iemands leeruitkomsten. Het verbinden van valideren enerzijds en maatwerk anderzijds was in het hoger onderwijs gericht op (1) het verlenen van *credits* of studiepunten voor aantoonbaar reeds gerealiseerde en relevante leeruitkomsten en (2) de vormgeving van een efficiënte en flexibele inrichting van het resterende opleidingstraject, leidend tot een graad of hoger onderwijs diploma.

Een belangrijke rol bij het valideren van de leerervaringen van dergelijke ‘studenten’ was weggelegd voor de examencommissies van de instellingen. De Inspectie van het Onderwijs

²³ ‘No regret maatregelen’ zijn maatregelen die direct of op korte termijn uitgevoerd kunnen worden binnen bestaande bestuurlijke afspraken en voorgestelde experimenten en pilots kunnen ondersteunen.

had al in 2011-2012 vastgesteld dat examencommissies vanuit hun wettelijke opdracht duidelijker afspraken dienden te maken over het verlenen van vrijstellingen en diplomering (IvO, 2012a). Geconcludeerd werd dat besluitvormingsprocedures van examencommissies dienden te worden aangescherpt zodat examencommissies op adequate wijze beslissingen konden nemen en deze konden onderbouwen en verantwoorden bij de uitvoering van hun wettelijke taak om studiepunten c.q. vrijstellingen toe te kennen voor resultaten van leren dat eerder of elders had plaatsgevonden. Ook in het vervolgonderzoek *Goed Verkort* uit 2012 naar de programmering en verantwoording van (ver)korte opleidingen in het hoger beroepsonderwijs kwam de noodzaak tot het versterken en verbeteren naar voren van deze verbindende rol van de examencommissies bij het valideren van persoonlijke leerresultaten (IvO, 2012b).

Levenlang leren-beleid anno 2014

In oktober 2014 reageerde het kabinet op de recente adviezen en evaluaties over nut en noodzaak van levenlang leren-beleid in de Nederlandse samenleving. Aangegeven werd dat levenlang leren voor het kabinet de komende jaren een speerpunt zou zijn. Meer dan ooit was er behoefte aan voortdurende bij-, om- en opscholing. Deze behoefte zou volgens het kabinet alleen maar verder toenemen in de toekomst. Van belang was dat het kabinet naast het aankondigen van maatregelen om beter in deze behoefte te kunnen voorzien, ook vaststelde dat er sprake moest zijn van een verandering in de leercultuur in Nederland. Het ging er niet alleen om een leven lang leren incl. EVC opzichzelfstaand te stimuleren door meer en betere voorzieningen te treffen, maar ook om te komen tot een leercultuur waarin levenlang leren een vanzelfsprekendheid was. Het was in dit kader vooral noodzaak dat werknemers, bedrijfsleven, zelfstandigen, onderwijsinstellingen en regio's zelf actief aan de slag zouden gaan en aandacht besteedden aan het op peil houden en ontwikkelen van nieuwe kennis en vaardigheden. Werkenden en werkgevers dienden deze (blijvende) aandacht te beschouwen als een vanzelfsprekend onderdeel van het arbeidsproces (MOCW, 2014b).

De rol van EVC of valideren was zowel in de beoogde leercultuur als in de stimulering van levenlang leren van belang opdat mensen de resultaten van het leren door (werk)ervaring en door deelname aan cursussen en trainingen zouden kunnen verzilveren, als die leerresultaten vergelijkbaar waren met de inhoud of leeropbrengsten van een bepaalde, relevante opleiding.

Met het valideren van leeruitkomsten of leerervaringen werd hetzelfde bedoeld als EVC, met dien verstande dat EVC conform de Kwaliteitscode 'voor' de poort van de onderwijsinstelling moest plaatsvinden door onafhankelijke en geaccrediteerde EVC-aanbieders. Met valideren werd voortaan echter bedoeld dat het 'binnen' de poort van de onderwijsinstelling zou mogen plaatsvinden, met de examencommissie als waarborg voor de kwaliteit van de waardering van de eerdere of elders verworven leerervaringen van de levenlang lerende. EVC is zodoende als leerwegaafhankelijke toetsvorm van iemands leerervaringen geïntegreerd in het onderwijsproces.

Om het gebruik en de kwaliteit van dergelijke valideringsprocedures voor erkenning van resultaten van non-formeel en informeel leren te versterken, stelde het kabinet, naar aanleiding van het advies van Rinnooy Kan, twee kwartiermakers aan. Deze onderzochten specifiek voor het hoger onderwijs wat de stand van zaken was rond het valideren van verworven leerervaringen én of dit zowel bij de instroom als tijdens het opleidingstraject

plaats kon vinden. De aanname was dat burgers met behulp van een dergelijke validatie doelmatiger toegang zouden kunnen krijgen tot het hoger onderwijs, studiepunten of credits konden verwerven en/of diploma's konden behalen. Er dienden dan echter geen twijfels te bestaan over de waarde van iemands leeropbrengsten of -uitkomsten ten opzichte van inhoud en niveau van de leeruitkomsten van de opleiding waar men een persoonlijk leereffect zou willen behalen.

In hun conclusies en aanbevelingen presenteerden de kwartiermakers de mogelijkheden en beperkingen voor valideren in het hoger onderwijs. Als zodanig was dit overzicht exemplarisch voor de stand van zaken van EVC of valideren in het algemeen in Nederland rond 2014. In het bijzonder gaf het inzicht in de vereisten om de leercultuur zoals het kabinet die wenste, te kunnen realiseren met het oog op de functie van het hoger onderwijs in de beoogde leercultuur. Zo constateerden de kwartiermakers een aantal knelpunten die de operationalisering van valideren binnen het hoger onderwijs danig in de weg staat:

1. *Van onderwijs naar leren*: geconstateerd werd dat het daadwerkelijk invoeren van valideren veel eist van publiek of privaat gefinancierde onderwijsinstellingen. De belangrijkste aanpassing die benodigd is, betreft de acceptatie dat het onderwijs zelf onderdeel is van een bredere functie van leren en dat de rol van leren in de samenleving meer is dan het volgen van onderwijs alleen. Een meer open benadering van het leerproces via het creëren van meer participatie van de lerende bij de bepaling van inhoud en de vormgeving van het leerproces zou hierbij behulpzaam kunnen zijn. Een instelling die een dergelijke klanthouding kan realiseren en faciliteren en rekening kan houden met iemands eerdere leeruitkomsten, zou op deze wijze de individuele ambitie om te leren beter kunnen schragen.
2. *Valideren integreren*: vastgesteld werd dat met de omslag in het denken over onderwijs van een exclusieve onderwijsactiviteit naar inclusief leren zich de kans voordoet om het valideren van leeruitkomsten te integreren in het bestaande leeraanbod van het hoger onderwijs, als één van de pijlers onder de beoogde nieuwe leercultuur. Dat zou betekenen dat het hoger onderwijs beter en breder benut zou kunnen worden door meer doelgroepen. Het genereren van concrete leervragen is vooral een verantwoordelijkheid van de kandidaat zelf; het tegemoet kunnen komen aan leervragen van doelgroepen vanuit de samenleving heeft in dit verband baat bij een meer integrale benadering van de onderwijsinstellingen ten opzichte van het proces van valideren en het voorzien in adequaat leeraanbod voor de leervraag.
3. *Breed en formatief valideren*: het valideren van iemands leeruitkomsten moet voorafgaand aan een bepaald leertraject in een summatief assessment beoordeeld kunnen worden. Formatief assessen is daarnaast onontbeerlijk: het ontwikkelingsgericht beoordelen. Tezamen vormen beide vormen van valideren (summatief en formatief) idealiter een geïntegreerde beoordelingssystematiek die sterk verweven is met het (resterende) maatwerk-leertraject. Aan deze integratie ontbreekt het vooralsnog binnen het hoger onderwijs. Het kunnen bieden ervan zal echter een wenkend perspectief zijn voor de lerende. (Duvekot & Brouwer, 2015, pp. 23-24)

3.2.7 Perspectief anno 2015

Anno 2015 staat het Nederlandse levenlang leren-beleid voor een belangrijke uitdaging. De twee valideringsroutes die in 2013 waren aangekondigd werden geconcretiseerd in de Leven Lang Leren-brief van de minister van OCW aan de Tweede Kamer (MOCW, 2015):

Om het civiel effect en de bekendheid en toepassing van EVC en andere valideringsinstrumenten te borgen en waar mogelijk te verbeteren, hebben de Stichting van de Arbeid en de overheid een systeem voor validering ontwikkeld met twee routes:

- *arbeidsmarktroute (route 1). Wie zijn kennis en vaardigheden wil laten valideren om loopbaanstappen te zetten, bijvoorbeeld naar een andere baan of functie in dezelfde of een andere branche of sector, kan terecht bij een EVC-aanbieder in de arbeidsmarktroute. Hiervoor kunnen verschillende valideringsinstrumenten worden ingezet met toepassing van EVC-principes en kunnen, naast kwalificaties uit het formeel onderwijs, ook branchekwalificaties worden gebruikt. Validering in de arbeidsmarktroute kan, indien deze in de vorm van een EVC-procedure wordt uitgevoerd, leiden tot een ervaringscertificaat. Andere valideringsinstrumenten: Ervaringsprofiel, CH-Q, E-portfolio, competentietesten.*
- *onderwijsroute (route 2). Wie zijn kennis en vaardigheden wil laten valideren om (via een verkort traject) een diploma in het formele onderwijs (mbo en hoger onderwijs) te behalen, kan terecht bij de onderwijsinstelling in de onderwijsroute. Onderwijsinstellingen kunnen verschillende valideringsinstrumenten inzetten met toepassing van EVC-principes gericht op het verlenen van vrijstellingen voor onderwijs en examinering. Voorbeelden van valideringsinstrumenten waarbij EVC-principes toegepast kunnen worden: intake-assessment, e-portfolio, competentietesten, ECVET-methodiek. De onderwijsinstelling is verantwoordelijk voor de validering in de onderwijsroute en voert die zelf uit of zoekt hiertoe gerichte samenwerking met een externe aanbieder.*

Deze twee routes sluiten nauw aan op de dialogen die in ‘de lerende driehoek’ mogelijk zijn (zie figuur 2.7 in § 2.3.3). De motieven voor mensen en hun organisaties om hun levenlang te leren en EVC daarbij te benutten zijn duidelijk. Datzelfde geldt eveneens voor het daadwerkelijk kunnen realiseren van resultaten in de voorwaardelijke (participatie), reactieve (updaten van competenties) en proactieve (upgrading en innoveren) sferen (Gielen, *et al.*, 2009). Het is echter in de praktijk van het samenspel van de verschillende actoren waar de uitdaging ligt. Het proces van levenlang leren speelt zich nadrukkelijk af in dit samenspel. Verschillende advies- en onderzoeksorganisaties constateerden in de periode 2012-2014 dat alleen in het verbeteren van dit samenspel het rendement van levenlang leren voor mens en organisatie duidelijk getoond zou kunnen worden en als praktijkvoorbeeld zou kunnen dienen (Onderwijsraad, 2012; SER, 2012; WRR, 2013; Adviescie. FHOW, 2014; MOCW, 2014b). Naast het praktische rendement zou het samenspel ook moeten tonen dat levenlang leren goed aan kan sluiten op de ontwikkelingen in de maatschappij die zich weliswaar in de praktijk hebben bewezen maar tot dusver van onvoldoende omvang waren om zich duurzaam te verankeren in bestaande leer- en werkprocessen, zoals:

- de maatschappelijke transitie naar een lerende samenleving vereist, gelet op de snel veranderende maatschappelijke verhoudingen (economische situatie, multiculturele samenleving, individualisering, technologische ontwikkelingen), dat mensen meer én verschillende competenties nodig hebben om werk te krijgen en – vooral – te houden. Een leven lang leren is van belang voor mensen om mee te blijven komen in de maatschappij. Dit leren vindt nadrukkelijk ook buiten school plaats.
- De verschuiving richting brede of sleutelcompetenties vanwege de veranderingen in de maatschappij, wordt met name veroorzaakt doordat competenties in verschillende

contexten moeten kunnen worden ingezet. Dit betekent ook dat het monopolie van de beroepskolom niet meer zo absoluut is als voorheen.

- Vraagsturing en klantgerichtheid van het leerproces wordt steeds meer verwacht van elke onderwijssoort om aan te sluiten op ieders levensloop en loopbaanvorming. Levenlang leren-strategieën kunnen in principe mogelijk maken dat iedereen haar individuele leertraject naar vorm en inhoud kan formuleren om zo te voldoen aan de verwachtingen van de organisatie waarbinnen men functioneert (of wil functioneren), van de school of andere provider van onderwijs of scholing en/of van haarzelf. Qua vraagsturing maakt het activeren van levenlang leren het mogelijk op basis van de onderlinge competentievergelijking van functieprofielen en opleidingsprofielen een betere aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt te realiseren.
- Betere benutting van het gegeven dat mensen zowel formeel, informeel als non-formeel hun competenties ontwikkelen als dat zij een verscheidenheid aan motieven hebben om 'in zichzelf' te investeren. Deze benutting moet niet alleen via de versterking van het concept van de lerende organisatie zijn beslag krijgen in proactief personeelsbeleid gericht op het versterken van het impliciete en expliciete leren door mensen, maar ook in het concept van de lerende regio waarin leren van, voor en door mensen, door samenwerking tussen alle stakeholders, gefaciliteerd kan worden en ten goede komen aan een open leercultuur, conform de visie van de UNESCO-commissie o.l.v. Jacques Delors.
- Optimale doorstroming binnen de beroepskolom met behulp van levenlang leren als integraal proces moet duidelijk kunnen maken in hoeverre de overstap van iemand van het ene naar het andere opleidingsniveau in de beroepskolom mogelijk is.
- Versterking van de relatie onderwijs-bedrijfsleven zou met behulp van EVC kunnen worden gerealiseerd. De erkenning van de in het bedrijfsleven opgedane werkervaringen zou direct tot (delen van) diploma's of vrijstellingen voor opleidingen kunnen leiden. Andersom kan het onderwijs op de scholen meer worden gericht op het aanleren van die competenties die van belang zijn op de werkvloer. Met name op dit vlak is er veel winst te behalen aangezien de mate van levenlang leren over het algemeen wordt gemeten via het formeel volgen van opleidingen of cursussen. Informeel leren is echter minstens zo'n belangrijke vorm van leren als formeel leren. EVC kan de verbinding helpen maken tussen formeel en informeel leren (Golsteyn, 2012).

Beleidsmatig schaarde al deze advies- en onderzoeksorganen zich achter het wenkende perspectief op een brede benadering van levenlang leren, met EVC als pijler. Men vond elkaar in de constatering dat deze benadering in Nederland tot stand kan komen als beleid, middelen en draagvlak actief zouden bijdragen aan het praktisch besef dat individuen (ook) uit zichzelf aan hun ontwikkeling en hun maatschappelijke inzetbaarheid kunnen werken en dat organisaties op alle mogelijke manieren de ontwikkeling van mensen aanmoedigen en faciliteren.

Een 'lerende samenleving' kan zich overigens niet beperken tot het voorbereiden op levenlang leren ten behoeve van de doelgroep jongeren en het uitvoeren van levenlang leren voor en door de doelgroep werkenden, vrijwilligers en werkzoekenden in de nog niet pensioengerechtigde leeftijdsgroepen, maar zou zich ook moeten richten op het levenlang leren van de mensen die niet (meer) actief deelnemen aan de arbeidsmarkt. Levenlang leren is niet uitsluitend van belang voor de geïnstitutionaliseerde leer- en werkprocessen maar ook voor het individu (of de burger) zelf.

Kortom, waar op het Europese niveau in 2014 werd opgeroepen tot het actief overgaan van *'fragmentation to integration'* wat betreft de benutting van EVC, wordt dat in de Nederlandse context eveneens noodzakelijk geacht door bovenvermelde organen. Kern van de oproep is dat beleidsmakers zich niet omwille van het beleid rond levenlang leren en EVC zelf, maar juist voor het praktisch behalen van de beleidsdoelen inspannen. In bijlage 4 is een korte schets opgenomen van de ontwikkelingsgeschiedenis van het EVC-beleid in Nederland voor de periode 2000-2015.

3.3 Historisch-sociologisch kader van levenlang leren

Dit hoofdstuk heeft de tweede deelvraag van deze studie beantwoord naar de wijze waarop EVC zich binnen de ontwikkeling van het levenlang leren-beleid heeft ontplooid en welk verband er bestaat met het verschijnsel 'gepersonaliseerd leren'. Deze deelvraag is vanuit twee dimensies onderzocht: een historische – aandacht voor veranderlijke maatschappelijke context - en een sociologische – focus op het verschijnsel levenlang leren zelf - dimensie. Het belang van deze multidisciplinaire benadering is dat zodoende de ontwikkeling van EVC zowel functioneel en instrumenteel als contextueel en passend in de algemene maatschappelijke ontwikkelingsgang kan worden geanalyseerd. Deze analyse levert bouwstenen op voor het verduidelijken van de relatie tussen EVC en gepersonaliseerd leren die later in de *cross-case* analyse van de casestudies gebruikt kunnen worden.

Het (inter)nationale levenlang leren-beleid heeft een lange geschiedenis achter de rug. Sinds de jaren 70 is het beleid in ontwikkeling en het lijkt nog steeds niet af te zijn. In termen van daadwerkelijke activering en verankering van het beleid is nog weinig gerealiseerd. De jaarlijks gepubliceerde cijfers binnen de Europese Unie tonen weliswaar grote aantallen deelnemers aan levenlang leren-trajecten maar dit betreffen vrijwel uitsluitend formele leertrajecten die binnen het reguliere onderwijs worden vormgegeven. Van EVC of valideren is hierbij weinig sprake, noch van flexibel onderwijs of maatwerk. Ook op het gebied van scholing wordt veel formeel geleerd maar mist eveneens de dynamiek van valideren in combinatie met maatwerk in formeel, non-formeel en informeel leren (Cedefop, 2011; EC, 2014; web. ref. Eurostat, 2015). Het in Nederland redelijk hoge aantal maatwerktrajecten rond 2011 waarin EVC was geïntegreerd (PLW, 2011), is wel een indicatie dat op het gebied van scholing sprake kan zijn van *'fragmentation to integration'*.

In het licht van de conjuncturele tijd, of de langzaam bewegende geschiedenis, is de verandering sinds 1970 in beleidsmatige zin desalniettemin van grote betekenis. Het is in deze langzaam bewegende geschiedenis waar de cultuurverandering plaatsvindt en zichtbaar gaat worden in praktische processen en aanpakken. De kritische succesfactoren zijn in beeld gebracht en een gedeelde verantwoordelijkheid tekent zich inmiddels na al de jaren vanaf 1970 af als het gaat om het operationaliseren van levenlang leren en EVC. Vandaar dat bijvoorbeeld de beleidsmakers van de Europese Unie de tijd rijp achten voor integratie van het EVC-beleid in het dagelijkse leven (CEU, 2012).

3.3.1 Karakteristieken van het levenlang leren-beleid

Het historisch-sociologische ontwikkelingsproces van het levenlang leren-beleid toonde dat het beleid zich vanaf de jaren 70 richtte (en richt) op het nemen van politieke besluiten om levenlang leren te initiëren en te implementeren teneinde bepaalde maatschappelijke doelen na te streven (Cochran & Malone, 1995). Het kan het type beleidsvorming worden

genoemd dat streeft naar het bereiken van doeleinden met bepaalde middelen en bepaalde tijdskeuzen (Hoogerwerf & Herweijer, 2003). Met deze typering van 'het beleid' voor ogen kunnen de karakteristieken worden geschetst van de beleidsmatige ontwikkeling in de afgelopen decennia. Uit deze karakteristieken kunnen vervolgens de bouwstenen worden gefilterd voor het onderzoek in de vier casussen van deze studie naar de betekenis van het beleid voor EVC en gepersonaliseerd leren.

De periode vanaf de jaren 70 overziend, geven de (inter)nationale, beleidsmatige ontwikkelingen veel informatie over het karakter van de initiatieven die zijn genomen op het gebied van levenlang leren en de relatie die deze hebben tot EVC. Ik kenschets de periode 1970-2015 dan ook als de slakkengang van de ontwikkeling van levenlang leren-beleid, met in haar kielzog de ontwikkeling van de EVC-systematiek. Er is minder sprake van een discontinue ontwikkeling omdat levenlang leren en EVC vanaf respectievelijk de jaren 70 en de jaren 80 op de agenda zijn blijven staan, zij het dat de prioritering van beide onderwerpen wel fluctueerde. Het middellangetermijnperspectief wordt ingegeven door de alsmaar wijzigende sociale en economische stand van zaken, terwijl het langetermijnperspectief of de structurele tijd de gestage, maatschappelijke ontwikkelingsgang betreft waar de integratie van het levenlang leren-beleid zich als een cultuurverandering in het dagelijkse leven van mensen uiteindelijk manifesteert. Deze langzame maar gestage ontwikkeling van het levenlang leren-beleid, inclusief EVC, over de periode vanaf 1970 vertoont daarmee de volgende karakteristieken:

A. Operationalisering van het brede concept van leren

De beleidsontwikkeling laat een beweging zien van strategie naar tactiek en operationalisering, van beleid naar praktijk zogezegd. Het besef is gegroeid dat de praktijk geduldig is terwijl het beleid zich dynamisch heeft ontwikkeld. Aansprekende resultaten van levenlang leren in de praktijk zijn behalve in de kwantitatieve scores van het gebruik van postinitiële, formele leertrajecten door de jaren heen, niet of nauwelijks bereikt. De (inter)nationale beleidsmakers zijn sinds 2010 overgegaan tot het nemen van de stap van beleid in termen van principes, richtlijnen, procedures, onderwijskundige en financiële modellen en kwaliteitscodes naar de facilitering en instrumentatie van de praktijk van levenlang leren met een diversiteit aan leervragen, -doelen, -opbrengsten, -vormen, -inhouden en -omgevingen.

Kenmerken van de ontwikkelingsgang van beleid en visie binnen deze karakteristiek zijn:

- de veranderde focus van het maatschappelijke debat over nut en noodzaak van leren naar het feitelijke proces en de instrumentatie daarvan;
- De overgang van input- naar outputgericht leren met het vooropstellen van leeropbrengsten die reeds behaald of te behalen zijn;
- De brede perceptie van leren op formele, informele en non-formele wijze maakt het speelveld voor daadwerkelijke activering van het beleid groter.

B. Contextualisering van leren

Het nastreven van de doelstelling van 'een leven lang leren voor iedereen' was niet zozeer de uitdaging; in de periode 1970-2015 was er veel meer sprake van een ideologische strijd over de juiste strategie voor het leren in de samenleving gericht op enerzijds sociale verandering en participatie en anderzijds op economische groei en concurrentievermogen. In tijden van voorspoed kregen de sociale doelstellingen meer

aandacht en in de economische tegenwind werd de focus veranderd naar inzetbaarheid en de mobiliteit van arbeid.

Binnen deze slingerbeweging van economische en/of sociale perspectieven, is een brede kijk op leren gerealiseerd die verder gaat dan 'leren' alleen maar te bezien als een kwestie van onderwijs en scholing. Deze kijk ging gepaard met een verbreding van de focus op doelgroepen - een focus op alle burgers in plaats van alleen jongeren - en op het koppelen van leren binnen en buiten de formele leersystemen. Ook het creëren van breder commitment voor een leven lang leren door de betrokkenheid van meer stakeholders als 'partners in leren' te stimuleren dan alleen 'de leraar' of de werkgever is met de transformatie van de burger/werknemer als enkel 'het object van leren' naar 'participierend onderwerp' veranderd. Partnerschappen in leren zijn toegenomen als gevolg van de erkenning van leren overal en altijd en hoe dan ook. Dit heeft ook geleid tot het erkennen van het belang van het goed invullen van de professionele rollen met betrekking tot levenlang leren: (onafhankelijke) begeleiding, beoordeling en begeleiding. Deze rollen zijn meer en meer niet alleen gericht op diploma's en certificaten, maar ook op het leren voor persoonlijke ontwikkeling, upgrading, updaten of gewoon voor enjoyability.

Kenmerken van de ontwikkelingsgang van beleid en visie binnen deze karakteristiek zijn:

- de constatering dat informeel, non-formeel en formeel leren tot te waarderen leerervaringen kan leiden, betekent andersom dat leeromgevingen buiten het formele leersysteem bewuster en systematischer kunnen worden benut voor leerstrategieën.
- De constatering dat het benutten van andere dan alleen formele leeromgevingen tot gevolg heeft dat meer partners in leren participeren vanuit hun eigen oogmerken. Dit kunnen allerlei actoren, organisaties, platforms en gremia zijn zolang er maar een leervraag is.
- Vraag en aanbod van leren komen in een andere, nieuwe verhouding ten opzichte van elkaar te staan. Waar het leeraanbod in het initiële onderwijs nog abstract en slechts vormend is ter voorbereiding op tertiair onderwijs of een loopbaan, staat levenlang leren in het teken van de maatschappelijke context waarin iemand zich bevindt. De leervraag is dan bepalender bij het leren dan het aanbod.

C. Personalisering van leren

De rol van de burger in het levenlang leren-spel blijft beleidsmatig een abstract gegeven. Er wordt veel gesproken **over** maar niet **met** of **door** de burger. Als zodanig wordt de burger veel gebruikt om het beleid te verantwoorden in het licht van de maatschappelijke trend van individualisering. Deze trend kwam al in de jaren 70 naar voren en richtte zich met name op de sociaal-culturele waarde van zelfontplooiing van het individu binnen de lerende samenleving. Ook binnen het neoliberale denken een decennium later werd het individu eveneens moeiteloos ingepast om de juistheid van de ideologie te legitimeren, zij het grotendeels vanuit een economische waarde van het individu. Pas met de focus op EVC als verbinding tussen de leerervaringen van een burger en de leeropbrengsten-benadering van het leersysteem, kwamen bruikbare randvoorwaarden in beeld van het beleid om ook daadwerkelijk de individuele rijkdom aan leerervaringen en ontwikkelpotentieel te benutten. Het beleid bevindt zich daarin nog grotendeels in de top-down houding. Om de stap van individualisering naar personalisering van leren te kunnen maken, zal de aansturing van levenlang leren door de burger zelf (mede) gedragen moeten kunnen worden. Levenlang leren kent vele perspectieven die de burger kunnen stimuleren om haar rol als 'change-agent' in te vullen. Het praktiseren van deze rol in het kader van levenlang leren kan echter pas (of eindelijk) gerealiseerd worden als de burger open en vrij kan (mee)beslissen

over het aangaan van levenlang leren-trajecten op basis van de eigen leerbiografie, ambitie en doelen.

Kenmerken van de ontwikkelingsgang van beleid en visie binnen deze karakteristiek zijn:

- de opvatting van Paolo Freire dat het leren een open en vrije dialoog dient te zijn tussen mensen, lijkt aan te kunnen sluiten op de focus op de lerende zelf zoals dat in toenemende mate opgang doet in het beleid.
- Eigenaarschap van leren is vooraleerst een individuele zaak. Organisaties en systemen leren niet; het zijn mensen die leren. Leerstrategieën zijn er daarom steeds meer op gericht om de lerende deelgenoot te maken van het leerproces dat gewenst, gevraagd en aangeboden wordt. Implicatie hiervan is dat het individu, op basis van het creëren van eigenaarschap door inzicht te krijgen in de waarde van de eigen leerervaringen, medeverantwoordelijk en co-designer kan worden van dit proces.
- De verbinding met de leefwereld (of 'leerwereld?') van het individu via de instrumentatie van EVC maakt het mogelijk om leren te beschouwen als een fenomeen dat niet stopt na het behalen van het diploma of elke andere formele afronding van een leerproces.

D. Adaptief vermogen van EVC

Opmerkelijk was dat, vanaf het moment dat EVC als methodiek of systematiek opkwam binnen het levenlang leren-beleid, het vervolgens op de agenda bleef staan ongeacht de positie van de beleidsontwikkeling in de maatschappelijke context. Of er nu sprake was van economische hoog- of laagconjunctuur, EVC handhaafde zich als onderdeel van het beleid. In tijden van hoogconjunctuur werd het onderdeel van strategieën gericht op maatschappelijke benutting van het individuele potentieel en bij laagconjunctuur lag de nadruk meer op de economische benutting. Dit betekent dat EVC – of later 'valideren' – ongeacht de vigerende doelen in het levenlang leren-beleid een bruikbare methodiek wordt geacht om deze doeleinden te ondersteunen, of het nu een focus op arbeidsmobiliteit en employability of sociale inclusie en empowerment betreft.

Binnen de 'langzaam bewegende geschiedenis' is eveneens het aanpassingsvermogen van EVC (aan de veranderde focus op de primaire actoren te zien binnen het levenlang leren-beleid; waar EVC aanvankelijk vooral als instrument in de handen van werkgevers werd gezien, paste EVC zich aan aan de beleidsontwikkeling naar een meer persoonsgerichte benutting van de aanwezige competenties. Naar gelang deze geschiedenis zich ontwikkelde, lijkt EVC een belangrijke pijler onder het adagium van Faure c.s. met betrekking tot het doel van 'onderwijs' te zijn geworden, nl. het instrument '*to enable man to be himself, to become himself*'.

Kenmerken van de ontwikkelingsgang van beleid en visie binnen deze karakteristiek zijn dat:

- EVC pretendeert zich aan te kunnen passen aan veranderde doelstellingen binnen de maatschappelijke ontwikkelingsgang.
- EVC in staat lijkt de verschillende actoren in levenlang leren met elkaar te verbinden, ongeacht doelstelling en initiator.

3.3.2 Bouwstenen voor analyse van EVC en gepersonaliseerd leren

Conjuncturele en structurele factoren zijn niet alleen bij al deze karakteristieken afzonderlijk van belang maar kennen tevens een onderlinge samenhang. Zo is de individualisering een structureel fenomeen dat van invloed is op het meer conjuncturele karakter van de operationalisering van het levenlang leren. Immers, zonder een daadwerkelijk levenlang lerend individu kan er geen sprake zijn van operationalisering van het beleid. Tegelijkertijd is

operationalisering afhankelijk van de mate waarin de contextualisering van levenlang leren een gunstige voedingsbodem weet te creëren voor actieve participatie van het individu in het leerproces. In dit proces is tenslotte de mate waarin naast het individu ook de andere partners in leren acteren, van belang. Hoe meer partners in leren actief betrokken zijn, hoe gearticuleerder de leervraag, hoe maatwerkgericht het leeraanbod en hoe hoger de waarde van de leerervaringen van het individu kan worden beschouwd.

Aan veel randvoorwaarden voor de aanpak van leren zoals voorgesteld door Faure in 1972 is sindsdien gewerkt; maar houdt deze aanpak gezien de ontwikkelingen tot dusver nog steeds stand? Het antwoord is – gezien de vele beleidsinitiatieven en de voorgestelde benutting van EVC en de leeropbrengstenbenadering – een voorzichtig ‘ja’. De ontwikkelingen sindsdien in ogenschouw nemend, lijkt de volgende stap gericht te zijn op de grootste belofte van Faure, nl. het realiseren van het individuele eigenaarschap van leren, verankerd in de collectieve functie van leren binnen de lerende samenleving. Immers, Delors stelde zelf in 2013, reflecterend op zijn magnum opus van 'The Treasure Within' uit 1996:

Lifelong learning is about work and life, success in work that benefits the community, and the future of our young people [-]. But on a deeper level, it is about knowing oneself better [-] gaining a kind of self-esteem to help us deal with the risks and constraints of life, and acquiring the ability to take control of our own lives. (Delors, 2013, p. 329).

Concluderend kan gesteld worden dat, in het licht van de ontwikkelingsgang van het levenlang leren-beleid, de opkomst van de systematiek van de Erkenning van Verworven Competenties (EVC) een logische was. De opkomst van EVC ging gelijk op met de transitie van de kenniseconomie naar het concept van ‘de lerende samenleving’. De vraag blijft relevant of EVC beschouwd kan worden als het scharnierpunt waarmee het perspectief op ‘de lerende samenleving’ kan worden geïntegreerd in het dagelijkse leven van de mensen en een sterkere focus op de lerende centraal heeft via gepersonaliseerd leren. Het levenlang leren-beleid, inclusief EVC, is in de onderzochte periode nauwer gaan aansluiten op de wijze waarop het concept van ‘de lerende samenleving’ zich ontwikkelt naar gepersonaliseerd leren. Dit concept kenmerkt zich als volgt:

1. Leren is van belang voor alle maatschappelijke stakeholders.
2. Leren dient verscheidene doeleinden, niet alleen richting het leersysteem – kwalificaties en certificaten – maar ook naar het maatschappelijk systeem – employability, integratie, professionalisering - en de persoonlijke leefwereld – enjoyability, persoonlijke ontwikkeling, empowerment.
3. Leren is een leven lang proces.
4. Leren betreft alle levensbereiken van mensen: leren, werken en leven.
5. Leren wordt in het samenspel van beleid en praktijk gestimuleerd, versterkt en geborgd.
6. Leren is, zonder twijfel, meer dan onderwijs.
7. Leren vindt binnen- en buitenschools plaats en is formeel, non-formeel of informeel benoembaar.
8. Alle actoren in leerprocessen zijn mede-eigenaar en co-designer van deze processen, gedifferentieerd qua actief eigenaarschap naar gelang situatie, leerdoelen en -opbrengsten.
9. Levenlang leren is verankerd in het principe van ‘leren waarderen’.

10. Levenlang leren - en daarmee ook EVC – wordt in toenemende mate een kwestie van het organiseren van een dialoog over leren in de lerende driehoek; een belangrijke inzet van alle stakeholders én actoren is het realiseren van gepersonaliseerd leren.

Teneinde net zoals op theoretisch niveau vanuit het beleidsmatige concept de verbinding te kunnen maken met de praktijk van levenlang leren, is de leidende gedachte dat het leren zich vooral afspeelt in een diversiteit aan contexten maar wel altijd door mensen zelf, in bewust of onbewust gecreëerde leersituaties en gericht op ontwikkeling. De karakteristieken van het historisch-sociologische ontwikkelingsproces van het zich langzaam maar gestaag uitrollende levenlang leren-beleid kunnen de analyse van beide verschijnselen – EVC en gepersonaliseerd leren – verrijken door aandacht voor de volgende aspecten in de praktijk van de cases:

- A. de focus op het '*brede*' leren en het centraal stellen van *leeropbrengsten*, bij de operationalisering van (levenlang) leren.
- B. Het benodigde *engagement* van 'de partners in leren' en het voorop stellen van de *leervraag*, bij de contextualisering van leren.
- C. De *dialoog* over en het gedeelde *eigenaarschap* van (levenlang) leren, bij de personalisering van leren.
- D. De *flexibiliteit* en het *verbindend vermogen* van de EVC-systematiek, bij het adaptief vermogen van EVC.

Methode, ontwerp en analysekader van het onderzoek

Kwalitatief onderzoek is de studie van maatschappelijke verschijnselen in hun natuurlijke omgeving waarbij het empirisch onderzoek overwegend kwalitatieve data gebruikt om deze verschijnselen te beschrijven en te analyseren (Maso, 1987). Het gaat om maatschappelijke verschijnselen die in hun verschijningsvormen, kwaliteit, bijzondere context en verscheidenheid aan perspectief kunnen worden onderzocht. Kwalitatief onderzoek is indicatief en verkennend. Het wordt meestal kleinschalig uitgevoerd. Het beoogt het inzicht te verbeteren in gedrag, knelpunten, attitudes, percepties, wensen en behoeften van een bepaald verschijnsel in een gegeven context bij een onderzochte doelgroep. In deze studie onderzoek ik op kwalitatieve wijze de relatie tussen het verschijnsel van de EVC-systematiek met het verschijnsel van gepersonaliseerd leren.

Bij kwalitatief onderzoek gaat het om een van tevoren vastgelegde wijze van verzamelen en analyseren van gegevens en een bijbehorende onderzoeksofzet. In haar boek over analyseren in kwalitatief onderzoek beschrijft Boeije (2005) de uitdagingen waarvoor dit soort onderzoek wordt gesteld. Door de afwezigheid van duidelijke methodologische richtlijnen en regels vergt het een bepaalde - subjectieve – manier van denken over de onderzoeksofzet van de onderzoeker. Daartegenover staat dat kwalitatief onderzoek vereist dat voldaan wordt aan veel regels en richtlijnen voordat de onderzoeker überhaupt kan gaan onderzoeken. Het is belangrijk om transparante en gedetailleerde informatie over de wijze van kwalitatieve dataverzameling en -analyse aan te leveren zodat er vertrouwen in de uitkomsten van kwalitatief onderzoek gesteld kan worden. Met andere woorden: *'we need to keep working at sensible canons for qualitative data analysis, in the sense of shared ground rules for drawing conclusions and verifying their sturdiness'* (Miles & Huberman, 1994, p. 2).

Dit hoofdstuk beschrijft het ontwerp van dit kwalitatieve onderzoek naar EVC en gepersonaliseerd leren met betrekking tot methode, onderzoekseenheden (respondenten), onderzoeksomgeving, dataverzameling en data-analyse.

4.1 Kwalitatief onderzoek

Bij kwalitatief onderzoek beoogt de onderzoeker het inzicht in een bepaald verschijnsel te vergroten via het onderzoek van de betekenis(sen) die mensen geven aan het verschijnsel (Denzin & Lincoln, 1994). Het onderscheidt zich in die zin van kwantitatief onderzoek, dat veel meer op zoek is naar het voorspellen en verklaren van verschijnselen vanuit een extern perspectief zonder per se diepgaand begrip te verwerven voor de betekenisgeving in het verschijnsel. Voor mijn onderzoek geldt de definitie van Boeije:

In kwalitatief onderzoek richt de vraagstelling zich op onderwerpen die te maken hebben met de wijze waarop mensen betekenis geven aan hun sociale omgeving en

hoe ze zich op basis daarvan gedragen. Er worden onderzoeksmethoden gebruikt die het mogelijk maken om het onderwerp vanuit het perspectief van de onderzochte mensen te leren kennen met het doel om het te beschrijven en waar mogelijk te verklaren. (Boeije, 2005, p. 27)

Dergelijk onderzoek heeft vaak de vorm van interviews en document-analyse met gebruik van een inductief-iteratief proces van dataverzameling waarin het redeneren van het bijzondere naar het algemene centraal staat. Inductie kan omschreven worden als het verzamelen van data vanaf de werkvloer, of bottom-up vanuit de onderzochte mensen, zonder enig voorbehoud of normering vooraf ten aanzien van de uiteindelijke uitkomsten of resultaten van het onderzoek. Er kan zelfs een transparant beeld van de onderzoeksaanpak zelf zijn. Met 'iteratie' wordt het herhalende karakter bedoeld tussen dataverzameling en analyse van de data. Het duidt op het constant heen en weer bewegen tussen data en theorie (Bogdan & Bilken, 1992; Boeije, 2005; Bryman, 2008). Voor mijn onderzoek betekent dit dat het processchema vanuit de analyse van de respondenten in de cases, zogezegd bottom-up, voortdurend ter discussie staat. Het inductieve karakter is daarbij beïnvloed door de concepten en modellen die zijn aangedragen in de voorgaande hoofdstukken. De formulering van onderzoeksresultaten is afhankelijk van het niet-gepreoccupeerd zijn van het onderzoek ten aanzien van de te onderzoeken verschijnselen. Kennis van het verschijnsel is derhalve weliswaar een vereiste, maar elke vooringenomenheid moet losgelaten kunnen worden. Drie niveaus van begripsvorming en interpretatie spelen mee: de interpretatie van de ervaringen van de respondenten zelf ten aanzien van het verschijnsel zoals weergegeven in de interviews, de onbewuste interpretatie van de onderzoeker van hun antwoorden en de bewuste interpretatie van de onderzoeker. Dit leidt tot het besef dat kwalitatief onderzoek sterk afhankelijk is van interpretaties op meerdere niveaus en dat de waarde van mijn observaties afhankelijk is van een diversiteit aan databronnen en consistentie in de onderzoeksaanpak enerzijds en mijn eigen vermogen tot het interpreteren van de data anderzijds.

Om EVC in de verbinding met gepersonaliseerd leren te onderzoeken, is een onderzoeksaanpak geconstrueerd die de beantwoording van de probleemstelling of hoofdvraag van dit onderzoek adequaat ondersteunt in verschillende, onderling vergelijkbare contexten. Deze aanpak resulteert in de keuze voor een onderzoeksmethode via casestudies in een multiple case design met multiple units of analysis: meerdere cases met meervoudige onderzoekseenheden of respondenten. Het betreft uiteenlopende contexten waarin de verschillende actoren binnen *de lerende driehoek* actief zijn. Deze contexten zijn gezocht in de profitsector, non-profit sector, burgerschapsactiviteiten en het onderwijssysteem. Binnen elke context zijn meerdere respondenten als analyse-eenheid onderzocht: de lerende individuen als primaire respondenten. Daarnaast zijn binnen de geselecteerde organisaties aanvullend secundaire respondenten benaderd. De organisaties zelf en de professionele ondersteuning binnen de organisatie moesten daarbij voldoen aan de randvoorwaarden die voorafgaand aan dit hoofdstuk waren vastgesteld voor het benoemen van het verschijnsel als een EVC-gestuurd, gepersonaliseerd leerproces. Deze contexten worden uitgebreid beschreven teneinde een onderlinge vergelijkbaarheid tussen de cases (de cross-case analyse) te kunnen garanderen.

Het leren 'op zichzelf' wordt in de verschillende contexten gezien vanuit een constructivistische visie op leren waarbij de interpretaties zijn gebaseerd op de

componenten (1) de lerende persoon, (2) de aard van het leerproces en het leerresultaat en tenslotte (3) de sociale aard van het leren. Het constructivisme accentueert volgens Bolhuis en Simons (2001) het subjectieve karakter van leerprocessen, met name wat betreft het selecteren, interpreteren en waarderen van informatie vanuit een persoonlijk referentiekader en het op grond daarvan construeren van persoonsgebonden en betekenisvolle kennis. Dergelijke leerprocessen kunnen alleen in de samenhang tussen individu en context worden bestudeerd. In de onderlinge samenhang zijn interpretaties mogelijk, vooral ten aanzien van factoren als leermotieven, -vermogen, -voorwaarden, -belemmeringen, -resultaten en manieren van leren. Het is deze samenhang die gezocht wordt in de casestudies om de hoofdvraag van dit onderzoek te kunnen beantwoorden.

4.1.1 Kwalitatief onderzoek via casestudies

Volgens Yin (2009) lenen verscheidene methoden zich voor kwalitatief onderzoek: het experiment, de survey, de historische methode, archiefonderzoek en de casestudie. Bij surveys en archiefonderzoek gaat het vooral om adequate beschrijvingen van een bepaald maatschappelijk verschijnsel en minder om het vinden van een verklaring voor bijvoorbeeld gedrag van mensen in een bepaalde situatie. De historische methode, het experiment en de casestudie lenen zich beter voor een verklarend onderzoek van bepalende verschijnselen. Yin (2009) maakt een onderscheid tussen de laatste drie methoden door zich af te vragen of de onderzoeker controle kan uitoefenen op de manifestatie van het verschijnsel en of het verschijnsel zich in het verleden voordeed of contemporain is. In een experiment heeft de onderzoeker controle over de manifestatie. De historische methode is per definitie gericht op niet-hedendaagse verschijnselen. Voor de casestudie als methode geldt dat *"a 'how' and 'why' question is being asked about a contemporary set of events, over which the investigator has no or little control"* (Yin, 2009, p. 13). Beantwoording van deze vragen naar het 'waarom' en 'hoe' levert informatie op over 'wat' het verschijnsel is in de gekozen casus. Thomas biedt voor het omvatten van deze drie vragen - naar het waarom, hoe en wat - een brede definitie van de casestudie als onderzoeksmethode:

Case studies are analyses of persons, events, decisions, periods, projects, policies, institutions, or other systems that are studied holistically by one or more methods. The case that is the subject of the inquiry will be an instance of a class of phenomena that provides an analytical frame — an object — within which the study is conducted and which the case illuminates and explicates. (Thomas, 2011, p. 513)

De casestudie kan gezien worden als *'a phenomenon of some sort occurring in a bounded context. The case is, in effect, your unit of analysis'* (Miles & Huberman, 1994, p. 25). Een belangrijke waarde van de casestudie ligt daarmee *'not so much in the methods employed (although these are important) as in the questions asked and their relationship to the end product'* (Merriam, 1988, p. 14). Stake (2005) onderscheidt in dit kader drie soorten casestudies:

- bij de intrinsieke casestudie is de onderzoeker geïnteresseerd in het verschijnsel dat zich afspeelt in één case. De case staat op zichzelf en is niet gekozen om met andere cases een cross-case analyse te maken.
- In een instrumentele casestudie heeft de case een ondergeschikte rol want de case moet vooral het inzicht helpen versterken in het verschijnsel. Vaak worden case en context diepgaand bestudeerd omdat dit helpt het verschijnsel beter te begrijpen.

- Bij een collectieve casestudie wordt een aantal cases gezamenlijk bestudeerd vanuit dezelfde gedachtegang. Het is een instrumentele casestudie met meerdere cases. Deze cases kunnen samen of los van elkaar bestudeerd worden en kunnen overlappend of verschillend zijn. De cases worden gekozen omdat het begrijpen van het verschijnsel leidt tot een beter begrip van het verschijnsel binnen de cases zelf – of tot het beter theoretiseren over een eventueel nog grotere verzameling van cases.

4.1.2 Keuze van de cases

In mijn onderzoek is gekozen voor verschijnselen zoals die zich voordoen:

- a) bij meerdere dragers van het verschijnsel: met elkaar interacterende mensen, vanuit verschillende verantwoordelijkheden binnen *de lerende driehoek*.
- b) In de natuurlijke omgeving van de gekozen context, en vervolgens in verschillende contexten.
- c) Binnen een bepaalde tijdspanne.
- d) Met gebruikmaking van diverse bronnen (interviews, documenten, e.a.).
- e) Met een focus op een beschrijving van de variabelen.

Met deze voorwaarden voor ogen, past de instrumentele, collectieve casestudie het best bij de beoogde kwalitatieve aanpak voor dit onderzoek omdat het erom gaat de relatie EVC en gepersonaliseerd leren in de werkelijkheid van het leren binnen *de lerende driehoek* in verschillende contexten te beschrijven en daarbij de verzamelde data zo open mogelijk te benaderen in deze ‘werkelijkheid’. Het gaat vooral om het beantwoorden van de hoe- en waarom-vragen om die werkelijkheid te kunnen duiden. Op deze wijze wordt beoogd een beschrijving én begrip voor het verschijnsel te krijgen (de wat-vraag) die getoetst worden aan de beschrijvingen die door de respondenten in de cases zelf worden gegeven.

Datacollectie, data-analyse en theoretisch kader worden via de cases verbonden in een wederzijds beïnvloedend proces: het theoretisch kader als richtingaanwijzer voor de wijze waarop de data verzameld worden via semigestructureerde interviews. De dataverzameling scherpt op zijn beurt het theoretisch kader aan en stuurt de data-analyse aan door het analysekader aan te vullen. Met dit analysekader kunnen de verzamelde data geïnterpreteerd worden op het niveau van de respondent. Zo worden de data herhaaldelijk via de verschillende respondenten in verschillende contexten geanalyseerd totdat uiteindelijk een analysekader is ontwikkeld waarmee het onderzoek naar beide verschijnselen ook in vervolgonderzoek in andere casussen herhaalbaar is. Voor dit onderzoek is de context van de eerste casestudie richtinggevend geweest voor het invullen van het analysekader. De daaropvolgende contexten leverden vooral verfijning op van de aspecten in het analysekader (Zie voor een uitwerking van de relatie theorie en praktijk ook § 4.3.1). Vanuit deze aanpak bezien, kunnen met de keuze voor de casestudie valide en betrouwbare antwoorden gezocht worden op de vraagstelling. Bij casestudies gaat het immers om het bestuderen van sociale verschijnselen (Swanborn, 2008).

4.1.3 Selectie van de cases

De selectie van de cases is gericht op het verkrijgen van inzicht in de verschijnselen EVC en gepersonaliseerd leren binnen ‘de lerende driehoek’. Er is bij een casestudie sprake van

verschillende factoren of variabelen die van invloed zijn op het verschijnsel dat binnen de case wordt onderzocht en op de selectie van de casestudie zelf. Deze factoren zijn ook van belang om de vraagstelling van dit onderzoek binnen de cases én in de cross-case analyse te onderzoeken.

De onafhankelijke of constante variabelen van de cases zijn:

- er is gebruik gemaakt van een EVC-instrument.
- Alle actoren in 'de lerende driehoek' zijn betrokken.
- Er zijn minimaal vijf primaire respondenten geïnterviewd die EVC hebben doorlopen.
- De secundaire respondenten zijn ook bevraagbaar, minimaal twee.
- Er is voldoende schriftelijke documentatie beschikbaar voor triangulatie van databronnen.

De afhankelijke variabelen in de cases bestaan uit:

- Het leer- en werkniveau van de primaire respondenten.
- De doelstelling waarmee EVC was opgestart.
- Het gebruik van de EVC-typen: summatief en formatief.

Op basis van deze variabelen zijn vier cases geselecteerd:

1. Binnen de profitsector zet het bedrijf **Rockwool** sinds 2001 EVC in als meetinstrument voor het aantal vrijstellingen dat een medewerker heeft verworven voor een opleiding op MBO-niveau. EVC wordt ingezet bij medewerkers die al langere tijd in een functie zitten en werk doen op een hoger niveau dan waarvoor ze zijn gekwalificeerd. Er wordt vanuit gegaan dat de geselecteerde medewerkers door de tijd heen kennis en ervaring hebben opgedaan door het leren in hun publieke en private leven.
2. Binnen de publieke of non-profit sector wordt in de Veiligheidsregio Brabant-West een EVC-aanpak bij de **brandweer** gehanteerd om het middenkader te stimuleren via het verwerven van HBO-niveau carrièrestappen naar een hogere kaderfunctie te maken. Binnen verschillende kazernes zijn werknemers geïnterviewd die een dergelijke route hebben bewandeld bij de Hogeschool Stichting Deeltijd Opleidingen (SDO) en een verkort HBO-traject 'Bedrijfskunde' volgden.
3. Binnen het onderwijs is een verkort programma voor het verwerven van een lesbevoegdheid mogelijk: de **zij-instroom in het beroep**. Kandidaten voor een verkort traject kunnen zich via een zij-instroom procedure toegang verschaffen. Bij deze procedure worden hun elders verworven leerervaringen beoordeeld conform de EVC-methodiek. In deze casus zijn kandidaten voor een 2^e-graads lerarenopleiding bij een hogeschool geïnterviewd.
4. Binnen burgerschapsactiviteiten wordt EVC direct of indirect ook ingezet, veelal om burgers te (re)activeren, richting te geven in hun leven of juist om een doel en richting te kunnen geven aan het burgerschap dat ze al invullen. In deze casus staat de training 'zelfmanagement van competenties' van het **Internationale Vrouwen Centrum (IVC)** in Den Helder centraal. Het IVC beoogt met deze training vrouwen met een verblijfsstatus te helpen zich te oriënteren op de verschillende vormen die hun integratie in de Nederlandse samenleving kan aannemen.

4.1.4 Explorerend onderzoek

De casestudies waarin het onderzoek naar het verschijnsel wordt gesitueerd, hebben een explorerend karakter. Er is nog niet of nauwelijks sprake van veelomvattende

theorievorming rond het empirisch verloop van EVC en gepersonaliseerd leren; zeker niet in de onderlinge samenhang en in de betekenis voor het lerende individu. Wel is onderzoek gedaan naar doeleinden, vormen en rendement van EVC (EU Inventory, 2004, 2005, 2008, 2010, 2014; Stoel & Wentzel, 2011; Singh & Duvekot, 2013). Het onderzoek naar gepersonaliseerd leren heeft zich ook vooral gericht op de eisen die het stelt aan het onderwijssysteem en andere stakeholders en is grotendeels beperkt tot Engeland (Hargreaves, 2004-2006) en de Verenigde Staten (Rickabaugh, 2012; Clarke, 2013; Bray & McClaskey, 2015). Ook hier is echter in de onderlinge samenhang en de individuele betekenis slechts 'scherend' (onbedoeld of slechts zijdelings aanstippend) onderzoek gedaan.

Volgens Swanborn (2004) is er sprake van explorerend onderzoek als de onderzoeker:

- een brede probleemstelling hanteert die gedurende het onderzoek tot meer precieze vaststellingen of vraagstelling aanleiding geeft.
- Zich niet expliciet laat leiden door van tevoren bekende theorieën, hypothesen, modellen en interpretatieschema's.
- Zo min mogelijk van tevoren beslissingen over de onderzoeksprocedure vastlegt.
- Zich bij de voortgang van het onderzoek in sterke mate laat leiden door de eigen interpretaties van de verkregen data.

Bij explorerend onderzoek kan slechts in beperkte mate sprake zijn van variabelen. De variabelen die in dit onderzoek zijn benoemd, worden alleen gebruikt om de contouren van de casestudies te kunnen bepalen. Ze zijn in generlei zin toetsend van karakter. Bij toetsend onderzoek is immers sprake van de toetsing van een reeds geheel of grotendeels bestaande theorie waarin de cases dienen om de theorie te bevestigen in een bestaande context dan wel toe te passen in een nieuwe context. In dit onderzoek is hoogstens sprake van een lichte toetsing van de uitkomsten van de exploratie, indien dat de beschrijving van de typologie in het processchema bevestigt. Het startpunt van mijn kwalitatieve analyse wordt derhalve gevormd door de gegevens zoals die zich in de cases openbaren.

De vier casestudies resulteren in evenzoveel *in-case analyses* (Yin, 2009; Mortelmans, 2013) door middel van het voortdurend vergelijken van de uitspraken van respondenten binnen hun eigen context ten aanzien van EVC en gepersonaliseerd leren. Deze *in-case analyses* worden vervolgens in een *cross-case analyse* onderling vergeleken en geanalyseerd (Khan & VanWynsberghe, 2008). Deze *cross-case analyse* maakt het mogelijk te leren van afzonderlijke cases die zich rond eenzelfde thematiek maar in verschillende contexten afspelen, door ze onderling te vergelijken en kritische succesfactoren te benoemen die van invloed zijn op EVC en gepersonaliseerd leren in de cases zelf en op deze thematiek in meer algemene zin: beleidsmatig, procedureel en maatschappelijk. Khan en VanWynsberghe (2008) redeneren dat een *cross-case analyse* een methode is die de kennis vanuit de cases mobiliseert. Daarmee bedoelen zij dat het de onderzoeker in staat stelt:

... to delineate the combination of factors that may have contributed to the outcomes of the case, seek or construct an explanation as to why one case is different or the *same as others*, make sense of puzzling or unique findings, or further articulate the concepts, hypotheses, or theories discovered or constructed from the original case. (Khan en VanWynsberghe, 2008)

Een *cross-case* analyse maakt het de onderzoeker zodoende mogelijk te leren van cases die zich rond dezelfde thematiek maar in verschillende contexten afspeelen. Met dit doel voor ogen worden de cases in deze studie onderling vergeleken, worden kritische succesfactoren benoemd en worden antwoorden gegeven op de beleidsmatige, procedurele en maatschappelijke vraagstukken die rond EVC en gepersonaliseerd leren spelen.

4.2 Dataverzameling

Waar veel leertheorieën kiezen voor het centraal stellen van ofwel het individu ofwel de context, kies ik ervoor om de beide perspectieven van individu en context geïntegreerd te onderzoeken teneinde de verschijnselen EVC en gepersonaliseerd leren in samenhang te kunnen onderzoeken. Ik sluit me hiermee aan bij Cafarella en Merriam:

Linking the individual and contextual perspectives can provide us with yet another way for gaining a more comprehensive understanding of learning in adulthood. What this means is that those of us who work with adult learners need to look at each learning situation from two major lenses or frames: an awareness of individual learners and how they learn, and an understanding of how the context shapes learners, instructors, and the learning transaction itself. (Cafarella & Merriam, 2000, p. 62)

Bij de dataverzameling is de keuze van mijn databronnen essentieel, aangezien ik ervoor kies het verschijnsel binnen verschillende contexten met daarbinnen een variëteit aan lerende individuen te onderzoeken. Op deze wijze kan het inductieve proces via explorerend onderzoek optimaal plaatsvinden.

4.2.1 Respondenten en documenten

Verschillende actoren zijn binnen de cases voor mijn onderzoek van belang, zowel de deelnemers aan het EVC-proces als initiatiefnemers en uitvoerenden. Bij de verzameling van de data beoog ik triangulatie van databronnen door de data te betrekken uit meerdere interviews met respondenten op twee niveaus – primaire en secundaire – en schriftelijke documenten zoals beleidsstukken, cao's, interne onderzoeksverslagen, e.a. Door gebruik te maken van verschillende soorten gegevens of gegevensbronnen kan de betrouwbaarheid van het onderzoek worden verhoogd.

De primaire respondenten zijn de mensen die met behulp van EVC in hun context en in hun positie in de lerende driehoek, ervaringen hebben opgedaan die te herleiden zijn naar het concept van gepersonaliseerd leren: de 'bezitters' of 'dragers' van competenties. De rol van de vragers en mogelijk 'verrijkers' van competenties – de andere actoren in de lerende driehoek – wordt separaat in kaart gebracht via een bronnenonderzoek en eventueel aanvullende interviews. Deze groep geïnterviewden is de groep secundaire respondenten.

Elke case omvat de organisaties en de individuen die in onderlinge samenhang betrokken zijn bij de verschijnselen EVC en gepersonaliseerd leren. Van belang zijn met name het beleid ten aanzien van persoonlijke ontwikkeling, de maatschappelijke randvoorwaarden vanuit wetten (overheden) en regels (fiscaliteit, cao's) en de functie van de professionals in het proces binnen HR-afdelingen, leerinstellingen (ROC's, hogescholen, particuliere

aanbieders) en derden zoals Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (KBB's)²⁴, scholingsfondsen, e.a. Al deze organisaties kunnen in de betreffende context als medesturend en randvoorwaardenschepend worden gezien en beschreven. In alle cases is immers sprake van een organisatiecontext waarbinnen een bepaalde perceptie van leren ten grondslag ligt aan doelen, betekenisgeving en gedragingen bij het benutten van EVC. Dit levert per case de volgende dataverzameling op:

- de context wordt beschreven. De bronnen hiervoor zijn de beschikbare documentatie en de interviews die met secundaire respondenten vanuit een contextuele (bedrijfsspecifiek of ontwikkelingsgericht) verantwoordelijkheid worden gehouden.
- De rol van leren in de context wordt onderzocht via interviews vanuit het perspectief van de primaire respondenten. De respondenten worden door middel van een semigestructureerd interview²⁵ bevraagd op hun betekenisgeving en hun gedrag binnen het EVC-proces. Naast de directe input van de primaire respondenten zijn de andere twee databronnen ook benut om de betekenisgeving van het leren binnen de context nader te kunnen duiden.

4.2.2 Interviews met primaire respondenten

Voor het houden van de interviews heb ik gekozen voor een semigestructureerde interviewopzet omdat ik gericht informatie wil verkrijgen over het verschijnsel EVC-gestuurd en gepersonaliseerd leren. Met een semigestructureerd kan ik individuele gesprekken houden waarbij de respondent de mogelijkheid krijgt haar mening, ervaring, wensen en behoeften te verwoorden t.a.v. de verschillende gespreksonderwerpen (Evers, 2007). Het houden van een open interview is in deze context te vrij en levert teveel uiteenlopende informatie op. Het creëren van situatiestandaardisatie bij het interviewen is in dit verband een vereiste. Dit houdt in dat alle interviews in eenzelfde setting plaatsvinden wat betreft ruimte, opstelling en invulling van de ruimte. Hiermee wordt voorkomen dat toevallige, ongecontroleerde situatie-invloeden effect hebben op de uitkomsten van het interview (Emans, 2002, p. 63).

De interviews met de primaire respondenten zijn per case georganiseerd op wisselende locaties, op de plek waar EVC plaatshad of op de werkplek van de respondenten:

- Voor Rockwool in het bedrijfsleercentrum. In dit centrum vinden naast de gebruikelijke in-company trainingen door externe providers en de door het bedrijf zelf vormgegeven trainingen, ook de EVC-assessments plaats. De zes geïnterviewde EVC-kandidaten waren alle mannelijk en volbrachten het EVC-proces in opeenvolgende jaren. Ze waren op één respondent na gereed met het op EVC volgende leertraject en hadden als gevolg van EVC bepaalde loopbaanstappen in het bedrijf gemaakt. Het niveau waarop ge-EVC't werd, was per respondent verschillend en liep uiteen van niveau MBO-2 tot en met MBO-4. De respondenten hadden verschillende beroepscompetentieprofielen, alle onderdeel van het Rockwool-functiegebouw.
- Bij de brandweer op de verschillende kazernes waar de vijf mannelijke respondenten werkzaam waren. Hun EVC-proces werd georganiseerd op het leercentrum van het SDO,

24 KBB's zijn bedrijfstakgewijs georganiseerd. Zij ontwikkelden de kwalificaties voor het middelbaar beroepsonderwijs, wiervan leerbedrijven en bewaakten de kwaliteit van deze leerbedrijven. Met ingang van 1 augustus 2015 werden de wettelijke taken van de gezamenlijk kenniscentra overgedragen aan de Stichting Samenwerking Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB).

25 Zie bijlage 5a voor de semigestructureerde vragenlijst die bij de interviews werd gebruikt.

waar ze ook alle hun HBO-opleiding volgden. Bij het afnemen van de interviews waren twee van de respondenten nog met hun opleiding bezig. Met deze opleiding kunnen ze (in principe) toegang krijgen tot een hoger functieniveau.

- Het EVC-proces in de onderwijssetting betrof vijf zij-instromers: twee vrouwen en drie mannen. Zij werden alle in hun lesgebouw op de hogeschool geïnterviewd. De werkgever van de zij-instromer werkt samen met de hogeschool in dit traject. EVC wordt door middel van een geschiktheidsonderzoek, voorafgaand aan het verkorte leertraject, benut om het verkorte traject te verantwoorden. Het portfolio werd door de zij-instromers zelfstandig ingevuld. EVC werd in het assessmentcentrum van de hogeschool afgenomen. Alle respondenten waren ten tijde van hun interview nog bezig met de opleiding.
- De casus bij het Internationaal Vrouwencentrum in Den Helder betrof zes vrouwelijke respondenten die allen de portfoliotraining, zoals gefaciliteerd door en binnen het vrouwencentrum, hadden gevolgd. Deze interviews werden op de locatie van het IVC in Den Helder afgenomen.

4.2.3 Interviews met secundaire respondenten

De interviews met de secundaire respondenten werden per case op wisselende locaties afgenomen. Per case verschilde ook het aantal en type secundaire respondenten:

- voor de case van Rockwool zijn vijf interviews aanvullend afgenomen met de afdeling HRM (2), de manager van het bedrijfsleercentrum, een externe assessor en een ingehuurd opleider. De interviews met de HRM'ers werden afgenomen in het hoofdgebouw en voor de overigen in het bedrijfsleercentrum. De rollen van deze respondenten in het EVC-proces van Rockwool verschilden onderling sterk en omvatten het gehele proces van beleid, uitvoering, maatwerkleren en loopbaanvorming.
- Bij de brandweer zijn twee aanvullende interviews gevoerd met de opleidingsmanager van de hogeschool en een assessor van het SDO. Deze gesprekken werden op de hogeschool gevoerd. Daarnaast werden op de hogeschool twee voorbereidende gesprekken gevoerd met vertegenwoordigers van de hogeschool.
- Voor de zij-instroom zijn twee aanvullende gesprekken gevoerd met een assessor en een opleidingsmanager van de hogeschool. Deze gesprekken vonden plaats in het lesgebouw.
- Bij het IVC werden in het gebouw van het IVC extra gesprekken gevoerd met de trainer en met de directeur van het IVC.

4.2.4 Schriftelijke documentatie

In de cases zijn ook schriftelijke documenten zoals beleidsstukken, cao's, interne onderzoeksverslagen, nieuwsberichten, interne studies, e.a. gebruikt om het inzicht te verdiepen in de context waarin EVC onderdeel was van beleid of een regeling ten aanzien van het ontwikkelen van mensen.

Beleed en daaraan gekoppelde regelingen in de cases hadden als uitgangspunt het bereiken van bepaalde doeleinden met bepaalde middelen en bepaalde tijdskeuzen (Hoogerwerf & Herweijer, 2003). In dergelijk beleid kunnen drie verschillende functies worden onderscheiden die in meer of mindere mate van invloed zijn op het te voeren beleid waarvan EVC in de onderzochte contexten onderdeel was:

1. een voorwaardelijke functie, met de nadruk op het belang van arbeidsdeelname van groepen die buiten het arbeidsproces staan.
2. Een reactieve functie waarbij gepoogd wordt de arbeidsproductiviteit (in de meest brede betekenis als versterking/verbetering van het menselijk handelen binnen een bepaalde context) te laten stijgen.
3. Een proactieve functie vanuit het besef dat kennisontwikkeling in de samenleving in het algemeen en in de context specifiek versnelt en dat leren een vereiste is voor consolidatie, groei en/of innovatie.

Binnen deze functies kan het beleid verschillende prioriteiten kennen; afhankelijk van de context zijn zelfs meerdere prioriteiten binnen één functie mogelijk:

- a. Distributief beleid dat gunsten verleent aan een specifieke groep.
- b. Redistributief beleid dat is gericht op herverdeling van rijkdom.
- c. Regulerend beleid dat is gericht op regulering van (private) activiteiten.
- d. Economisch beleid dat is gericht op gedragsbeïnvloeding van de burger via financiële prikkels.
- e. Juridisch beleid dat is gericht op gedragsbeïnvloeding van de burger via juridische voorschriften.
- f. Communicatief beleid dat is gericht op gedragsbeïnvloeding van de burger via informatieoverdracht.

(Hoesel, *et al.*, 2005)

Tabel 4.1: Beleidsfocus m.b.t. EVC in de cases		
Case	Functies	Prioriteiten
Rockwool	1, 2	a, d, f
Brandweer	3	a, d, f
Zij-instroom	2	a, c, e
IVC	1	a, b, c

Tabel 4.1 toont dat alle functies binnen de cases aanwezig waren, met verschillende prioriteiten:

- bij Rockwool heeft het beleid vooral een voorwaardelijke en reactieve functie om waardevolle werknemers met weinig doorgroeicapaciteit te waarderen en tezelfdertijd de productie te kunnen verhogen. Het heeft als prioriteiten de begunstiging van een selecte groep werknemers, economisch beleid en communicatief beleid (voorbeeldwerking).
- De brandweer kent beleid met een proactieve functie door werknemers medeverantwoordelijk te maken voor de kwaliteit van hun werkzaamheden door middel van het openstellen van het functiegebouw via het volgen van opleidingen. Het heeft in deze case als prioriteiten de begunstiging van die groep werknemers die toegang kan krijgen tot HBO-niveau, economisch beleid en communicatief beleid (voorbeeldwerking).
- De zij-instroom kent een reactieve functie gericht op het voldoen aan de bekwaamheidseis in de vorm van de lesbevoegdheid. De prioriteiten die daarmee samenhangen zijn distributief (selectiecriteria), regulerend (de lesbevoegdheid is vereist) en juridisch (kwalificatie-eis).

- Voor de case van het IVC geldt een voorwaardelijke functie waarbij de maatschappelijke activering van de specifieke doelgroep van migrantenvrouwen voorop staat. Prioriteiten zijn distributief en redistributief (de doelgroep krijgt betere maatschappelijke kansen) en regulerend (het nemen van initiatief).

4.2.5 Uitvoering dataverzameling

Zoals hiervoor beschreven, beoog ik triangulatie door data te betrekken uit meerdere bronnen. Bij de feitelijke dataverzameling heb ik een systematisch plan gevolgd. Doel van deze aanpak was wetenschappelijke betrouwbaarheid en validatie van dit specifieke, kwalitatieve onderzoek zoals voorgesteld en uitgevoerd te garanderen.

Triangulatie

Binnen de sociale wetenschap is triangulatie een manier om de geldigheid van informatie te versterken door de informatie met minstens twee andere bronnen te vergelijken. Belangrijk is dat vanuit verschillende visies of invalshoeken naar een bepaald verschijnsel wordt gekeken. Er kan zowel gebruik gemaakt worden van kwalitatieve als van kwantitatieve onderzoeksmethoden. Het is de bedoeling om overeenstemming te vinden tussen de uitkomsten van de verschillende onderzoeksmethoden (Miles & Huberman, 1994). Triangulatie wil ook wel zeggen dat er meer metingen worden verricht vanuit verschillende invalshoeken (Teunissen, 1985).

In dit onderzoek betreft triangulatie het onderzoeken van het verschijnsel EVC met drie verschillende kwalitatieve bronnen: interviews met primaire en secundaire respondenten en schriftelijke documentatie binnen de context.

Schriftelijke documentatie

De schriftelijke bronnen kunnen voor elke case de context adequaat helpen beschrijven. Per case zijn de volgende bronnen beschikbaar:

- het schriftelijke materiaal van Rockwool bestond uit cao's, documentatie voor EVC-prijzen van 2003, 2013 en 2014, het handboek HR 2011, publicaties, interne nieuwsbrieven en externe communicatie.
- Voor de brandweer betrof het secundaire literatuur over de reorganisatie binnen de brandweerorganisatie en de omvorming tot veiligheidsregio's, documentatie rond opleidingsbeleid en het functiegebouw en het EVC-, assessment- en opleidingsmateriaal van de hogeschool.
- Bij de zij-instroom werden beleidsdocumenten gebruikt van adviescommissies, het ministerie van OCW en de inspectie van het onderwijs, evaluaties en onderzoeksrapporten en het zij-instromers materiaal en de EVC-procedure van de betreffende hogeschool.
- Voor het IVC bestond het schriftelijke materiaal uit de opleidingsklapper, documentatie van het IVC en secundaire literatuur over de portfoliotraining, verzorgd door het IVC.

Semigestructureerde interviews

De interviews met de primaire en secundaire respondenten werden planmatig uitgevoerd:

1. De selectie van de respondenten binnen elke case vond plaats in twee stappen:
 - a. eerst werden de secundaire respondenten geworven. Eén van deze respondenten was meestal de contactpersoon voor het operationaliseren van de case. Afhankelijk

- van de context werd een zo breed mogelijk palet van respondenten gevormd dat in ieder geval toegang gaf tot de beschikbare kennis, informatie, en deskundigheid met betrekking tot EVC binnen de case.
- b. Vervolgens werd in overleg een zo eenduidig en breed mogelijke selectie van de EVC-kandidaten gemaakt binnen het beschikbare bestand aan kandidaten.
2. Het interviewprotocol²⁶ kende de volgende werkwijze:
- a. in overleg met de contactpersoon binnen de case werden respondenten geselecteerd en benaderd.
 - b. De respondenten ontvingen voorafgaand aan het gesprek een toelichtingsbrief over het onderzoek (aanleiding en doelstelling), de aard van het interview (open, oriënterend, eventueel toetsend op feiten, etc.) en de gespreksonderwerpen.
 - c. De gesprekken en de interviews hadden alle een vertrouwelijk karakter om de respondenten zoveel mogelijk vrijheid van spreken te geven.
 - d. In de gesprekken met de respondenten lichtte de onderzoeker het onderzoek toe.
 - e. Het interviewprotocol werd voorgelegd en getekend door de betreffende respondent.
 - f. Van ieder interview werd een audio-opname en een transcriptie van deze opname.
 - g. De onderzoeker stuurde de transcriptie aan de respondent toe met het verzoek het te lezen, waar nodig aan te vullen of te corrigeren (autorisatie) en terug te sturen.
 - h. De onderzoeker maakte vervolgens per gesprek of interview een definitief verslag.
 - i. De getranscribeerde interviews zijn werk materiaal en worden nooit openbaar gemaakt.
 - j. De onderzoeker gebruikt relevante elementen uit de verslagen voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen.
 - k. Verwijzingen in de tekst naar personen worden geanonimiseerd.
 - l. Als daartoe aanleiding was, zouden vervolginvestigingen worden gevoerd. Eventueel kon bij betrokkenen ook per mail nadere informatie worden opgevraagd.
3. De interviews verliepen volgens een vast patroon:
- a. het doel van het interview werd bij aanvang van de bandopname toegelicht.
 - b. Primaire respondenten: het gesprek verliep aan de hand van een semigestructureerde interviewaanpak. Deze aanpak hield in dat de respondenten open antwoorden gaven op vragen over het gevolgde EVC-proces. Focus lag op de persoonlijke EVC-beleving van de respondenten.
 - c. Secundaire respondenten: open gesprek over oorsprong, doel en werkwijze met betrekking tot EVC met de diverse actoren binnen de lerende driehoek in de case: vanuit werk- en leervelden. Focus in deze gesprekken lag op de visie ten aanzien van EVC binnen de doelen van de organisatie(s).
4. Interview validatie: zoals hiervoor uiteengezet was triangulatie van de bronnen de belangrijkste methode om de betrouwbaarheid van de data en de validering ervan te realiseren. Daarnaast vond terugkoppeling van de uitgewerkte interviews naar de respondenten plaats.

Afronding data-verzameling

Bovenstaande dataverzameling van interviews en secundair materiaal werd afgerond op het moment dat voldoende data aanwezig waren om de cases te beschrijven en de interviews te verwerken. Dit was in feite het doorhakken van een knoop, want:

26 Zie bijlage 5b voor het protocol.

Data collection and analysis is indeed an ongoing process that can extend indefinitely. There is almost always another person who could be interviewed, another observation that could be conducted, always more documents to be reviewed. (Merriam, 1988, p. 125).

Het doorhakken van de knoop was geen onbezonnen actie maar werd conform de richtlijnen van Lincoln en Guba voor het beëindigen van de dataverzameling voor een onderzoek gerealiseerd:

Exhaustion of sources (although sources may be recycled and tapped multiple times); saturation of categories (continuing data collection produces tiny increments of new information in comparison to the effort expended to get them); emergence of regularities – the sense of ‘integration’ (although care must be exercised to avoid a false conclusion occasioned by regularities occurring at a more simplistic level than the inquirer should accept); and over-extension – the sense that new information being unearthed is very far removed from the core of any of the viable categories that have emerged (and does not contribute usefully to the emergence of additional viable categories. (Lincoln & Guba 1985, p. 350)

4.3 Data-analyse

Data-analyse in kwalitatief onderzoek is volgens Carpenter en Suto (2008) gericht op het omvormen van onbewerkte data naar betekenisgevende data die de onderzoeker kan gebruiken bij het onderzoeken van de vragen die hij wil beantwoorden. In dit onderzoek is een dergelijke data-analyse via analytische inductie nagestreefd. De ‘onderzoeksslang van Boeije’ (2005) is daarvoor benut om vanuit het processchema via waarnemingen in de cases naar betekenisgeving te streven.

4.3.1 ‘De onderzoeksslang’

Bij analytische inductie worden verwachtingen of tussentijdse hypothesen over de samenhang tussen verschijnselen voortdurend onderzocht op hun juistheid bij de nieuwe gevallen bij wie (of waar) de onderzoeker zijn data verzamelt (Boeije, 2005, p. 74). Als dit in steeds weer nieuwe gevallen laat zien dat de hypothesen juist blijken te zijn, dan is ‘verzadiging’ bereikt en kan de hypothese als een theoretische stelling worden beschouwd. Mijn gebruik van analytische inductie als zoekstrategie naar de best passende structuur in het onderzoeksmateriaal sluit aan op deze benadering. Het betekende dat ik het processchema als startpunt van de analyse heb genomen. Binnen de gegevens in de casestudies zocht ik vervolgens naar de relevante thema’s om de gegevens te kunnen categoriseren. Deze thematisering vond, conform Swanborn’s opvatting over explorerend onderzoek, plaats op basis van het laten spreken van de data zelf en niet op basis van vooropgezette hypothesen met gebruikmaking van bestaande theorieën. Ik sloot in dit verband aan op de uitspraak dat ‘*a theme is some concept or theory that emerges from your data*’ (Bogdan & Biklen, 1992, p. 186).

De eerste casestudie van Rockwool gaf sterk richting aan de thema’s die ik vervolgens in de andere cases ook onderzocht. Resultaat van dit hergebruik was dat de thema’s verfijnd werden en een overzichtelijke lijst van aspecten per thema kon worden samengesteld.

Zoende werd het onderzoeksproces voor elke case opnieuw doorlopen. De verwachting van deze analytische inductie binnen de explorerende onderzoeks aanpak was dat overeenkomsten, samenhang en verschillen konden worden verkend tussen EVC en gepersonaliseerd leren. Miles en Huberman omschrijven dergelijke data-analyse als een proces dat bestaat uit drie min of meer gelijktijdige activiteiten: data-reductie, data-verzameling en betekenisgeving:

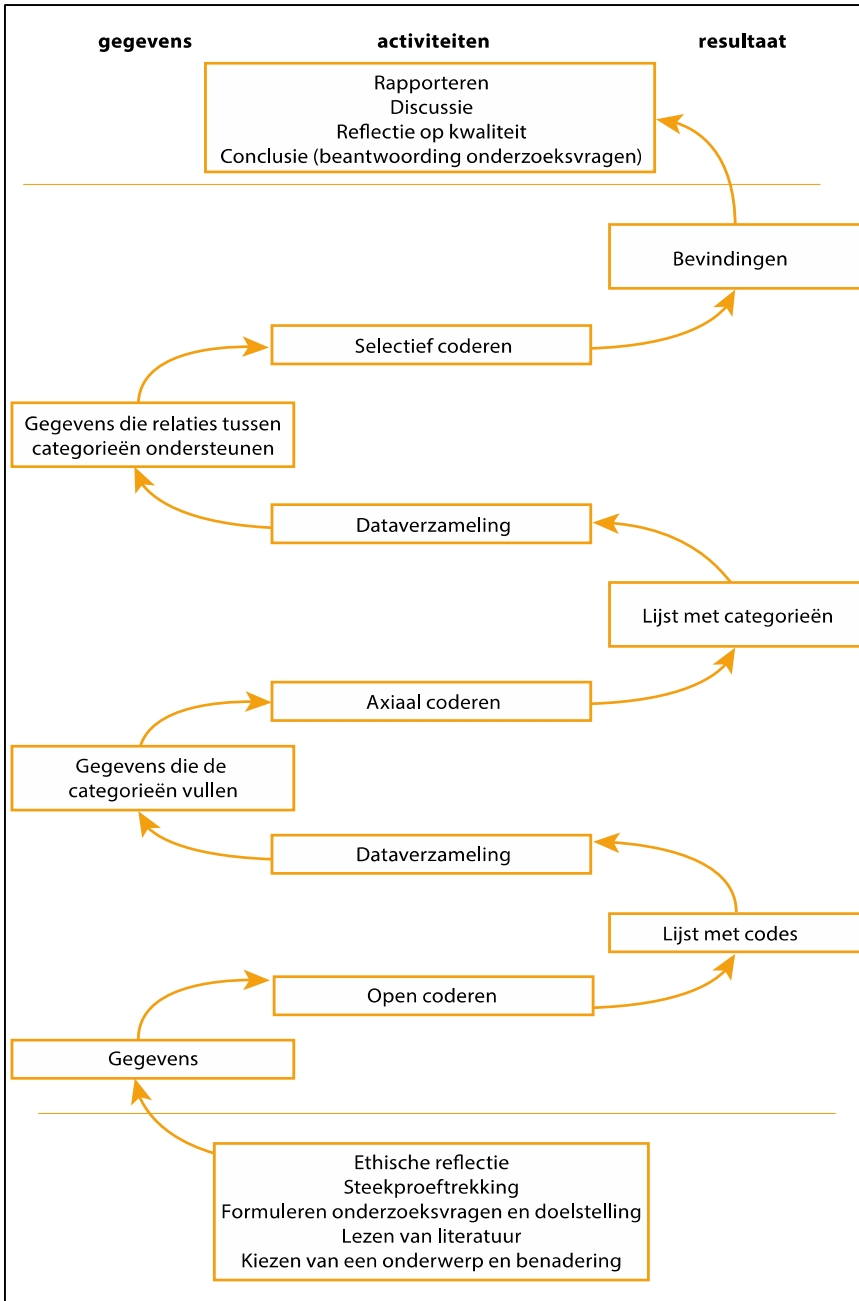
Firstly, data reduction refers to the process of selecting, simplifying, abstracting and transforming the raw case data. Secondly, data display refers to the organised assembly of information to enable the drawing of conclusions and conclusion drawing/verification involves drawing meaning from data and building a logical chain of evidence. (Miles & Huberman, 1994, pp. 11-12)

Deze opeenvolgende activiteiten zijn uitgewerkt in het model van Boeije (2005), ook wel de 'onderzoeksslang' genoemd. Kenmerkend voor deze aanpak is dat de dataverzameling in het begin explorerend van aard is. Vervolgens worden waarnemingen gerichter uitgevoerd om de aanvankelijke uitkomsten in het onderzoek te verifiëren. Boeije maakt binnen haar model, zoals afgebeeld in figuur 4.1, gebruik van verschillende principes van kwalitatief onderzoek. De belangrijkste principes die zijn toegepast in dit onderzoek, zijn:

1. *Uiteenrafelen: open, axiaal en selectief coderen.* Een code is niet slechts een benaming voor een categorie, maar moet uiteindelijk een betekenisvolle interpretatie opleveren van de gegevens. Coderen is een werkwijze om onderzoeksmateriaal te ordenen en te analyseren. In het onderzoeksproces vinden opeenvolgend de volgende vormen van codering plaats: open codering die plaatsvindt in de verkennende fase, vervolgens axiale (gerichte) codering en tenslotte selectieve codering (zie ook: Wester & Peters, 2004). Bij open codering worden aan de tekstfragmenten codes toegekend. Dit resulteert in een zgn. codeboom en de ontwikkeling van een begrippenkader. In de volgende fase, het axiaal coderen, worden de codes onderverdeeld in categorieën. Tenslotte vindt selectief coderen plaats. Bij selectief coderen ligt de nadruk op integratie en het leggen van verbanden tussen de verschillende categorieën.
2. *Analytische inductie* is een variant van de methode van constante vergelijking. Bij constante vergelijking worden tekstfragmenten met eenzelfde code vergeleken op overeenkomsten en verschillen. Zo worden hypothesen bijgesteld totdat eventuele verzadiging optreedt, d.w.z. dat er geen nieuwe informatie meer naar voren komt. De analyse bevestigt, ontkracht of versterkt alleen geformuleerde hypothesen.
3. *Triangulatie.* Door gebruik te maken van verschillende soorten van gegevens of gegevensbronnen en verschillende dataverzamelmethode kan de betrouwbaarheid van het onderzoek worden verhoogd.

De onderzoeksslang wordt van onderaf doorlopen en begint met de keuze van het onderwerp, de literatuurstudie en de formulering van een probleemstelling. Daarna volgt de eerste ronde van dataverzameling. Er volgen daarna nog twee ronden (idealiter). Het onderzoek eindigt met het schrijven van de bevindingen en de rapportage daarvan. Voor het onderzoek in dit proefschrift zijn deze stappen ook ondernomen, met dien verstande dat de data uit de eerste casestudie de 'onderzoeksslang' gevolgd hebben en resulteerden in de invulling van de analysekaders. De andere drie cases leverden vooral een verfijning op van deze kaders.

Figuur 4.1: De Onderzoeksslang van Boeije



Bron: Boeije, 2005, p. 83.

4.3.2 Verwerking van de interviews

De onderzoeksgegevens stonden centraal bij het maken van de kwalitatieve analyse. Bij het verkrijgen van deze gegevens is de semigestructureerde interviewtechniek gehanteerd waarbij de respondenten zelf vooral gestimuleerd werden om hun verhaal te vertellen. Bij de verwerking van de interviews stonden deze verhalen vervolgens aan de basis van het vinden van de thema's of categorieën die het te onderzoeken verschijnsel konden helpen duiden. Deze aanpak kan vergeleken worden met een 'trechter':

The general design of a case study is best represented by a funnel. Good questions that organize qualitative studies are not too specific. (-) from broad exploratory beginnings they move to more directed data collection and analysis. (Bogdan & Biklen 1992, 62)

De interviews zijn opgenomen met een voice recorder, en daarna met een tekstverwerkingsprogramma uitgeschreven. De analyse is uitgevoerd door de interviewteksten te lezen en te herlezen waarbij de verschillende thema's of categorieën waarnaar de teksten verwezen, zijn herkend en geïventariseerd. Elk thema is aangeduid met trefwoorden of codes. De teksten zijn vervolgens in afzonderlijke, relevante fragmenten opgedeeld. Aan deze fragmenten zijn één of meerdere code(s) toegekend, cf. Boeije's principe van uiteenrafelen. Codes zijn samenvattende notaties voor stukjes tekst waarin de betekenis van het fragment wordt uitgedrukt. Met deze codes worden stukjes tekst gemarkeerd en samengevat en onder deze samenvattende naam opgeborgen. De codes zijn handmatig toegekend, dat wil zeggen dat elk fragment apart is beoordeeld. Het uiteindelijke 'verhaal van de case' is geconstrueerd door de fragmenten bij elke afzonderlijke code aan een uitgebreide, definitieve inhoudsanalyse te onderwerpen. De fragmenten behorend bij een code zijn onder elkaar gezet en van ieder fragment is een korte samenvatting gemaakt. Door de samenvatting te bestuderen kon worden gekeken of de toegekende code de lading van het fragment goed dekte. Tevens is gekeken of de codes deel uitmaakten van het antwoord op de onderzoeksvragen. Uiteindelijk zijn uit de samenvattingen thema's geformuleerd die antwoord geven op de onderzoeksvragen, en die beschreven worden in dit onderzoek.

4.4 Analysekers

Het proces van coderen, betekenis geven, bijstellen en vervolgens opnieuw coderen werd in drie rondes uitgevoerd met eerst de open codering die de teksten opknipte in bruikbare fragmenten, vervolgens de axiale codering waarbij de tekstfragmenten werden ondergebracht in thema's en subthema's en tenslotte de selectieve codering waarin betekenisvolle interpretatie werd gegeven aan de thema's en subthema's en verbanden werden gelegd binnen de data met de verschijnselen van EVC en gepersonaliseerd leren. Dit proces vond plaats in wisselwerking met de input vanuit de theoretische kaders voor EVC (§ 2.1.7) en gepersonaliseerd leren (§ 2.3.3.). Het resultaat was een tweetal analysekers voor de *in-case* analyse in de casestudies: één voor EVC en één voor gepersonaliseerd leren.

4.4.1 Coderen

Het coderen van de data volgde de werkwijze conform de 'onderzoeksslang' van Boeije. Bij het 'open coderen' werden alle interviews uiteengerfeld in losse tekstdelen met een

bepaalde betekenis voor het onderzoek. Elk tekstdeel kon een eigen boodschap genereren. Of deze boodschap stand kon houden en een waarde krijgen ten opzichte van de onderzoeksvragen kon pas aan het einde van het coderingsproces blijken. Daarna kreeg elk tekstdeel een eigen betekenisvolle interpretatie. Dit was de primaire betekenis waarbij de betekenis van het tekstdeel werd vastgesteld binnen de gegeven context van de casus. Elk interview binnen de casus is op deze wijze verwerkt. Bij de ordening van deze primaire betekenissen werden alle gelijke betekenissen onder elkaar gezet en geordend volgens het EVC-fasenmodel. De resultante van deze stappen was een lijst met codes voor de verschillende uitspraken van de respondenten in de casus met betrekking tot de fasen van het EVC-proces.

Bij de tweede stap in het coderen, het axiaal coderen, vond tweemaal een ordening plaats:

1. een eerste ordening met vaststelling van de primaire betekenissen binnen de lijst met codes voor EVC. Deze lijst werd geclusterd in een codeboom met negen categorieën of thema's. Deze thema's werden verder verdeeld in 19 subthema's zodat de stap vanuit de negen thema's naar een hanteerbaar analyseniveau van de data niet te groot zou zijn om de grote hoeveelheid data adequaat te kunnen verwerken. Voor elk subthema werd een toelichtende vraag opgesteld die bij de data-analyse *in* de cases kon worden geverifieerd.
2. Een tweede ordening op basis van de secundaire betekenisgeving voor de vijf pijlers van gepersonaliseerd leren. Zo werden ook secundaire betekenissen ondergebracht in een lijst met codes voor gepersonaliseerd leren. Met het categoriseren van deze codes in een codeboom werden elf thema's geïdentificeerd voor gepersonaliseerd leren.

Deze dubbele ordening betekende dat de data uit de cases ondergebracht werden in de codeboom voor het analyseren van EVC en gepersonaliseerd leren in de praktijk.

De selectieve codering resulteerde tenslotte in twee analysekaders die gebruikt zijn voor het kwalitatief onderzoek in de vier cases en de vergelijking van de data in de *in-case* analyse. Er was sprake van een dubbele codering doordat de data ('waarnemingen') niet alleen voor EVC maar ook voor gepersonaliseerd leren werden gecodeerd, zodat beide verschijnselen in de cases konden worden geanalyseerd. Met deze twee kaders konden verbanden worden gelegd ten behoeve van de interpretatie van de data van beide verschijnselen *in* de cases.

4.4.2 Twee analysekaders

De eerste stap in de codering van de data betrof het EVC-proces. Als kader daarvoor werd de beschrijving van het EVC-proces gebruikt zoals weergegeven in paragraaf 2.1.7. EVC werd gepresenteerd als een proces dat bestaat uit vijf fasen met daarbinnen negen thema's die op basis van de data konden worden onderverdeeld in 19 subthema's. Met name deze subthema's waren van belang omdat ze de analyse van het EVC-proces in elke casestudie vergemakkelijkten. Waar de fasering en thematisering afkomstig was uit de theorie, was de subthemativering een resultaat van de data-analyse in de casestudies.

In tabel 4.2 is het gehele kader voor de analyse van EVC in de cases weergegeven inclusief de toelichtende vragen per subthema. Deze verdeling van de thema's per fase in subthema's is gerealiseerd in wisselwerking met het coderingsproces van de tekstfragmenten.

Op basis van het analysekader voor EVC als proces werd vervolgens ook een analysekader opgesteld voor het onderzoeken van het verschijnsel gepersonaliseerd leren. Deze tweede codering (zie tabel 4.3) bleek geen subthema's nodig te hebben omdat de elf thema's van

gepersonaliseerd leren (zie § 2.3.3) een voldoende transparant kader boden voor het vinden, ordenen en analyseren van de betekenissen die gepersonaliseerd leren binnen de verschillende pijlers voor de respondenten hadden. De thematisering in dit analysekader was het resultaat van de data-analyse in de casestudies.

Tabel 4.2: analysekader voor EVC als proces in de cases			
Fasen	Thema's	Subthema's	Toelichting
1. Engagem-ment	<i>1. Bewustzijn</i>	1. Initiatie	Hoe en waarom komt EVC in beeld als een mogelijke optie voor leren?
		2. Internaliseren	Hoe maakt iemand zich EVC eigen?
	<i>2. Leerdoelen</i>	3. Motivatie	Wat zijn de extrinsieke en intrinsieke motieven om te EVC'en?
		4. Doelstelling	Wat is het leerdoel (korte en lange termijn)?
		5. Waardering	Hoe wordt EVC gewaardeerd op individueel niveau?
2. Docu-mentatie	<i>3. Focus op retrospectie</i>	6. Documenteren van de leerervaringen	Hoe diepgaand en zelfwerkzaam verloopt het documenteren?
	<i>4. Reflectie op documente-ren</i>	7. (Zelf)waardering van de leerervaringen	Hoe worden de leerervaringen ingeschat?
		8. Haalbaarheid van de documentatie	Hoe wordt de haalbaarheid van de leerdoelen ingeschat?
3. Assess-ment	<i>5. Beoordelings-proces</i>	9. Beoordelingsproces	Hoe is het 'leren waarderen' georganiseerd?
	<i>6. Waarderen</i>	10. Assessment van leren	Hoe ziet de dialoog er in de verbinding portfolio-standaard uit?
		11. Assessment voor leren	Hoe ziet de dialoog er m.b.t. verdere ontwikkelstappen uit?
		12. Assessment als leren	Hoe wordt het 'leren waarderen' als leerproces ervaren?
4. Op-bbrengst	<i>7. Verzilverend effect</i>	13. Leren (direct)	Welke is de summatieve opbrengst in het leersysteem?
		14. Werken (direct)	Welke is de summatieve opbrengst in het maatschappelijke systeem?
	<i>8. Prospectief effect</i>	15. Leren & werken (indirect)	Welke is de formatieve opbrengst in beide systemen?
		16. Persoonlijk	Wat is de persoonlijke opbrengst?
5. Veranke-ren	<i>9. Duurzame ontwikkeling</i>	17. In leren	Hoe verankert EVC zich in iemands levensbereik 'leren'?
		18. In werken	Hoe verankert EVC zich in iemands levensbereik 'werken'?
		19. In leven	Hoe verankert EVC zich in iemands levensbereik 'leven'?

Beide analysekaders kwamen in grote lijnen overeen met elkaar maar op bepaalde aspecten vertoonden ze ook verschillen. Dit verschil was terug te leiden naar de aansturing van beide

verschijnselen met enerzijds een focus op acquireren in het participeren bij EVC en participeren in het acquireren bij gepersonaliseerd leren. EVC is vooral een contextgestuurd proces en is onderzocht in de cases op het verbinden van de actoren en hun verschillende inbreng. Het is meer gericht op de systeemdimesies, dat wil zeggen op de wijze waarop EVC het individu activeert, motiveert, helpt focussen, documenteren en waarderen, beoordeelt, erkent en (door)ontwikkelt binnen een gegeven context. Deze benadering van EVC komt ook naar voren in het eerste analysekader. Gepersonaliseerd leren daarentegen is een meer individugestuurd proces en afgestemd op de persoonlijke inbreng in het (te realiseren) leerproces. Het tweede analysekader laat deze inbreng vanuit de lerende zelf zien in de thema's die per pijler van gepersonaliseerd leren waren gedefinieerd.

Tabel 4.3: analysekader voor gepersonaliseerd leren in de cases		
Pijlers	Thema's	Toelichting
1. Agency	1. <i>Bewustwording</i>	Hoe en in welke mate is het individu zich bewust van de eigen waarde?
	2. <i>Zingeving</i>	Hoe wordt de eigen waarde ingezet?
2. Affordance	3. <i>Belang van leren</i>	Wat is de waarde van leren binnen de organisatie?
	4. <i>Facilitering van leren</i>	Hoe wordt leren gefaciliteerd?
3. Assessment	5. <i>Van leren</i>	Hoe wordt het summatieve assessment ervaren?
	6. <i>Voor leren</i>	Hoe wordt het formatieve assessment ervaren?
	7. <i>Als leren</i>	Wordt het assessment zelf ook als een leerproces ervaren?
4. Eigenaarschap	8. <i>Empowerment</i>	In hoeverre is sprake van persoonlijke inbreng en visie op leren?
	9. <i>Zelfverantwoordelijk</i>	Hoe zelfverantwoordelijk is het individu als het gaat om leren?
5. Co-Design	10. <i>Actief eigenaarschap</i>	Hoe uit de levenlang leren-attitude zich?
	11. <i>Partner in leren</i>	Hoe opereert het individu als partner in leren?

Het explorerende onderzoek richtte zich daarmee op basis van beide analysekaders op de systeem- en procesdimesies van beide verschijnselen in de praktijk. De analyse van de gecodeerde tekstfragmenten vond voor beide verschijnselen eerst voor elke case afzonderlijk plaats. De beide analysekaders werden hiervoor benut. Dit resulteerde in vier afzonderlijke *in-case* analyses.

Een resultaat van de vier *in-case* analyses was dat ze een verfijning opleverden van de analysekaders van 45 aspecten of subcodes die schuilgingen achter de (sub)thema's. Deze verfijning toonde de wisselwerking in de derde deelvraag tussen de theoretisch geconstrueerde analysekaders en de empirie die de diepere betekenisgeving van het analysekader aandroeg. In bijlage 6 is de lijst met 45 aspecten weergegeven.

Met deze verfijning kon de inhoudelijke analyse van de *in-case* analyses tot op detailniveau worden uitgevoerd door middel van de voortdurende vergelijking van de uitspraken van de respondenten. Deze vergelijking toonde minutieus hoe het EVC-proces op respondentenniveau functioneerde én hoe de respondenten het proces van gepersonaliseerd leren benutten.

Waar de 45 aspecten met name voor de analyse van de praktijk van EVC en gepersonaliseerd leren in de vier cases in hoofdstukken 5-8 waardevol waren en input leverden voor de beantwoording van de hoofdvraag van deze studie, was het processchema van paragraaf 2.4.2. leidend voor de *cross-case* analyse die in hoofdstuk 9 is opgenomen. De *in-case* analyse richtte zich vooral op beide verschijnselen afzonderlijk en ook in hun onderlinge verbanden binnen de cases. De *cross-case* analyse betekende vooral dat deze *in-case* analyses met elkaar vergeleken konden worden.

In de *cross-case* analyse komen zodoende de verschillen en overeenkomsten tussen de uitkomsten van de *in-case* analyses aan bod. Dit levert een breder inzicht op in de kritische succesfactoren die van invloed zijn op EVC en gepersonaliseerd leren in de praktijk. Daarnaast biedt het meer inzicht in algemene zin op beleidsmatig, procedureel en maatschappelijk vlak; naast het processchema werden namelijk tevens de verschillende perspectieven op levenlang leren en de historisch-sociologische karakteristieken van de beleidsontwikkeling gebruikt voor de *cross-case* analyse.

EVC in de profit-sector – de casus ‘Rockwool’

Rockwool is een groot bedrijf in de procesindustrie. Sinds de jaren negentig van de vorige eeuw is de ontwikkeling van het personeel een vast onderdeel van het personeelsbeleid. Deze ontwikkeling was en is sterk gericht op certificering en/of diplomering ten behoeve van de inzetbaarheid van de werknemer. Dit personeelsbeleid is uitgemond in het formuleren van meer toegankelijke functieprofielen binnen het interne carrièremodel. Rode draad was en is de verbreding van de toetsing van vakbekwaamheid binnen het functiegebouw op basis van formele opleidingseisen waarin tevens rekening gehouden kan worden met de kennis, vaardigheden en attitude van de werknemers die ze binnen en buiten hun werk hebben opgedaan.

Na een aantal jaren geëxperimenteerd te hebben, werd EVC in 2008 geïntegreerd in het personeelsbeleid. Het *Rockwool-Carrièremodel* verving in dat jaar het vigerende personeelsbeleid dat nog enkel was gebaseerd op kwalificaties voor (door)groei binnen het functiegebouw van het bedrijf. Het nieuwe model bood net als vroeger aan werknemers de mogelijkheid om intern door te groeien, maar waar voorheen de nadruk lag op formele opleidingen, konden de werknemers nu ook via EVC en op basis van een vakbekwaamheidstest doorgroeien, mits ze voldeden aan de randvoorwaarden op het vlak van vakbekwaamheid en beschikbaarheid voor de gewenste functie. Doorstroommogelijkheden werden naast de gebruikelijke verticale carrièrevorming ook geboden voor horizontale of diagonale doorgroei naar andere vakdisciplines binnen het nieuwe carrièremodel. Nieuw was dat deze doorstroom niet meer alleen werd opengesteld op basis van bewezen geschiktheid via diploma's en certificaten (al dan niet via EVC behaald) maar ook op basis van intern aangetoonde vakbekwaamheid.

In dit hoofdstuk wordt eerst de ontwikkeling van het personeelsbeleid en de integratie van EVC daarin geschetst. Daarna staat het analyseren van de interviews centraal. Hiermee wordt de praktijk van EVC ontsloten en kunnen de twee hoofdvragen van dit onderzoek worden behandeld naar de betekenis van EVC voor de ge-EVC-de werknemers voor EVC als proces zelf en in de verbinding met gepersonaliseerd leren. Het hoofdstuk wordt afgerond met de conclusies. Deze hebben niet alleen betrekking op beide verschijnselen en hun onderlinge verwevenheid, maar bieden ook inzicht in de wijze waarop ‘de lerende driehoek’ functioneert binnen het bedrijf.

5.1 Het bedrijf

Rockwool is in 1909 opgericht en heeft meer dan 20 fabrieken in Europa, Azië en Noord-Amerika. De Rockwool Group telt ruim 9.500 werknemers met een jaarlijkse omzet van ca. 1,8 miljard euro. Het bedrijf legt zich toe op steenwoloplossingen. Het levert duurzame

oplossingen voor energie-efficiënte en brandveilige gebouwen, met een optimale geluidswering en klimaatbeheersing. Daarnaast biedt het bedrijf producten en oplossingen voor sectoren als industrie, glastuinbouw, petrochemie en scheepsbouw. De casus 'Rockwool' speelde zich af in Roermond waar het hoofdkantoor en de productiefaciliteiten van het Nederlandse bedrijfsonderdeel staan. Er werkten gedurende deze casus in deze vestiging ongeveer 1.200 mensen: ca. 800 productiewerknemers en ca. 400 kantoorwerknemers.

Figuur 5.1. De Lerende Driehoek van Rockwool



De lerende driehoek bestond bij Rockwool uit interne en externe partners. Intern waren dat het bedrijf zelf, de werknemers en de bedrijfsschool. Externe partners waren KBB's (VaPro, Kenteq, VTL) en het ROC Leeuwenborgh.

De rollen van het ROC en van de VaPro als KBB voor de procesindustrie waren onlosmakelijk verbonden met de ontwikkeling van de EVC-praktijk binnen Rockwool. Rockwool's functieprofielen die als meetlat werden gebruikt in het EVC-proces van de respondenten waren (en zijn) gekoppeld de competentieprofielen zoals vastgelegd in de Kwalificatiestructuur Beroepsonderwijs (KSB) voor functies in de procesindustrie. Daarnaast leverden zij de externe assessoren en participeerden zij in de verdere ontwikkeling van de ge-EVC-de respondenten. Alleen in het geval van de bedrijfsleerweg via het vakbekwaamheidsassessment was er geen betrokkenheid omdat deze leerweg volledig

wordt georganiseerd en uitgevoerd binnen en door het bedrijf. In figuur 5.1 is dit 'partnerschap in leren' weergegeven.

Het bedrijf heeft het belang van bedrijfsgestuurd opleiden en ontwikkelen van werknemers in de loop der jaren onderkend. Nieuwe inzichten ten aanzien van waardering en benutting van reeds aanwezige competenties van het personeel en de mogelijkheden om verschillende leerwegen te creëren die beter aansloten op hun leermogelijkheden hielpen daarbij.

De standaards om het personeel aan af te meten waren vastgelegd in het Rockwool Carrière Model als 'functiegerichte competentieprofielen Rockwool'. Deze profielen waren gekoppeld aan de KSB voor de MBO-niveaus 2, 3 en 4. De positie van de VaPro en het ROC in dit partnerschap werd aldus verwoord:

VaPro is inhoudelijk degene die meebepaalt wat de normen zijn en het ROC verzorgt de didactische hulpmiddelen die we gebruiken. Dan werken we ook nog met Kenteq voor onderhoudstechniek. 'Logistiek vakman', dat is een andere richting, dat zijn BBL-gelateerde activiteiten die je ook binnen EVC ziet terugkomen voor formele erkenning van een bepaald niveau. (RWi4, p. 22)

5.2 EVC in het personeelsbeleid van Rockwool

Vanaf de jaren negentig van de vorige eeuw werd de ontwikkeling van het personeel een vast onderdeel van het personeelsbeleid van Rockwool. Deze ontwikkeling was [en is] gericht op certificering en/of diplomering ten behoeve van de inzetbaarheid van de werknemer binnen het bedrijf. De ontwikkelingsgang van dit beleid doorliep een aantal stadia vanuit het formuleren van meer toegankelijke functieprofielen via EVC naar het huidige geïntegreerde carrièremodel. Rode draad was de verbreding van de toetsing van de vakbekwaamheid binnen het functiegebouw van formele opleidingseisen naar het ook rekening kunnen en willen houden met persoonlijke kennis, vaardigheden en gedrag van de werknemers zelf.

5.2.1 Intern doorstroommodel 1993

Rockwool koos er in 1993 voor om gelijktijdig met het herinrichten van het functiegebouw ook het werken met het interne doorstroommodel te verbeteren en aan te passen aan het 'empowerment' van de werknemers. Deze verbetering was nodig vanwege het invoeren van *Total Quality Management*, een managementstrategie die werkt aan het continue verbeteren van de organisatie als geheel. Het empowerment van de werknemers stond centraal '*om interne- en externe klantgerichtheid steeds weer te verbeteren*' (Rockwool, 1993, p. 1). Erkend werd dat de rol van de medewerk(st)ers steeds belangrijker werd omdat de verantwoordelijkheden meer en meer op een lager niveau binnen de productieteams werden gelegd. Verwacht werd dat de medewerk(st)ers zich sterker bewust zouden worden van hun verantwoordelijkheden en de consequenties van hun acties. Vandaar dat de doelstelling met betrekking tot het interne doorstroommodel meer afgestemd diende te worden op een groeimodel in het kader van het continue verbeteren van 'de individuele ontwikkeling van de werknemer' (ibidem, p. 3). Bijkomend voordeel was dat de werknemer hiermee zelf een duidelijk over- en inzicht kreeg in het functiegebouw en de bijbehorende spelregels. Het begrip 'empowerment' werd door Rockwool derhalve benut om de verantwoordelijkheid van de productie legging in de organisatie te leggen, binnen de

productieteams met daarbinnen een focus op de zelfsturing van de individuele medewerk(st)er binnen de eigen taken.

Belangrijke doelstellingen van het interne doorstroommodel waren in de onderzochte periode dat er voor de werknemer en de organisatie sprake diende te zijn van een *win-win* situatie en dat de verantwoordelijkheden zoveel mogelijk op een lager niveau in de organisatie konden worden gelegd, De herinrichting van het functiegebouw van 13 naar 10 functiegroepen met 9 loongroepen had betrekking op het productiepersoneel. De 10 functiegroepen liepen voortaan uiteen van senior teamleider (loongroep 9, voorheen allround wachtchef) tot aankomend productiewerknemer (loongroep 1, voorheen uitzendkracht) (Rockwool, 1993, pp. 8-9). Elke functiegroep kende concrete opleidingseisen variërend van LBO-techniek of gelijkwaardig voor functiegroep 1 tot en met MBO+ niveau in combinatie met minimaal 3 jaar werkervaring als teamleider in verschillende ploegen voor functiegroep 10. Alle functiegroepen kennen daarnaast aanvullende eisen die in de vorm van Rockwool-certificaten zijn vastgelegd. Deze certificaten kunnen worden behaald door het personeel binnen cursorisch onderwijs van de bedrijfsschool, als 'training on the job'.

In het vernieuwde model werd doorstroom naar een hogere functie mogelijk zodra er sprake was van een vacature binnen het budget. Deze 'doorstroom' kon door het personeel zelf worden onderbouwd en aangevraagd. Het doorstroombeleid was afgestemd op het toetsen van de werknemer met een doorstroomvraag naar een hogere functie op haar actuele kennis- en ervaringsniveau, de opleidingseisen voor een functiegroep, de behaalde RW-certificaten²⁷ en de evaluatie van het functioneren tot dusver. Indien uit deze toets bleek dat de doorstroom goed was onderbouwd en de werknemer aan de eisen voor de nieuwe functie voldeed én indien de beoogde functie werkelijk beschikbaar was, kon de werknemer doorstromen. Indien de toetsing toonde dat er sprake was van onvoldoende aansluiting van de functie-eisen op de capaciteiten van de werknemer, kon worden besloten om een individueel actieplan op te stellen. De werknemer kreeg dan in een proefperiode de tijd om het actieplan dat was afgestemd op het aantonen van de geschiktheid voor de nieuwe functie, ten uitvoer te brengen. Na uitvoering van het persoonlijke actieplan werd dezelfde toetsing nogmaals uitgevoerd. Alleen nadat was gebleken dat nog steeds een onverantwoord groot verschil bleef bestaan tussen de functie-eisen en de mogelijkheden van de werknemer, kon het management besluiten de betrokkene niet te laten doorstromen naar een nieuwe functie.

5.2.2 Ontwikkeling EVC 2001-2002

Rockwool besloot het doorstroommodel in 2001 te verbreden. De motivatie voor deze verbreding was dat het bedrijf meende dat het reguliere opleidingstraject – in het combineren van RW-certificaten en beroepsonderwijs – niet meer geheel voldeed aan de 'huidige en toekomstige (interne) ontwikkelingen (Geven, 2002, p.2). Het bedrijf stelde dat de aanwezigheid van goed opgeleide werknemers een van de vele factoren was die zich door vertaalde naar het succes van de onderneming. De steeds veranderende technologische ontwikkelingen, de schaarste van vakbekwaam personeel en de interne

²⁷ RW-certificaten zijn de 'Rockwool-certificaten' die intern worden gehanteerd voor het Vakbekwaamheidsassessment en het 'speciaal onderwijs project'. Deze certificaten zijn alleen binnen het bedrijf herkenbaar en erkenbaar.

vraag naar meer flexibiliteit en brede inzetbaarheid maakten het noodzakelijk dat het opleidings- en ontwikkelingsbeleid werd aangepast. Want *'leren moet steeds flexibeler worden, zodat voor ieder individu precies dat traject wordt uitgekozen dat het beste bij hem of haar past. Maatwerk speelt dus een belangrijke rol.* (Uitschieter, 2002, p. 20).

Naast behoefte aan bredere inzetbaarheid had Rockwool ook behoefte aan vakbekwaam personeel. Dit was een vraag die ze niet kon dekken met alleen externe instroom. Dit versterkte de focus op de inzetbaarheid van het zittende personeel. Met EVC zag Rockwool de mogelijkheid om hun ervaring en kennis te erkennen en verder te ontwikkelen en hierbij ook de gedragsmatige competenties te belichten die van belang waren in het functiegebouw (Geven en Bongers, 2003).

In december 2000 werd een projectgroep ingesteld om de mogelijkheden te onderzoeken om met behulp van EVC een andere invalshoek te ontwikkelen voor het opleidingsbeleid van Rockwool en zo bij te dragen aan de verbreding van het doorstroommodel. De opdracht was *'Kunnen we een instrument ontwikkelen om de kwaliteit van de werknemers op een andere manier te beoordelen en te ontwikkelen dan het reguliere opleidingstraject?'* (Geven, 2003, p. 1). De projectgroep richtte zich op het oplossen van knelpunten:

- extern boden reguliere opleidingstrajecten onvoldoende ruimte voor maatwerk. EVC kon een ontwikkeltraject afstemmen op het individu, wat zowel voor Rockwool als voor de individuele werknemer effectiever en efficiënter was. Daarnaast speelde mee dat de externe arbeidsmarkt onvoldoende aanbod had voor de eigen personeelsbehoefte waardoor Rockwool zich diende te focussen op haar eigen werknemers.
- Intern waren de functie-eisen binnen de productie voornamelijk gericht op diploma's en de huidige opleidingstrajecten op technische kennis- en vaardigheidsaspecten. Gedragscompetenties werden in de functie-eisen en binnen opleidingen onvoldoende belicht. Met het EVC-project werden vooral deze competenties belicht waardoor het ontwikkelingstraject effectiever resultaat kon hebben in het slagen in een functie. Daarnaast boden functie-eisen onvoldoende ruimte voor waardering van interne trainingen, cursussen en ervaring. Door EVC werden deze trainingen en ervaring wel erkend.

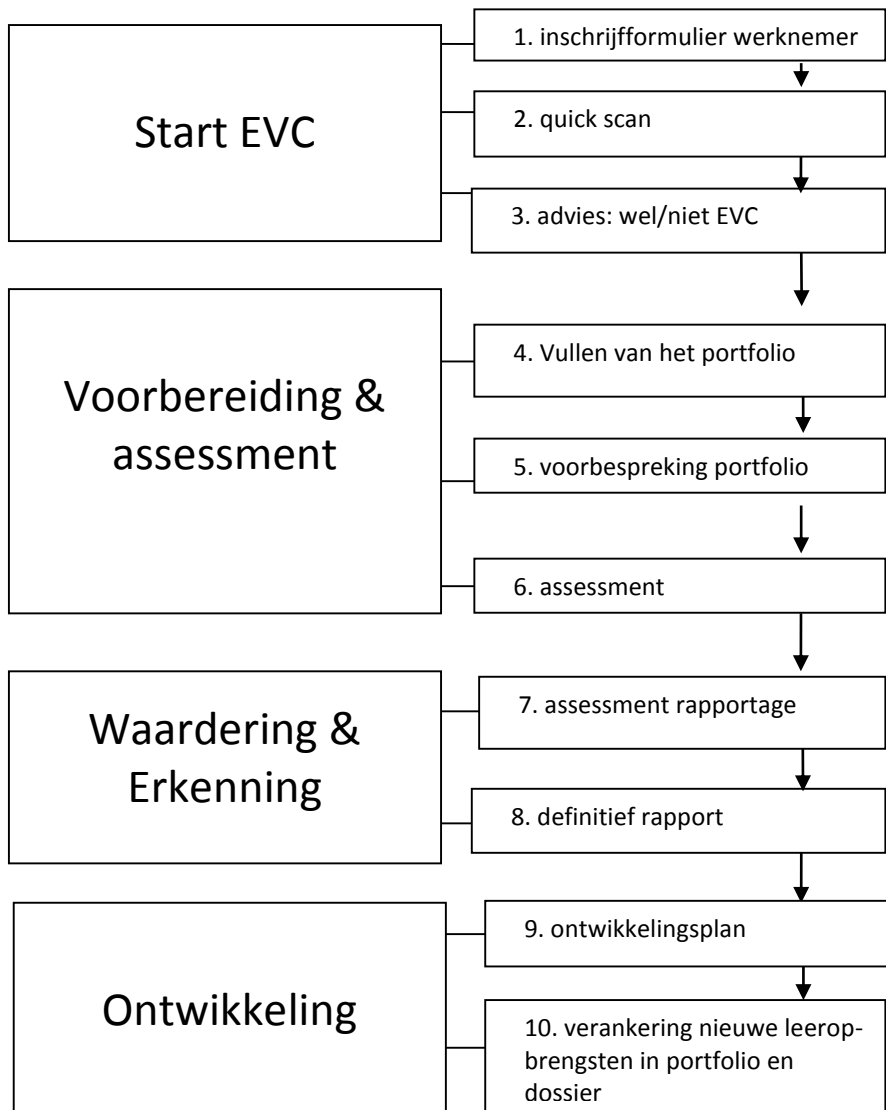
De projectgroep richtte zich in de verkenningsfase op het ontwerpen van de EVC-procedure voor een pilot. De procedure bestond uit de volgende stappen; hierbij werd gebruik gemaakt van de procedure zoals de VaPro en Stoas in samenwerking met een aantal ROC's in de voorgaande jaren hadden uitgewerkt om de kwalificatiestructuur meer *industry-driven* te maken (Dijkstra, Klarus en Knaapen, 2002):

1. Voorbereiding: voorlichting, ontwikkeling trainingsprogramma en training assessoren en begeleiders, opstellen toetslijsten, werven deelnemers en doelstelling deelnemers.
2. Portfoliovorming: quick scan van de werknemer en opstellen van het portfolio.
3. Beoordelen: walkthrough, intern assessment, evaluatie en advies.
4. Ontwikkelen: persoonlijk ontwikkelplan en opleiding/training met begeleiding.
5. Afronding: evaluatie en inbedding van EVC in het bedrijfsbeleid.

Na deze verkenning van het EVC-instrument gaf het managementteam van Rockwool goedkeuring aan een pilot met tien werknemers vanaf 1 januari 2003. De pilot richtte zich op werknemers die langere tijd in een bepaalde functie zaten maar ook (inval)werk deden

op een hoger niveau. Er werd van uitgegaan dat de geselecteerde werknemers door de tijd heen kennis en ervaring hadden opgedaan door het leren op de werkvloer, in hun verenigingsleven en hobby's.

Figuur 5.2: Het EVC-proces bij Rockwool



5.2.3 Pilot 2003

Er werden tien werknemers geselecteerd voor de pilot. Zij waren zowel op de aanwezigheid van functiecompetenties binnen het Rockwool-functiegebouw als op beroepscompetenties binnen de VaPro A/B-opleidingen gescreend en beoordeeld.

Tijdens de pilot werd een aantal knelpunten geconstateerd op het vlak van assessment (assessment werd gekenschetst als 'een zeer zwaar onderdeel'), het definiëren van het ontwikkeltraject (met name bij het vaststellen van de verwerving van theoretische onderdelen) en de begeleiding op school. De *overall* conclusies waren overwegend positief vanwege de verbeterde focus op de inzetbaarheid van de werknemers, de bijdrage aan de employability binnen het bedrijf en de mogelijkheden om het bedrijf te profileren als 'een goede werkgever'. In termen van vrijstellingen en financiële effectiviteit waren de resultaten ook aansprekend (Rockwool, 2002):

- vier kandidaten voor VaPro-A scoorden gemiddeld 50% van de deelkwalificaties.
- Vijf kandidaten voor VaPro-B scoorden gemiddeld 60% van de deelkwalificaties.
- Financieel gezien leverde het een aanzienlijke besparing op van de kosten voor de EVC-procedures ten opzichte van de reguliere opleidingskosten. Waar een reguliere opleiding VaPro-B in 2003 gemiddeld € 17.800 kostte (out-of-pocket = opleidingskosten + verletkosten) was de prijs voor de vijf deelnemers slechts € 7.015 per persoon voor het EVC-traject en de vervolgopleiding. De winst werd met name gerealiseerd op het verminderen van de verletkosten.

De pilot had een looptijd van zes maanden waarna een evaluatie plaatsvond om definitief te besluiten tot verankering van EVC in het personeelsbeleid. Het eindresultaat was een EVC-procedure ingebed in het strategische opleidings- en ontwikkelingsbeleid. EVC werd voortaan naast het regulier opleidingstraject aangeboden om vervolgens (eventueel) opleidingen op maat te kunnen aanbieden voor proces-operating, logistiek en onderhoud. Ingebed in het HR-beleid werd EVC ook onderdeel van de Rockwool-cao.

Figuur 5.2 toont het stappenplan van het EVC-instrument, zoals opgesteld door de projectgroep.

5.2.4 EVC-prijs 2003: 'tweede'

Het resultaat van de pilot met EVC was zo aansprekend voor het bedrijf dat het zich nomineerde voor de EVC-prijs 2003 van het Landelijke Kenniscentrum EVC (Geven en Bongers 2003). Het Kenniscentrum EVC stelde zich met deze jaarlijkse prijs ten doel de invoering van EVC te bevorderen. Bedrijven en organisaties, profit en non-profit, opleiders en intermediairs konden meedingen naar deze prijs voor degene die EVC dat jaar het meest succesvol had ingevoerd (Duvekot, 2003). De jury beoordeelde de EVC-ervaringen van Rockwool zeer positief en betitelde het als 'meest concurrerende inzending', oftewel als tweede van de in totaal 14 inzendingen:

Dit betreft een door het bedrijf zelf aangepaste, zeer consistente EVC-procedure, gedegen en goed onderbouwd. Het lijkt een zeer doordachte opzet waarbij zowel op kwaliteit als op kosten is gelet. Sterk is ook dat hier de competenties van de deelnemers meer centraal staan dan de eindtermen, en ook elders verworven competenties meetellen. EVC maakt hier volgens de beschrijving deel uit van het opleiding- en

ontwikkelingsbeleid. Ook de assessoren worden zelf opgeleid wat deze integratie van EVC in het bedrijfsbeleid nog verder bevordert. De procedure is breed opgezet waardoor de toegankelijkheid op zich groot is. We kregen de indruk dat Rockwool zelf de kandidaten selecteert. Na de EVC-procedure volgt er een maatwerkopleidingstraject. Waardering ook voor de synergie die er lijkt te bestaan tussen de loopbaan van de deelnemer en het beleid van het bedrijf. De jury vond het aantal beoordelingscriteria wel hoog wat het overzicht niet bevordert. Samengevat scoort Rockwool hoog op eigenlijk alle criteria. Omdat het in dit geval een pilot betreft, hoopt de jury dat Rockwool de ingezette lijn doorzet! (Duvekot, 2004, p. 51)

5.2.5 Doorontwikkeling EVC

Rockwool was sinds 1990 een erkend leerbedrijf voor de reguliere MBO-opleidingen (beroepsbegeleidend) in de techniek. Met EVC verankerd in het opleidingsbeleid waren er nu twee manieren voor het bedrijf om te sturen op de kwaliteit van het personeel én tegelijkertijd zich te profileren als een aantrekkelijke werkgever: via de reguliere leerweg met alleen formeel onderwijs en via een EVC-ondersteunde leerweg waarin ook non-formele leerervaringen onderdeel uit konden maken van de leerweg.

In 2007 werd daar met het *Vakbekwaamheidsassessment* een derde leerweg aan toegevoegd. Dit houdt in dat een werknemer een alternatieve doorstroomroute geboden wordt als hij niet over het vereiste diploma beschikt en dat ook om bepaalde redenen (drop-out MBO; dyslexie of anderszins onvoldoende mogelijkheden om theoretische leeronderdelen te doorlopen) niet heeft behaald of zal behalen. Met het Vakbekwaamheidsassessment kunnen werknemers aantonen dat ze vakbekwaam zijn en achterhalen op welke aspecten zij eventueel nog ontwikkeld kunnen worden. Door middel van interne Rockwool-certificering kan dan nog een ontwikkelstap gemaakt worden. Om in aanmerking te komen voor dit assessment moet een werknemer geruime tijd werkzaam zijn op een afdeling, aantoonbaar op een hoger niveau werkzaam zijn dan het feitelijke functieniveau en niet-opschoolbaar zijn naar een erkend diploma vanwege eerdere drop-out en of problemen met theoretische kennisverwerving. De procedure (Rockwool, 2009, pp. 12-13) bestaat uit:

- een portfoliobeoordeling waarin de werknemer, begeleid door de interne assessor, bewijsmateriaal verzamelt voor diens kwaliteiten, bijvoorbeeld via diploma's, werkervaring en prestaties uit het privéleven (bv. vrijwilligerswerk, hobby's).
- Een capaciteitentest waarmee het algemene technische of logistieke niveau in kaart wordt gebracht.
- Feedback op de aanwezige competenties in relatie tot de beoogde nieuwe functie door de leidinggevende, klanten en andere relevante betrokkenen. De gehanteerde feedback-tool is de *Rockwool Competentie Spiegel*. Dit is een 360° feedback methode voor het beoordelen van de werknemer door zichzelf, collega's en leidinggevende.
- Observatie in de praktijk (performance assessment): interne gecertificeerde assessoren beoordelen de werknemer in de praktijk op de vakbekwaamheidsaspecten van de beoogde, nieuwe functie.
- Het ontwikkelen van de vakbekwaamheidsaspecten om te voldoen aan de nieuwe functie-eisen.

In geval van respondent RWe12 ging het om de tweede keer dat hij het vakbekwaamheidsassessment benutte. Waar de eerste keer had geresulteerd in het certificaat 'operator B', was de inzet bij de tweede beoordeling het verkrijgen van de status van 'senior operator'. De respondent had ter voorbereiding op het assessment een portfolio ontwikkeld dat was aangevuld met reflecties van derden op basis van de 360° feedback methode. Op deze wijze legde de respondent zijn claim op het senior operators-functie neer. Een belangrijk deel was gewijd aan zijn informele activiteiten, zoals het repareren van fietsen in zijn vrije tijd.

Het assessment werd uitgevoerd door een externe en een interne assessor. In het performance assessment werd hij beoordeeld op zijn functioneren binnen het bedrijf. Direct na dit assessment werd mondelinge feedback gegeven waarop de kandidaat kon reageren. Het uiteindelijke resultaat werd in een schriftelijke rapportage vastgelegd en door alle betrokkenen getekend voordat het naar de personeelsafdeling ging voor het uiteindelijke oordeel over de haalbaarheid van de claim.

Naast bovenstaande focus op leerwegen, ontplooide Rockwool ook organisatorisch initiatief. Om over voldoende gekwalificeerd technisch personeel te blijven beschikken, richtten Rockwool, Smurft Kappa Roermond en Numac in 2007 *De Bedrijfsschool* op. Groei van deze bedrijven, vergrijzing, krappere wordende arbeidsmarkt en teruglopende interesse in technische beroepen gaven aanleiding om opleiding en werving steviger in eigen beheer te nemen in de vorm van een bedrijfsschool (Geven, 2008). Voor Rockwool zelf was deze versterking in een formele beroepsbegeleidende leerweg op MBO-niveau in samenwerking met ROC Leeuwenborgh een oplossing om het personeel in het kader van de inzetbaarheid en mobiliteit zowel theoretisch als in de praktijk beter te kunnen ondersteunen in hun leerproces.

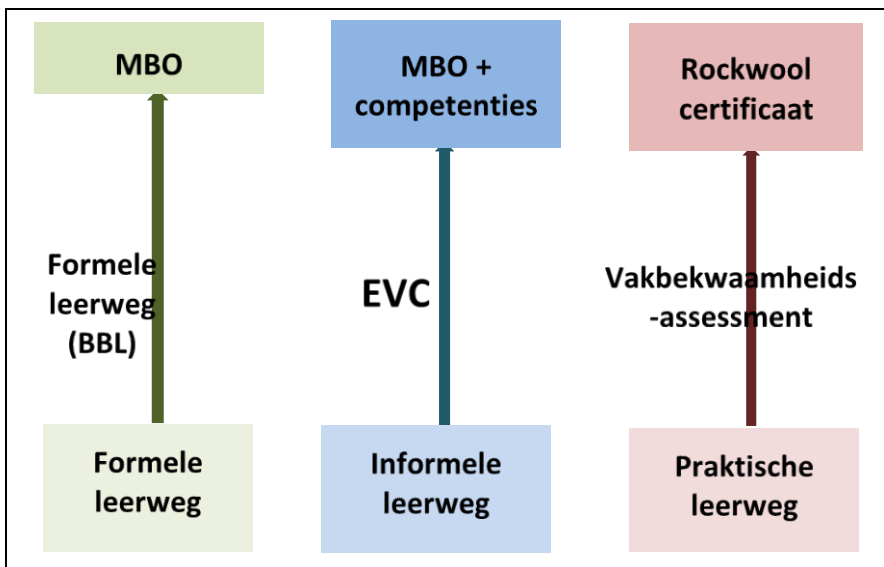
De Bedrijfsschool verzorgt wettelijk erkende MBO-opleidingen binnen de procestechniek, logistiek, werktuigbouwkunde en elektrotechniek, aangevuld met maatwerkmodules, persoonlijke begeleiding en training on the job. Doordat Rockwool BV een gecertificeerd en erkend leerbedrijf is, worden haar opleidingen en cursussen ook erkend door andere organisaties (web. ref. bedrijfsschool, 2013).

5.2.6 Geïntegreerd EVC in *Het Carrièremodel*

Vanaf 2008 werd het functiegebouw wederom heringericht. Het *Carrièremodel* verving het oude doorstroommodel. Het nieuwe model bood net als vroeger aan werknemers de mogelijkheid om intern door te groeien (Rockwool, 2009, 2011a). Maar waar voorheen de nadruk lag op opleidingen, konden werknemers nu ook formeel via een praktische leerweg doorgroeien mits ze voldeden aan de randvoorwaarden op het vlak van vakbekwaamheid en/of beschikbaarheid van de gewenste functie.

Doorgroei werd naast de gebruikelijke verticale doorstroom ook geboden voor horizontale of diagonale doorgroei naar andere vakdisciplines binnen de carrièrelijnen van Rockwool. Nieuw was dat deze doorstroom niet meer alleen werd opgesteld op basis van bewezen geschiktheid via diploma's en certificaten (al dan niet via EVC behaald) maar ook op basis van vakbekwaamheid: *'Toen het in juni 2009 geïntroduceerd is heeft iedereen het thuisgestuurd gekregen. En daarin wordt inderdaad het EVC en vakbekwaamheidsassessment, wat toen iets nieuws was, goed uitgelegd.'* (RWi1, 21).

Figuur 5.3: De drie leerwegen bij Rockwool



Continue ontwikkeling van de werknemers stond vanaf 2008 centraal in het Carrièremodel, zowel 'op eigen kracht' als 'in gereguleerde banen' met formele leerprocessen. De algemene noemer waaronder dit geïntegreerde beleid met drie leerwegen binnen het personeelsbeleid werd geboekt was 'inzetbaarheid':

Het beleid van de werkgever is erop gericht, de inzetbaarheid van de individuele werknemer op peil te houden en te verbeteren. Werkgever en werknemer dragen daarin een gezamenlijke verantwoordelijkheid. In dit kader worden door de werkgever per afdeling opleidings- en ontwikkelingsplannen opgesteld en worden persoonlijke opleidingsafspraken met de werknemer gemaakt. In de functioneringsgesprekken met de werknemers worden deze afspraken geëvalueerd. (Rockwool, 2011b).

EVC was met dit Carrièremodel geïntegreerd in het personeelsbeleid. Voortaan er werd expliciet van uitgegaan dat vakbekwaamheid van werknemers gebaseerd was op het functioneren van de werknemer zelf en de perceptie hiervan op collega's en/of leidinggevende in combinatie met de mogelijkheid van het benutten van formele, informele en non-formele leerervaringen. Figuur 5.3 toont de schematische weergave van deze geïntegreerde EVC-aanpak van Rockwool.

5.2.7 EVC kwantitatief

In de onderzochte periode 2002-2012 doorliepen 79 werknemers een EVC-methode (Geven, 2012):

- 70 werknemers een EVC-procedure:
 - o vier deelnemers stopten voordat zij gecertificeerd/gediplomeerd konden worden.

- 43 werknemers voor een kwalificerend traject op MBO-niveau.
- 23 werknemers voor een RW-certificaat.
- Sinds 2009 negen werknemers een vakbekwaamheidsassessment.

In dezelfde periode volgden 450 werknemers een reguliere, formele leerweg voor een MBO-kwalificatie.

5.2.8 In de prijzen 2013-2014

De jaren 2013 en 2014 waren oogstjaren voor het bedrijf. Zowel in 2013 als in 2014 werd een internationale prijs gewonnen voor het innoveren van het personeelsbeleid met behulp van EVC en het implementeren van de methodiek op de werkvloer:

- in 2013 de Europese 'Validation Prize 2013' in de categorie 'Work-based Competence Development and Recognition'. De prijs werd op 15 oktober 2013 in Brussel uitgereikt door EUCEN (European University Continuing Network). Deze prijs geldt als een waardering voor de meest veelbelovende en innovatieve initiatieven in Europa als het gaat om het (h)erkennen van competenties en vakbekwaamheid in het werkproces. De ruim 100 ingezonden casestudies werden beoordeeld op de criteria innovatie, impact, duurzaamheid, overdraagbaarheid en toegevoegde waarde op Europees niveau. Daarbij rolde de casestudie van Rockwool als winnaar uit de bus. De casestudie werd vooral gewaardeerd vanwege de brede implementatie van opleidings- en ontwikkelmanagement in het HR-beleid (Validation prize, 2013).
- In 2014 *The Global VPL Prize*. Deze prijs was onderdeel van het programma van *The 1st VPL Biennale* op 9-11 april 2014 in Rotterdam, Nederland. De vakjury verkoos de nominatie van Rockwool uit een lijst van genomineerde EVC-praktijken uit zes verschillende landen:

Rockwool has integrated VPL into the company's training and development policy and instituted a human resource management strategy that incorporates both summative and formative VPL processes designed to enhance both employee and employer performance. By training assessors and other staff and using portfolio as the foundation, employees are assessed, provided with advising, and supported in the development of personal development plans and the opportunity steer their own internal and external education and training opportunities. External stakeholders cooperate in this venture. It is good to see the private sector so engaged in VPL and with active stakeholder cooperation. (Biennale, 2014)

5.3 Procesanalyse van EVC in de praktijk van Rockwool

Bij Rockwool werden zes werknemers geïnterviewd²⁸ die aan het EVC-proces hadden deelgenomen. Zij zijn de primaire respondenten van deze casus. Zij volgden de informele leerweg met EVC in de periode 2003-2012, afgestemd op kwalificatieniveaus MBO 2-4 voor procesindustrie of logistiek. Naast deze interviews werden drie stafmedewerk(st)ers, een

28 Om de privacy van de respondenten te respecteren is elk citaat voorzien van een persoonscode met het regelnummer van het getranscribeerde interview. De primaire respondenten worden aangegeven met de aanduiding 'RWe' en de secundaire respondenten met 'RWi'. Tussen [blokhaakjes] zijn onverstanebare of irrelevante passages aangegeven of verduidelijking aangebracht.

assessor en een vertegenwoordigster van het ROC geïnterviewd. Deze interviews vormen samen met het schriftelijke materiaal de secundaire data voor het onderzoek naar de effecten van EVC op mens en organisatie binnen de context van het bedrijf Rockwool. Deze interviews schijnen hun licht op de inzet van EVC binnen het bedrijf en hoe de werknemers EVC ervoeren en benutten.

5.3.1 EVC-fase 1: engagement

Het organiseren van het EVC-proces binnen het bedrijf vereiste draagvlak van alle betrokkenen. Vanuit bedrijfsperspectief was de doelstelling gericht op transparantie en inzetbaarheid:

- de werknemers konden zich presenteren binnen het bedrijf zodat hun inzetbaarheid zichtbaarder werd en beter gekoppeld kon worden aan taken binnen het functiegebouw.
- De werknemers konden zich (door)ontwikkelen om hun inzetbaarheid te verbeteren.

Het bedrijf realiseerde zich dat deze doelstelling rendement opleverde als de werknemers zich bewust zouden zijn van deze meerwaarde van EVC voor het bedrijf en voor zichzelf. De realisatie van EVC binnen de context van het bedrijf veronderstelde daarmee inzicht in en instemming met het belang van EVC, in het bijzonder gericht op competentie-herkenning, -erkenning en -ontwikkeling. In grote lijnen was het engagement voor EVC te benoemen als een proces dat door het bedrijf geïnitieerd werd en waarvoor werknemers geselecteerd werden om aan deel te nemen. Voor deze werknemers kon EVC zich onttollen als een proces met verschillende doelen en vormen van erkenning. Belangrijke vragen in deze fase waren dan ook waarom, wanneer en in welke mate de werknemers zich bewust waren van de potentie van EVC als mogelijkheid tot het realiseren en/of erkennen van bepaalde ontwikkeldoelen.

Bewustzijn (thema 1)

Bij het verkrijgen van inzicht in de potentie van EVC was de dialoog tussen bedrijf en werknemer van belang. Randvoorwaarden hiervoor waren dat (1) er draagvlak bestond om EVC op bedrijfsniveau aan te bieden, (2) EVC was verankerd als instrument in het HR-beleid van het bedrijf en (3) de deskundigheid beschikbaar was om EVC als instrument aan te bieden aan werknemers. Aan deze randvoorwaarden was binnen Rockwool lang gewerkt en het verkrijgen van dit draagvlak ging niet vanzelf:

We hebben met het carrièremodel EVC wat explicieter op orde gebracht en voorzien van een formele status, ook in samenspraak met de OR, die er toch in het begin wat moeilijk over deed. Het hele traject heeft in totaal zo ongeveer 2 ½ jaar geduurd alvorens dat in een carrièremodel werd gevat met werkbare afspraken, garanties, zekerstellingen, objectivering van assessments. [-] Allerlei vormen van achterdocht moesten worden overwonnen, om het in een carrièremodel te kunnen stoppen. (RWi4, 6-12).

Het economische belang speelde bij het initiëren van EVC binnen het bedrijf een belangrijke rol. Ook speelde mee dat de top van het bedrijf de meerwaarde van non-formeel en informeel leren inzag:

De beleving is met name veranderd in de gedragenheid van zo'n model vanuit de top door het kunnen laten zien dat er een voordeel in zit, dat er een bedrijfsbelang mee gediend is en ook voor ons weggelaten van klassikaal denken. Nog vaak zien we kwalificatie als iets wat je krijgt als je heel lang een bepaald gebouw in bent gelopen in plaats van door een leerproces bent gegaan. (RWi4, 71-75)

Er werd een goede afstemming met de externe partners in het EVC-proces georganiseerd, waarmee aan belangrijke randvoorwaarden werd voldaan om EVC uit te kunnen rollen binnen het bedrijf.

Initiatie

Gegeven het interne draagvlak en de inbedding van EVC binnen het HR-beleid, betekende het benutten van EVC in de praktijk dat ruchtbaarheid werd gegeven aan het bestaan van EVC en de mogelijkheden die het kon bieden binnen de bedrijfscontext. Belangrijk bij deze initiatie was de rol van teamleiders. Zij waren degenen die de kandidaten voor EVC selecteerden. Dat dat niet eenvoudig was, bleek uit de noodzaak om een interne instructie voor leidinggevers rond te sturen, want *'... voor een leidinggevende is het sowieso toch wel een complexe materie. We hebben daarvoor een boekje uitgegeven [-]. Dat is het carrièremodel en dat helpt de leidinggevende de kandidaat te motiveren, te ontwikkelen'*. (RWi9, 147).

Na het informeren was het daadwerkelijk selecteren van kandidaten de volgende stap. Zoals gezegd speelde de teamleider een bepalende rol. De ene teamleider was meer directief dan de andere:

- *Mijn leidinggevende heeft toentertijd voor mij gelobbyd, heeft het een en ander voor mij nagevraagd en zei: als je even tijd hebt, dan moet je wachten, want we gaan een EVC-traject opstarten. (RWe5, 35)*
- *En toen werd gezegd: het lijkt me veel verstandiger als jij voor EVC kiest. (RWe8, 42)*

De volgende stap in de initiatie van EVC binnen het bedrijf was dat kandidaten benaderd werden voor een intake en een informatiebijeenkomst bezochten. Deze informatievoorziening liep via verschillende kanalen: de leidinggevende, de bedrijfsschool of het EVC Centrum van het ROC, als partner in Rockwool's EVC-proces:

- *Hij [manager bedrijfsschool] heeft het duidelijk uitgelegd wat het allemaal zou inhouden. We gaan alles van jou vragen, we moeten heel veel informatie van jou hebben, dan gaan we alles op een rijtje zetten en daar komt iets uit wat je nog moet gaan doen. (RWe5, 76)*
- *Eerst heb ik met mijn leidinggevende een informatieochtend gehad, die had een aantal klappers bij zich met een heleboel vragen die we moesten gaan invullen samen met de assessor. (RWe5, 137)*

Geselecteerde werknemers en daar ook zelf mee wilden starten, schetsten een beeld van een selectie waar ze zelf weinig grip op hadden: *'We hebben het [EVC] zelf niet gevraagd, we hadden ooit wel gehoord dat het traject bestond maar we wisten niet hoe en wat'* (439). De beslissing over deelname aan EVC werd bij het bedrijf gelegd: *'Nu kan ik niet persoonlijk zien of die mensen in aanmerking zouden komen, want dat is een vraag die het bedrijf zelf moet beantwoorden'* (RWe6, 401). Het exclusieve karakter van deelname aan EVC was daarmee wel duidelijk: *'Ik denk niet dat ze mensen gaan vragen die nog helemaal geen VaPro Basis*

hebben of zo.' (RWe8, 91). Een andere respondent had het gevoel *'dat ze mensen uitzoeken die een beetje ergens tussenin blijven hangen, die net die doorstoot naar een leidinggevende functie niet kunnen maken en die net de papieren ervoor niet hebben.'* (RWe5, 95). Een grote kans op succes bij het behalen van een relevante kwalificatie, speelde een belangrijke rol bij de eigen beslissing tot deelname: *'Ik had wel alle taken af maar ik had juist op twee vakken niet genoeg en daardoor hebben ze me aangeraden (-) om EVC te gaan doen.'* (RWe11, 22). Niet iedereen was overigens tevreden met deze duidelijkheid bij de selectie omdat *'ze het beter moeten uitleggen.'* (RWe7, 495), of omdat het bedrijf EVC veel beter kon benutten binnen het carrièremodel:

Het bedrijf zou het [EVC] veel meer kunnen gebruiken voor mensen die niet in staat zijn om via de reguliere weg te kunnen gaan studeren. Om het gedeeltelijk te kunnen afschermen door de ervaring die ze door de jaren heen hebben opgebouwd. (RWe6, 387)

Internaliseren

Na de initiatie diende zich de volgende stap aan, nl. het benaderen van EVC als een proces waarbij persoonlijke betrokkenheid en – vooral - inzet was vereist. Dit internaliseren van EVC betekende het zich eigen maken van EVC door de werknemer. Het internaliseren viel samen met:

- een berekening van de slaagkans: *'ik heb altijd gezegd: als je aan zoiets begint moet je zeker weten dat je het kunt afmaken en ik heb zo iets van: als ik niet zeker weet dat het haalbaar is, dan is het zonde van de tijd.'* (RWe6, 50).
- Het credo 'voor wat, hoort wat': *'ik kan er ook wel iets bij vinden want het betekent dat ze willen voorkomen dat zo iemand denkt: weet je wat, ik ga helemaal niet studeren want het gaat toch op een makkelijke manier.'* (RWe6, 417).
- Een goede timing om aan te sluiten bij de persoonlijke ontwikkeling: *'Vroeger kreeg ik de vraag of ik dat zou willen doen en toen was ik er nog niet klaar voor, maar nu ben ik er klaar voor.'* (RWe5, 480).

Leerdoelen (thema 2)

Uit de interviews kwam een brede waaier aan motieven naar voren die individueel georiënteerd waren, geïnstigeerd waren door het bedrijf of een combinatie kenden van intrinsieke en extrinsieke motieven. Zowel de werknemers als het bedrijf baseerden zich bij de keuze voor EVC meestal op de wens of de noodzaak om de werkervaring te kunnen benutten om versneld een diploma te behalen. Dit diploma was vervolgens meestal ondergeschikt aan het werkelijke motief, nl. het verbeteren van de positie binnen het functiegebouw.

Motivatie

Bij de *intrinsieke motivatie* lag een eigen ambitie of oogmerk ten grondslag aan het participeren in het EVC-proces. Deze ambitie was bij Rockwool-werknemers gericht op het waarderen en (gaan) leren ten behoeve van het investeren in zichzelf via kwalificering, het doelbewust creëren van carrière-stappen of puur op basis van persoonlijke zingeving. EVC vormde voor hun het middel om de eigen positie binnen Rockwool te kunnen bevestigen of verbeteren, uiteenlopend van praktische zaken als het verwerven van een hoger salaris tot het onderbouwen van carrièrekansen:

- *Ik wist van mezelf dat ik al op een bepaald niveau zat, maar had ook als doel dat ik ooit verder kon groeien, dus verder dan procesoperator.* (RWe5, 64)

- *Op een gegeven moment krijg je bazen die net van school af komen, die in principe niet de kennis ervan hebben, ze hebben alleen maar de papiertjes. En op een gegeven moment ben jij hun werk aan het doen. Daaruit is voortgevloeid dat ik zei: ik wil dat niet, ik wil toch gaan leren. (RWe7, 58)*
- *Door mijn VaPro-A diploma te halen wordt ook mijn functieomschrijving anders beoordeeld en dan is de kloof met iemand uit een hogere loongroep die je vervangt stukken kleiner. (RWe6, 126).*

In een enkel geval was binnen de bedrijfscontext ook ruimte voor een meer persoonlijke motivering die los stond van zakelijke, aan de functie gerelateerde overwegingen: *'Dus ik wil niet in de hoogte groeien maar gewoon in de breedte, universeel wil ik zeggen.'* (RWe5, 242).

Bij *extrinsieke motivatie* kan gedacht worden aan eisen of wensen van de organisatie ten aanzien van kwalificering/diplomering of wettelijke kwaliteitsnormen. In het geval van kwalificatie-eisen ging het meestal om het voldoen aan bepaalde functie-eisen. Binnen het functiegebouw werden aan verschillende operator-functies ook kwalificatie-eisen gesteld. Met behulp van EVC kon deze eis versneld worden beantwoord. Voor werknemers was dit een waardevolle exercitie:

- *de zekerheid van: kijk, nu heb ik dat diploma en nu krijg ik ook die loongroep. (RWe11, 399)*
- *Op een gegeven moment heb je de kennis, je hebt de vaardigheden, je hebt het inzicht en je kunt de storingen zelf oplossen. Je analyseert storingen en in principe heb je het hele verhaal van VaPro-A en B, alleen die papiertjes heb je niet. Je kunt niet verder stromen. (RWe7, 53)*

Ook kwam het voor dat EVC werd benut voor het invullen van een vacature, bijvoorbeeld door een werknemer zich te laten kwalificeren opdat hij als 'bevoegde' vervanger van een ploegbaas kon optreden:

De baas werd erop gewezen dat er een functie was waarin ik de vervanger van de baas zou moeten zijn en in de huidige vorm mag dat niet. [-] Dus er werd gezegd dat er twee eisen waren: of je gaat een opleiding doen of we moeten naar iets anders kijken; anders is het afgelopen. (RWe6, 446)

Bij Rockwool trad ook een *combinatie van intrinsieke en extrinsieke motivatie* op bij de interactie tussen de werknemer en het bedrijf. Voor beiden stond employability voorop:

- *in principe had ik geen diploma's en ben toen in 1988 bij Rockwool begonnen. Toen ben ik me bewust geworden dat ik een stok achter de deur moest hebben en ben toen toch mijn diploma's gaan halen, wat ik in het begin heb laten vallen. (RWe5, 11)*
- *In principe heeft het [leren] verschillende voordelen. Ten eerste kun je doorgroeien in je functie, je krijgt extra plezier in je werk want je weet waarvoor je het doet' (RWe6, 350).*

Doelstelling

EVC bood ruimte aan een variëteit aan doelstellingen. Dit liep uiteen van het (alsnog) kunnen behalen van een kwalificatie ten behoeve van een positieverbetering tot de erkenning van een informeel reeds aanwezige 'hogere' inzetbaarheid. Voor het bedrijf speelde daarbij mee:

Het doel is maximale effectiviteit van alles wat je leert zonder al te abstracte theoretische kaders, maar pragmatisch. En binnen de kwalificatieniveaus die daarvoor staan. [-] De belangen van het bedrijf zijn daarbij: tijd, betere aansluiting bij de werkplek en minder schools maken van het leren. En uiteindelijk kun je veel meer doen dan we nu doen, dat is meer de didactiek die dan een rol speelt, open leercentrum, e-learning en dus het makkelijker beschikbaar maken van materiaal op momenten dat de student daar zelf om vraagt. Je kunt veel meer maatwerk leveren en het sluit meer aan bij individuele beleving versus de typische klassikale benadering die in het verleden gold. (RWi4, 56-65)

EVC was derhalve opgezet om meerdere doeleinden te bedienen. Of zoals een respondent het omschreef:

Je hebt mensen die een EVC ingaan om te laten vastleggen op welk niveau ze functioneren en dat vastleggen is dan meteen gerelateerd aan een loopbaandoel. Die zeggen gewoon van de tien onderdelen van dat kwalificatiedossier heb ik aangetoond dat ik er zeven beheers, dus (-) zou je kunnen zeggen 'ik functioneer op MBO 3 niveau' (-). Er zijn ook (mensen) die zeggen: 'nee, ik wil eigenlijk voor diplomering gaan, maar ik heb al een boel in huis, waarom zal ik dan twee of drie jaar een traject ingaan'. Die gaan een EVC-traject in, wetende dat ze na afloop waarschijnlijk een aantal werkprocessen alsnog moeten doen in een opleidingsinstituut, (-). Dat zijn niet eens echte loopbaandoelen, maar beide redenen zijn een insteek voor een EVC (RWi2, 263).

Voor de werknemers was het doel meestal afgestemd op het behalen van een kwalificatie waarmee bedrijf en werknemer zich konden verbeteren binnen het carrièremodel:

- *Breder worden en daar komt dan vanzelf weer een andere of hogere functiegroep bij. (RWe5, 244).*
- *Op een gegeven moment heb je de kennis, je hebt de vaardigheden, je hebt het inzicht en je kunt de storingen zelf oplossen. Je analyseert storingen en in principe heb je het hele verhaal van VaPro-A en B, alleen die papiertjes heb je niet. Je kunt niet verder stromen. (RWe7, 53)*

EVC werd naast het carrièreperspectief ook gezien als een middel om vrijstellingen en een verkort leertraject ten behoeve van de te behalen kwalificatie te verwerven: '*Qua verwachting van EVC] Om toch wel heel wat vrijstellingen te krijgen.*' (RWe7, 105).

Waardering

Alle respondenten gaven op een of andere wijze uiting aan de zingeving van EVC als kans om:

- *het bijbehorende, formele papiertje, conform de functie-eisen in het carrièremodel te behalen: 'Ik zat al in die functiegroep, maar ik kreeg die loongroep niet. Ik was operator en ik kreeg maar loongroep 5 – junior operator – omdat ik alleen VaPro-A had'. (RWe11, 56)*
- *Op een efficiënte wijze aan een diploma-eis voor een bepaalde functie te kunnen voldoen: 'Natuurlijk voor mezelf ook, want ze hebben mij de kans gegeven om het op deze manier te doen. Want als ik dit niet gedaan had had ik misschien gezegd: jullie hebben allemaal het VaPro-traject, daar begin ik toch niet aan!' (RWe6, 429)*

- Een niet behaald diploma alsnog te behalen (tweede kans): *‘Wat ik altijd zeg tegen jonge mensen: als je een tweede kans krijgt grijp die! Want ik heb ook een tweede kans gekregen.’* (RWe11, 409)
- Binnen het bedrijf in algemene zin kansen te pakken die werden geboden: *‘je krijgt kansen van Rockwool die je met beide handen moet aangrijpen. En ik kan alleen maar zeggen – ik ben er nu tien jaar – als zij zeggen dat ze iets doen dan doen ze dat, als jij dat ook doet.’* (RWe8, 146)
- Buiten het bedrijf emplooi te vinden, mocht het binnen Rockwool fout lopen: *‘Als je het diploma hebt dan heb je – zou het met het bedrijf niet goed gaan of zou je om wat voor reden ook buiten de boot vallen – iets in je rugzak, waarmee je naar een ander bedrijf zou kunnen.’* (RWe6, 254)

EVC werd ook beleefd als een beloning van het bedrijf voor goed werknemerschap en *‘daarom zeggen ze ook, dat het geen vrijbrief is om iedereen ervoor in aanmerking te laten komen’* (RWe6, 413). Dergelijke betekenisgeving kwam naar voren op het vlak van:

- persoonlijk vakmanschap: *‘Ik vond het wel een heel stuk waardering naar mij toe dat ze mij ervoor gevraagd hebben, dat ze zo het vertrouwen hadden in de persoon.’* (RWe5, 127)
- Inzet: *‘Mijn baas zegt, dat hij mij die kans heeft gegeven en dat heeft hoofdzakelijk te maken met de inzet, de motivatie, de leeftijd, dat je best wel zou willen leren maar het op een of andere manier niet aan kunt.’* (RWe6, 282)
- Langjarige betrokkenheid: *‘In principe is het me aangeboden omdat ik destijds al 18 jaar in het bedrijf meedraaide.’* (RWe7, 26)

Soms was sprake van een beloning die men niet had verwacht maar wel erg waardeerde: *‘ik dacht niet dat het terecht was dat ik erbij zat, ik vond het wel prettig om erbij te zijn. Dat ze mij gevraagd hadden dat vond ik prettig.’* (RWe5, 122)

5.3.2 EVC-fase 2: documentatie

De documentatie van leerervaringen was van groot belang omdat het zich richtte op het inventariseren en ordenen van individuele competenties, afgezet tegen standaarden uit kwalificatiedossiers die relevant waren in het licht van persoonlijke en/of bedrijfsdoelen. De EVC-aanpak richtte zich nadrukkelijk op het zo breed mogelijk documenteren. Bij de portfoliobegeleiding werd hier ook op gestuurd, omdat het bekend was dat mensen geneigd waren om hun leerervaringen buiten de bedrijfspporten weg te laten, terwijl daar juist grote waarde aan werd gehecht:

Wat bleek dus, dat hij fotograaf was en niet zomaar een fotograaf. Hij werd ingehuurd voor bruidsreportages, om bedrijfsfoto’s te maken, dus het was echt wel een behoorlijk niveau. En toen vroeg hij aan mij: ja maar [...], wat moet ik met foto’s maken en VaPro, wat is de relatie daarmee? Ik zei: nu, heel duidelijk: a. je kunt organiseren, b. je kunt kleuren met abstractievermogen vertalen en c. de onderlinge verhoudingen met bedrijfsfoto’s, dus het bedrijfsmatige gebeuren heeft ook heel veel waarde, laten we dat nu eens kwalificeren. Uiteindelijk heeft hem dat zelfs nog heel veel opgeleverd in EVC. (RWi9, 34)

Voor Rockwool was het derhalve belangrijk om waardevolle leerervaringen te laten documenteren want die konden direct gerelateerd worden aan het carrièremodel en derhalve ook getoetst worden qua haalbaarheid voor het verwerven van vrijstellingen. Of zelfs breder, zoals de bedrijfsschool propageerde:

Op het moment dat je een portfolio hebt, dan heb je een soort blauwdruk van jezelf – even zwart-wit gezien – vanaf het moment dat je geboren bent tot de dag waar je vandaag staat plus waar de groeimogelijkheden zitten. De meeste mensen zeggen dat ze genoeg kennis en ervaring hebben, maar juist op competenties zijn er best nog wel ontwikkelmogelijkheden. (RWi9, 286)

Retrospectie bij het documenteren (thema 3)

Bij de focus op leerervaringen waren de reikwijdte van de te documenteren leerervaringen en de zelfredzaamheid van de respondent van belang.

Het bedrijf stuurde aan op zo breed mogelijke documentatie van leerervaringen, want *'het kan er juist voor zorgen dat een teamleader zegt van 'hé, maar als jij die rol wel in je privéleven oppakt, hoe kan het dan zijn dat ik jou dat niet zie doen in deze context, in jouw tweede context?'* (RWi1, 147). De instructie was ook gericht op het zo breed mogelijk documenteren: *'ze vroegen duidelijk wat je moest doen, kopieën van vroegere schooldiploma's, want die had ik allemaal gelukkig, arbeidscontracten.'* (RWe11, 107) Het ging niet alleen om documentatie van formeel behaalde diploma's of certificaten maar ook om ervaringen die elders waren opgedaan:

- werk elders: *'Ik moest allerlei gegevens verzamelen, waar ik gewerkt had en bij wie, diploma's van de mijn, zo iets allemaal, het VaPro-A diploma moest ik erin doen.'* (RWe11, 80).
- Vrijwilligerswerk: *'dat je ergens voorzitter van bent of penningmeester, die dingen tellen allemaal mee.* (RWe7, 139).
- Privaat leven: *'Privé telt ook heel erg mee, wat heb je voor hobby's en die dingen allemaal.'* (RWe7, 137).
- Kortom, *'ik moet dus wel laten zien wat ik kan en welke bagage ik bij me heb'* (RWe5, 260).

De respondenten hadden de instructie in hun oren geknoopt en zochten breed: *'Niet alleen werkervaring, maar alles.* (RWe5, 167)'. Respondent RWe7 meldde daarbij dat de instructie ook qua bewijsvoering een grote reikwijdte bepleitte: *'Stukken papier, bijvoorbeeld een pasje van de club waar je bij zat, dat zijn allemaal de zaken die je moest kunnen aantonen.'* (RWe7, 143). Het was voor hem een planmatig proces: *'we hebben dat stapje voor stapje opgebouwd. Je hebt je diploma's, daarna met sporten, al dat soort dingen die je doet.'* (RWe7, 132). Ook respondent RWe10 meldde de opdracht goed begrepen te hebben: *'bijvoorbeeld bij de modelbouw teken ik alles uit en doe ik de berekeningen en die tekeningen en berekeningen zitten er allemaal in.'* (RWe10, 188).

De zelfredzaamheid en zelfwerkzaamheid van de respondenten bij het documenteren was groot te noemen. Respondent RWe5 was daar duidelijk over: *'ik houd zelf bij wat ik allemaal doe, ook al zijn het soms kleine cursussen van een paar dagen.'* (417), want *'ik heb dat thuis allemaal mooi in een map zitten en ik vind het altijd leuk om terug te kijken wat je gedaan hebt.'* (436), immers *'het heeft puur met mijn werk te maken. En ook als ze een keer vragen wat ik ook weer gedaan heb, dan kan ik het zo opzoeken.'* (442).

Ook respondent RWe8 was zelfredzaam bij het documenteren, want *'dat heb ik vroeger ook altijd bijgehouden. Vroeger organiseerde ik bijvoorbeeld jeugdkampen voor de voetbalclub en nu ben ik penningmeester.'* (191). Het ging daarbij om *'Diploma's, echt alles, dus voor mij was het niet zo moeilijk. Voor mij was het heel veel kopieerwerk. Dit en dat erbij doen.'* (211).

Voor sommige respondenten was het zoekproces niet moeilijk omdat ze al van alles klaar hadden liggen:

- *dat moest eigenlijk niet, maar die had ik nog, kopietje maken en erbij, zo kon ik laten zien waar ik gewerkt had. Ik heb maar twee bazen gehad in mijn leven, [-] allemaal heel gemakkelijk. Van de scholen en de puntenkaart, dat had ik allemaal en dat was helemaal geen probleem.* (RWe11, 109)
- *Ik heb alles mooi op jaartallen staan, dus wat ik gedaan heb, welke cursussen en zo. Ik bewaar ook alles zoals dit ook.* (RWe5, 430)

Voor anderen was het lastiger want *'daar ben je toch een paar maanden intensief mee bezig; eerst ga je kijken wat je erin gaat doen en dan moet je het allemaal gaan scannen, documenteren en foto's maken, dat soort dingen.'* (RWe10, 307).

Het documenteren werd als een bedrijfsgestuurd proces ervaren door bewoordingen als *'Wat ze ook belangrijk vonden'* (RWe5, 162) of *'want dat moet in die rapportage komen.'* (RWe8, 388). RWe11 meldde dat bewijsstukken gewoon bij het bedrijf lagen en accepteerde dat: *'Zij hebben de originelen, ik heb de kopieën.'* (RWe11, 338), en *'Dat hoefde ik niet in het portfolio te doen, want dat wisten ze, dat lag klaar'* (RWe11, 103). Deze bedrijfssturing accepteren was wat RWe6 betreft niet aan de orde. Het was immers 'zijn dossier':

Ik vroeg om bepaalde zaken ten opzichte van het arbeidsverleden en opleidingen en toen werd gezegd dat ik een handtekening van mijn grote baas moest hebben. Toen zei ik: maar dat dossier is van mij, het is van mij persoonlijk, ik mag toch wel in mijn eigen persoonlijke dingen kijken? Is het zo moeilijk om daar een kopie van te maken? [-] Ze deden erg moeilijk en toen ben ik naar het hoofd van HR geweest die over onze afdeling gaat en heb ik om die dingen gevraagd. Toen bleek dat die persoon toevallig met vakantie was. Toen zei ik: dat bedoel ik nu, u vraagt mij om een portfolio samen te stellen en ik heb daarvoor bepaalde bewijzen nodig. Ik vraag dat en het wordt mij op deze manier een beetje moeilijk gemaakt. Dat was dus een struikelblok of een extra hobbel, die ik heb overwonnen. (RWe6, 463-7)

De begeleiding richtte zich met name op het geven van tips en controleren van de portfoliovorming:

- *Binnen een bepaalde tijd had je een afspraak om je portfolio aan te bieden en te vragen of er dingen waren die vervangen moesten worden, of er een handtekening onder moest.* (RWe6, 151)
- *Dus een keer bij elkaar komen, een keer een gesprekje, een afspraak maken of je zag hem lopen. En dan: Dit moet er nog in, dat staat er nog niet, die stap moet je nog nemen.* (RWe7, 170)
- *Op het moment dat je ergens tegenaan liep, dan kon je vragen: ik snap dat niet, kun je me het even uitleggen?* (RWe7, 360)

De ervaringen met deze begeleiding waren over het algemeen goed – *'Ik moet zeggen, dat ik supergoede begeleiding heb gehad.'* (RWe8, 28) – alhoewel een enkeling het gevoel had

teveel zelf uit te moeten vinden: *'dat vond ik het enige nadeel. Alles was nog niet helemaal uitgesproken. Ik heb de eerste drie, vier weken hebben we liggen dobberen van: wat gaan we nu doen?'* (RWe7, 323).

Voor respondent RWe11 was de begeleiding nuttig en nodig maar speelde uiteindelijk de eigen verantwoordelijkheid bij het documenteren de grootste rol:

Ik had geluk dat die personeelscheffin me echt goed geholpen heeft, je moet ook de hulp krijgen. Maar het moet ook vanuit jezelf komen, je niet altijd op anderen verlaten, want dat lost ook niet veel op, je moet ook eigen inbreng hebben. (RWe11, 468)

Reflectie op documentatie (thema 4)

De reflectie richtte zich op de (zelf)waardering bij het documenteren en de inschatting van de haalbaarheid van de gestelde doelen met betrekking tot het EVC-proces.

De (zelf)waardering van het persoonlijk handelen in uiteenlopende situaties, beroepsmatig en privé, bood inzicht in de wijze waarop het EVC-proces verweven was met het bedrijfsproces en bij de werknemers zelf. Wat allereerst opviel was dat het documenteren tot dusver onzichtbare en onbewuste ervaringen bloot kon leggen: *'Wat mij opviel is dat je achter dingen van je zelf komt waar je niet zo vaak bij stil staat. (-) Er komt heel veel informatie uit en je kijkt echt constant in een spiegel.'* (RWe5, 173), of de ervaring dat het documenteren levensbreed en niet alleen werkgestuurd bleek te zijn: *'het portfolio was meer jezelf uitleggen wat je allemaal gedaan hebt en niet wat je in het bedrijf doet.'* (RWe10, 245). Ook het persoonlijke karakter speelde een belangrijke rol: *'Het is ook hoe je in het leven staat, voor sommige mensen is alles halfvol ...'* (RWe11, 437).

Ook voor respondent RWe6 leidde het documenteren tot nieuwe inzichten: *'Je begint vanaf je op school ging tot en met het moment dat je bent gaan werken en dan sta je versteld wat je allemaal gedaan hebt, vrijwilligerswerk, wat dan ook allemaal.'* (RWe6, 174)

Ook de bijdrage van derden aan het verbeteren van het zelfinzicht werd vermeld: *'Daar kwam ik zelf achter maar ook door hoe de mensen waarmee je het gesprek had reageerden. O, doe je dat, dat klopt dat zien we weleens terug op de werkvloer.'* (RWe5, 186).

Voor sommige respondenten was het documenteren ook een soort zelfreflectie: *'Net als bij het schrijven van een sollicitatiebrief moet je jezelf wat meer presenteren en ik ben daarin wat terughoudend.'* (RWe10, 212).

Bij de inschatting van de haalbaarheid ging het om het bepalen van de slaagkansen om het portfolio goed te kunnen benutten. Dit gebeurde door middel van een meting:

Het portfolio was helemaal klaar. Het portfolio wordt aangeboden op het moment dat je zegt: ik ga EVC doen, hele portfolio klaar, daar staan een heleboel opdrachten in, zo dik is die. Die werd afgegeven en dan kom je in de molen. (RWe8, 167)

Bij de haalbaarheid was de persoonlijke beleving ten aanzien van het bezit van de gedocumenteerde ervaringen ook van belang omdat het inzicht gaf in de mate waarop de haalbaarheid ook een langer termijnperspectief kon hebben. Voor respondent RWe8 was dit perspectief evident: *'ik had al een portfolio voordat ik begon. Ik heb het altijd bijgehouden van alle bedrijven, dan kom ik daarnaartoe.'* (RWe8, 208). Voor respondent RWe7 was een dergelijk perspectief minder sterk, maar was er wel sprake van een gevoel van persoonlijk eigenaarschap van het portfolio:

Het is mijn portfolio, zij mogen er niets mee doen, maar ik ook niet, omdat er toch bepaalde classificeringen in zitten. [-] Dus het blijft bij Rockwool in de kluis. Ik kan het opragen. [-] De diploma's die erin zitten zijn allemaal kopieën, want de originelen heb ik thuis liggen.' (RWe7, 438)

Na de meting werd samen gekeken naar de uitkomsten en samen bepaald of de volgende fase opportuun was: *'die lijst hebben we samen nagekeken met mijn leidinggevende en daarvan kende ik heel veel dingen, [-] dus ik dacht: dat is verder geen probleem.'* (RWe5, 263), en *'[...] bij iedereen wordt het standaard zo gedaan en toen was het vrij snel duidelijk dat het wel lonend was.* (RWe10, 149).

5.3.3 EVC-fase 3: assessment

De respondenten reflecteerden op het beoordelingsproces als zodanig en op de beoordelingsvormen gericht op (1) het verzilveren van de persoonlijke leerervaringen ten opzichte van de standaard en (2) de formatieve vorm waarbij het verdere leren of ontwikkelen centraal stond. De benuttingsvorm van assessment *als* leren, waarbij het geïntegreerd was in het leerproces zelf, kwam niet voor. Er werd alleen met kwalificatiedossiers als een gesloten referentiekader voor het assessment gewerkt.

Het beoordelingsproces (thema 5)

De assessoren bereidden zich voor door het portfolio te bestuderen en een werkplekbezoek af te leggen, voorafgaand aan het assessmentgesprek: *'Die [assessoren] kwamen hier en werd je doorgezaagd – laat ik het zo maar noemen – door die twee mensen.'* (RWe8, 253). De verdere werkwijze qua voorbereiding en uitvoering van het feitelijke beoordelingsgesprek werd door een informant als volgt omschreven vanuit het perspectief van de assessor:

Een productiechef of een plantmanager beoordeelt en ondertekent en ... noem het allemaal maar op. Dat zijn voor mij heel harde bewijzen. Een productiechef gaat iemand niet aanbieden voor EVC als hij het zelf niet ziet zitten, maar die gaat ook niet liegen op beoordelingsformulieren, dat doen die mensen niet. Dus als dat soort elementen in het portfolio zitten dan is dat waar voor mij. Ik kijk niet van: heeft hij misschien toch een keer tijdens de bruiloft van zijn zus onder een pilsje toch ..., dat zijn gewoon heel harde bewijzen. We laten bijna altijd als we met zijn tweeën zitten en het assessment vindt plaats het productieproces op het bord schetsen. Aan de manier waarop zo iemand vertelt, heb je al heel snel in de gaten of hij weet waar hij het over heeft of niet (RWi3, 141).

Deze organisatie van het beoordelingsgesprek werd bevestigd door de respondenten:

Ze hadden er een uur voor uitgetrokken, maar het duurde een uur en drie kwartier door afzonderlijk vragen te stellen en voor onderling overleg. Na tien of vijftien minuten kom je weer bij hen en dan geven ze hun eindoordeel of je op alle punten waarop ze je beoordeeld hebben goed of niet goed op hebt gescoord. (RWe6, 226).

Voor RWe5 was het een zwaar gesprek: *'Het was gewoon een compleet eindgesprek VaPro-B.'* (RWe5, 57). Geen van respondenten plaatste kanttekeningen bij de gang van zaken rond het beoordelingsproces.

Waarderen (thema 6)

Het beoordelen was gericht op de beantwoording van de vraag of en in welke mate de EVC-kandidaat beantwoordde aan de gestelde normen volgens het kwalificatiedossier dat als referentiekader gold voor hem. De summatieve en formatieve beoordelingsvormen werden hierbij ingezet

Assessment van leren

In deze beoordelingsvorm stond het verbinden van het portfolio met het betreffende kwalificatiedossier centraal. De assessoren bevroegen de EVC-kandidaat op de relevantie van bepaalde portfolio-onderdelen met als doel om een vrijstelling voor een gedeelte van het kwalificatiedossier te kunnen onderbouwen.

Respondent RWe5 omschreef zijn voorbereiding op het gesprek en het verloop van het gesprek. Er werd eerst gekeken voor welke onderdelen hij zich moest prepareren en voor welke niet. Dat vereiste kennis van de inhoud van het kwalificatiedossier, die in zijn geval aanwezig was: *'Van sommige vakken wist ik dat het niet hoefde, want dat heb je en dat kunnen ze ook aan de diploma's zien. Die moest ik allemaal meenemen en dat was verder geen probleem, dat werd gelijk erkend.'* (RWe5, 315).

Vervolgens sloeg de onzekerheid over de onderdelen waar een vrijstelling voor te behalen was op grond van zijn werkervaringen. Hij bereidde zich daar terdege op voor:

Ik had drie dagen de tijd om alles uit te zoeken wat er was van thermokoppels, alle legeringen en bereiken, noem maar op. Ik heb echt zitten zweten die drie dagen. Dat was vóór mijn eindgesprek, dus drie dagen van tevoren moest ik dat uitzoeken. Maar die vraag stelde hij niet en daarom zei ik dat ik nog iets had en vroeg ik of ik iets over thermokoppels mocht vertellen. Want ik dacht: dat pak je me niet meer af! Hij [-] zei, dat ik maar iets moest vertellen. Dus ik heb wel mijn woordje gedaan over die thermokoppels. (RWe5, 337)

Waar ze wel naar vroegen waren andere aspecten dan waar hij rekening mee had gehouden: *'Ze gingen ook kijken hoe je gedrag was, dat zat er ook allemaal bij in: hoe ga je met bepaalde situaties om, kun je tegen kritiek, noem maar op, die dingen zaten er ook allemaal bij.'* (RWe5, 155)

Bij het assessment van leren ging het over het afvinken van onderdelen waarvoor vrijstellingen zouden kunnen worden gegeven. Er werd daarbij niet gekeken naar andere onderdelen van het portfolio dan strikt noodzakelijk was voor de vrijstellingen. In deze casus was het portfolio zagezegd ondergeschikt aan de meetlat. Dat bleek ook uit het assessment van respondent RWe6 die naast het kwalificatiedossier geconfronteerd werd met aanvullende eisen - door het ministerie gesteld – ten aanzien van de basiskennis Nederlands, Engels en wiskunde: *'op alle punten was in principe getoetst, alleen op de taken Engels, Nederlands en rekenen niet.'* (RWe6, 243). Om vervolgens zijn diploma te kunnen verzilveren, moest hij aanvullende toetsen doen bij het ROC om deze basiskennis aan te tonen, want *'als je het certificaat dat je krijgt wilt afronden met een officieel erkend diploma dan wordt je getoetst op Engels, Nederlands en rekenen.'* (RWe6, 485).

Assessment voor leren

Bij het assessment voor leren stond de vraag voorop op welke wijze vervolg gegeven kon worden aan het assessment. Het draaide overwegend om de vraag 'En wat wil je nog gaan leren?' (RWe5, 158). In dit geval was het een optelsom van een x-aantal onderdelen wegstrepen en een x-aantal onderdelen nog afmaken: 'Ik had MBO-niveau 3. Dus voor theorie kreeg ik vrijstellingen en toen hoefde ik nog maar twee taken te maken: een energietaak en een droogprocestaak.' (RWe5, 45).

In het geval van respondent RWe6 werd gesproken van 'bijscholing' als ontwikkeldoel:

Het voordeel van het EVC-traject is dat, zouden er praktische delen zijn waar je niet goed op scoort, dan wordt je daarop afgerekend als zijnde dat je daar bijscholing op moet hebben. In dit geval ben ik op de punten waarop de onafhankelijke assessoren mij hebben beoordeeld in principe geslaagd. (RWe6, 70).

Respondent RWe7 tenslotte kreeg wel vrijstellingen maar besloot om toch het gehele theoretische gedeelte te gaan doen, om zo het onderling verband tussen de te scoren competenties niet kwijt te raken:

Toen hebben we samen besloten om het theoretische gedeelte helemaal te doen. Omdat ik een bepaalde vrijstelling gekregen heb, waar je maximaal kunt scoren en als die zouden wegvallen dan zou het traject dat ik dan zou moeten volgen een stuk moeilijker worden. (RWe7, 240)

Assessment als leren

In het laatste citaat was enigszins sprake van assessment als leren omdat impliciet gebruik werd gemaakt van het assessment om een bepaald leereffect te genereren; in dit geval ging het om een evaluatie van de portfolio-beoordeling waarbij niet zozeer het bepalen van de vrijstellingen of de resterende leermodules voorop stond maar veeleer het ontwerp van een kansrijke leerstrategie.

5.3.4 EVC-fase 4: opbrengst

De respondenten verwoordden in meer of mindere mate verzilverende en prospectieve opbrengsten niet alleen in hun leer- en werkomgeving maar ook in de persoonlijke sfeer.

Verzilverend effect (thema 7)

De retrospectieve effecten van EVC – die resultaten van het assessment die direct gescoord konden worden – hadden betrekking op de erkenning van persoonlijke competenties binnen hun kwalificatiebereik of functiegroep. Alle respondenten refereerden aan dit effect:

- RWe5 verbond zijn VaPro-B niveau aan de persoonlijke bespiegeling dat het eigenlijk niet meer dan terecht was dat hij het diploma kreeg: 'Daar is dus uitgekomen, dat ik mijn niveau had: VaPro-B niveau. [-] Daar was ik heel blij mee, het had me niet uitgemaakt als ik nog naar school had moeten, maar ik had die stof allemaal gehad bij mijn cursussen, dus dubbelop is dan ook niet nodig.' (44-47).
- RWe6 meldde kortweg: 'Dan wordt dit verzilverd naar een erkend VaPro diploma.' (253).

- RWe7 verwierf een aantal vrijstellingen waarmee hij een verkort kwalificerend traject bij het ROC kan gaan volgen: *'datgene wat ze mij aan vrijstellingen willen geven dat is goed doordacht.'* (499).
- RWe8 meldde trots: *'Op 7 april 2011 heb ik mijn diploma-uitreiking gehad tussen al die jonkies.'* (404).
- RWe10 ontving een diploma en vermeldde daarbij *'Dat ik compleet klaar was in één keer! [-] Ze hoefden alleen maar het diploma uit te schrijven.'* (293-298).
- RWe11 was trots op zijn diploma: *'Ik heb dat diploma gehaald en niemand anders, iedereen is trots als hij een diploma heeft.'* (398).

Eén respondent betrok bij het persoonlijke resultaat ook het bedrijfsbelang: *'voor een bedrijf is het altijd mooi om te kunnen laten zien: ik heb zo veel mensen in dienst die een bepaalde opleiding gehad hebben. En VaPro valt daar ook onder.'* (RWe6, 106).

Op de werkplek kon ook direct resultaat worden geboekt: *'ik ben het trapje omhooggegaan.'* (RWe7, 544).

Voor respondent RWe5 was het wel duidelijk dat het civiele effect enerzijds een erkenning van zijn functioneren was - *'Het werk dat mijn baas doet, dat doe ik ook; hij kan rustig een paar maanden op vakantie gaan, dan neem ik het over van hem.'* (RWe5 467) – maar anderzijds ook verplichtingen schiep: *'Als je dus je VaPro-B diploma op zak hebt dan wordt er toch meer verwacht. [-] Dan krijg je meer mensen aansturen, opleiding geven, mensen begeleiden bij VaPro, zulke dingen allemaal.'* (RWe5, 226).

Bij de evaluatie van het proces zagen de meeste respondenten de toegevoegde waarde van EVC voor werknemer én bedrijf: *'In principe is het zo, als je zelf tevreden bent over het werk en je baas is tevreden met hoe jij met het werk omgaat en door het EVC-traject een diploma haalt dan is het voor allebei een goede en leuke bijkomstigheid.'* (RWe6, 378)

De ervaringen met EVC waren genomen goed te noemen. Voor respondent RWe8 had EVC zonder meer zijn zelfvertrouwen versterkt: *'Alleen is dit iets waar ik trots op ben omdat het bloed, zweet en tranen heeft gekost, maar het heeft wel mijn vertrouwen versterkt. Veel zelfverzekerder overal mee omgaan.'* (RWe8, 433). Andere respondenten onderstreepten deze opvatting, uiteenlopend van opmerkingen als *'je wordt er altijd beter van.'* (RWe7, 109), en *'mijn ervaring is sowieso goed.'* (RWe10, 473) tot *'als mensen zich kunnen verbeteren, ook voor hen zelf, persoonlijkheid en alles, je wordt er altijd beter van.'* (RWe11, 458).

Prospectief effect (thema 8)

Een meer prospectieve opbrengst – die resultaten met meer indirect of een neveneffect - werd zichtbaar in carrièrewensen die door gebruik te maken van de eigen leerervaringen wellicht op termijn gerealiseerd konden gaan worden. De wens tot het creëren van loopbaan-stappen werd bijvoorbeeld voor respondent RWe6 concreet gemaakt dankzij EVC en de daaropvolgende diplomering: *'Door mijn VaPro-A diploma te halen wordt ook mijn functieomschrijving anders beoordeeld en dan is de kloof met iemand uit een hogere loongroep die je vervangt stukken kleiner.'* (RWe6, 126).

Op het persoonlijke leven had EVC ook effect, bijvoorbeeld doordat het meer tijd voor het gezin of zichzelf kon opleveren, want ...

... als ik het gewone VaPro-traject had gedaan als je getrouwd bent en je hebt kinderen is het ook een zware last er extra bij. [-] Niet alleen jij gaat die VaPro aan, nee je hele gezin gaat het aan. [-] Als je het gewone VaPro doet begin je aan een studie van 2 ½ jaar [-]. En dat is zo'n belasting, niet alleen voor jezelf maar ook voor je gezin. (RWe6, 355).

Respondent RWe7 beaamde dit effect en benadrukte dat het EVC-proces zelf in weerwil van het 'winnen van tijd' voor het verwerven van een kwalificatie, ook privaat commitment behoeft: *'Je gezin moet wel pal achter je staan. Als dat er niet is dan had je dat niet kunnen doen.'* (RWe7, 161).

Voor een andere respondent smaakte het EVC-proces naar meer ondanks dat het nog wel even op zich zou laten wachten: *'Ik heb een heel pakket thuis liggen! [over tweejarig HBO]. Ik denk dat ik wacht tot de tweede naar school gaat, die zit nu thuis, ik denk dat het dan langzaam wat rustiger wordt.'* (RWe10, 409, 426).

In hun reflectie op het EVC-proces, waren de respondenten het erover eens dat je er voor gemotiveerd moest zijn én blijven. EVC werd als zinvol ervaren maar het raakte hun persoonlijk en kostte veel inspanning:

- *Dat is wel wat ik mensen wil meegeven straks: als jij ooit EVC doet, ben gewoon eerlijk, zeg wat je kunt en geef ook aan wat je niet kunt. Op het laatst van de rit kom je je zelf anders misschien tegen. Dan kijken die mensen je aan van, toen zei je dat je dat allemaal wist?* (RWe5, 58)
- *Als je dit doet dan moet je super gemotiveerd zijn. En in het begin is iedereen dat, maar proberen te doseren en niet meer te maken dan wat je gevraagd wordt.* (RWe8, 347)

EVC bood hun daarnaast vooral gelegenheid hun praktijkervaring(en) te benutten:

- *Ik denk dat ze alleen voor het praktijkgedeelte het hele EVC-gebeuren moeten doen, dat is mijn mening.* (RWe7, 286)
- *Bij EVC gaat het toch om ervaring en als je 22 bent heb je wel ervaring, maar dat is nog niet zo veel en het is heel anders. Het gaat ook over je persoonlijkheid, ben je al een beetje tot rust gekomen of niet? Ben je uitgefeest, nou goed, dat verhaal kennen we allemaal.* (RWe8, 468)

5.3.5 EVC-fase 5: verankeren

De verankering van het EVC-proces werd voor respondenten en bedrijf zichtbaar in het streven naar duurzame ontwikkeling.

Duurzame ontwikkeling (thema 9)

Verankering van EVC in het levensbereik '**leren**' stond centraal binnen het personeelsbeleid en stond als zodanig te boek als 'duurzame ontwikkeling'. Het bedrijf was zich bewust van nut en noodzaak om structureel te investeren in de kwaliteit van het personeel.

Met behulp van EVC werd – met de geselecteerde groep '*potentials*' – ontwikkelingsgericht beleid uitgevoerd dat was verankerd in het HR-beleid en gericht op de benutting van de leerervaringen die deze groep binnen én buiten het bedrijf had opgedaan.

Deze bedrijfsgerichte benutting van EVC stond de respondenten echter niet in de weg om EVC in het kader van hun ontwikkeling ook enigszins in andere opzichten te bezien, nl. in de stimulans om:

- daadwerkelijk te blijven leren:– ‘toen ik klaar was heb ik gezegd: en nu moet niemand mij voorlopig wat vragen, maar dat is inmiddels ook al weer veranderd, want ik zit nu op Spaanse les. Dat is wel hobby, maar ...’. (RWe8, 53).
- Een nieuwe leerstrategie te formuleren: ‘Er zijn bepaalde stappen waar ik nog naartoe wil kunnen maar daar moet je een Hbo-opleiding voor hebben. Daar zou je ook in stukjes naar toe kunnen gaan.’ (RWe10, 433).
- Een degelijke EVC-aanpak te promoten binnen het bedrijf: ‘Zij hebben er meer voordeel aan als iemand het traject helemaal doorstaat en het zelfs door verzilvering omzet in een diploma. Daar hebben zij als bedrijf meer aan’. (RWe86, 411).
- De intentie tot onderhoud van het portfolio: ‘Van alles wat ik doe maak ik gelijk een kopie en die doe ik erin.’ (RWe10, 381)

Een dergelijke verankering van EVC bij de respondenten was ook zichtbaar in hun levensbereik **‘werken’**. Het was op dat niveau waar de respondent zich ‘partner in leren’ voelde:

- *In principe heeft het [leren] verschillende voordelen. Ten eerste kun je doorgroeien in je functie, je krijgt extra plezier in je werk want je weet waarvoor je het doet.* (RWe6, 350).
- *Je stimuleert en motiveert de werknemer en de werknemer die wil toch weer vooruit groeien, doorgaan in het bedrijf.* (RWe5, 112).

Deze bedrijfsgebonden beleving van EVC kende echter ook een meer persoonsgerichte kant. Zo kon EVC ook een duidelijk beeld opleveren van de eigen employability: ‘Nu is het zo dat door dat stuk plus die MBO 4 ik me geen zorgen maak dat ik geen werk meer krijg. Stel dat het morgen niets wordt met Rockwool dan begin ik ergens anders, ook al ben ik 53.’ (RWe8, 199). Respondent RWe5 pleitte in dit verband voor het blijven promoten van EVC binnen het bedrijf:

Dat is wel een punt waarvan ik zeg daar moeten ze toch actiever mee blijven. [-] Wat ik gemerkt heb met onze lichte, de eerste groep, dan is alles nieuw en het wordt overal gepubliceerd. Dan zie je het een beetje afzwakken, dat vind ik een beetje jammer. Dan moet je dat als bedrijf blijven doorzetten en dan moet je het juist sterker maken. (RWe5, 571-7)

In het persoonlijke **leven** werd EVC ook verankerd. Dit toonde zich vooral in termen van persoonlijke groei en synergie tussen het publieke en persoonlijke leven. Zo had de versterking van de persoonlijke kijk op leren ‘puur te maken met de ontwikkelingsfasen die je doorloopt. Je groeit iedere keer door dingen die je leert en dingen die je ziet.’ (RWe5, 482). Daarnaast was de verbinding tussen hobby en betaald werk zichtbaar bij respondent RWe10: ‘Ik teken alles met autocad uit, maar ik gebruik hier ook autocad. Doordat ik het bij mijn hobby gebruikte vond ik het makkelijk en gebruik ik het hier ook.’. (RWe10, 227).

5.4 EVC en Gepersonaliseerd Leren bij Rockwool

EVC kan ook onderzocht worden in zijn bijdrage aan de ontwikkeling van gepersonaliseerd leren. Diverse thema’s bieden inzicht in het verschijnsel van gepersonaliseerd leren binnen de EVC-gestuurde context in de casus Rockwool. Deze thema’s tonen de persoonlijke

beleving van de respondenten en de wijze waarop Rockwool het versterken van gepersonaliseerd leren benut.

5.4.1 Agency

Agency gaat over de wijze waarop mensen met elkaar onderhandelen en communiceren in het kader van bepaalde processen op basis van motivatie en concrete leerdoelen. Het EVC-proces fungeert als kader voor de wijze waarop de interactie over motieven en doelen tussen bedrijf en werknemers zich vooraf, tijdens en na afloop van het EVC-proces zich toonde. De wijze van interactie biedt informatie over de rol die ‘agency’ speelt binnen het verschijnsel ‘gepersonaliseerd leren’.

Agency verbond in deze casus de werknemers met de bedrijfsdoelen via subthema’s als motivatie, doelstelling en betekenisgeving van het leren binnen de context van Rockwool. Er was met name in de EVC-procesfasen Engagement, Documentatie en Opbrengst sprake van *agency*. Deze toonde zich als volgt:

- a. de interactie bij de bewustwording van de mogelijkheden van EVC voor de werknemer was aanvankelijk eenzijdig, d.w.z. bedrijfsgestuurd. Het bedrijf informeerde breed maar selecteerde smal. De werknemers ervoeren EVC ook als zijnde een bedrijfsgestuurd verschijnsel, met de bedrijfsschool als spin in het web.
- b. De betekenisgeving van EVC werd door de werknemers sterk gelegd op het nut van het in zichzelf kunnen investeren op een wijze die zich aan hun eigenheid aanpaste. Het feit dat EVC werd vereenzelvigd met de bedrijfsschool betekende dat EVC voor hun gekoppeld was aan het leren.
- c. Zodra een werknemer geselecteerd was, was hij vrijwel direct enthousiast en toonde hij betrokkenheid (engagement) bij de uitvoering van EVC. Wel vond men dat EVC breder toegankelijk moest en kon zijn.
- d. De motivatie van de werknemers was, ongeacht het ervaren van EVC als kans of als beloning, persoonsgestuurd en gericht op leren, in het bijzonder op het behalen van een diploma. Men streefde de kwalificatie na ten behoeve van het formaliseren van het informele functioneren, het voldoen aan bepaalde, nieuwe functievereisten of om een promotiekans te helpen creëren. Voor een enkeling stond ook ‘persoonlijke verrijking op de agenda.
- e. Als het ging om de documentatie van de leerervaringen, viel met name de versterking van de motivatie om aan EVC – en daarmee aan het zelf-investeren in leren – deel te nemen op in de zin dat men een versterkt zelfinzicht in het eigen kennen en kunnen ervoer. Daarnaast viel op dat men zelfverzekerd was ten aanzien van de inschatting van de eigen slaagkansen bij het behalen van de (leer)doelen.
- f. Men ervoer het documenteren als een gepersonaliseerde activiteit, waarin men vrij zelfstandig te werk ging. De portfoliovorming hielp sommigen een langer termijnperspectief te schetsen waarin hun talenten breder, hoger of dieper konden worden ontwikkeld, dan wel benut.
- g. Het persoons- en ontwikkelingsgerichte karakter van EVC werd bij de reflectie op de directe effecten van de portfolio-beoordeling binnen alle drie levensbereiken (leren, werken, persoonlijke situatie) bevestigd. Men ervoer dat het zelf bijdragen aan het perspectief op erkenning van de reeds verworven leerervaringen het persoonlijke empowerment versterkte. Men voelde zich deel van het partnerschap in leren en gaf dat partnerschap vorm door er andere partners ook bij te betrekken, zoals de eigen partner

of het gezin. Het erkennen van het informele en non-formele leren in het verleden leverde hun daarmee naast empowerment ook perspectief op ontwikkeling en – in veel gevallen – tijd voor het privéleven op.

- h. Ook op de langere termijn had EVC een positief effect op het gepersonaliseerde leren. EVC had de respondenten gestimuleerd bij het creëren van focus op hun persoonlijke ontwikkeling – ook al vond die in de formele zin overwegend z'n weerslag in 'diploma-denken' -, het bewustzijn van het belang van het omschrijven van persoonlijke leerervaringen en het versterken van de eigen verantwoordelijkheid en commitment als het ging om de persoonlijke carrière. Leren werd in deze zin sterker dan voorheen beschouwd als een verschijnsel waarvoor je zelf medeverantwoordelijk was en een eigen inbreng in kon hebben als je je maar bewust was van je persoonlijke leerervaringen.

5.4.2 Affordance

Affordance betreft de mate waarin het bedrijf de werknemers in staat stelt zich met behulp van EVC (door) te ontwikkelen. *Affordance* betekent zowel het veroorloven of toestaan als het faciliteren van leerprocessen van de werknemers. Dergelijke *affordance* toont zich in (1) de verwoording van het belang van leren in het personeelsbeleid, (2) de mate waarin men de functie van leren waardeert voor het behalen van de bedrijfsdoelstellingen, (3) het brede partnerschap in leren, (4) de begeleiding en advisering van de werknemers teneinde in zichzelf te investeren, (5) de innovatieve kijk op leren, (6) de toegankelijkheid van EVC en (7) de financiering van het leren.

Affordance toonde zich met name in de EVC-procesfasen Engagement en Documentatie en in enige mate in de fasen van Leren waarderen en Verankeren:

- a) Rockwool presenteerde zich als een bedrijf dat de functie van leren serieus nam, zich als een stimulerende leeromgeving beschouwde en proactief beleid had geformuleerd om het leren van werknemers te stimuleren. Dit beleid werd met name gevoed door de opvatting dat leerervaringen van het personeel zo breed mogelijk benut moesten worden. De EVC-systematiek vormde hiervoor een bruikbaar instrument.
- b) De opvattingen ten aanzien van leren kenden een lange ontwikkelingsgang; Rockwool was ook op het gebied van EVC een 'early adapter'.
- c) Het creëren van breed intern draagvlak voor EVC was afhankelijk geweest van de aanwezigheid van een stuwende kracht met een visie op EVC. In dit geval was dat de combinatie van bedrijfsschool en HRM-directeur die deze visie wisten te formuleren in het personeelsbeleid en daarmee het gesprek aan gingen met de overige stakeholders (ondernemingsraad, overige directies, e.d.) om draagvlak te creëren.
- d) Rond het EVC-beleid was een breed partnerschap in leren georganiseerd dat in het teken stond van de behoefte van het bedrijf aan (door)ontwikkeling van het personeel. Dit partnerschap omvatte alle facetten van het vraaggestuurde leerproces in algemene zin – het verzorgen van traditionele, formele opleidings- en scholingstrajecten - en in specifieke zin –het organiseren van door EVC ingevuld maatwerk in leren van de voor EVC geselecteerde werknemers.
- e) Het bedrijf nam zijn verantwoordelijkheid bij het vormgeven van EVC, in de zin van het organiseren van de benodigde voorlichtingsactiviteiten en het trainen van de benodigde deskundigen, zoals assessoren en portfolio-begeleiders.

- f) De facilitering van de werknemers om zich met behulp van EVC te kunnen (door)ontwikkelen, was goed georganiseerd en kwalitatief geborgd. Er was zowel intern als extern expertise beschikbaar bij de voorlichting, advisering en begeleiding bij EVC.
- g) EVC bood toegang tot kwalificaties die op hun beurt ingebed waren in het functiegebouw. Zodoende was het mogelijk dat 'de lerende driehoek' daadwerkelijk tot stand gebracht werd tussen 'persoonlijk portfolio <> functieprofielen <> kwalificatieprofielen'. Leidend in deze driehoek was de competentievraag vanuit functieprofielen. De andere partners in deze driehoek waren echter vrij in het koppelen van eigen leervragen, dan wel vereisten, bijvoorbeeld in het geval van overtuigende eigen inbreng van op het eerste gezicht irrelevant ingeschatte leerervaringen of van wettelijk vereiste, algemene kwalificatie-eisen die buiten het kader van het functieprofiel vielen.
- h) De mate van innovatieve leerarrangementen was vanwege het grotendeels focussen op formele kwalificatietrajecten beperkt tot de mate waarin de werknemer zelf bereid was en/of in staat om zijn leertraject flexibel in te richten, hetzij via zelfstudie of op de werkplek. De flexibiliteit van het leren op de werkplek was gering, aangezien het afhankelijk was van het ploegenrooster en het feitelijke leren zich vooral richtte op theoretische onderdelen die moeilijk via werkopdrachten aangeleerd konden worden.
- i) Innovatief was de wijze waarop het EVC-proces zelf in verschillende vormen werd aangeboden, afhankelijk van het doel dat werd beoogd van en voor de werknemer. Alle vormen van EVC waren bedrijfsgestuurd met de mogelijkheid (in hoge mate) van eigen inbreng van de werknemer. Eveneens innovatief was het begrip voor en de acceptatie van non-formele en informele leerervaringen van de werknemers. Het bedrijf was hierdoor goed in staat de waarde van deze leerervaringen in te schatten en in te zetten binnen de eigen doeleinden en in het functiegebouw.
- j) De toetsing van de persoonlijke leerervaringen gedurende het EVC-proces was innovatief in die zin dat er geen gebruik gemaakt werd gemaakt van klassieke, schoolgestuurde examinering maar juist van een volwaardig, persoonsgericht assessment op de werkplek.
- k) Wat betreft de financiering van EVC had het bedrijf een sterke basis gelegd door enerzijds te onderzoeken wat het financieel rendement was van EVC ten opzichte van traditionele leertrajecten en anderzijds de kosten van EVC te integreren in het opleidingsbudget van het bedrijf.
- l) Belangrijke kanttekening betreft dat de toegankelijkheid tot EVC beperkt was tot de qua leerervaringen 'high potentials' en alleen op voordracht van de teamleiders kon plaatsvinden. Dit duidde op distributief beleid van het bedrijf dat er op was gericht 'gunsten te verlenen aan een specifieke groep'.

5.4.3 Assessment

Bij *assessment* gaat het om verschillende vormen van beoordeling die allen gericht zijn op het persoonsgericht beoordelen van iemands leerervaringen, informeel, non-formeel of formeel verworven. Onder dergelijk assessment vallen allereerst de vormen van zelfsturend beoordelen zoals zelfonderzoek en zelfwaardering. Vervolgens staat de koppeling van het persoonlijk geleerde aan de normatieve kaders van een organisatie of een kwalificatie voorop. Beoordeling krijgt dan de betekenis van assessment *van, voor of als* leren. In het eerste geval wordt beoordeeld ten behoeve van het verwerven van een direct leerdoel in een opleidings- dan wel functiegebouw; bij assessment *voor* leren gaat het om persoons-

ontwikkelingsgericht beoordelen binnen de gegeven context. Alleen in het geval van assessment *als* leren is het beoordelen zelf integraal onderdeel van het activeren van een persoonlijke leerstrategie.

Bij alle beoordelingsvormen staan persoonlijke leerervaringen centraal en wordt beoogd de verbinding te maken tussen het persoonlijk geleerde en de vraag naar leren van de organisatie(s) in de gegeven context; derden kunnen in deze verbinding een belangrijke rol spelen, aangezien veel van het geleerde vastgelegd wordt in én afgezet wordt tegen generieke kwalificatieprofielen.

Het thema *assessment* kwam voor in de EVC-procesfase van Leren Waarderen en in mindere mate Documentatie. Als het ging om de verbinding die EVC wist te creëren tussen leerervaringen en leerdoelen enerzijds en mens en organisatie anderzijds was daar het volgende over te vermelden:

- a. bij de zelfwaardering van het verzamelde bewijsmateriaal constateerde men dat men meer in hun mars had dan men zelf dacht. Gedurende het beoordelingsproces leidde dit tot een toename van de zelfverzekerdheid ten aanzien van de beoordeling van de mogelijke waarde van het persoonlijke geleerde en de vervolgens vorm te geven ontwikkelroute.
- b. Als het ging om de vormgeving of de standaardsetting van het EVC-proces was er geen persoonlijke perceptie anders dan dat vorm en standaard een gegeven waren waarop zij zich dienden te focussen op basis van hun persoonlijke leerervaringen. Dit betekende ook dat er geen vraagtekens werden gesteld bij de beperking van de beoordeling tot alleen die leerervaringen die voor het bedrijf van belang waren.
- c. De portfolio-vorming leidde wel tot een gepersonaliseerde perceptie van het beoordelingsproces omdat het om hun eigen leerervaringen ging die zijzelf hadden ontwikkeld, gedocumenteerd en van betekenis voorzien.
- d. De kandidaten ondergingen de beoordeling zelf nogal gelaten maar waren wel vindingrijk en flexibel bij het verdedigen van het bewijsmateriaal van hun kennen en kunnen.
- e. De beoordeling voor het aangaan van een concreet ontwikkelproces (kwalificatie ten behoeve van employability) stond voor alle kandidaten voorop en was per definitie persoonsgericht.
- f. In één geval was sprake van een impliciete vorm van assessment *als* leren, waarbij het portfolio en niet de gekozen standaard uiteindelijk doel en richting gaf aan het verdere leerproces van de kandidaat. Het assessment vormde daarmee actief onderdeel van het gepersonaliseerde leren van deze kandidaat.

5.4.4 Eigenaarschap

Eigenaarschap heeft betrekking op de zelfstandigheid en het zich eigenaar voelen van het eigen leerproces, zowel bij de voorbereiding en de uitvoering van dit leerproces als bij het realiseren van mijlpalen in dit proces, zoals summatieve ((deel)kwalificaties, formele erkenning van informeel functioneren, e.d.), formatieve (vormgeven leer- en carrièrekansen, e.d.) en reflectieve (empowerment, identiteitsvorming en bewustwording van de eigen waarden). *Eigenaarschap* toont zich in het onderkennen van eigen waarde, persoonlijke verantwoordelijkheden en persoonlijkheidsversterking.

Eigenaarschap kwam sterk voor bij de thema's onderliggend aan de fase Opbrengst. In de fasen Documentatie en Beoordeling was het *eigenaarschap* meer aanwezig in samenhang met andere thema's:

- a. eigenaarschap toonde zich tijdens de bewustwording van de EVC-kandidaat direct doordat de kandidaat zich door toedoen van de externe aanprijzing van hun waarde, realiseerde dat hij meer in zijn mars had dan hij beseftte. Dit creëren van eigenaarschap op basis van zelfwaardering was randvoorwaardelijk voor het concretiseren van het eigenaarschap: waar was het op gebaseerd, e.d.
- b. De volgende bevorderende stap in het *eigenaarschap* was het accepteren en benutten van de eigen verantwoordelijkheid voor het aangaan van het EVC-proces. Dit hield naast het 'willen' invullen van de rol van partner in leren ook in dat er bewust dan wel onbewust gekozen werd voor versterking van de persoonlijke identiteit.
- c. De mate van *eigenaarschap* werd in de bewustwordingsfase voor een deel van de groep EVC-kandidaten nog bepaald door de verbazing over het zo gewaardeerd zijn van het eigen kennen en kunnen door hun teamchefs, terwijl het voor een andere groep reeds vaststond dat ze volledig terecht gewaardeerd werden en derhalve aan EVC mochten meedoen.
- d. Binnen de gegeven bedrijfscontext reikte het besef van de eigen waarde in de initiële fase van EVC niet verder dan een groeiende perceptie van de waarde van de eigen werkervaring. Pas later bij de documentatie van de eigen ervaringen groeide het besef dat de eigenwaarde ook buiten de bedrijfsomgeving uitwerking had gehad. Het verruimen van het gevoel van eigenwaarde gerelateerd aan verschillende omgevingen en contexten, versterkte het gevoel van eigenaarschap van de kandidaten.
- e. De documentatie van de eigen leerervaringen vond grotendeels 'op eigen kracht' plaats, ondanks de begeleiding die het bedrijf hierop zette. Men ervoer de documentatiefase als een persoonlijke inzet die was gericht op het verzamelen van bewijslast van de eigen waarde en identiteit. Men opereerde daar naar eigen zeggen redelijk zelfstandig in.
- f. De documentatiefase versterkte het eigenaarschap omdat het veel impliciete waarden en kwaliteiten expliciteerde en van een concrete waarde voorzag.
- g. Het persoonsgerichte karakter van EVC kwam bij de keuze van de standaard voor de beoordeling alleen naar voren bij de keuze van het bedrijf om persoonsgericht te beoordelen. De EVC-kandidaten voelden zich niet verantwoordelijk voor dit deel van hun EVC-proces.
- h. Het portfolio versterkte het gevoel van eigenaarschap, zowel op de korte termijn omdat men zich persoonlijk afmat aan een gegeven standaard als op de langere termijn waarbij niet een meetlat maar hen een breder carrièrepad voor ogen stond.
- i. Bij de beoordeling van het portfolio viel op dat men zich ten eerste persoonlijk beoordeeld voelde en ten tweede dat men zich zeer bewust was van de eigen inbreng. Dit versterkte het gevoel van eigenaarschap in absolute zin; in de concrete situaties betekende dit echter niet altijd een absolute zekerheid over de maatschappelijke waarde van de gedocumenteerde leerervaringen maar eerder een realistisch beeld en acceptatie dat de mogelijke waarden waaraan men zich als partner in het proces aan wenste te spiegelen misschien altijd door anderen van dezelfde waarde hoefden te worden voorzien.
- j. Bij het verzilveren van de eigenwaarde scoorden alle kandidaten zowel wat betreft het verwerven van (deel)kwalificaties als bij het versterken van het interne carrièrepad; voor een enkeling bood het eigenaarschap van de eigen leerervaringen in dit verband direct

een blik op de toekomst waarbij men een hogere kwalificatie of een carrièrestap buiten het bedrijf niet uitsloot of zelfs ambieerde.

- k. In alle gevallen was de ontwikkelingsgerichtheid en de benutting van het eigen kennen en kunnen in dit verband versterkt en verzelfstandigd ten opzichte van de traditionele focus op functiegerichte scholing waarbij men geen persoonlijke benadering ervoer.
- l. Op het persoonlijke vlak leidde het EVC-proces tot empowerment in termen van meer zelfvertrouwen, de persoonlijke articulatie van de eigen waarde en een sterke motivatie om in zichzelf te (blijven) investeren. Ook leidde het tot een versterkt besef van verantwoordelijkheid voor het eigen gezin zonder wie de zelfinvestering niet of minder mogelijk was geweest.

5.4.5 Co-design

Co-design bepaalt het werkelijke karakter van het gepersonaliseerde leren. Zonder een zekere mate van *co-design* kan het individu geen 'partner in leren' zijn noch kan er sprake zijn van een gepersonaliseerd leerproces. Immers zonder de medezeggenschap van het individu bij het vormgeven en uitvoeren kan er geen sprake zijn van maatwerk in leren dat mede is afgestemd op de inbreng en de leervraag van datzelfde individu. In deze zin is *co-design* de activerende kwaliteit van het gepersonaliseerde leerproces. En daar waar eigenaarschap zich vooral richt op het zich eigenaar voelen van het de eigen waarden en leerervaringen, maakt *co-design* daar een 'actieplan in leren' van en wordt in nauw overleg met de andere partners die bij het gekozen leerproces ter zake zijn, het overall design gedaan.

Co-design maakt de cirkel rond van gepersonaliseerd leren als een brede aanpak voor levenlang leren-strategieën. Zonder *co-design* kan er niet gepersonaliseerd, levenlang geleerd worden en kan er derhalve ook geen nieuwe leervraag gegeneerd worden op basis van het (nieuw) geleerde, i.c. de *portfolioloop*.

Co-design richt zich vooral op de perceptie van leren als een structurele coproductie met eigen inbreng in de dialoog/trialoog, de activering van leerstrategieën en de vormgeving/uitvoering van levenlang leren. Bij Rockwool toonde het zich exclusief in de Verankering van EVC:

- a. zodra de EVC-kandidaten waren uitgenodigd voor deelname aan EVC, startte voor hun de dialoog, in de zin dat ze vrij snel het EVC-proces percipiëren als zijnde een proces waarin zij hun eigen inbreng zouden hebben, want EVC was immers gebaseerd op hun eigen leerervaringen.
- b. Door het documenteren van de eigen ervaringen werd de actieve bijdrage van de EVC-kandidaat aan het EVC-proces sterk geactiveerd.
- c. Bij de beoordeling was nauwelijks sprake van een actieve bijdrage van de kandidaten. De meetlat was een vaststaand fenomeen waarop men geen grip had, anders dan in het zo sterk mogelijk kunnen refereren aan deze meetlat gedurende de documentatiefase. Die houding veranderde zodra men toegang tot het beoordelen kreeg door middel van een werkplekonderzoek dat de assessoren van tevoren organiseerden dan wel via het stellen van verklarende vragen bij het lezen van het portfolio door de assessoren.
- d. Bij het assessment van leren was sprake van actieve participatie van de kandidaat bij het bepalen van de uitkomst van de beoordeling.
- e. Een sterk verband werd gelegd tussen het onderbouwen van de eigen leerervaringen en het vormgeven van (mogelijke) carrièrestappen. Men hoefde deze carrièrestappen niet

meteen te verzilveren, zolang men er maar in erkend werd, d.w.z. dat men zag dat de carrièrestap in de persoonlijke waardering mogelijk was maar dat er nog belemmeringen waren die buiten hun invloed waren gelegen, bv. als er nog geen vacature in de geambieerde functie was

- f. Bij de vormgeving van het maatwerk in leren was de kandidaat zelfverantwoordelijk, participierend en flexibel. Men accepteerde de beperkingen die het leren op de werkplek opleggen en de beperkingen van het betreffende ROC waar men niet alle (resterende) leeronderdelen op de persoon kon afstemmen.
- g. Ook aan de vormgeving van het EVC-proces zelf droeg men bij door verbetervoorstellen te doen
- h. Terwijl de dialoog tussen werknemer, bedrijf en ROC sterk vraaggestuurd was, ontwikkelde de werknemer zich breder dan de feitelijke dialoog behoefde, d.w.z. dat de werknemer zich ook buiten het bereik van de dialoog zag (door)ontwikkelen: in het overige publieke leven en in het private leven.
- i. Het uitstijgen boven de dialoog toonde zich in de wens om te blijven doorleren, het promoten van EVC, het functioneren percipiëren als onderdeel van de persoonlijke ontwikkeling als mens en (vooral) het verder kijken dan het feitelijke diploma dat aanvankelijk voor ogen stond - waarbij het doel veranderd was in een middel tot persoonlijke groei – bij de persoonlijke oriëntatie op werken, leren en persoonlijk leven.
- j. Tenslotte was *co-design* sterk aanwezig bij het besef dat het portfolio meer was dan een tijdelijk dossier om te voldoen aan een standaard. Het was een drager van de persoonlijkheid die voor het merendeel van de geïnterviewden als identiteitsvormend en –versterkend werd ervaren.

5.5 Analyse en conclusies

In deze afsluitende paragraaf wordt de analyse samengevat en becommentarieerd en worden de conclusies geformuleerd voor EVC als proces en in de ondersteunende functie voor gepersonaliseerd leren, beiden in de praktijk van de respondenten van Rockwool.

5.5.1 Analyse EVC als proces bij Rockwool

De betekenis van het EVC-proces kan in de volgende analyse worden uitgedrukt.

Engagement

De geïnterviewde werknemers brachten een breed palet aan bewustwording van nut en noodzaak van EVC aan het licht. Dit deed licht schijnen op de vragen waarom, hoe en waartoe mensen zich bewust werden van de potentie van EVC. De vraag 'waarom EVC' was in de zin van bewustwording van groot belang. Het draaide hierbij om de dialoog tussen bedrijf en werknemer. Veel hing af van de wijze waarop EVC als instrument naar voren werd gebracht. Het kader hiervoor werd gevormd door de breed gedragen wens EVC in te zetten binnen het functie-systeem nadat het interne draagvlak hiervoor was gerealiseerd. Dit draagvlak was gebaseerd op economische motieven en de wens tot innovatie van het functiegebouw op basis van niet alleen bevoegdheden maar ook van bekwaamheden. Externe partners werden verbonden aan deze motivatie.

Voor de werknemers was het van belang om goed geïnitieerd te worden in EVC. Dit was binnen Rockwool vooral een door hun eigen teamleiders gestuurde initiatie. Pas in de

volgende stap bij de internalisatie van EVC was sprake van het zich persoonlijk verbinden met de 'waarom-vraag'.

De vraag 'hoe EVC' had vooral betrekking op het daadwerkelijk deelnemen aan EVC en de doelstelling van de werknemer. De motivatie van de werknemers bij aanvang van EVC was sterk gekoppeld aan de wens of de noodzaak om een diploma te behalen in het kader van de (verdere) vormgeving van de persoonlijke carrière. Bij deze motivering speelden zowel intrinsieke als extrinsieke motieven een rol en in een enkel geval een motief dat niet alleen bedrijfsgestuurd was maar zich richtte op persoonlijke ontwikkeling.

De doelstellingen met betrekking tot EVC waren overwegend gericht op het realiseren van bedrijfseffect via het behalen van een diploma. Middel (behalen diploma) en doel (positieverbetering) waren nauw verbonden vanwege de reeds aanwezige schakeling hiervan in het carrièremodel.

De vraag 'waartoe EVC' betekende voor de betrokken werknemers overwegend een 'kans' waarbij men zich realiseerde dat het een persoonlijke inspanning vereiste om het beoogde effect te realiseren. De perceptie van EVC als beloning van het bedrijf voor goed werknemerschap werd op verschillende wijze verwoord en was voor de respondenten van belang om gemotiveerd aan het proces deel te nemen. Beide vormen van zingeving kwamen binnen de casus in een verscheidenheid aan verwoordingen voor, uiteenlopend van persoonlijke, intrinsieke zingeving tot meer extrinsieke betekenisgeving.

Documentatie

De analyse van de ervaringen met het documenteren van leerervaringen had betrekking op de wijze waarop en de mate waarin het 'herkennen' van de eigen leerervaringen zijn beloop kreeg. In dit verband was bij Rockwool de 'waarom-vraag' niet meer aan de orde want de werknemers gingen er impliciet en expliciet vanuit dat het vullen van hun portfolio geen nadere toelichting behoefde.

Bij de wijze waarop de werknemers omgingen met het documenteren van hun leerervaringen stuurde het bedrijf aan op zo breed mogelijk documenteren. Dat wil zeggen dat het bedrijf alle ervaringen van de werknemer potentieel zinvol vond om te documenteren met het oog op het behalen van de doelstelling(en) met EVC voor de betreffende werknemer. Het bedrijf had daartoe zowel een gestructureerde aanpak voor het maken en vullen van het portfolio beschikbaar als adequate portfoliobegeleiding georganiseerd.

Bij de reikwijdte van het documenteren speelde mee dat de instructie gericht was op het documenteren ten behoeve van de verbinding van persoonlijke leerervaringen met voor het bedrijf relevante ervaringen. In die zin was er sprake van het maken van een bedrijfsgestuurd portfolio. De zelfredzaamheid van de werknemers was in dit verband groot; men had slechts in beperkte mate ondersteuning nodig van de portfoliobegeleider.

De wijze waarop men documenteerde laat zien hoe de werknemers gedurende het documenteren zelf reflecteerden op hun leerervaringen en daar waarde aan gaven. In sommige gevallen steeg deze waarde uit boven de waarde die de ervaringen voor het bedrijf hadden. De bepaling van de haalbaarheid om het gestelde doel vervolgens te behalen was overwegend afgestemd op het bedrijfsdoel.

Assessment

Het beoordelen van portfolio's stond in het licht van de bedrijfsgestuurde doelstelling van het EVC-proces. Deze sturing was zichtbaar in de organisatie en in het beoordelen van de individuele portfolio's. Het beoordelingsproces was afgestemd op het verbinden van

persoonlijk leerervaringen met een standaard. Dit resulteerde in een procesmatige benadering waarin de waarde van de standaard voorop stond. De feitelijke beoordeling of waardering van de leerervaringen kende twee richtingen:

- de retrospectieve waardering van het portfolio richtte zich op het waarderen van die leerervaringen die direct (deels/geheel) in principe erkend zouden kunnen worden binnen de gekozen standaard. Resultaat was directe (deel)certificering met eventuele, aanvullende eisen of een overzicht van vrijstellingen en nog te realiseren onderdelen in een kwalificatiedossier.
- De prospectieve waardering was niet alleen gericht op het behalen van vrijstellingen maar ook op het benutten van de leerervaringen voor het vormgeven van een leerstrategie die het beste paste bij het gestelde doel. In het geval van de Rockwool-werknemers stond het doel van diplomering voorop en richtte deze waarderingsvorm zich op het zo adequaat mogelijk invullen van de verdere leerstrategie.
- De derde beoordelingsvorm werd niet direct aangetroffen. Bij deze vorm staat het genereren van een ontwikkelingsproces los van enig gekozen doel met EVC voorop.

Opbrengst

Zowel het verzilverende als het prospectieve effect kon in deze casus worden geanalyseerd. De respondenten ervoeren effecten voor hun levensbereiken leren, werken en persoonlijk leven.

Het verzilverende effect toonde zich ...

- in het levensbereik 'leren' vooral in het verwerven van een officieel diploma op basis van eerder verworven competenties. Er sprak een vanzelfsprekendheid uit de ervaringen van de respondenten, alsof dit diploma enerzijds een logische stap was in het EVC-proces en anderzijds een logisch gevolg was van hun goede functioneren als 'lerend individu'. Men was trots op de eigen leerervaringen en beschouwde ze als een goede afsluiting van een proces gericht op het formeel voldoen aan bepaalde functie-eisen.
- In het levensbereik 'werken' enerzijds in het realiseren van een concrete functiepromotie en anderzijds in het inhoudelijk versterken van het eigen functioneren dankzij het EVC-proces en het qua potentie herkennen van nieuwe/andere competenties die ingezet konden worden.

Het prospectieve effect toonde zich als afgeleide effecten van de verzilverde effecten ...

- in het levensbereik 'leren' vooral door het gegroeide inzicht dat er ook doorgeleerd kon worden nadat het initiële leerdoel was behaald.
- In het levensbereik 'werken' in het formuleren van carrièrewensen die verder gingen dan de initiële carrièrewens. Ook zag men EVC als een kans op het gaan realiseren van een promotie binnen het functiegebouw die los kon staan van een formeel diploma maar was gebaseerd op 'competent zijn'.
- Op het persoonlijke vlak in termen van empowerment – meer zelfvertrouwen, – waardering en verantwoordelijkheidsgevoel - en het praktisch 'winnen van tijd' voor het persoonlijke leven omdat er minder tijd besteed hoefde te worden aan formeel leren. Daarnaast realiseerde men zich dat het eigen gezin in feite een partner in leren was omdat het EVC-proces ook een investering in privétijd betekende.

In de reflectie op het EVC-proces beschouwde men EVC als een dialoog tussen werknemer en werkgever over persoonlijke groei, eigenaarschap van leerervaringen, een persoonlijke

investering (tijd en energie), de wens tot doorleren en de mate van eigen verantwoordelijkheid die EVC vereiste.

Verankeren

De verankering van het EVC-proces was binnen alle levensbereiken zichtbaar, vooral wat betreft het nieuwe inzicht in de eigen leerervaringen en de mogelijkheden daarvan op de korte en de langere termijn.

In het levensbereik 'leren' werden de respondenten zich bewust van de functie van leren, niet alleen binnen de bedrijfscontext maar ook daarbuiten.

Gepleit werd om EVC te versterken binnen het personeelsbeleid van het bedrijf, met name om het resultaatgerichte leren te versterken.

Binnen het functioneren in het bedrijf was het EVC-proces sterk verankerd, op organisatie- en persoonlijk niveau. Sterker dan de feitelijke certificering/diplomering werden de mogelijkheden tot bredere benutting van het versterkte zelfinzicht ervaren als een waardevolle uitkomst van EVC die ook op de langere termijn van nut kon zijn. Deze verpersoonlijking van de betekenis van EVC was eveneens zichtbaar in de status van de werknemer die weliswaar gekoppeld bleef aan functieomschrijvingen maar toch ook 'mensenwerk' was. Men zag zich meer als een werknemer met een eigen gezicht dan als een abstracte uitvoerder van vastgestelde taken. Men zag zichzelf als de mens achter de functie. De verankering van EVC in de persoonlijke sfeer werd op drie niveaus zichtbaar:

1. in de persoonlijke rol in het collectief van het productieteam.
2. In de focus op portfolio-onderhoud om het zelfinzicht en de zelfwaardering op peil te kunnen houden.
3. In de opvattingen ten aanzien van persoonlijke groei en ontwikkeling. Persoonlijke groei en ontwikkeling waren een continue, wederzijds versterkend proces van handelen en leren binnen en buiten gestructureerde contexten.

5.5.2 Analyse EVC en gepersonaliseerd leren bij Rockwool

De analyse van de rol van EVC bij gepersonaliseerd leren betrof de vraag hoe en in welke mate EVC zich binnen de dialoog van de werknemers met de opleiders en de werkgever ontwikkelde op basis van de persoonlijke ontwikkeling van de respondenten.

Agency

Agency verbond het EVC-proces met gepersonaliseerd leren via de persoonlijke motivatie, doelstelling, engagement en betekenisgeving van het leren binnen de context van Rockwool. Er was met name in de EVC-procesfasen bewustwording, documentatie en opbrengst sprake van *agency*. De *agency* voedde de dialoog tussen bedrijf en werknemers voorafgaand aan, tijdens en na afloop van het EVC-proces. Deze toonde zich binnen de casus Rockwool als volgt:

- bij het initiëren van *agency* speelde het bedrijf een belangrijke rol. Het bedrijf informeerde het personeel breed over hun ontwikkelkansen maar selecteerde smal als het ging om de EVC-optie binnen dit palet.
- Na selectie voor EVC waren de werknemers enthousiast en toonden zij hun betrokkenheid (engagement).

- De motivatie van de werknemers voor persoonlijke ontwikkeling was gericht op diverse perspectieven: kwalificatie en employability. Empowerment trad op vanaf het moment van persoonlijk engagement.
- De documentatie van leerervaringen in het kader van EVC versterkte het zelfinzicht. De portfoliovorming maakte het persoonlijke ontwikkelpotentieel transparanter.
- Het zelf bijdragen aan het perspectief op erkenning van de reeds verworven leerervaringen versterkte het persoonlijke empowerment binnen alle levensbereiken en bood de werknemer toegang tot de dialoog binnen het partnerschap in leren.
- Leren werd zodoende met behulp van EVC sterker dan voorheen beschouwd als een verschijnsel waarvoor je medeverantwoordelijk was en een eigen inbreng in kon hebben als je je maar bewust was van je persoonlijke leerervaringen.

Affordance

Qua *affordance* had deze casus betrekking op de mate waarin Rockwool de werknemers in staat stelde zich met behulp van EVC (door) te ontwikkelen en daarmee hun persoonlijke ontwikkeling te helpen realiseren. De *agency* van de werknemers was hiermee redelijk in balans. Er was bij de initiatie van EVC voor gepersonaliseerd leren sprake van sterke bedrijfssturing die naar gelang het proces vorderde resulteerde in een sterkere *agency* van de werknemers vanwege het versterkte bewustzijn dat men meer in hun mars had dan men had gedacht: meer waardevolle competenties én – vooral – meer ambitie.

De *affordance* toonde zich bij Rockwool in:

- het onderkennen van het belang van de ontwikkeling van het personeel en het activerende beleid.
- De innovatieve kijk op leren, waarin vooral het begrip voor en het waarderen van informele en non-formele leerervaringen behoren; dit begrip en deze waardering wordt via EVC geëxploiteerd.
- De financiering van het leren: het bedrijf zet z'n ontwikkelbudget bewust in. Dit blijkt onder meer uit de onderbouwing van 'the return on investment' die men heeft berekend voor de verschillende vormen van ontwikkeling binnen de bedrijfscontext, zowel traditioneel via regulier werkplekleren op MBO-niveau (BBL) als innovatief via EVC-gestuurde opleidingstrajecten.

Assessment

Bij *assessment* ging het om de diversiteit aan beoordelingsvormen die gericht waren op zelfonderzoek en zelfwaardering en op assessment van, voor of als leren. Bij alle beoordelingsvormen stonden persoonlijke leerervaringen centraal en werd beoogd de verbinding te maken tussen het persoonlijke potentieel en de vraag naar leren van de organisatie(s) in de gegeven context; derden konden in deze verbinding een belangrijke rol spelen, aangezien veel van het geleerde vastgelegd werd in én afgezet werd tegen generieke kwalificatieprofielen en/of functieprofielen. *Assessment* speelde in deze zin een cruciale rol in het verbinden van het lerende individu met de ontwikkelvraag van het bedrijf. In dit verband was het interessant om te zien dat het beoordelen in het kader van EVC daadwerkelijk de verbinding tussen individu en bedrijf hielp creëren:

- de werknemers realiseerden zich al bij de zelfwaardering van het verzamelde bewijsmateriaal dat men meer in hun mars had dan men zelf dacht.
- Er was weinig zelfreflectie op de relevantie van de door het bedrijf aangedragen standaard waaraan men zich diende te conformeren. Er werden nauwelijks vraagtekens

geplaatst bij de beperking van de beoordeling tot alleen die leerervaringen die voor het bedrijf van belang waren.

- Portfoliovorming versterkte de persoonlijke beleving van het beoordelingsproces.
- De kandidaten accepteerden het assessment *van* leren zonder meer.
- Het assessment *voor* leren stond voor alle kandidaten voorop en was per definitie persoonsgericht.
- Er was slechts in één indirect situatie van assessment *als* leren waarbij het portfolio en niet de gekozen standaard uiteindelijk doel en richting gaf aan het verdere leerproces van de kandidaat.

Eigenaarschap

Het *eigenaarschap* in deze casus had betrekking op de zelfstandigheid en het zich eigenaar voelen van het eigen leerproces, zowel bij de voorbereiding en de uitvoering van dit leerproces als bij het realiseren van mijlpalen in dit proces, zoals summatieve ((deel)kwalificaties, formele erkenning van informeel functioneren, e.d.), formatieve (vormgeven leer- en carrièrekansen, e.d.) en reflectieve (empowerment, identiteitsvorming en bewustwording van de eigen waarden) mijlpalen. *Eigenaarschap* toonde zich met name in het onderkennen van de eigen waarde, persoonlijke verantwoordelijkheden en persoonlijkheidsversterking. Daarmee bood het het lerende individu niet alleen een stem ('ik weet wat ik in mijn mars heb') maar ook een positie van passief medezeggenschap aan de 'onderhandelingstafel van de lerende driehoek' bij het gaan formuleren van het daadwerkelijk leren. Het lerende individu had immers zijn startpositie én leervraag reeds gearticuleerd. Het *eigenaarschap* moest alleen nog geactiveerd worden in het leren zelf. De relatie tussen dergelijk *eigenaarschap* en EVC toonde zich binnen de casus 'Rockwool' in sterke mate:

- tijdens de bewustwordingsfase van EVC via de zelfwaardering waarmee deze fase gepaard gaat. Zelfwaardering was gunstig voor het concretiseren van *eigenaarschap*.
- Een belangrijke bijdrage van EVC aan het versterken van *eigenaarschap* was bij het versterken van de verantwoordelijkheid voor het aangaan van EVC en het daaraan gekoppelde persoonlijke leerproces.
- De mate van *eigenaarschap* werd versterkt als er bij aanvang van het EVC-proces reeds een zeker zelfbewustzijn en –inzicht was in de mogelijke waarde van het functioneren tot dusver.
- Het verruimen van het gevoel van eigenwaarde gerelateerd aan verschillende omgevingen en contexten, versterkte het gevoel van eigenaarschap van de kandidaten.
- De documentatie van de eigen leerervaringen vond grotendeels zelfgestuurd plaats en had een empowerend effect op eigenaarschap door de persoonlijke portfoliovorming.
- Bij de beoordeling van het portfolio viel op dat men zich ten eerste puur persoonlijk beoordeeld voelde en ten tweede dat men zich zeer bewust was van de eigen inbreng.
- Het verzilveren van de eigenwaarde versterkte het *eigenaarschap* zowel bij het verwerven van (deel)kwalificaties als bij het versterken van het carrièrepad.
- Op het persoonlijke vlak leidde het EVC-proces tot empowerment: meer zelfvertrouwen, persoonlijke articulatie van de eigen waarde en de motivatie om in zichzelf te (blijven) investeren. Ook leidde het tot een versterkt besef van het belang van het eigen gezin zonder wie de zelfinvestering onmogelijk was geweest.

Co-design

Co-design bepaalt het karakter van het gepersonaliseerde leren. Zonder een zekere mate

van *co-design* kan het individu geen ‘partner in leren’ zijn noch kan er sprake zijn van een gepersonaliseerd leerproces waarin de actieve medezeggenschap van de lerende is geborgd. Immers zonder medezeggenschap van het individu bij het vormgeven en uitvoeren van het leerproces kan er geen sprake zijn van maatwerk in leren dat mede is afgestemd op de inbreng en de leervraag van datzelfde individu. In deze zin is *co-design* de dragende kwaliteit van het gepersonaliseerde leerproces. En daar waar eigenaarschap zich vooral richt op het zich eigenaar voelen van de eigen waarden en leerervaringen, maakt *co-design* daar een ‘actieplan in leren’ van en wordt in nauw overleg met de andere partners die bij het ingezette leerproces ter zake zijn, het overall design gedaan.

In de casus Rockwool was op verscheidene terreinen sprake van dergelijk *co-design*:

- het bedrijf organiseerde een breed partnerschap in leren dat beschikbaar was voor de werknemers en bestond uit een brede keten van HR-afdeling, bedrijfsschool, kenniscentra beroepsonderwijs-bedrijfsleven, ROC en (intern) de teamleiders.
- Zodra de EVC-kandidaten waren uitgenodigd voor EVC, startte voor hun de dialoog op basis van hun eigen inbreng van leerervaringen.
- Door het documenteren van de eigen ervaringen werd de actieve bijdrage van de werknemers aan het EVC-proces sterk geactiveerd.
- Bij de beoordeling was nauwelijks een actieve bijdrage van de kandidaten. De meetlat was een vaststaand fenomeen waarover niet werd gediscussieerd. Bij het assessment van leren was wel sprake van actieve participatie van de kandidaat bij het bepalen van de uitkomst van de beoordeling.
- Bij de vormgeving van maatwerk in leren was de lerende zelfverantwoordelijk, participierend en flexibel.
- Er bestond een sterk verband tussen de erkenning van de eigen leerervaringen en het vormgeven van (mogelijke) carrièrestappen.
- Bij de vormgeving van EVC zelf was enigermate sprake van *co-design* door de lerende.
- Het *co-design* beperkte zich wat betreft de lerende niet tot de dialoog tussen werknemer, bedrijf en ROC maar werd ook betrokken op het persoonlijke leven.
- Het *co-design* toonde zich in de wens om te blijven doorleren, het promoten van EVC, het functioneren percipiëren als onderdeel van de persoonlijke ontwikkeling als mens en het verder kijken dan het diploma.
- Tenslotte was het *co-design* zichtbaar in het besef dat het portfolio een duurzame drager was van de persoonlijkheid die als identiteitsvormend en –versterkend werd ervaren.

Co-design richtte zich vooral op de thema’s assessment als leren, de perceptie van leren als een proces met ruimte voor zelfsturing, de persoonlijke inbreng in de dialoog/trialoog, de activering van leerstrategieën en de eigen inbreng bij de vormgeving en uitvoering van levenlang leren.

5.5.3 Conclusies

De conclusies van het onderzoek in de casus Rockwool naar EVC als proces en in combinatie met het gepersonaliseerd leren richten zich op de verklarende kracht van de interviews met de respondenten op het detailniveau van subthema’s van EVC-fasen en thema’s van gepersonaliseerd leren.

EVC als proces

In algemene zin toonde EVC zich als een verschijnsel dat met name wat betreft de opbrengst en de verankering resultaten opleverde voor de respondenten. Dit gold ook voor het bedrijf omdat deze resultaten direct binnen het functiegebouw inzetbaar waren.

Het betrof een bedrijfsgestuurde EVC-aanpak waarin de werknemers pas na selectie en toelating tot de procedure langzaam maar zeker bewust werden van de waarde de eigen, persoonlijke leerervaringen. Hierna bood EVC de respondenten een serieuze positie in 'de lerende driehoek', aan de onderhandelingstafel van de bedrijfsgerichte scholing zagezegd. Bij de effectuering van de beoordeling van de leerervaringen bleek dat de respondenten deze positie zelf verbreedden naar andere perspectieven: andere carrièreperspectieven dienden zich aan (intern en extern), het persoonlijke leven werd ook betrokken bij het creëren van perspectief en de blik op werken en leren werd breder. Het bestaande functioneren werd breed gezien, wat inhield dat men zich niet alleen formeel beter inzetbaar wilde en kon maken maar dit ook informeel organiseerde in het overleg met collega's en teamchefs. De respondenten werden zich gaandeweg het proces meer bewust van hun potentieel en zagen de kansen op carrièrevorming niet alleen intern voor zichzelf ontstaan maar ook extern. In principe koos men voor de carrière binnen het bedrijf maar – net zomin als het bedrijf dat ook niet uitsloot – eventueel kon die ook extern gezocht worden. Wat te verwachten viel – wat zelfs al zichtbaar was bij de terugkeer van een van de respondenten bij het bedrijf na een uitstap naar een ander bedrijf - was dat de respondenten bij een eventuele uitstroom uit het bedrijf als ambassadeur van Rockwool zouden optreden. De door het bedrijf beoogde doelstelling van EVC werd behaald, nl. de versterking van de inzetbaarheid van zittend personeel. Er waren echter daarnaast flankerende resultaten van het EVC-proces zichtbaar die het bedrijfsbelang ontstegen. De respondenten ontplooiden zich breder dan voor het te behalen doel – behalen van de kwalificatie t.b.v. de inzetbaarheid – strikt nodig was geweest. De respondenten verbonden hun persoonlijke ontwikkeling ook aan groei in hun persoonlijk leven'. Kennis en kunde werden breder gezien en benut dan het functionele aspect en betrokken op de persoonlijkheid in het functioneren en in de privé-omgeving – het gezin. Het proces werd gaandeweg steeds sterker ervaren als een door de persoonlijkheid of via de persoonlijke ervaringen aangestuurd proces.

Voor EVC als proces gold dat ...

- ... het *engagement* met betrekking tot EVC plaatsvond binnen de dialoog tussen werknemer en werkgever, geïnitieerd door de werkgever. Dit betrof vooral het inzicht in het nut van EVC, de instemming met EVC en de zingeving ervan,
- ... de *documentatie* het persoonlijk potentieel daadwerkelijk opende en verbond met de vraag van het bedrijf. Dit was zichtbaar bij de focus en bij de reflectie op het documenteren,
- ... de *beoordeling* in het kader van EVC ontwikkelingsgericht was en zowel bij de opzet als bij de uitvoering van het assessment was afgestemd op de bedrijfsvraag,
- ... de *opbrengst* van EVC zowel direct als indirect groter was dan de oorspronkelijke wens vanuit het bedrijf en zich ook uitstrekte over alle levensbereiken van de respondenten,
- ... de *verankering* van EVC, d.w.z. de duurzame benutting van werk- en denkwijze van EVC, in alle levensbereiken van de respondenten aangetroffen werd.

Gepersonaliseerd leren

Gepersonaliseerd leren toonde zich als een zich langzaam ontplooiend verschijnsel. De

respondenten werden zich op grond van het reflecteren op hun leerervaringen meer bewust van hun eigenwaarde en richtten zich langzaam maar zeker meer op hun persoonlijke drijfveren en motieven dan alleen op de doelstelling van het bedrijf. Activering van het zelfbewustzijn en de persoonlijke ontwikkeling kwam sterk naar voren op het moment dat het ging om de eigen verantwoordelijkheid bij het bepalen van de ontwikkelroute, de benutting van het persoonlijke potentieel en de rol van co-designer in de drie levensbereiken.

Wat betreft EVC in combinatie met gepersonaliseerd leren was te constateren dat ...
... de *agency* bij de respondenten zich vanaf de initiatie van het EVC-proces ontwikkelde. Dit was met name zichtbaar bij de motivatie tot deelname aan EVC, de doelstelling, het engagement en de betekenisgeving van EVC in het kader van het persoonlijke leerproces, ... de *affordance* zich beleidsmatig op het succesvol benutten van de EVC-methodiek richtte, maar ook dat de selectie van alleen 'potentials' de benutting van dit beleid beperkte, ... het *assessment* niet alleen retrospectief en bedrijfsgericht was maar ook prospectief, zelfwaarderend en in een enkel geval als onderdeel van het leren zelf kon worden gezien, ... zich bij het *eigenaarschap* in sterke mate het groeiende (zelf)bewustzijn en gevoel van eigenwaarde toonde van de respondenten. Dit oversteeg de focus op de bedrijfsdoelen en toonde zich sterk in de persoonlijke zingeving van EVC en van de levensbereiken leren, functioneren en leven,
... het *co-design* zichtbaar was in de gehele 'lerende driehoek' en binnen alle levensbereiken. De respondenten waren actief onderdeel van de verschillende dialogen en ontplooiden daarnaast ook hun eigen actieplan(nen).

Stysteem versus proces

Het conceptueel onderzoeksmodel toonde in het geval van de Rockwool-case een duidelijk verband tussen systeem en proces. Het systeem dat de benutting van EVC domineerde was het kwalificatiesysteem dat vanuit een vraaggestuurde aanpak van het bedrijf – de kwalificaties zijn immers gekoppeld aan de functieprofielen in het functiegebouw van Rockwool – werd ingezet om de respondenten het EVC-proces te laten doorlopen. Het proces was daarmee ondergeschikt aan het systeem van de erkende kwalificaties binnen het functiegebouw.

Een spanning tussen systeem en proces leverde dit niet op omdat de respondenten zich grotendeels conformeerden aan de eisen die het systeem hen stelde. In die zin werkten ze mee aan de belangrijkste eis die een kwalificatiegestuurd functiesysteem zoals bij Rockwool stelt: verantwoording kunnen afleggen over behaalde resultaten ten opzichte van het management en de jaarcijfers. De verantwoording van het EVC-proces naar het individuele personeelslid toe wordt niet beoogd. Het vasthouden aan de beperking van EVC tot geselecteerde kandidaten en het niet als algemeen instrument voor personele ontwikkeling inzetten spreekt in dat kader voor zich; temeer daar in termen van 'human capital accounting' wel berekend was dat het gebruik van EVC in Rockwool's praktijk een belangrijk inverdienend effect had op het rendement van de inzet van scholingsmiddelen en tezelfdertijd het verlagen van de verletkosten. Het belang van het maatschappelijk systeem blijft in deze case vooropstaan en het proces is niet in staat om dit belang te verbreden naar ook een breed gedragen belang van alle werknemers. De spanning tussen systeem en proces is daarmee vrijwel afwezig en komt alleen naar voren in opmerkingen van de respondenten dat het EVC-proces voor meer werknemers ingezet zou kunnen worden. Desalniettemin is op sommige terreinen zichtbaar dat EVC ook op het individuele vlak in

staat is verantwoording af te leggen aan de respondenten, blijkend uit de mate waarin sprake is van empowerment en gepersonaliseerde leerwensen en voor sommigen een gepersonaliseerde kijk op de mogelijkheden om zelfsturend civiel en/of maatschappelijk effecten na te kunnen gaan streven met het doorlopen EVC-proces in het achterhoofd.

EVC in 'de lerende driehoek'

De 'lerende driehoek' was goed georganiseerd en actief in deze casus. De verschillende posities binnen deze driehoek waren bezet, elk met hun eigen doelstelling en 'standaard'. EVC was het instrument dat de verbinding tussen de drie posities – werknemer, werkgever en 'school' – hielp realiseren.

De summatieve impact van EVC voor de respondenten was groot omdat ze allen het reëel perspectief op het beoogde civiele effect – in de vorm van een kwalificatie op MBO-niveau – kregen om zodoende hun loopbaanvorming binnen het functiegebouw van Rockwool gestalte te kunnen geven. Ook wat betreft de formatieve, ontwikkelingsgerichte opbrengst was er sprake van een meerwaarde voor de respondenten. Ze kregen allen toegang tot een ontwikkeltraject dat hen in staat stelde de kwalificatie én de functiestap daadwerkelijk te realiseren. De andere stakeholders binnen de lerende driehoek werkten actief mee aan het creëren van deze kansen en resultaten.

Vooraf in de reflectie op EVC toonden de respondenten dat meerwaarde ontstond in de lerende driehoek doordat ze actief mee gingen sturen in het ontwikkelproces. Ze werden zich bewuster van de waarde van hun leerervaringen en genereerden ze meer effect van EVC dan van tevoren beoogd was. De eigen inbreng werd sterker en vanuit de versterkte zelfkennis werd er ook een verbinding gerealiseerd met hun persoonlijke leven, in de persoonlijke wil tot levenlang leren en in de participatie in het gezinsleven.

Tot slot

Dat het EVC-proces ook effect had op het verschijnsel gepersonaliseerd leren is wellicht voor de hand liggend maar is geen logische conclusie. Waar EVC als proces vooral een relatie legde tussen de leerervaringen van de respondenten en het specifiek te behalen bedrijfsdoel - persoonlijk interessant maar niet persoonlijk aangestuurd - was de kern van EVC in de combinatie met gepersonaliseerd leren gelegen in het creëren van perspectief op basis van zelfinzicht en zelfsturing. Beide verschijnselen (EVC en gepersonaliseerd leren) deden zich voor binnen de casus maar wat betreft aansturing en startpositie verschilden ze van elkaar. De sterkste ontmoeting tussen beide verschijnselen deed zich voor op het moment dat het EVC-traject ruimte gaf aan persoonlijke aansturing en invulling van leeractiviteiten. In zeker opzicht was de werkwijze van EVC vooral afhankelijk van het zo breed mogelijk in kaart brengen van het persoonlijke potentieel, terwijl dat voor gepersonaliseerd leren meer was gelegen in het creëren of versterken van het persoonlijke inzicht in én de daadwerkelijke articulatie van de wil tot ontwikkeling.

De slotconclusie van deze casus is dat de respondenten door middel van EVC daadwerkelijk in staat waren om zich binnen het bedrijf te verbeteren wat betreft leren (kwalificaties) en werken (functieverbetering). Het kwalificatiegestuurde functiesysteem was echter dominant en het gepersonaliseerde leren ondergeschikt. In deze zin klopt de titel van dit hoofdstuk zonder meer: *'Rockwool rocks'*. De titel *'Employee rocks Rockwool'* zou minder accuraat geweest zijn omdat EVC de persoonlijke leerervaringen met name ontsloot ten behoeve van het implementeren van het personeelsbeleid rond functievereisten en kwalificaties. Aan de andere kant was er zonder de *employee who rocks* überhaupt geen sprake van een *Rockwool that rocks*.

EVC in de non-profit sector – de casus ‘Brandweer’

De casus ‘Brandweer’ speelt zich af in de Veiligheidsregio Midden West Brabant. In deze regio voltrok zich in de periode 2006-2012 – evenals in de andere regio’s - een reorganisatie die een grote wissel legde op de mensen die bij de brandweer werk(t)en. De ‘veiligheidsregio’ is te typeren als een gebied waarin verscheidene besturen en diensten samenwerken *‘ten aanzien van taken op het terrein van brandweezorg, rampenbeheersing, crisisbeheersing, geneeskundige hulpverlening bij rampen en handhaving van de openbare orde en veiligheid’* (Bron en Schaap, 2007, p. 169).

Naast deze reorganisatie kenmerkt deze casus zich doordat in 2006 in de CAO het Functioneel Leeftijd Ontslag (FLO) voor mensen in een repressieve (bezwarende) functie bij de brandweer werd afgeschaft. Normaal was dat brandweerlieden op 55-jarige leeftijd vervroegd uit konden treden wegens de zware belasting van deze functies. Het uitgangspunt zonder FLO werd echter dat mensen niet tot hun 65^{ste} in deze beroepen zouden blijven werken maar in plaats daarvan met de werkgever zouden werken aan een nieuwe loopbaan binnen of buiten de brandweerorganisatie, de zogenaamde ‘tweede loopbaan’. Dit vroeg om herziening van het bestaande loopbaanbeleid.

In het licht van deze ontwikkelingen kregen de lijnmanagers (teamleiders en bevelvoerders) een nieuwe, meer prominente rol bij het uitrollen en –voeren van het nieuwe beleid. Om niet alleen de bewustwording over deze nieuwe rol aan te wakkeren, maar ook praktische tools aan te reiken en vanuit de eigen ervaring en persoonlijkheid invulling te geven aan het leidinggeven, werd het opleidingsbeleid van de Regionale Brandweer Midden- en West-Brabant afgestemd op de loopbaanlijnen van de werknemers.

Dit hoofdstuk kent dezelfde opbouw als het voorgaande hoofdstuk: eerst de context van EVC binnen het loopbaanbeleid van de brandweer; vervolgens de beschrijving van EVC in de praktijk, als proces en in combinatie met gepersonaliseerd leren. Het hoofdstuk wordt afgesloten met de conclusies.

6.1 De brandweerorganisatie in de huidige tijd

Door de eeuwen heen heeft ‘het weren van brand’ een belangrijke rol gespeeld. Hoe de samenleving zich ook doorontwikkelde, de brandweer ontwikkelde mee, vooral in technisch opzicht. Wat altijd bleef was de noodzaak om competente brandweerblieden te hebben:

Het zijn grote stappen in de brandweergeschiedenis geweest van blusemmer naar handsput, naar stoomspuit, naar tankautosput, maar het is nog steeds de gewone brandweerman, vrijwilliger of beroeps die de blusgereedschappen moet bedienen. (Broeshart, 1982, p. 157).

Ook in het huidige tijdsgewricht bestaat er geen twijfel over nut en noodzaak van de brandweer. De repressieve functie – het blussen van branden - blijft de voornaamste taak van de brandweer. Het inspelen op maatschappelijke en technologische veranderingen vereist echter dat de brandweer ook taken invult ten aanzien van preventie, advisering, (veiligheids)handhaving en voorlichting. Met de kreet ‘meer rood op straat’ werd dan ook niet meer brandweerauto’s op straat bedoeld maar meer dienstverlening.

6.1.1 Taakverbreding

Het toenmalige kabinet besloot in 2004 tot instelling van de veiligheidsregio’s als multidisciplinair organisatieconcept met de brandweer als ‘partner in de keten van de veiligheidszorg van brandweer, politie en geneeskundige diensten’. Nederland werd in 25 veiligheidsregio’s verdeeld waarin multidisciplinair samengewerkt ging worden (Bron en Schaap, 2007). Dit organisatieconcept leidde tot een verbreding van de taken van de brandweer en resulteerde in een professionaliseringslag, zowel op het gebied van de primaire taken als van de bedrijfsvoering. Credo was: *‘Op alle onderdelen van de veiligheidsketen moet de brandweer actief zijn blijven: van proactie, preparatie en repressie tot nazorg’* (Boekhorst, 2007, p. 772).

Onder ‘proactie’ wordt verstaan ‘van blussen naar voorkomen’. Proactie heeft betrekking op alles wat met meedenken en advisering over (brand)veiligheid te maken heeft, bijvoorbeeld het ontwikkelen van gemeentelijk en intergemeentelijk preventiebeleid ten behoeve van het voorkomen van brand en andere rampen. Met name op preventiegebied moest geïnvesteerd worden in verdere professionalisering van de brandweer (ibidem, p. 775). Gezien de krapte op de arbeidsmarkt leek rond 2007 het intern op- en omscholen van het eigen personeel naar preventiedeskundigheden een goede keuze. Temeer daar dit zou betekenen dat de integratie van repressie en preventie ook daadwerkelijk gestalte zou kunnen krijgen. De vijf respondenten in deze casus hebben alle een dergelijke doorstroom gerealiseerd.

Naast de verbreding van de brandweertaken vereiste ook de samenwerking tussen brandweer, politie en geneeskundige hulpverlening in de regio een investering in het verbeteren van de kwaliteiten van de mensen binnen de brandweer (Brons, 2007). Door enerzijds het brandweeronderwijs zoveel mogelijk functiegericht in te richten aan de hand van competenties werden belangrijke verbeterlagen mogelijk. Anderzijds werd levenlang leren voor het brandweerpersoneel een realiteit én een vereiste. De Nederlandse Vereniging voor Brandweezorg en Rampenbestrijding (NVBR) pleitte hiervoor, zowel voor de beroepskrachten als voor de vrijwilligers. Het vakgebied van de brandweer, crisisbeheersing en rampenbestrijding stond – aldus de NVBR – nooit stil. Vandaar dat met name het management werd opgeroepen initiatief te nemen om een voortdurende professionalisering van het personeel te stimuleren (NVBR, 2009). Vakbekwaamheid van brandweerpersoneel hield een cyclus in van levenlang leren bestaande uit leren, ervaren en werken. Belangrijke kenmerken van levenlang leren in deze cyclus bij de brandweer zijn (ibidem, pp. 9-10):

- landelijke normen voor selectie, opleiden, examineren, oefenen en bijscholen, gerelateerd aan het kwalificatiedossier.
- Examinering van kandidaten via een proeve van bekwaamheid op basis van een

kwalificatiedossier.

- Een leeromgeving die voorbereidt op de functie conform kwalificatiedossier en proeve van bekwaamheid.
- Een duaal stelsel, waarbij het leren deels in een onderwijsinstituut en deels op de werkplek plaatsvindt.
- Erkenning van verworven competenties (EVC) om efficiënte in- en doorstroom naar functies te bevorderen en onnodige studiebelasting te voorkomen.
- Het gebruik van een beoordelingsportfolio (assessmentportfolio).
- Functie- en competentiegericht opleiden, oefenen en bijscholen.
- Competentieontwikkeling als een gedeelde verantwoordelijkheid van werkgever en beroepsbeoefenaar.
- Kwaliteitsborging met behulp van certificering, toezicht en registratie.

Zoals dit proces van levenlang leren werd omschreven, veronderstelde het dat een beroepsbeoefenaar zich binnen een geïntegreerde cyclus van *selectie, opleiden, oefenen, werken en bijscholen* continu ontwikkelde. Selectie en opleiding waren nodig om toegang tot een bepaalde functie te krijgen. De opleidingen dienden, inclusief de bijbehorende proeve van bekwaamheid, functie- en competentiegericht opgezet te zijn. Dit betekende dat de deelnemer werd opgeleid voor het uitvoeren van de kerntaken in de functie en dat de opleiding zo kon worden ingericht dat de deelnemer de voor de kerntaken benodigde competenties kon ontwikkelen (ibidem, p. 9). Levenlang leren werd niet alleen een vereiste voor het functioneren binnen een functie maar ook voor het creëren van mobiliteit tussen functies. Het is deze realiteit van levenlang leren, gericht op continue professionalisering, mobiliteit en een voortdurend veranderende maatschappelijke werkelijkheid waarmee de respondenten in hun praktijk te maken hadden.

6.1.2 De tweede loopbaan

Het afschaffen in 2006 van het functioneel leeftijdsontslag (FLO) werd – ondanks veel protesten²⁹ - om meerdere redenen doorgevoerd. Een belangrijk argument was dat het langer dan 20 jaar werken in een bezwarende functie om medische redenen niet langer acceptabel was, zowel voor de betreffende werknemer als voor de samenleving:

De oude FLO-regeling was een 'alles of niets'-regeling. De werknemer kreeg alleen een FLO-uitkering als hij tot zijn 55^{ste} doorwerkte in de FLO-functie. Dit had tot gevolg dat werknemers vaak werk bleven doen waar ze eigenlijk niet meer toe in staat waren. Dat leverde gevaar op. Niet alleen voor henzelf maar ook voor degenen die ze moesten redden. (VNG, 2012, p. 15)

Andere argumenten waren dat het gezien de vergrijzing van de beroepsbevolking niet langer acceptabel was om werknemers ruim voor hun pensioen uit te laten treden terwijl ze nog heel goed in staat waren om andere arbeid te verrichten. Fiscale en juridische ontwikkelingen speelden tenslotte ook een rol. Zo stond de Wet *gelijke behandeling* het leeftijdsontslag anders dan voor het bereiken van de pensioengerechtigde leeftijd niet toe en maakten nieuwe regels voor VUT- en prepensioenregelingen het FLO een dure regeling.

²⁹ Zie bijvoorbeeld het Algemeen Dagblad van 7 november 2005: <http://www.ad.nl/ad/nl/5597/Economie/article/detail/2410369/2005/11/07/Stakende-brandweerlieden-weer-aan-het-werk.dhtml>.

De FLO werd per 1 januari 2006 afgeschaft. Voor de werknemers die onder de oude FLO-regeling vielen, werd een FLO-overgangsrecht afgesproken. Voor nieuwe werknemers kwam echter na 20 dienstjaren de 'tweede loopbaan' centraal te staan. Deze loopbaan werd opgezet om brandweerlieden na 20 dienstjaren op een doelmatige manier ander, niet-bezwarend werk te laten doen en op een nieuwe carrière te richten.

Om brandweerlieden te motiveren en te ondersteunen in hun (her)oriëntatie op een nieuwe carrière werd een 'model voor maatwerk' ingericht. Dit model werd eerst getest in een landelijke pilot van het fonds Gemeenten. Zes brandweerkorpsen verspreid over verschillende veiligheidsregio's werkten in deze pilot aan de vormgeving van 'de tweede loopbaan' (A+OG, 2009). Het 'model voor maatwerk' bestond uit een procesmodel in verschillende fasen. Het model startte zodra iemand bij de brandweer kwam werken. Nadat hij/zij was aangenomen speelde de vormgeving van de persoonlijke carrière niet alleen binnen de aanvaarde functie een rol maar ook naar de mogelijke andere functie(s) die iemand zou gaan vervullen in de tweede loopbaan. De tijdelijkheid van de bezwarende functie was immers bij aanvang daarvan al een gegeven.

De eerste fase betrof de instroom- en opleidingsfase waarin de werknemer werd opgeleid voor de functie. De tweede fase – de oriëntatiefase - startte gedurende de bezwarende functieperiode en was gericht op oriëntatie op mogelijkheden voor een carrièrestap. De werknemer kon 'meelopen' bij andere beroepen en/of met behulp van een EVC-traject onderzoeken welke competenties hij/zij al had ontwikkeld die een verkort (her)opleidingstraject kon opleveren. In de derde fase – de ontwikkelingsfase – richtte de werknemer zich op de tweede loopbaan en bereidde zich daarop voor via het volgen van een opleiding, een stage of detachering. In de vierde fase ging de werknemer actief een nieuwe functie zoeken binnen of buiten de brandweer. De laatste fase betrof de nazorg waarin gevolgd werd hoe het de werknemer was vergaan bij het vinden van ander werk.

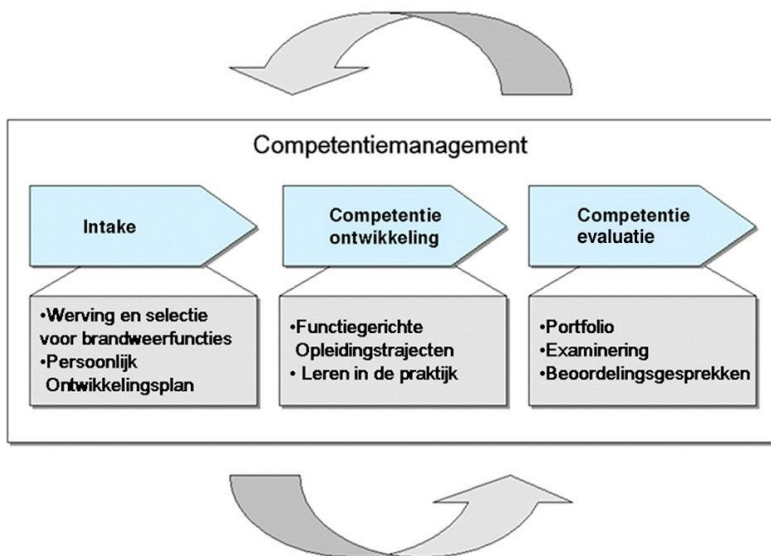
6.1.3 Competentiemanagement

Het personeelsbeleid binnen de brandweerorganisatie ondersteunt het zorg dragen voor gemotiveerd en professioneel personeel *'dat zich met enthousiasme en passie blijft inzetten in de vernieuwde brandweer'* (NVBR, 2012, 3). Het personeelsbeleid moest met dit doel voor ogen stimuleren dat brandweerlieden zelfstandig en in overleg met collega's en hun leidinggevendende carrièrekansen zouden kunnen benutten. Dergelijk 'bottom-up' beleid diende ondersteund te worden door 'out of the box' oplossingen voor het personeel vanuit personeelsafdelingen en het management. Het personeelsbeleid moest *'leiders en werknemers op alle niveaus stimuleren in het volgen van opleidings- en persoonlijke ontwikkelingsprogramma's toegespitst op het veranderingsproces.'* (NVBR, 2012, p. 6). Tegen deze achtergrond moet het beleid ten aanzien van EVC gezien worden, dat bovenstaande visie op personeelsbeleid ondersteunt en met name via competentie management en het portfolio belangrijke sturingsmiddelen aan de werknemers biedt.

Competenties worden binnen de brandweer gedefinieerd als *'Het vermogen van een persoon om kennis, vaardigheden en houdingen in te zetten om taken die bij een beroep of functie horen succesvol uit te voeren en daarbij om te gaan met problemen die zich in dit beroep of functie voordoen.'* (NVBR, 2009, p. 11). Het motiveren tot persoonlijke ontwikkeling is randvoorwaardelijk voor de realisatie van de doelstellingen van de

brandweerorganisatie en wordt als een waarde beschouwd voor de loopbaanvorming binnen het functiegebouw én daarbuiten. Het creëren van horizontale en verticale carrièremogelijkheden staat bij effectief competentie management voorop. Loopbaanstappen buiten de brandweer worden niet uitgesloten. De 'brandweercompetenties' zijn verankerd in competentie management waarin alle functies in competenties en daaraan gekoppelde kwalificatieniveaus zijn omschreven. Het competentie management beoogt de persoonlijke ontwikkeling van werknemers af te stemmen met de organisatiedoelen. Persoonlijke ontwikkeling hangt nl. niet alleen af van de generieke functieomschrijvingen op basis van nationale kwalificatiedossiers maar is ook afhankelijk van een zekere *couleur locale* zoals in korps- of regio-specifieke keuzes, door ontwikkelingen in het lokale of regionale verzorgingsgebied of door specialistische taken van de brandweer.

Figuur 6.1 - Cyclus van competentie management bij de brandweer



Bron: NVBR, 2009, 13.

Het competentie management richt zich op de ondersteuning van de blijvende bekwaamheid van de brandweerlieden (zie afbeelding 6.1). In deze ondersteuning staat het portfolio centraal. Het portfolio is het instrument dat o.a. via het zelfmanagement van competenties van de werknemer, het persoonsgestuurde kader biedt voor opleiden, examineren, bijscholen, oefenen en toetsen van brandweerlieden. Het is een cyclisch proces waarin elke competentie-evaluatie materiaal aanlevert voor een volgende stap in de cyclus. Eigen ambitie en ondersteuning daarvan zijn binnen de brandweer de sleutelbegrippen om vanuit specifieke, persoonlijke ontwikkeling de algemene functie van de brandweer binnen de veiligheidsregio te blijven borgen. Zelfmanagement van competenties en portfoliovorming dient het doel van persoonlijke ontwikkeling omdat het de werknemer zicht geeft op de persoonlijke sterke en zwakke punten en de ontwikkelbaarheid van beiden ten behoeve van het vormgeven aan de loopbaan binnen en buiten de brandweer.

6.2 De trein van SDO

De Hogeschool SDO (Stichting Deeltijd Opleidingen) biedt flexibele opleidingen aan voor volwassenen. De flexibiliteit bestaat daaruit dat modulaire ontwikkelroutes worden aangeboden waarmee 'studenten' leren en werken kunnen combineren. Voor de respondenten was de HBO-opleiding *Bachelor Bedrijfskunde* mede vanwege deze mogelijkheid een aantrekkelijke keuze.

In de onderzochte periode bood de hogeschool deze opleiding aan vanuit twee opleidingsplaatsen, Oosterhout en Woerden, met meerdere instapmomenten per jaar. De beide opleidingsplaatsen boden hetzelfde programma aan met dien verstande dat ze waren gespiegeld aan elkaar en 'als SDO-trein' rondreden. Deze trein met meerdere instapmomenten bood de brandweerlieden flexibiliteit bij het vormgeven van hun leertraject in de zin van leeromgeving, leervormen, niveau, opleidingsduur en – daarmee ook - financiering.

De opleidingsmethode was specifiek gericht op het versterken van het loopbaanperspectief van werkenden en gebaseerd op de methodiek van *'action learning'* waarin theorie en praktijk elkaar afwisselen. De praktijkervaring van de student was de basis waarop nieuwe kennis en vaardigheden werden ontwikkeld. De opgedane kennis en vaardigheden werden direct toegepast in de eigen praktijksituaties. De werknemer werd ondersteund via een digitale leeromgeving, waarin een portfolio kon worden opgebouwd met behulp van de praktijkopdrachten en beroepsproducten. Iedere student werd begeleid door een studieloopbaanbegeleider.

6.2.1 Uitgangspunten SDO

Ten aanzien van de eisen en verwachtingen van de brandweerorganisatie hanteerde SDO de volgende uitgangspunten (SDO, 2010):

- competentiemetingen dienen functioneel te zijn en een bijdrage te leveren aan de organisatiedoelen.
- Opleidingen en/of trainingen die als uitkomst van een competentiemeting geadviseerd worden, moeten een bijdrage leveren aan performanceverbetering van de werknemers en leiden tot effectiever functioneren in hun organisatie.
- Het opleidingsprogramma richt zich zoveel mogelijk op alleen dat leren wat past en nodig is, op de plaats en de tijd die passend is en afgestemd op de doelstellingen van de organisatie.
- Door competentiemetingen en opleidings- en trainingsinspanningen moet de organisatie zelfstandig de benodigde kennis kunnen toepassen, ontwikkelen, onderhouden, delen en evalueren.

Ten aanzien van de eisen en verwachtingen van de individuele deelnemers (de brandweerlieden) die zich wilden inschrijven voor de opleiding *Bedrijfskunde*, golden de volgende uitgangspunten:

- het leertraject moet zoveel mogelijk afgestemd zijn op de persoonlijke behoefte en capaciteiten.
- Het leertraject moet zoveel mogelijk plaatsvinden op de plaats en tijd die past.
- Het leertraject moet de employability van de deelnemers bevorderen onder meer door certificering van behaalde modules en door rekening te houden met wat de deelnemer reeds heeft geleerd in zijn leven.

- Het leertraject moet in de vorm van competentiemeting en aanvullend opleidingsadvies mogelijkheden bieden voor de werknemer om zich duurzaam te blijven ontwikkelen.
- Door gebruik te maken van competentiemetingen, waaronder EVC, tracht SDO flexibele toepassingen te bieden die aansluiten op de eisen en wensen van de brandweerorganisatie en haar 'studenten'.

6.2.2 Maatwerk

In de onderzochte periode van 2007-2012 stelde de Hogeschool SDO op basis van een inventarisatie van het gewenste opleidingsprogramma van de brandweerorganisatie het programma af op de overeenkomstige kerntaken binnen de domeincompetenties van de verschillende opleidingen die voor brandweerpersoneel interessant waren om te volgen. Voor de opleiding Bedrijfskunde was deze inventarisatie ook gemaakt (SDO, 2011). Deze koppeling van beroepstaken en kerntaken van de opleiding maakte de respondenten inzichtelijk of een HBO-programma haalbaar was en of zij op basis van hun organisatie-specifieke ervaringen nog extra of juist minder studieonderdelen dienden te volgen. Zo konden zij hun eigen persoonlijke ontwikkelplan opstellen.

De maatwerkprogramma's van SDO kenmerkten zich door een competentiegerichte benadering waarbij op basis van beroepsproducten en procesverslagen de behaalde resultaten konden worden vastgelegd in een opleidingsportfolio. Dit portfolio werd beschouwd als een motiverend portfolio in de zin dat het eenvoudig was om bij te houden en een helder overzicht bood van de eigen studievoortgang. Dat betekende volgens SDO ...

... dat je met een heel ruime opdracht een enorme tijdsinvestering van de kandidaat vraagt, waarbij je nauwelijks structuur geeft. Bij dit systeem doen we het eigenlijk net andersom, we vragen hem in een heel duidelijke structuur om achter zijn computer thuis op het moment dat het hem uitkomt een aantal dingen in te vullen. Daar heeft hij geen enkel materiaal voor nodig, behalve dat hij met zijn muis antwoorden geeft en bij het CGI stellen we eerst zijn ervaring vast. Dan vraag ik aan hem: heb je zo'n beleidsplan dat je geschreven hebt? Wil je dat als beroepsproduct aanleveren? Dus de inspanning voor de kandidaat is veel minder en dat wat hij moet aanleveren stel ik met de kandidaat vast bij het CGI. (BWi2, 76)

Het opleidingsportfolio werd gebaseerd op de intake van de student dat het persoonlijke leertraject bepaalde:

SDO biedt iedere potentiële student die een bachelor route wil gaan volgen een intake procedure aan, die vergelijkbaar is met een EVC procedure. Daarbij voer ik de intake gesprekken en formuleer ik het advies voor de leerweg van de student aan de examencommissie. (BWi2, 5)

De intake bestond uit verschillende onderdelen zoals scans, testen en een criteriumgericht interview (CGI):

De kandidaat vult eerst thuis achter de computer een nul-graden feedback scan in door op 192 vragen/stellingen antwoord te geven en keuzes te maken, die zijn gerelateerd

aan competenties en die competenties staan centraal in de opleiding. Dan komt er een talent- en motivatie-assessment - ook digitaal – aan te pas waardoor de kandidaat meer inzicht krijgt in zichzelf, in zijn talenten en in zijn motivatie. En hij doet – ook thuis digitaal – een capaciteitentest op vier onderdelen: cijfermatig inzicht, controleren, rekenvaardigheid, taalinzicht, zodat hij ook weet waar zijn eventuele individuele defecten zitten of zijn problemen kunnen optreden. Dat wordt in een rapportage gezet, aangevuld met CV, arbeidsverleden en opleidingen. En dan volgt het criteriumgericht interview waarbij we de ervaring van de potentiële student proberen te kaderen, te vertalen naar onderwijseenheden, een onderwijsprogramma, zodat wat hij al kan, goed kan, kan overslaan in de opleiding en wat hij nog niet goed kan juist extra aandacht gaat geven in de opleiding. (BWi2, 61-64)

De maatwerkprogramma's omvatten vervolgens die onderdelen die aansloten op de opleidingswens van de 'student' binnen de kaders van het programma. Na goedkeuring door de examencommissie – in geval er sprake was van vrijstellingen voor bepaalde studieonderdelen – kon de student met zijn programma beginnen:

We hebben een uitgebreid format waarin we ontwikkeldoelen van de onderwijseenheden als rode draad gebruiken voor het gesprek dat we met de kandidaat voeren. En ik adviseer dan naar de kandidaat omdat hij bij mij aantoont een bepaald niveau wel of niet te hebben. En ik adviseer naar de examencommissie op basis van de rapportage die ik onderteken en die naar hun gaat. Dus ze hebben een rapportage van het CGI, ze hebben het rapport op basis van de zelf-scan capaciteit en TMA, het talent- en motivatie-assessment en ze hebben het CV van de kandidaat. (BWi1, 106)

Deze persoonsgerichte benadering diende meerdere doelen. Naast het aantrekkelijk maken van de opleiding voor potentiële klanten en het creëren van individugerichte leertrajecten, speelde ook de interne en externe kwaliteitsborging een belangrijke rol:

Volgens mij zijn er twee redenen [voor deze route]. Reden 1 is: doe recht aan de kandidaat, zorg dat je recht doet aan de ervaring, de kennis en de vaardigheden van de kandidaat, zodat hij niet een onnodig lang leertraject doorloopt. Maar tegelijkertijd is het ook een soort borging - zowel intern naar de examencommissie als extern naar de toezichthouders - van: als wij vrijstellen voor een bepaald deel van het onderwijstraject dan doen we dat ook zorgvuldig en onderbouwd en niet zo maar. (BWi2, 16)

Naast deze persoonlijke plaatsbepaling en kwaliteitsborging claimde SDO dat het persoonlijke leertraject niet alleen was gebaseerd op de leerervaringen van de student maar ook dat rekening kon worden gehouden met de mogelijkheden om 'werkendeweg' te leren door middel van het werken aan relevante beroepsproducten. Bij de beoordeling van de verschillende leeronderdelen kon echter slechts ten dele met beroepsproducten aan de eisen ten aanzien van een bepaald vak worden beantwoord. Elk vak dat werd verzorgd binnen de opleiding kende een theoretische en een praktische component. De hogeschool stelde dat elk theoretisch onderdeel – mits niet bij de intake vrijgesteld – hoe dan ook via een tentamen moest worden afgerond.

6.3 Procesanalyse van EVC bij de brandweer

Voor deze casus werden vijf brandweerlieden geïnterviewd die in het kader van het nieuwe loopbaan- en opleidingsbeleid de gelegenheid aangrepen om hun bachelor-diploma Bedrijfskunde te behalen. Tevens werden de opleidingsmanager en een assessor van de Hogeschool SDO bevrraagd.³⁰

De brandweerlieden begonnen aan de opleiding in de periode 2007-2012. Zij doorliepen verschillende vormen van intake, uiteenlopend van een formeel EVC-traject tot een interne intake-procedure en de 360 graden feedback-methode tijdens de opleiding die als informele EVC-aanpakken worden gekarakteriseerd. In deze EVC-gestuurde aanpak werd de 'lerenden' de gelegenheid geboden hun formele, non-formele en informele leerervaringen in te zetten teneinde een persoonlijk leertraject op te kunnen stellen en gedurende de opleiding te versterken. Als zodanig ondergingen deze vijf kandidaten allen een EVC- of op EVC gelijkend proces.

Vier van de vijf respondenten hadden deze opleiding al afgerond toen ze werden geïnterviewd. Naast deze interviews werden ook twee medewerk(st)ers van SDO geïnterviewd, een opleidingsmanager en een assessor. Deze interviews vormen samen met het schriftelijke en digitale materiaal de secundaire data voor het onderzoek naar de effecten van EVC – en op EVC gelijkende methoden - op mens en organisatie binnen de context van de brandweer. Deze interviews werpen licht op de wijze waarop EVC binnen de brandweer was ontwikkeld, werd ingezet en hoe de brandweerlieden EVC en de EVC-achtige aanpakken ervoeren en benutten.

6.3.1 EVC-fase 1: engagement

EVC was een van de instrumenten die het personeel werd aangeboden, geschraagd door het systeem van competentie management zoals ingevoerd in 2009. De koppeling van de ontwikkeling van de organisatie aan die van de werknemer stond centraal. De bewustwording van de kansen die EVC aan organisatie en werknemers te bieden had, was impliciet aanwezig. Het was in feite een proces dat werd gestimuleerd en het verwachtingspatroon had dat (1) werknemers zich wilden ontwikkelen met het oog op hun loopbaan en (2) slimme keuzes zouden maken bij de inrichting van hun ontwikkelpad. In overleg met de organisatie kon elke werknemer zich een ontwikkeldoel stellen. Belangrijke vragen in deze EVC-fase waren waarom, wanneer en in welke mate de werknemers zich bewust werden van de waarde van hun leerervaringen voor het behalen van bepaalde ontwikkeldoelen.

Bewustzijn (thema 1)

Het inzicht in de bruikbaarheid van EVC bij het versterken van werknemer(s) en organisatie was impliciet aanwezig in de wijze waarop het personeelsbeleid het investeren in leren propageerde binnen de brandweer. Het competentie management voorzag in een open dialoog tussen werknemers en organisatie over persoonlijke ontwikkelkansen. De rol van

30 Teneinde de privacy van de respondenten te respecteren is elk citaat uit de interviews voorzien van een persoonscode met het regelnummer van het getranscribeerde interview. De primaire respondenten worden aangegeven met de aanduiding 'BWe' oftewel 'Brandweer-EVC-kandidaat' en de secundaire respondenten met 'BWit', oftewel 'Brandweer-informant'.

EVC was in deze dialoog een vaste component omdat het systeem was gebaseerd op competentiegerichte versterking van iemands functioneren binnen de organisatie, zonder dat de organisatie daar direct een antwoord op hoefde te hebben in termen van carrièrekansen

Er werd bij het stimuleren van de kansen op persoonlijke ontwikkeling concreet aangegeven waarom én wanneer EVC een bruikbaar instrument kon zijn. Dat leidde overigens niet tot de verplichting EVC daadwerkelijk te benutten, want *'er werd aangegeven dat als je goed bent in projectmatig werken je een EVC-procedure zou kunnen aanvragen. Dan moet je aangeven wat je allemaal gedaan hebt maar daarvan heb ik geen gebruik gemaakt.'* (BWe7, 75).

Ook werden de werknemers geïnformeerd over passende opleidingen: *'Ik heb de officiersopleiding gedaan, dus officier van dienst en dat werd echt wel kenbaar gemaakt – als je verder zou willen gaan voor een Hbo-diploma – dan is dat een mogelijkheid via SDO.'* (BWe4, 6).

De respondenten verwachtten een open houding van de organisatie ten aanzien van persoonlijke ontwikkeling, of zoals respondent BWe3 meldde: *'De organisatie moet jou de kans gunnen, die moet jou faciliteren.'* (BWe3, 548). Persoonlijke ontwikkelkansen werden geboden zonder dat dit een garantie op een carrièrestap inhield:

Uiteindelijk bieden zich dan toch weer kansen aan, de organisatie biedt mogelijkheden en stelt daarvoor geld beschikbaar, want de opleidingen zijn gewoon duur. De organisatie straalt vertrouwen uit en biedt uitzicht op een perspectief zonder toezeggingen te doen. (BWe3, 53)

Het internaliseren van EVC betrof het zich eigen maken van de EVC-aanpak. De respondenten gaven aan dat ze zich hadden geïnformeerd en voorbereid op een opleiding die tevens een EVC-aanpak behelsde: *'Ik had me goed geïnformeerd om niet verrast te worden van: o, is het dit.'* (BWe5, 30). Men koerste op het bewustzijn dat hun werk- en leergeschiedenis wellicht tot vrijstellingen zou kunnen leiden.

Respondent BWe6 was daar helder over. Hij had eerst zelf uitgezocht hoe EVC in zijn werk ging: *'EVC was toen net nieuw, dus toen dacht ik dat dat misschien wel iets was om te doen. Daar heb ik toen op zitten 'googelen', vandaar dat ik dat toen aangedragen heb.'* (BWe6, 373). Vervolgens had hij bij de gewenste opleiding nadrukkelijk geïnformeerd naar de werkwijze rond EVC: *'Ik heb MTS gedaan en die opleiding zou ook vrijstelling kunnen geven, dus toen ben ik eerst gaan zoeken, of ik met EVC iets kon doen. Dat heb ik toen ook gevraagd bij SDO en anders had ik dat zelf gedaan.'* (BWe6, 366).

Ook waren er werknemers die zich via collega's informeerden: *'Ik had daarover collega's gesproken die dat traject gedaan hebben. Dus ik was natuurlijk al goed geïnformeerd, hoofdzakelijk via internet en via het NIBRA, omdat ik er uiteindelijk ook wel tegenop zag.'* (BWe5, 27).

Het zich eigen maken van EVC werd gunstig beïnvloed door het competentie management omdat dat een leercultuur bewerkstelligde die aansloot op de beleving van persoonlijke ontwikkeling bij de werknemers:

Ik moet zeggen bij mijn laatste officiersopleiding van de nieuwe leergang was het: wie is [...] welke competenties mist hij en hoe kunnen we hem daarop krijgen? Kunnen we hem beter maken en waarop moet hij zijn accent leggen? En wat heeft hij al waarop hij wat minder accent kan leggen? Dus die manier van opleiden die kende ik al, dus dat staat mij wel aan. (BWe4, 353)

Leerdoelen (thema 2)

Het zich eigen maken van een EVC-gestuurd ontwikkeltraject werd zowel vanuit de organisatie als door de werknemers gevoed. De 'motivatie' was gebaseerd op het creëren van een ontwikkelbehoefte, terwijl de 'doelstelling' gericht was op het concretiseren van het gearticuleerde ontwikkeldoel. Bij motivatie ging het zowel om extrinsieke beïnvloeding als intrinsiek gevoede beweegredenen. In beide gevallen was sprake van een carrièregestuurde motivering; door te leren kon men carrièrekansen creëren binnen de organisatie.

Extrinsieke motivering kwam voort uit de behoefte van de organisatie aan het adequaat invullen van vacatures, zoals in het geval van respondent BWe6: *'Dat interesseerde me wel en ik wilde niet op clusterniveau gaan werken, maar wel regionaal, dus wat breder. Er kwam een functie vrij op regionaal niveau, waarop ik gesolliciteerd heb.'* (BWe6, 62). Andere respondenten lieten zich leiden door de interne cultuur gericht op diploma's of door opmerkingen van derden over hun carrièremogelijkheden: *'Zowel collega's als mensen van het NIFV³¹ hebben me getipt, dat – als ik wat verder wil – dit de mogelijkheden zijn.'* (BWe4, 15).

Soms speelde ook een combinatie van extrinsieke en intrinsieke motieven mee: *'Er waren twee motivaties; er zat een organisatieverandering, generalisatie in het vooruitzicht toen ik startte en ik wilde mee in de organisatie en ik merkte zelf dat ik behoefte had aan iets anders.'* (BWe7, 125).

Bij andere respondenten speelden echter vooral intrinsieke motieven, voortkomend uit eigen interesses in bepaalde functies of anderszins: *'het is nu of nooit! Ik wil wat meer regelmaat in mijn leven, ik wil wat vaker thuis zijn en ik wil mijn kinderen zien opgroeien. En ik had nog steeds behoefte om die HBO-opleiding te gaan doen.'* (BWe6, 37).

Het concrete leerdoel en waar dit in te vullen werd vastgesteld nadat ze zich hadden geïnformeerd over de opties. Het kwam voor de respondenten in deze case neer op het volgen van een opleiding 'bedrijfskunde' bij de Hogeschool SDO. Deze opleiding was een bewuste keuze, gericht op kwalificatie én intern carrièrepad: *'Ik doe het niet alleen voor het papiertje maar was wel al bij Bedrijfskunde uitgekomen, dus nu wel iets sneller dan bij het NIFV. [...] Dit [SDO-bedrijfskunde] sluit heel goed aan op mijn loopbaan.'* (BWe4, 20). Respondent BWe6 erkende dat het nastreven van het diploma niet alleen zijn interne doorgroeimogelijkheden moest ondersteunen, maar ook ten dienste stond van het openhouden van mogelijke, carrièreopties – op de langere termijn - buiten de brandweerorganisatie: *'Stel dat ik over drie jaar zeg: dit is toch niet echt wat ik wil, ik wil gewoon verder in het bedrijfsleven, dan zou ik een wat breder Hbo-diploma willen hebben en niet echt gericht op het veiligheidsdomein.'* (BWe6, 48).

Het EVC-gestuurde leertraject werd ook ervaren als een beloning van de werkgever voor het goede functioneren: *'Ik doe een opleiding die ik van de baas mag doen maar ik wil ook aan mijn baas laten zien dat hij er goed aan doet dat ik die opleiding doe.'* (BWe4, 416).

Daarnaast speelde ook het besef mee dat hun persoonlijke leerervaringen het mogelijk maakten dat het beoogde diploma versneld behaald kon worden:

31 NIFV is het Nederlands Instituut Fysieke Veiligheid.

Als je van het begin af aan moet beginnen, drie of vier jaar maakt wel verschil. En als je dan drie jaar moet doen en je hebt nog een aantal vrijstellingen – dat is niet de hoofdreden waarom ik voor SDO heb gekozen – maar als je die kennis al hebt en je kunt het ook aantonen. (BWe6, 282)

6.3.2 EVC-fase 2: documentatie

Documentatie van hun leerervaringen was voor de respondenten van belang omdat het inventariseren en ordenen van hun bewijslast de basis vormde voor het realiseren van studieduurverkortingen en vrijstellingen.

Retrospectie bij het documenteren (thema 3)

De focus van de respondenten bij de documentatie was gericht op het zo breed mogelijk verzamelen van documentatie die een claim voor een vrijstelling kon opleveren. Begeleiding werd geboden bij het documentatieproces.

De respondenten verzamelden hun leerervaringen vooral uit een verscheidenheid aan werkomgevingen:

- *Ik kom vanuit een Lts-opleiding en ben via de bedrijfsschool bij de NS terechtgekomen en toen ooit eens in het brandweervak. (BWe3, 33)*
- *Met de punten van je officiersopleiding had je een aantal studiepunten, [die] je bij SDO kon gebruiken. (BWe4, 9)*

Minder relevant werden leerervaringen uit andere contexten gevonden, zoals hobby's. De relevantie werd niet gezien volgens respondent BWe4: *'dat je lid bent van een politieke partij of dat soort dingen. Of dat nou echt relevant daarvoor is, lijkt me niet.'* (BWe4, 46). Deze veronachtzaming van de mogelijke waarde van meer informele leerervaringen werd bevestigd door de assessoren van de hogeschool:

Als assessor kom ik dat wel tegen, dat ze niet beseffen wat ze al kunnen. Zo'n jongen die vandaag vertelt: Ja, ik ben werknemer Oefenen en Opleiden. En dan zeg je: Ja maar, zit je ook in de repressie? Ik ben ook vrijwilliger bij de brandweer. Dat zie je vaak hè, in het ene corps beroeps en in het andere corps in hun woonplaats zijn ze dan vrijwilliger. En in de repressie ben ik officier van dienst, dan regel ik dit, regel ik dat, zorg ik dat die, zorg ik dat dat. En ze beseffen niet dat ze een managementfunctie uitoefenen op dat moment en gewoon leider zijn van een team. En dan ook nog in behoorlijk spannende omstandigheden, van: Gaan we wel of niet een pand binnen? Gaan we wel of niet uitrukken als die laatste man er nog niet is? Risicoafweging. (BWi2, 338)

Vanuit de brandweerorganisatie en de hogeschool werd gestuurd op het aanleveren van bruikbare documentatie met het oog op de mogelijke verzilvering daarvan in termen van vrijstellingen. Het was praktijk om documentatie zoveel mogelijk ook te laten valideren door een leidinggevende teneinde de waarde van betreffende ervaringen of beroepsproducten makkelijker vast te kunnen stellen: *'Ik moest het door mijn leidinggevende laten tekenen, dat ik het gemaakt had. Op het startdocument kwam de handtekening van de werkgever dat het mijn beroepsproducten waren.'* (BWe7, 250).

De begeleiding bij het documenteren was adequaat *'Ik vind dat ze het goed begeleid hebben, want zij willen natuurlijk ook scoren.'* (BWe5, 141). Respondent plaatste hier wel een kleine kanttekening bij: *'Ze hebben genoeg aandacht voor je, als je het over contact met*

begeleiders hebt. Je moet er wel zelf achteraan maar die begeleiding is wel goed.' (BWe4, 430).

Reflectie op documentatie (thema 4)

Het belang van een goede reflectie op het documenteren was groot omdat het realiseren van het gestelde doel afhankelijk was van de mate van de (zelf)waardering van de documentatie en het inzicht in de haalbaarheid van het gestelde doel. Een goede reflectie betekende verder kijken dan het huidige functioneren, door formele functieomschrijvingen heen kunnen kijken en deze op de eigen persoonlijkheid kunnen betrekken.

(Zelf)waardering was van belang om de verbinding te leggen tussen hun persoonlijke ervaringen en het gestelde doel. Voor respondent BWe3 was het reflecteren gericht op het realiseren van persoonlijke groei binnen een leercultuur met een open dialoog tussen mensen:

Dat [reflecterende] is een cultuur, een sfeer, bijna iets dat vanzelf gegroeid is doordat mensen in een bepaalde leermodus zitten, willen leren en daardoor ook openstaan voor feedback geeft het jou de kans als persoon verder te komen. En als je dat wilt inzien dan blijkt dat je daarover heel mooi en open kunt communiceren. Een goede manager kan ook leiding ontvangen, het is een wisselwerking, uiteindelijk kun je het toch niet alleen. (BWe3, 261)

De respondenten schatten de waarde van hun leerervaringen op basis van zelfwaardering positief in:

- *Zo heb ik het wel benaderd, kijken of ik voldoende papieren heb om er doorheen te komen.* (BWe5, 234)
- *Ik heb altijd opleidingen vooral vanuit de overheid gedaan want daarbij heb ik altijd gewerkt. Dus mijn opleiding was erg overheidsgericht, van bestuurlijke zaken weet ik echt wel hoe dat werkt.* (BWe4, 285)

Over het algemeen wisten ze zo de verbinding te leggen tussen hun persoonlijke ervaringen en het gestelde doel. Waar de ene respondent van mening was dat deze verbinding het beste in samenspraak met de organisatie kon worden nagestreefd - *'Dit is wel iets dat bij mij past; echt zo van: hoe gaan we hem de kant op krijgen die hij graag wil? En dat bevalt me beter.'* (BWe4, 351) - kwam het verbinden van het functioneren met het leerdoel voor een andere respondent meer voort uit persoonlijk inbreng in de interactie met de omgeving: *'Uiteindelijk functioneer je op een manier die wordt ingegeven door hoe je bent en hoe je omgeving reageert. Het is onderbuik, het is gevoel, het zijn allemaal factoren die daarbij een rol spelen.'* (BWe3, 562).

Wat betreft de haalbaarheid van het behalen van het diploma waren sommige respondenten wel enigszins onzeker over het kunnen beantwoorden aan het HBO-niveau:

Ik heb altijd wel een beetje iets van: ik word nooit een echte HBO'er. Ik ben wel altijd heel veel aan het leren geweest binnen de brandweerorganisatie, maar als je het over niveaubepaling hebt vanuit het normale onderwijs, dan was ik gewoon LTS'er. (BWe3, 44)

Het portfolio werd overigens als resultante van de documentatiefase door de respondenten niet ervaren als een op zichzelf staand onderdeel van het EVC-proces. Er was geen speciale beleving van het portfolio als een persoonlijke leergeschiedenis; het werd vooral gezien als onderdeel van het leertraject. Voor de een was het portfolio vooral ‘drager’ van bewijsstukken voor de te behalen vrijstellingen in de beoogde opleiding: *‘Alles wat ik gemaakt heb voor mijn opleiding heb ik wel ergens bewaard.’* (BWe4, 321). Voor de ander werd het portfolio reeds als een actieplan gezien: *‘Mijn portfolio was eigenlijk mijn PAP [Persoonlijk Actie Plan].’* (BWe7, 256).

6.3.3 EVC-fase 3: assessment

Voor alle drie beoordelingsvormen – assessment *van/voor/als* leren - werd evidentie gevonden. Gedurende deze fase werd het zelfinzicht in de waarde van de eigen ervaringen versterkt en de verbinding tussen het persoonlijk geleerde en de opleiding Bedrijfskunde onderbouwd.

Het beoordelingsproces (thema 5)

De kwaliteit van het proces en de mate van dialoog die de kandidaat ten dienste stonden, waren belangrijk voor het goed kunnen beoordelen van de portfolio’s van de werknemers. Dit beoordelingsproces varieerde.

Tot 2011 voerde SDO nog formele EVC-procedures uit. De geaccrediteerde EVC-procedure moest daarbij ‘voor de poort’ plaatsvinden en was niet qua tijd en kosten geïntegreerd in de opleiding. Het bracht daarmee extra tijd en kosten met zich mee voor de hogeschool, wat gezien de kleine aantallen studenten die er gebruik van maakten, niet langer houdbaar was. Vanaf 2011 werd overgestapt op een aanpak die ook recht deed aan de leerervaringen van een kandidaat die voor verkorting van de opleiding in aanmerking wilde komen. Deze aanpak kenmerkte zich door een beoordelingsproces met eerst een aantal digitale zelfscans die de kandidaat kon invullen aan de hand van persoonlijke leerervaringen. Deze scans waren gekoppeld aan de opleidingsinhoud. Op basis van deze informatie vond een criteriumgericht interview plaats. Vervolgens werd van alle scans en het interview een rapport gemaakt. Hiermee had SDO een informele EVC-aanpak gecreëerd die recht deed aan de leerervaringen van de respondenten en geïntegreerd was in het leertraject. De kwalitatieve borging van de beoordeling van de leerervaringen was, evenals bij de geaccrediteerde EVC-procedure, ook in deze nieuwe aanpak de verantwoordelijkheid van de examencommissie van de opleiding.

Het beoordelingsrapport dat – voor en na 2011 – aldus opgesteld, werd eerst met de respondenten besproken: *‘Je hebt een gesprek, een assessment en een capaciteitstest gehad en van die drie komt dan een rapportage die je moet goedkeuren. En die rapportage gaat dan ook nog besproken worden.’* (BWe6, 358). Tenslotte werd het rapport naar de examencommissie gestuurd om de door de beoordelaars gewaardeerde leerervaringen ook als vrijstellingen te kunnen verzilveren:

We hebben een uitgebreid format waarin we ontwikkeldoelen van de onderwijseenheden als rode draad gebruiken voor het gesprek dat we met de kandidaat voeren. En ik adviseer dan naar de kandidaat omdat hij bij mij aantoont een bepaald niveau wel of niet te hebben. En ik adviseer naar de examencommissie op basis van de rapportage die ik onderteken en die naar hun gaat. Dus ze hebben een rapportage van het CGI, ze

hebben het rapport op basis van de zelfscancapaciteit en TMA, het talent-/motivatie assessment en ze hebben het CV van de kandidaat. (BWi2, 106)

In het criteriumgerichte interview vroeg de assessor door op de ervaringen van een respondent, zoals in de scans aangegeven. De bewijslast werd besproken en er werd doelgericht doorgevraagd op de perceptie van de respondent zelf op zijn ervaringen:

Iemand zegt: Ik heb als penningmeester bij een voetbalvereniging een verlies- en winstrekening gemaakt. Dan zou je dat wel als een beroepsproduct kunnen indienen omdat hij die competentie met cijfermatige dingen beheerst. Maar daarmee dekt hij nog niet mijn theoretische doelen af, want daar zit veel meer in. [-] Hij dekt daarmee nooit 75% af en zal dus toch gewoon de theorie en tentamen moeten doen, tenzij hij ook andere zaken heeft. (BWi1, 105)

Dit doorvragen om recht te doen aan het portfolio werd bevestigd door de respondenten: *'Die vooropleidingen en ook leerervaringen. Ja, dat was vrij veel, er werd ons het hemd van het lijf gevraagd. Precies weet ik het niet meer, het is al een tijd geleden natuurlijk. Maar er is overal naar gekeken.'* (BWe5, 87).

De hogeschool was daarbij flexibel bij het indienen van de verzoeken tot vrijstelling indien een respondent ook na het assessment nog met bewijslast op de proppen wenste te komen, zoals bleek uit de volgende opmerking van de opleidingsmanager:

Stel nu dat ze zeggen: o, ik heb nu ineens het vak integrale kwaliteitszorg, daar heb ik niet over nagedacht maar ik heb dit en dit certificaat gehaald. Dan kunnen ze ook nog altijd individueel achteraf een aparte vrijstellingsaanvraag indienen. (BWi1, 183)

Ook bij het afstuderen beoordeelde de hogeschool nogmaals het gehele portfolio teneinde een totaaloverzicht te kunnen maken van de leerresultaten. Dit was meer dan alleen ten behoeve van de legitimering van de diplomering. Het kwam nl. ook ten goede aan de respondent zelf in de zin dat hij meer verwierf dan alleen een formeel diploma. Hij kreeg nl. ook een beredeneerd overzicht van de leerresultaten; de 'achterkant van het diploma' zogenoemd:

Dat doet de studieloopbaanbegeleiding, die kan dat doen op het moment dat die man afstudeert. Dan wordt heel zijn portfolio nog eens een keer gescreend en dat is inderdaad iemand anders. Die kijkt naar alle beroepsproducten en de 360 graden feedback. En dan telt hij ook mee in zijn afstudeeropdracht, het is een totaalplaatje. (BWi1, 299)

Naast de dialoog met begeleider en assessoren bestond ook de optie dat de respondent zich met behulp van feedback van collega's kon voorbereiden op het assessment: *'die heeft me daarmee geholpen met opmerkingen als: ik zie de samenhang niet of: je stapt van het een naar het ander, het loopt niet. Hoezo loopt het niet? Dat soort gesprekken heb je dan.'* (BWe7, 382).

Ook in privé-verband werd gesproken over het beoordelingsproces, zeker met het oog op een eventuele negatieve uitkomst: *'Ik heb het thuis natuurlijk ook wel met mijn vrouw besproken. Ik maak haar daarvan wel deelgenoot, want stel je voor dat het fout gaat. En dan zeggen: ik ben geen OVD meer, want ik ben afgetest, dat moet je ook niet willen.'* (BWe5, 334).

Het assessment leverde naast de eindrapportage met het oog op het verzilveren van vrijstellingen, ook een persoonlijke analyse op van de persoonlijke ontwikkelpunten waar de kandidaat zelf aan kon werken, naast het bepalen van de resterende studieresultaten: *'En daarna is dan het resultaat besproken, jij scoort daar zo op en op dat punt zo. Dan krijg je inzicht in je capaciteiten en in je competenties. Waar ben ik goed in en waar ben ik minder goed in?'* (BWe5, 69).

Waarderen (thema 6)

Het waarderen viel uiteen in de drie hoofdvormen van assessment: assessment *van*, *voor* en *als* leren. Bij elke vorm stond de verbinding tussen het geleerde dan wel dat wat nog te leren was centraal.

Assessment van leren

Er was weinig sprake van reflectie op de verbinding tussen hun portfolio en de opleidingsstandaard. De respondenten richtten zich expliciet op die leerervaringen die er in hun beleving - of daartoe geïnstrueerd – toe deden om een goede koppeling te maken met dat wat nog geleerd moest worden. Het portfolio was geconstrueerd ten behoeve van het assessment.

Het retrospectieve karakter van deze beoordelingsvorm was alle kandidaten duidelijk. Dat de een minder dan de ander minder gebruik maakte van het laten meewegen van andere dan formele leerervaringen was duidelijk. Dat dit niet zozeer aan de informatie of instructie met betrekking tot het assessment lag, bleek uit de reactie van kandidaat BWe6 die juist wel op zoek was gegaan naar informele en non-formele verworven leerervaringen en de daarbij gepaste bewijslast overlegde:

Bijvoorbeeld voor Cross Cultural Management moest ik bewijsmateriaal leveren; ik moest verslagen van buitenlandse bezoeken indienen, een referentie opgeven, een [letter of recommendation] heb ik ook ingediend. (BWe6, 110)

Voor anderen was er vooral een relatie tussen het assessment *van* leren en het versneld kunnen leren omdat praktijkonderdelen van verschillende studieonderdelen vrijgesteld konden worden: *'Niet met betrekking tot vakken maar wel met betrekking tot beroepsproducten. Want die vakken staan gedurende heel jouw schoolcarrière vast waar je dan wel of niet een vrijstelling voor hebt.'* (BWe4, 122).

Het assessment *van* leren gaf sommigen zelfs een breder inzicht in hun kwaliteiten: *'Je krijgt een competentiescan; dan zie je wel erkenning en je ziet ook dingen waar je minder goed in bent.'* (BWe7, 364).

Assessment voor leren

Het diepere inzicht in iemands persoonlijke waarde ten opzichte van de opleidingsstandaard kwam met name in het ontwikkelingsgerichte assessment naar voren. Bij dit meer prospectieve beoordelen stond de vormgeving van het verdere of resterende leerproces centraal. Deze assessmentvorm kenmerkte zich in deze casus allereerst door de wens het verschil met MBO-niveau te kunnen tonen: *'Boven MBO is het wel reflecteren naar eigen gedrag/gedragingen en kennis/kunde. Bij manschappen is dat niet want daarvan wordt gewoon verwacht dat ze in de pas lopen.'* (BWe4, 361).

Ook werd gereflecteerd op de uitkomst van het assessment voor het verdere leren, met name wat betreft de kansen voor de persoonlijke ontwikkeling: *'Dat geeft wel een beeld van de competenties die voor mij van toepassing zijn en wat mij zou kunnen helpen richting de toekomst, waar nog ontwikkeling op moet en wat al ontwikkeld is.'* (BWe3, 188).

De eigen inbreng bij het bepalen van het verdere leertraject en – met name – de vormgeving van het ontwikkeldoel werd met beide handen aangegrepen. De een vond het vooral een voordeel dat de kans tot eigen inbreng werd geboden; de ander gebruikte de beoordeling om ook de focus op de zwakke en daarmee de te ontwikkelen kant van zichzelf te kunnen expliciteren:

- *Ik was bij SDO ook vrij om die competenties te benoemen die onder de maat waren. Daarin werd ik niet gestuurd, daarin was ik vrij.* (BWe7, 270)
- *Misschien wel een voordeel omdat je een behoorlijke hoeveelheid ervaring meebrengt vanuit het verleden, van wat je allemaal gedaan hebt tegenover een horizontale instromer die dat natuurlijk nog niet heeft.* (BWe3, 88)

Over het algemeen ervoeren de kandidaten het assessment voor leren als positief en grepen ze met name de mogelijkheid tot eigen inbreng aan om hun eigen leerprogramma mee te helpen vaststellen.

Assessment als leren

Bij het benutten van het assessment als leren stond de persoonsgerichte beoordeling van, voor en door de lerende centraal. Deze beoordeling richtte zich op het verbeteren van het zelfinzicht in ontwikkelbaarheid. Binnen deze casus werd deze beoordelingsvorm vooral ingezet in de tussentijdse 360 graden feedback methode waarmee men de studie-stand van zaken vanuit persoonlijk perspectief nastreefde. In deze casus leidde het beoordelen vanuit deze persoonlijke perceptie voor alle kandidaten tot het versterken van het zelfinzicht en de eigenwaarde ten opzichte van het leerdoel, het te behalen HBO-diploma. In sommige gevallen, zoals in het geval van kandidaat BWe3, legde het zelfs een groter ontwikkelperspectief bloot, nl. de mogelijke doorgroei naar master-niveau:

Ik heb altijd wel het gevoel gehad dat je daardoor [formeel LTS-niveau] anders werd beoordeeld en je nog meer moest laten zien of [-] aantoonbaar geschikt moest zijn dan horizontale instromers. Dus daar is niets mis mee, maar het is natuurlijk ook de ontwikkeling die je zelf daarin doormaakt en waarbij je constant ernaar op zoek bent waar je plafond ligt, waar je ontwikkeling nu stopt. En bijzonder genoeg zit ik nu op een master, terwijl ik voor mezelf al het gevoel had: volgens mij ben ik er nu wel. (BWe3, 47)

Voor andere kandidaten was het vooral een beoordeling die hen – desgevraagd in de beoordeling en met name bij de gehanteerde 360 graden feedback - duidelijk maakte waar hun ontwikkelkansen lagen en welke rol de kandidaat zelf had gespeeld (of zou kunnen spelen) bij de vormgeving hiervan:

- *Als je dat doet, dan wordt er gekeken naar de vorige keer, wat ik er dan aan gedaan had om het probleem op te lossen. Er was dus wel een relatie, hoe ik mezelf verbeterd had.* (BWe7, 261)
- *Ik heb al aardig wat confronterende dingen gehad dus er zaten een aantal dingen in, die ik wel herkende. En van sommige dingen dacht ik van me zelf dat ik dat beter had gedaan maar de collega's zeggen dan dat het misschien wel beter kan.* (BWe4, 117)

6.3.4 EVC-fase 4: opbrengst

Met name op de opbrengst van EVC in de levensbereiken 'leren' en 'werken' werd gereflecteerd. Leren en werken waren voor de respondenten sterk verbonden, zowel voor de verzilverende als voor de prospectieve effecten. In het levensbereik 'persoonlijk leven' was vooral een focus op persoonlijke groei te zien.

Verzilverend effect (thema 7)

Het verzilverende effect van het EVC-gestuurde leertraject had voor alle respondenten vooral betekenis in de zin van het actief creëren van carrièreperspectief door middel van een verkort studietraject op HBO-niveau. De verwevenheid van 'leren' en 'werken' was voor het nastreven van een concreet resultaat voor de loopbaan zeer relevant.

Het verzilverende effect op leren werd ervaren als een studieduur verkortend opbrengst. Dat er nog verder geleerd zou moeten worden werd zonder problemen geaccepteerd. De meerwaarde was gelegen in de winst in studietijd en de focus op relevante studieonderdelen; een zingevend en geen eenvoudig proces:

Dat scheelde je heel simpel gewoon tijd en dat was de mogelijkheid om op die manier ... ik noem het relatief eenvoudig, maar inhoudelijk was het eigenlijk wel bloed, zweet en tranen, zo heb ik het echt wel ervaren. Het kost je heel veel energie, maar het scheelt je 1,5 jaar naar school gaan. En dat is niet alleen minder belastend voor je zelf, maar ook voor je werkgever. Het heeft met geld te maken, kosten die zijn daardoor wat lager.
(BWe3, 399)

Het resterende leerproces werd ervaren als aanvullend en verrijkend voor de praktijk. In een enkel geval werd de tijdwinst van EVC ten behoeve van het leerproces ook wel gerelativeerd doordat de behaalde tijdwinst via EVC niet werkelijke tijdwinst was omdat het verwerven van vrijstellingen voor sommige studieonderdelen weggestreept kon worden tegen de tijdsinvestering om de vrijstelling te verwerven: *'Achteraf had ik misschien beter de les kunnen volgen, want ik heb er zo veel tijd in moeten steken om het verslag te maken en verslagen vanuit mijn vorige werk te halen om het te kunnen aantonen.'* (BWe6, 285).

Wat betreft het effect van EVC op werken, i.c. op het functioneren van de respondenten, was dit ook te relateren aan het leerproces. Voor hun portfoliovorming hadden ze veelal geput uit leerervaringen die waren gebaseerd op werksituaties. Het resterende leertraject had vervolgens een directe relatie met het functioneren; men ervoer het leren vooral als bruikbaar voor het bestaand functioneren, omdat *'het aansluit op je werk en dat je het met je werk kunt combineren zodat je er in je werk ook niet dommer van wordt en op je werk ook dingen leert.'* (BWe4, 414). Het leerproces werd ook als een verbinding tussen leren en werken beschouwd, een verbinding tussen theorie en beroepsproducten zagezegd. Deze verbinding kon zelf gelegd én ingevuld worden: *'Het was alleen wel vereist dat die competenties dan een relatie hadden met een beroepsproduct. Dus die vrijheid is er dan wel, ik mag wel zelf bepalen wat ik ga doen maar het moest wel een relatie hebben en dat moest ik ook kunnen aantonen.'* (BWe7, 272).

Prospectief effect (thema 8)

De prospectieve effecten waren in de drie levensbereiken van de respondenten zichtbaar, met name ten aanzien van het versterken van de wens tot duurzame ontwikkeling en op het

persoonlijke vlak. Vooral in de verbinding tussen leren en werken toonde zich dit effect in de focus op levenlang leren. Sommigen overwogen na het bij SDO te behalen bachelor-niveau op te gaan voor een master-titel: *'In de organisatie waarin wij nu zitten en waarnaar wij eind van het jaar toe gaan heb ik wel het idee dat die ruimte [groeien naar masterniveau] erin kan zitten. Sterker nog, er is een aantal collega's dat met de bachelor bezig was en nu inderdaad met de master is begonnen.'* (BWe4, 216).

De relatie tussen leren en werken werd vooral ingevuld vanuit het theoretische leren op school en vanuit het praktische, toepassingsgerichte karakter van het lerend werken; of zoals respondent BWe4 het uitdrukte: *'Als je puur qua vakken kijkt dan is het theorie en dat is gewoon leren maar als je naar beroepsproducten kijkt en naar papers die je moet inleveren daar kan ik mijn werk in kwijt.'* (BWe4, 171).

Op het 'werken' zelf had EVC overigens ook een prospectief effect. De respondenten realiseerden zich dat 'leren' zich niet beperkte tot formeel leren maar ook via non-formeel of informeel leren mogelijk was. Daarnaast maakte EVC de focus op de carrière ook meer tastbaar, in de zin dat het werken aan persoonlijke ontwikkeling ten behoeve van de loopbaan een belangrijker motief was dan financieel gewin.

Ook was de perceptie van carrièrevorming niet meer allen opwaarts gericht maar had het ook het inzicht gebracht dat horizontale carrières ook zinvol waren:

Daarbij denk ik dan altijd dat je een gezonde mix moet hebben van mensen die vanuit de organisatie naar boven doorstromen en mensen die horizontaal instromen. Want ik ben wel van mening – en dat is mijn gevoel -dat iemand die horizontaal instroomt toch een andere Hbo'er is dan ik. Want ik kom vanuit een heel ander kennisniveau, dus ik heb het echt wel moeten halen uit mijn ontwikkeling in mijn functie, in mijn werk en mijn ervaring. (BWe3, 90)

De waarde van leren werd niet meer volledig bij het formele leren gelegd maar breder, in het leren op de werkplek:

Dan vind ik het belangrijk dat je landelijk in allerlei werkgroepen komt te zitten en ik heb mezelf in een aantal projecten al bewezen. Dat is ook de reden dat ik nu naar die functie Vernieuwde Repressie en Innovatie verzet ben. Dus ik heb die eerste twee jaar echt mijn best gedaan om [-] op die manier te kunnen doorgroeien. (BWe6, 125)

Boven alles speelde mee dat het leren in het teken was komen te staan van zingevend werk, werken naar het juiste vermogen, dan dat het om financiële gewin ging:

Het nut en de noodzaak om weg te gaan – zeker op het niveau waar je nu zit – zo veel verbetering en als we het dan over geld hebben, dat vind ik in principe bijzaak. Dan moet ik het al niet meer leuk vinden in mijn functie, want financieel hoef ik het niet te doen. (BWe3, 354)

Voor respondent BWe4 bleef daarbij het carrièreperspectief voorop staan:

Nou zit ik meer op beleidsmatig en strategisch en daar zit vanuit de opleiding heel veel in. Alles wat ik leer kan ik heel erg goed toepassen dus als ik kijk naar als ik straks klaar ben dan maak ik wel een bepaalde stap binnen de organisatie. (BWe4, 146)

Op het persoonlijke vlak was er sprake van empowerment, reflectie op het EVC-proces en verbinding tussen het persoonlijke, private leven en het publieke leven.

Wat betreft empowerment leverde EVC zowel een focus op het persoonlijke karakter van leren op – *‘Dat maakt het voor mij persoonlijker en je bent veel meer gemotiveerd’*. (BWe4, 184) – als het letterlijk zichzelf ‘in de eigen kracht’ zetten: *‘Ik ontwikkelde mezelf.’* (BWe7, 197). Maar ook voor EVC gold dat het een persoonlijk proces was dat afhankelijk was van persoonlijke inzet: *‘Uiteindelijk begint het bij jezelf, je bent verantwoordelijk voor je eigen succes.’* (BWe3, 547)

De reflectie op EVC leverde tevredenheid op omdat EVC nuttig was geweest en zijn doel had gediend; men ervoer het als een bijzondere stap in het leerproces, zoals bleek uit de reflectie van respondent (BWe3: *‘Ik moet wel zeggen, dat het [EVC] niet in mijn nadeel heeft gewerkt, want uiteindelijk heb ik wel de stappen kunnen maken die de organisatie en ik zelf voor ogen hadden.’* (BWe3, 81).

Men vond overigens dat EVC niet alleen bijzonder was maar ook exclusief diende te zijn. Het leek respondent BWe5 een goede zaak dat het een selectief gebruikt instrument zou zijn om toegang te krijgen tot de opleiding:

Ik vond het wel goed, dat ze selectief zijn. Want als het een opleiding is waar iedereen binnenwandelt dan denk ik dat het niet goed is. Er moet wel een bepaalde drempel zijn en je moet wel daaraan voldoen voordat je erover heen kunt. (BWe5, 98)

Op het gebied van de verbinding tussen privaat en publiek leven werd met name aan de tijdsinvestering in het na EVC resterende leertraject gerefereerd. Voor de een was dit meer belastend voor het privéleven dan voor de ander. Waar de een stelde dat de extra tijd benodigd voor leren uiteindelijk ten goede kwam aan het hele gezin ...

Als ik de medewerking van thuis niet krijg dan kun je dit niet doen. Ze zijn er al aan gewend dat ik regelmatig weg ben, want is ben `s avonds ook nogal eens op pad, je hebt geen 9 tot 5 baan. Mijn gezin weet niet beter en we profiteren er allemaal van; dat is heel simpel. (BWe3, 360)

... stelde de ander dat het leren zelf niet belastend was maar wel de afwezigheid in geval van klassikale lessen:

Ik zal blij zijn als die theorielessen voorbij zijn want dan ben ik gewoon thuis. En als ik `s avonds thuis op mijn laptop zit te werken dan maakt me dat niet uit maar die lessen dat hakt er qua tijd in. (BWe4, 202)

... en weer een ander vond dat het niet alleen tijd vergde binnen het gezinsleven maar ook in zijn vrijwilligerswerk. Hij vond het echter wel te combineren:

Het is een intensieve periode die een behoorlijke aanslag is op je privéleven, in mijn geval met een jong gezin, een baan met piketdiensten en een druk sociaal leven daarnaast. Maar wel te doen omdat je er bewust voor kiest en gaat. (BWe6, 326)

Over het algemeen was de persoonlijke beleving van het EVC-gestuurde leren bij SDO dusdanig dat men tevreden terugkeek op het leerproces zelf, zowel ten behoeve van het

functioneren als van de persoonlijke verrijking. In het geval van respondent BWe5 was het bovenal een persoonlijk leerproces geweest: *'Ik vond die opleiding ook erg persoonlijk, dat in ieder geval.'* (BWe5, 137). Voor BWe4 maakte deze persoonlijke vormgeving de verbinding tussen leren en werken eenvoudiger en stond het persoonlijke leereffect voorop: *'Het maakt het toepassen van de theorie veel makkelijker. Je kijkt naar je eigen werk en dan krijgt het een ander plekje.'* (BWe4, 483).

Deze persoonlijke reflectie werd door sommige respondenten ook gedeeld met de collega's, die open stonden voor deze persoonlijk gekleurde leertrajecten: *'ik heb dat ook met mijn collega's gedeeld, zo van: ik moet dat eigenlijk ontwikkelen, hoe kijk jij er tegenaan? Vind je dat ook van mij? Die gesprekken heb ik wel, niet met iedereen hoor maar met mensen die beseft hebben van wat het inhoudt.'* (BWe7, 365).

Dezelfde respondent maakt tevens duidelijk dat zijn persoonlijke ontwikkeling door de organisatie werd benut om de functie waar hij in opereerde te upgraden; iets waar hij zelf wel content over was: *'Mijn functie is sinds het slagen niet veranderd, alleen de inhoud is wel gewijzigd. Eigenlijk maakt de organisatie gebruik van mijn kennis en kunnen maar ik vind het zelf ook fijn dus er is niets mis mee.'* (BWe7, 418).

6.3.5 EVC-fase 5: verankeren

De verankering van EVC was binnen alle drie levensbereiken zichtbaar, zij het in verschillende mate. Het was sterk organisatiegericht, met dien verstande dat een aantal respondenten zich ook bewust was van de mogelijkheden tot verankering in een duurzame aanpak gericht op persoonlijke groei en arbeidsmobiliteit.

Duurzame ontwikkeling (thema 9)

De verankering van EVC in 'het **leren**' kenmerkte zich vooral in het ontbreken van een wederkerige verbinding tussen het sector-gerichte leren van de brandweer en het kwalificatiegerichte leren bij SDO. De focus op duurzame ontwikkeling was daardoor alleen mogelijk als de respondenten zelf die verbinding wisten te maken. In hun 'leren' maakten zij de verbinding in ieder geval wel door de portfolio-vorming die bedoeld was voor hun studievoortgangsregistratie. Dat ze hiermee echter tevens de kiem legden voor het portfolio-onderhoud waarvan zij later in hun werk gebruik van konden maken om zich te blijven ontwikkelen, was echter nog niet doorgedrongen.

De duurzame ontwikkeling van de brandweertieten toonde zich vooral in de constatering dat er wel een verbinding mogelijk was tussen het 'reeds geleerde' vanuit de brandweer naar de opleiding bedrijfskunde bij SDO, terwijl dat omgekeerd vanuit het 'geleerde' bij SDO niet kon naar de brandweeropleidingen:

Het is wel bijzonder dat de brandweerdiploma's wel vrijstelling gaven voor het SDO-verhaal, want het was een geaccrediteerde opleiding, maar bijzonder genoeg gaven vergelijkbare vakken vanuit SDO geen vrijstelling voor de brandweeropleiding. Er was geen kruisbestuiving; het was allemaal eenrichtingsverkeer! (...) De brandweer schermde toch zijn eigen diploma's af. Die brandweerdiploma's van destijds hadden ook bedrijfskundige certificaten. Alleen wat je bij SDO deed of bij welke andere opleiding dan ook, kon bijna nooit een vrijstelling opleveren bij de brandweerdiploma's. (BWe3, 425)

De verklaring voor deze on-wederkerigheid lag volgens deze respondent in het feit dat de brandweer te lang op uitsluitend technische vaardigheden had gekoerst, terwijl de organisatie zich nu breder diende te ontwikkelen. De organisatie was daardoor stil blijven staan. Het inzicht groeide echter snel dat bredere competentieontwikkeling noodzakelijk was:

Dat heeft ook te maken met het feit dat de brandweer-gerelateerde opleidingen misschien wel onvoldoende aandacht geven aan de theorie die absoluut noodzakelijk is om in bepaalde functies te kunnen functioneren. (...) Dat is denk ik juist een beetje de valkuil van de brandweer, dat wij allemaal dusdanig technisch en te weinig bedrijfskundig zijn om op een efficiënte manier naast je brandweervak ook een organisatie te runnen. (BWe3, 103)

Naast dit aspect van wederkerigheid binnen de reikwijdte van het leren, was een ander zichtbaar aspect dat het leren aangezet had tot het maken van een portfolio. Het portfolio van de respondenten viel uiteen in een POP en een PAP – een persoonlijk ontwikkelings- dan wel actieplan – en stond met name ten dienste van de studievoortgangsregistratie, want *'dat [portfolio] houd ik op Leerplein bij, bij hun. Dat is voor hen inzichtelijk maar ik kan het zelf ook allemaal zien.'* (BWe4, 318). In dit verband was er enige twijfel of er wel sprake was van een echt portfolio: *'Je hebt wel een soort portfolio. We hebben leerpleinen waarop je je beroepsproducten kunt zetten en je CV; al je papers staan erin. Volgens mij kunnen ze bij SDO op een knop drukken en alles van mij – ook POP en PAP – staat erin. Of dat nou echt een portfolio is ..'.* (BWe4, 312).

Het bewustzijn dat het persoonlijke portfolio de basis kon zijn voor het bijhouden van alles wat ze hadden geleerd, formeel, informeel en non-formeel was echter afwezig. Respondent BWe7 zag nog wel een ontwikkeling in het bijhouden van zijn portfolio gedurende de opleiding: *'Tijdens de studie heb ik mijn PAP goed onderhouden en heb ik het iedere keer aangepast. (...) Het eerste PAP en het laatste dat ik heb ingeleverd, een wereld van verschil!'* (BWe7, 445). Maar over het algemeen was het aspect portfolio-onderhoud niet bepaald zichtbaar als motor van de aansturing van levenlang leren. Waar de een het POP – als onderdeel van het portfolio - nog wel bijhield als het ging om het documenteren van nieuwe beroepsproducten ... *'Dat ik dat [het POP] kan bijhouden vanuit het documentje dat we vanuit SDO hebben, maar ik moet eerlijk bekennen dat ik daar niet zo veel naar kijk. Je werkt het bij als je een beroepsproduct gaat doen.'* (BWe6, 194) ... was het voor anderen geen lijfzaak of noodzaak:

- *[Het POP onderhouden] dat komt er niet van. Het wordt wel bij beoordelings- en functioneringsgesprekken op tafel gelegd; ik kijk er zelf van tevoren in. Maar ik moet eerlijk zeggen dat het blijft liggen. (BWe7, 300)*
- *Maar om nou te zeggen dat we echt met een portfolio werken? Nee, het is een momentopname op basis van een organisatieontwikkeling. Wij lopen op dit moment nog niet met een mapje onder ons arm om te kijken: Hoe kunnen we nog verder ontwikkelen? (BWe3, 192)*

In het **'werken'** was met name de facilitering van de persoonlijke ontwikkeling verantwoordelijk voor de verankering van EVC. Het personeelsbeleid vanuit de organisatie werd in deze zin ervaren als stimulerend voor het leren en het benutten van EVC. Het werd

op verschillende manieren ervaren, uiteenlopend van een vrije keuze en persoonlijke ambitie tot een opgelegde verantwoordelijkheid:

- ten behoeve van de versterking van bevoegdheid via een formeel diploma: *'Er wordt steeds meer opleidingsgericht gekeken; om voor een bepaalde functie in aanmerking te komen moet je tenminste dat diploma hebben.'* (BWe3, 200).
- Via het ontwikkelingsbudget: *'We komen nu vanuit de oude gemeentelijke brandwerven, die mensen zijn meegegaan in de nieuwe organisatie, maar daar moet flink aan de weg worden getimmerd. Dus er wordt flink geïnvesteerd in opleidingen en in kennis.'* (BWe5, 298).

Binnen de organisatie werden eigen verantwoordelijkheid en ook medezeggenschap van de respondenten gestimuleerd: *'Als je mensen verantwoordelijkheid geeft, dan pakken ze die ook en dan gaan ze ervoor. Ik heb het idee dat dat bij de brandweer nu ook een beetje aan het gebeuren is.'* (BWe6, 276).

In het **persoonlijke leven** was ook de verankering van de EVC-aanpak zichtbaar. De ervaring van de respondenten met het EVC-proces gaf aanleiding tot verschillende percepties van 'persoonlijke groei' als verankerd resultaat van EVC binnen het persoonlijke leven: in de wens tot blijven leren, in de ervaring van het proces als een proces van persoonlijke groei en de wil om maatschappelijk actief te worden.

De wens tot blijven leren werd door respondent BWe4 geuit. Hij zag het echter – gelet op de gezinssituatie - pas over enkele jaren gebeuren: *'Ik zou het [een master-programma] wel aandurven, alleen over een aantal jaren. Het is een stap, die ik ooit wel eens zou willen maken.'* (BWe4, 197), want: *'de komende jaren naar lessen toe is iets waarmee ik wil wachten tot de kinderen groter zijn. Er komt anders te veel druk op de schouders van mijn vrouw.'* (BWe4, 209)

Het ervaren van het EVC-gestuurde leertraject als een proces van persoonlijke groei werd door respondent BWe7 kleurrijk verwoord:

Mijn vrouw zegt ook dat ik erg veranderd ben sinds ik de opleiding heb gevolgd. Ik heb het ook in het voorwoord van mijn scriptie benoemd. Vroeger vroeg mijn vrouw mij over iets: wil je dat doen? En vier jaar geleden zei ik: ja, dat doe ik. En nu zeg ik: waarom? kan dat niet anders dan? Dat heeft mijn vrouw echt een keer gezegd: 'sinds je die opleiding gedaan hebt, zeg je niet meer automatisch ja maar vraag je: waarom? kan dat niet anders dan?' Dat gaat niet bewust, het heeft mijn leven echt veranderd, ja! Niet alles wat gevraagd wordt doe ik nu automatisch. (BWe7, 470)

Respondent BWe3 zou naast het betaalde werk en het leerproces, graag weer maatschappelijk actief worden zodra zich daar de gelegenheid toe zou voordoen:

Ik heb geen tijd om daarnaast nog wat te doen, ik heb een drukke baan, op dit moment studeer ik en ik kan er op dit moment niet zo veel bij doen, d.w.z. om in het maatschappelijk leven nog iets te doen. (...) Ik heb wel de intentie om als ik dit klaar heb wel weer wat maatschappelijks te gaan doen. Ik vond in deze de maatschappelijke bijbaan bij de vrijwillige brandweer in Etten-Leur belangrijk, ik weet nog niet wat, maar ik wil me zelf straks daarop gaan oriënteren. (BWe3, 373)

6.4 EVC en gepersonaliseerd leren bij de brandweer

EVC was als proces geïntegreerd in het personeelsbeleid van de brandweerorganisatie. De vraag of EVC dat ook was in combinatie met gepersonaliseerd leren wordt in deze paragraaf gepresenteerd.

6.4.1 Agency

Agency richtte zich sterk op de zelfsturing bij het formuleren van de wens tot persoonlijke ontwikkeling ten dienste van loopbaanvorming. De respondenten hadden een sterk besef van de mogelijke waarde van hun leerervaringen bij het invullen van hun, op een kwalificatie gerichte, ontwikkelstappen. Men voelde zich hierin ondersteund door de organisatie. Men was goed in staat om te gaan met de vrijheid bij het bepalen van doel en inrichting van de persoonlijke ontwikkeling.

Agency was sterk binnen de EVC-fase engagement en enigermate in documentatie en assessment:

- a. er was impliciet sprake van organisatiesturing bij de bewustwording van de werknemer om in zichzelf te gaan investeren. Deze sturing was echter van dermate algemene aard dat dit niet beleefd werd als sturend maar veeleer als een stimulans. Er was beter gezegd sprake van een open leercultuur waar de werknemers van doordrongen waren en mee om wisten te gaan.
- b. De werknemers namen zelf het initiatief tot het bepalen van leerdoel en de keuze voor een 'school'.
- c. Men was zich bewust van de relevantie van de leerervaringen bij het bepalen van het leertraject.
- d. Bij het bepalen van het leerdoel én de instelling waar dat leerdoel behaald kon worden, werd doelbewust afgewogen welke instelling het beste rekening hield met iemands leerervaringen.
- e. Het beoogde leertraject werd nagestreefd op basis van de wens tot een (hogere) kwalificatie die als middel diende voor het creëren van persoonlijk carrièreperspectief.
- f. Het carrièreperspectief beperkte zich niet tot de carrière binnen de organisatie.
- g. Men was zelfredzaam bij het organiseren van het eigen leertraject. Overlegd werd vooral voorafgaand aan het leertraject met de organisatie over de mogelijkheden die ervoor bestonden.
- h. Men was tot grote hoogte overtuigd van het kunnen behalen van het gestelde leerdoel en van de waarde van de leerervaringen die men voor dat specifieke doel kon inzetten.
- i. Leren met behulp van EVC of EVC-achtige instrumenten om verkort/versneld en carrièrericht het beoogde leerdoel te gaan behalen was bijna een vanzelfsprekende houding van de respondenten.
- j. Men ging doeltreffend te werk met de documentatie van leerervaringen die mee konden tellen bij het versneld behalen van het leerdoel. Men had zelf een goed beeld van de mogelijke waarde hiervan.

6.4.2 Affordance

De *affordance* toonde zich in de wijze waarop de organisatie de werknemers in staat stelde

tot en faciliteerde bij het investeren in hun carrière. Dit was vooral zichtbaar in de visie op nut en noodzaak van deze investering, ruimte voor eigen ontwikkelkeuzen, facilitering van tijd en budget en de focus op civiel effect in het functiegebouw van de brandweer.

Affordance toonde zich sterk binnen de EVC-fase engagement en zwak in andere fasen:

- a. in het personeelsbeleid werd EVC uitgedragen als een nuttig instrument voor de werknemers die zich wilden (door)ontwikkelen met het oog op hun loopbaanvorming.
- b. De reorganisatie en het afschaffen van FLO hadden ontwikkelingsgerichte beleid geïnstigeerd.
- c. Het partnerschap rond het ontwikkelingsgerichte beleid was open. Er waren geen vaste partners, anders dan dat sterk gestuurd werd op het behalen van civiel effect (i.e. landelijke kwalificaties) bij daartoe geaccrediteerde instellingen – publiek of privaot.
- d. Het ingevoerde competentie-management was ten voordele van het gebruik van EVC en EVC-achtige instrumenten voor het bepalen van doel en richting van ontwikkeldoelen.
- e. De organisatie liet het aan de werknemers over om zich met behulp van EVC of EVC-achtige instrumenten doelmatiger te gaan kwalificeren.
- f. Bij de persoonlijke benadering van werknemers door het management werd doelgericht gewezen op de ontwikkelkansen én op de kans op een verkort/versneld traject voor de betreffende werknemer.
- g. De begeleiding van de werknemers bij de vormgeving van hun leerdoelen was goed georganiseerd en werd ook door het management uitgedragen.
- h. De transparantie van het ontwikkelingsgerichte beleid, incl. de benodigde financiering van leertrajecten, was ruim en open. Er vond geen selectie plaats; de respondenten waren dan ook vrij in hun ontwikkelkeuzen qua doel en inrichting.
- i. De verankering van EVC was vooral sterk in de bewustwordingsfase van EVC. Binnen het eigenlijke functiegebouw werd weinig gebruik gemaakt van EVC in combinatie met gepersonaliseerd leren; de respondenten maakten geen melding van de benutting van portfolio's of hun leerervaringen binnen het functiegebouw bij functionerings- en beoordelingsgesprekken.

6.4.3 Assessment

Het thema *assessment* kenmerkte zich als een pijler onder gepersonaliseerd leren die in het kader van loopbaanvorming doelbewust werd benut om het beoogde leerdoel op een effectieve en efficiënte wijze te kunnen behalen. Zowel summatieve als formatieve beoordeling waren onderdeel van de leercultuur op de werkvloer. *Assessment als* onderdeel van het leerproces was minder sterk aanwezig.

Assessment kwam sterk naar voren binnen de EVC-fase van assessment en enigszins bij de fasen documentatie en opbrengst:

- a. de zelfwaardering van hun leerervaringen gedurende de documentatiefase was sterk maar de respondenten voelden zich wel onzeker of deze waarde ook door de 'opleider' zo zou worden geïnterpreteerd.
- b. De werknemers bereidden zich goed voor op hun assessment. Zij deden dit overwegend in dialoog met hun collega's en leidinggevenden.
- c. Er was in principe niet sprake van een vaste standaard, wel wat betreft cognitief niveau – alle respondenten gingen immers voor het HBO-niveau – maar niet wat betreft de inhoud. Belangrijk was dat men een opleiding had gekozen waar rekening werd

gehouden met hun leerervaringen. De inhoud van de beoogde kwalificatie was daarmee ondergeschikt aan het via een (intake-)assessment verwerven van een verkort/versneld traject.

- d. Men was goed in staat de waarde van de eigen leerervaringen te articuleren naar de assessoren en studiebegeleiders toe.
- e. Men was bij de verschillende assessment vormen (vooraf en tijdens het leertraject) ontwikkelingsgericht.
- f. Het assessment werd ervaren als een persoonlijk proces én als onderdeel van het leerproces zelf. Er was weinig sprake van reflectie op het assessment als (persoonlijk) leerproces.

6.4.4 Eigenaarschap

Eigenaarschap van EVC en het leerproces – en daarmee van de actieve rol van de respondenten binnen de lerende driehoek - was bij de brandweer redelijk tot goed ontwikkeld. Het was zichtbaar binnen het stimulerend beleid hiertoe van de organisatie en in de wijze waarop de werknemers daarbinnen hun eigen weg wisten te volgen. Het was echter minder zichtbaar in het vervolg (of gevolg) geven aan de uitkomsten van de gekozen leerprocessen. De dialoog tussen organisatie en werknemer was dan minder gefocust op het nemen van nieuwe investeringsbeslissingen in 'leren', of in het creëren en benutten van een leven lang leren-attitude.

Eigenaarschap was verbonden met de EVC-fase opbrengst en enigszins met assessment en documentatie:

- a. het eigenaarschap van de eigen leerervaringen was sterk aanwezig bij de respondenten. Ze waren zich direct bewust van de mogelijke waarde hiervan op het moment dat ze besloten tot het investeren in hun carrièreperspectief.
- b. Het persoonlijke eigenaarschap werd vanuit de organisatie vooral impliciet gestimuleerd, d.w.z. dat de organisatie in het competentie management uitging van het belang van competenties en dat de communicatie hierover vereiste dat de werknemers hun eigen verantwoordelijkheid konden nemen.
- c. Het persoonlijke eigenaarschap richtte zich op competenties die binnen en buiten de brandweer waren verworven. Dit werd aanvankelijk geïnterpreteerd als het onderscheid tussen professioneel en vrijwilliger brandweerwerk. Gedurende de voorbereiding op het assessment werd men zich bewust van de bredere interpretatie en betrof men ook leerervaringen buiten hun brandweeractiviteiten.
- d. De eigen verantwoordelijkheid voor het aangaan van een EVC- of een EVC-achtig proces was sterk ontwikkeld bij de respondenten. Met dit perspectief voor ogen maakten ze een bewuste keuze voor een opleider die hun naast de opleiding ook een EVC-aanpak te bieden had.
- e. De documentatie van de eigen leerervaringen vond op eigen kracht plaats; de begeleiding vanuit de gekozen onderwijsinstelling was hierbij ondersteunend en richtinggevend.
- f. Het portfolio werd wel ervaren als een persoonlijk document maar kreeg in de praktijk vooral betekenis als dossier voor het realiseren van vrijstellingen en voor het documenteren van de studieresultaten.

- g. Bij het assessment baseerden de respondenten zich sterk op het persoonlijke karakter van de gedocumenteerde ervaringen. Deze ervaringen waren in de persoonlijke sfeer uniek en waardevol.
- h. Het verzilveren van de eigen leerervaringen was afgestemd op het behalen van de kwalificatie. De benutting van deze kwalificatie voor de carrière werd bereikt zodra de kwalificatie was behaald.
- i. Het effect op de langere termijn van het eigenaarschap van hun leerervaringen was sporadisch zichtbaar bij de respondenten. De mogelijkheid van het bijhouden van het persoonlijke portfolio werd wel gezien maar werd alleen geëffectueerd als er vanuit de organisatie – bijvoorbeeld in het kader van functioneringsgesprekken – op zou worden aangestuurd.
- j. Het benodigde ‘empowerment’ voor het zich eigenaar voelen van de persoonlijke leerervaringen was vanaf het initiëren van de wens carrièreperspectief aanwezig bij de respondenten.

6.4.5 Co-design

Het thema *co-design* was zowel sterk als zwak zichtbaar in de fase van verankeren. Sterk bij:

- a. het creëren van het daadwerkelijke carrièreperspectief. Vanaf het begin waren de respondenten gericht op de benutting van hun eerdere leerervaringen ten behoeve van het versnellen van het leerproces dat nodig was voor hun carrièrestap.
- b. De belangrijkste dialogen in termen van *co-design* werden aangestuurd door de respondenten op het moment van de keuze voor carrièreperspectief – dialoog met de organisatie – en de daaraan gekoppelde keuze voor een instelling die de benodigde kwalificatie kon helpen verwerven – dialoog met de onderwijsinstelling. De respondenten stonden in die zin ‘zelf aan het stuur’.
- c. De focus op duurzame ontwikkeling was in hun persoonlijke leven sterk. De respondenten uitten dit in verschillende vormen van ‘persoonlijke groei’: blijven leren, positieve, persoonlijke verandering zingeving van activiteiten op het werk én thuis. Dit bewustzijn toonde zich ook in de wens om maatschappelijk actief te zijn/worden.

Zwak in de zin van:

- d. na de opleiding zag men weinig nut in het zelfstandig bijhouden en aanvullen van het portfolio.
- e. Bij de ontwikkeling van de relatie met de gekozen opleiding werden de respondenten gefaciliteerd in het creëren van hun portfolio als voorbereiding op het assessment.
- f. Co-design in de zin van een actieve rol bij het ontwikkelen en benutten van een leven lang leren-attitude was niet expliciet aanwezig; wel was het latent aanwezig in de zin dat men bij de vormgeving van nieuwe carrièrestappen ook weer zou teruggrijpen op het verbinden van reeds verworven leerervaringen met de nieuwe, te verwerven leerervaringen.

6.5 Analyse en conclusies

In deze casus is EVC als proces en in combinatie met gepersonaliseerd leren beschreven. De analyse en de conclusies hebben boven alles zeggingskracht voor de onderzoeksvragen van deze casus. Ze bieden inzicht in de wijze waarop EVC zich manifesteerde bij de respondenten binnen de brandweerorganisatie.

6.5.1 Analyse EVC als proces bij de brandweer

De onderzoeksvraag met betrekking tot de wijze waarop EVC zich manifesteerde in de casus 'brandweer' kan voor de vijf fasen van het EVC-proces worden geanalyseerd in de wijze waarop EVC als proces werkte voor de respondenten in deze casus.

Engagement

De vragen die voor deze fase van belang - waarom, wanneer en in welke mate de werknemers zich bewust werden van de potentie van EVC als mogelijkheid tot het realiseren van bepaalde ontwikkeldoelen – waren voor de respondenten in de casus 'brandweer' helder te beantwoorden:

- het *waarom* van EVC was zowel voor de organisatie als voor de betreffende werknemers een concreet gegeven. Zodra zich een ontwikkelvraag voordeed op individueel niveau, bestond er zowel voor de organisatie als voor het individu zelf geen twijfel over het benutten van eerdere ervaringen bij het onderbouwen van de leervraag. Het *waarom* van EVC leek in deze casus daarmee wat betreft het bewustzijn van de waarde van EVC verankerd in het personeelsbeleid én in de persoonlijke beleving van het aangaan van een ontwikkeldoel.
- Het *hoe* van EVC bood in de beleving van de respondenten een meer diverse uitkomst. Er was soms sprake van een formele EVC-procedure en soms van een informele, EVC-achtige aanpak. In elke EVC-aanpak was sprake van het zelfinzicht dat men reeds beschikte over kennis en/of vaardigheden die een verkort leertraject konden legitimeren.
- De *zingeving* van het EVC-proces was in deze fase sterk persoonsgericht, d.w.z. dat de zingeving in sterke mate was gebaseerd op een zelfbewustzijn van het lerende individu ten aanzien van de eigen waarde en carrièremogelijkheden.

Documentatie

Het documenteren stond vooral in het teken van de voorbereiding op het assessment voorafgaand aan het definitief vaststellen van het te volgen leertraject bij SDO. Er was geen sprake van brede portfoliovorming. Het documenteren was afgestemd op het verzamelen van concrete leerervaringen die tot vrijstellingen en studieduurverkortingen konden leiden. Het documenteren was daarmee puur afgestemd op de te gaan volgen opleiding.

De verschillende aspecten die bij het documenteren naar voren kwamen, waren dat:

- het documenteren zich qua reikwijdte van het verzamelen van leerervaringen beperkte tot werkervaringen.
- De respondenten vooral zelfstandig en zelfredzaam opereerden.
- De respondenten bij de zelfwaardering van de verzamelde leerervaringen zelfbewust en zeker waren over de verwachte waarde van hun eigen ervaringen. Ze schatten derhalve de haalbaarheid van het 'scoren' van de nodige vrijstellingen hoog in.
- Het portfolio volledig ten dienste stond van het a.s. leertraject. Er was nauwelijks een beleving van persoonlijk eigenaarschap bij het portfolio; het hoorde bij de opleiding.

Assessment

De vraag die in deze fase van belang was, nl. hoe de werknemers zich vanuit hun eigen leergeschiedenis het beste konden verbinden met het gestelde leerdoel en zich daarnaast bewust waren van de potentie van EVC als mogelijkheid tot het realiseren van hun ontwikkeldoelen, was voor deze casus helder te beantwoorden:

- voor assessment *van* leren stond het retrospectieve karakter van de beoordeling in het teken van het verantwoordende van de nodige vrijstellingen.
 - Bij het assessment *voor* leren was het prospectieve karakter gelegen in het bepalen van de vormgeving van het verdere leertraject.
 - Op het vlak van het assessment *als* leren leidde het persoonlijke beoordelingsproces – vooral tijdens het leertraject - tot versterking van zelfinzicht in de waarde van de eigen ontwikkeling tot dusver en de rol die men daar zelf in kon spelen naar de toekomst toe.
- Waar de eerste twee beoordelingsvormen vooral opleidingsgericht waren, was de derde vorm meer afgestemd op de lerende zelf en de vormgeving van zijn toekomst door hemzelf.

Opbrengst

Bij de casus ‘brandweer’ waren zowel verzilverende als prospectieve effecten van de EVC-gestuurde aanpak zichtbaar. Deze effecten waren binnen alle levensbereiken te constateren. Effecten binnen het levensbereik ‘leven’ kwamen alleen ‘indirect’ naar voren. Het leren stond over het algemeen sterk in het teken van de beoogde kwalificatie ten behoeve van loopbaanvorming; ‘leren’ was daarmee sterk gekoppeld aan ‘werken’.

Het verzilverende effect van EVC toonde zich met name:

- voor het levensbereik ‘leren’ als een studieduurverkortend proces. Het na EVC resterende leerproces werd gemotiveerd doorlopen. De verbinding tussen ‘leren’ en ‘werken’ was sterk aanwezig in het gehele leerproces, inclusief het EVC-proces.
- Het effect op ‘werken’ toonde zich met name in de oriëntatie binnen het leerproces op de toepassing van het geleerde in het functioneren. De praktische onderdelen – de beroepsproducten – werden zoveel mogelijk binnen het werkproces betrokken en uitgevoerd.

Het prospectieve effect was zichtbaar in:

- de perceptie dat ‘leren’ en ‘werken’ berustten op de benutting en ontwikkeling van persoonlijke competenties en leerervaringen en dat dat een continue proces is dat persoonlijk aangestuurd kon worden, mits de organisatie daar de ruimte voor bood.
- Op het persoonlijke vlak was er sprake van empowerment en een verbinding tussen het persoonlijke, private leven en het publieke leven. Vooral de beleving dat leren en werken gecombineerd konden worden en dat dit persoonlijk aangestuurd kon worden, leidde tot een empowerend effect. De opmerking van één van de respondenten ‘*ik ontwikkelde mezelf*’ kwam dan ook niet uit de lucht vallen. Er was in deze zin sprake van wederzijdse benutting – respondent en organisatie – van de opbrengst van EVC.

Verankeren

De verankering van EVC was binnen alle levensbereiken van de respondenten terug te vinden. Vooral in het levensbereik ‘leren’ was er sprake van verankering van het EVC-proces bij de respondenten. Binnen de organisatie was meer impliciet sprake van verankering.

Binnen het levensbereik ‘leren’ stond het persoonlijke leren centraal. Er was vooral sprake van formeel leren dat door de respondenten zelf verbonden diende te worden met de functie van ‘leren’ die binnen de organisatie verwacht werd van hun. Saillant detail in dezen was dat kwalificaties met nationaal, civiel effect niet matchten met interne brandweertrainingen, terwijl dat andersom wel het geval was. Dat betekende dat de verbinding tussen de functie- en kwalificatieprofielen niet wederkerig was en de vrije

benutting van de functie 'leren' daarmee beperkte. Het gaf ook voeding aan de gedachte dat qua verankering het competentie management van de organisatie achterliep bij het persoonlijke competentie management. De respondenten gaven zelf aan wel de omslag van een specifieke focus op brandweervaardigheden naar bredere competentieontwikkeling gemaakt te hebben. De respondenten profiteerden daarmee met hun motivatie tot 'leren' en het bewustzijn dat investeren in leren rendeerde, meer van de ruimte die de organisatie hun daartoe had geboden dan de organisatie zelf.

Tevens was te constateren dat de documentatie van hun leerresultaten in een portfolio voor de opleiding, zich niet doorontwikkelde naar een persoonlijk portfolio, incl. portfolio-onderhoud waarvan de respondenten in hun werk gebruik zouden kunnen maken om zich te profileren, dan wel te blijven ontwikkelen.

De verankering van de EVC-gestuurde aanpak in het levensbereik 'werken' toonde zich – gelet op het voorgaande - binnen de brandweerorganisatie in het activeren van de respondenten tot leren ten behoeve van carrièrevorming binnen de organisatie. Ook carrièrevorming buiten de organisatie behoorde hierbij tot de mogelijkheden. Kanttekening - passend bij de hiervoor geconstateerde, gebrekkige invoering van competentie management binnen de organisatie - was dat de verankering van EVC binnen werk en functioneren wel op individueel niveau plaatsvond maar niet zichtbaar was op het niveau van aansturing van de respondenten vanuit de werkprocessen binnen de brandweer.

De verankering van EVC op het persoonlijke vlak toonde zich in verschillende percepties van 'persoonlijke groei': allereerst in de algemene, persoonlijke wens om te blijven leren (horizontaal en verticaal; formeel en non-formeel). Daarnaast werd persoonlijke groei ook ervaren als een positieve, persoonlijke verandering; een respondent meldde dat hij kritischer was dan voorheen als het ging om de zingeving van activiteiten op het werk én in de privésfeer. Dit bewustzijn toonde zich ook in de wens om maatschappelijk actief te blijven of te worden om ook daarin de verworven competenties in te kunnen zetten.

6.5.2 Analyse EVC voor gepersonaliseerd leren bij de brandweer

Vanuit het analysekader voor EVC in deze casus werden ook de thema's van EVC voor gepersonaliseerd leren beschreven. Deze thema's verduidelijkten de manier waarop en de mate waarin EVC voor gepersonaliseerd leren de respondenten ondersteunde en versterkte binnen de dialoog tussen werknemer, brandweerorganisatie en de hogeschool.

De *agency* van de respondenten toonde zich in de zelfsturing bij het formuleren en organiseren van de wens tot persoonlijke ontwikkeling. De respondenten hadden alle een sterk besef van de mogelijke waarde van hun leerervaringen bij het invullen van hun op een kwalificatie gerichte ontwikkelstappen. Men voelde zich ondersteund door de organisatie. Men was goed in staat om te gaan met de geboden ruimte voor persoonlijke ontwikkeling. De bewustwording en de zingeving van de EVC-gestuurde aanpak lag qua benutting – gegeven de mogelijkheden ertoe vanuit de brandweerorganisatie – volledig in handen van de respondenten.

Via *affordance* stelde de organisatie de werknemers in staat tot en faciliteerde ze bij het investeren in hun carrière. Vooral de visie van de organisatie op nut en noodzaak van deze

investering, de ruimte voor eigen keuzes door werknemers, de facilitering in termen van tijd en budget en de focus op civiel effect waren hierbij sterke aspecten van deze *affordance*.

Assessment kenmerkte zich als een vaststaand feit dat werd benut om het beoogde leerdoel op een effectieve en efficiënte wijze te kunnen behalen. Zowel retrospectieve als prospectieve beoordeling waren onderdeel van de leercultuur op de werkvloer. Als zodanig ondersteunde het *assessment* zowel het integreren van de eerdere leerervaringen in het leertraject als het organiseren en invullen van dat leertraject.

Eigenaarschap was bij de brandweer redelijk tot goed ontwikkeld. Het werd gestimuleerd in het beleid van de brandweer en in de wijze waarop de werknemers hun verantwoordelijkheid namen en hun eigen leerweg kozen. Het was minder zichtbaar in het vervolg (of gevolg) geven aan de uitkomsten van de leerprocessen. De carrièrestap werd weliswaar verzilverd maar de dialoog tussen organisatie en werknemer viel daarna vrijwel stil. Op het persoonlijke vlak versterkte EVC op het vlak van *eigenaarschap* het persoonlijke empowerment, in de zin van het kunnen koersen op de eigen kracht, i.c. de eigen leerervaringen.

Co-design was zichtbaar in alle EVC-fasen, veelal impliciet vanaf het initiëren van carrièreperspectief. Het sterkst was het co-design bij de verankering van de leeropbrengsten in de levensbereiken 'leren' en 'werken'. Het had echter ook invloed op het persoonlijke leven waar de focus sterk lag op continue persoonlijke groei, gericht op meer dan alleen 'werken' en ook op maatschappelijke betrokkenheid. De respondenten waren actieve 'partners in leren' zolang of zodra er sprake was van een concrete leerbehoefte bij henzelf.

6.5.3 Conclusies

EVC kon als proces en als gepersonaliseerd leren ook in de casus brandweer – in de Veiligheidsregio Midden West Brabant - worden onderzocht. De interviews met de respondenten en de secundaire bronnen resulteerden in een beschrijving en een analyse van beide aan EVC gerelateerde verschijnselen op het detailniveau van EVC-fasering en thema's.

EVC werd binnen deze brandweerorganisatie als systematiek ingevoerd sinds zich vanaf 2006 een reorganisatie voltrok en tegelijkertijd het Functioneel Leefstijl Ontslag (FLO) werd afgeschaft. In deze context werd competentiegericht opleidingsbeleid geïntroduceerd binnen het nieuwe functiegebouw dat loopbaanlijnen van de werknemers faciliteerde. In dit kader ambieerden alle respondenten een opwaartse loopbaanstap waarvoor ze een kwalificatie op HBO-niveau nodig hadden.

De respondenten vonden bij het nastreven van hun ambitie facilitering vanuit de organisatie aan hun zijde alsmede de weg naar een hogeschool die bij het aanbieden van de gekozen opleiding Bedrijfskunde rekening kon houden met de leergeschiedenis van de respondenten door middel van een EVC-aanpak. Interessant was te constateren dat zowel de organisatie als de hogeschool ver gingen in hun facilitering van de respondenten. De brandweerorganisatie liet de respondenten vrij in het bepalen wat, wanneer en hoe er 'geleerd' zou gaan worden; ze werden ook gewezen op de voordelen van EVC in geval van het beginnen aan een opleiding. De hogeschool betrok de EVC-aanpak niet alleen bij de aanvang van de opleiding maar ook tijdens het leerproces. De respondenten konden derhalve autonoom opereren op het moment dat ze besloten te investeren in hun loopbaan

en werden daarbij actief gestimuleerd tot het benutten van hun eerdere leerervaringen, zowel door de eigen organisatie als door de hogeschool.

EVC als proces

EVC werd als proces van begin tot eind gedragen door de respondenten. De brandweerorganisatie en de hogeschool speelden allebei een faciliterende rol, zij het zelfstandig van elkaar vanuit hun eigen doeleinden.

Als proces werd EVC daarmee erkend als een zingevende activiteit. Voor de respondenten was het een proces dat hen daadwerkelijk toerustte om persoonsgericht te leren met het oog op loopbaanvorming.

EVC werkte als proces sterk in op hun activiteit binnen het levensbereik 'leren', hiertoe aangezet vanuit de ambitie om te leren voor het werken. Ook in hun persoonlijke leven was er een impliciete beïnvloeding, in de zin dat de respondenten het ervoeren als een persoonsafhankelijk proces dat hun duurzame ontwikkeling kon faciliteren. Er was echter geen expliciete verankering van deze persoonlijke leerhouding in hun handelen, bijvoorbeeld via het structureel bijhouden van hun portfolio. Wel verwachtte men dat zich nieuwe loopbaankansen zouden gaan voordoen – intrinsiek dan wel extrinsiek geïnstigeerd - en dan ook weer op nieuwe leerbehoeften zouden stuiten.

Voor EVC als proces kan gesteld worden dat ...

... de *bewustwording* van de functie van EVC sterk plaatsvond binnen de dialoog tussen werknemer en werkgever. Deze dialoog was sterk en sturend voor het gehele EVC-proces, incl. het leertraject; de dialoog was zwak omdat de rol van 'het onderwijs' alleen op basis van de werknemersbehoefte werd ingezet en alleen in algemeen zin – op basis van een generieke kwalificatie-eis binnen het functiegebouw – werd ingevuld.

... de *documentatie* vooral persoonlijk werd aangestuurd met dien verstande dat de begeleiding bij het documenteren vanuit de onderwijsinstelling ervoor zorgde dat de respondenten zich vooral op de kwalificatiestandaard richtten bij het documenteren. Men was zich bewust van de mogelijke waarde van leerervaringen opgedaan op de werkplek en minder van de mogelijke waarde van informele leerervaringen uit hun persoonlijke activiteiten.

... de *beoordeling* ontwikkelingsgericht was en zowel bij aanvang als bij de uitvoering van het assessment was afgestemd op de persoonlijke behoefte aan een verkort/versneld leertraject dat mede via leren op de werkplek kon worden ingevuld.

... de *opbrengst* van EVC in de directe zin gericht was op het verwerven van het diploma en de benutting daarvan voor carrièreperspectief. Indirect was het effect dat de respondenten verwachten de legerichte houding vast te gaan houden.

... de *verankering* van EVC, d.w.z. de duurzame en actieve benutting van de werk- en denkwijze van EVC, in alle levensbereiken van de respondenten aangetroffen werd. De verankering was sterker bij de respondenten dan bij hun organisatie; op organisatieniveau bleef het functiegebouw het organiserende principe en niet de kwaliteiten van de afzonderlijke respondent.

Gepersonaliseerd leren

Naast een beleving van EVC als proces gold dat ook voor EVC in combinatie met gepersonaliseerd leren. Ze werden goed gefaciliteerd – het werd hun veroorloofd én toegestaan immers – door de brandweerorganisatie en de hogeschool. Hun ambitie was transparant en bouwde voort op hun eerdere leerervaringen. Hun ambitie vroeg en kreeg

een autonome aanpak en EVC ondersteunde die aanpak, niet alleen naar zichzelf toe in het onderbouwen en tonen van hun eigenwaarde maar ook naar het benadrukken van hun persoonlijke aanpak naar de brandweer en de hogeschool toe. Bij het assessment liet men zich wel sterk leiden door het beoogde doel van de kwalificatie; de eigenwaarde werd daarbij afhankelijk gemaakt van de kwalificatie en er vond weinig reflectie plaats op de langere termijn mogelijkheden van het koersen op hun eigenwaarde. EVC voor gepersonaliseerd leren versterkte daarmee wel hun eigenaarschap en co-design op de korte termijn maar was minder of zelfs geheel niet gearticuleerd als expliciete strategie voor duurzame ontwikkeling.

Wat betreft de thema's bij gepersonaliseerd leren geldt dat ...

... de *agency* van de respondenten sterk was ontwikkeld. De respondenten hadden een duidelijk ambitie wat men wilde bereiken. Ze opereerden autonoom bij het concretiseren van hun doelstelling.

... de *affordance* vanuit de organisatie vooral impliciet sterk was; het stimuleren van het benutten van de 'leerfunctie' door werknemers was een bewust deel van de leercultuur. Het benutten van EVC in dat kader was één van de aandachtspunten vanuit de organisatie naar de respondenten toe. Tijd en middelen mochten naar eigen inzicht ingezet worden door de respondenten bij het betreden van nieuwe loopbaanlijnen.

... het *assessment* sterk ontwikkelingsgericht was. De functie van assessment werd zowel bij aanvang als gedurende het leertraject ingezet. Reflectieve benutting, naast de summatieve en formatieve beoordeling, was in de kiem aanwezig maar werd door de respondenten ongemoeid gelaten.

... het *eigenaarschap* sterk naar voren kwam bij het behalen van het direct effect: vrijstellingen en een persoonsgestuurd maatwerktraject; wat betreft het indirecte effect was de basishouding van de respondenten binnen hun levensbereiken 'werken' en 'leren' dat het *eigenaarschap* wel weer geactiveerd zou worden zodra het nodig was. Op het persoonlijke vlak werd een indirect effect zichtbaar in de zin van het empowerment dat benodigd was om de eigen leerervaringen op waarde te schatten en te willen benutten.

... het *co-design* was aanwezig in alle EVC-fasen. Het was het meest zichtbaar in de verbinding van de persoonlijke leerervaringen met nieuwe leerdoelen en carrièrestappen. Tevens was het verankerd in de focus op duurzame persoonlijke ontwikkeling en omvatte voor sommige respondenten ook maatschappelijke benutting.

Systeem versus proces

Het maatschappelijk systeem is in deze case leidend want vanuit dit systeem wordt bepaald dat er geleerd dient te worden; dat de mogelijkheden tot leren zowel vanuit het management kunnen worden gestimuleerd als meer zelfstandig door werknemers zelf kunnen worden ingevuld, is een indicatie dat het systeem open staat voor persoonlijke *agency* van de werknemers. Het leersysteem levert een zekere spanning op vanwege de eenzijdige mogelijkheid tot erkenning van formele leerervaringen vanuit het interne scholingssysteem naar het externe leersysteem van (beroeps)opleidingen, maar niet andersom. Zo kunnen de respondenten wel erkenning krijgen voor hun interne opleidingen bij de SDO maar is het andersom niet mogelijk om afgeronde studieonderdelen of modules van de SDO (en andere externe opleiders) te laten erkennen als equivalent van interne opleidingen. Alleen de kwalificatie wordt intern erkend en geeft toegang tot interne mobiliteit.

Het EVC-proces zou derhalve alleen effect hebben als de respondent de kwalificatie zou behalen; en daarmee had het EVC-proces ook alleen maar effect op het leren bij de SDO. Deze spanning tussen leer- en maatschappelijk systeem veroorzaakte dat de uitwerking van EVC op gepersonaliseerd leren door de respondenten gepercipieerd werd als een persoonlijke keuze en leertraject waarvoor binnen de brandweerorganisatie weinig tot geen benutting van werd verwacht anders dan voor een formele promotie; de benutting van gepersonaliseerd leren werd meer gezien in geval van extern gerichte arbeidsmobiliteit en op het vlak van de persoonlijke ontwikkeling.

EVC in 'de lerende driehoek'

De 'lerende driehoek' presenteerde zich in deze casus sterk in de dialogen tussen werknemer en brandweerorganisatie enerzijds en tussen werknemer en hogeschool anderzijds. De dialoog tussen de brandweerorganisatie en de hogeschool was minder aanwezig; er was zelf sprake van eenrichtingsverkeer waarbij alleen leerervaringen van de werkplek werden erkend en geïntegreerd in het leertraject van de hogeschool maar als leereenheden of modules niet andersom binnen het scholingsaanbod van de brandweer konden worden opgenomen; in dat laatste geval was er alleen sprake van erkenning van het kwalificatieniveau ten behoeve van de loopbaanstap binnen de organisatie.

De werknemer was de sturende stakeholder in de dialogen. De hogeschool was in dezen in het vormgeven van het leerproces belangrijk maar werd eerst geactiveerd zodra de respondent zich had gericht op een persoonlijk leertraject ten behoeve van een voorgenomen carrièrekans en zich bewust was geworden dat dit leertraject verkort/versneld kon worden gevolgd op grond van reeds verworven persoonlijke leerervaringen.

EVC was niet alleen als proces maar ook bij gepersonaliseerd leren afhankelijk van de inzet en ambitie van de respondenten. Belangrijk was dat de brandweerorganisatie zich impliciet faciliterend opstelde. Binnen deze dialoog is een aantal conclusies te trekken dat beide verschijnselen betrof:

- de respondenten initieerden het gaan investeren in leren. De organisatie stelde bepaalde landelijke kwalificaties voorop bij het intern promoten van het voorgestane loopbaanbeleid. De beslissing om loopbaankansen te creëren lag vervolgens bij de respondenten. Deze dialoog was zichtbaar in de sterke bewustwording en agency van de respondenten en het impliciete bewustzijn van de waarde van persoonlijke leerervaringen en de benutting daarvan van de zijde van de organisatie.
- De impliciete rol van de organisatie stond in het licht van een sterke focus op het initiëren van persoonlijk initiatief bij het investeren in het personeel op het gebied van duurzame ontwikkeling. Het competentie management en het functiegebouw stuurden erop aan dat de respondenten zelf hun weg vonden.
- De documentatie van leerervaringen was deel van de interne leer cultuur maar werd vooral aangesproken als het willen volgen van een specifiek leertraject daarvoor aanleiding gaf. Dit bleek ook bij de agency van de respondenten waarbij de zingeving van de documentatie vooral gedreven werd door het bewustzijn dat hun eerdere leerervaringen doel geven aan de te kiezen opleiding qua inhoud en vorm.
- De beoordeling of het assessment was per definitie ontwikkelingsgericht en gericht op het verzilveren van verworven competenties/leerervaringen in combinatie met het afspreken van een (resterend) persoonlijk leertraject. Er was weinig reflectie op de

functie van beoordeling voor persoonlijke, duurzame ontwikkeling, in de zin van het benutten van assessment als onderdeel van het leerproces zelf. De beoordelingsaanpak van de hogeschool gaf daar wel aanleiding toe maar geen instrumentatie.

- Het leertraject was flexibel en hield rekening met de mogelijkheid van leeropdrachten op de werkplek. Mede hierdoor 'voelde' het leertraject als een persoonlijk traject.
- Zowel qua ambitie als standaardsetting was er niet of nauwelijks sprake van het afwijken van de wens tot kwalificatie. Het functiegebouw van de organisatie stond de focus op een ander leertraject dan dat van een passende en landelijke kwalificatie in de weg.
- In beide verschijnselen was sprake van empowerment van de respondenten, vooral in de mate waarin men het leren ook functioneel en zingevend achtte voor benutting elders. Het creëren van perspectief door de respondent stond bij veel respondenten dan ook in het teken van meer dan een concrete loopbaanstap binnen de organisatie. Het strekte zich ook uit tot maatschappelijke benutting.

Tot slot

In deze casus werd zichtbaar dat EVC als proces en in combinatie met gepersonaliseerd leren enerzijds geïntegreerd was in de benadering van 'leren' bij de brandweerorganisatie en bij de hogeschool. Anderzijds was het persoonsgestuurd en vond het plaats binnen de dialogen van de respondenten met de organisatie en met de hogeschool.

De functie van beoordelen was belangrijk als verbinding tussen de bewustwording van de waarde van individuele leerervaringen en de daadwerkelijke benutting daarvan en in de dialoog tussen het lerende individu, de organisatie en SDO. Het creëren van deze dubbele verbinding in deze casus impliceert dat:

- de benutting van informele, non-formele en formele leerervaringen zich niet zou hoeven te beperken tot het invullen van concrete kansen op persoonlijk en maatschappelijk succes van werknemers maar ook in andere contexten mogelijk zou kunnen zijn.
- Het autonome, zelfsturende leren duurzamer zou kunnen worden ingezet door het lerende individu ten behoeve van haar rol in alle levensbereiken.
- De meerwaarde van 'assessment als leren' als onderdeel van loopbaanbeleid en persoonlijke ontwikkeling de werkelijke, duurzame ontwikkeling binnen de dialoog zou kunnen helpen realiseren.

Het competentie management binnen de brandweer, creëerde ontwikkelkansen die daadwerkelijk op persoonlijk niveau konden worden nagestreefd en ingevuld. De hogeschool speelde hierop in door ook de verbinding te zoeken met de persoonlijke leerervaringen van de respondenten. De persoonlijke motivatie was gedurende het hele, EVC- (of EVC-achtige) gestuurde leerproces de bepalende factor voor vrijwel alle betekenissen die aan de leerfunctie binnen de brandweer werden gegeven.

Brand Meester was de term om EVC in deze casus als proces en als gepersonaliseerd leren vanuit het perspectief van de respondenten te betitelen. Bij het nablussen kan de lacune in de verbinding tussen de inhoud van het scholingsgebouw en van de gehanteerde kwalificaties nog worden ingevuld. De integratie van EVC in het personeelsbeleid van de brandweer en het opleidingsaanbod van de hogeschool is dan compleet. Als deze lacune is gevuld, kan de facilitering van leren met behulp van EVC zich gestructureerd richten op persoonsgestuurde, duurzame ontwikkeling.

Zij-instroom in het beroep

Aan het einde van de twintigste eeuw realiseerde men zich op het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen dat Nederland aan de vooravond stond van een groot kwantitatief tekort aan leraren (MOCW, 1998b). De spanning op de arbeidsmarkt voor leraren zou fors oplopen als geen passende maatregelen genomen zouden worden gezien de vervangings- én uitbreidingsvraag die voor deze sector verwacht werd.

De onderwijssector was de meest vergrijsde sector van de Nederlandse economie. Veel leraren zouden binnen afzienbare tijd het beroep verruilen voor het (pre)pensioen terwijl daar onvoldoende instroom van nieuwe leraren tegenover stond. Daarnaast was vanwege veranderd beleid ook behoefte aan uitbreiding van het aantal docenten, bijvoorbeeld door de beoogde klassenverkleining. Het beschikbare arbeidspotentieel was echter klein: waar in 1994 tegenover elke vacature in Nederland nog twaalf werklozen stonden, was in 1999 voor iedere openstaande baan nog maar 1,4 werkloze beschikbaar (SCP, 2000). Complicerende factor was dat de vervangingsvraag voor andere sectoren ook groot was, wat het voor de sector onderwijs nog moeilijker zou maken om de vraag naar docenten adequaat in te vullen. De 'zij-instroom in het beroep' was één van de maatregelen die in het leven werden geroepen om dit dreigende tekort aan leraren op te lossen.

De zij-instroomregeling binnen het onderwijs stelt kandidaten en hun werkgever in staat om gedurende het praktiseren van het leraarsberoep een verkort opleidingstraject te volgen. Bekwaamheid in en bevoegdheid voor het leraarsberoep zijn de pijlers waarop deze maatregel is gebaseerd.

In dit hoofdstuk wordt eerst de beleidsontwikkeling van de maatregel 'zij-instroom in het beroep' beschreven. Daarna wordt aan de hand van de lotgevallen van 'klas 3B' de praktijk van EVC als proces en in combinatie met gepersonaliseerd leren beschreven en geanalyseerd. Afgerond wordt met conclusies ten aanzien van de onderzoeksvragen van deze studie binnen de dialoog van de zij-instromers met de lerarenopleiding en de werkgevers in het voortgezet onderwijs.

'Klas 3B' is een fictieve klas als benaming voor de groep respondenten die in deze case figureren en verwijst naar de zij-instroomregeling die het mogelijk maakt in jaar 3 van de opleiding in te stromen. Het is ook een verwijzing naar de 'triple-B': Bekwaamheid en Bevoegdheid voor het Beroep.

7.1 Beleidsontwikkeling zij-instroom, 1993-1999

De gestructureerde EVC-aanpak voor zij-instromers in de lerarenopleiding vond zijn oorsprong in een serie adviezen, onderzoeken en herstructureringsvoorstellen vanaf midden jaren negentig van de vorige eeuw. De belangrijkste vraag was hoe het leraarsberoep

aantrekkelijk te maken en te houden zodat er niet alleen voldoende maar - vooral - ook goede docenten in het onderwijs zouden werken.

7.1.1 Het Gedroomde Koninkrijk, 1993

De Commissie Toekomst Leraarschap onder voorzitterschap van Andrée van Es stelde in 1993 vast dat er sprake was van een 'gedroomd koninkrijk' in het onderwijs: de leraar voelde zich een koning(in) in het klaslokaal en regeerde vandaaruit het rijk. In deze besloten ruimte sloot dat de leraar zichzelf af van de veranderende buitenwereld en groeide onvoldoende mee met de maatschappelijke ontwikkelingen (CTL, 1993a, 1993b). De oplossing lag volgens de commissie in het professionaliseren van de school als een moderne organisatie waar de leraar de spil was waar het leerproces om draaide, nauw samenwerkend met de collega's en een goed oog hebbend voor de continue benodigde vernieuwing van proces en inhoud. Deze, meer open, houding en meer centrale rol van de leraar in de school moest ondersteund worden door goed bestuur en management en een passende beloning.

De commissie kwam met tal van aanbevelingen die onder andere moesten bevorderen dat werkgevers in het voortgezet onderwijs moderne arbeidsorganisaties zouden worden met een eigen personeelsbeleid, dat docenten ruimere mogelijkheden voor loopbaanontwikkeling en functiedifferentiatie zouden hebben en dat werkgevers zelf konden bepalen wie geschikt was als leraar. De bestaande bevoegdheidsregeling was daarvoor een obstakel, want in ...

... de centraal vastgestelde bevoegdhedenregelingen treedt de overheid al voor een deel op als werkgever, omdat zij hiermee als het ware een voorselectie maakt van het aan te stellen personeel. Scholen moeten echter vrij zijn nieuwe werknemers aan te trekken van buiten deze door de overheid 'goedgekeurde' groep. (CTL, 1993a, p. 86)

De commissie had de sector ondervraagd op dit aspect en vastgesteld dat het bezitten van een onderwijs-kwalificatie volgens meer dan de helft van de werkgevers in het voortgezet onderwijs geen waarborg was voor de bekwaamheid van de leraar. Bijna twee derde van de werkgevers zou zelf willen bepalen of een leerkracht bekwaam dan wel onbekwaam was. Maar dit betekende niet dat '*men de huidige bevoegdheidsregeling wil afschaffen; dat wil slechts 19%. Volgens 38% is een versoepeling wenselijk*' (CTL, 1993a, p. 36). In plaats daarvan wilde men deze regeling flexibiliseren en de werkgevers toestaan ook docenten aan te nemen '*die niet officieel bevoegd zijn, maar wel in belangrijke mate voldoen aan de eisen die de school stelt. Zij kunnen hun deskundigheid ook buiten het onderwijs hebben verworven.*' (ibidem, p. 86).

Naast bevoegdheid was bekwaamheid van de docent een ander hoofdpunt in het advies. Bekwaamheid werd boven bevoegdheid gesteld. De commissie motiveerde dit door te stellen dat bekwame docenten meer garantie boden aan de versterking van scholen ...

... die zich met frisse, nieuwe ideeën aan de buitenwereld presenteren, die durven te experimenteren met nieuwe vormen van lesgeven, die nieuwe vakken introduceren of anderen samenvoegen. Dat maakt een school aantrekkelijk voor ouders en leerlingen. Voor docenten wordt het een begerenswaardige werkplek want in dit soort organisaties kunnen ze hun capaciteiten ten volle ontplooien. En een school die de beste docenten weet aan te trekken verstevigt weer haar positie. (CTL, 1993b, p. 50)

Met dit veelomvattende perspectief voor ogen, luidde de conclusie van de Commissie: *'zekerheden en schijnzekerheden loslaten, ruimte scheppen voor verbeelding en beweging op gang brengen'* (ibidem). De docent stond hierbij centraal met de school als werkorganisatie en de lerarenopleidingen als facilitator.

Het advies viel in vruchtbare aarde: Het rapport bood volgens de staatsecretaris van onderwijs een aansprekende probleemanalyse van de knelpunten rond de school als arbeidsorganisatie, het leraarschap en de lerarenopleidingen en de samenhang daartussen. Het maakte de noodzaak duidelijk om scholen te kunnen laten uitgroeien tot moderne professionele arbeidsorganisaties waarin onderwijspersoneel flexibeler en afwisselender zou kunnen worden ingezet (MOW, 1993a).

Ook in de debatten van de commissie in het land werd overwegend enthousiast over de voorstellen gesproken. Het thema 'bevoegdheidseisen' riep echter tegenstrijdige reacties op, uiteenlopend van het loslaten ervan, zoals voorgesteld door het Landelijk Actie Komitee Scholieren en de collegevoorzitter van de Universiteit van Amsterdam - *'afschaffing van de huidige bevoegdhedenregeling alvorens een nieuw soort kwaliteitsgarantie te bedenken. [-] En dat voor zeker tien jaar.'* (Verslag 1993a, p. 5) - tot de opvatting van een leraaropleider die stelde dat het afschaffen van de bevoegdhedenregeling wel zou vereisen dat in de loop der jaren werd nagegaan of het personeel nog steeds aan de kwalificatie-eisen voldeed. Er waren ook schoolleiders waarvan de een vond dat het loslaten van de bevoegdheid van de dolle was en dat geen enkele beroepsgroep zoiets zou pikken, terwijl een andere meende dat juist zijn onbevoegde mensen hooggekwalificeerd waren. De minister van Onderwijs en Wetenschappen kon zich binnen dit debat wel vinden in de gedachte dat men op schoolniveau zou vaststellen aan welke eisen de leraren moest voldoen: *'De school moet zelf een beoordelingssysteem bedenken en zorgen dat dat door de hele school gedragen wordt'*. (Verslag 1993b, p. 6)

De verschillende adviezen van de commissie werden in stelling gebracht om het onderwijs in het algemeen en het leraarsberoep in het bijzonder te versterken, in kwantitatieve zin zodat er voldoende leraren zouden zijn en in kwalitatieve zin zodat deze leraren ook daadwerkelijk de spil van het moderne onderwijs zouden kunnen zijn. De nota 'vitaal Leraarschap' was de eerste beleidsreactie die in dit kader verscheen.

7.1.2 Vitaal Leraarschap, 1993

Van belang voor de latere 'zij-instroom in het leraarsberoep' was dat het Kabinet met de nota 'Vitaal Leraarschap' uit 1993 de adviezen van de Commissie Toekomst Leraarschap op het vlak van het vakmanschap van de leraar overnam. De leraar 'nieuwe stijl' moest naast inhoudelijke bekwaamheid ook sterker de verbinding weten te maken en te onderhouden tussen onderwijs en maatschappelijke ontwikkelingen. Dit betekende niet dat de bevoegdheidseisen werd losgelaten maar men zou in principe ook leraar moeten kunnen worden op een andere manier dan door het volgen van een lerarenopleiding; de kandidaat zou te allen tijde moeten voldoen aan bekwaamheidseisen. Hiermee werd erkend dat er meerdere wegen tot het bereiken van de status van bevoegd leraar waren en ten tweede dat – ongeacht de leerweg – er een standaard zou zijn waaraan iedere leraar zou moeten voldoen. In dit kader werd ook gesproken van de instelling van een beroepsregister dat als inschrijvingscriteria zou hebben recente werkervaring, periodieke nascholing of herbeoordeling, allen gebaseerd op kwaliteitsstandaarden van de beroepsgroep zelf.

De lerarenopleidingen moesten in dit kader verbeterd worden door de formulering van beroepsprofielen en van bekwaamheidseisen en door de afronding van de lerarenopleiding in de praktijk te initiëren, in een gedualiseerde opleiding zagezegd.

Van het advies van de commissie om de werkgevers in het voortgezet onderwijs verantwoordelijker te maken voor onderwijs- en personeelsbeleid week de minister af. Het kabinet meende dat dit nog steeds een gedeelde verantwoordelijkheid van werkgevers en overheid diende te zijn:

Het kabinet is het met de Commissie eens dat scholen meer beleidsruimte moeten krijgen dan nu het geval is, maar vindt dat er verantwoordelijkheden van de overheid blijven bestaan voor het niveau van het onderwijs, de kwaliteit van leraren en de bekostiging van het onderwijs. (MOW, 1993b, p. 5)

De overheid handhaafde daarmee de verantwoordelijkheid voor de bevoegdheidseisen van de leraar. Nieuw was echter dat deze eisen sterker in het teken van bekwaamheden kwamen te staan. Dit betekende voor de lerarenopleidingen dat werk op het vlak van beroepsprofielen, pedagogisch-didactische eisen, beoordelingsstelsel en diplomering.

7.1.3 Maatwerk voor morgen, 1999

Terwijl gewerkt werd aan bevoegdheidseisen, nam vanaf 1997 de aandacht sterk toe voor het onderwerp 'lerarentekort'. Oplossingen werden gezocht binnen de verantwoordelijkheid van de overheid voor de kwaliteit van de lerarenopleidingen, die flexibeler moesten kunnen inspelen op de behoefte van de omgeving en de studenten (Onderwijsraad, 2001b). Deze aandacht culmineerde met name dankzij de nota 'maatwerk voor morgen' uit 1999 in een aanpak gericht op het bevorderen van de zij-instroom in het onderwijs als arbeidsmarktsector. In deze aanpak kwamen ook de aanbevelingen van de Commissie Wijnen (zie paragraaf 3.2.3) naar voren.

De nota 'Maatwerk voor morgen: het perspectief van een open onderwijsarbeidsmarkt' (MOCW, 1999a) creëerde de noodzakelijke ruimte voor de formele regeling van de zij-instroom in de lerarenopleiding. Het bevatte een actieplan om het werken in het onderwijs aantrekkelijker te maken. 'Dat kan worden bereikt door de verruiming van de toegang tot het beroep via zij-instroom.' (MOCW, 1999b, p. 1).

Uitgangspunt was dat de aanpak van het tekort niet mocht leiden tot een aantasting van de onderwijskwaliteit. De minister erkende in dit kader dat de bestaande bevoegdheidsregeling voor primair en voortgezet onderwijs door de beoogde verruiming van de toegang tot het beroep onder druk zou kunnen komen te staan. Hij verwachtte echter dat van de zij-instroom vanuit nieuwe doelgroepen juist een kwaliteitsimpuls:

Een ruimere toegang tot het beroep beoogt niet alleen het aanbod van leraren te vergroten, maar heeft ook kwalitatieve redenen. Door het aanboren van nieuwe doelgroepen, wordt de diversiteit van de beroepsgroep vergroot. Dit brengt nieuwe kwaliteiten in het beroep. (MOCW, 1999a, p. 21)

Daarnaast zou de kwalificatiestructuur die sinds 'Vitaal Leraarschap' was uitgewerkt, een goede kwaliteitstoets van bevoegdverklaringen door de lerarenopleidingen blijven garanderen. In deze structuur vormden de startbekwaamheidseisen de inhoudelijke basis;

en juist deze eisen zouden bij wet inrichtingsvoorschrift voor de lerarenopleidingen worden en vertaald worden naar een kwaliteitstoets of assessment voor het vaststellen van de startbekwaamheid van de zogenaamde zij-instromers (MOCW, 1998b, p. 12).

‘Maatwerk voor morgen’ gaf mede gevolg aan het advies van de Onderwijsraad die had gepleit voor een versnelling van de ontwikkeling van een assessment-instrumentarium waarmee op basis van beroepsprofielen en startbekwaamheidseisen een alternatieve route tot het leraarsberoep kon worden vormgegeven (Onderwijsraad, 1999). Het dilemma van het enerzijds garanderen van de kwaliteit in het onderwijs en anderzijds de tekorten aan docenten oplossen door nieuwe routes naar het leraarschap, werd ondervangen doordat:

- de kwaliteit van het onderwijs via de toekomstige Wet op de beroepen in het onderwijs gewaarborgd zou worden. Leraren zouden als beroepsgroep een belangrijke rol gaan invullen bij het formuleren van de startbekwaamheidseisen, het onderhouden van de bekwaamheid en het bevorderen van de deskundigheid via een systeem van certificering en accreditering.
- Nieuwe routes door lerarenopleidingen geïnitieerd zouden worden door zich vraaggericht en flexibel op te stellen naar de student en in samenspraak met het scholenveld. Een student zou dan tijdens een andere HBO-opleiding ook een onderwijsbevoegdheid kunnen verwerven of met relevante werkervaring als zij-instroomer in het leraarsberoep kunnen instromen.

7.2 Naar een regeling voor Zij-instroom in het beroep, 1999-2009

Vanaf 1999 werd de regeling ‘zij-instroom in het beroep’ voor de onderwijssector gerealiseerd. In 2000 trad de Interim-wet zij-instroom in werking. Deze werd in 2009 omgezet in een definitieve regeling.

7.2.1 Project zij-instroom, 1999-2000

De ontwikkeling van het instrumentarium voor de zij-instroom in het beroep werd vanaf 1999 opgestart via het project ‘assessment zij-instromers VO en PO’ (Klarus, Schuler en ter Wee, 2000). In dit project was het minder van belang waar de kandidaten hun competenties voor het beroep hadden verworven dan de vraag of deze voldeden aan de door het onderwijsveld gestelde eisen. Het instrumentarium werd volgens deze gedachtegang ontwikkeld. Dat betekende dat het project zowel een meetlat als een assessmentprocedure moest ontwikkelen en testen.

De meetlat waaraan kandidaten hun ervaringen zich konden spiegelen was een lijst met bekwaamheidseisen voor startende leraren in het PO en VO. Als startcompetenties voor de zij-instroomer werden benoemd:

- vakinhoudelijke bekwaamheid.
- De presentatie van kwaliteiten in het aanbieden en overdragen van kennis.
- Deskundigheid in het begeleiden van leerlingen in hun leerproces.
- Deskundigheid in het vaststellen van door leerlingen/studenten verworven competenties voor zowel formatieve als summatieve beoordeling.
- Communicatieve vermogens om met leerlingen én collegiaal te opereren in een team of vaksectie.
- Het reflecterend en initiërend vermogen in het werk als leraar.
- Lerend en zelfsturend vermogen in de ontwikkeling van de eigen bekwaamheid. (ibidem, p. 17)

Naast deze startcompetenties werd een assessmentprocedure ontwikkeld: EVC als geschiktheidsonderzoek voor de zij-instromers. EVC bood *'een structuur waarin meer aandacht is voor de kwaliteiten waarover mensen reeds beschikken én waarop voortgeborduurd kan worden'* (ibidem, p. 9). Het bestond uit drie stappen:

1. inventarisatie van ervaringen en competenties die betrekking hadden op het lerarenberoep.
2. Assessmentfase met de beoordeling van de competenties van de kandidaat, met behulp van interviews en authentieke en gesimuleerde praktijkopdrachten.
3. Resultaat van het assessment: de kandidaat is geschikt als leerkracht, de kandidaat beschikt over de belangrijkste competenties maar dient ook nog een aantal competenties te ontwikkelen of de kandidaat beschikt niet over de competenties en moet een regulier opleidingstraject doen.

Beide projecten –meetlat en assessmentprocedure - plaveiden de weg voor vaststelling van kerncompetenties voor het leraarsberoep in 2005 en de zij-instroom procedure vanaf 2000.

7.2.2 Interim-wet zij-instroom, 2000

In februari 2000 werd de Interim-wet zij-instroom leraren primair en voortgezet onderwijs besproken in de Tweede kamer. Het wetsvoorstel beoogde de groep personen te vergroten die benoembaar was als leraar en directeur in het primair onderwijs (PO) en als leraar in het voortgezet onderwijs (VO). Besturen van scholen voor PO en VO werd de mogelijkheid gegeven om personen die in voldoende mate relevante opleiding en ervaring hadden maar nog niet volgens de normale benoembaarheidsvereisten bevoegd waren tot het geven van onderwijs, onder bepaalde voorwaarden gedurende maximaal twee jaren te benoemen als leraar (of directeur, wat het PO betreft). Dit wetsvoorstel regelde, onder welke voorwaarden deze 'zij-instroom in het beroep' kon worden gerealiseerd. Centraal stond dat voor degene die voor een dergelijke benoeming in aanmerking wilde komen, in een geschiktheidsonderzoek, kon worden vastgesteld:

- of hij/zij in beginsel voor een direct ingaand leraarschap geschikt kon worden geacht.
- Welke scholing hij/zij in de periode van tijdelijke benoeming moest volgen om uiteindelijk volledig te voldoen aan de bekwaamheidseisen voor het desbetreffende onderwijs en in aanmerking te kunnen komen voor een vaste aanstelling als leraar of directeur (MOCW, 2000, 3/1).

Het wetsvoorstel stelde schoolbesturen in staat om geschikte kandidaten geurende maximaal twee jaar aan te nemen als leraar terwijl zij tegelijkertijd aan de vakbekwaamheidseisen zouden moeten voldoen teneinde een vaste aanstelling te kunnen krijgen. Een onderscheid werd gemaakt tussen 'zij-instroom in het beroep' en 'zij-instroom in de opleiding'. Waar de een betrekking had op kandidaten die met een relevante opleiding of werkervaring in andere maatschappelijke sectoren konden aantonen direct inzetbaar te zijn als leraar met een aanvullend scholingstraject, betrof de ander de groep die kon instromen via een initiële lerarenopleiding waarvoor zij vrijstellingen inbrachten. De interim-wet had alleen betrekking op de zij-instroom in het beroep:

Het wetsvoorstel biedt aan personen die al een grote mate van geschiktheid bezitten een mogelijkheid om op kwalitatief verantwoorde wijze onmiddellijk als leraar te worden

aangesteld en om in een postnieteel maatwerktraject snel en efficiënt een bewijs van bekwaamheid te verwerven. (MOCW, 2000, 3/2)

Opmerkelijk was dat de Onderwijsraad in zijn advies de zij-instroom in het voortgezet onderwijs ondersteunde maar die in het primair onderwijs afwees (Onderwijsraad, 2000). De Raad achtte de zij-instroom een te kwetsbaar instrument voor het primair onderwijs vanwege de specifieke problematiek van met name de onderbouw en het feit dat het niet om vak- maar groepsleraren ging. De minister had dit bezwaar echter bij zijn voorbereiding van de interim-wet naast zich neergelegd. Het oplossen van het lerarentekort stond voorop. In 2003 werden de resultaten gepubliceerd van de monitor in het onderwijs die was opgezet om de krappe arbeidsmarkt te verlichten. In dit onderzoek werd ook de groep zij-instromers onderzocht (Kuijk *et al*, 2003). De monitor meldde dat er op 1 januari 2003 naar schatting ongeveer 1000 zij-instromers werkzaam waren in het primair onderwijs en circa 525 in het voortgezet onderwijs. In 2002 had ongeveer 25 procent het traject afgerond met een diploma. De duur van het traject was gemiddeld korter dan de twee jaar die men bedacht had. Daarnaast waren alle betrokkenen binnen de betreffende scholen positief over de zij-instromers. Het opleidingstraject werd door de zij-instromers als zwaar beschouwd. De leeropbrengsten werden overwegend positief beoordeeld. De afstemming tussen opleiding, school en zij-instromer moest echter wel worden verbeterd. Al met al bleek de interim-wet bleek zijn vruchten in positieve zin af te werpen.

7.2.3 Wet BIO, 2004-2006

Van groot belang voor de voortgang van de zij-instroom in het onderwijs was de vaststelling van de Wet op de Beroepen in het Onderwijs (Wet BIO). De wet stelde versterking van de beroepsgroep en de bekwaamheidseisen voor het leraarschap vast en regelde de zij-instroom. De wet bevorderde dat:

Het onderwijspersoneel aan een bepaalde minimumkwaliteit blijft voldoen. Het gaat dus niet alleen om bekwaam zijn, maar ook om bekwaam blijven. Werkgevers zijn er verantwoordelijk voor dat het personeel in staat is om zijn bekwaamheid te onderhouden. (MOCW, 2004b, 4)

De wet stelde naast de versterking van de beroepsgroep ook de bekwaamheidseisen voor het leraarschap vast in zeven competenties, de zgn. SBL-competenties voor het leraarsberoep (Stb. 2005, 460):

- a) interpersoonlijke competentie: leidinggeven en zorgen voor een goede sfeer van omgaan met en samenwerking tussen leerlingen.
- b) Pedagogische competentie: zorgen voor een veilige leeromgeving en bevorderen van persoonlijke, sociale en morele ontwikkeling of: bevorderen van ontwikkeling tot een zelfstandig en verantwoordelijk persoon.
- c) Vakinhoudelijke en didactische competentie: zorgen voor een krachtige leeromgeving en bevorderen van het leren.
- d) Organisatorische competentie: zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer en structuur in de leeromgeving.
- e) Competentie in het samenwerken met collega's: zorgen dat het werk afgestemd is op dat van collega's; bijdragen aan het goed functioneren van de schoolorganisatie.
- f) Competentie in het samenwerken met de omgeving: in het belang van de leerlingen een

relatie onderhouden met ouders, buurt, bedrijven en instellingen.

- g) Competentie in reflectie en ontwikkeling: zorgen voor de eigen professionele ontwikkeling en de professionele kwaliteit van de beroepsuitoefening.

Deze kerncompetenties waren gebaseerd op de verschillende rollen van docenten en van de situaties waar ze mee te maken konden krijgen. Deze eisen waren opgesteld door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL). Ze bevestigden het beeld van een verschuiving van vakinhoudelijke naar pedagogisch-didactische competenties (Onderwijsraad, 2005). De Raad berekende dat de PABO en Tweedegraads lerarenopleiding een ratio aanhielden van aandacht voor vakkennis-vaardigheden³² in 1980 van 80:20, in 1993 van 60:40 en in 2004 van 40:60. De omslag van vakkennis naar competent handelen was daarmee een feit. Het onderwijsconcept dat ten grondslag lag aan het primair en voortgezet onderwijs was daarmee verschoven van een oriëntatie op kennis naar een oriëntatie op beroepsgeoriënteerd werken.

In 2004 werd de Wet BIO gepubliceerd in het Staatsblad (Stb. 2004, 344). Het aan deze wet gekoppelde Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel volgde in 2005 (Stb. 2005, 460). De Wet en het Besluit traden formeel op 1 augustus 2006 in werking. Naast het belang van de wet voor het creëren van een leercultuur onder het onderwijzend personeel zelf, gericht op het verwerven en onderhouden van vakbekwaamheid, stimuleerde het ook de schoolbesturen om hun personeel hierin te faciliteren en de relatie met de lerarenopleidingen te benutten voor het flexibel inzetten van personeel. De 'lerende driehoek' tussen leraar-school-opleider werd met deze wet wat betreft de onderlinge verantwoordelijkheden geregeld.

7.2.4 De definitieve regeling, 2009

Aangezien het probleem van het kwantitatieve tekort aan kwalitatief goede leraren door alle maatregelen tot dusver niet was opgelost, werd in mei 2007 de 'Commissie Leraren' onder voorzitterschap van Alexander Rinnooy Kan ingesteld, teneinde te adviseren over '*deze fundamentele bedreiging van de toekomst van Nederland als kenniseconomie*' (CL, 2007, 8).

Met het '*Actieplan LeerKracht*' adviseerde de commissie de overheid in te zetten op een aanpak van het probleem via een samenspel van acties. De kern van het advies behelsde drie samenhangende voorstellen rond de thema's (1) een betere beloning van leraren, (2) een sterker beroep via de beroepsgroep leraren en (3) versnelling van de ontwikkeling van de professionelere school. De beroepsgroep leraren zou de kwalitatieve aspecten zelf kunnen aanpakken door kwaliteits- en deskundigheidsbevordering te organiseren en registreren. De professionelere school zou met name de ruimte vergroten voor de leraar om '*zelf verantwoordelijkheid te nemen voor de inrichting van zijn taken en voor de daaruit voortvloeiende werkdruk*' (CL, 2007, 10).

Het actieplan stelde dat zij-instroom de werkgevers in het voortgezet onderwijs goede mogelijkheden moest bieden om hoger opgeleiden die inactief of elders aan het werk waren, in te laten stromen in het onderwijs. Lerarenopleidingen zouden zich nog meer moeten richten op groepen die niet in het bezit waren van een hoger onderwijs-getuigschrift, maar wel geïnteresseerd waren in het beroep van leraar, bijvoorbeeld door

³² 'Vaardigheden' werden in 1993 'beroepsvoorbereiding' en in 2004 'beroepsvoorbereidende competenties' genoemd.

het aanbieden van maatwerktrajecten. Uiteraard zou het essentieel zijn dat deze mensen ook afstudeerden en daadwerkelijk kozen voor het beroep van leraar. Voldoende stageplaatsen, goede opvang en begeleiding van studenten in de lerarenopleiding én van beginnend personeel waren daarbij essentieel. (CL, 2007, 24)

Het *Actieplan Leerkracht* haakte in op de financiële randvoorwaarden die reeds bij het *Convenant professionalisering en begeleiding van onderwijspersoneel primair en voortgezet onderwijs* waren vastgesteld voor de sector (Convenant, 2006). Dit convenant was medio 2006 door de toenmalige minister afgesloten met de sociale partners. Het stelde 100 miljoen euro beschikbaar aan het funderend onderwijs voor het uitvoeren van diverse maatregelen rond het kwantitatieve en kwalitatieve probleem. Door bundeling van bedragen en het schrappen van afzonderlijke regelingen kregen werkgevers in het voortgezet onderwijs meer ruimte om proactief eigen personeelsbeleid te voeren. Ook het geld dat oorspronkelijk bestemd was voor de kosten om zij-instromers in het beroep te benoemen was hierin opgenomen. Waar de subsidie in de oorspronkelijke regeling van 2002 € 9.000,- per zij-instromer had bedragen, werd dit bedrag in de nieuwe regeling opgehoogd naar € 20.000,- per zij-instromer (Uitleg, 2002/17; Regeling, 2009). Dit bedrag moest worden ingezet door werkgevers in het voortgezet onderwijs voor de kosten die betrekking hadden op het zij-instroomtraject. Kosten die hieronder vielen zijn het geschiktheidsonderzoek, scholingskosten, begeleidingskosten en studieverlof (vervangingskosten). Tot op heden geldt dit bedrag.

Het '*Actieplan Leerkracht*' zette in combinatie met de maatregelen van de Wet BIO de aanpak van de zij-instroom in het beroep definitief op de kaart. Met de 'Regeling lerarenbeurs voor scholing en zij-instroom 2009–2011' (Regeling 2009) werd de zij-instroom structureel geregeld.

7.3 EVC in de zij-instroom

De regeling zij-instroom in het beroep zoals die in 2000 in werking trad en in 2009 structureel onderdeel werd van het beleid om het arbeidsmarkttekort in kwantitatieve en kwalitatieve zin te helpen oplossen, kende een eenduidige aanpak. De aanpak is gebaseerd op algemene voorwaarden en een EVC-procedure waarbij de kandidaat haar geschiktheid voor het verkorte zij-instroomtraject kan aantonen.

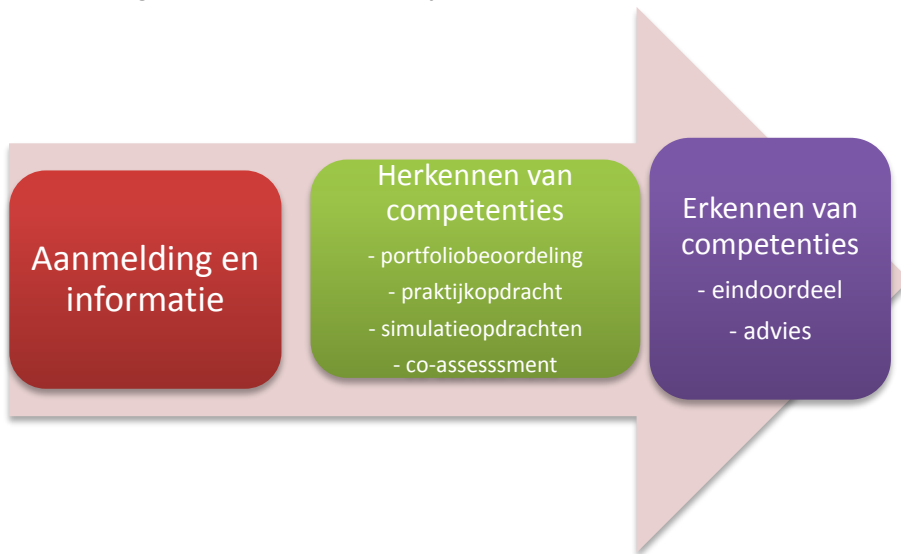
7.3.1 De onderdelen van de aanpak

De voorwaarden voor het zij-instromen waren³³ dat de kandidaat beschikte over (minimaal) een afgeronde HBO-opleiding en voor het onderwijs relevante maatschappelijke (beroeps)ervaring. Vervolgens diende een kandidaat een school te vinden waar hij/zij als zij-instromer kon werken. Indien aan deze voorwaarden was voldaan kan een kandidaat zelf of via haar werkgever een geschiktheidsonderzoek aanvragen voor het zij-instroomtraject bij een lerarenopleiding met een assessmentcentrum. Uit dit geschiktheidsonderzoek kon blijken of iemand aan de voorwaarden voldeed en of hij/zij een geschiktheidsverklaring kon verkrijgen waarmee een aanstelling bij de school verkregen kan worden.

³³ Waar de verleden tijd wordt gebruikt, kan ook de tegenwoordige tijd worden gelezen aangezien de regeling nog werkt.

Als het geschiktheidsonderzoek uitwees dat iemand aanvullende scholing nodig had, dan werd een tijdelijke aanstelling van ten hoogste twee jaar met de betreffende school overeengekomen. In deze aanstellingsperiode van twee jaar kon dan de verkorte lerarenopleiding worden gevolgd in combinatie met de aanstelling.

Figuur 7.1 – de assessmentprocedure en de instrumenten



Bron: Meijs, Smulders en ter Wee, 2004

De EVC-procedure vormde onderdeel van het zij-instroomtraject en omvatte de volgende onderdelen:

- a. het geschiktheidsonderzoek: het bevoegd gezag van een instelling in het voortgezet onderwijs vroeg bij een lerarenopleiding een geschiktheidsonderzoek aan voor de zij-instromer. De lerarenopleiding onderzocht door middel van het geschiktheidsonderzoek of de zij-instromer over de benodigde competenties beschikte om leraar te worden. In overleg met de lerarenopleiding werd de geschiktheid van de zij-instromer bepaald. Uit het onderzoek kon blijken dat de kandidaat:
 - ongeschikt was om zij-instromer te worden. De betreffende persoon kon dan niet zij-instromen. De persoon zou nog via een reguliere (deeltijd) lerarenopleiding zijn bevoegdheid kunnen halen, maar de school had dan geen recht meer op de subsidie zij-instroom.
 - Geschikt was om zij-instromer te worden. De kandidaat mocht direct voor de klas.
- b. De scholingsovereenkomst: bij een positieve uitslag van het geschiktheidsonderzoek werd een individueel opleidingstraject voor de zij-instromer uitgestippeld. Dit maatwerktraject werd vastgelegd in een scholingsovereenkomst. De scholingsovereenkomst werd gesloten tussen de school, de lerarenopleiding en de zij-instromer. In de overeenkomst stonden afspraken over de duur, het aantal uren en de intensiviteit van de opleiding. De zij-instromer werd daarna als zij-instromer ingeschreven bij de lerarenopleiding.
- c. Het bekwaamheidsonderzoek: het zij-instroomtraject moest binnen 2 jaar worden

afgerond met een bekwaamheidsonderzoek. In het bekwaamheidsonderzoek werd vastgesteld of de zij-instroomer voldoende bekwaam was om het beroep van leraar uit te oefenen. Bij een positieve uitslag van het onderzoek ontving de zij-instroomer de onderwijsbevoegdheid.

7.3.2 De EVC-procedure

In deze casus werd gebruik gemaakt van de EVC-procedure zoals ontwikkeld door het Regionaal Samenwerkingsverband Lerarenopleidingen Noord-Holland en Zuidelijk Flevoland in 2010 (RSL, 2010). Deze EVC-procedure werd toegepast bij het geschiktheidsonderzoek van kandidaten voor de zij-instroom. Het stelde de opleiding in staat om leer- en werkervaringen van kandidaten te vergelijken met de competenties van de '*bachelor of education VO/BVE*'. Met de EVC-uitslag kon de kandidaat bij de opleiding terecht voor een traject op maat. De aangetoonde competenties hoefden niet meer verworven te worden in de opleiding.

De gehanteerde EVC-procedure kon overigens zowel gebruikt worden voor de zij-instroom als voor 'reguliere' EVC-kandidaten. Het verschil tussen de zij-instroom en een EVC-procedure was dat de zij-instroom bedoeld was voor een doelgroep die én werkte in het onderwijs én reeds een bachelor-diploma ad. Regulier EVC was juist bedoeld voor de doelgroep die nog niet over een bachelor-diploma beschikte.

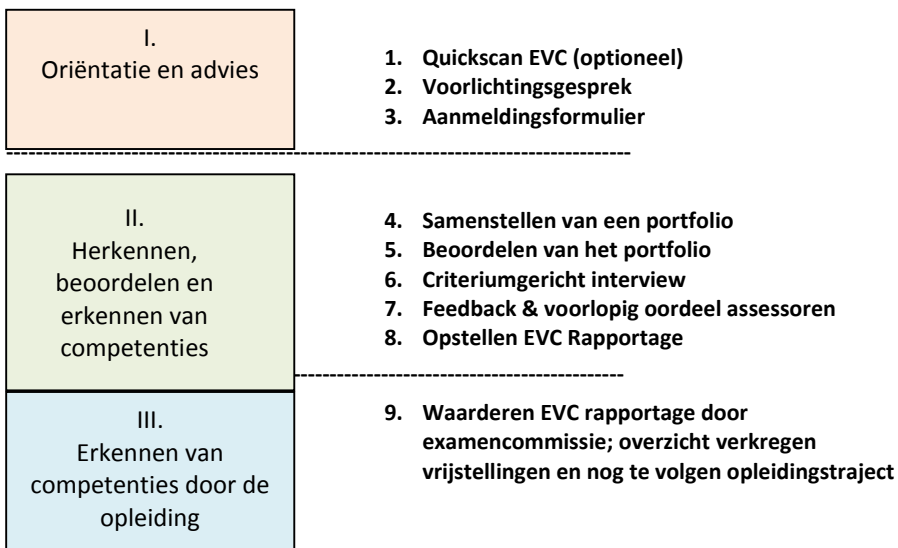
De EVC-procedure voor de zij-instroom bestond uit drie fasen (RSL, 2010, pp. 6/7):

1. de oriëntatie- en adviesfase, met:
 - i. EVC-quickscan, ontwikkeld om de kandidaat een eerste inzicht te geven in de kans om een EVC-procedure in te gaan voor deze opleiding. Het had daarmee de functie van een nulmeting. De quickscan trachtte het 'reeds verworven MBO+ of HBO-niveau' zichtbaar te maken en te koppelen aan het educatieve domein. De quickscan gaf de kandidaat een (vrijblijvend) advies voor een HBO-opleiding die bij de persoonlijke ervaring paste. Deze quickscan was overigens niet verplicht.
 - ii. Het voorlichtingsgesprek leverde informatie over de EVC-procedure, wat dit voor de kandidaat betekende en wat van hem/haar werd verwacht, de kosten, betekenissen, het portfolio en welke andere instroommogelijkheden er waren voor de lerarenopleiding. Tenslotte werd met de kandidaat besproken of een EVC-procedure een geschikt traject zou zijn.
 - iii. Indien de kandidaat zichzelf kansrijk achtte om een lerarenopleiding te volgen en dacht dat hij/zij over eerder verworven competenties beschikte, kon de kandidaat zich aanmelden voor de EVC-procedure.
2. Het herkennen en beoordelen van competenties, met:
 - iv. Het portfolio met daarin opgenomen die leer- en werkervaringen die de kandidaat relevant vond voor de startcompetenties van 'leraar VO/BVE'. Daarnaast bestond het portfolio uit een aantal producten waarmee de kandidaat competenties kon aantonen en bewijzen. Het portfolio werd volgens een gegeven format samengesteld.
 - v. Twee getrainde assessoren (een docent uit het scholenveld en een docent van de opleiding) beoordeelden of het portfolio van de kandidaat relevant en volledig was. Desgewenst vroegen zij om aanvullende informatie. Na ontvangst van het portfolio

- werd met de kandidaat een afspraak gemaakt over datum, tijd en plaats van het criteriumgericht interview.
- vi. In het criteriumgericht interview bespraken de twee assessoren de ervaring, opleiding, motieven en ambities van de kandidaat. Tijdens het gesprek vormden de assessoren zich een beeld van de competenties. Een criteriumgericht interview duurde ongeveer 1 uur. Eventueel was het mogelijk om een praktijkopdracht in te voegen.
 - vii. Aan het eind van het criteriumgericht interview werd de kandidaat gevraagd zelf te reflecteren op de EVC-procedure tot dan toe. Aansluitend gaven de assessoren mondeling hun voorlopige oordeel.
 - viii. De assessoren stelden een rapportage op. De kandidaat kon deze rapportage vervolgens voorleggen aan de examencommissie van de opleiding van haar voorkeur.
3. Het erkennen van de competenties, met:
- ix. De examencommissie van de opleiding van uw voorkeur beoordeelde op basis van de EVC-rapportage de leer- en werkervaringen van de kandidaat en stelde het door de specifieke kandidaat te volgen opleidingstraject vast.

In schema ziet deze procedure er als volgt uit:

Figuur 7.2 – Schema EVC-procedure voor zij-instroom in lerarenopleiding



De tijdsinvestering voor de kandidaat voor deze procedure was persoonsgebonden en was vijf dagen gemiddeld, met een doorlooptijd van een circa tien weken voor de gehele procedure. Het samenstellen van het portfolio kostte de meeste tijd: ca. 30-40 uur.

7.4 Evaluaties zij-instroom

De zij-instroom regelingen van 2000 en 2009 werden geëvalueerd. De aandachtspunten maatwerk in de lerarenopleiding en samenwerking tussen de lerarenopleiding en de werkgevers in het voortgezet onderwijs waren terugkerende onderwerpen.

7.4.1 De evaluatie van 2002

De Inspectie onderzocht de kenmerken van 309 zij-instroomtrajecten in het voortgezet onderwijs (IvO, 2002). De conclusie was dat het zij-instroomtraject een realistische wijze was om in te treden in het leraarsberoep. De lijst met bevindingen was echter omvangrijk. Er werd geconstateerd dat er veel belangstelling was maar dat de voorzieningen om het geschiktheidsonderzoek en het assessment uit te voeren ontoereikend waren.

98 % van de kandidaten kreeg een geschiktheidsverklaring kreeg. Dit wees volgens de Inspectie op meer aandacht voor de toelaatbaarheid voor een maatwerktraject van beperkte omvang dan voor de vaststelling van de omvang van de noodzakelijke scholing en begeleiding. De reden was dat *'in het voortgezet onderwijs vrijwel alle kandidaten al aan de school worden aangesteld als onbevoegd leraar in afwachting van het geschiktheidsonderzoek'* (IvO, 2002, p. 7).

Over de kwaliteit van het scholings- en begeleidingsaanbod meldde de Inspectie dat er nog geen goede communicatie tussen zij-instromer-school-lerarenopleiding bestond en dat de vakinhoudelijke en vakdidactische scholing meestal geheel op zichzelf stond. De betrokken zij-instromer moest zelf het verband leggen tussen de algemeen onderwijskundige en de (vak)didactische scholing. Tot slot constateerde men dat een meerderheid van de werkgevers in het voortgezet onderwijs nog geen goede voorziening had getroffen voor het systematisch begeleiden van de zij-instromers, terwijl dit aspect door de zij-instromers juist werd ervaren als het belangrijkste element in hun ontwikkeling tot leraar.

Het functioneren van de zij-instromer in het VO werd als voldoende beoordeeld, met dien verstande dat de zij-instromers lager scoorden dan *bevoegde* leraren op het pedagogisch en didactisch handelen en op de mate waarin zij leerlingen aanmoedigden tot actief en zelfstandig leren. De zij-instromers boekten echter ten opzichte van reguliere leraren-in-opleiding dezelfde resultaten bij de beoordeling van hun lessen. Belangrijk punt was dat zij-instromers vaker lesgaven in de leerjaren twee en drie en in klassen met VMBO-leerlingen. Dit werd risicovol genoemd omdat *'beginnende zij-instromers van wie de kwaliteit van de lessen in pedagogisch en didactisch opzicht op dit moment nog enigszins achterblijft bij de waardering van de door de inspectie geobserveerde lessen van bevoegden, worden ingezet in klassen die over het algemeen als bewerkelijk worden ervaren'*. (IvO, 2002, p. 54) Wat onder 'bewerkelijk' werd verstaan, werd verder niet toegelicht. De schooldirecties gaven in ieder geval aan dat ze op er het algemeen tevreden waren over de lesgevende kwaliteiten van de zij-instromers, ook in de lessen voor het VMBO. Deze kanttekeningen en constatering hadden grotendeels te maken met de opstartfase van de zij-instroom.

7.4.2 Het geschiktheidsonderzoek uitgelicht in 2004

De ontwerpers van het instrumentarium voor de zij-instroomtrajecten evalueerden in 2004 zelf de assessmentcentra waar het geschiktheidsonderzoek plaatsvond. Ze constateerden dat een viertal kritische gebieden de aandacht vroegen teneinde de kwaliteit van het assessment te kunnen borgen:

- het instrumentarium dient niet alleen om te bepalen of een kandidaat geschikt is voor de opleiding maar dient ook uitsluitend te geven over persoonlijke motivatie en slaagkans van de kandidaat in het leertraject en zijn kans op een succesvolle loopbaan als docent. Op dit punt was geen eenduidig instrumentarium beschikbaar.
- Het onderhouden van de deskundigheid van de assessoren was een kritische factor omdat ze sterk gefocust moeten zijn op de individuele kandidaat vanuit een gezamenlijk beeld van competenties en de toepassing daarvan binnen het leraarsberoep.
- De organisatie van het geschiktheidsonderzoek heeft te maken met het leveren van de gewenste kwaliteit bij een beperkt budget om dit assessment af te nemen. Hoe hiermee om te gaan diende onderdeel te zijn van de gehele aanpak van de assessmentcentra om zo doelmatig mogelijk om te gaan met de inzet van assessoren een middelen.
- Een belangrijk zorgpunt betrof het vervolgetraject na het eindadvies van het assessmentcentrum over een kandidaat. Het vormgeven van individueel en competentiegericht maatwerk bleek lastig te zijn maar lag wel grotendeels buiten de invloed van het assessmentcentrum. (Meijs, Smulders en ter Wee, 2004)

7.4.3 De evaluaties van 2011 en 2012

In de 'Monitor alternatieve instroom in de sector voortgezet onderwijs' (Hoogeveen, *et al*, 2011) werd geconstateerd dat de kwaliteit van de didactische vaardigheden van de groep 'alternatieve instromers' slechter was dan die van formeel opgeleiden. Wat betreft vakkennis deden ze echter niet onder voor de collegae. Voorgesteld werd meer begeleiding te organiseren.

Als voordeel van de zij-instromers werd genoemd dat zij praktische vakkennis vanuit hun werkverleden meebrachten die verrijkend was in de kennisoverdracht naar leerlingen, met name in de schoolvakken economie en techniek. Ook de gemiddeld hogere leeftijd van zij-instromers werd als positief ervaren, vanwege de rijkere levenservaring, persoonlijke ontwikkeling en hun zelfvertrouwen (ibidem, p. 22).

De Inspectie van het Onderwijs onderzocht in 2012 kwaliteit en aard van de zij-instroomtrajecten aan de hand van een aantal casestudies (IvO, 2012c). De Inspectie stelde vast dat met name het maatwerk voor de zij-instromers als vervolg op het assessment voor het voortgezet onderwijs en de samenwerking tussen school en lerarenopleiding moesten verbeteren. Kwaliteit en transparantie van het geschiktheidsonderzoek werden in orde bevonden. Er was dus sinds de eerste schreden ruim tien jaar eerder niets nieuws onder de zon.

7.5 De procesanalyse van EVC

Klas 3B bestaat uit vijf zij-instromers die in de periode 2010-2013 een tweedegraads lerarenopleiding voortgezet onderwijs voor verschillende schoolvakken volgden (Engels, Duits, wiskunde of Nederlands). Onderdeel van hun zij-instroomtraject was een EVC-procedure voor het vaststellen van hun geschiktheid en het opstellen van hun

maatwerktraject. Daarnaast werd de voorlichter van de lerarenopleiding geïnterviewd.³⁴

7.5.1 EVC-fase 1: engagement

De zij-instromersregeling bood mogelijkheden tot het invullen van meer persoonlijke, idealistische ambities en het formaliseren van het loopbaanperspectief van de respondenten in het onderwijs.

Bewustzijn (thema 1)

Het inzicht in de mogelijke waarde en benutting van reeds verworven competenties via EVC was binnen de zij-instroomregeling van groot belang. Niet alle respondenten waren op de hoogte van EVC maar ze pakten de regeling – en het EVC-gedeelte daarbinnen – vanzelfsprekend op als een mogelijkheid om toegang te kunnen krijgen tot het beroep van leraar. De regeling deed impliciet recht aan hun eerdere ervaringen en ambities. Dit gold zowel bij het initiëren van de zij-instroomregeling als bij het internaliseren ervan.

Bij de *initiatie* van EVC was het vooral van belang dat de werkgever begreep welke eisen de zij-instroom aan de school en de onbevoegde docent stelde en welke mogelijkheden EVC bood om bevoegd in het onderwijs te werken. In deze casus was dat besef niet altijd even sterk aanwezig; zo meldde een respondent dat de werkgever er nogal luchtig over sprak. Het zou een eenvoudige regeling betreffen: *‘Toen zei mijn werkgever die mij toen aannam, andere directeur was dat toen, ja prima, geen probleem joh. Dan moet je even een paar toetsjes doen en dan heb je je bevoegdheid.’* (ZIB4, 271).

De regeling werd geïnitieerd als een partnerschap tussen de school en de zij-instromer waarbij alle respondenten graag in het onderwijs wilden werken, ofwel parttime – *‘Ik heb altijd naar combinaties gezocht. Ook zelfs in mijn vak als architect heb ik mensen begeleid op HBO- en op MBO-niveau.’* (ZIB1, 69) – ofwel fulltime – *‘Ik heb daar 2 weken stagegelopen vrijblijvend van beide kanten en na die 2 weken zeiden ze: ‘als je wil dan kun je doorgaan’. Dat wilde ik wel natuurlijk.’* (ZIB2, 100). Het partnerschap werd bewust gezocht en gevonden. De zij-instroomregeling maakte het beide partijen vervolgens gemakkelijk om het partnerschap aan te gaan: *‘Ik wilde al van mijn vorige baan de stap naar het onderwijs maken, alleen werd het hierdoor ook nog financieel aantrekkelijk gemaakt.’* (ZIB5, 20).

Het vinden van een geschikte lerarenopleiding waar de zij-instroomregeling kon worden gestart ging echter niet van een leien dakje. Niet iedere hogeschool met een lerarenopleiding wenste aan de regeling mee te werken. Deze houding werd in de hand gewerkt door de onduidelijkheid over de status van de zij-instromer:

Eerste reden is de onbekendheid met de procedure. De verwarring, op de tweede plaats ook, van de naam. Derde plaats ook daardoor het vastlopen van de kandidaten, die zoekende blijven. En de vierde reden is de weerstand bij de opleidingen om te voldoen aan de voorwaarden van zij-instroom. (ZIB6i, 78)

34 Teneinde de privacy van de respondenten te respecteren is elk citaat voorzien van een persoonscode. De primaire respondenten zijn aangegeven met de aanduiding ZIB1, ZIB2, etc., met daarachter het regelnummer van de getranscribeerde tekst. De voorlichter wordt aangeduid met de toevoeging ‘i’: ZIB6i.

De respondenten rapporteerden dat het vrij moeilijk was om bij een lerarenopleiding geaccepteerd te worden. De toegankelijkheid van de lerarenopleiding voor potentiële zij-instromers was derhalve slecht en hing vooral af van de dadendrang van de zij-instroomer en van het geluk om tegen een voorlichter van een lerarenopleiding aan te lopen, die een goede inschatting kon én wilde maken van iemands kansrijkheid op niet alleen de formele gronden maar ook met inzicht in de mogelijke waarde van de informele en non-formele ervaring:

Je gaat eerst kiezen naar welke opleiding je gaat. Dus dat heb ik als eerste gedaan. Ik heb een gesprek gehad bij de [-]. Ik heb telefonisch informatie ingewonnen bij [-] en uiteindelijk ook bij [-]. Hij gaf toen aan dat ze er wel open voor stonden, maar er hoorde een bepaalde procedure bij. Hij gaf toen aan hoe dat gaat met EVC, in grote lijnen moet ik zeggen. (ZIB1, 129)

De voorlichter van de hogeschool waar de respondenten wel welkom waren, was zich terdege bewust van het belang van zijn rol in de zij-instroom. Vooral de bewustwording van de mogelijkheden tot benutting van de eigen, reeds verworven competenties en het stellen van de juiste vragen was daarbij uiterst belangrijk:

Ik had eigenlijk [-] geleerd om heel kort vragen te stellen. Ze konden alleen maar links- of rechtsaf. Oké, u zit hier, de eerste vraag was: bent u werkzaam in het onderwijs? Hoelang werkt u al in het onderwijs? Tweede vraag was dan: wat voor diploma's heeft u HBO of bachelor? Vaak wisten ze dat zelf niet. Hè, de mensen zelf waren ook niet geïnformeerd. Dat is nog een andere reden, niet goed geïnformeerd. Dat ze van het kastje naar de muur werden gestuurd. Dus het gaat ook de mate... dus wij gaven ze dan informatie. Dat deden we bijvoorbeeld [-] in Den Haag, en dan stonden de mensen van voor de tafel tot aan de gymnastiekdeur in de rij om van ons kort te horen... [-] ... ze werden niet gekeurd voor militaire dienst, maar werden ze gekeurd of ze geschikt waren eventueel voor zijinstroom of welke andere mogelijkheid dan ook. (ZIB6i, 171)

Na de initiatie in EVC kwam het **internaliseren** in beeld. Het internaliseren van de EVC-benadering toonde zich in de wijze waarop de kandidaten zich bijna autonoom bewust werden van de kansen die EVC via de zij-instroom bood om in het onderwijs aan de slag te kunnen. Waar de zij-instroom voor de ene respondent direct al een optie was - 'Zij-instroom sprak mij gewoon het meeste aan, omdat ik dan al moet werken, je moet al een baan hebben, anders kun je dat traject niet in, dat is een van de voorwaarden.' (ZIB2, 23) - was dat voor de andere respondent niet het geval: 'Ik bellen en doen en uitzoeken, zo kwam ik ook bij [-] op een intake, ik wist niks van het onderwijs, helemaal niks van EVC, helemaal niks, niks, niks.' (ZIB4, 277). Anderen hadden echter van tevoren goed geïnformeerd naar de mogelijkheden van de zij-instroom:

Ik ben gaan zoeken op internet naar mogelijkheden, toen ben ik door een aantal keren surfen terechtgekomen op de site van de overheid en toen vond ik dat daar een beurs voor was en dat vond ik opeens heel interessant. [-] Dat was zeker een motivatie. (ZIB5, 13)

Dezelfde voorlichter gaf aan dat hij zich er bij de informatieverstrekking over de zij-instroom bewust van was dat hij een inschatting moest kunnen maken van de haalbaarheid van de

claim van de respondenten om de zij-instroom te mogen gaan doen. Hij trachtte in de dialoog de verbinding aan te geven tussen de competentie-eisen van de opleiding en de persoonlijke leerervaringen van de betreffende respondent:

Of vond ik het ontzettend belangrijk dat een ander iemand z'n hele leven lang jeugdtrainer was geweest van een top basketbalvereniging. Kon ik wel aanwijzen dat iemand met een HRM-achtergrond aantoonbaar met jeugd goed om kon gaan. Dan zei ik van: dit zijn belangrijke EVC-achtige momenten die ook verzilverd moeten kunnen worden. (ZIB6i, 238)

Leerdoelen (thema 2)

De motivatie tot het benutten van de zij-instroomregeling kwam over het algemeen van de respondenten zelf; intrinsieke motivatie zogezegd. Zij wilden hun verworven competenties met behulp van de EVC-aanpak benutten teneinde toegang te krijgen tot het bevoegd kunnen werken in het onderwijs, vanuit persoonlijke zingeving of vanuit een praktische afweging:

- *ik wil echt twee dingen doen. Ik wil nog met één been in het bedrijfsleven staan en gewoon mijn bureau hebben, en het andere is dat ik ook wel wil lesgeven. (ZIB1, 31)*
- *Ik werkte nog op een andere baan ook en daar heb ik wat vrije tijd opgenomen om les te kunnen geven. Toen moest ik wel de beslissing nemen om daar weg te gaan, dus wij zijn minnelijk uit elkaar gegaan en van mijn kant van: dit is wat ik ga doen. (ZIB2, 103)*
- *Het was eigenlijk ook meer een gemis. Ik heb het [studeren] een aantal jaren niet gedaan, toen was ik wel weer toe aan een beetje kennis opnemen en weer de schoolbanken in, vandaar dat ik die stap gemaakt heb. [-] Ik heb het altijd in mijn achterhoofd gehad dat ik wel voor de klas wilde staan. Dat is er nooit echt van gekomen. (ZIB5, 34/56)*

Voor de werkgevers in het voortgezet onderwijs was de motivatie om de zij-instroom en daarmee EVC te benutten gelegen in de bevoegdheidsregeling en de inschatting dat het met deze respondenten als kandidaat een reële kans van slagen zou hebben. De ene school bracht dit direct bij aanvang van het traject ter sprake: *'De voorwaarde was wel dat we van je verwachten, als je dit bevalt, dat je ook een bevoegdheid gaat halen. Dus dat zat er wel aan vast.'* (ZIB1, 83). De andere school kwam pas later tot dit inzicht: *'En ik ging voor de klas staan en het ging hartstikke goed. Tweede jaar, ging hartstikke goed. Toen zeiden ze ja, je moet nu toch wel een papertje gaan halen.'* (ZIB4, 273).

De zingeving was voor de meeste respondenten direct gekoppeld aan hun intrinsieke motivatie, of zoals een respondent het uitdrukte: *'Niemand heeft mij gezegd: jij moet leraar worden. Nu is het wel zo: ik moet dit doen, anders heb ik geen baan meer.'* (ZIB2, 571). De zingeving van de zij-instroom, incl. de EVC-aanpak, was er daarnaast in een enkel geval in gelegen dat de respondent als bevoegd docent wellicht, op termijn, ook andere loopbaankansen in het onderwijs, zoals een conrectorschap, zou kunnen nastreven: *'Uiteindelijk denk ik wel dat je, als je andere dingen in het onderwijs wilt gaan doen, is het gewoon handig als je een bevoegdheid hebt.'* (ZIB3, 242)

De zij-instroom werd vooral als een kans op het continueren van hun loopbaan als docent gezien. Hun reeds opgebouwde ervaring werd niet alleen door de respondenten zelf maar

ook door hun omgeving (de collega's op school en de werkgever) herkend en ingeschat als bruikbaar voor het geschiktheidsonderzoek in de zij-instroom. De zij-instroom werd echter vooral door de respondenten zelf als een kans gezien, zelfs als dat door de omgeving niet als zodanig werd beschouwd:

Ik wil die zij-instroom doen. Als je dat noemt bij een aantal mensen, dan zitten ze je aan te kijken van: waar heb je het in godsnaam over. Ik ben naar open dagen geweest eerst, daar kwam ik niet veel verder mee, want dan krijg je van: dan moet je bij die zijn of je moet bij die zijn. (ZIB2, 123)

In een enkel geval honoreerde de werkgever deze persoonlijke ambitie zelfs zonder dat een echte noodzaak daartoe aanwezig was omdat 'de noodzaak niet heel hoog was om een docent Nederlands extra binnen de school te krijgen, maar dat gezien mijn ambitie ze mij dat wel gunden'. (ZIB5, 559)

Weer een andere respondent voelde zich beloond doordat zijn werkervaring in de zij-instroom werd gewaardeerd: 'De school waar ik nu werk, als zij-instroom word je anders bejegend. Je bent niet iemand die net van school komt. Je hebt werkervaring en daar wordt ook naar gekeken.' (ZIB2, 734)

7.5.2 EVC-fase 2: documentatie

Binnen de zij-instromersregeling speelde het documenteren van leerervaringen een belangrijke rol. In het geschiktheidsonderzoek was een goed portfolio essentieel voor toelating tot de verkorte lerarenopleiding.

Retrospectie bij documenteren (thema 3)

Het documenteren was in deze casus sterk gericht op het verbinden van de persoonlijke leerervaringen van de respondenten met de competenties in de standaards van de lerarenopleidingen. De respondenten gingen bij het documenteren diepgaand en zelfstandig te werk. De focus op de leerervaringen die de respondenten verzamelden voor hun portfolio was breed. Vaak legden ze zelf al impliciet een relatie met een opleidingscompetentie, zoals voor de competentie 'competent in het samenwerken met de omgeving':

Je moest ook twee praktijksituaties in beeld brengen, waarvan één gerelateerd was aan het onderwijs. En die ander kwam uit [...], daar heb ik dingen in getoverd die volgens mij ook niet te doorgronden zijn. Als ik dan kom met zo'n beroepchallenge, of als ik dan kom met m'n voorzitterschap CRK in Den Helder waar het stadhuis nu wel of niet gesloten is. Waar ik met tig mensen uit de maatschappij zit te praten, te voelen, te pushen en te manoeuvreren. Ja, wat moeten ze daarmee denk ik dan? Maar voor mij was het wel een competentie in omgaan met mensen. Absoluut. (ZIB1, 744)

De respondenten waren zich ook bewust van het feit dat ze zich dienden te beperken tot relevante leerervaringen: 'Ik heb eigenlijk alle ervaringen die relevant waren meegenomen, maar ervaringen die totaal niet relevant waren, die niks met de studie te maken hebben, die heb ik niet meegenomen'. (ZIB5, 284)

Niet alleen werkervaringen werden opgenomen maar ook privé-ervaringen werden bewust opgenomen in het portfolio om zodoende een verbinding met een te verantwoorden competentie aan te kunnen geven:

Wat ik meegenomen heb bijvoorbeeld is dat ik basketbal speel en ik ben vanaf mijn jeugd aanvoerder van een team en ik ben begeleider van de jeugd ook, dus dat heb ik wel meegenomen, omdat ik dat als pedagogische competentie zie, dat ik met jongeren kan omgaan. Dat stuk is natuurlijk wel van toepassing, maar als ik als hobby bomen knuffelen zou hebben, dan is dat niet echt van toepassing. (ZIB5, 295)

De respondenten werkten meestal zelfstandig aan het invullen van het portfolio, al dan niet met ondersteuning van een portfoliobegeleider. Soms was deze zelfstandigheid noodgedwongen omdat er geen begeleiding werd geboden: *'Het was me ook niet echt helder wat er dan in moest. Omdat dat gesprek nooit echt heeft plaatsgevonden.'* (ZIB1, 759). Voor anderen was echter wel begeleiding beschikbaar:

Ik heb een studiebegeleidster op mijn werk, dus toen zijn we daar even samen op gaan zitten. Heel praktisch hebben we dat bekeken, gezegd: ik moet wel wat gaan leren daar, dus een aantal dingen moet ik afvinken, weloverwogen, maar wij hadden een omgedraaide mening over iets, vakinhoudelijk, want je moet dan zeggen of je bachelor degree bent. (ZIB2, 235)

De kandidaten waren in sterke mate zelfredzaam bij het samenstellen van hun portfolio. Waar de een zelfs bij onduidelijkheid over het portfolio gewoon aan de slag ging op basis van een eigen perceptie op het verbinden van de ervaringen met de standaard – *'ik wist eigenlijk helemaal niet zo goed wat de bedoeling was, maar ik dacht ik doe het gewoon.'* (ZIB3, 377) - ging de ander een stap verder door het portfolio naar zijn hand te zetten. Het aan te leveren bewijsmateriaal werd bewust gereduceerd tot alleen het noodzakelijke: *'Die ene brief vond ik voldoende op dat moment, omdat die precies zei waar het om ging binnen mijn huidige functie.'* (ZIB2, 402). Deze zelfredzaamheid was belangrijk omdat de begeleiding bij het werken aan het portfolio zwak was: *'Ik kon wel een e-mail sturen en dan werd er wel gecoacht van de zijkant, maar ik had zoiets van: ik zwem lekker door en ik ben niet aan het verdrinken, maar het was wel flink zwemmen.'* (ZIB5, 333).

Reflectie op de documentatie (thema 4)

Uit de reflectie van de respondenten op de waarde van hun eigen ervaringen en de verbinding daarvan met de opleidingsstandaard sprak een sterke mate van zelfwaardering en zekerheid ten aanzien van de haalbaarheid van het verwerven van de nodige vrijstellingen.

Niet in alle gevallen werd de aanwezige **zelfwaardering** geapprecieerd:

Toen heb ik eerst een gesprek gehad [-] voordat ik aan mijn portfolio begon. Toen heb ik iets in elkaar gedraaid daarover. Dat vond ze niet goed en ik was hoogst verontwaardigd waarom dat nou niet goed was. Maar dat liet ik niet blijken. Toen heb ik het aangepast. (ZIB1, 142)

In een ander geval was de respondent dusdanig overtuigd van de waarde van de eigen leerervaringen ten opzichte van bepaalde opleidingseisen dat hij ervan uitging dat hij daarvoor wel een vrijstelling zou krijgen. De redenatie was precies gebaseerd op de essentie van EVC, nl. het voorkomen van onnodige scholing:

Ik kon me niet voorstellen dat dit niet zo zou zijn. Ik had wel het idee: ik moet sowieso een vrijstelling krijgen voor alles wat met taalbeheersing had en waarschijnlijk voor een aantal vakken die veel overlap hebben met elkaar, want ik denk: je gaat niet twee keer hetzelfde doen. (ZIB2, 187)

Niet iedere respondent wist in de zelfwaardering maat te houden. In een geval leidde de zelfwaardering tot het overleggen van een portfolio waarin tot in de kleinste details was beschreven en werd bewezen hoe hij meende te voldoen aan de opleidingsstandaard:

Ik had een dossier van 300 pagina's, maar weet je, dus ... ja, dan zeggen ze jij bent te perfectionistisch. Jij bent op ieder detail ... dan denk ik, ja ik ben op ieder detail, want dat vraag je ook van mij toch? Je vraagt toch ook dat ik zo veel mogelijk dat beargumenteer en neerzet en een pleidooi houd eigenlijk, net als een jurist die elk dingetje pakt. Dus dat doe ik dan en dan ... ja. (ZIB4, 472)

Bij het verbinden van de eigen leerervaringen met de inhoud van de beoogde kwalificatie benutten sommige respondenten hun school, om de nodige bewijsstukken te helpen maken zodat een directe verbinding met de opleidingsstandaard mogelijk zou zijn:

Ik had bij mijn werk zelf ook geregeld dat mijn baas mij had geobserveerd. Dus had ik zelf, zeg maar, bewijsstukken ook gemaakt. En ik had vier eerste klassen, en die had ik allemaal een vragenlijst afgenomen, wat ze van mij vonden. Daar kon ik ook weer bewijzen uit halen. (ZIB3, 379)

Wat betreft de **haalbaarheid** van een positieve uitkomst van het geschiktheidsonderzoek sprak uit de respons een grote stelligheid op het gaan instappen in de verkorte lerarenopleiding. Dit werd mede veroorzaakt doordat alle respondenten reeds werkzaam waren als docent op het moment dat de regeling werd aangevraagd, zoals blijkt uit dit citaat: *'Het belangrijkste bewijsmateriaal was dat ik al een HBO diploma had en dat ik wel werk had in de sfeer die past bij de opleiding en ook een opleiding wilde gaan doen, dat waren de essentiële punten.'* (ZIB5, 238). Er was daarnaast nauwelijks reflectie op het lange termijnperspectief. Men was in het algemeen vooral bezig om de lesbevoegdheid te verwerven. In een enkel geval was er nog wel sprake van een vergezicht dat als dit resultaat eenmaal bereikt was, mogelijk ook andere 'loopbaandeuren' zouden openen: *'Dan heb ik gewoon een papiertje waar ik wel misschien later weer... ik wil niet in het onderwijs blijven waarschijnlijk, maar ik wil wel iets in het onderwijs doen, maar niet per se dat.'* (ZIB3, 235).

Eigenaarschap van het portfolio zelf ontbrak. Het portfolio werd vooral gezien als een showcase waarin alleen de voor de opleidingsstandaard van de lerarenopleiding relevante leerervaringen waren gedocumenteerd en van bewijslast voorzien: *'Het was mijn dossier om te laten zien wat ik al in huis had.'* (ZIB3, 759). Of zoals deze respondent duidelijke stelde: *'[-] ik heb het hele portfolio samengesteld met als doel de opleiding te gaan volgen. Het is niet dat ik hem gemaakt heb om nog ergens anders.'* (ZIB5, 792)

7.5.3 EVC-fase 3: assessment

Het assessment kwam in deze casus in bijna alle facetten van deze EVC-fase aan bod. De beoordeling vond plaats in het kader van een groter traject, zijnde de beoordeling via het

geschiktheidsonderzoek en vervolgens het advies van de assessoren over de inhoud van het verkorte leertraject. De rol van de assessoren was in deze fase cruciaal. Een belangrijk aspect in dit kader betrof de wijze waarop de assessoren buitenschoolse leerervaringen wisten te waarderen. Uiteindelijk was assessment volgens de voorlichter een kwestie van vertrouwen in de motivatie en bekwaamheid van de zij-instroomer. Dit lag aan de basis van het EVC-proces binnen de zij-instroomregeling:

Dat is het finale punt hè, het kernpunt: vertrouwen. Dus dit hele verhaal, ook als je het over examencommissies hebt, over opleidingen, over kandidaten, dat valt en staat op basis van [-] vertrouwen in het programma. En dat vertrouwen in elkaar, wat in feite een leven lang leren is, een beetje een wijs verhaal, dat je gewoon altijd kunt leren en dat je [-] bezig bent met een halfvolle fles... ik bedoel, dat is aan de hand. En d'r is gewoon heel veel... nou, heel veel cynisme in het onderwijs. Van 'Ja, hij zegt wel... hij zegt wel dat ie dat allemaal beheerst, maar ik geloof er niks van'. (ZIB6i, 274)

Het beoordelingsproces (thema 5)

Het beoordelingsproces werd uitgevoerd conform de vereisten van de zij-instroomregeling. Dit proces draaide om drie aspecten: de kwaliteit van de procedure, de wijze waarop de dialoog plaatsvond en de mate waarin de gehanteerde opleidingsstandaard centraal stond. Op dat laatste aspect werd door de respondenten niet gereflecteerd; de standaard was vanaf het begin van het EVC-proces geen aandachtspunt. Ze wisten immers al direct welke standaard ze op hun pad zouden aantreffen.

In het geval de kwaliteit van de procedure vereiste dat er op de werkplek gekeken werd naar de lesgevende kwaliteiten, werd dit als positief ervaren:

Ik vond het ook wel fijn dat een van de assessoren naar mijn werkgever gekomen is en daar een les van mij bezocht heeft en na afloop van die les nog een nabespreking gehad heeft van: ik heb bepaalde vaardigheden wel voldoende teruggezien en er is nog een aantal dingen die je toch moet ontwikkelen en dat nemen we dan mee in de eindbeoordeling van het assessment en daar wordt het maattraject op gebaseerd. (ZIB5, 515)

De kwaliteit van de voorbereiding van de respondenten zelf op het assessment verschilde. De ene respondent bereidde zich niet voor en koerste op de zekerheid dat het portfolio duidelijk was: 'Dat assessment had ik me niet heel goed op voorbereid omdat ik dacht ja, ik heb dit allemaal al geschreven.' (ZIB3, 106). De andere respondent bereidde zich juist wel goed voor om te anticiperen op moeilijke vragen:

Het mondelinge assessment, daar ben ik op voorbereid hoe dat zou gaan en met mensen van binnen de school en buiten de school. Dat is wat ik wist en dat ik vragen zou krijgen over mijn portfolio. Dingen die er niet voldoende in zaten, dat ze daar nog verdiepvragen over gingen stellen. (ZIB5, 402)

Met alle respondenten vond in het assessment een open dialoog plaats over de manier waarop het portfolio zich verhield tot de opleidingstandaard. Voor de ene respondent was dit vooral een gesprek waarin hij zelf een actieve rol had kunnen spelen:

Ik weet niet hoe we daar precies op kwamen, zij zeiden niet zoveel, dus ik sprong gelijk op dat ding. Ik zeg: 'voor het komende jaar heb ik een hele PTA³⁵ moeten wijzigen, omdat we met andere boeken gaan werken en ander leerwerk'. Heel veel werk, die competenties die je dan moet bewijzen. (ZIB2, 328)

Voor de andere respondent verliep de dialoog anders dan hij had verwacht. Bij deze respondent was sprake van een assessment waarbij de assessoren vooral verduidelijkende vragen stelden:

[Zenuwachtig] was ik zeker, maar daarom voelt het nu als ik terugkijk als een goed gesprek, want ik ging er echt in van: ze gaan me in tweeën zagen en ze gaan met 3 man sterk kijken wat ik allemaal niet in het EVC heb geplaatst, maar het was juist heel anders. Als ze ergens niet uit kwamen of ze vonden dat ik iets niet goed geformuleerd had of ze wilden er meer over vragen, dan gingen ze daarop door. Het was meer een soort verdieping als dat het een mondeling tentamen was. (ZIB5, 418)

Assessment (thema 6)

In deze casus werd op de drie vormen van assessment gereflecteerd: assessment *van*, *voor* en *als* leren. Opvallend was het zelfvertrouwen en zelfinzicht van alle respondenten bij deze assessmentvormen.

Bij het **assessment van leren** kwamen alle aspecten van deze beoordelingsvorm aan bod in de reflectie van de respondenten. De verbinding van het portfolio met de opleidingsstandaard stond voorop. Voor een respondent was deze verbinding vanzelfsprekend: *'Mijn competenties zijn hetzelfde als de competenties van een talentdocent. Die zeven competenties blijven voor iedereen gelden.'* (ZIB1, 213).

Een andere respondent voelde zich benadeeld omdat niet op alle onderdelen van het portfolio was ingegaan. Het kwam daarmee over alsof niet alles even belangrijk werd gevonden ten opzichte van de competenties van de opleidingsstandaard:

Alleen jammer genoeg tijdens het assessment zijn ze echt helemaal niet op dat hele dossier ingegaan. En dan vond ik wel jammer. Want ze hadden heel erg ... daar heb ik het ook nog wel uiteindelijk met ze over gehad, want ze gingen heel erg op de punten en komma's, dat ik dacht ja, maar ik krijg echt totaal geen credits voor het geheel. (ZIB3, 411)

De eigen inbreng via het gedocumenteerde portfolio was essentieel voor deze vorm van assessment. Een respondent koos bewust voor een zo doelmatig mogelijke bewijsvoering: *'ik had een aantal dingen die ik als bewijsvoering aan kon voeren er niet bij gedaan. Ik dacht: ik mag ook wel wat achter de hand houden.'* (ZIB2, 406). Hij kreeg daar echter kritiek op omdat dit de voorbereiding op de beoordeling van het leerverleden van deze respondent had benadeeld; wat de respondent weer vreemd vond: *'Ze begonnen: 'als we dit geweten hadden, hadden we op een hoger niveau kunnen inzetten', wat ik een hele rare opmerking vond.* (ZIB2, 343). Dit was dezelfde respondent die in zijn focus op documenteren (zie 6.5.2) reeds bewust had gekozen voor het bijvoegen van slechts één bewijsstuk omdat dat volgens hem alles aantoonde; hij zou het geschiktheidsonderzoek met goed gevolg doorstaan.

35 PTA = Programma van Toetsing en Afsluiting.

Een andere respondent vond dat hij alle ruimte voor een dialoog had gekregen: *'Ze stelden heel veel open vragen: hoe zie je dit, zou je dit kunnen toelichten. Het was wel sturend, wel een afname van hun kant, maar het was wel dat ik alle ruimte kreeg.'* (ZIB5, 427).

De waardering van de leerervaringen die de respondenten hadden opgevoerd in hun portfolio was uiteindelijk voor de meeste respondenten geen reden tot klagen. Slechts één respondent had op dit aspect aan te merken dat de verbinding die zij tussen haar portfolio en de standaard had gelegd, te uitgebreid was geweest:

Ik had een dossier van 300 pagina's, maar weet je, dus ... ja, dan zeggen ze jij bent te perfectionistisch. [-] Je vraagt toch ook dat ik zo veel mogelijk dat beargumenteer en neerzet en ... een pleidooi houd eigenlijk, net als een jurist die elk dingetje pakt. Dus dat doe ik dan. (ZIB4, 472)

Bij de beoordelingsvorm **'assessment voor leren'** ging het vooral om de wijze waarop het verdere ontwikkeltraject vorm en inhoud zou krijgen. Het ontwikkeldoel van de respondenten was hierbij geen discussiepunt want *'toen vond het assessment plaats en toen ging het erom [-] wat ga je dan nog aan gedeelten van het traject volgen, wat is nog nodig?* (ZIB5, 466).

Over het verdere leertraject was men niet altijd direct te spreken: *'Dan heb ik gevraagd van hoe kom je nou bij dat vak wel, dat vak wel en dat vak niet? Hoe maak je nou een besluit van hoe jij mij inschat op wat ik dan nog mis. Nou dat konden ze eigenlijk niet uitleggen'.* (ZIB4, 60).

Bij één respondent waren nog enkele twijfels over de toelaatbaarheid tot het maatwerktraject. Deze respondent was het daar niet mee eens want *'[-] ik vond dat het assessment heel erg op de punten en komma's van het verslag ging, en [de assessoren] helemaal niet ingingen op het grotere werk, op wat doe je, waarom doe je het.'* (ZIB3, 530). Ze werd echter zonder problemen toegelaten tot de zij-instroom: *'wat ze doen is ze stellen, zeg maar, per persoon een ander programma. Dus zij heeft gewoon een programma voor mij gemaakt.'* (ZIB3, 547)

Bij de beoordelingsvorm **'assessment als leren'** kwam naar voren dat sommige respondenten impliciet of expliciet het assessment als een leerervaring op zichzelf beschouwden. Impliciet wilde vooral zeggen dat het assessment de ruimte gaf zijn eigen visie en aanpak op het onderwijs te verklaren; dit werd als positief ervaren:

Ze gaven wel vragen van: hoe zou je met deze praktische situatie omgaan, hoe zou je dit oplossen. Je geeft aan dat je met jongeren gewerkt hebt, hoe zou je met leerlingen omgaan die lastig zijn en hoe zou je dat toepassen. Wel concreet. Daar gaf ik antwoord op zoals ik dat zou doen en dat ging goed. (ZIB5, 433)

Een andere respondent verwoordde het persoonlijke leereffect door toedoen van het assessment zeer concreet bij haar reflectie op de eigen bewijsvoering. Het werd haar nl. duidelijk dat ze een bepaalde lessituatie anders en beter had kunnen doen. Dit verdiepte inzicht handhaafde ze in haar portfolio, aangevend dat de het assessment ook tot een nieuwe leerervaring had geleid:

Een van de commentaren bijvoorbeeld uit het rapport van het EVC ... ik had een stukje filmclip aangeleverd, en ik zag in dat filmclipje dat ik de positie die ik gekozen had in de klas, dat dat niet de beste was, ik had een groepje achter me, en ik was hierop gericht. Dus ik had zelf in mijn reflectie geschreven van joh, ik zag het terug en goh, daar moet ik wat mee doen, want dat is niet zo handig. (ZIB4, 463)

7.5.4 EVC-fase 4: opbrengst

De opbrengst van EVC was zowel in de verzilverende als de prospectieve zin aan te geven. De verzilvering hield in dat men toegelaten werd tot de opleiding en een maatwerk-leertraject kreeg. In feite had deze opbrengst ook een effect op hun werk omdat het leren op de werkplek daarvan onderdeel uitmaakte.

Ook in de prospectieve zin was een opbrengst zichtbaar in het groeiende besef van de respondenten dat hun persoonlijke ontwikkelingsproces dat verder reikte dan het behalen van de leraarsbevoegdheid. De opbrengst in de prospectieve zin was gekoppeld aan verwevenheid van publieke en private leven van de respondenten.

Verzilverend effect (thema 7)

Het verzilverende effect van EVC werd vooral zichtbaar in de toelating tot en de integratie van de eigen leerervaringen in het resterende leertraject. De opbrengst was feitelijk een vaststaand gegeven, nl. een tweejarig, verkort traject waarin veel bereikt moest worden: *'Op grond van wat ik heb aangedragen en wat ik had laten zien in mijn portfolio kwam daar een traject uit voortvloeien.'* (ZIB4, 29).

De summatieve opbrengst – i.e. de vrijstellingen voor studieonderdelen op basis van eerdere leerervaringen – werd verschillend ervaren. Voor de één betekende dit vooral een investering in de vakoverstijgende competenties terwijl de vakinhoudelijke competenties hem juist enige zorgen baarden:

Ik moet het allemaal in twee jaar doen inderdaad. Dus ik heb de helft van het aantal uren en wordt vooral gevuld met pedagogiek, vakdidactiek en vak-overstijging. Ik heb heel weinig wiskundeonderwijs, ik maak me nu wel een beetje zorgen. (ZIB1, 222)

Voor een ander was het van tevoren wel enigszins helder welke uitkomst het assessment zou hebben en welke invulling van het leertraject dat zou opleveren. De grove zeef waarmee het EVC-proces werkte, prefereerde hij boven het formele vrijstellingenbeleid (of EVK-proces):

Ik wist wel ongeveer waar het zou zitten, maar niet precies van dit vak wel, dit vak niet. Een andere optie was om die vrijstellingen aan te gaan vragen en dat is een procedure, daar wil je eigenlijk helemaal niet in komen, want dan ben je alleen maar bezig om te onderbouwen waarom jij vrijstelling nodig zal hebben en dat duurt vrij lang. (ZIB2, 191)

De meer formatieve vertaling van de leerervaringen uit het portfolio naar de inhoud van het vervolgtraject leverde voor deze laatste respondent tevens de reflectie op dat zijn didactische ervaring binnen een niet-onderwijsgerichte context een ander soort ervaring was dan in een onderwijs-setting:

De didactische kant is een heel ander verhaal. Als je de vertaalopleiding Duits hebt, ben je met hele andere dingen bezig dan als je op de lerarenopleiding zit. De beheersing van de taal is daar veel gekoppeld aan de didactiek die er omheen zit en dat zie je ook in de opleiding. (ZIB2, 243)

Wat betreft de opbrengst van EVC voor het werkproces waar de respondenten al actief in waren, had dit geen invloed gehad op het creëren van loopbaanperspectief; daar waren ze als zij-instromer al mee begonnen. Wel gaf het in de persoonlijke beleving een doorkijkje naar de wijze waarop het leertraject zou bijdragen aan het persoonlijke functioneren in de klas:

Dat je projecten moet verzinnen waar de vakkennis echt ondersteunend is aan het project en dat mensen die vakonderwijs geven zien dat er iets mee gedaan wordt. Dat die leerling dat ziet en verbanden legt tussen daarbuiten en hier. Daar gaat het mij om. Daar kan ik iets in betekenen. Dus pak maar die leerlijnen van natuurkunde en wiskunde en verzin daar een project om. Dat is wat ik aan het doen ben. Dat is waarvan ik denk, daar kan ik iets bereiken. (ZIB1, 688)

Voor deze respondent bood de verbinding tussen leren en werken de kans om de persoonlijke aanpak in de klas via het leertraject te versterken. Ze werd daarin echter gefrustreerd door haar school. Waar de school het doel van het examen halen vooropstelde, was voor haar de taalbeheersing het ijkpunt. Ze had een setting gecreëerd waarin de leerlingen in een reële situatie in het Engels leerden communiceren.:

Toen [-] gingen we restaurantje spelen zeg maar. Dus had ik ze zelf een menukaart laten maken, en moesten ze het daarna uit gaan beelden. [-] ze vonden het helemaal leuk, [-] en toen kwam mijn teamleidster gewoon daarna, en toen zei ze, 'van restaurantje spelen gaan ze hun eindexamen niet halen'. En toen dacht ik echt, laat maar... ik stop. Ik dacht echt ik stop. Ik vond het zo erg dat [-] ik echt geen credits kreeg daarvoor. Want ze waren wel gewoon bezig met de taal en enthousiast aan het werk. (ZIB3, 839)

In haar beleving zou ze dan ook minder van Engelse taalvaardigheid opsteken in het zij-instroomtraject en meer baat hebben bij didactische vakken: *'Die Engels theoretische vakken, denk ik van ja, wat heb ik hieraan. Dat heeft voor mij echt geen meerwaarde in mijn ontwikkeling.'* (ZIB3, 974).

De respondenten waren in ieder geval in staat om zelf de verbinding te maken tussen het leertraject en hun praktijk als docent op school. Dat werd ten dele bevoordeeld doordat de persoonlijke ervaring direct in het leertraject ingebracht kon worden: *'Die zij-instroom is natuurlijk niet alleen maar opleiding, maar het is ook praktijkervaring die je gedurende jaren opdoet. [-] ik heb hier gewoon een werkplek. Waarbij ik ook geacht wordt, niet om mee te lopen, maar ook om te initiëren.'* (ZIB1, 528).

Daarnaast was het een voordeel dat deze verbinding ook de andere kant op werkte; de respondenten waren goed in staat de transfer van het leerproces naar hun beroepspraktijk te maken: *'Als ik iets nieuws leer, dan denk ik: dat is leuk, ik ga de komende 4 weken dat uitproberen bij mij in de les. Er is niemand die tegen mij zegt: dat mag je niet doen.'* (ZIB2, 262).

Prospectief effect (thema 8)

Het prospectieve effect van EVC kwam vooral naar voren in de reflectie van de respondenten op de onderlinge verwevenheid van de levensbereiken 'leren' en 'werken'. Het EVC-proces versterkte vooraleerst de zelfwaardering van hun praktijkervaring. Daarmee onderscheidden ze zich van de reguliere studenten: *'Dat is ook misschien inherent aan het feit dat ik zij-instroom ben en dat ik met wat bagage kom, dat heel anders is dan als je net van de middelbare school komt. Dat is ook niet te vergelijken.'* (ZIB2, 514). EVC hielp hun voort te bouwen op hun buitenschoolse ervaringen. Maar ondanks dat voordeel was voor één respondent het tweejarige leertraject wel de grens om gemotiveerd te blijven binnen het werken op school:

Het proces wel, maar de werkzaamheden die erbij komen en alles wat je moet doen, dat is best veel. Daarom is het traject van twee jaar ook wel de max. Ik had nou niet moeten horen ergens binnen school: we plakken er nog een jaar aan vast. Dan had ik de stekker eruit getrokken denk ik. (ZIB5, 715)

Een andere respondent keek verder dan het beoogde leereffect van de zij-instromersregeling en koesterde al een nieuwe ambitie: *'Dat zou ik nog wel leuk vinden om ook mensen te helpen met afstuderen in die richting, in het Technasium of weet ik wat. Dat zou ik wel heel leuk vinden.'* (ZIB1, 696)

Het algemene gevoelens overheerste echter dat ze een persoonlijk minder verrijkend leertraject hadden gevolgd dan dat mogelijk was geweest, gelet op hun rijke leerervaringen. In de reflectie op het EVC-proces vroegen ze zich af of hun portfolio wel adequaat was beoordeeld, zeker in het licht van de keuze van de onderdelen die ze nog wel moesten volgen:

- *Er waren denk ik dingen waardevoller geweest voor mij, als ze mij hadden gevraagd van wat mis je zelf, of wat zou je zelf willen, dan had ik daar gericht en heel concreet dingen antwoord op kunnen geven. Maar zo werkt het niet, want EVC is gewoon jij komt met je bewijs, en vervolgens zeggen zij dit is wat je moet doen.* (ZIB4, 86)
- *Ik heb het rapport doorgelezen. Er stond bijvoorbeeld: voldoende kennis van het Duits voor de opleiding. Dan kom ik deze opleiding volgen en dan zit ik in cursussen van de 3^e en de 4^e en daar zitten mensen in, ik denk: hoe zijn die dan binnengekomen?* (ZIB2, 439)

Een respondent stelde in dit kader zelfs dat het leren pas echt begonnen was na het behalen van het diploma. En dat was nu net de inzet van de discussie die door de Commissie Toekomst Leraarschap in 1993 was ingezet, nl. dat de leraar de spil diende te zijn waar het leerproces om draaide, nauw samenwerkend met de collega's, en een goed oog hebbend voor de continue benodigde vernieuwing van proces en inhoud. Deze voorgestelde, meer open, houding en meer centrale rol van de leraar werd door een respondent als volgt samengevat: *'Het leren houdt niet op na je diploma, natuurlijk. Dan begint het in mijn ogen pas. Een opleiding is leuk, maar als ik naar mezelf kijk, ik dacht dat ik heel wat was maar het echte leren begon daarna.'* (ZIB1, 363).

7.5.5 EVC-fase 5: verankering

De laatste fase van het EVC-proces richtte zich op de verankering van het EVC-proces. Dit toonde zich binnen het thema duurzame ontwikkeling in een eigen visie op levenlang leren. Daarnaast was het ook zichtbaar in de reflectie op de veranderende kijk op werken en de visie op samenwerking binnen de lerende driehoek.

Duurzame ontwikkeling (thema 9)

De verankering van EVC binnen het levensbereik '**leren**' toonde zich in de levenlang leren-attitude en de behoefte aan faciliteiten voor leren. Deze attitude was weliswaar al zichtbaar bij de motivatie van de respondenten voor het leraarsberoep maar werd versterkt in het EVC-proces. Zo uitte een respondent de concrete wens tot een upgrade nadat hij zijn bachelor-niveau had gehaald: *'Ik wil waarschijnlijk wel eerstegraads gaan doen. Ik moet ten eerste master in de taal doen en pas daarna moet ik een verkort programma. Ik ga eerst dit doen, maar dat is wel iets waar ik over na zit te denken.'* (ZIB2, 724).

Enige terughoudendheid met het ten toon spreiden van deze persoonlijke kijk op levenlang leren in de interactie met de collegae werd overigens ook betracht: *'Het komt hier en daar in een vergadering wel ter sprake. Ik ga niet mijn kennis lopen spuien, het moet ertoe doen en dan vind ik het ook wel leuk om het erover te hebben.'* (ZIB5, 652). Misschien dat op dit vlak – de communicatie met de collegae – ook nog enige gepaste afstand werd gehouden omdat niet elke respondent het gevoel had dat zij op hetzelfde niveau hierover kon reflecteren met de collegae. Bekwaamheid als leraar bleek voor deze respondent in ieder geval sterker te tellen dan bevoegdheid: *'Ik vond ook heel eerlijk gezegd niet dat dat papiertje mij nu een betere docent maakt. Helemaal niet. En ik heb ook collega's gezien die papiertjes hebben, waarvan ik denk hoe hebben die dat papiertje gehaald.'* (ZIB4, 157).

Binnen het levensbereik '**werken**' gingen de gedachten uit naar het verankeren van hun eigen duurzame ontwikkeling in het vinden van nieuwe uitdagingen binnen het onderwijs: *'Ik weet wel waar ik heen wil, ik wil naar een ander type interactie. Ik wil toe naar ... ik denk toch volwassenenonderwijs of trainingen, of toch weer het leidinggeven in.'* (ZIB4, 678). De respondenten waren in dit kader echter voor het merendeel niet bezig met het bijhouden van hun portfolio. Het belang ervan werd wel gezien maar de noodzaak niet. Het portfolio dat ze hadden opgebouwd voor het geschiktheidsonderzoek werd vooral gezien als een eenmalig portfolio voor het assessment. Het was zelfs zo dat het in een enkel geval gewoon was verdwenen in het proces: *'Wat ik heb ingeleverd, dat heb ik nooit teruggekregen.'* (ZIB5, 788) Dezelfde respondent had het naar eigen zeggen ook niet nodig, zelfs niet als een update eenvoudig zou zijn: *'Je krijgt wel op school nog steeds cursussen aangeboden en daar gebeurt van alles nog, maar het is niet dat ik mijn portfolio nu aan het bijhouden ben.'* (ZIB5, 783). Alleen bij verandering van werk leek het hem de moeite waard om het portfolio dan te updaten:

Ik weet niet of als ik naar een volgende werkgever zou gaan, dat EVC zou gebruiken of het diploma dat ik behaald heb met behulp van het EVC. Als ik bij een andere werkgever aan de slag zou gaan en ik zou die niet hebben, dan zou ik het wel updaten en dat dan laten zien. Dat is een mooi middel, maar omdat ik zo meteen een diploma heb, dan denk ik: dat is makkelijker mee te nemen. (ZIB5, 812)

Het 'eenmalige' portfolio - de showcase voor het assessment zagezegd - was echter wel geschikt als model voor een portfolio, in het geval dat het weer nodig zou zijn of onderdeel van projectmatig leren: *'Nou is dat portfolio in lijnen dat is er, dus de wijze waarop het opgebouwd moet worden, die kaders, zijn al gezet. Maar daar is een project van te maken. En daar kan je natuurlijk heel veel mee.'* (ZIB4, 874).

De rol van de werkgever in het proces kwam aan bod als het ging over de wijze waarop het persoonlijke proces duurzaam zou kunnen worden ondersteund. Deze respondent wond er geen doekjes om hoe zijn levenlang leren-proces ondersteund diende te worden:

Ik vind dus ook in mijn baan dat mijn werkgever mij voor ontwikkelen tijd moet geven. En dat ik dan inderdaad verdieping kan halen en kan zeggen he, ik ben niet de beste op linguïstisch gebied, weet je wat? Ik ga contacten leggen met collega's in Amerika. Ben ik al mee begonnen met van die forums. Maar dat vraagt allemaal tijd. (ZIB4, 595)

Een andere respondent zag in dit kader zelfs een ondersteunende rol voor de leerlingen, in de zin dat zij ook zouden kunnen reflecteren op het functioneren van de leraar. Hij erkende wel dat hierbij een open mind' van de leraar nodig was: *'Laat de leerlingen maar mee beoordelen, leidinggevende collega's. Maar dan moet je wel daadwerkelijk open zijn en een veilige haven creëren dat niet je kop eraf gaat als je iets fout doet'*. (ZIB4, 553)

De visie op het partnerschap in leren tussen zij-instroomer, werkgever en hogeschool kwam ook ter sprake. Van hun school verwachtten de respondenten vooralsnog weinig. Het was eerder andersom, dat zij een toegevoegde waarde zagen van hun ervaringen in het zij-instroomproces voor de werkgever. Zo trad een respondent al op als voorlichter voor een collega die ook geïnteresseerd was in de zij-instroomregeling:

Ik ben inmiddels deskundige op het zij-instromen in beroepstraject geworden, want binnen de organisatie heb ik een andere collega die hetzelfde traject wilde gaan doen. Die belde me op en die zei: kun je me daar wat meer over vertellen, hoe moet ik dat aanpakken? Toen wist ik gelijk welke contactpersoon je moet hebben, hoe je dat moet gaan aanpakken. (ZIB5, 990)

De respondenten zagen daarnaast ook het belang van EVC voor het grotere plaatje, van het gedeelde belang in leren, niet alleen voor zichzelf, maar ook voor de collegae, de werkgever en de lerarenopleiding:

Ik denk voor de hogeschool dat het ook winst is en voor de rest, voor collega's om mij heen op school dat ik daar nog een waardevolle inbreng heb, zowel mijn team als zijnde vaksectie, dat ik daar een mooie invloed aan geef. Ik denk dat het mes aan vele kanten snijdt. (ZIB5, 856)

Het gedeelde belang van duurzame ontwikkeling moest echter met name door de werkgevers in het onderwijs nog onderkend worden, want *'in het bedrijfsleven wordt gewoon gevraagd aan je waar wil je heen ontwikkelen. Maar hier niet, in het onderwijs niet.'* (ZIB4, 674).

De verankering van het EVC-proces in de persoonlijke kijk op het **leven**, was sterk werkgerelateerd. De identificatie met het leraarsberoep was voorafgaand aan het EVC-proces al aanwezig; dat veranderde niet tijdens dit proces. Het was gericht op het behalen van de bevoegdheid. Men vond echter wel dat iemand die ook met dat doel voor ogen dit traject wilde aangaan, zich wel moest afvragen of het bij hem/haar paste. Je moest er wel open voor staan zozegd, want eenvoudig was het niet:

De meeste mensen doen het ook echt voor hun carrière, maar ik kan me wel voorstellen dat je denkt: wat zal ik nu eens doen, laat ik dit maar gaan doen, maar dan raad ik je dit echt af. Dit moet je echt willen en als je dat eenmaal wil, dan kan ik het je aanraden. (ZIB5, 983)

Op het persoonlijke leven van de respondenten had het EVC-proces minder invloed. Het was weliswaar een tijdrovend proces dat ten koste was gegaan van het privéleven – *‘In mijn privé heb ik best wel veel moeten knippen, ook vrienden en familie die ik stukken minder zie door school.’* (ZIB5, 745) - maar over het algemeen was het een overkomelijk aspect vanwege de overzichtelijkheid van het gehele traject van ca. twee jaar: *‘Twee jaar is te overzien. Na drie jaar weten ze niet meer wie ik ben, vrienden en familie, maar twee jaar dan kunnen ze nog zeggen: we hebben je gemist, welkom terug.’* (ZIB5, 750). Onderdelen van de nieuwe leerervaringen konden wel doordringen in het privéleven – *‘Soms betrap ik me erop dat ik op een andere manier met mijn kinderen of zelfs met mijn vrouw omga. Dan denk ik: dat is natuurlijk iets van school of iets wat ik geleerd heb’.* (ZIB5, 843) – maar van een bewuste of duurzame synergie tussen het publieke en private leven was in deze zin geen sprake.

Binnen het maatschappelijke proces zagen de respondenten wel verankeringspunten. De EVC-ervaring bevestigde het engagement ten aanzien van benutting én nut van buitenschoolse leren, bijvoorbeeld voor bepaalde doelgroepen in de klas:

Ik heb jongens die gewoon zich helemaal kapot blowen elke dag. En die komen dan wel in school, maar dan zitten ze alleen maar te irriteren. Terwijl als je gewoon zegt hier, jij gaat bij een fietsenmaker werken, jij gaat drie dagen bij die man werken en twee dagen in de week ga je naar school, dan leer je ze wat en daar hebben ze wat aan. (ZIB3, 810)

Dit engagement was ook een opdracht aan de leraar om meer met een open mind naar het leren te kijken: *‘Dus probeer bewust te maken aan die leerlingen van waar dient het nou voor. En trots’.* (ZIB4,880).

7.6 EVC en Gepersonaliseerd Leren in de zij-instroom

Naast de procesanalyse kan de waarde van EVC ook in het licht van gepersonaliseerd leren worden onderzocht. Deze analyse geeft inzicht in de vraag naar de betekenis van EVC voor de samenwerking binnen de lerende driehoek van de zij-instromers met lerarenopleiding en hun werkgevers in het voortgezet onderwijs.

7.6.1 Agency

Agency ging over de mate waarin de respondenten zelfbewust, zelfsturend en gemotiveerd waren binnen het EVC-proces. Ook de persoonlijke zingeving was van belang. In deze casus was over *agency* op te merken dat:

- a. de respondenten zeer gemotiveerd waren om met behulp van EVC en het maatwerk-leertraject hun bevoegdheid te halen. Ze namen zelf het initiatief en bleven dat gedurende het hele traject doen.
- b. Wat betreft hun geschiktheid voor de regeling hadden de respondenten nauwelijks twijfel over de haalbaarheid van hun doelstelling, noch over de relevantie van hun leerervaringen.
- c. Sommige respondenten spraken ook uit dat het naast hun concrete ambitie van het behalen van de lesbevoegdheid ook een belang was om het leren ‘an sich’ (weer) op te pakken en zichzelf te verrijken. Deze ‘enjoyability’ van leren was zeker voor sommige respondenten een belangrijke drijfveer. Een belangrijke drijfveer was daarmee het levenlang leren in stand houden.
- d. De respondenten informeerden zelfbewust over hun mogelijkheden met de zij-instromersregeling. Ook het EVC-gedeelte daarbinnen zochten ze gedegen uit.
- e. EVC werd complex gevonden. Het kostte veel tijd om hun portfolio op te bouwen maar de motivatie om dit goed te doen was sterk en werd mede gevoed door de hoge zelfwaardering van hun leerervaringen.
- f. De kwaliteit die de respondenten zelf aanboden in hun portfolio, was hoog. Dat was ook naar eigen zeggen zo. Deze perceptie bleef gedurende het gehele traject – dus inclusief het leertraject – in stand. Ook naar de collegae op school werd dit uitgedragen.

7.6.2 Affordance

Affordance had betrekking op (1) de wijze waarop EVC het de zij-instromers veroorloofde en (2) faciliteerde om binnen de lerende driehoek hun doelstelling te behalen. Wat de werkgevers betreft ging het met name om het ‘veroorloven’ dat de onbevoegde docent zijn bevoegdheid haalde en daar gedurende twee jaar de tijd voor nam. Het ‘faciliteren’ gebeurde vanuit de lerarenopleiding die de zij-instroomregeling organiseerde en uitvoerde. De werkgevers waar de zij-instromers werkten waren daar ook bij betrokken in de zin dat ook op de werkplek begeleiding moest worden georganiseerd.

Van doelgerichte *affordance* was nauwelijks sprake. Werkgevers in het voortgezet onderwijs en lerarenopleidingen speelden elk een andere rol. Werkgevers hadden slechts globaal kennis van de regeling en het EVC-proces. De lerarenopleidingen waren evenmin adequaat geïnformeerd en boden feitelijk geen maatwerk. Veel hogescholen voerden eerder beleid gericht op ontmoediging dan op toegankelijkheid via zij-instroom.

Over de rol van de werkgevers kan in dit verband gezegd worden dat:

- a. Werkgevers in het voortgezet onderwijs nauwelijks toegerust waren om potentiële zij-instromer te informeren over de regeling. De informatie die ze gaven was vooral gebaseerd op ‘horen zeggen’. Feitelijke informatie ontbrak.
- b. Werkgevers keken vooral praktisch naar de regeling. Ze ontvingen een x-bedrag om een onbevoegde docent de bevoegdheid te laten behalen.

- c. In een enkel geval stelde de werkgever de ‘human factor’ voorop door een onbevoegde docent ook in een niet-tekortvak te laten zij-instromen. In deze zin was er letterlijk sprake van ‘het veroorloven’ van de respondent om de regeling te benutten.
- d. Op school waren de collegae ook niet of nauwelijks op de hoogte van de regeling noch van EVC.
- e. Veel onbegrip bestond er bij het herkennen van informele en non-formele leerervaringen.
- f. Wat niet hielp was dat er geen overleg- noch begeleidingsstructuur voor de zij-instromer op school was. Ook vond er geen overleg plaats met de lerarenopleiding.

Bij de lerarenopleidingen was eveneens nauwelijks sprake van *affordance*. De dienstverlening was nauwelijks anders dan voor reguliere deeltijdstudenten. Dit werd vooral zichtbaar bij de onmogelijkheid om een persoonlijk maatwerktraject vorm te geven:

- g. zo liet de toegankelijkheid van de zij-instroom bij lerarenopleidingen te wensen over. Het was te danken aan een gemotiveerde voorlichter dat de respondenten aldaar terecht konden.
- h. Ook op het vlak van informatievoorziening bood de lerarenopleiding nauwelijks informatie. Er was zelfs sprake van desinformatie als men bijvoorbeeld te horen kreeg dat de zij-instroom voor de lerarenopleiding Engels vereiste dat de respondent een niet nader gespecificeerd bachelor-diploma had en relevante werkervaring; beide moesten weliswaar gekoppeld kunnen worden aan de lerarenopleiding Engels, maar een kandidaat mag die relatie aantonen in het geschiktheidsonderzoek.
- i. Lerarenopleidingen hielden mede vanwege onbekendheid over de status van zij-instromers de boot af; men wist niet goed wat de examencommissie – die verantwoordelijk is voor de toelating tot het leertraject – met de EVC-rapportages van de assessoren moest.
- j. Het oordeel in het assessment, was sterk assessorafhankelijk én lokaal getint. Ieder assessmentcentrum trainde zijn eigen assessoren.
- k. Een maatwerk-leertraject was op individueel niveau onmogelijk. Hoogstens kon men een verkort programma van twee jaar krijgen. Daarin was echter nauwelijks sprake van afstemming op het persoonlijke profiel van de respondent.
- l. Er vond geen overleg plaats met de school over begeleiding van de zij-instromers tijdens het werken.

7.6.3 Assessment

Het *assessment* was het sluitstuk van het geschiktheidsonderzoek waarna – bij gebleken geschiktheid – het vervolg aan de orde was: het maatwerk-leertraject van maximaal twee jaar. Het *assessment* in deze casus omvatte de drie hoofdvormen van *assessment van, voor en als* leren:

- a. de respondenten waren zich bewust van de waarde van hun leerervaringen. Dit kwam onder meer naar voren bij de zelfwaardering van hun ervaringen ten behoeve van het samenstellen van hun portfolio.

- b. De respondenten bereidden zich zelfbewust voor op het assessment. Voor de ene respondent betekende dat dat hij/zij zich nauwelijks voorbereide en voor de ander dat dit juist gedegen gebeurde.
- c. De standaard waarlangs hun portfolio werd afgemeten was een vaststaand feit. Ze wilden immers allemaal de bevoegdheid voor het beroep leraar behalen.
- d. De verbinding tussen het portfolio en de standaard was wat betreft de respondenten evident. Men was hier stellig en zelfbewust in.
- e. Op het ontwikkeldoel – de lesbevoegdheid – was nauwelijks reflectie. Ook dit was een vaststaand gegeven voor de respondenten.
- f. De respondenten waren kritisch over de kwaliteit van de assessoren. Men ging daarbij zelfbewust uit van ‘de eigen kracht’ van hun leerervaringen. Men voelde zich in meerderheid wel serieus genomen tijdens het assessment. Er werd ook ruimte geboden aan eigen inbreng tijdens het assessment.
- g. In het geval van een aanvullend werkplek-assessment vindt men dit geen probleem. Men voelde zich vrij zeker van het kunnen tonen van datgene waar de assessoren nog naar op zoek waren.
- h. Men ervoer het assessment zelf - impliciet en expliciet - als een leerproces, vanaf het documenteren van de eigen leerervaringen tot en met het feitelijke assessment. Ook op het assessment zelf werd daarbij gereflecteerd als zijnde een leerervaring waarmee de respondent zich kon verbeteren.

7.6.4 Eigenaarschap

Het *eigenaarschap* van het EVC-proces was bij alle respondenten aanwezig. Het uitte zich vooral door de zelfverzekerde houding ten opzichte van de waarde van hun leerervaringen en de wijze waarop ze zich bewust waren van leren als iets dat ook bijdroeg aan hun persoonlijke verrijking:

- a. de respondenten verzamelden zelfstandig het materiaal om hun leerervaringen mee te bewijzen. Ze zochten daarbij bewust naar formele, informele en non-formele ervaringen. Ze waren zich bewust van het persoonlijke karakter van hun ervaringen.
- b. Men voelde zich eigenaar van het gehele proces, mede doordat men overwegend zelf had uitgezocht welke mogelijkheden de zij-instroom hun zou kunnen bieden en hoe het proces in elkaar stak.
- c. Het *eigenaarschap* werd door de werkgevers in het voortgezet onderwijs en de lerarenopleidingen gestimuleerd. De school wees hun op hun persoonlijke kansrijkheid voor de zij-instroom; de lerarenopleidingen versterkten het eigenaarschap van de respondenten vooral doordat hun inbreng in de beleving van de respondenten niet op de juiste waarde werd geschat.
- d. Het perspectief dat de respondenten voor ogen stond was niet alleen haalbaar binnen twee jaar maar was ook concreet en afgestemd op hun persoonlijke ambitie. Het eigenaarschap van het proces als zodanig was daarmee voor hun vanzelfsprekend.
- e. Ten aanzien van het portfolio was er geen beleving van persoonlijke eigendom. De leerervaringen zelf waren dat wel maar het portfolio als zodanig was slechts de verzamelband voor deze ervaringen en diende het doel van het verkrijgen van het tweejarige leertraject.

- f. Het *eigenaarschap* toonde zich ook bij de bespreking in het assessment van de persoonlijke leerervaringen. Men ervoer de waardering ervan als tegengesteld aan de uitkomst van het assessment. Men voelde zich onvoldoende op waarde geschat.
- g. Ondanks dat men vraagtekens had bij de invulling van het resterende leertraject was men zelfverantwoordelijkheid en schikte men zich naar het aangeboden traject.
- h. Het *eigenaarschap* toonde zich in het empowerment dat men tentoonspreidde gedurende het gehele proces, vanaf het initiëren tot het realiseren.

7.6.5 Co-Design

Co-design was gebaseerd op de levenlang leren-attitude van de respondenten. Men identificeerde zich sterk met de functie van leren en wenste daar zelf mede richting en inhoud aan geven. Dit toonde zich:

- a. in de verbinding tussen het portfolio en de opleidingsstandaard. Men identificeerde zich sterk met de eigen leerervaringen en benutte ze zelfbewust als bouwstenen in het realiseren van hun ontwikkeldoel.
- b. Waar er nauwelijks reflectie was op de uitkomst van de feitelijke waardering van hun eigen leerervaringen, was die er wel bij het verbinden van de waarde van deze ervaringen en de inhoud van het nog resterende leertraject. Dat er zo slecht rekening werd gehouden met hun persoonlijke ervaringen en context werd als negatief ervaren. In dit kader leidde het vaststellen van het resterende leertraject tot onduidelijkheid bij de respondenten aangezien er voor hun geen heldere onderbouwing was tussen dat wat was erkend - en daarmee vrijgesteld - en de inhoud van het resterende leertraject, noch persoonlijk grip op de invulling van het leertraject.
- c. Er was ook betreft de transfer van het geleerde op de lerarenopleiding naar de werksituatie weinig dialoog mogelijk. In deze zin was er eerder sprake van *design* dan van *co-design*. De respondenten gaven zelf inhoud aan het geleerde in hun persoonlijke context.
- d. De transfer van het geleerde naar het levensbereik 'leven' vond ook autonoom plaats. Persoonlijke zingeving en identificatie met maatschappelijke vragen speelden hierbij een belangrijke rol.
- e. De identificatie met levenlang leren was een sterke drijfveer tot leren. Mede door deze attitude voelden de respondenten zich betrokken bij de inhoud en vormgeving ervan. Dit uitte zich in het willen blijven benutten van de functie van leren voor vooral werk- en maatschappij-gerelateerde vraagstukken. Men realiseerde zich dat de uitkomsten sterk afhingen van de persoonlijke inbreng.
- f. Het *co-design* toonde zich minder in het aspect 'portfolio-onderhoud' en meer in de innovatieve kijk op leren en de verbindingen die men zelf wist te realiseren tussen persoonlijke ervaringen en visie met de levensbereiken 'werken' en 'leven'.

7.7 Analyse en conclusies

In deze afsluitende paragraaf wordt eerst de analyse gepresenteerd naar enerzijds de betekenis van EVC als proces voor de persoonlijke ontwikkeling van de respondenten en anderzijds van EVC in het licht van gepersonaliseerd leren zoals het binnen de dialoog van

de zij-instromers met de lerarenopleiding en de werkgevers in het voortgezet onderwijs onderzocht werd. Tot slot wordt afgesloten met conclusies over EVC en gepersonaliseerd leren in de praktijk van *Klas 3B*.

7.7.1 Analyse EVC-proces in de zij-instroom

De analyse van het EVC-proces is gebaseerd op de reflectie van de respondenten op de verschillende thema's van het EVC-proces. Per EVC-fase levert dit de volgende analyse op.

Engagement

Duidelijk was dat de vragen rond het waarom, hoe en in welke mate de zij-instromers zich bewust waren van de potentie van EVC als mogelijkheid tot het realiseren van het geambieerde ontwikkeldoel niet eenduidig beantwoord konden worden:

- het 'waarom' van EVC werd door de respondenten zelf beschouwd als een motiverende factor vanuit de gedachte dat de zij-instroomregeling een mogelijkheid was om, met behulp van EVC en vervolgens de verkorte lerarenopleiding, de persoonlijke motivatie om onderwijs te verzorgen vorm te kunnen geven. Dat daarbij rekening gehouden zou worden met iemands werkervaring was een vaststaand feit, waar overigens niet allen zich van tevoren van bewust waren. Dat diepere inzicht in de betekenis van EVC kwam soms pas met het verbinden van de persoonlijke ambitie met een concreet schoolvak.
- Datzelfde gold ook voor het 'hoe' van EVC. Het was helder dat dit een procedure betekende waarin ze hun ervaringen konden gebruiken; maar hoe dat in zijn werk zou gaan was nog onduidelijk.
- Qua zingeving leverde EVC voor de respondenten vooral een erkenning op van de persoonlijke ambitie en motivatie om – uit zakelijke dan wel idealistische motieven – in het onderwijs te willen werken. Deze zingeving was meer persoonsgestuurd dan aangestuurd door de omgeving van de respondenten, i.c. collega's of schooldirecties.

Documentatie

Documentatie van leerervaringen stond sterk in het teken van de zekerheid dat men op zijn plek was in de zij-instromersregeling. Het maken van het portfolio was een vanzelfsprekend onderdeel, eerder niet dan wel met portfoliobegeleiding. Men besteedde er veel aandacht aan en het kostte veel tijd om het portfolio te maken.

Zelfwaardering en haalbaarheid van hun leerdoel stond buiten kijf; enige blik op een verdere toekomst waarbij hun eigen portfolio of documentatie bruikbaar zou zijn, werd niet als zodanig ervaren. Het eigenaarschap van de leerervaringen uitte zich in de overtuiging dat de eigen ervaringen authentiek, relevant en waardevol waren en niet in een concrete functie die het portfolio – in een papieren of digitale vorm - daarbij kon vervullen.

Assessment

Ook bij de waardering van de portfolio's was de verbinding met het nog te volgen onderwijs voor alle respondenten evident. Deze houding bleek uit de manier waarop gereflecteerd werd op het beoordelingsproces als geheel en op de drie verschillende beoordelingsvormen afzonderlijk.

De kwaliteit van het beoordelingsproces was mede door de kwaliteit van de input van de respondenten hoog te noemen. Op een aantal aspecten waren de respondenten kritisch ten opzichte van de manier waarop het portfolio werd gewaardeerd, alsof hun niet helemaal recht werd gedaan. Dat had te maken met de energie die ze er zelf in hadden ingestopt ter

voorbereiding en de geringe energie die ze van de assessoren hierop terugkregen. In sommige gevallen was men op dat punt derhalve kritisch ten aanzien van de uitkomst van de beoordeling. Over het algemeen deden de beoordelingsvormen echter 'verzilverend' voldoende recht aan hun leergeschiedenis en kon het verkorte traject starten. Het ontwikkelingsgerichte karakter van deze fase had echter sterker benadrukt kunnen worden. Met name de verbinding tussen het portfolio en een onderbouwd maatwerk-leertraject, had explicieter gemaakt moeten worden. Deze omissie was al geconstateerd in de evaluatie van de zij-instroom in 2002 en was voor de respondenten tien jaar later nog steeds een kritische noot.

Opbrengst

In de verzilverende zin kan gesteld worden dat de respondenten werden bevestigd in hun docentschap in de zin dat ze voor zichzelf aantoonbaar hadden weten te maken dat ze goed wisten waar het leraarsberoep om draaide, hoe ze daar zelf een persoonlijke invulling aan konden geven en hoe ze zich verhielden tot anderen in de beroepsgroep. Daarnaast was de verbinding tussen hun leerervaringen en de mogelijkheid tot het verkorte leertraject evident en aangetoond – op eigen kracht – maar de invulling ervan liet vervolgens veel te wensen over; zij konden zelf weinig onderbouwing vinden voor de uiteindelijke inhoud van hun leertraject.

De prospectieve effecten waren zichtbaar op het vlak van de waardering van EVC – en dan vooral de kwaliteit die EVC zou moeten bieden, zijnde het naar boven halen van de werkelijke kwaliteiten van iemand en daar vervolgens een passend leertraject aan te koppelen dat persoonlijk verrijkend was. En juist aan dat laatste aspect ontbrak het schromelijk in de beleving van alle respondenten. Het na EVC vorm te geven leertraject bood niet wat zij als gemotiveerde en ambitieuze studenten zochten: persoonlijke verrijking. Lichtpuntjes waren dat ze vanwege hun persoonlijke verbinding van het leren en het werken in staat waren de transfer over en weer van kennis, kunde en praktijkervaring konden maken. Dat was voor hunzelf zeker een voordeel; voor de opleiding was dit echter in hun ogen een onbegrepen kans om de transfermogelijkheden van de respondenten doelgericht in te zetten bij het realiseren van de leerprestaties die ze voor hun bevoegdheid nog moesten bereiken.

Opmerkenswaard was dat voor de respondenten bekwaamheid boven bevoegdheid ging als het op de zij-instromersregeling aankwam. Ze volgden deze regeling omdat ze gemotiveerd waren en hun zekere bekwaamheid in zekere zin al herkenden. De bevoegdheid was voor hun een pad dat ze moesten volgen om hun ambitie te kunnen volhouden. Ze verwachtten en kregen op dit vlak weinig ondersteuning van hun werkgevers; ook de lerarenopleiding zelf werd niet bepaald als een facilitator van het proces gezien.

Afgaande op de reflectie van de respondenten met hun combinatie van motivatie, reeds verworven bekwaamheid en de wens/noodzaak tot bevoegdheid kwam de 'gedroomde' docent van de Commissie Van Es binnen bereik. Afgaande op dezelfde respondenten werd dat type docent onvoldoende vanuit de lerarenopleiding ondersteund. Of die ondersteuning vanuit de schoolorganisatie wel toereikend was, viel in deze fase niet te destilleren uit de reflectie van de respondenten op het EVC-proces.

Verankering

De verankering van EVC toonde zich vooral in de gemotiveerde visie op levenlang leren van

de respondenten zelf, in de veranderde kijk op werken en de visie op samenwerking binnen de lerende driehoek.

In het levensbereik 'leren' was de verankering het sterkst. Dit uitte zich in een focus op levenlang leren. Alle respondenten spreiden een visie op leren in het leraarsberoep ten toon die was gebaseerd op een leven lang leren-attitude. EVC ondersteunde deze attitude omdat het hen oog leerde krijgen voor waardevolle leerervaringen die formeel, informeel en non-formeel verworven konden zijn; deze breedte werd benut om de motivatie tot leren alsmede het leerproces zelf te voeden.

Sommige respondenten zagen de functie van leren zelfs breder dan alleen maar in het kader van het werken als leraar. Leren was in hun ogen niet alleen nodig om bij te blijven maar was ook leuk om te doen; niet-leren was stilstand.

Binnen het levensbereik 'werken' was eenzelfde focus zichtbaar. Ze zagen zich als wegbereiders van het stimuleren van levenlang leren en persoonlijke ontwikkeling binnen het personeelsbeleid van de school én van de hogeschool.

De weerslag van EVC op het persoonlijke 'leven' was (afgeleid) terug te vinden in de veranderende kijk op werken en enigszins op het privéleven en de visie op de samenleving. Daarnaast verwachtte men in de onderwijssector te blijven werken, in dezelfde of wellicht ook andere functies. Naast de verankering in levenlang leren was er derhalve ook een verankering zichtbaar ten aanzien van persoonsgestuurde employability, d.w.z. het werk krijgen en houden op basis van zelfkennis, eigen kracht en motivatie.

7.7.2 Analyse EVC en gepersonaliseerd leren in de zij-instroom

De balans tussen *affordance* en *agency* werd met het oog op het belang van leren sterk door de respondenten gedragen. Hun *agency* werd gestuurd door hun persoonlijk engagement, in het bijzonder de bewustwording van de waarde van hun leerervaringen en hun motivatie om bevoegd leraar te willen worden. De werkgevers onderkenden het belang van leren weliswaar maar vooral in de zin dat zij economisch belang hadden bij het bevoegd maken van hun onbevoegde maar (in principe) bekwaam functionerende docenten. Van een onderwijskundige visie op leren was hierbij nauwelijks sprake. Deze economische drijfveer weerhield de werkgevers echter niet de respondenten in deze casus op de mogelijkheid van de zij-instroomregeling te wijzen. Het gemis aan onderwijskundige visie werd daarmee feitelijk opgevangen door de vergoeding die de werkgever kon krijgen.

De lerarenopleidingen bleven bij het faciliteren van het beoogde leerproces veelal in gebreke als het ging om de toegang tot leren. De zij-instroom werd zelfs ontmoedigd. De respondenten kregen gelukkig wel toegang tot een opleiding die wel open stond voor zij-instromers. Het bieden van maatwerk was echter vrijwel onmogelijk.

Het *assessment* in deze casus functioneerde naar behoren als verbindingspunt tussen de *agency* van de respondenten en de *affordance* van de werkgevers en de lerarenopleidingen. Het geschiktheidsonderzoek was van goede kwaliteit en de drie hoofdvormen van *assessment* van/voor/als leren werden alle benut. Het *assessment* van en voor leren met name om de verbinding tussen het portfolio van de respondenten en de opleidingsstandaard te maken. Het *assessment* werd daarnaast ook zelf als leerervaring ervaren door de respondenten.

Het *eigenaarschap* van het EVC-proces was bij alle respondenten aanwezig. Het uitte zich vooral door de zelfverzekerde houding ten opzichte van de waarde van hun leerervaringen en de wijze waarop ze zich bewust waren van het belang van leren ten behoeve van hun

persoonlijke ontwikkeling. Het eigenaarschap werd niet zozeer gedragen door een focus op portfolio-onderhoud maar meer in hun levenlang leren-attitude.

Het *co-design* was gebaseerd op de levenlang leren-attitude van de respondenten. Men identificeerde zich sterk met de functie van leren en wenste daar zelf mede richting en inhoud aan geven. In termen van *co-design* toonde zich dit in de EVC-procedure zelf door de energie die werd gestoken in het documenteren en aantonen van hun leerervaringen en in de wijze waarop het maatwerktraject zonnodig en desgewenst zelfsturend werd ingevuld.

7.7.3 Conclusies

EVC is in deze casus onderzocht aan de hand van interviews met vijf respondenten en secundaire bronnen. Met behulp van de reflectie van de respondenten op het gehele EVC-proces en de afzonderlijke fasen kunnen conclusies worden getrokken. Deze conclusies hebben betrekking op EVC als proces en op EVC voor gepersonaliseerd leren.

EVC als proces

EVC toonde zich als een proces dat geïntegreerd was in de zij-instroomregeling. Als zodanig was dit EVC-proces beperkt tot degene die onbevoegd werkzaam waren in het onderwijs en al over een bachelor-diploma van een andere opleiding dan de lerarenopleiding beschikten. Voor de zij-instromer was EVC een tijdrovend en intensief proces waarin hij/zij zelf doortastend en doorzettend diende te zijn teneinde een portfolio aan te leveren dat de wegbereider voor het resterende leertraject kon zijn. De complexiteit werd versterkt doordat zowel werkgevers in het voortgezet onderwijs als lerarenopleidingen geen duidelijk en eenduidige informatie noch begeleiding verstrekten voorafgaand en in de fase van portfoliovorming. De meetlat waaraan de zij-instromer zich diende af te meten was weliswaar vrij transparant – in de zin dat de opleidingsstandaard onderverdeeld was in competenties waaraan de kandidaat zijn leerervaringen incl. documentatie kon relateren. Maar het assessment dat vervolgens plaats had, deed echter onvoldoende recht aan de rijkdom van hun portfolio. Zo was er weinig tijd om het portfolio te bespreken met de assessoren, werd er weinig feedback gegeven en was de relatie tussen de inhoud van het portfolio en het resterende leertraject onvoldoende duidelijk.

Voor het EVC-proces kan gesteld worden dat:

- het *engagement* met betrekking tot EVC sterk persoonsgestuurd was en zelfs moest zijn. Er was weinig sprake van een dialoog of trialoog in deze fase van het proces.
- De *documentatie* persoonsgestuurd werd ingevuld bij gebrek aan begeleiding. De standaard moest worden gerefereerd, was weliswaar transparant maar het vullen van een doeltreffend portfolio bleef een complexe opdracht waaraan de respondenten veel tijd besteedden.
- Het *assessment* in principe persoonlijk en ontwikkelingsgericht was. In de praktijk was de beoordeling assessorafhankelijk in de mate waarin vertrouwen kon worden uitgesproken in de gedocumenteerde leerervaringen. Ook de rapportage riep vragen op over welke ontwikkelingsstappen er door de respectievelijke respondenten nog moesten worden gezet. Over het algemeen deden de drie beoordelingsvormen – assessment van/voor/als leren – echter voldoende recht aan hun leergeschiedenis.
- De *opbrengst* van EVC was in alle gevallen een tweejarig leertraject waarin de noodzaak of relevantie van bepaalde onderdelen niet helder werden gemaakt voor de respondenten.

- De *verankering* van EVC werd vooral bij de respondenten gerealiseerd, vooral in de zin van het tentoonspreiden van een persoonsgerichte levenlang leren-attitude.

Gepersonaliseerd leren

Het benutten van EVC binnen het gepersonaliseerde leren betekende dat:

- de *agency* van de respondenten de motor voor het afronden van het EVC-gedeelte en echt aangaan van het niet-maatwerk-leertraject was. Zonder een sterke, zelfbewuste motivering zou het complexe EVC-proces niet of onvoldoende doorlopen zijn.
- De zij-instroom bij goed functioneren van *affordance* in kwalitatieve en kwantitatieve zin meer resultaten had kunnen genereren voor de werkgevers in het voortgezet onderwijs.
- Het *assessment* zich op het persoonlijke vlak manifesteerde. De respondenten waren in staat om hun beoordeling zowel in summatieve, formatieve als reflectieve zin betekenis te geven.
- Het *eigenaarschap* van EVC was in deze casus sterk gepersonaliseerd, vanaf de informatievoorziening tot het bereiken van het eindresultaat. Het uitte zich niet zozeer in de motivering tot het blijvend onderhouden van het persoonlijke portfolio maar meer in het bewustzijn van de waarde van de eigen leerervaringen en de articulatie van nut en noodzaak van levenlang leren.
- Het *co-design* was in directe zin beperkt omdat er weinig inbreng mogelijk was in het maatwerktraject; maatwerk werd eenvoudigweg niet geboden door de lerarenopleiding. Indirect creëerde het wel een bewuste levenlang leren-attitude waarin men zichzelf actief in wenste te positioneren.

Systeem versus proces

Het spanningsveld tussen systeem en proces was in deze case heel zichtbaar. Het maatschappelijk en leersysteem waren alleen op het niveau van de vereiste bevoegdheid met elkaar verbonden. Dit gold maatschappelijk zowel voor het overkoepelende ministerie als voor de afzonderlijke werkgevers. De ruimte die het EVC-proces de respondenten bood om zelf de verbinding te maken tussen beide systemen, toonde de reële mogelijkheden die EVC kon bieden aan het versterken van beide systemen door middel van het mede-eigenaar maken van de werknemers in dezen. De regeling voor zij-instromers beoogde deze mogelijkheden weliswaar maar in de praktijk van de school en de lerarenopleiding beperkte dit perspectief tot het uiten van goede bedoelingen van werkgevers en leraaropleiders, terwijl ze voor de rest over gingen tot de orde van de dag. Deze orde was gebaseerd op een naar binnen gerichte cultuur, zowel van de zijde van het werkproces op de school als van het leerproces bij de lerarenopleiding. De effecten van het EVC-proces op gepersonaliseerd leren werden daarom vooral door de respondenten erkend en uitten zich in hun versterkte gevoel van eigenaarschap over het persoonlijke leerproces. De respondenten stegen vanaf het begin van het EVC-proces al uit boven het 'bevoegdheidsdenken' en zetten hun bekwaamheid in binnen beide systemen; dat beide systemen daar slecht op aansloten is een conclusie die kan worden getrokken.

Samenwerking in 'de lerende driehoek'

De summatieve impact was voor de respondenten acceptabel, vooral vanwege de duidelijkheid bij aanvang van het zij-instroomtraject dat er nog twee jaar maximaal 'gestudeerd' zou moeten worden. Wel was over de inhoud van het leertraject – het formatieve gedeelte – ongenoegen. Er was te weinig onderbouwing van de noodzaak van bepaalde vakoverstijgende en geringe aandacht voor vakinhoudelijke onderdelen. De

onkunde van de lerarenopleiding om een echt op de persoon afgestemd maatwerk-leertraject aan te bieden was een breed gedeelde grief onder de respondenten. Dat aspect, gevoegd bij de geringe of zelfs geheel afwezige begeleiding bij de transfer van het geleerde in de opleiding naar het werken op school, maakte dat de respondenten ontevreden waren over de zij-instroom in de praktijk. Deze ontevredenheid betrof echter niet zozeer het EVC-proces maar veeleer de samenwerking binnen de lerende driehoek. Beter samenwerking tussen de systeempartijen had het EVC-proces beter kunnen ondersteunen. Op school en op de lerarenopleiding bestond echter nauwelijks een visie op EVC als proces noch als motor van gepersonaliseerd leren. Deze gebrekkige samenwerking in de lerende driehoek uitte zich in met name in:

- het ontbreken van goede informatie over de zij-instroom vanuit de opleidingen naar de kandidaten toe.
- Het ontbreken van afspraken tussen werkgevers in het voortgezet onderwijs en opleidingen over de begeleiding van zij-instromers tijdens het leertraject.
- Het niet oplossen van de verwarring binnen de opleidingen over de status van de zij-instromer, de kwaliteiten van de assessor en de rol van de examencommissie,

EVC als verbinder

Als verbinder van het lerende individu met een werkcontext en een leeromgeving had EVC een positieve uitwerking op de respondenten. Alle respondenten doorliepen het EVC-proces succesvol en zijn met het leer- of ontwikkeltraject gestart in leer- of werkarrangementen. Ze gaven tijdens het leertraject al blijk van het doorvertalen van hun nieuwe leerervaringen naar de levensbereiken 'leren', 'werken' en 'leven'.

In het levensbereik 'leren' versterkte EVC de verbinding tussen de zelfbewuste articulatie van de waarde van het eigen leren met de ambitie van het leraarschap en de algemene drijfveer om een leven lang te leren.

In de context van 'werken' was het zichtbaar doordat men zich opstelde als 'de gedroomde docent' die verrijkend voor zichzelf, de leerlingen en het onderwijs durfde en wilde opereren.

In hun 'leven' raakte het vooral aan hun gevoel van verantwoordelijkheid voor bepaalde doelgroepen in de samenleving en de versterking van de maatschappelijke functie van onderwijs.

Voor de respondenten was EVC daarmee een proces dat hun levenlang leren-attitude, hun identificatie met het onderwijs en de waardering van leerervaringen – waar dan ook maar verworven – versterkte.

Tot slot

De zij-instromersregeling bleef vanaf de start in 2000 worstelen met knelpunten rond de begeleiding van de zij-instromers en het adequaat verbinden van het portfolio van zij-instromers en het maatwerk-aanbod van lerarenopleidingen. Dit bleek niet alleen uit de diverse evaluaties van de regeling maar ook uit de reflectie van de respondenten in deze casus. Wat de respondenten echter wel (aan)toonden en waar de (systeem)evaluaties nauwelijks aandacht voor hadden, was dat de regeling voor de zij-instromers zelf positieve effecten had: ze konden daadwerkelijk via een verkort traject 'bevoegd' (blijven) werken en het geschiktheidsonderzoek versterkte hun bewustzijn en zekerheid ten aanzien van hun 'bekwaamheid'.

De eindconclusie voor deze case is dat de respondenten zich bijna 20 jaar na dato in veel opzichten gedroegen naar de wensen van de Commissie Toekomst Leraarschap als 'de gedroomde docent in het gedroomde koninkrijk'. Dat wil zeggen dat ze zich verder ontwikkelden van bekwame en gemotiveerde docenten tot ook bevoegde docenten die *'zich met frisse, nieuwe ideeën aan de buitenwereld presenteren, die durven te experimenteren met nieuwe vormen van lesgeven, die nieuwe vakken introduceren of anderen samenvoegen.'* (CTL, 1993b, p. 50). Zowel de school als de lerarenopleiding speelden daar desalniettemin te weinig op in om van deze 'frisheid' optimaal te profiteren. De vraag hoe en in welke mate EVC hiervoor medeverantwoordelijk was, kan voor de respondenten in deze case positief beantwoord worden.

EVC als instrument voor bewustwording en zelfredzaamheid

Het Internationaal Vrouwen Centrum (IVC) in Den Helder zet zich in voor de integratie, participatie en emancipatie van vrouwen. Het centrum rekt alle vrouwen in de regio tot de doelgroep en biedt allerlei cursussen, activiteiten, trainingen en projecten aan om vrouwen te laten groeien op hun eigen wijze en in hun eigen waarde. Iedere vrouw kan binnenlopen voor kennismaking en krijgt persoonlijk advies. Bovendien kan er doorverwezen worden naar andere organisaties waarmee het IVC samenwerkt. Trainingen als 'Sta in je kracht', 'Spreek je uit', de competentietraining en de sollicitatietraining zijn voorbeelden van activiteiten die het IVC aanbiedt aan de doelgroep. Deze trainingen zijn bedoeld voor vrouwen die willen leren hun eigen kracht te vinden en te benutten, zich bewust te worden van hun eigen kunnen en aan de slag te gaan om wensen en dromen te verwezenlijken. Het IVC benut EVC als reflectieve methode voor de bewustwording van de waarde van hun persoonlijke potentieel. Deze reflectieve aanpak neemt de hele levensbiografie van een individu als de focus voor het opbouwen van een portfolio en persoonlijk actieplan. Pas nadat dit is gedaan, maakt het individu een keuze voor de volgende stap: welke standaard om zich mee te verbinden, welke maatschappelijke partijen te benaderen, welk leerdoel, enz. Deze methode vereist een hoog niveau van (sociale) reflectie en kan worden gedefinieerd als het persoonlijk vormgeven van de eigen normen, wensen en doelstellingen. Het verwijst direct naar het idee van de autonomie van het individu.

In deze case staat 'de competentietraining' van het IVC centraal. Deze training beoogt de deelnemers bewust te maken van hun 'eigen kracht' en zelfredzaam ten behoeve van hun participatie in de Nederlandse samenleving. De betiteling 'eigen-waarde(n)' refereert aan de nadruk op de reflectieve benutting van EVC.

Achtereenvolgens worden de context geschetst van de competentietraining, de opzet en doelen, de beschrijving van de reflectie van de respondenten op de opeenvolgende EVC-fasen binnen de training, de perceptie van gepersonaliseerd leren door middel van EVC en, ter afsluiting, de analyse en conclusies van EVC als proces én in de sfeer van gepersonaliseerd leren.

8.1 Het Internationaal Vrouwen Centrum

Het Internationaal Vrouwen Centrum in Den Helder bestaat sinds 1985. Het is een internationaal georiënteerde vrijwilligersorganisatie. Het centrum is Alle vrouwen in de regio behoren tot de doelgroep: allochtoon en autochtoon, binnen- en buitenlands, deelnemer en vrijwilliger. Deze oriëntatie voert terug op het specifieke karakter van Den Helder:

Marinestad en ook een stuk historie; mensen komen hier op de een of andere manier terecht. Misschien omdat we in het noordelijkste stukje van Nederland zitten, ik weet het niet. We zijn eigenlijk een doorlaatgebied en de laatste periode is er ook een AZC. Maar we hebben bijvoorbeeld ook een blijf huis dat 'code rood' personen heeft; dat zijn vrouwen die te maken hebben met geweld en vaak eergeweld en die worden hier geplaatst en die komen uiteindelijk ook weer in aanmerking voor een huis. (IVC1i, 44)

8.1.1 Doel en doelgroep

Het IVC stelt zich ten doel bij te dragen aan het emancipatie – en integratieproces van (migranten)vrouwen in Den Helder. Tevens draagt zij bij aan het verkrijgen van een gelijkwaardige positie van migrantenvrouwen in de Nederlandse samenleving met behoud van eigen cultuur. Het IVC wil de wederzijdse integratie bevorderen. Deze doelstelling voert terug op de ontstaansgeschiedenis en werd in de loop der tijd verbreed:

De doelstelling is wel veranderd want de nadruk lag op emancipatie. Er is nog wel een belangrijk ding te doen binnen de emancipatie omdat wij veel migrantenvrouwen krijgen die nog helemaal niet aan een emancipatieproces zijn blootgesteld. Dus je begint iedere keer weer overnieuw maar de nadruk is eigenlijk veel meer komen te liggen op bewustwording, trainingen en zelfredzaamheid. (IVC1i, 18)

Met deze verbreding van de doelstelling paste de missie van het IVC zich aan de veranderingen in de regio aan. De belangrijkste verandering betrof de groei van het aantal migrantenvrouwen in de regio waardoor ook het zwaartepunt in de missie ten aanzien van de doelgroep wijzigde:

We hebben eigenlijk een aantal kerntaken waar we ons aan houden. Maar de missie is zorgen voor een veilige omgeving waarin vooral migrantenvrouwen zich kunnen ontwikkelen, participeren, integreren en bewust worden van wat zij kunnen binnen de 'Helderse' gemeenschap. (IVC1i, 6)

Met deze doelstelling voor ogen opereert het IVC vanuit een aantal kerntaken:

1. het organiseert cursussen, activiteiten en projecten om vrouwen te helpen bij het integratie-, participatie-, emancipatie-, en bewustwordingsproces binnen de 'Den Helderse' samenleving.
2. Het organiseert activiteiten en projecten om vooroordelen weg te nemen tussen verschillende migrantengroepen (onderling) en de autochtone bevolking. Wederzijdse integratie.
3. Het IVC heeft een signalerende functie op het gebied van problemen waar vrouwen tegenaan lopen, het wel en wee van de deelnemers en huiselijk en eer gerelateerd geweld.
4. Het IVC werkt samen met andere organisaties en instellingen teneinde een netwerk te vormen. De resultaten van de samenwerking werpen vruchten af voor de deelnemers van het IVC (en de deelnemers van de andere organisaties).
5. Het IVC streeft ernaar de vrouwen na het afronden van trajecten bij het IVC, te begeleiden naar een volgend traject, hetzij opleiding, hetzij werk. (web.ref. IVC, z.j.)

Vanuit een focus op bewustwording en zelfredzaamheid stuurt het IVC op de ambitie van de individuele vrouw om voor zichzelf op te komen:

Het individu staat sowieso centraal want als de vrouwen niet willen dan houdt het op en het mooie van het IVC is dat wij niet afgerekend worden op dit soort zaken. Wij werken alleen maar met vrouwen die iets komen halen, met vrouwen die graag willen. Je moet niets op het IVC, maar je kunt hier wel iets halen dat je verder brengt. Daardoor heb je een gemotiveerd publiek wat andere vrouwen weer meeneemt en stimuleert om verder te komen. En dat is wat ze zelf zien want als je het gaat afdwingen of je geeft mensen geen zeggenschap dan heeft het geen zin, dat werkt niet. (IVC1i, 177)

8.1.2 Aanpak en activiteiten

Het IVC biedt een breed palet aan cursussen, activiteiten, trainingen en projecten aan dat aansluit op de 'Participatieladder', in de zin van doel- en zingeving op het persoonlijke vlak, van informatieverstrekking en persoonlijke analyse tot activering. Het IVC hanteert de 'Participatieladder' om te kunnen meten in hoeverre de doelstelling ten opzichte van de individuele vrouw wordt gehaald. De 'Participatieladder' is een meetinstrument waarmee vastgesteld kan worden in hoeverre iemand meedoet in de samenleving. De ladder is onderverdeeld in zes treden die de mate van maatschappelijke participatie aangeven (zie figuur 8.1).

Vrouwen die op de participatieladder op het derde niveau zijn, gaan naar trainingen als 'Sta in je Kracht' en 'Spreek je Uit!'. Zo kunnen zij stappen maken in hun ontwikkeling naar werk of opleiding. Vervolgens stromen zij door naar de competentietraining, maken een portfolio en een actieplan. Ter afronding van de training presenteren ze hun actieplan. Op deze wijze worden ze erop voorbereid om vervolgstappen te maken in hun ontwikkeling naar werk, opleiding of bewustwording:

We sluiten aan bij die 'Participatieladder' en bij de eerste drie treden krijgen ze binnen het IVC de mogelijkheid om kennis te maken met de Nederlandse cultuur, hun Nederlands wordt bekeken en eventueel verbeterd. Ze worden gestimuleerd zelfstandig op te komen voor zichzelf, enzovoort, enzovoort. Op een gegeven moment – bij de vierde trede - komen ze bij de competentietraining, worden ze aangemeld en dan gaan we ermee verder. (IVC2i, 111)

Vrouwen die op de participatieladder geacht worden stappen te kunnen maken in hun ontwikkeling naar werk of opleiding, krijgen de competentietraining aangeboden. In deze training maken ze een portfolio en presenteren een actieplan. Als vervolg op de competentietraining kunnen de deelnemers eventueel nog een sollicitatietraining volgen. Alle activiteiten dienen er in principe toe om de vrouwen op hun eigen wijze te laten groeien. Iedereen krijgt persoonlijk advies. Het doel blijft echter de persoonlijke ontwikkeling:

Wij zijn geen hulpverlenende organisatie dus over de vrouwen die hier komen, ook al komen ze uit een Blijf van mijn lijf-huis of een benarde situatie, het is toch de bedoeling dat ze zich hier komen ontwikkelen [-]. En als daarbij nog een stuk begeleiding nodig is en het wordt maatschappelijk werk dan vragen wij dat aan een collega-organisatie die

daarin goed is. Maar dan gaat intussen de ontwikkeling van de vrouw wel gewoon verder. (IVC1i, 336)

Figuur 8.1: de participatieladder



Bron: web.ref. Participatieladder, z.j.

Naast de mogelijkheden om door te verwijzen naar andere organisaties waarmee het IVC samenwerkt, opereert het IVC ook zelf als een kenniscentrum waarin veel expertise aanwezig is rond de sociale, culturele en economische problematiek waarin de doelgroep zich bevindt:

We zijn ook een leer- en kenniscentrum. En die kennis ligt in 25 jaar over al die nationaliteiten; dus we geven ook aan deskundigen van bijvoorbeeld welzijnsorganisaties trainingen over hoe bepaalde zaken werken in bepaalde culturen. Bijvoorbeeld 'Uit de school geklapt', dat is een training waarbij we vrouwen uit verschillende culturen laten vertellen over het schoolsysteem in het land van herkomst. En dat geven we bijvoorbeeld aan interne begeleiders van de basisscholen. (IVC1i, 320)

8.2 De competentietraining

De competentietraining is gebaseerd op het Zwitserse CH-Q model voor competentie management. Dit is een open en flexibel totaalconcept om op individueel niveau verantwoordelijk en duurzaam om te leren gaan met competenties. Indien de doelgroep nog niet zover is dat de focus direct op de eigen competenties kan worden gelegd, biedt het voorbereidende traject 'Sta in je kracht' uitkomst:

We hebben ook de 'Sta in je kracht' training. We noemen het geen assertiviteitstraining omdat assertiviteit vaak 'not done' is in veel culturen. We zorgen ervoor dat de vrouwen in hun kracht gaan staan en daarmee naar voren en naar buiten komen en als ze dan zo ver zijn dat ze de taal goed beheersen en in hun kracht staan dan kunnen ze naar het volgende traject. Dat is dus vrijwilligerswerk gaan doen of hier in een leer-/werktraject aan de gang gaan, hier stage gaan lopen of buiten het IVC. (IVC1i, 122)

Deze 'Sta in je kracht' training biedt bewustwording van het eigen kennen en kunnen en de vertaling hiervan naar 'de eigen kracht'. Het vormt ook de schakel om doel en richting te geven aan persoonlijke activering via deelname aan de competentietraining:

Daarna kunnen ze naar de competentietraining en dan gaan we ook echt kijken naar wat kan iemand, wat wil iemand en wat heeft iemand nog nodig. Dan maken ze uiteindelijk een portfolio en met dat portfolio kunnen ze dan naar een reguliere vervolgopleiding of werk. (IVC1i, 128)

Het uitgangspunt in de competentietraining is de bekwaamheid van personen of groepen te versterken om zo:

- bewust, realistisch en verantwoordelijk gebruik te maken van de eigen mogelijkheden.
- Het beheer van de eigen vaardigheden, competenties en kwalificaties duurzaam ter hand te nemen.
- Vrouwen persoonlijk te laten groeien en op de participatieladder te zien stijgen.
- De eigen loopbaan gericht vorm te geven, gericht op middelen en resultaten. (Frentrop, 2009)

In deze zin is de training een holistisch concept dat de eigen kracht herkent, waardeert en operationaliseert. Dit holistische karakter komt ook naar voren bij het ondersteunen van het activeringsgedeelte. Daarvoor is het 'Panel Mijn Toekomst' ontwikkeld waarin relevante, regionale organisaties en instituties vertegenwoordigd zijn die van belang kunnen zijn bij de vervolgstappen die de vrouwen hebben overwogen en gekozen:

Vaak zijn daarna nog stappen nodig. Daarvoor hebben we een project ontwikkeld dat inmiddels geen project meer is maar een bestaand iets dat heet Panel Mijn Toekomst. Dat doen we samen met een aantal organisaties en dan kijken we naar de vrouwen die nog niet zijn weggezet op de competentietraining naar werk of opleiding en die zetten we dan door middel van het verslag dat de trainer maakt weg bij een aantal mensen die in dat panel zitten. Die gaan dan tegen elkaar opbieden van: ik heb wel een stageplek en: Ik kan wel een stukje opleiding bieden. En daar zit de directeur van het ROC bij, daar zit een staflid van de Woningstichting bij, iemand van de gemeente ... Dat is wel heel gaaf want dat gebeurt, ze gaan vechten om een been. Dat hoopten we en dat werkt dus. (IVC1i, 132)

8.2.1 De CH-Q methodiek

Het CH-Q model voor competentie management ligt aan de basis van de competentietraining. In deze case ligt de nadruk op de benutting van de reflectieve EVC-systematiek als bewustwordingsinstrument en activeringsmethodiek binnen 'de competentietraining' zoals die in 2011-2012 werd aangeboden door het IVC. Centraal staat het opstellen van een persoonlijk portfolio waarin de leerervaringen van iemand worden omschreven, beargumenteerd en gedocumenteerd. Het maken van hun portfolio maakt mensen bewust van de waarde van deze leerervaringen. Zo'n benadering van de waarde van het portfolio werd ook ondersteund vanuit de reïntegratiesector, bij monde van de toenmalige sectorvoorzitter, Ella Vogelaar: 'Het portfolio is van groot belang omdat het een appél doet op de te reïntegreren cliënt zelf en het een prachtig instrument is om samen te werken als er meerdere ketenpartners betrokken zijn bij een traject.' (Vogelaar, 2004, p. 204).

In de competentietraining volgens de CH-Q methodiek staan zelfassessment, zelfevaluatie en het creëren van zeggenschap over de eigen ontwikkeling centraal. Dit is belangrijk voor individueel competentie management en voor autonome sturing van de (levens)loopbaan en competentieontwikkeling, met als doelen duurzame inzetbaarheid, flexibiliteit en participatie. Op de voorgrond staat het bewerkstelligen van persoonlijk empowerment in de vorm van toename van zelfbewustzijn, zelfvertrouwen en zelfverantwoordelijkheid. De CH-Q methodiek richt zich op het versterken van individuele loopbaancompetenties. De methodiek is ontwikkeld in Zwitserland in 1998 vanuit de behoefte aan een werkwijze voor zinvol en duurzaam zelfmanagement van competenties. In de CH-Q methode neemt het individu zeggenschap over de loopbaanontwikkeling en het creëren en gebruiken van kansen in alle levensbereiken. (MEZ, 2003; Calonder Gerster, 2005a, 2005b). De competentietraining sluit aan bij wat Kuijpers (2005) loopbaancompetenties noemt en die van belang zijn voor het vinden van waardevol werk en richting geven aan de ontwikkeling van talent: eerst reflecteren op je kwaliteiten en motieven, vervolgens onderzoeken van eisen en waarden in werk waar je wel of niet op aansluit en tenslotte netwerken en concretiseren van plannen en stappen in je loopbaan³⁶. Daarnaast staat de dialoog met jezelf en anderen over levensloopbaanvraagstukken centraal (Meijers, *et al.*, 2010).

CH-Q spreekt een breed publiek aan: jongeren, starters, volwassenen, herintreders, werkzoekenden, vrijwilligers, etc. Door toepassing in een gestructureerde training van bewustwordingsoefeningen en (zelf)reflectiemethoden om competenties te benoemen en te beschrijven, leert het individu haar competenties te herkennen, erkennen en waarderen om deze vervolgens in te kunnen zetten in het krijgen of houden van werk en voor verdere persoonlijke ontwikkeling. CH-Q richt zich daarmee nadrukkelijk op (Van den Dungen, Mulders en Pijls, 2004):

- het leveren van de basis voor doelgerichte ontwikkeling en loopbaanplanning.
- De bevordering van persoonlijke ontwikkeling.
- De ondersteuning van zelfsturend leren en handelen.
- Het stimuleren van jongeren en volwassenen om hun beroeps- en persoonlijke ontwikkeling effectief en continue te documenteren.
- Een integrale competentie benadering met daarin het individu centraal.
- Het ontwikkelen van een competentiegerichte leer- en werkcultuur.

In Nederland zijn positieve ervaringen opgedaan met de CH-Q methodiek ter versterking van de arbeidsmarktpositie van het individu (Duvekot, 2008; Geurts, 2010; Schuur, 2011).

Gebleken is dat:

- het individu (weer) zelfwaarde en reële ontplooiingskansen krijgt.
- De betrokken professional meer mogelijkheden kan exploreren voor het maken van een match met vervolgopleidingen, verdere ontwikkeling of werk.
- Het individu beter in staat is te verwoorden wat zijn sterke kanten zijn en waar zijn ontwikkelmogelijkheden liggen richting een potentiële werkgever en maatschappij.
- Het individu de zeggenschap van eigen ontwikkeling op zich neemt.
- Het individu zich bewust is welke waarde scholing en opleiding voor hem kan hebben.
- CH-Q op de langere termijn leidt tot een verbetering van de publieke dienstverlening; klantgerichtheid en het vraaggestuurd versterken van het benodigde maatwerk.

36 Zie Bijlage 6 met een overzicht van de loopbaancompetenties volgens Kuijpers en het CH-model.

Het CH-Q model is gebaseerd op de referentiegrondslagen van de Stichting CH-Q NL/B:

- iedere CH-Q trainer heeft zelf het basisprogramma doorlopen op het basisniveau (CH-Q1).
- CH-Q trainers worden als persoon gecertificeerd op het trainersniveau (CH-Q2 of CH-Q3³⁷).
- Certificering op alle niveaus is onafhankelijk.
- Certificering gebeurt altijd door een formatief assessment – afgestemd op niveau en doelgroep.
- Ieder ontwikkeld CH-Q programma wordt getoetst door Stichting CH-Q.
- De Stichting CH-Q in Nederland ziet toe op de kwaliteitsborging van trainingen, trainers en assessments.

De Stichting CH-Q in Nederland ziet toe op de kwaliteitswaarborging van de trainingen, trainers en assessments, inclusief de ‘permanente educatie’ van de trainers. De dienstverlening omvat daarnaast het aanleveren van basismateriaal, methoden en procedures voor toepassing door CH-Q trainers binnen hun specifieke werkgebied voor doelgroepen conform de CH-Q methodiek. Uitgangspunt is de focus op én versterking van de bekwaamheid van individuele personen of groepen gebruikers om:

- bewust, realistisch en verantwoordelijk gebruik te maken van hun mogelijkheden.
- Het beheer van eigen competenties en kwalificaties duurzaam ter hand te nemen.
- De eigen loopbaan gericht vorm te geven, dat wil zeggen gericht op middelen en resultaten.

8.2.2 Het IVC en CH-Q

Het IVC werkt sinds 2007 met de CH-Q methodiek in de competentietraining. De respondenten doorliepen een eigen proces binnen de sociale context van de groep. De trainingsaanpak sprak verschillende soorten competenties aan, de werkvormen waren zowel dialogisch, reflectief, structuurgevend als creatief van aard en vormden een praktische toepassing van intervisie-coaching, waarin het zelfstandig leren met en van elkaar centraal staat. De training werd afgesloten met een formatief assessment (Doorn & Lingsma, 2012). De invulling van de dagdelen verliep volgens een draaiboek met vier thema’s en een afsluitend assessment van portfolio en persoonlijk actieplan (Frentrop, 2009):

Thema 1: Bewustwording van persoonlijke waarde (dagdelen 1 en 2) Wie ben je? Waar sta je voor? Wat zijn jouw normen en waarden? Welke ervaringen uit het verleden zijn waardevol voor het heden? Wat heb je geleerd, zowel op school als non-formeel en informeel? Wat deed/doe je in studie, werk en privéleven en wat zegt dat over jouw kwaliteiten?

Thema 2: Competentiebiografie (dagdelen 2 en 3) Wat zijn jouw belangrijkste kwaliteiten, volgens jou en volgens anderen? Wat zijn jouw ontwikkelpunten? Welke waarde hecht je eraan? Wat is jouw persoonlijke competentieprofiel? Hoe kun je jouw competenties bewijzen? Leg dit vast in een portfolio.

Thema 3: Perspectief en doelen (dagdelen 3 en 4) Welk soort bezigheden spreken je aan en passen bij jouw interesses? Welke mogelijkheden zie je voor jezelf? Welke kant wil je op in je loopbaan? Welke eerste stap daar naartoe kun je zetten?

37 Een CH-Q2 trainer mag alleen uitvoerend en onder begeleiding van een op niveau 3 gecertificeerde trainer opereren; de trainer op niveau 3 mag zelfstandig het programma samenstellen en de training verzorgen.

Thema 4: Plannen uitdragen (dagdelen 4 en 5) Wat is het actieplan voor je loopbaan? Wat wil je bereiken? Hoe ga je dat aanpakken? Wie of wat kan je helpen bij het realiseren van je doelen? Hoe helpen de competenties die je reeds bezit om je doel te halen?

Afsluiting: Assessment (dagdeel 6) De training wordt afgesloten met een formatief assessment van het persoonlijke actieplan en het portfolio waar de deelnemer gedurende de training aan gewerkt heeft. Hierin ontvangt de deelnemer een beoordeling en feedback op de stappen die hij gedurende de training heeft gezet. De feedback komt zowel van de trainer, een externe assessor als de deelnemers in de trainingsgroep.

Het programma kende een opbouw waarin persoonlijke ervaringen en kwaliteiten steeds aan elkaar gekoppeld werden. Per dagdeel werd achtereenvolgens een aantal onderwerpen behandeld:

- bewust worden van de competenties die verworven zijn in alle levensgebieden.
- Ervaringen in levenslijn zetten en groei van de lijn leren zien.
- Schrijven van ervaringen en behaalde resultaten in het portfolio.
- Beschrijven/benoemen van competenties (in eigen woorden).
- Uitwerken van het competentieprofiel.
- Schrijven van persoonlijke advertentie.
- Vergelijken met normstellende kaders (zoals de kwalificatiestructuur in het MBO).
- Maken van een ontwikkelingsplan en bijbehorend actieplan (korte en lange termijn).

Op basis van de presentatie van het persoonlijke actieplan werd het resultaat van de training zichtbaar. Iedere deelnemster gaf aan hoe zij was omgegaan met de reflectie op zichzelf gedurende de training en welke vervolgactie hiervan het resultaat was. Daarmee werd de laatste vraag van de training beantwoord, nl. *'wat te doen met mijn eigen waarde?'*. Bij het opstarten van het plan kon het portfolio verschillende functies hebben:

- a. doel en richting geven aan de speurtocht naar werk.
- b. Als bewijsstukken voor toegang tot of verkorting van een opleiding.
- c. Als waardering van geleverde prestaties waardoor een promotie realistisch kan worden.
- d. Voor het verkrijgen van (meer) geschikt vrijwilligerswerk.
- e. Als documentatie voor een beroeps- en loopbaanadvies.

8.3 Het EVC-proces bij het IVC

Deze case met reïntegrerende migrantenvrouwen die bij het IVC een competentietraining volgden, betreft zes vrouwen die in de periode 2011-2013 deze training doorliepen. Naast deze zes deelnemers zijn ook de trainer en de directeur van het IVC geïnterviewd. De zes respondenten³⁸ hadden een verschillende nationale en culturele achtergrond. Ze waren afkomstig uit de Caraïben, Latijns Amerika, Azië en Oost-Europa. Ze waren om verschillende redenen in Nederland verzeild geraakt: als vluchteling, door een huwelijk of vanwege traditionele banden met Nederland.

38 De citaten uit de interviews met de primaire respondenten zijn aangegeven met het regelnummer van het getranscribeerde interview, voorafgegaan door de code IVC1, IVC2, etc. De secundaire respondenten zijn aangeduid met IV1i en IVC2i.

In deze casus stond de verbinding tussen het IVC en de respondenten centraal in de eerste drie EVC-fasen. Daarna, bij de fasen 'opbrengst' en 'verankering' kwam ook de verbinding met 'derde' partijen aan bod: scholen, gemeente, werkgevers, e.a. De reflectie van de respondenten op het EVC-proces was sterk gebaseerd op de 'eigen-waarde' die de deelnemers gedurende dit proces ervoeren, ontdekten en articuleerden.

8.3.1 EVC-fase 1: engagement

De bewustwording van de waarde van de eerdere leerervaringen van de respondenten werd in deze casus aangezwengeld in lijn met de doelstellingen van het IVC om de eigenwaarde van migrantenvrouwen te versterken en hen te helpen met het creëren van kansen in de Nederlandse samenleving. De competentietraining waaraan de respondenten deelnamen, stond daarmee nadrukkelijk in het teken van engagement in participatie van, voor én door de respondenten. Dit kwam ook naar voren in het interview over de beweegredenen van het IVC om deze competentietraining aan te bieden omdat de training beide aspecten van het IVC-doel goed kon ondersteunen:

Waar ze hier tegenaan liepen is dat de dames niet goed wisten waar ze zelf stonden, wat ze zelf konden en ze leefden eigenlijk per dag. De intentie van het IVC was: we willen ze eruit halen, we willen ze uit het isolement halen, we willen dat ze breder inzetbaar gaan worden. Naar anderen toe maar ook voor henzelf naar werk toe. En werk zien wij in de brede zin, dus niet alleen betaald maar ook onbetaald werk. Dus dat ze ook hier op het IVC hun bagage, hun ervaringen kunnen demonstreren. Dat wisten heel veel mensen niet, we deden wel een beetje aan talent spotting binnen het IVC maar dat kon nog veel beter. Daarvoor heb ik uitgelegd wat deze training allemaal inhield en gezegd dat dit mij leuke dingen leken om met deze dames te doen. Zo zijn we de training gaan opstarten. (IVC2i, 28)

Bewustzijn (thema 1)

De respondenten kregen in het kader van de wens tot maatschappelijke participatie en in overleg met het IVC de mogelijkheid tot het volgen van de competentietraining. De training werd in groepsverband verzorgd maar was voor iedere deelnemer een persoonsgerichte training: omdat ze 'zelf vinden dat ze het nodig hebben of waarvan wij denken: nou zou dat niet iets voor jou zijn? Nee, niet iedereen volgt hetzelfde traject; in tegendeel: bijna niemand volgt hetzelfde traject. Het is allemaal heel persoonlijk.' (IVC1i, 308).

Binnen het IVC bleef het gebruik van de term 'EVC' achterwege. Het ging om het versterken van het competentiegerichte denken en het benutten van persoonlijke leerervaringen om de maatschappelijke slaagkansen te versterken. De benaming 'competentietraining' dekte deze lading beter dan 'EVC':

Binnen deze training betekent dat het volgende. Deze dames zijn erg gefocust dat werk alleen maar werk is als ervoor betaald wordt. Ik kijk breder binnen het EVC-traject en ook wat ze nu gedaan hebben, ook al is dat niet betaald: het opvoeden van kinderen, het koken van een maaltijd. Dat geeft je zoveel kwaliteiten dat – als je die zou omzetten naar kwaliteiten die overal inzetbaar zijn – ik praat over EVC. Het zijn competenties die je verder nergens opdoet, behalve een kok als het over koken gaat, maar als het andere zaken zijn zoals het opvoeden van kinderen, er allemaal dingen spelen [-] die allemaal bruikbaar zijn in de civiele wereld, of het nu vrijwilligerswerk is of betaald werk. Niet

alleen maar: ik kan nu niets maar als ik werk, dan kan ik wat. Nee, dus daar gebruik ik wel EVC maar ik moet wel zeggen dat ik het woord EVC minder gebruik. (IVC2i, 266)

Bij de toepassing van hun visie op EVC als instrument om de migrantenvrouwen te laten reflecteren op hun eigenwaarde, maakte het IVC een inschatting van de mate waarin de competentietraining hen daadwerkelijk verder zou kunnen helpen. Het IVC zag zichzelf in dit kader als een brug tussen de respondenten en verschillende maatschappelijke organisaties die hun maatschappelijke kansen zouden kunnen bieden:

Wij kijken bij iedere vrouw die binnenkomt naar: waar staat ze nu, waar wil ze naar toe en hoe kunnen wij daarbij helpen? En wij zijn een schakel in het geheel dus is het ook de bedoeling dat de vrouwen weer weggezet worden [-] in een vervolgopleiding, in werk of een inburgeringstraject van het ROC, enzovoort. Wij zijn een voorportaal. (IVC1i, 24)

De respondenten moesten bekend zijn met de werkzaamheden van het IVC om 'ingeschat' te kunnen worden door het IVC en in aanmerking te komen voor de competentietraining. Waar de ene respondent bij wijze van spreken tegen de competentietraining aanliep toen ze het aanbod van het IVC doornam - *'Ik kwam hier binnen en ik zag de directrice en ik wou voor wat activiteiten inschrijven zoals voor de naailes. Dus dat ik toch iets ga doen, want ik heb een moeilijke periode achter de rug.'* (IVC6, 13) - was de andere respondent eerst *'wezen 'googelen'. Er moest toch wel iets zijn voor vrouwen als ik, iemand die uit het buitenland komt. En ja, ik was wezen 'googelen' en toen kwam ik hier [bij het IVC] terecht.'* (IVC2, 13).

Het IVC was voor de initiatie van de competentietraining leidend als het ging om de informatievoorziening, advisering en organisatie van de competentietraining. De mogelijkheid van de competentietraining werd meestal geopperd in de adviesgesprekken van het IVC met de respondenten. Het nut van de training bleek voor sommige respondenten pas in de deelname eraan. Waar het IVC vooral sturend was om de respondenten te interesseren voor de competentietraining, bleek het zich eigen maken of internaliseren van de training vervolgens ook uit de wijze waarop de respondenten deze training aanbevelen aan anderen, met name omdat je sterker uit de training kwam als dat je erin ging: *'Ik zeg altijd: ga maar die competitietraining volgen, dat is heel goed voor jullie. Maar jullie krijgen nog durf en jullie worden nog sterker, weten: wat ben jij dan word je nog zeker.'* (IVC1, 177).

Leerdoelen (thema 2)

De motivatie tot het volgen van de competentietraining kwam voort uit het feit dat de respondenten iets wilden aanpakken. De training paste goed in hun streven naar maatschappelijke participatie. De motivatie om de competentietraining te volgen werd vooral geprikkeld omdat er een aanbod was waar ze daadwerkelijk mee aan de slag konden. Ze ondervonden nl. over het algemeen eerder tegen- dan medewerking als ze hun wensen voor een opleiding of anderszins kenbaar maakten bij betreffende instanties: *'Crisis, alles moeilijk. Maar ja, ik wil ook van gemeente, maar gemeente helpt niet. Ik heb wel gebeld: Ik wil opleiding volgen, kan jullie? Nee, dat kan niet. Maar ik denk moet helpen voor sommige.'* (IVC1, 232).

De competentietraining van het IVC bood uitkomst omdat het een training was waar ze voor in aanmerking kwamen. Tevens sloot de training aan op hun persoonlijke behoefte: *'Ik was zoekende [-]: hoe zit het eigenlijk in Nederland in mekaar als je werk wilt zoeken? En vaak*

vragen ze naar competenties als je een bepaalde functie wilt bekleden, dat je over bepaalde competenties moet beschikken.' (IVC2, 24). Respondent IVC6 verwoordde haar motivatie tot het volgen van de training kort en bondig als 'Dat is om zelf sterker te worden, bewust en ik vond dat ik het nodig had.' (IVC6, 7).

De motivatie voor het volgen van de training was gekoppeld aan verschillende doeleinden. Het versterken van het zelfinzicht stond centraal voor de respondenten. Zij wilden hun persoonlijke competenties of eigenschappen kunnen benoemen zodat ze op basis daarvan makkelijker verbinding konden maken met het vinden van werk in Nederland: 'Ik wilde ook mijn eigenschap ingevuld, [-] wat je hebt gedaan, jarenlang als vrijwilligster gewerkt. Toen wist ik niet ik moet dat ook invullen in cv of portfolio, dat ga ik nu doen. Alle diploma's - want ik heb diploma's - kan ik invoeren' (IVC1, 22).

De zingeving van de competentietraining was er vooral in gelegen dat het de respondenten kansen zou bieden om maatschappelijk te participeren in Nederland. De training trachtte de respondenten te assisteren met het herkennen en waarderen van hun specifieke, persoonlijke eigenschappen en het op basis daarvan doelgericht keuzes kunnen maken voor hun carrière in Nederland.

Eén respondent wenste dat de training haar doelgericht zou helpen bij het vinden van een functie als docent: '[-] ik wil graag docent zijn.' (IVC4, 258). Voor de anderen was de doelstelling minder specifiek en meer gericht op het kunnen vinden van om het even welk werk, met name omdat ze gedreven werden door de ambitie om te slagen in Nederland: 'Wij hebben altijd hoop en je pakt alles. En elke training voor ons buitenlandse mensen is hoop. En ik heb geen uitkering en ja, ik heb geen inkomsten. Voor mij echt belangrijk werk vinden.' (IVC3, 61).

De competentietraining werd door de respondenten vooral impliciet ervaren als een kans. Dat het juist deze training was die hun een kans kon bieden was echter meer afhankelijk van de inschatting van het IVC dan op een expliciete wens van de respondenten om deze training te volgen. Men was vooral dankbaar dat hun deze kans werd geboden; alles was immers beter dan thuis te moeten zitten: 'In principe was ik gewoon thuis. Ik had geen baan en [-] alles wat [-] IVC te bieden heeft en alles bij de gemeente heb ik ook gezegd van alles wat hun te bieden hebben qua cursussen en dan lessen; dan wil ik gewoon volgen want je weet nooit wat je ermee kan doen dus. Dus ik stond gewoon open voor alles.' (IVC5, 24).

8.3.2 EVC-fase 2: documentatie

De documentatiefase was een belangrijk onderdeel van de competentietraining. Zelfreflectie en documentatie van persoonlijke ervaringen waren de basis voor het creëren van mogelijkheden tot maatschappelijke participatie.

Focus bij het documenteren (thema 3)

Het documenteren was gericht op het herkennen van alle(rlei) persoonlijke leerervaringen. De respondenten beperkten zich niet tot formele leerbewijzen, werkervaringen of vrijwilligerswerkzaamheden. Ze keken ook naar hun hobby's en vrijetijdsbesteding. Zo voerde een respondent een bedankbriefje op om haar hobby van taarten bakken te omschrijven en te onderbouwen:

Nou, in mijn portfolio had ik ook iets geschreven over mijn hobby en dat is taarten bakken. En dat heb ik dan als verrassing aan iemand weggegeven; die vond het zo heerlijk en het was voor mij ook een verrassing dat die persoon het zo heerlijk vond. Daar had iemand toen een dankjewel kaartje gestuurd, ja. (IVC2, 75)

Een andere respondent voerde eenzelfde leerervaring op met als bewijs foto's, vooraf en achteraf: *'Dan zie je op de foto bijvoorbeeld van ik bezig met mijn taart en ik zeg altijd: 'before and after'. Dus dat doe ik ook. Ja, ik vind het gewoon leuk.'* (IVC5, 459).

Weer een andere respondent refereerde aan haar literaire vaardigheden in haar moedertaal: *'Ik wil graag, maar mijn eigen taal ik heb goed geleerd. Onze officiële taal is best moeilijk, grammatica en zo. Ik heb daar ook geleerd, ik heb twee boek gedichten maken. Mijn hobby is gedichten maken.'* (IVC4, 367).

Een probleem voor veel deelnemers was dat zij niet meer over de originele documenten beschikten uit hun land van herkomst. Bij de begeleiding op dit aspect werd tijdens de training rekening gehouden met dit gegeven en de deelnemers werden gestimuleerd om verder te kijken dan traditionele documentatie. Voor een respondent resulteerde dit in het schrijven van een persoonlijke biografie van haar leven tot dusver:

O, ik heb zo veel gedaan. Ik heb opleiding, ik ben vrijwilligster geweest en ik heb ook veel gedaan over toen ik begon hier gekomen met Nederlandse les, met rijbewijs. Ik heb afgestudeerd, ik heb hier diploma. Ja, ik heb alles niet toen gezegd in portfolio maar wel moet zeggen alles, ja. Toen ben ik alles in gaan schrijven wat ik heb in eigen land gedaan vanaf begin, daarna ik begon van hier. Ja, tot ik zeg: o, is het zo veel? Ja, in het begin ik heb niks, ik dacht dat ik niks wist... (IVC1, 50)

De begeleiding beperkte zich tot het adviseren over mogelijkheden om derden om documentatie te vragen via bijvoorbeeld een bewijs van het verricht hebben van een bepaalde activiteit: *'Diploma's, eigenschap, wat ik heb gedaan als vrijwilligster. Ik moest ook bewijs verzamelen voor die ... ik ben twee jaar voor ... als overblijfmoeder gewerkt. Ik heb een bewijs gevraagd ... er een voor mij gegeven.'* (IVC1, 148).

De vorm waarin dergelijke bewijzen verzameld werden, werd vrijgelaten. Het IVC ging ervan uit dat het portfolio een persoonlijke aangelegenheid was. Er was wel een format voor het portfolio aangereikt, maar de invulling en uiteindelijke vormgeving was volledig persoonsgestuurd.³⁹

Waar het competentiebegriff lastig was te vatten, werd dat in deze training inzichtelijk gemaakt zodat de respondenten er mee uit de voeten konden: *'Het begrip competenties had ik geen moeite mee. Het is alleen voor mezelf het omschrijven van, het formuleren ervan en toch nog meer hebben wat je zelf beseft dat je hebt. En het kunnen benoemen.'* (IVC2, 351). Zelfredzaam waren de respondenten ook, bijvoorbeeld als het erom ging een verklaring te verwerven van (ex)werkgevers. Daar moest soms een barrière voor worden geslecht maar de voldoening was vervolgens groot, wat op zichzelf al een belangrijk resultaat was: *'Ik heb ergens mijn vorige werkgever [-] gedurfd te bellen. [-] Nou, het ging goed zonder enig iets waar ik bang voor was maar het was niet nodig. En de baas die was bereid om een verklaring te sturen en dat heeft hij gedaan.'* (IVC6, 138).

Het resultaat van de documentatiefase betekende voor een respondent naast het trainingseffect ook dat ze weer over persoonlijke documentatie beschikte die ze was

39 Zie bijlage 7 voor het portfolio-format dat in de competentietraining werd gebruikt.

kwijtgeraakt: *'In het begin weet ik er niet zo veel over maar daarna was ik wel heel blij. Want alles kwam op papier en normaal heb je dat niet en ik heb helemaal geen papieren meer.'* (IVC6, 27).

Reflectie op documentatie (thema 4)

Gesteld kan worden dat de aanvankelijke bescheidenheid ten aanzien van de eigen-waarde gaandeweg het documenteren veranderde in een meer positieve zelfwaardering, in sommige gevallen zelfs als empowered of identiteitsversterkend. Dit effect was in de reflectie van de respondenten waar te nemen: *'Dat vond iedereen heel moeilijk want je zegt van: je onderschat jezelf al van wat je hebt en dan weet je niet van, moet ik het zeggen of niet? Of zijn het echt mijn kwaliteiten? Dus dan zit je gewoon even te twijfelen.'* (IVC5, 286). Een andere respondent realiseerde zich dat ze in haar land van herkomst onder de noemer 'wiskunde' feitelijk alle vormen van wiskunde zoals die in Nederland ook werden gebruikt, al onder de knie had:

[In het buitenland] studeer ik alle wiskunde. Bijvoorbeeld hier wiskunde A, wiskunde B en wiskunde D. Als leerlingen van wiskunde A kan niet wiskunde B doen. Wiskunde B leerlingen kan niet wiskunde A doen. Maar ik kan alles doen, ik heb alles geleerd. (IVC4, 200)

Ook werd de hulp ingeroepen van familie en vrienden: *'Je kan best wel van jezelf makkelijk goeie dingen maar ook slechtere dingen, niet alles goed. Maar ja, ik heb gevraagd aan vriendinnen en mijn man, familie ook gevraagd. OK, wat ben ik?'* (IVC1, 260).

In deze trainingsfase speelde het aspect van haalbaarheid van de benutting van hun leerervaringen ten opzichte van een vooraf vastgesteld doel nog niet. De respondenten waren vooral bezig met het herkennen van en reflecteren op hun leerervaringen. Dit diende de persoonlijke portfoliovorming; een verbinding met een mogelijke standaard in werken of leren was daarbij nog niet aan de orde.

In deze fase was het lange termijnperspectief eveneens nog niet aanwezig. Dat werd in de hand gewerkt door de opbouw in de training waarin in deze fase nog grotendeels op de bewustwording van de eigen-waarde werd gekoerst en niet zozeer op de mogelijke maatschappelijke kansen. Eén respondent gaf desondanks al wel aan dat het haar vooral ging om het kunnen volgen van een opleiding in de zorgsector en het vervolgens verwerven van een functie. Indien dat niet zou lukken, zou ze breder zoeken:

En ik had natuurlijk van ja, ik wil de BIG-registratie. [-] als optie, als het niet lukt, dit ga ik doen. Dus dan ga ik bijvoorbeeld een andere opleiding doen en als dat niet lukt ... Dus dan zet je altijd twee andere dingen van die op lange termijn, op korte termijn wat wil ik bereiken? (IVC5, 554)

Het eigenaarschap van de in het portfolio verzamelde leerervaringen was daarentegen wel aanwezig. Voor de ene respondent werd dat zichtbaar in het onderscheid tussen een curriculum vitae en een portfolio: *'Een cv is meer beknopt, mijn portfolio gaat veel dieper. Daar beschrijf je echt je competenties, wat je de afgelopen tijd ... dat je die ervaring op papier kan neerzetten.'* (IVC2, 45).

Een andere respondent bezat in feite al een portfolio, waardoor de documentatie van haar ervaringen niet zoveel problemen opriep: *'Ik bewaar alles, dus ik qua bewijzen weet ik altijd*

wat te bewaren. Dus het was niet moeilijk voor mij, want ik ging gewoon in mijn map kijken van: o, dit heb ik nog, ik heb dit foto nog, dus dat was wel makkelijk.' (IVC5, 358). Bij het omschrijven van de waarde van haar ervaringen kwam ze echter wel tot diepere inzichten: 'En toen op het laatst had ik zo'n twaalf bladzijdes of zo voor een portfolio gemaakt die ik niet eens wist van ohh ... heb ik dit allemaal gedaan? Echt? En dan als je het daar over en over leest dan ehh' (IVC5, 529).

8.3.3 EVC-fase 3: assessment

Het leren waarderen van de respondenten was gericht op enerzijds de plaatsbepaling op de 'participatieladder' en anderzijds op het vormgeven van verdere stappen om hun persoonlijke doelstelling te behalen. Ten aanzien van de participatieladder kon een nulpunt bepaald worden waarmee het IVC haar monitorsysteem kon afstemmen op de betreffende respondent:

Wij bepalen nadat de vrouwen hier een paar weken zijn, [-] waar zij staan op de participatieladder. Op welke tree en op welke stap kunnen zij geplaatst worden en dat is dan het nulpunt. Dan gaan we naar een jaar kijken waar de vrouwen dan staan. Dan is het natuurlijk de bedoeling dat door al die trainingen en mogelijkheden de vrouwen stappen hebben gemaakt op die ladder. (IVC1i, 116)

Naast deze plaatsbepaling presenteerden de respondenten hun persoonlijke profiel met bijbehorende bewijslast. De groep trad op als beoordelaar en gaf feedback. In de laatste groepsessie zouden ze hun de daadwerkelijke actieplannen presenteren.

Het beoordelingsproces (thema 5)

In de voorlaatste sessie werd de documentatie gepresenteerd aan de groep. Naast de trainer trad de rest van de groep op als beoordelaar van de bewijslast. De trainer hield daarbij vast aan de VRAAK-criteria (Kappe, Smits & Bekker, 2011): variatie, relevantie, authenticiteit, actualiteit en kwaliteit van de bewijzen:

Ik moet er ook bij zeggen dat doordat veel van de dames uit omgevingen komen waarvan ze niets hebben kunnen meenemen wel op basisniveau de bewijslast altijd neergelegd moet worden. Vaak zijn het geen diploma's meer want die zijn verbrand of achtergebleven. Veelal is het echtgenote, vriend, vriendin, maar ik laat ze daarin wel zien dat bewijslast belangrijk is want je kunt alles vertellen maar er moet iemand wat gezien hebben. Wat je wel ziet is dat de jongere dames van een stage dan de rapporten inleveren en daarmee ben ik al een heel eind. (IVC2i, 325)

De beoordeling ging uit van het principe van de 'halfvolle fles', waarmee bedoeld werd dat de beoordeling bedoeld was om positieve en versterkende feedback te geven op de presenterende deelnemster. Er werd beoordeeld door door te vragen en feedback te geven. Op deze wijze kon de deelnemster haar eigen-waarde herformuleren, aanvullen en aanpassen. Het 'leren waarderen' van de eigen leerervaringen was de resultante van dit onderdeel van de training. Bijkomend voordeel was dat het een persoonlijk zingevend onderdeel was, ook voor de trainer zelf:

En in de oefeningen ook, die presenteren waarop je trots bent. En dan is het grappige – waar het ook is dat je training geeft – dat ze altijd praten over: we hebben dat gedaan. En dan zeg ik altijd: wat heb jij dan gedaan? Dan ga je daarop dan even inzoomen en dat helpt ze meestal toch wel om in die mood te komen van: ok, ik heb toch ook wat betekend. En wat ik prettig vind in deze trainingen - dat geeft mij veel energie – is dat de dames het gevoel van eigenwaarde krijgen. Ik ben er op aarde om iets te doen, niet alleen om kinderen te maken maar ook om andere bijdragen te leveren. Dat is nou heel erg leuk om te zien hoe dat werkt hier. (IVC2i, 215)

De kwaliteit van het proces stond wat betreft de respondenten niet ter discussie. Voorop stond dat de training conform de kwaliteitsprincipes van het CH-Q model werd georganiseerd en dat er – conform de missie van het IVC - daadwerkelijk sprake was van een veilige omgeving waarin de migrantenvrouwen zich konden ontwikkelen, participeren, integreren en bewust worden van wat zij zouden kunnen bereiken binnen de Helderse gemeenschap. In deze fase stond het scherp krijgen van het persoonlijke profiel voorop en werd slechts in geringe mate verbinding gemaakt met bepaalde standaards. Dat stond op de agenda van de laatste trainingssessie.

De dialoog werd zowel tussen de trainer en afzonderlijke respondenten gevoerd als tussen de groepsleden onderling. Deze dialoog had altijd een positief, opbouwend karakter:

En dan noemen de mede-cursisten, dan noemen hun sommige kwaliteiten in jou dat ze, dat je echt niet eigenlijk niet van bewust bent. [-] Het is bijvoorbeeld ... iemand te motiveren. Dat ik het heel sterk heb. Ik heb een goeie motivatievermogen dat ik iemand niet zichzelf ... Ik onderschat mezelf maar dan doe ik bij een andere van: nee, zo moet je niet denken. (IVC5, 302)

Waarderen (thema 6)

Het waarderen van hun leerervaringen stond in het teken van het creëren van participatiekansen in Nederland. De vervolgstappen zouden vorm krijgen bij het opstellen van het persoonlijk actieplan.

Het (retrospectieve) assessment van leren concentreerde zich op de wens van de respondenten om hun leerervaringen te verbinden met een opleiding of werk in Nederland. Dit assessment kon een plaatsbepaling opleveren van de kansrijkheid van zowel niveau als richting voor het bepalen van de volgende stap:

En dan vragen ze van [-] wat heb je helemaal in die periode gedaan? Heb je sollicitaties, want je hebt ook sollicitatieplicht. En ik zei van OK, ik moest naar de rechter voor de BIG-registratie, het is niet gelukt, ik heb gesolliciteerd, het is ook niet gelukt; ze nemen mij niet aan en ... of wat kan ik doen? Kan ik een opleiding volgen? [-] OK, dan ga ik eerst proberen met die HBO want MBO heb ik al. En hun zeiden van niet. En ik zei van OK, dan ga ik op diezelfde niveau dus MBO als ik het krijg, dan is het meegenomen. (IVC5, 1087)

De eigen inbreng bestond uit de beschrijving en documentatie van de leerervaringen, of zoals een respondent meldde: 'dat heb ik moeten bewijzen aan de hand van aanbevelingsbrieven en dankjewel kaarten.' IVC2, 73).

De waardering van hun leerervaringen leverde de respondenten nieuwe inzichten op, vooral door het doorbreken van de eerdere bescheidenheid over hun eigen-waarde: 'Je denkt altijd

negatief, sommigen dus ik, alleen maar die minpunten, alleen maar het falen dat je hebt gedaan. Maar nu wordt er gezegd: wat zijn je pluspunten, wat heb je bereikt?’ (IVC6, 52).

Bij het assessment voor leren werd de richting van het persoonlijke actieplan dat de respondenten in de laatste trainingssessie zouden presenteren bepaald. Individueel werden nog geen knopen doorgehakt met betrekking tot het benutten van de eerdere leerervaringen voor het verwerven van nieuwe ervaringen. Het ontwikkeldoel kreeg bijvoorbeeld vorm in de wens om te gaan studeren. Zo wilde een respondent een opleiding verpleegkunde gaan doen; als dat onverhoopt echter niet zou lukken, was het alternatief ook voorhanden: *‘In mijn portfolio had ik staan van ik wil de BIG-registratie⁴⁰. En als het niet lukt dan ga ik gewoon voor anesthesiemedewerker in opleiding.’* (IVC5, 568). Voor een andere respondent was het echter vooral de vraag of ze nog ging studeren. Het ontwikkeldoel was wel duidelijk maar ze wilde eigenlijk liever gaan werken: *‘Ik heb als vooropleiding VWO, ik heb HBO rechten gehaald, tenminste een propedeuse en ik zoek een baan in de administratieve richting. Maar ik wil daarnaast ook mijn studie afmaken.’* (IVC2, 125).

Voor deze respondent leverde het assessment voor leren de acceptatie op dat het proces van maatschappelijk participeren in Nederland compleet anders verliep dan in haar land van herkomst. Ze ging in ieder geval iets oppakken op basis van haar ervaringen; de richting ontbrak echter nog:

In mijn land wij doen anders en ik was helemaal niet eens, maar nu ik zie dat ik gebruiken mijn ervaring wat ik maar ook wat ik heb geleerd. Hier was het voor mij een schok want ik heb iets gezegd en iets gedaan en vroeger dacht ik: nee, ben niet eens met dit. Maar ik heb dit gedaan. Ik neem iets onbewust, ik bedoel ik leer dit en na de tijd gewoon, of ik wil of ik wil niet, gewoon ik pak dit. Is ook onbewust ik doe iets wat ik heb geleerd. (IVC3, 157)

Omdat de functie van het waarderen vooral gericht was op de zelfwaardering van de respondenten en de feedback van de trainer en de andere respondenten, kon het beoordelingsproces binnen de competentietraining beschouwd worden als een vorm van assessment als leren. Het ‘leren waarderen’ stond voorop; de beoordeling van de portfolio’s diende elke respondent ervan te doordringen dat de eigen leerervaringen op de juiste waarde moesten en konden worden ingeschat.

In deze zin paste deze vorm van assessment waarbij het beoordelingsproces geïntegreerd was in het proces van herkennen, waarderen, erkennen en ontwikkelen van iemands competenties, bij het reflectieve karakter van het EVC-proces in de competentietraining. Dit bleek ook uit de reflectie van de trainer op het persoonlijke leerproces waarbij het genereren van feedback op de zelfwaardering centraal stond. In het geval van een respondent zette de beoordeling van de documentatie van haar vaardigheid om ‘voor grote groepen te koken’ een proces in gang dat bij navragen in een latere fase effect bleek te hebben gehad:

⁴⁰ Het BIG-register (Beroepen in de Individuele Gezondheidszorg) is een Nederlandse databank waarin een aantal officieel erkende gezondheidswerkers is geregistreerd, zoals voor artsen, verpleegkundigen, e.a. Het register is opgericht op grond van de Wet op de beroepen in de individuele gezondheidszorg (Wet BIG).

Ze zei: ja, ik heb een keer voor 40 mensen gekookt en toen zei ik dat ik het niet geloofde. Toen had ze daarvan foto's en zei ik: kijk, nou wordt het interessanter, heb je een bedankbriefje gekregen of een offerte opgemaakt of wat dan ook? Ja, die had ze ook nog - want zo werkt dat – die heb ik ook nog wel ergens. Haal dat nou eens bij elkaar, beschrijf het proces, bewijslast dan. Toen kwam ik haar later tegen; er was een receptie van een collega en die had haar gevraagd voor de catering voor 100 man. Ik vroeg of ze dat geheel zelfstandig draaide en toen had ze een hulp ingehuurd. Toen dacht ik wauw! (IVC2i, 370)

Een respondent gaf aan dat dit aspect - assessment zelf als leerproces benutten - versterkt werd in de wisselwerking met de andere deelnemers:

Ik had er moeite mee om een ander feedback te geven omdat ... ja, ik moest over een drempel heen. Want ik had zo'n situatie meegemaakt dat ik helemaal door elkaar geschud werd en de training heeft me ook laten zien van in jezelf geloven maar ook: ik kan het! Ik kan het heel goed verwoorden dus daar ligt het niet aan. En toen ben ik ... Ja, ik ben er echt blij mee dat ik die ... Toen ik een ander feedback gaf, kreeg ik zelf ook feedback terug. (IVC2, 330)

8.3.4 EVC-fase 4: opbrengst

Zowel in de verzilverende als de prospectieve zin rapporteerden de respondenten een verscheidenheid aan opbrengsten van de competentietraining. Vooral het effect op het persoonlijke vlak was sterk: empowerment op basis van de reflectie op de eigen leerervaringen. Dit effect werkte vanwege het versterkte zelfinzicht door in alle levensbereiken. Het was ook de intentie van de trainer om deze brede waaier aan effecten in alle levensbereiken van de respondenten te helpen genereren:

Deze dames zijn erg gefocust dat werk alleen maar werk is als ervoor betaald wordt. Ik kijk breder binnen het EVC-traject en ook wat ze nu gedaan hebben, ook al is dat niet betaald: het opvoeden van kinderen, het koken van een maaltijd. Dat geeft je zoveel kwaliteiten dat – als je die zou omzetten naar kwaliteiten die overal inzetbaar zijn – ik praat over EVC. Het zijn competenties die je verder nergens opdoet behalve een kok als het over koken gaat maar als het andere zaken zijn zoals het opvoeden van kinderen er allemaal dingen spelen die er rondspelen, die allemaal bruikbaar zijn in de civiele wereld, of het nu vrijwilligerswerk is of betaald werk. Niet alleen maar: ik kan nu niets maar als ik werk, dan kan ik wat. (IVC2i, 266)

De competentietraining leverde de respondenten het certificaat CHQ-1 op, voor het succesvol afleggen van de basistraining voor zelfmanagement van competenties. Met dit certificaat hadden de respondenten bewezen:

- hun competenties en kwalificaties systematisch te kunnen benoemen, inschatten en documenteren.
- Uit de leerstappen wezenlijke persoonlijke sterkte en competenties te kunnen afleiden (rode lijn ontdekken) en hier conclusies uit trekken voor hun loopbaan.
- Een doelgerichte basis te kunnen leggen voor de instap in het beroepsleven, bijvoorbeeld om weten te gaan met advertenties en aannamebeleid op de arbeidsmarkt.

- Maatregelen voor de concrete realisering van de loopbaanstappen te kunnen plannen.
- het management van hun competenties met ondersteuning van het portfolio-instrumentarium zelfverantwoordelijk ter hand te kunnen nemen.
- Prestaties uit alle levensgebieden in aanmerking te kunnen nemen en vanuit die plaatsbepaling wezenlijke, persoonlijke sterke punten en competenties te kunnen afleiden.
- Uit de leerstappen conclusies te kunnen trekken voor het vormgeven van de verdere loopbaan.
- Perspectieven voor hun loopbaan erkennen en realistische maatregelen te kunnen nemen om die persoonlijke en professionele ontwikkeling te plannen.
- Het management van uw competenties met behulp van het portfolio-instrumentarium zelfverantwoordelijke en langdurig te kunnen toepassen. (Stichting CH-Q NL/B, 2012)

Verzilverend effect (thema 7)

De competentietraining leverde een aantal respondenten een formeel of informeel effect op binnen hun levensbereik 'leren'; voor één respondent was dit effect op 'leren' verbonden met 'werken'. Voor drie respondenten bood het een concrete carrièrestap. Deze effecten werden behaald na het waarderen van hun portfolio en de presentatie van hun actieplan in de laatste trainingssessie.

Het verzilverende effect was dat één respondent bevestigd werd in de waarde van haar lesbevoegdheid uit haar land van herkomst. Ze kreeg geen formele erkenning omdat haar Nederlandse taalvaardigheid nog onvoldoende was maar ze werd wel erkend in de waarde van haar buitenlandse diploma en kon zo richting geven aan participatiemogelijkheden: *'Ik heb niet Nederlands lerarendiploma gekregen. Nog niet. Mijn diploma is opgewaardeerd.'* (IVC4, 145). Hierdoor kwam ze in aanmerking om stage te lopen op een middelbare school, met zicht op het verwerven van een docentfunctie:

Die mijnheer heeft alles gezien en mij daarna vragen welke universiteit zit je nu. [-] Daarna ging hij even praten met de docenten. [-] Daarna twee weken later krijg ik een e-mail, jij mag hier komen en jij mag drie verschillende docenten mee meelopen, stagelopen en zo. Die directeur ook wiskunde docent. Die directeur zegt, als jij met deze diploma mag jij werken als je onderbouw doet. (IVC4, 155)

Deze respondent rapporteerde tevens dat deze opbrengst zich door vertaalde in haar persoonlijke leven. Haar planmatige werkwijze op school resulteerde ook in het herkennen van deze competentie in het gezinsleven:

Mijn werk en mijn planning, niet alleen vakken. Is tijd ook heel belangrijk. Ik heb geleerd, competentie is ook belangrijk en dat is altijd belangrijk, niet alleen in klas. Bijvoorbeeld eten maken ook, dat is tijd. Mijn kinderen snel eten maken voor andere afspraak of als kinderen. (IVC4, 231)

Een andere respondent wist na de training toegang te krijgen tot de door haar gewenste opleiding:

En toen na een paar maanden of zo kon ik op het internet die opleiding volgen. En heb ik het doorgegeven aan [-] en toen ben ik gewoon ervoor gaan solliciteren en weer naar de gemeente gegaan om hun te vragen van wordt het vergoed? Helpen jullie me hiermee en toen heeft de IVC ook [-] met de woningstichting en iedereen gezeten en het was mogelijk. (IVC5, 575)

De persoonlijke beleving van de reflectie op het eigen handelen resulteerde naast formele erkenning ook in informele erkenning, bijvoorbeeld in de vorm van het herkennen van specifieke competenties die de eigen-waarde ook in andere contexten dan formele leeromgevingen zichtbaar maakten. Voor een respondent betrof dat de competentie van goed kunnen organiseren en plannen:

Als competentie daarin had ik het plannen. Je hebt natuurlijk een plan in je hoofd hoe je de taart gaat maken en hoe het eruit moet zien. En daar omheen hoe je te werk gaat. Voor mij was dat hoe ik het alles bij elkaar heb opgezet en de taart had neergezet. En dan daarna een dankjewel gekregen; dat is voor mij dan heb ik bij deze training geleerd van: ok, dat was het dan. In de zin van: het ging voorheen gewoon vanzelf maar nu weet ik het te benoemen. (IVC2, 90)

Een andere respondent verzuchtte 'Diploma's zijn belangrijk.' (IVC6, 251). Haar ontwikkelactie zou hierop worden afgestemd want ze was 'blij dat ik een portfolio heb, anders ja ...' (IVC6, 44); haar portfolio gaf haar aanknopingspunten om een diploma te gaan verwerven.

De verzilvering van de training op het vlak van 'werken' resulteerde voor drie respondenten in concrete carrièrestappen, variërend van het vinden van een stageplek op het IVC en op een middelbare school tot het verwerven van vrijwilligersplek:

- voor respondent IVC4 was reeds geconstateerd dat de training haar een effect op zowel 'leren' als op 'werken' bezorgde. Het was een kwestie van haar diploma behalen om als bevoegd docente wiskunde aan de slag te kunnen.
- *Ik heb wel van [het IVC] een stageplek aangeboden gekregen. Dat is gewoon komen binnenwaaien eigenlijk want ik ging eigenlijk voor de training alleen. Dus dat je dat netwerk gewoon binnenkrijgt is voor mij mooi meegenomen. (IVC2, 280)*
- *En wij waren ergens en mijn man zag de advertentie en zei: kijk, ze hebben ook vrijwilligers nodig, ik vind deze leuk voor jou. Ik zei: o nee, ik heb genoeg. En met die kerk was ook ... ik heb gelezen [-] en ik ging en ik heb die penningmeesterfunctie gekregen. (IVC3, 302)*

Een bijzonder verzilverend effect was de certificering van de deelname aan de training; het effect hiervan had direct invloed op hun loopbaanvorming:

Daar [het certificaat] zijn ze beretrots op. Dat is echt een moment en je ziet ze daarmee ook elke keer terugkomen. Want op een gegeven moment moesten ze voor een sollicitatie en dan zie je in een keer weer: competentietraining. En eigenlijk staat dat elke keer bovenaan; daar zijn ze trots op. (IVC2i, 158)

Prospectief effect (thema 8)

De competentietraining realiseerde ook diverse prospectieve effecten, met name op het vlak van (1) doel en richting van maatschappelijke participatie, (2) empowerment op basis van erkenning van hun eigen-waarde en (3) persoonlijke reflectie op de training.

De training had bovenal een versterkend effect op het empowerment van de respondenten. Ze werden meer zeker van zichzelf: *'Ik ben ook nog zeker geworden want dat wist ik niet. Ik moest ook in cv schrijven [-] maar die is nu sterker geworden. Nu ben ik nog sterker, door de competentietraining ben ik nog sterker.'* (IVC1, 94).

Dit effect van empowerment werd bevestigd door een andere respondent: *'omdat je, ja door die training nog beter weet, want dat wist je al wel wat je kwaliteiten waren, maar nu weet je het nog beter, denk ik he, dat is toch een beetje [-] het resultaat van de training geweest?'* (IVC5, 1284). Ze constateerde dit effect niet alleen voor zichzelf maar *'dat merk je ook van de andere cursisten dat ze ook zelfverzekerder worden.'* (IVC5, 1432).

Dergelijk empowerment resulteerde ook in de constatering van een respondent dat zij niet zonder fouten hoefde te zijn en daarin gelijkwaardig kon zijn met collega's:

Ik ben trots op mij, ik hoef niet te schamen. En ik heb ook gezien bij die bedrijf dat de mensen maakten ook fouten in die boekhouden. En iedereen wist ook niet alles en was ik ... ging die persoon iemand bellen of hoe hij dit moet doen. (IVC3, 130)

Het ging bij empowerment om 'het in de eigen kracht zetten' van de respondenten: het doeltreffend verwoorden van wat 'de eigen kracht' dan was, als effect ook van de training:

Het gaat erom dat men mij ziet als iemand die zichzelf goed kan verwoorden. Daar had ik zelf niet bij stilgestaan omdat ik denk: daar moet ik echt vanaf want ik kom uit het buitenland en ik moet me aanpassen aan de cultuur hier. En ik ben daar zo mee bezig dat ik zelf niet door heb dat ik al goed bezig ben. En dat heb ik ook hiervan geleerd eigenlijk bij deze training dat ik mezelf krachtig kan neerzetten. En tijdens de presentatie ook was ik daar echt wel blij mee. (IVC2, 156)

In de reflectie op de training was men zich bewust dat het niet altijd even gemakkelijk was geweest maar dat het effect als persoonlijk verrijkend te beschouwen, vooral in termen van het benoemen van de eigen-waarde naar zichzelf en anderen. Zo verzuchtte een respondent: *'Het gaat soms echt kritisch aan toe en dan denk ik [-]. Niet altijd fijn, nee.'* (IVC2, 120). In haar reflectie gaf zij echter eveneens aan dat het er wel in had geresulteerd dat zij hierdoor sterker uit het proces was gekomen:

Op zich was het niet makkelijk gegaan met de portfolio. Het gaat om jezelf en dan moet je echt diep graven want er werd ook gekeken naar je levenslijn, je levensloop en dat gaat vanaf nul jaar tot en met heden. Dan moest ik echt goed nadenken, soms wil ik niet terugdenken aan het verleden omdat ik soms in de situatie terecht kwam dat niet prettig was. En [-] dan denk ik van: ok, dat kan ik nu een plekje geven en ook veel makkelijker erover praten. Dus dat was het meer: echt diep in jezelf kijken. (IVC2, 162)

In de perceptie van de waarde van de training op de langere termijn traden verschillende perspectieven voor het voetlicht, uiteenlopend van de inschatting dat het werk in bijvoorbeeld de zorg er aan zat te komen want *'tussen nu en vijf jaar gaan er zoveel mensen*

met pensioen dat, nou dat we blij mogen zijn als er nog mensen zijn die de vacatures kunnen invullen. Maar het gebeurt nog niet, he. (IVC5, 1242), tot het carrièreperspectief dat al zichtbaar was, i.c. het lesgeven in de onderbouw, met op de langere. Het ook in de bovenbouw lesgeven:

Als het bovenbouw is, jij moet leren. Dat is beter. Ik geef nu bovenbouwleerlingen bijles geven natuurkunde en wiskunde. Vorig jaar is meisje 4e jaar VWO wiskunde, natuurkunde, scheikunde. Allemaal onvoldoende. De school zegt, jij mag niet blijven zitten, jij gaat naar HAVO anders ROC toe. Haar moeder en kind allemaal verdrietig en huilen en zo. Zij vragen [mij] wil je bijles geven. Ik ben begin september bijles geven, eerste toets natuurkunde een 10 en wiskunde een 9,6. Tweede toets hier wiskunde een 9,9. Natuurkunde 9,4. (IVC4, 166)

Een andere constatering was dat een respondent zich realiseerde dat zij zich ook bewust diende te zijn van de context waarin zij haar waarde zou kunnen toepassen: *'soms ben ik een doorzetter en soms is iets echt moeilijk en in het begin vind ik het niet leuk. Als ik hier wil wonen, leven, ik moet ook sommige dingen ... ja ik moet aanpassen. Ja, en ik wil alles proberen en door dit ik leer heel veel.'* (IVC3, 40).

Persoonlijke reflectie was het belangrijkste effect dat als prospectief effect optrad. Het toonde zich in het besef dat men al meer in huis had dan men had gedacht en in de wijze waarop men überhaupt naar zichzelf had leren kijken. Deze bredere kijk op zichzelf was niet alleen een kwestie van empowerment maar veeleer van het verbinden van zelfinzicht in termen van kennis en kunde met reële situaties waarin deze kijk van nut kon zijn:

Eerlijk naar jezelf kijken. En ik heb ook geleerd om dieper te graven [dan de] oppervlakkige ik. Zo weet ik ook dat ik mezelf ben in alle situaties; alleen komen bepaalde competenties naar voren die je dan gebruikt op dat moment voor die bepaalde situatie. (IVC2, 49)

Het verwerven van een dergelijk zelfinzicht werd ook anderen aangeraden: *'Ik vind echt leuk dat met mijn ervaring ik kan delen en ik hoop dat mijn collega's ook hebben dezelfde ervaring, dat ook andere mensen kunnen dit doen, die cursus.'* (IVC3, 381).

8.3.5 EVC-fase 5: verankeren

De verankering van EVC speelde in alle levensbereiken een rol, met dien verstande dat het altijd was gebaseerd op de portfoliovorming. Door zich eerst te richten op het herkennen en waarderen van hun eigen leerervaringen, waren de respondenten in staat om hun persoonlijke portfolio te vormen. Dat portfolio werd het centrum voor hun oriëntatie op maatschappelijke kansen.

Duurzame ontwikkeling (thema 9)

De competentietraining viel samen met de wil tot leren van de respondenten. Ze realiseerden zich terdege dat ze door te leren een betere kans op maatschappelijke participatie kregen. 'Leren' bijvoorbeeld hield in het leren van de Nederlandse taal en vervolgens investeren in (vak)diploma's:

Ik ben al tien jaar in Nederland. Ik heb eerst de taal geleerd, daarna ik heb niveau 2 gehaald, daarna ik heb staatsexamen gedaan, ik wil doorgaan voor de opleiding verkoopmedewerkster, daarom heb ik Mbo 3 gehaald. Ik heb ook examen gedaan voor paspoort, toen iedereen moest een cursus volgen, ik heb niet de cursus gevolgd; ik heb alleen maar examen gedaan. (IVC1, 99)

Dat dit 'leren' niet altijd van een leien dakje ging, was helder. Het ging om een zoekproces waarin persoonlijke groei voorop stond: *'Wanneer is geleerd mijn zwakke punt is minder wordt. Mijn sterke punt is meer worden. Dat moment is zoeken. Welke past mij? Hoeft niet te kopiëren van een ander.'* (IVC4, 98). Wat de competentietraining hen had gebracht, was daarmee de vaardigheid tot het creëren van een persoonlijk portfolio waarmee ze hun eigen-waarden beter leerden waarderen. Zo konden de respondenten zich ook beter presenteren aan degenen waar ze hun wens tot participatie mee hoopten te kunnen delen, bijvoorbeeld *'als je naar een sollicitatie gaat, dan kun je ook portfolio laten zien.'* (IVC1, 8). Of

... als ik een gesprek heb bij de gemeente, dan ga ik gewoon met mijn hele dossier van de gemeente. En dan zeg ik: ok, hier heb ik hem. En dan gaan ze gewoon mooi bladeren en ik had ook van hun gehad van: o, wat heb je het netjes. En ik zei van nee, ja, ja, dat moet gewoon. (IVC5, 1174)

Hun portfolio was het resultaat van de training waarmee ze zich konden (en durfden) profileren:

In het begin omschreef ik mezelf gewoon als 'ja dit ben ik!' Maar ik had meer advies nodig van: dit kan je beter doen of dit kan je beter weglaten of zo kan je jezelf beter profileren. Het gaat natuurlijk om jezelf; het is niet een competentie van een ander dat je in je eigen portfolio steekt. En nou ja, door middel van deze training heb ik dat geleerd. (IVC2, 68)

Het besef dat hun portfolio ook onderhouden diende te worden, was goed doorgedrongen want *'het verandert steeds, denk ik. Want ik vind van: niet alleen wat ik geleerd heb van de training, daar houdt het niet op. Je kunt nog altijd steeds eraan werken.'* (IVC2, 311). De portfoliovorming stelde de respondenten in staat verbindingen te maken met verschillende vormen van maatschappelijke participatie, bijvoorbeeld richting het zelfstandig creëren van werk - *'... dit is een bewijs van wat ik kan. Ik kan bijvoorbeeld ook een les gaan geven in de richting van koken, zo'n programma maken.'* (IVC5, 1410) – of zichzelf goed profileren bij het verwerven van werk: *'nee, wij willen niet haar, wij vertrouwen jou en wij willen dat jij gaat ons helpen. Omdat ik ja, meer rustiger was en ik kon goed plannen maken. En ja, wat ik ook heb geleerd hier, ja.'* (IVC3, 258). Boven alles ging het echter om zelfkennis en jezelf blijven. Dat was de waarde van het EVC-proces zoals zich dat met de competentietraining had gemanifesteerd. De functie van leren was ingebed in deze zelfkennis en vandaaruit was het aan de respondenten om verbindingen te maken met 'leren' en 'werken, c.q. participatie:

Het gaat niet alleen om 'leren leren'; het gaat ook meer om jezelf nuttig te maken voor de maatschappij. Je competenties zijn daarbij ook erg belangrijk want als je gaat acteren voor zo'n rol, en dan op een gegeven moment val je door de mand. En ik vind dat je zelf 'true' moet zijn, je moet je eigen ... eerlijk naar jezelf. (IVC2, 182)

Het persoonlijke portfolio belichaamde daarmee niet alleen de verankering van het geleerde in de competentietraining binnen het leven van de respondenten maar ook de wens tot duurzame ontwikkeling, want leren is *'voor mij echt belangrijk, voor mijn kinderen ook. Ik vind het altijd belangrijk voor toekomst van mijn kinderen. Veel leren is zo weinig, elke dag leer je.'* (IVC1, 268).

8.4 EVC en gepersonaliseerd leren bij het IVC

Vanwege het reflectieve karakter van EVC als proces binnen de competentietraining, mocht verwacht worden dat de vijf thema's van EVC voor gepersonaliseerd leren ook in meer of mindere mate aanwezig waren als het ging om het benutten van EVC voor het nastreven van bepaalde doeleinden op het vlak van leren, voor zichzelf én met het oog op het verbinden met andere mogelijke actoren in de lerende driehoek.

8.4.1 Agency

De *agency* ontwikkelde zich naarmate de competentietraining vorderde. Waar de respondenten aanvankelijk vooral geleid werden door het aanbod van het IVC om aan de training deel te nemen, werden zij zich steeds meer bewust van de waarde van hun eigen leerervaringen. De gestructureerde training en het groepsproces ondersteunden elke respondent. De CH-Q methodiek sloot in die zin goed aan bij hun persoonlijke beleving, gaf hun de tijd en de ruimte om zichzelf te vinden in hun eigen-waarde en om steun bij elkaar te vinden. Gedurende de training groeide derhalve het zelfbewustzijn en de zelfkennis op grond waarvan ze hun eigen-waarde(n) leerden herkennen, waarderen en benutten.

Agency ontplooidde zich:

- a. niet op eigen kracht; de respondenten werden door het IVC uitgenodigd deel te nemen aan de training.
- b. De eigen motivatie ontwikkelde zich snel tijdens de training, op het moment dat het herkennen van de waarde van hun eigen leerervaringen zijn beloop kreeg.
- c. De training paste na het omarmen ervan door de respondenten goed in hun doelstelling van het realiseren van maatschappelijke participatie.
- d. In de mate waarin de respondenten zich zelfredzaam maakten gedurende de training, bijvoorbeeld door ook hun (ex-)werkgevers te durven benaderen voor verklaringen omtrent hun eigen-waarde.

8.4.2 Affordance

De *affordance* van het IVC was in deze casus sterk aanwezig met het toestaan en faciliteren van de competentietraining voor de respondenten. Het centrum was zeer sturend op wie er wel of niet aan mocht deelnemen. De participatieladder voorzag in het selecterende kader; alleen mensen die al op de derde trede van deze ladder zaten, kwamen in aanmerking voor de training.

Het doel dat het IVC met de training nastreefde was in overeenstemming met missie en aanpak van het centrum: de doelgroep stimuleren en ondersteunen bij hun integratie in de Nederlandse samenleving. De competentietraining was één van de instrumenten die

daarvoor werd ingezet. Het was specifiek afgestemd op het 'in hun eigen kracht zetten' van de respondenten. Dit aspect van *affordance* was gedurende het gehele traject aanwezig. Het sterkst kwam het naar voren in het faciliteren van de bewustwording van de eigen-waarde(n), documentatie en zelfwaardering. De *affordance* stond zodoende in het teken van de opdracht van het IVC aan het empowerment van de respondenten.

De *affordance* kwam naar voren in de volgende aspecten van EVC voor gepersonaliseerd leren:

- a. in de selectie voor deelname aan de competentietraining; indien men op de derde trede van de participatieladder stond, was deelname in principe mogelijk.
- b. Het IVC baseerde de competentietraining op de aanname dat de doelgroep over leerervaringen beschikten die in deze training zichtbaar konden worden gemaakt en waardevol zouden kunnen zijn bij het realiseren van de participatiedoelstellingen.
- c. De training werd kosteloos aangeboden aan de respondenten.
- d. Het was qua opzet een gestructureerde groepstraining waarin de bewustwording en benutting van de persoonlijke leerervaringen centraal stond.
- e. De training leverde de deelnemers een certificaat, gewaarmerkt door het Zwitserse kwaliteitssysteem 'CH-Q voor zelfmanagement van competenties'.
- f. Het IVC organiseerde het partnerschap met andere partijen die mogelijk interessant zouden kunnen zijn voor de respondenten, zoals gemeente, ROC, het lokale bedrijfsleven en publieke organisaties.
- g. Het IVC bood zichzelf ook aan als stageplek waar de respondenten aan hun eigen doelstelling van maatschappelijke participatie zouden kunnen werken.
- h. De competentietraining was dusdanig gestructureerd dat de (zelf)reflectie op de leerervaringen van de respondenten centraal stond. De doelstelling van de training was dat de respondenten zich op basis van deze reflectie in hun eigen kracht konden zetten, teneinde ze beter te equiperen voor hun participatie.

8.4.3 Assessment

Het werken aan de wens van de respondenten tot participatie stond in het teken van het 'leren waarderen van de eigen-waarde'. Het *assessment* was daartoe geïntegreerd in de training als een vorm van 'assessment als leren'. Het was de verbindende schakel tussen *affordance* en *agency* binnen het EVC-proces. Het *assessment* werd vooral in de beoordelingsfase ingezet; in de andere EVC-fasen kwam het echter vanwege het reflectieve karakter van de competentietraining, ook aan bod. Soms was dit meer expliciet zoals in de documentatiefase bij de zelfwaardering van de leerervaringen en soms meer impliciet zoals bij de bewustwording van het bestaan van informele en non-formele leerervaringen die waardevol zouden kunnen zijn.

Het *assessment* had een sterk persoonlijk, reflectief karakter in deze casus. Dit toonde zich:

- a. bij de bewustwording van het bestaan van naast formele ook waardevolle informele en non-formele leerervaringen.
- b. Bij het herkennen van de waarde van de leerervaringen in de documentatiefase. Er werd in dit kader een beslissing genomen of de specifieke ervaring zou worden opgenomen in het portfolio of niet, met het oog op de persoonlijke doelen.
- c. Het herkennen van ervaringen beperkte zich niet tot formele ervaringen. Daarop werd in de training sterk gestuurd.

- d. Doordat het waarden van de leerervaringen ook in het teken stond van de acculturatie van deze ervaringen in de Nederlandse context.
- e. Van het waarden en vervolgens erkennen door zichzelf en door de groep een identiteitsversterkend en empowerend effect uitging.
- f. In het besef dat hun 'fles halfvoller' was dan ze hadden gedacht voorafgaand aan de training.
- g. In de nadruk op het 'assessment als leren'; het doel was op basis van (zelf)waardering van de eigen leerervaringen een gunstige positie te krijgen bij het verzilveren van de eigen-waarde in de richting van concrete kansen op maatschappelijke participatie.
- h. Doordat de waardering van de leerervaringen niet per se een effect had op het publieke leven van de respondenten maar ook betekenis had in hun privéleven.

8.4.4 Eigenaarschap

Het *eigenaarschap* ontwikkelde zich gaandeweg de competentietraining. De respondenten kregen steeds meer grip op de waarde van hun leerervaringen en ervoeren aan de hand daarvan dat zij zelfstandiger en zekerder gebruik konden maken van hun onderkende kwaliteiten. Het *eigenaarschap* toonde zich in het onderkennen van de eigen-waarde, persoonlijke verantwoordelijkheden en persoonlijkheidsversterking. In het bijzonder werd het *eigenaarschap* zichtbaar gedurende de training:

- a. in de bewustwordingsfase bij het creëren van de focus op het persoonlijke karakter van de leerervaringen.
- b. In de documentatiefase bij de onderkenning van het belang om de eigen leerervaringen op eigen kracht te onderbouwen en documenteren.
- c. Door de waarde van de eigen leerervaringen niet alleen te willen betrekken op maatschappelijke participatie maar ze ook te benutten in het persoonlijke leven.
- d. Bij het onderkennen van het persoonlijke karakter van hun portfolio en de eigen verantwoordelijkheid om dit portfolio te blijven onderhouden.
- e. Het empowerment dat optrad aan de hand van het verbeterde zelfinzicht en de zelfkennis waardoor de respondenten aantoonbaar in hun 'eigen kracht' kwamen te staan.
- f. Het kunnen benoemen van de eigen-waarde(n) naar zichzelf toe.

8.4.5 Co-design

Co-design is het thema dat gepersonaliseerd leren actief inzet voor het nastreven van de persoonlijke doelen die bij de *agency* zijn benoemd. In deze casus was het *co-design* sterk aanwezig doordat de respondenten hun doelen door middel van het actieve eigenaarschap van hun portfolio en hun persoonlijke actieplan actief wisten te verbinden met het behalen van resultaten. Daarnaast beruiste het *co-design* op hun verbindingen met verschillende 'partners in leren': gemeente, onderwijsinstellingen, werkgevers in het bijzonder. Ze maakten actief gebruik van de mogelijkheden die de lerende driehoek hun kon bieden.

Het thema *co-design* was zichtbaar in de EVC-fasen 'opbrengst' en 'verankeren':

- a. actieve benutting van de uitkomsten van de competentietraining bij het realiseren van het persoonlijke doel: maatschappelijke participatie binnen het levensbereik 'leren' (twee respondenten) en 'werken' (drie respondenten).

- b. De benutting van de zelfkennis ook in het persoonlijke leven, bijvoorbeeld bij het kunnen benoemen van de persoonlijke inbreng in huiselijke situaties.
- c. Het kunnen benoemen van de eigen-waarde(n) naar anderen toe.
- d. Het actief uitdragen van de waarde van de competentietraining.
- e. Ook kunnen inschatten dat er maatschappelijk kansen waren of zouden komen omdat er op bepaalde competentiegebieden waar zij sterk in waren tekorten waren dan wel zouden ontstaan.
- f. Persoonlijke portfoliovorming bracht het inzicht dat ze niet alleen hun leerervaringen tot dusver konden benutten maar ook dat ze nieuwe ervaringen dienden te verwerven. 'Actief eigenaarschap van de eigen-waarde(n)' betekende voor de respondenten zonder uitzondering dat er niet alleen een noodzaak toe bestond maar ook dat ze de wil daartoe hadden om te blijven investeren in zichzelf.

8.5 Analyse en conclusies

In deze casus stond de competentietraining van het IVC centraal als de vorm waarin EVC zich manifesteerde. Deze training beoogde de deelnemers bewust te maken van hun 'eigen kracht' en ze zelfredzaam te maken ten behoeve van hun participatie in de Nederlandse samenleving.

8.5.1 Analyse EVC als proces bij het IVC

Aan de hand van de ervaringen van de zes respondenten is EVC als proces stap voor stap gevolgd en kan onderstaande analyse worden gepresenteerd per fase van het proces.

Bewustwording

De bewustwording van het waarderen van de leerervaringen van de respondenten werd geïnitieerd door het IVC. De competentietraining die ze aan de respondenten aanbod, paste in haar doelstelling om een bijdrage te leveren aan het emancipatie- en integratieproces van de doelgroep, i.c. migrantenvrouwen.

Waarom het aanbieden van de competentietraining aan deze respondenten paste zingevend was, was een afweging die het IVC maakte op basis van hun inschatting van de waarde van de respondenten. De training hielp ze hun leerervaringen te herkennen en te waarderen waarmee ze een meer reële kans op participatie konden krijgen. In deze zin werd de vraag 'waarom de competentietraining voor deze respondenten?' vooral door het IVC beantwoord als hun interpretatie van het potentieel van deze vrouwen.

De respondenten zelf stapten bewust in de training, zij het dat niet iedereen direct ook gemotiveerd was. De motivatie van de respondenten groeide echter snel tijdens het volgen van de training. Waar ze eerst soms nog wat aarzelend waren, raakten ze allen overtuigd van het nut van de training; ook *in de vorm* waarin deze werd gegeven met veel (zelf)reflectie op hun persoonlijkheid in hun leerervaringen.

Qua *zingeving* sloot de training ook aan op de wensen van de respondenten. Hun motivatie werd aanvankelijk beïnvloed door de inschatting van het IVC van de kansen die de training hun zou kunnen bieden. Bij het vorderen van de training ervoeren ze de training echter ook zelf als een kans op maatschappelijke participatie.

Documentatie

De documentatie van hun leerervaringen speelde een belangrijke rol in de training. Aan de hand van de reflectie op hun ervaringen, werd langzaam maar zeker hun portfolio opgebouwd en werd duidelijk in welke richting de respondenten zichzelf zouden kunnen ontwikkelen. In deze in was de training georganiseerd als een reflectieve vorm van EVC; immers, het portfolio werd niet aan de hand van een bepaalde standaard gevormd maar naar gelang de persoonlijke leerervaringen in algemene en brede zin de respondenten inzicht gaven in hun 'eigen waarden'. De standaard werd derhalve bepaald aan de hand van de leerervaringen van de respondent zelf. Het doel was om op basis van deze zelfreflectie - in combinatie van met de reflectie van de andere respondenten hierop – grip te krijgen op de eigen kracht en een persoonlijk plan van aanpak te maken om die eigen kracht te gaan benutten voor het realiseren van de gewenste maatschappelijke participatie.

Assessment

Als er al een meetlat werd gehanteerd dan was het, naast de eigen waarden, de plaats op de 'participatieladder'. Alleen als de respondent op de derde trede van deze ladder stond, kon zij deelnemen aan de training. In feite was dit de nulmeting die bepaalde of de respondent bemiddelbaar zou zijn na de training naar de arbeidsmarkt toe.

De training stond in het teken van de reflectie op de eigen leerervaringen en het benoemen hiervan in 'eigen waarden'. Het waarderen van deze leerervaringen was daarmee vooral een reflectief proces dat resulteerde in het zelf waarderen en erkennen van de persoonlijke waarden of kerncompetenties. Door uit te gaan van de eigen ervaringen en daarop een actieplan te gaan baseren, was de beoordelingsfase in sterke mate 'assessment als leren', d.w.z. dat alle activiteiten in het kader van de training in het teken stonden van het versterken van het zelfinzicht en het bepalen van een persoonlijke aanpak om het gewenste doel te gaan behalen.

Deze continue, reflectieve beoordeling werd zowel ondersteund door het assessment *van* deze ervaringen – de bepaling van de statische waarde of *de waarde die is* – als door het assessment *voor* leren – de bepaling van de dynamische waarde of *de waarde die wordt*. Voor deze beide assessmentvormen was het echter noodzakelijk dat de respondenten eerst zelf hun ervaringen leerden waarderen als een vorm van assessment *als* leren; en dat bestond zowel uit het leren herkennen als uit het erkennen van de waarde van bepaalde leerervaringen.

Opbrengst

Er waren zowel verzilverende als prospectieve effecten te registreren van de feitelijke resultaten van de competentietraining, zijnde het maken van het persoonlijke portfolio en een persoonlijk plan van aanpak.

Het meest in het oog springende verzilverende effect was het empowerment – het in de eigen kracht staan – van de respondenten. De respondenten wisten dankzij de training welke eigen-waarde(n) ze hadden en welke mogelijke acties ze konden ondernemen om deze waarden te gaan benutten in het kader van hun participatiewens. Dit empowerment of versterkt zelfinzicht bracht vervolgens diverse directe effecten teweeg richting de levensbereiken 'leren' – het doelgericht initiëren van een (vervolg)opleiding – en 'werken' – het doelgericht inspelen op participatiekansen via betaald of onbetaald werk.

Voor vier respondenten leidde dat tot een belangrijk effect op het vlak van 'leren' en 'werken': de waardering van de buitenlandse diploma's en toegang tot het leeraarsberoep via

een stage; toegang tot een kwalificerend traject; een stageplek bij het IVC; een vrijwilligersfunctie als penningmeester.

Prospectief was het effect – als afgeleide van het directe effect van het maken van het portfolio en het persoonlijke actieplan – met name gelegen in de persoonlijke sfeer: de respondenten waren zich bewust van hun mogelijkheden tot het nemen van autonome beslissingen met betrekking tot de inrichting van hun leven. Ze wisten dat in verbinding te brengen met realistisch perspectief op participatie. De competentietraining zelf was naar hun mening vanwege deze effecten een aanrader voor andere mensen.

Verankeren

De verankering van het EVC-proces was gebaseerd op de portfoliovorming van de respondenten. Doordat ze zich hadden leren richten op het reflecteren op hun eigen handelen – i.c. het herkennen en waarderen van hun eigen leerervaringen -, hadden de respondenten een duurzame strategie verworven om zich te oriënteren op maatschappelijke kansen, zowel in de levensbereiken 'leren' en 'werken' als in hun persoonlijke leven.

Deze verankering toonde zich in:

- de perceptie van het portfolio als duurzame drager van hun eigen-waarde(n), inclusief het besef dat het portfolio onderhouden moet worden.
- De focus op duurzame ontwikkeling, niet alleen als wens maar ook als mogelijkheid om daar zelf actief aan te werken en in de hand te nemen/houden.
- De mogelijkheid om verbindingen te maken met 'derden', zoals werkgevers en scholen, op basis van de zekerheden die het versterkte zelfinzicht en de beargumenteerde zelfkennis, hen had gebracht.

8.5.2 Analyse EVC en gepersonaliseerd leren bij het IVC

De thema's waarmee EVC voor gepersonaliseerd leren de ge-EVC-de centraal stelt door en voor zichzelf én naar haar samenwerking binnen de lerende driehoek, kwam in deze casus vooral wat betreft het zichzelf centraal stellen aan de orde. De competentietraining had ook dit oogmerk, nl. het met behulp van de reflectieve benutting van EVC de respondenten in staat stellen zichzelf te herkennen, te waarderen en te activeren.

De *agency* van de respondenten nam vanaf de start van de competentietraining langzaam toe. Na de initiatie in de training door het IVC groeide de motivatie om de eigen-waarde(n) te leren herkennen, te waarderen en te benutten voor het doel van de maatschappelijke participatie. Vanaf het moment dat de respondenten reflecteerden op hun eigen leerervaringen en op die van de andere deelnemers aan de training, onderkenden ze de eigen kracht die ze bezaten. Het ontsluiten hiervan maakte de respondenten meer zelfredzaam en empowered in het nastreven van hun doeleinden.

Het thema *affordance* was gedurende de gehele competentietraining zichtbaar, met name bij de initiatie. Het IVC faciliteerde de training en selecteerde de deelnemers. Ook de certificering organiseerde het IVC. Deze aanpak paste bij de missie van het IVC om de deelnemers te helpen 'hun eigen kracht' te vinden en te leren benutten. De *affordance* werd geschraagd door het belang dat het IVC aan 'leren' toekende op basis van de benutting van verworven leerervaringen; in dit kader speelden ook de binnen het IVC verworven

ervaringen met betrekking tot het doelmatig organiseren van dit belang in een multiculturele aanpak een grote rol.

Het thema *assessment* speelde gedurende de hele training een belangrijke rol, geïntegreerd in alle onderdelen van het EVC-proces. De (zelf-)reflectieve vorm van EVC in deze casus was afgestemd op het benutten van verschillende vormen van assessment ten behoeve van de focus op de persoonlijke doelstellingen:

- *van* leren richtte zich op de bewustwording en herkenning van de reeds verworven leerervaringen.
- *Voor* leren waardeerde deze leerervaringen en gebruikte ze om doel en richting te vinden voor het verwerven van nieuwe (leer)doelen.
- *Als* leren was de vorm waarin de gehele competentietraining zich ontrolde als een persoonlijke leerstrategie om de verworven en te verwerven leerervaringen in te zetten voor het doel van maatschappelijke participatie. Het was de vorm waarin voorzien werd in het verbinden van de eigen-waarde(n) met de waarden van derden binnen de lerende driehoek.

Het *eigenaarschap* van de eigen-waarde(n) ontvouwde zich eveneens gedurende de training. Het begon bij de retrospectie op het eigen verleden, verankerde zich in de portfoliovorming en voedde het empowerment om in 'de eigen kracht' te gaan staan. Zelfverzekerdheid en zelfverantwoordelijkheid waren de exponenten waarmee het *eigenaarschap* van de persoonlijke leerervaringen zich toonde.

De activering van het eigenaarschap werd zichtbaar in het thema *co-design* waarin het de mate toonde van benutting van de eigen-waarde(n) voor het realiseren van hun persoonlijke doelen. Het was gebaseerd op de herkenning en waardering van de eigen leerervaringen, vastgelegd in het portfolio, en het persoonlijke actieplan dat in het teken stond van de verbinding met de doelen van andere stakeholders binnen de lerende driehoek. Dat waren in deze casus dienstverlenende organisaties zoals de gemeente en onderwijsinstellingen en/of werkgevers waar de respondenten direct hun verworven zelfinzicht konden inzetten, het zij via een stage of vrijwilligerswerk, hetzij via regulier, betaald werk.

8.5.3 Conclusies

De missie van het IVC is gericht op het bijdragen aan het emancipatie- en integratieproces van (migranten)vrouwen in Den Helder. De competentietraining is één van de activiteiten waarmee het IVC deze missie invult. In deze training staan het herkennen en waarderen van de eigen leerervaringen centraal. De respondenten konden daarmee hun persoonlijke doelen beter formuleren en nastreven.

EVC werd onderzocht aan de hand van interviews met primaire en secundaire respondenten en secundaire bronnen.

De reflectieve EVC-modus stond in de competentietraining centraal. De training was gebaseerd op een EVC-aanpak waarmee de deelnemers in staat werden gesteld zich bewust te worden van de waarde van hun leerervaringen tot dusver en deze vervolgens in te zetten bij het nastreven van hun persoonlijke doelen in Nederland. De training was opgebouwd als een reflectief proces van (zelf)bewustwording, herkenning, waardering en erkenning van persoonlijke leerervaringen en deze vervolgens te leren benutten voor het

persoonlijke ondernemerschap dat benodigd was om de gewenste maatschappelijke participatie op individueel niveau te realiseren. EVC droeg in deze vorm sterk bij aan het empowerment van de respondenten doordat het op basis van de reflectie op hun verworven leerervaringen enerzijds in meer zelfkennis en –inzicht en anderzijds in een realistisch persoonlijk actieplan resulteerde.

EVC als proces

Als proces vertoonde de competentietraining een geleidelijke schaal waarin de respondenten zich gaandeweg ontplooiden. De training was dusdanig gestructureerd dat de verschillende fasen van EVC achtereenvolgens werden doorlopen. Bij een dergelijke training paste het reflectieve karakter van EVC waarin de bewustwording, herkenning en waardering van de persoonlijke leerervaringen voorop stond, er geen verbinding met externe standaarden (nog) werd gemaakt en de persoonlijke activering gezocht werd. De respondenten reflecteerden op hun eigen leerervaringen en op die van de andere deelnemers aan de training. De trainer was de procesbegeleider en verantwoordelijk voor de vormgeving en inhoud van de training.

De praktijk van de EVC-fasen overziend was zichtbaar hoe het doel van het proces – bewustwording en benutting van de eigen-waarde(n) - stapsgewijs gerealiseerd werd:

- in de bewustwordingsfase lag de nadruk op het stimuleren en articuleren van de motivering van de respondenten zelf. De trainingsinhoud was in deze eerste fase afgestemd op het creëren van het inzicht dat de respondenten zonder formele bewijzen daarvoor toch in staat zouden kunnen zijn om de waarde van hun leerervaringen te benutten voor een persoonlijk passen doel. Niet alleen het inzicht dat ze naast formeel ook informeel en non-formeel een mogelijke eigen-waarde hadden maar ook de focus op een haalbaar doel bij hun maatschappelijke participatiewens waren de resultanten van deze fase.
- De herkenningfase leidde tot portfoliovorming. De respondenten verzamelden en onderbouwden hun leerervaringen. In de (zelf)reflectie kwamen de persoonlijke waarden naar voren waarop ze voort konden bouwen.
- De beoordeling van de eigen-waarde nam al in de bewustwordingsfase een aanvang; in die fase was het vooral van belang dat de respondenten zich bewust werden van de mogelijke waarde van hun leerervaringen. In de daaropvolgende fasen spitste het beoordelen zich toe op het waarderen van het portfolio als drager van de eigen-waarde(n) en werden conclusies getrokken door de respondenten zelf én onderling wat betreft de inzetbaarheid ervan in et najagen van het persoonlijke doel.
- De opbrengst van het EVC-proces was voor een aantal respondenten het directe resultaat van het herkennen en waarderen van hun eigen-waarde. Het stelde ze in staat hun doel te stellen, te vinden en zichzelf daarmee te verbinden. Ook in hun persoonlijke leven kwam de zelfkennis van nut.
- Verankerd werd het EVC-proces enerzijds in het bewustzijn van de respondenten dat ze hun portfolio zouden moeten (en kunnen) onderhouden. Anderzijds waren de respondenten ervan doordrongen dat het blijven leren van belang was om hun maatschappelijke participatie vorm te blijven geven.

Gepersonaliseerd leren

Ten aanzien van de beleving van EVC voor gepersonaliseerd leren gold hetzelfde als voor EVC als proces, nl. dat het zich gaandeweg de training ontwikkelde. De respondenten

werden zich steeds meer bewust van het feit dat het werken aan hun doelstelling gebaat was bij het personaliseren van dit zoekproces. Ze dienden voort te kunnen bouwen op hun eigen-waarde(n). Daartoe was het van belang om én grip te krijgen op hun eigen leerervaringen, waar en hoe die ook maar waren opgedaan, én op het zich kunnen verbinden met partners in leren, waar ze ofwel hun eigen waarde(n) konden inzetten ofwel versterken/doorontwikkelen. Een aantal respondenten was direct succesvol in deze gepersonaliseerde benadering.

Na de onzekerheid bij aanvang van de training groeide het zelfbewustzijn. Waar de *affordance* van het IVC bij aanvang van de training sterk sturend was, kregen de respondenten eerst grip op hun *agency* – hun eigen motivatie en doelstelling - en vervolgens op hun empowerment en de eigen verantwoordelijkheid bij het herkennen en waarderen van hun leerervaringen. Als zodanig stond de training in het teken van het *assessment* van hun leerervaringen, van bewustwording en zelfwaardering tot de beoordeling van de retrospectieve en prospectieve waarde ervan. Het resultaat van deze brede beoordeling werd vastgelegd in hun portfolio als exponent van het *eigenaarschap* van de eigen-waarde(n). Het *co-design* toonde zich in de realisatie van de gestelde doelen ten aanzien van maatschappelijke participatie.

Stysteem versus proces

Het IVC maakt op een flexibele wijze gebruik van bestaande leer- en maatschappelijke systemen. Bij aanvang van het EVC-proces dat ze de respondenten aanboden, was er geen concrete richting waarheen de respondenten zich zouden ontwikkelen. Het doel van maatschappelijke participatie was niet van tevoren vastgelegd en alle opties tot benutting van enig systeem stonden open. Het voorop stellen van het gepersonaliseerde proces en het refereren vanuit het persoonlijke portfolio aan een systeembenadering bleek uit de opsplitsing van het EVC-proces in een primaire en secundaire dialoog. Deze opsplitsing had alles te maken met de open doelstelling van EVC in deze case. Er was immers bij aanvang geen preoccupatie met ene bepaalde standaard; de respondenten konden zich op alle opties richten ten behoeve van hun maatschappelijke participatie.

Het EVC-proces beoogde een verbinding te maken met enig systeem dat de respondenten ten dienste kon zijn bij het slagen in hun persoonlijke missie tot maatschappelijke participatie. Het was in deze zin een persoonlijk aangestuurd proces dat het systeem beoogde van buiten naar binnen te functioneren. De respondenten maakten een keuze voor het verbinden van hun competenties met een bepaalde benutting in de samenleving en niet andersom. De mate waarin het systeem bereid bleek om hierin mee te gaan, kwam naar voren in de hoge succesratio van de respondenten op het vlak van 'leren' en 'werken'. Vier van de zes respondenten realiseerden direct na de training hun maatschappelijke participatie via (1) de waardering van de buitenlandse diploma's en toegang tot het leraarsberoep via een stage, (2) toegang tot een kwalificerend traject, (3) een stageplek bij het IVC en (4) een vrijwilligersfunctie als penningmeester.

EVC in de 'lerende driehoek'

In deze case bestond de 'lerende driehoek' uit de primaire dialoog tussen IVC, trainer en de respondenten en een secundaire dialoog van de respondenten met het netwerk van het IVC. De primaire dialoog was die tussen de trainer en de deelnemers aan de training. In de training was het IVC verweven als een 'partner in leren'. De deelnemers konden via het EVC-proces van de training toegang verkrijgen tot het externe netwerk van het IVC in een

secundaire dialoog met dit netwerk van scholen, bedrijven, gemeente- en vrijwilligersinstanties.

De primaire dialoog was gebaseerd op de oriëntatie van het IVC op de doelgroep van (migranten)vrouwen, voor wie emancipatie en integratie in de Nederlandse samenleving van belang was. Waar de respondenten hun weg vonden naar het IVC, initieerde het IVC vervolgens de training waarmee de respondenten hun eigen-waarde(n) konden gaan herkennen en waarderen. Zowel qua uitvoering van EVC als proces als in de focus op gepersonaliseerd leren was het IVC tijdens de training de sturende partij in de dialoog, met dien verstande dat het 'empowerende' effect van de training op de respondenten langzaam maar zeker een meer gelijkwaardige dialoog veroorzaakte. De secundaire dialoog werd vanaf de EVC-fase 'opbrengst' en 'verankering' ingezet om het beoogde effect van de training te realiseren.

Op basis van het portfolio en het daarop berustende persoonlijke actieplan zetten de respondenten gedurende het gehele proces hun eigen stappen. De dialoog met het IVC versterkte hen wat betreft hun zelfinzicht en de zelfperceptie van de waarde van hun ervaringen; zodoende waren ze in staat om zich naast hun dialoog met het IVC ook te gaan verbinden met de andere 'partners in leren' zoals gemeente, lokale werkgevers, ROC of hogeschool. De respondenten vonden in deze tweede dialoog werk (betaald en onbetaald), een leer-werkplek of kregen toegang tot een kwalificerende opleiding.

Tot slot

De wijze waarop EVC in deze reflectieve vorm als proces en in de vorm van gepersonaliseerd leren werd ingezet, toonde dat EVC ook in een persoonlijk reflectieve benadering effect kan hebben op het lerende individu in de dialoog binnen de lerende driehoek. De loopbaancompetenties van Kuijpers (2005), in het bijzonder de procesgang die in deze competenties besloten is, sloot aan op de persoonlijke vraag naar hun mogelijkheden op maatschappelijke participatie in Nederland. Het model van CH-Q sluit hier goed op aan. Waar de primaire dialoog die tussen enerzijds het faciliterende IVC en de trainer en anderzijds de respondenten was, ontwikkelde zich gedurende de competentietraining op basis van het portfolio en persoonlijke actieplan ook een secundaire dialoog tussen de respondenten en de partners in leren van het IVC, zijnde gemeente, lokaal bedrijfsleven, ROC en hogeschool. De primaire dialoog was georganiseerd in een (zelf)reflectief proces van bewustwording, herkenning en waardering van de persoonlijke leerervaringen van de respondenten. Doel was het articuleren van een kansrijke, persoonlijke positionering met het oog op de wens tot maatschappelijke participatie. In deze dialoog stond de focus op de respondenten centraal; pas tegen het einde van de training, bij het formuleren van de persoonlijke actieplannen, werd de verbinding met de standaards van derde partijen ('de partners in leren') belangrijk voor de respondenten en gingen ze in dat kader de secundaire dialoog aan.

Waar de opbrengst van de primaire dialoog de versterkte, persoonlijke zelfkennis was op basis van een alomvattende verzameling en (zelf)beoordeling van persoonlijke leerervaringen, omvatte de secundaire dialoog een selectie van de relevante persoonlijke leerervaringen. Beide dialogen waren gericht op het articuleren van de eigen-waarde(n) van de respondenten.

EVC als proces faciliteerde deze dialogen vanuit een oriëntatie op het persoonlijke bezit van waardevolle leerervaringen, 'de oriëntatie op zichzelf' en het (h)erkennen van de eigen-waarde(n).

EVC verbonden met gepersonaliseerd leren was meer afgestemd op de externe oriëntatie van de respondent, het maken van verbindingen met mogelijke partners in leren, op basis van de benutting van de eigen-waarde(n). De betiteling *eigen-waarde(n)* voor deze casus expliciteerde daarmee niet alleen het hoofddoel van de competentietraining maar ook de belangrijkste persoonlijke opbrengst van de training voor de respondenten.

Cross-case analyse

De praktijk van EVC wordt beïnvloed door de wijze waarop (1) perspectieven op levenlang leren kunnen worden benut in de praktijk, (2) de karakteristieken van het historisch-sociologische ontwikkelingsproces van het levenlang leren-beleid in de praktijk zijn verankerd en (3) de vijf theoretische en conceptuele aspecten uit het processchema (competenties, portfolio, dialoog, systeem vs. proces en assessment) worden benut om verbinding tussen theorie, beleid en praktijk van de verschijnselen EVC en gepersonaliseerd leren te maken. In deze cross-case analyse worden de overeenkomsten en verschillen tussen de verschillende cases op basis van deze drie invalshoeken geanalyseerd.

9.1 Perspectieven op levenlang leren

In hoofdstuk 2.2 is een viertal perspectieven op levenlang leren geïdentificeerd en beschreven als maatschappijtheoretisch kader voor het onderzoeken van EVC. Dit zijn perspectieven met een dominant kwalificatiegerichte, arbeidsgerichte, maatschappelijke of persoonlijke benadering. Om de leerdoelen en resultaten van de cases vanuit dit kader onderling te vergelijken is het dezentiaal aspecten dat elk perspectief kenmerkt (zie paragraaf 2.2.2) gebruikt voor de *cross-case* analyse vanuit deze eerste invalshoek. Per aspect kan het volgende worden vastgesteld:

1. de doelstelling van EVC was gericht op (1) kwalificering ten behoeve van employability of (2) sociale activering met vervolgens kwalificering of employability ten behoeve van maatschappelijke participatie. Het eerste doel kende alleen in het geval van de zij-instromers een directe verbinding met iemands employability omdat zonder de kwalificatie de rol van docent niet meer vervuld zou mogen worden. Bij Rockwool en de brandweer was de kwalificering sterk gekoppeld aan een 'mogelijke' loopbaanstap (direct of op termijn).
2. De doelgroep betrof werknemers (Rockwool, brandweer, zij-instroom) of cliënten (IVC) van de organisatie waar het EVC-proces georganiseerd werd.
3. De meetlat was voor de eerste drie cases een formele nationale kwalificatiestandaard. Alleen in de case van het IVC was de keuze voor een bepaalde standaard open: een kwalificatie, een functie of de vereisten voor een burgerschapsactiviteit.
4. De beoogde effecten waren zowel civiel (diploma) en maatschappelijk (employability, empowerment, participatie) als persoonlijk (zelfkennis, zelfontplooiing en empowerment). Het verschil tussen publiek en privaat empowerment is dat empowerment in de publieke sfeer inhield dat de respondenten zich sterker voelden en/of presenteerden binnen hun maatschappelijk context; in de private sfeer uitte zich dat ook in de persoonlijke sfeer.

5. EVC werd ingezet in beide varianten (summatief, formatief), overwegend met gebruik van een dossierportfolio; de vormen van assessment werden alle drie ingezet. In het geval van het IVC werd ingezet op het maken van een persoonlijk portfolio ten behoeve van het creëren van kansen op maatschappelijke participatie; het EVC-proces was in deze case ook het meest (zelf)reflectief.
6. De aansturing van het proces kwam in termen van stimulerend beleid en middelen afwisselend vanuit de organisatie zelf (Rockwool, IVC), vanuit de respondenten (brandweer en zij-instroom) of vanuit de sectororganisatie (brandweer, zij-instroom). EVC werd daarmee door uiteenlopende partners in leren voorgesteld als bruikbare methode voor het behalen van een bepaald effect.
7. Facilitering in termen van financiering en organisatie van het EVC-proces was in verschillende handen: de organisatie (Rockwool, IVC), de sectororganisatie en de hogeschool (brandweer en zij-instroom).
8. De partners in leren waren in de drie organisatie- en sectorcases de drie actoren in 'de lerende driehoek'. Daarnaast waren ook stakeholders actief op sectorniveau. Alleen in het geval van de IVC-case was de 'lerende school' als actor pas onderdeel van de dialoog op het moment dat de keuze voor een bepaald ontwikkeldoel van de afzonderlijke respondenten vorm had gekregen in het EVC-proces.
9. Het cognitieve niveau dat centraal stond binnen de EVC-aanpak liep uiteen van MBO-tot HBO-niveau. In termen van het nationaal kwalificatie raamwerk ging het hierbij om de niveaus 3 tot en met 6.
10. De persoonlijke inbreng van de EVC-kandidaten liep uiteen van een aangestuurde rol tot een zelfsturende rol. Voor de ene kandidaat werd EVC als vaststaande procedure gepresenteerd en voor de andere betekende EVC een optie op een flexibeler aanpak van het traject die zelf geïnitieerd kon worden. Wat betreft de 'affordance' verschilden de cases op het vlak van de persoonlijke inbreng van elkaar. Er was in alle cases sprake van een gestandaardiseerde EVC-aanpak maar bij de brandweer en de zij-instroom was veel persoonlijk initiatief nodig om de aanpak te volgen: bij de brandweer op het vlak van de informatievoorziening vanuit de eigen organisatie en bij de zij-instroom vanuit de eigen school (informatievoorziening en begeleiding) en vanuit de hogeschool (assessment en advisering).
11. De transfers tussen de levenlang leren-typen varieerden naar gelang doel en effect van het EVC-proces. Alle vier perspectieven kwamen in de cases naar voren. Wat opvalt is dat het formele doel van het EVC-proces niet altijd resulteerde in het beoogde effect maar ook tot een ander effect of meerdere effecten kon leiden; meerdere transfers konden derhalve binnen één case voorkomen.
12. Het perspectief dat zich aftekende, verschilde binnen elke case wat betreft het aanvankelijke doel en de werkelijke resultaten. Bij Rockwool leidde het kwalificatiegerichte leerdoel tot een (mogelijk) arbeidsgericht effect; bij de brandweer was sprake van een arbeidsgericht doel met een kwalificatiegericht, arbeidsgericht en ook persoonlijk effect gericht op verdere professionalisering. Bij de zij-instroom en het IVC leidden het respectievelijke kwalificatiegerichte en maatschappelijk gerichte perspectief tot uiteenlopende effecten binnen alle vier perspectieven: het (gaan) behalen van een kwalificatie, een arbeidsgericht effect, een maatschappelijk effect in termen van empowerment en een persoonlijk effect van enjoyability, professionalisering of persoonlijke ontwikkeling.
13. Wat betreft gepersonaliseerd leren kan tot slot worden geconstateerd dat het EVC-proces in alle cases bevorderend was voor alle pijlers, variërend van lichte tot sterke

mate. Met 'licht' wordt bedoeld dat er wel sprake was van deze pijler maar dat het zich strikt tot de individuele context beperkte en binnen het EVC-proces besloten bleef. 'Sterk' wil zeggen dat het de bredere context van individu, organisatie en school betrof en het EVC-proces verankerd werd als onderdeel van een duurzame aanpak. Bij Rockwool trad het gepersonaliseerde leren het minst naar voren en beperkte het zich hoofdzakelijk tot een lichte vorm van *agency* en *eigenaarschap*. Bij de brandweer en de zij-instroom was sprake van een sterke *agency* en een sterk gevoel van *eigenaarschap*. Op het vlak van *co-design* was het in afwisselende mate zichtbaar: licht ten opzichte van de 'school' en sterk wat betreft de eigen organisatie. De inzet van de 'school' was in beide gevallen dominant op het vlak van de inhoud en vorm van het gepersonaliseerde leerproces. Het IVC toonde een zich sterk ontwikkelende *agency* en *eigenaarschap* gedurende het EVC-proces en aan het einde van het proces ook een sterk *co-design* bij de respondenten.

Affordance en *assessment* waren in alle cases aanwezig, met dien verstande dat de *affordance* bij de zij-instroom naast de rol van de 'school' ook de aansturende rol van het ministerie betrof en bij de brandweer die van het sectorbeleid, naast de faciliterende rol van de SDO. Het *assessment* concentreerde zich, zoals bij het vijfde aspect reeds getoond, in wisselende mate op het assessment *van, voor of als* leren.

Tabel 9.1 biedt het overzicht van de wijze waarop de vier cases zich verhouden tot de aspecten en welk levenlang leren-perspectief domineert. Zichtbaar zijn de belangrijkste verschillen en overeenkomsten.

Met name de overeenkomsten tussen de drie organisatiecases en het verschil met de case van het IVC komen in deze analyse naar voren:

- Het belangrijkste doel in de drie organisatiecases was kwalificering in het kader van employability volgens een nationale kwalificatiestandaard die was gekoppeld aan de functieprofielen binnen de betreffende organisatie. De doelgroep betrof (zittende) werknemers die met behulp van de beoogde kwalificatie hun employability konden versterken. Kwalificering was daarmee het directe doel waarnaar werd gestreefd omdat dat doel zou leiden tot een verzilverend effect in termen van employability.
- EVC functioneerde binnen deze drie cases als methodiek om de leerervaringen van werknemers te benutten voor het behalen van een diploma dat kon leiden tot een bepaald employability-effect. Dat effect was gelegen in direct behoud van werk (zij-instroom) of indirect behoud van werk door middel van persoonlijke upgrading (Rockwool en brandweer).
- De methodiek was gebaseerd op de beoordeling van een dossier-portfolio via assessment *van* leren (Rockwool, zij-instroom) of assessment *voor* leren (brandweer). Het betrof daarmee een beperkte benutting van de persoonlijke leerervaringen, nl. alleen die relevant waren voor de beoordelingsstandaard.

Verschillen tussen de organisatiecases waren ook aanwezig, met name op het vlak van de aansturing en de persoonlijke inbreng van het EVC-proces; bij de case van de brandweer was deze regierol van de lerende als enige van de vier cases in handen van de lerende zelf. Als optie werd EVC geboden binnen het personeelsbeleid van de sectororganisatie, maar de uiteindelijke keuze voor EVC teneinde een verkort leertraject te kunnen verkrijgen was puur een individuele keuze. Naast maatwerk was de mogelijkheid tot het verkorten van het

traject via EVC en later via een EVC-achtige aanpak een belangrijke reden om bij SDO aan te kloppen voor het te behalen HBO-diploma.

Het verschil in het beoogde cognitieve niveau was minder relevant. De EVC-aanpak verschilde daarin nauwelijks. Wel was er een verschil in de mate waarin het cognitieve niveau qua specifiek diploma vastgesteld was (Rockwool, zij-instroom) of juist een vrije keuze was (brandweer). Dit verschil was ook zichtbaar bij de mate waarin persoonlijke inbreng bij de benutting van EVC mogelijk was; de case van de brandweer liet de keuze voor EVC geheel aan de werknemers, terwijl het in de cases van Rockwool en de zij-instroom verordonneerd was en onderdeel van het selectieproces.

In het geval van het IVC verklaart het overzicht dat het brede doel van maatschappelijke participatie eveneens een brede toepassing van EVC kon toestaan: breed, persoonlijk documenteren, beoordelen als onderdeel van het leerproces en het streven naar sociale activering via het versterken van persoonlijk inzicht en het inzichtelijk maken van mogelijke kansen voor persoonlijke ontplooiing. In de andere cases was veel minder sprake van een brede doelstelling.

Wat betreft de effecten bleek dat deze behaald werden, en in sommige cases zelfs met meer dan alleen het beoogde effect; transfers tussen verschillende perspectieven werden vooral zichtbaar bij de IVC-case en in mindere mate bij de cases van de brandweer en de zij-instroom. De lerenden behaalden ook een neveneffect op het vlak van zelfkennis en – inzicht, persoonlijke ontplooiing en/of empowerment. Deze neveneffecten hadden een persoonlijk karakter en werden op basis van eigen inbreng van de respondenten gerealiseerd, uitstijgend boven de gevraagde inbreng of het nagestreefde doel. In sommige gevallen – zij-instromers – leidde dit tot frustratie over het onderbenutten van de individuele kwaliteiten en in andere gevallen juist tot versterkt empowerment, zoals bij de deelnemers aan de competentietraining van het IVC.

Tot slot kan wat betreft de analyse van perspectieven op levenlang leren zoals ze zijn benut in de praktijk, worden opgemerkt dat (1) EVC in een diversiteit aan strategieën of perspectieven kan worden ingezet, (2) er altijd een bedoeld maar ook een onbedoeld effect optreedt voor één of meerdere ‘partners in leren’ en (3) in de drie organisatiecases sprake was van onderbenutting van het individuele potentieel omdat onvoldoende gebruik werd gemaakt van het meer gepersonaliseerd maken van het EVC-proces, met name wat betreft het verbinden van persoonlijke ontwikkeling met organisatieontwikkeling.

Tabel 9.1: De perspectieven van levenlang leren in de vier cases				
	Rockwool	Brandweer	Zij-instroom	IVC
1 Doel	Kwalificering	Kwalificering	Kwalificering	Sociale activering
2 Doelgroep	Werkenden	Werkenden	Werkenden	Niet-werkenden
3 Meetlat	Nationale standaard (formeel), organisatie-standaard (non-formeel)	Nationale standaard (formeel), organisatie-standaard (non-formeel)	Nationale standaard (formeel)	Elke standaard
4 Effect	Diploma, employability	Diploma, employability,	Diploma, employability,	Empowerment publiek/privaat,

		empowerment publiek/privaat	empowerment publiek, zelfontplooiing	zelfontplooiing en participatie
5 EVC	Summatief, dossierportfolio, assessment <i>van</i> leren	Formatief, dossierportfolio, assessment <i>voor</i> leren	Summatief, dossierportfolio, assessment <i>van</i> leren	Reflectief, persoonlijk portfolio, assessment <i>als</i> leren
6 Aansturing	Bedrijf	Sectorbeleid, werknemer	Ministerie, werknemer	IVC
7 Facilitering	Bedrijf	Sector, SDO	Ministerie, School	IVC
8 Partners in leren	Bedrijf, ROC, VaPro, werknemer	Organisatie, SDO, werknemer	School, lerarenopleiding, werknemer	IVC en trainees; in verlengde lokale/regionale stakeholders leren & werken
9 Cognitief niveau	MBO	HBO	HBO (WO)	MBO-WO
10 Persoonlijke inbreng	Aangestuurd	Zelfsturend	Aangestuurd/ zelfsturend	Van aangestuurd tot zelfsturend
11 Transfer	Functie > kwalificatie > functie	Functie > kwalificatie > functie + professionalisering	Functie > kwalificatie > functie + empowerment + professionalisering	2 ^e kans onderwijs > empowerment > employability +kwalificatie
12 Perspectief a doel b effect	Kwalificatie, arbeid	Arbeid, kwalificatie, arbeid, persoonlijk	Kwalificatie, alle perspectieven	Maatschappelijk, alle perspectieven
13 Impact op gepersonaliseerd leren	<i>Licht:</i> agency, eigenaarschap. <i>Sterk:</i> affordance en assessment <i>van</i> leren	<i>Sterk:</i> agency, eigenaarschap. <i>Licht en sterk:</i> co- design <i>Sterk:</i> affordance en assessment <i>voor</i> leren	<i>Sterk:</i> agency, eigenaarschap. <i>Licht en sterk:</i> co- design <i>Sterk:</i> affordance en assessment <i>van</i> leren	<i>Toenemend</i> <i>sterk:</i> agency, eigenaarschap. <i>Toenemend</i> <i>sterk:</i> co-design <i>Sterk:</i> affordance en assessment <i>als</i> leren

9.2 De historisch-sociologische ontwikkelingsgang

De historisch-sociologische ontwikkeling van het beleid rond levenlang leren, inclusief EVC (zie § 3.3.2), biedt een beleidsmatige invalshoek voor het analyseren van de diversiteit van de manier waarop en de mate waarin het EVC-proces in de praktijk van de cases naar voren kwam. Per karakteristiek kan hierover het volgende worden gezegd:

1. De focus op het **'brede' leren** en het centraal stellen van **leeropbrengsten** bij de operationalisering van (levenlang) leren was een karakteristiek in het beleid die in de jaren 70 vooral paste bij de visie op onderwijs en vanaf begin jaren 80 sterk gearticuleerd werd met de opkomst van EVC in het beleid. EVC was immers gericht op

het zichtbaar maken en benutten van de informele en non-formele leerervaringen die mensen naast hun formele leren opdeden. De breedte van leren werd daarmee uitgebreid naar het leren dat ook buiten de school of de academie plaatsvond in leeromgevingen als werk, hobbykring, vrijwilligerswerk, sociale en burgerschapsactiviteiten, het gezin, en andere. Daarnaast speelde mee dat er een groeiende noodzaak was in 'de lerende samenleving' om kennis en kunde te onderhouden op alle functieniveaus. Onder de term 'employability' werd de brede kijk op leren ingezet om mensen op een doelmatige wijze aan deze noodzaak te kunnen laten werken, met name doordat ze na de erkenning van hun eerdere leren – formeel, informeel en non-formeel – alleen nog maar het resterende, benodigde gedeelte van een kwalificatie onder de knie hoefden te krijgen. Dit aspect van het brede leren was in alle cases aantoonbaar aanwezig. Het EVC-proces omvatte naast formele leerervaringen, ook altijd de non-formele en informele leerervaringen. Het kader waarin deze werden geplaatst betrof voor de eerste drie cases het gekozen kwalificatiekader; bij het IVC was er nog geen sprake van een gekozen kader en werden de verschillende soorten leerervaringen gekoppeld aan het ondersteunen van de best passende kans op maatschappelijke participatie.

Vanaf eind jaren 90 kwam naast de focus op de reikwijdte van de leerervaringen de nadruk tevens te liggen op leeropbrengsten in plaats van leerinput. Dit betekende dat de dominantie van de 'scholen', als aanbieders van kwalificaties waarvan zij in overleg met de sociale partners de inhoud bepaalden (de leerinput zagezegd), verschoof naar het formuleren van leerinhoud waaraan gerefereerd kon worden zonder dat er sprake hoefde te zijn van een schoolgebonden of formele leerervaring. Dit kwam de benutting van het 'brede' leren ten goede omdat de respondenten met alle relevante leerervaringen uit allerlei leeromgevingen verbinding konden maken met het referentiekader van het door hun gekozen leerdoel. Dit gold niet alleen voor de kwalificatiefocus in de eerste drie cases, maar ook voor het IVC waar de respondenten meer grip kregen op hun maatschappelijke participatie omdat dit gekoppeld werd aan hun brede leerervaringen in combinatie met een kwalificatie of elke andere relevante standaard (functie, of anderszins).

2. Het **engagement** van de betrokken 'partners in leren' en het voorop stellen van de leervraag kenmerkten zich binnen de verschillende cases vooral door de nadruk op inzetbaarheid, in het kader van loopbaanbeleid dan wel sociale activering. Alle geïdentificeerde partners in leren toonden zich bereid het leren van de respondenten op een doelmatige wijze en met benutting van de aanwezige competenties te vertalen naar verdere, persoonlijke ontwikkeling.

Het benutten van de aanwezige competenties van de respondenten binnen de gegeven context stond centraal. De leervraag van de respondenten was een directe afgeleide van de (h)erkenning van deze competenties en werd ingezet om de beoogde inzetbaarheid na te kunnen gaan streven; de context beriep zich overwegend op de koppeling van de leervraag aan een kwalificatie. Alleen in het geval van het IVC was deze koppeling niet een vanzelfsprekende omdat ook andere standaarden de leervraag wellicht zouden kunnen ondersteunen.

In de casus van Rockwool was de 'as bedrijf-ROC' daarbij dominant, bij de brandweer de 'as werknemer-SDO', bij de zij-instroom de 'as zij-instromer-school' en bij het IVC de 'as deelnemster-trainer'. Het verschil tussen Rockwool waar het engagement van de werknemer ondergeschikt was aan de bedrijfscontext en de andere cases kan worden

verklaard doordat het EVC-proces bij Rockwool alleen via uitnodiging door het bedrijf toegankelijk was terwijl dit bij de andere cases via een open inschrijving met algemene selectiecriteria verliep.

3. De **dialog** over én het gedeelde **eigenaarschap** van (levenlang) leren in de cases bevestigden de trend van het versterken van de rol van het individu binnen het proces van levenlang leren. De respondenten namen in het algemeen actief deel aan de dialoog binnen het EVC-proces en het daaropvolgende ontwikkeltraject. Ze voelden zich allen eigenaar van hun leerervaringen. Een nuancering van deze constatering voor de verschillende cases is dat:
 - a. er een variëteit bestond aan de mate waarin de dialoog, conform de opvattingen van Freire hierover, een open dan wel meer gestuurde dialoog betrof. In het geval van de drie organisatiecases was het een door het sector- of bedrijfsbeleid gestuurde dialoog waarin de respondenten er in verschillende mate hun persoonlijke stempel op konden drukken: bij Rockwool en de zij-instroom beperkt tot een dialoog binnen de door het bedrijf voorgestelde kwalificatie, bij de brandweer meer open omdat de keuze voor een specifieke kwalificatie aan de werknemer was. Bij het IVC was er sprake van een open dialoog omdat de respondenten alle ruimte kregen en namen om hun eigen leerervaringen richtinggevend te laten zijn voor de dialoog.
 - b. Het ontwikkeltraject dat volgde op de dialoog over de persoonlijke leerervaringen, door alle respondenten geïnspireerd werd ingevuld.
 - c. Het eigenaarschap zich kenmerkte voor alle respondenten door een zekere mate van zelfwaardering van de eigen-waarde. Het merendeel van de respondenten zag deze eigen-waarde ook buiten de gegeven context (intern en externe context).
 - d. Binnen de cases sprake was van een uiteenlopend besef van de mogelijkheden die de vastgestelde en erkende eigen-waarde openden voor toekomstige ontwikkelopties: bij Rockwool was dit beperkt tot een tweetal respondenten, bij de brandweerblieden en de zij-instromers was dit voor het merendeel helder en bij de IVC-groep voor allen.

4. In de **flexibiliteit** en het **verbindend vermogen** van de EVC-systematiek toonde EVC zich als een exponent van de 'langzame maar gestage ontwikkelingsgang van het beleid', doordat het zich:
 - aantoonbaar wist aan te passen aan veranderende doelstellingen en werkwijzen binnen de tijdsperiode waarin de cases zich afspeelden. In alle cases was deze flexibiliteit zichtbaar in de mate waarin het EVC-proces zich afstemde op het individuele proces en de specifieke, 'eigen' ervaringen die de respondenten inbrachten, in de opbrengst van het proces die altijd een verzilverend effect had, op de korte of de langere termijn. Dit laatste aspect was met name zichtbaar bij Rockwool en de brandweer waar de opbrengst van EVC niet direct verzilverd hoefde te worden in een nieuwe functie; bij het IVC was het indirecte karakter van de mogelijkheden tot een verzilverend effect zelfs een vanzelfsprekendheid.
 - EVC in staat bleek de verschillende actoren in levenlang leren met elkaar te verbinden, ongeacht de initiële doelstelling en initiator. Dat hield in het algemeen in dat de respondenten zich verbonden voelden met de andere 'partners in leren' binnen het EVC-proces. Enige nuancering is hierbij wel op zijn plaats omdat de betrokkenheid van sommige actoren minder sterk was dan die van de andere actoren: bij Rockwool waren alle drie de primaire actoren sterk betrokken, bij de brandweer waren de meest

actieve actoren de werknemer en de SDO, de zij-instroom kende een proces dat vooral sterk afhankelijk was van de wens van de zij-instromers om de verbinding met de werkgever en de 'school' in stand te houden en bij het IVC was de verbinding tussen individu, organisatie en school vooral het resultaat van het EVC-proces.

In tabel 9.2 zijn deze karakteristieken per case weergegeven. Alle karakteristieken van het ontwikkelproces van het levenlang leren-beleid sinds de jaren 1970 waren in alle cases aantoonbaar aanwezig.

Tabel 9.2: Karakteristieken van de historisch-sociologische ontwikkeling				
	Rockwool	Brandweer	Zij-instroom	IVC
1. Breed leren en leeropbrengst	Alle soorten leerervaringen met nadruk op employability door verbinding met kwalificatie. Leeropbrengsten versterken toegang tot (verder) leren.	Alle soorten leerervaringen met nadruk op employability door verbinding met kwalificatie. Leeropbrengsten versterken toegang tot (verder) leren.	Alle soorten leerervaringen met nadruk op employability door verbinding met kwalificatie. Leeropbrengsten versterken toegang tot (verder) leren.	Alle soorten leerervaringen met nadruk op maatschappelijke participatie door verbinding met kwalificatie of functie. Leeropbrengsten versterken toegang tot (verder) leren.
2. Engagement	Focus op inzetbaarheid en kwalificatie. Dominante verbinding 'bedrijf-ROC' met beperkte toegang tot EVC.	Focus op inzetbaarheid en kwalificatie. Dominante verbinding 'werknemer-SDO' met open toegang tot EVC.	Focus op inzetbaarheid en kwalificatie. Dominante verbinding 'werknemer-school' met open toegang tot EVC.	Focus op inzetbaarheid en elke standaard. Dominante verbinding 'deelneemster-trainer' met open toegang tot EVC.
3. Dialoog en eigenaarschap	<ul style="list-style-type: none"> • Gestuurde dialoog • Geïnspireerd vervolg • Eigen-waarde sterk 'in- en ex-context' • Beperkt besef doorontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestuurde dialoog • Geïnspireerd vervolg • Eigen-waarde sterk 'in- en ex-context' • Redelijk besef doorontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestuurde dialoog • Geïnspireerd vervolg • Eigen-waarde sterk 'in- en ex-context' • Redelijk besef doorontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Open dialoog • Geïnspireerd vervolg • Eigen-waarde sterk 'in- en ex-context' • Sterk besef van doorontwikkeling
4. Flexibel en verbindend	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibel EVC-proces • Alle partners verbonden vanaf de start van EVC 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibel EVC-proces • Alle partners verbonden met nadruk op respondent & SDO 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibel EVC-proces • Alle partners verbonden, afhankelijk van de respondent 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibel EVC-proces • Alle partners verbonden als eindresultaat

Deze historisch-sociologische analyse laat zien dat elke casestudie op eigen wijze wordt beïnvloed door de beleidsmatige karakteristieken. In alle cases was openheid naar elke soort leerervaring: formeel, non-formeel en informeel. Het engagement van de 'partners in leren'

was in alle cases sterk, hoewel uit de dialoog en het verbindend vermogen van EVC naar voren kwam dat gelijkwaardig eigenaarschap van de activiteiten in het proces erg kon verschillen, meestal ten nadele van het individu. In een open dialoog werd de meeste ruimte gecreëerd voor het persoonlijke eigenaarschap van leren.

9.3 Competenties als bouwstenen

Competenties zijn de bouwstenen van levenlang leren. Het zijn in algemene zin combinaties van kennis, vaardigheden en gedrag/houding. Mensen kunnen ze verwerven via formeel, non-formeel en informeel leren. Met behulp van het begrip competentie kan iemand een leerervaring omschrijven en bewijslast construeren voor een bepaalde *claim for fame* in het kader van een leerdoel. Dergelijke persoonlijke competenties kunnen verbonden worden met kwalificaties, functies, participatiedoelinden en toepassingsmogelijkheden in de private sfeer van het gezin, hobby's of informele persoonlijke ontwikkeling. In de context van dit onderzoek vertegenwoordigt het begrip competentie de mate waarin en de wijze waarop competenties de bouwstenen zijn voor de leerprocessen die de respondenten in de verschillende cases zijn aangegaan.

Het bewustzijn van de waarde die hun competenties kunnen hebben voor het nastreven van persoonlijke leerdoelen was niet intrinsiek aanwezig bij de respondenten. Dit bewustzijn groeide gedurende het proces, ofwel door voorlichting of 'horen zeggen' (Rockwool), ofwel door een gestructureerde aanpak binnen de opleiding (brandweer), geschiktheidsonderzoek (zij-instroom) of training (IVC).

De reikwijdte van het begrip competentie was in de drie organisatie- en sectorcases smal tot overwegend smal, d.w.z. dat het begrip zich beperkte tot de specifieke functie waarvoor men opteerde en in sommige gevallen ook tot benutting voor andere, toekomstige loopbaandoelinden. Bij de case van het IVC opende het begrip de deur naar niet alleen persoonlijk empowerment maar ook naar het vormgeven van concrete loopbaanstappen en participatiemogelijkheden.

Als het ging om de retrospectieve, persoonlijke beleving dan benutte men het competentiedenken afwisselend in de betekenis van bekwaamheden die men met name non-formeel en informeel had verworven of in termen van bevoegdheden, zoals beroeps- of opleidingsvereiste.

Bij de cases van Rockwool en de brandweer was het competentiedenken vooral in retrospectief afgestemd op het voldoen aan de kwalificatievereisten. De voorgestructureerde wijze van portfoliovorming was hier mede debet aan. Bij de zij-instroom was deze focus op de opleiding ook aanwezig maar bestond daarentegen meer eigen visie op de buitenschoolse leerervaringen die men zelf waardevol vond; men zag deze ervaringen vooraleerst als persoonlijk betekenisvol en pas in tweede instantie als equivalent aan bepaalde studieonderdelen. De juist weinig voorgestructureerde portfoliofase en de voorlichting die sterk was afgestemd op het waarderen van buitenschoolse ervaringen veroorzaakte deze geringere focus op de bevoegdheidseisen.

Bij het IVC werd sterk uitgegaan van bekwaamheden; dit was een vereiste omdat het een doelgroep betrof die merendeels niet meer over formele bewijslast zoals diploma's en certificaten beschikte. De reconstructie van leerervaringen moest daardoor een andere invalshoek kiezen teneinde de portfoliovorming ter hand te kunnen nemen. Ook het 'fles is

halfvol'-motto van de competentietraining versterkte deze kijk op bekwaamheden. Er werd bijvoorbeeld sterk aangedrongen op het benoemen van vrijetijdsbesteding en een andere kijk op de verloren gegane diploma's in de zin van 'wat kun je dan qua competenties aantonen als dat niet meer met een abstract diploma kan?'

In prospectieve zin resulteerde de retrospectieve benutting van het begrip competenties in een verschillende kijk op competenties als bouwstenen voor toekomstige leerdoelen: voor Rockwool bleef het een aan kwalificaties gebonden kijk op loopbaanvorming, bij de brandweer en de zij-instroom eveneens maar met dien verstande dat sommige respondenten ook andere horizonten aangaven te verkennen dan de specifieke brandweer- of onderwijsfunctie en voor het IVC kwam de bekwaamheid eerst en pas daarna de formalisering ervan in de vorm van concrete diploma's of functies. Bij het IVC was zelfs sprake van enkele respondenten die van hun vrijetijdsbesteding een formele bekwaamheid wisten te maken door er betaald werk mee te creëren.

De verbinding die werd gecreëerd tussen persoonlijke en civiele of maatschappelijke competenties met behulp van competentiegerichte omschrijvingen van leerervaringen, leeropbrengsten of functievereisten was in alle cases evident. Bij Rockwool was deze verbinding gericht op kwalificeren, bij de brandweer en de zij-instroom op formeel functioneren binnen de respectievelijke functiegebouwen en bij het IVC op kwalificeren, formeel functioneren en informeel functioneren, d.w.z. het maatschappelijk functioneren zonder dat noodzakelijkerwijs een gestructureerd raamwerk of een structuur aanwezig is voor arbeid, participatie of enige andere vorm van betekenisvolle tijdsbesteding in het publieke en/of private leven.

Tabel 9.3: Competenties als bouwstenen voor leren				
	Rockwool	Brandweer	Zij-instroom	IVC
1. Bewustzijn	Via voorlichting en begeleiding	Via gestructureerd opleidingskader	Via gestructureerd geschiktheids-onderzoek	Via gestructureerde training
2. Reikwijdte	Overwegend smal	Overwegend smal	Overwegend smal	Breed
3. Retro-spectief	Bevoegd	Bevoegd	Overwegend bekwaam	Bekwaam
4. Prospectief	Bevoegd	Bevoegd/bekwaam	Bevoegd/bekwaam	Bekwaam/bevoegd
5. Verbinding	Kwalificeren	Formeel functioneren	Formeel functioneren	Kwalificeren, formeel en informeel functioneren
6. Duurzaam	Beperkt	Beperkt	Beperkt	Ruim

De duurzaamheid van het competentiebeprip was voor alle cases in de zin van structurele benutting van het begrip aanwezig. Voor de drie organisatie- en sectorcases beperkte het zich echter voornamelijk tot een oriëntatie op kwalificaties en functies. Slechts in enkele gevallen was sprake van een bredere kijk, op bijvoorbeeld het persoonlijk handelen in het

privéleven. Voor het IVC was de benutting van het begrip niet alleen duurzaam maar ook ruim afgestemd op alle levensbereiken.

In alle cases speelden competenties een belangrijke rol als bouwstenen voor het leren van de respondenten, zowel retrospectief als prospectief. In tabel 9.3 is de analyse van het onderwerp 'competenties' weergegeven. Zichtbaar is dat het bewustzijn over de waarde van de aanwezige persoonlijke competenties 'afforded' moest worden alvorens het zijn beslag kreeg in persoonlijke agency en eigenaarschap. Deze agency en eigenaarschap resulteerden afhankelijk van de context en de gehanteerde EVC-aanpak in een beperkte – de drie organisatiecases – en een ruime –IVC – benutting van iemands aanwezige competenties.

9.4 De rol van het portfolio

De rol van het portfolio is niet alleen binnen het EVC-proces een belangrijke dimensie, maar is dat ook bij het proces van gepersonaliseerd leren. Het gaat in dit verband met name om de perceptie van het portfolio als exponent van Jarvis' *individual person's biography* (zie § 2.1.2) en de uniciteit van persoonlijke leerervaringen. Het portfolio is in deze betekenis de voedingsbodem voor de vormgeving van levenlang leren. Binnen de EVC-systematiek speelt het een belangrijke rol omdat het portfolio zowel het beginpunt als het eindpunt van een EVC-proces is; bij aanvang biedt het zicht op de persoonlijke leerervaringen die gewaardeerd en (door)ontwikkeld kunnen worden. Na afloop van de beoordeling of waardering van deze leerervaringen kan een verrijking van het portfolio optreden: direct door de waardering van de ervaringen in de vorm van formele erkenningen (certificaten, diploma's, nieuwe functie, e.d.) of indirect doordat het iemands ontwikkelbaarheid aanstuurt en vormgeeft. De afronding van een EVC-proces leidt zodoende tot een bijgesteld of verrijkt portfolio dat op zichzelf weer het startpunt kan zijn van een hernieuwd EVC-proces. Dit is het fenomeen van de *portfolioloop*. Deze *loop* trad slechts sporadisch op bij de respondenten, bijvoorbeeld in de gevallen dat het de respondenten zou kunnen helpen bij de focus op ander werk. Binnen de gegeven context was een dergelijk bewustzijn alleen aanwezig als de respondent al een vergezicht had van een nieuwe ambitie. Het portfolio is tevens een belangrijke drager van gepersonaliseerd leren omdat het portfolio per definitie een persoonlijk dossier met leerervaringen, omschrijvingen en bewijslast is dat het individu zelfinzicht geeft in het eigen kennen en kunnen; vervolgens kan het het individu ook de richting wijzen naar een 'meetlat' waar de betreffende portfoliohouder aan kan refereren. Het geleerde dat tenslotte plaats vindt, wordt vervolgens als persoonlijke leerervaring opgeslagen in hetzelfde portfolio. Het portfolio was, zoals hierboven beschouwd, in de vier cases idealiter het persoonlijke eigendom van de lerende. In sommige gevallen, zeker bij het beperkte gebruik van het portfolio als dossierportfolio, kon echter ook sprake zijn van het ontbreken van een dergelijk eigenaarschap. Dat was met name het geval als de lerende zich had geconformeerd aan een door anderen aangestuurd EVC-proces waarin de lerende gestructureerd door het EVC-proces werd geloodst. In het geval van de cases 'Rockwool' en brandweer was dit non-eigenaarschap zichtbaar. In de andere twee cases was echter een groeiend persoonlijk eigenaarschap zichtbaar gedurende het EVC-proces. Alleen bij het IVC werd direct aangestuurd op het aanleggen van een breed, persoonlijk portfolio dat alle mogelijke en waardevolle leerervaringen omschreef en documenteerde; bij de zij-instroom was sprake van een breder en persoonlijker portfolio dan voor het assessment benodigd was maar niet met die persoonlijke breedte als bij het IVC.

De reikwijdte van de inhoud van het portfolio was eveneens afhankelijk van de doeleinden die in het EVC-proces werden nagestreefd. Waar de drie organisatie- en sectorcases zich beperkten tot portfoliovorming ten behoeve van het refereren aan één specifieke kwalificatiestandaard, was het portfolio bij de case van het IVC gericht op het creëren van verbeterd zelfinzicht ten behoeve van participatie en zelfwaardering. In alle cases was overigens bij één of meer respondenten sprake van empowerment op basis van het groeiende besef van de waarde van de eigen leerervaringen.

De zelfredzaamheid bij het construeren en vullen van het portfolio was over het algemeen groot. Bij de cases van Rockwool en de brandweer was sprake van een door respectievelijk het bedrijf/ROC of de opleider (SDO) gestructureerd portfolio, dat refereerde aan resp. het functieprofiel/kwalificatiestandaard of alleen de kwalificatiestandaard. In de beide andere cases was er grotere zelfredzaamheid, in het geval van de zij-instroom vanwege de gebrekkige begeleiding bij het op de kwalificatiestandaard afgestemde portfolioformat; bij het IVC werd er ook met een gestructureerd portfolioformat gewerkt. Dit format was onderwerp van een tweetal trainingssessies. Dit portfolio werd breed opgezet, alle levensfasen en ervaringen omvattend.

De zelfwaardering was in alle gevallen sterk; in de cases Rockwool en brandweer overwegend echter beperkt tot de gekozen beoordelingsstandaard. In een enkel geval was er sprake van empowerment omdat het portfolio tot een bredere zelfwaardering leidde dan alleen voor de specifieke beoordeling. In de andere cases was in sterke mate sprake van sterke zelfwaardering en leidde het in bijna alle gevallen tot empowerment; zo was er bij de zij-instromers frustratie vanwege de geringe aandacht die hun portfolio bij de assessoren kreeg en dat het vervolgens geen enkele aandacht kreeg bij de vormgeving van het resterende leertraject.

De balans tussen affordance en agency was in het geval van de case van de brandweer het best; zowel de facilitering en acceptatie als de begeleiding bij de documentatie van de binnen- en buitenschoolse ervaringen was goed georganiseerd en kreeg ook gedurende het leertraject aandacht. Deze affordance werd bij de brandweer gespiegeld met een groeiend besef van de waarde van de persoonlijke leerervaringen voor het behalen van het leerdoel en in een enkel geval een toekomstig carrièreperspectief. Bij de andere organisatie- of sectorcases sloeg de balans ofwel door naar een te sterke bedrijfssturing (Rockwool) of een te zwakke sturing van werkgever en opleider (zij-instroom). Bij het IVC was de balans vanwege het reflectieve karakter van het EVC-proces afgestemd op persoonlijke groei; gedurende de competentietraining verschoof de sturing vanuit het IVC naar een sturing op meerdere loopbaanperspectieven door de respondenten zelf.

Wat betreft het portfolio-onderhoud was alleen binnen de case van het IVC sprake van het besef dat het portfolio de drager van het zelfsturende levenlang leren-perspectief was, op basis waarvan de respondenten meerdere vormen van maatschappelijke participatie konden onderbouwen en nastreven. In de andere cases was weinig sprake van het besef dat het aangelegde portfolio te onderhouden was ten behoeve van persoonlijke, continue ontwikkeling.

De transfers tenslotte die in het kader van de levenlang leren-perspectieven zichtbaar werden, werden door het portfolio ondersteund in de zin dat voor:

- sommige brandweertleden het portfolio de drager was van de functieverbetering én een doorkijkje gaf naar toekomstige loopbaanmogelijkheden.
- De meeste zij-instromers het portfolio de versterking van de onderwijsloopbaan stutte, direct en in toekomstig functioneren.
- De deelnemers aan de competentietraining het portfolio naast het grip krijgen op de eigen-waarde ook zicht gaf op reële ontwikkelmogelijkheden.

Tabel 9.4: Het portfolio als drager van EVC en gepersonaliseerd leren

	Rockwool	Brandweer	Zij-instroom	IVC
1. Vorm	Dossier	Dossier	Beperkt persoonlijk	Open en breed persoonlijk
2. Bewust-zijn	Beperkt tot voorbereiding op assessment	Beperkt tot voorbereiding op assessment en het daarop volgende opleidingstraject	Gaandeweg EVC	Gaandeweg training
3. Reikwijdte	Voor alle cases gold een focus op formele, non-formele, informele leerervaringen			
4. Verbin-ding	Enkele kwalificatie	Enkele kwalificatie	Enkele kwalificatie	Elke standaard
5. Zelfred-zaamheid	Begeleid	Begeleid	Persoonlijk, smal gestructureerd	Persoonlijk, begeleid, breed gestructureerd
6. Zelfwaar-dering	Sterk, overwegend beperkt tot de standaard	Sterk, beperkt tot de standaard	Sterk, empowerend	Sterk, empowerend
7. Affor-dance	Sterk, bedrijf	Sterk, opleider	Zwak, persoonlijk	Sterk, persoonlijk
8. Agency	Groeiend, focus op 1 loopbaanstap	Groeiend, focus op 1 of meer loopbaanstappen	Groeiend, focus op 1 of meer loopbaanstappen	Groeiend, focus op meerdere loopbaanstappen
9. Portfolio-loop	Enkel geval	Enkel geval	Enkel geval	Meerdere gevallen
10. Eigenaar-schap	Bedrijf	Opleiding	Persoonlijk	Persoonlijk
11. Portfoli-oonder-houd	Opleidings-perspectief	Opleidings-perspectief	Opleidings-perspectief	Levenslang leren-perspectief
12. Transfer	-	± Prospectief gebruik	± Professioneel gebruik	Prospectief gebruik

Tabel 9.4 toont alle aspecten van het portfolio als drager van EVC en gepersonaliseerd leren. Opvallend zijn allereerst de verschillen tussen de drie organisatiecases. De zij-instroom onderscheidde zich van Rockwool en de brandweer in de zin dat het portfolio voor de respondenten meer was dan een dossier afgestemd op de te behalen kwalificatie. De zij-instromers maakten een breder en persoonlijker dossier. De verdere behandeling van het portfolio in het EVC-proces reduceerde het portfolio ook voor de zij-instromers, echter tot een beperkt dossier ter spiegeling aan de kwalificatiestandaard.

Het andere opvallende aspect betreft het verschil tussen de drie organisatiecases en de case van het IVC in met betrekking tot de ruimte die de respondenten kregen én creëerden gaandeweg het EVC-proces bij de documentatie en reflectie op de eigen-waarden. Dat resulteerde voor hen in een portfolio dat breed benutbaar was en zou kunnen blijven. Deze situatie had mogelijk ook zo kunnen zijn voor de zij-instromers als hun EVC-proces ruimte had geboden voor input vanuit een persoonlijk portfolio.

9.5 De dialoog in ‘de lerende driehoek’

Zoals betoogd werd in paragraaf 2.2.3 is binnen de lerende driehoek minimaal sprake van een dialoog tussen de stakeholders. Er kan ook sprake zijn van een dialoog. Een vereiste voor deelname aan een dergelijke dia- of dialoog is dat de betreffende stakeholder eerst een ‘monoloog’ heeft gevoerd, gericht op het in kaart brengen van het eigen portfolio, functiegebouw of dienstenpalet. Zodoende kan tegemoet worden gekomen aan de vereisten voor het organiseren van leren in ‘de lerende samenleving’ die immers vooral de participatie van de lerende zelf aan de dialoog over doel en aanpak van leren behelst. Deze dialoog dient zo open en evenwichtig mogelijk te zijn, indachtig de woorden van Freire:

tussen degenen die andere mensen het recht om hun woord te spreken willen ontnemen en hen aan wie het recht tot spreken is ontnomen. Diegenen aan wie het fundamentele recht om hun woord te spreken werd ontnomen, moeten dit recht eerst terugwinnen en ervoor zorgen dat aan deze dehumaniserende inbreuk een einde komt. (Freire, 1972, p. 73).

In het kader van dit onderzoek naar EVC en gepersonaliseerd leren veronderstelt deze interpretatie van de dialoog dat er pas betekenisvol gedialogiseerd kan worden als er sprake is van zekerheid en helderheid over de eigen inbreng in de dialoog. De open dialoog heeft er in deze zin derhalve baat bij dat het initiatief tot en de inbreng ongeacht de status van de stakeholder niet bij voorbaat vastligt bij een systeemverantwoordelijke of belanghebbende op organisatieniveau. Dat houdt in dat ook het individu zelf betekenis kan geven aan de dialoog. Naudé noemde de rol die EVC bij deze ‘democratiserende dialoog’ kan spelen ‘*a dialectical gap-closing activity*’. De vraag of een dergelijke dialoog, gebaseerd op Freire’s humaniserende visie, zich ook in de cases binnen dit onderzoek heeft getoond kan slechts ten dele worden beantwoord. Het gold nl. wel voor de case van het IVC waar de dialoog tussen de trainees onderling en met de trainer resulteerde in een portfolio waarmee de trainees in het actieplan vervolgens de dialoog wisten aan te gaan met andere actoren als werkgevers en opleiders; zodoende wisten zij de brug te slaan naar hun vervoltraject in één of meer levensbereiken. Bij de andere cases kwam de dialoog als ‘gap-closer’ slechts beperkt of deels uit de verf: de dominantie van de gehanteerde standaards in zowel werken als leren was te groot om te kunnen spreken van een democratiserende of luisterende houding. Bij Rockwool en de zij-instroom was slechts een beperkte dialoog mogelijk met zowel de

werkgever als de opleider, beperkt tot de mate waarin persoonlijke leerervaringen sterk genoeg aansloten op bepaalde leeropbrengsten van de standaard. Bij de brandweer was er wel een open dialoog mogelijk met de opleider maar niet met de werkgever.

De oriëntatie op de dialoog was in de vier cases aanwezig; binnen Rockwool en de brandweer was deze oriëntatie sterk top-down, terwijl de IVC-case zich kenmerkte door een bottom-up oriëntatie. Bij de zij-instroom was de oriëntatie in principe ook top-down maar in de praktijk meer 'middle-out' te noemen.

Bij Rockwool was de inzet van de sturende organisatie gebaseerd op het functiegebouw en de koppeling daarvan aan de kwalificatiestructuur. Deze oriëntatie liet weinig ruimte voor een open dialoog over leerdoelen en organisatie van leren. Ook bij de brandweer bestond een dergelijke oriëntatie, met dien verstande dat er geen eenduidige koppeling met een specifieke kwalificatie werd voorgesteld maar veeleer een bepaald kwalificatieniveau. Het IVC baseerde de dialoog juist sterk op de persoonlijke leerervaringen van de deelnemers aan de competentietraining. Deze training was er specifiek op gericht om een open inventarisatie te kunnen maken van alle mogelijke ervaringen om op basis daarvan doel en richting te kunnen geven aan mogelijke civiele en/of maatschappelijke effecten. Bij de zij-instroom werd een dialoog georganiseerd waarin het ministerie –top-down – een regeling faciliteerde die op school-, opleidings- en het onbevoegde docent-niveau ingevuld kon en moest worden teneinde aan de vereisten van het leraarsberoep te kunnen voldoen. Aangezien zowel de school als werkgever als de opleiding als dienstverlener in dezen de dialoog niet sterk openden, creëerde dit de ruimte voor de onbevoegde docent om de eigen inbreng te organiseren binnen de top-down opgezette regeling. Deze middle-out benadering veronderstelt een dialoog waarin veel bewegingsruimte is voor de lerende om bijvoorbeeld de eigen input voor de regeling ('de monoloog van de lerende') te componeren zonder dat de andere actoren in de dialoog daar inbreuk op plegen. In dit geval kon deze ruimte vooral ontstaan vanwege desinteresse van de kant van de werkgevers en de onmogelijkheid om de regeling volledig conform de intenties van het ministerie uit te voeren van de kant van de leraarsopleiding. Desalniettemin leidde deze top-down georkestreerde regeling tot een sterke middle-out oriëntatie waarin de lerende de kans kreeg op gelijkwaardig niveau te dialogiseren met de opleidingsstandaard en de functie-eis van bekwaamheid.

De uitwerking van deze oriëntatie toonde zich in de mate van inclusie of de wijze waarop de inbreng van de respondenten in het EVC-proces werd gerealiseerd. Bij Rockwool en de brandweer beperkte deze inclusie zich tot leerervaringen die van belang konden zijn voor het voldoen aan de meetlat van de kwalificatie. Bij de zij-instroom was veel ruimte voor het opvoeren van onderbouwde persoonlijke ervaringen zowel bij het assessment als binnen het resterende ontwikkeltraject, met dien verstande dat deze ruimte vooral door de respondenten werd gecreëerd in de portfoliovormingsfase en het leren op de werkplek. Bij de opleiding was weinig ruimte voor de oriëntatie op de individuele zij-instromer en bleef men in gebreke bij het leveren van maatwerk in leren. Het IVC kende een grote rol toe aan de eigen inbreng van de respondenten; de structuur van de training was hierop gebaseerd.

Wat betreft de wisselwerking tussen agency en affordance, noodzakelijk voor een open en betekenisgevende dialoog, was deze bij het IVC 'in balans', d.w.z. dat de facilitering en de focus op het belang van leren en leerervaringen enerzijds en de eigen inbreng en motivatie van de respondenten op elkaar waren afgestemd. Bij Rockwool sloeg de balans door naar de affordance van het bedrijf die zowel het EVC-proces als de selectie van kandidaten

orkestreerde. De bewustwording en zingeving van het EVC-proces door de respondenten beperkte zich tot het gemotiveerd zijn voor het behalen van de vooropgezette kwalificatie. Bij de brandweer en de zij-instroom lieten personeelsbeleid en zij-instroomregeling veel vrijheid voor het aangaan van het EVC-proces binnen de beperkte ruimte van de beoogde kwalificatie.

Op het vlak van het eigenaarschap en co-design realiseerde het EVC-proces verschillende vormen hiervan. Met name bij Rockwool en de brandweer leidde het EVC-proces tot een ontluikend passief eigenaarschap op basis van de eigen leerervaringen en de waardering hiervan in het assessment. In het vervolg op het assessment voelde men zich vervolgens wel eigenaar van het leerproces maar men liet zich ook zonder problemen sturen door de vereisten die de opleiding met zich meebracht; in die zin was er weinig co-design omdat de opleiding het leerproces dicteerde. Bij de zij-instroom was deze balans tussen passief en actief eigenaarschap sterker aanwezig omdat de zij-instromers zich op hun werkplek actiever bezighielden met de benutting van het geleerde en de invulling van het leerproces zelf. Bij het IVC was deze balans sterk; de training creëerde een zelfbewustzijn en empowerment op basis van de zelfwaardering van de persoonlijke ervaringen en kanaliseerde het eigenaarschap naar actief co-design van het persoonlijke actieplan waarmee de training werd afgesloten.

Tabel 9.5 De dialoog binnen ‘de lerende driehoek’

	Rockwool	Brandweer	Zij-instroom	IVC
1. Dialectical gap-closing	Beperkt	Deels	Beperkt	Sterk
2. Oriëntatie	Top-down	Top-down	Middle-out/top-down	Bottom-up
3. Inclusie	Beperkt	Beperkt	Redelijk	Sterk
4. Wisselwerking agency-affordance	Sterke affordance	Sterke agency	Sterke agency	Balans
5. Balans eigenaarschap-co-design	Gering	Gering	Redelijk	Sterk
6. Perspectief	Beperkt	Redelijk	Beperkt	Sterk

Het perspectief dat de dialoog opende voor de respondenten was in alle cases in principe ruim te noemen, met dien verstande dat deze ruimte bij Rockwool en de zij-instroom zich beperkte tot het creëren van directe en eventueel ook toekomstige loopbaankansen binnen de organisatie/sector. Bij de brandweer was meer sprake van perspectief, ook buiten de organisatie. Dit is echter een bewuste strategie van de organisatie in het kader van het leeftijdsbeleid. De brede focus op maatschappelijke participatie bij het IVC resulteerde in brede mogelijkheden voor participatie. Geen enkel perspectief werd uitgesloten.

In tabel 9.5 zijn alle aspecten ten aanzien van de dialoog binnen de lerende driehoek verzameld. Andermaal is het verschil tussen de drie organisatiecases en het IVC zichtbaar.

De drie organisatiecases tonen een beperkte benutting van de dialoog. Met name voor de primaire respondenten bij de brandweer en de zij-instroom was een bredere benutting van de dialoog wel mogelijk geweest, in het eerste geval met de werkgever en in het tweede geval met de opleider én de werkgever. Het beoogde perspectief was echter te beperkt om dit toe te staan. De dialoog die bij het IVC werd geïnitieerd was fundamenteel anders omdat deze was gebaseerd op een bottom-up oriëntatie die elk mogelijk perspectief op maatschappelijke participatie toestond. De dialoog was gebaseerd op wat Giddens en Beck het concept van 'the self as primary change-agent' noemen (zie § 2.2.1).

9.6 Assessment als verbinding

Bij *assessment* staat de mens centraal. Het gaat immers om het waarderen van de leerervaringen van mensen en het leren dat vervolgens door dezelfde mensen geëntameerd kan worden op een gepersonaliseerde wijze, passend bij de persoonlijke ervaringen, leerstijl, oriëntatie en ambitie.

Assessment in de zin van EVC gaat om het verbinden van leerervaringen en leerdoel(en), ten behoeve van het verwerven van nieuwe leerervaringen die op hun beurt weer de start vormen van nieuwe leerdoelen. Het portfolio, zoals hiervoor reeds was geconstateerd draagt hieraan bij via de *portfolioloop* (zie § 1.3.2). De rol van *assessment* is hierbij vooral gericht op het verbinden van het individu en de maatschappelijke vraag naar haar kennis en kunde. Het kan hierbij gaan om een verbinding die zowel door het individu als vanuit de maatschappij gezocht kan gaan worden.

Assessment houdt zodoende zowel het waarderen (en erkennen) als het leren of ontwikkelen van iemand in een bepaalde context in. Het is een principe dat vooral van nut is bij gesitueerd leren, d.w.z. situaties of contexten waar de betekenis van leren hoog is, gunstige randvoorwaarden voor leren bestaan en de benutting van het reeds geleerde door de lerende als inbreng in het leerproces serieus wordt genomen. Deze inbreng wordt inmiddels bij een goede uitvoering van het assessment breder opgevat dan de aanvankelijke onderbouwing van het EVC-proces door het ministerie van Economische Zaken dat in 1998 het initiatief had genomen tot invoering van de EVC-systematiek in Nederland. Waar het ministerie toentertijd vooral inzetten op het voorkomen van onnodige scholing voor werkenden, heeft het nu vooral betekenis als stimulans voor levenlang leren door iedere burger in iedere context en voor elk leerdoel waar de burger betekenis aan kan geven; de verbinding met maatschappelijk effect staat hierbij te allen tijde voorop.

Assessment verbindt het lerende individu, de lerende organisatie en de 'lerende school'. Deze verbinding wordt gerealiseerd binnen 'de lerende driehoek'. Het neemt verschillende vormen aan bij het zoeken en vinden van verbinding, nl. via zelfwaardering, *assessment van leren*, *voor leren* en *als leren*.

Verschiedende aspecten van het onderwerp 'assessment' worden in deze cross-case analyse behandeld. Het eerste aspect dat wordt behandeld is dat van zelfwaardering. De zelfwaardering van de respondenten werd in alle cases georganiseerd en was betekenisvol. Alle respondenten raakten – in meer of mindere mate – er gedurende de documentatiefase van doordrongen dat het in het EVC-proces echt om hun eigen, persoonlijke leerervaringen ging; men werd gestimuleerd om breed te kijken naar het eigen verleden en daarbij niet uit te sluiten dat men naast schoolse ervaringen ook een diversiteit aan buitenschoolse ervaringen had opgedaan in werk, vrijwilligerswerk, buurtwerk, sociale activiteiten, hobby's en gezinsactiviteiten. In de cases Rockwool en brandweer waren deze ervaringen sterk op

het werk gericht; bij de brandweer bijvoorbeeld verstond men onder vrijwilligerswerk de vrijwillige brandweer waar men actief was (geweest). In de andere cases van zij-instroom en IVC werd breder gezocht. Daar was men zich ook bewust van de mogelijk waardevolle ervaringen in hobby's – bij het IVC bijvoorbeeld koken – of informele trainingssituaties. De zelfwaardering was bij Rockwool en de brandweer voor de respondenten weliswaar verrijkend en het versterkte het zelfinzicht, maar desondanks beperkte het effect van de zelfwaardering zich tot de carrièrekansen binnen de organisatie. In een enkel geval resulteerde de zelfwaardering in een meer externe oriëntatie. Bij de zij-instroom was de zelfwaardering sterker. Het documenteren ten behoeve van het assessment leidde tot een versterkt zelfinzicht en –kennis. Bij de zij-instromers leidde dit tot frustratie over het onvolkomen waarden van het portfolio; daar was veel tijd en energie in gestoken maar werd naar hun gevoel niet op de juiste waarde geschat. Dit werd in ieder geval niet teruggezien in het resterende leertraject dat ze nog moesten volgen. Bij het IVC vloede de zelfwaardering voort uit de algehele procesgang in de training met als sluitstuk de presentatie van de eigen leerervaringen en de waardering daarvan in het persoonlijke actieplan om doel en richting te kunnen geven aan hun maatschappelijke participatie.

Van de drie beoordelingsvormen was het assessment *van* leren het sterkst uitgekristalliseerd. Met name bij Rockwool en in de zij-instroom speelde het een vooraanstaande rol om de kandidaten aan de standaard van de kwalificatie af te meten. Vanuit resp. Het ROC en de hogeschool was dit strak georganiseerd; vanuit het individuele perspectief voldeed alleen bij Rockwool deze beoordelingsnorm aan de verwachting en accepteerde men in het algemeen de uitkomst. De zij-instromers werden echter teleurgesteld in deze beoordelingsvorm omdat de assessoren het volgens hen in minder dan een uur aftikten zonder nader in te gaan op reikwijdte en rijkdom van de aangeleverde ervaringen.

Bij de brandweer beperkte dit assessment zich tot een intake en het verstrekken van vrijstellingen voor praktische onderdelen. Het IVC tot slot beperkte het assessment van de eerdere ervaringen tot de documentatiefase, teneinde richting te geven aan het formatieve assessment.

Het formatieve assessment, of assessment *voor* leren, werd alleen bij de brandweer en het IVC redelijk ingezet om het verdere leer- of ontwikkeltraject te helpen vormgeven. Bij de brandweer had het de vorm van een ontwikkelingsgericht assessment waarin sommige respondenten mee konden sturen op vorm en inhoud van het (resterende) leertraject. Het IVC benutte dit assessment vooral als bijdrage aan het opstellen van een persoonlijk actieplan. Bij Rockwool en in de zij-instroom was vervolgens weinig tot beperkt sprake van een dergelijke ontwikkelingsgerichte beoordeling; de aangedragen persoonlijke leerervaringen droegen niet of nauwelijks bij aan het verdere leertraject; dit was bij de zij-instroom een kwestie van onmogelijkheid van de opleiding om maatwerk te (willen en kunnen) bieden. Bij Rockwool stond de kwalificatiegerichtheid en het benutten van EVC voor het verlenen van vrijstellingen voorop; de respondenten hadden nauwelijks inbreng bij het bepalen van het resterende traject, laat staan bij de vormgeving daarvan. Ook het bedrijf had hier geen invloed op.

Assessment *als* leren kwam in sterke mate voor bij het IVC en in redelijke mate bij de brandweer. In beide cases was het assessment geïntegreerd in het leerproces. Bij de brandweer ging men ervan uit dat de respondenten zich naast de formele opleiding ook in

andere levensbereiken continu ontwikkelden; de jaarlijkse update via de methodiek van 360 graden feedback werd benut om de nieuwe, formele leeropdrachten beter op de (wellicht) veranderlijke persoonlijke praktijk af te stemmen. Dit werd ook door de respondenten als zodanig gewaardeerd. Bij het IVC was juist deze beoordelingsvorm sterk ontwikkeld. Het werd benut om het leren van de eerdere leerervaringen te gebruiken voor het genereren van zelfinzicht en individueel perspectief voor verder leren of andere ontwikkelkansen. Bij de andere twee cases kwam het assessment *als* leren nauwelijks naar voren.

De inclusie van de lerende in het gehele proces van beoordelen was in het licht van deze diversiteit aan benutting van de assessmentvormen ook divers te noemen. De inclusie van Rockwool-medewerkers werd beperkt tot de door het management geselecteerde werknemers; zij-instroomers waren sterk afhankelijk van hun eigen motivatie om door te zetten en de start van de zij-instroomprocedure te kunnen bewerkstelligen. Het IVC selecteerde ook de deelnemers aan de training maar hanteerde hier ruime maatstaven voor in het licht van de participatieladder. Zodra men startte met de training was er in sterke mate sprake van inclusie omdat de training zich hier juist op baseerde.

De deskundigheid waarmee in de cases werd gewerkt in het EVC-proces om de persoonlijke leerervaringen zowel verzilverend als prospectief te kunnen benutten, was bij Rockwool en de brandweer hoog. Bij deze twee cases waren voorlichting, begeleiding en beoordeling goed georganiseerd en werden door deskundige, getrainde specialisten verzorgd. Bij de zij-instroom was wel sprake van goede voorlichting als de respondent tenminste het geluk had bij een betekenisgevende voorlichting terecht te komen; over het algemeen stootte men al op dit vlak op een muur van onwil bij andere hogescholen. De begeleiding bij het samenstellen van het portfolio en de beoordeling hiervan gebeurde vervolgens wel door gekwalificeerde begeleiders en assessoren maar was vanwege een sterke focus op de geschiktheidsverklaring en het vervolgens verantwoorden van de gekijkte twee jaar vrijstelling beperkt tot deskundigheid ten aanzien van de beoogde kwalificatie. Het IVC tenslotte onderkende het belang van de competentietraining en zette een gecertificeerde trainer in voor het verzorgen van de training, het begeleiden van de portfoliovorming, het beoordelen van de leerervaringen en het adviseren over persoonlijke ontwikkelplannen. Daar werden de andere trainees overigens ook bij ingezet, maar het eindresultaat hing sterk af van de trainer. Dit kwam ook naar voren in de mate waarin de trainingsaanpak gemodelleerd kon worden naar de behoeften van de specifieke doelgroep. Ook dit was sterk afhankelijk van de trainer zelf.

In alle cases is altijd een persoon aan te wijzen die het EVC-proces vanuit de organisatie of 'school' binnen de lerende driehoek weet te dragen. Dit maakt de afhankelijkheid van de deskundigheid van één of enkele personen des te sterker. Hiermee is tegelijkertijd het duurzame karakter van het EVC-proces als fragiel te benoemen voor alle cases als het van een persoon afhankelijk blijft en niet is verankerd in personeels- en/of opleidingsbeleid. Bij Rockwool is de leidinggevende van de bedrijfsschool leidend in het motiveren van alle 'partners in het EVC-proces', bij de brandweer waren dat de assessor en de opleidingsmanager, bij de zij-instroom de docent-voorlichter van de hogeschool en bij het IVC de directeur van het IVC en de trainer. Deze geëngageerde professionals wisten vervolgens wel de verankering van het EVC-proces binnen hun organisatie en/of 'school' en de (overige) deskundigheid en het commitment van de andere partners te realiseren.

Het duurzame karakter van het EVC-proces en het gerelateerde gepersonaliseerde leren was echter binnen de meeste cases gelegen bij de lerende zelf. Alleen bij Rockwool is het verankerd in het bedrijfsbeleid en wordt het door het bedrijf aangesproken als er behoefte is aan benutting van deze specifieke ontwikkelingsgerichte aanpak. Bij de andere cases is het duurzame karakter weliswaar ook gelegen in de verankering van het beleid dienaangaande maar hangt de benutting ervan juist af van de wens en inspanning van de lerende.

Tabel 9.6: Assessment				
	Rockwool	Brandweer	Zij-instroom	IVC
1. Zelfwaardering	Beperkt	Beperkt	Sterk	Breed
2. Assessment van leren	Sterk	Redelijk	Eenzijdig sterk	Beperkt
3. Assessment voor leren	Beperkt	Redelijk	Zeer beperkt	Redelijk
4. Assessment als leren	Beperkt	Redelijk	Beperkt	Redelijk
5. Inclusie	Beperkt	Redelijk	Beperkt	Sterk
6. Deskundigheid	Hoog	Hoog	Beperkt	Beperkt
7. Duurzaamheid	Bedrijfsniveau	Werknemer	Zij-instromer	Deelnemster

De samenvatting van de aspecten van ‘assessment’ in tabel 9.6 vertoont een fluctuerend beeld. De kern van assessment is dat het verbinding maakt tussen de lerende en de andere actoren. De eerste vorm van verbinding is die tussen het individu en diens leerervaringen via zelfwaardering. De andere drie vormen zijn retrospectief, prospectief of een leerstrategie op zichzelf. Bij Rockwool lag de nadruk op retrospectie, bij de brandweer op retrospectie, prospectie en als onderdeel van de leerstrategie en bij de zij-instroom en het IVC op de zelfwaardering. De duurzaamheid van deze verbinding lag bij Rockwool bij het bedrijf en bij de andere cases bij het individu.

9.7 Systeem versus proces

Het spanningsveld tussen systeem en proces kwam in de vier cases duidelijk naar voren. Dit spanningsveld toonde zich in de wijze waarop het EVC-proces de verbinding legde tussen het lerende individu enerzijds en het leersysteem en/of maatschappelijk systeem anderzijds.

De bijdrage van EVC aan gepersonaliseerd leren kan worden geanalyseerd aan de hand van dit onderwerp door te bezien in hoeverre EVC het lerende individu daadwerkelijk in staat stelde de beschikbare systemen te benutten op basis van iemands eigen-waarde. Bij deze vraag is de mate waarin een systeem niet alleen van binnen naar buiten (*inside-out*) maar ook van buiten naar binnen (*outside-in*) kan opereren, van belang:

- a. De *inside-out* benadering gaat uit van de unieke kwaliteit van de inhoud van het leersysteem of het maatschappelijk systeem. Het aanbod dat de school of organisatie doen aan iemand, is gebaseerd op de perceptie van de betreffende school ten aanzien van de relevantie van het leeraanbod en de leeropbrengsten die dit aanbod zou kunnen

genereren voor de respondent. Voor de organisatie betreft dit eenzelfde perceptie maar dan ten aanzien van de mate waarin iemand aan de leervraag van de organisatie zou kunnen beantwoorden nadat de respondent gewaardeerd en gekwalificeerd zou zijn. Binnen deze benadering staat de inhoud van functie of kwalificatie niet ter discussie en de invulling daarvan kent overwegend weinig tot geen flexibiliteit. Voor het waarderen van de leerervaringen die iemand reeds heeft behaald, betekent deze benadering dat het EVC-proces voornamelijk betrekking heeft op de toegang tot de inhoud van een kwalificatie of functie en het al dan niet verwerven van vrijstellingen en een verkort leertraject om aan bepaalde functie-eisen te kunnen voldoen.

- b. Bij het kunnen of willen waarderen van iemands leerervaringen op basis van een *outside-in* benadering gaat het om de inhoud waarop de 'lerende' kan reflecteren en kan aangeven in hoeverre zij reeds voldoet aan bepaalde, verwachte kwalificatie- of functie-eisen. Bij een dergelijke benadering staat iemands leerdoel centraal en probeert de school en/of organisatie daar flexibel op in te spelen. Het *Leren Waarderen* is daarbij gericht op het versterken of verrijken van iemands portfolio door te kunnen vaststellen welke nieuwe, betekenisgevende inhoud kan worden aangedragen vanuit de verschillende kwalificaties of functies die beschikbaar zijn.

In het geval van de vier cases kan worden geconstateerd dat:

- bij Rockwool sprake was van een *inside-out* proces waarbij het functiegebouw van het bedrijf voorop stond en de vraag was in hoeverre de respondenten via EVC doelmatig de vereiste kwalificatie zouden kunnen behalen. Er was wel aandacht voor de eigenheid van de leerervaringen van de respondenten maar deze ervaringen dienden zich te kunnen conformeren aan de eisen van kwalificatie en functie. Bij Rockwool waren leer- en maatschappelijk systeem beide dominant en diende het EVC-proces zich daarnaar te voegen.
- Bij de brandweer was meer sprake van een *outside-in* proces. De loopbaanstap die de respondenten konden zetten werd weliswaar *inside-out* bepaald door de eis van de organisatie om een HBO-diploma te bezitten van een voor de beoogde functie relevante opleiding. Er werd echter veel vrijheid gegeven om de eigenheid van de respondenten te benutten bij het verwerven van een dergelijke kwalificatie. De brandweerorganisatie was flexibel in de zin dat de weg naar de kwalificatie gepersonaliseerd kon worden. Het ging om het einddoel. De SDO was als school eveneens bereid om het einddoel centraal te stellen en vulde de weg daar naartoe echter meer op basis van een *outside-in* gerichte aanpak in op basis van het co-design van de respondent, niet alleen voorafgaand maar ook tijdens het leertraject.
- De regeling zij-instroom is als wettelijk vastgesteld proces een exponent van de *outside-in* benadering waarin de kwaliteiten van de bekwame docent gewaardeerd dienen te worden en via een flexibel leertraject versneld tot de beoogde bevoegdheid moeten leiden. In de onderzochte case kwam deze benadering te weinig uit de verf. Zowel werkgever als lerarenopleiding waren onvoldoende in staat om deze benadering te benutten. De werkgever kwam in het algemeen de verplichting ten aanzien van het lerend werken – vooral wat betreft het begeleiden van het leren op de werkplek en het benutten van de innovatieve kracht van de gemotiveerde respondenten – onvoldoende tegemoet. De lerarenopleiding gaf wel toegang tot een verkort leertraject maar verzuimde volledig om rekening te houden met de eigenheid van de respondenten; alle respondenten waren verplicht om twee jaar onderwijs te volgen dat nauwelijks aansloot

bij de individuele leerbehoefte. Verkort leren was wel mogelijk maar flexibel leren op basis van de individuele kwaliteiten niet.

- Het IVC stelde een *outside-in* benadering voorop. De respondenten moesten daartoe eerst een reflectief proces doorlopen alvorens de verbinding te kunnen maken met een passende kwalificatie of functie waarmee het doel van maatschappelijke participatie gerealiseerd zou kunnen worden. Doordat de respondenten in hun reflectieve proces goed wisten te formuleren wat hun eigen-waarde is, waren ze in staat hun eigen invulling te geven aan het bereiken van dit doel. Vier van de zes respondenten waren aantoonbaar in staat hun maatschappelijke participatie te behalen op basis van hun eigenheid. De betreffende scholen en organisaties opereerden in hun geval *outside-in* omdat het eigenaarschap van het leerdoel bij de respondenten lag.

Tabel 9.7: Systeem vs. proces bij EVC en gepersonaliseerd leren				
	Rockwool	Brandweer	Zij-instroom	IVC
Leersysteem	Inside-out	Outside-in	Inside-out	Outside-in
Maatschappelijk systeem	Inside-out	Inside-out	Inside-out	Outside-in
Proces	Inside-out	Outside-in	Outside-in	Outside-in

Tabel 9.7 geeft weer hoe de cases scoren op het onderwerp ‘systeem versus proces’. Er was sprake van één *inside-out* case, één *outside-in* case en twee gemengde cases. In alle cases werden de beoogde resultaten van EVC behaald met dien verstande dat de *outside-in* processen meer ruimte gaven aan gepersonaliseerd leren wat betreft eigenaarschap en co-design van leren. De *inside-out* processen leverden vooral goede resultaten op voor de lerende organisatie als hun eigenaarschap sterk was en het beoogde perspectief smal. *Outside-in* processen werkten goed vanuit een breed perspectief op leren in combinatie met een persoonlijk eigenaarschap op basis van een sterk bewustzijn van de waarde van de eigen leerervaringen.

9.8 Samenvatting

De drie invalshoeken van deze cross-case analyse - (1) perspectieven op levenlang leren, (2) de karakteristieken van het historisch-sociologische ontwikkelingsproces van het levenlang leren-beleid en (3) de vijf theoretische en conceptuele aspecten uit het processchema - bieden verdiepende informatie voor de beleidsvorming, het theoretisch kader en de benutting van EVC en gepersonaliseerd leren in de praktijk. Samengevat levert de cross-case analyse de volgende informatie op:

- EVC leidde in elke gegeven context tot een bepaald perspectief van levenlang leren.
- Voor de drie organisatiecases gold dat onderbenutting van het individuele potentieel plaatsvond vanwege het onvolledige gebruik of toestaan van het gepersonaliseerd maken van het EVC-proces.
- De doelgroepcasus liet zien dat de tijd nemen voor het reflecteren op de eigen leerervaringen de positie van het lerende individu in de dialoog versterkt. In deze casus functioneerde de dialoog, gebaseerd op Paolo Freire’s humaniserende visie, als ‘gap-closer’ tussen de trainees onderling en met de trainer; zodoende wisten zij de brug te slaan naar een gepersonaliseerd vervolgtraject in één of meer levensbereiken.

- De karakteristieken van de beleidsontwikkeling niet alleen de traagheid van de verwerkelijking van beleidsinitiatieven in de praktijk vertoonden maar ook dat met name de open dialoog bevorderlijk is voor het activeren van het lerende individu.
- Competenties de dialoog in de lerende driehoek kleuren en invullen, voor alle actoren.
- Het portfolio de drager van het gehele EVC-proces is, zeker als *de portfolioloop* tot stand kan komen.
- De dialoog tussen lerende, lerende organisatie en 'lerende school' essentieel is voor EVC én gepersonaliseerd leren. Dat geldt voor de open dialoog in sterke en voor een meer beperkte dialoog in mindere mate.
- Assessment de verbinding helpt maken tussen de actoren binnen de lerende driehoek. Dit effect treedt op bij de drie vormen van assessment die in deze studie zijn geanalyseerd: *van*, *voor* en *als* leren. Met name bij het formatieve en het reflectieve assessment in de sterkste mate.
- Het spanningsveld tussen systeem en proces een realiteit is, maar naar gelang het beoogde leerdoel wel altijd resultaten oplevert voor verschillende actoren. Als het systeem in controle is – bij een *inside-out benadering* - zijn het vooral de lerende organisatie en de lerende school die er profijt van hebben; in geval van het voorop (kunnen) stellen van het proces in een *outside-in* aanpak, dan komt dat ten goede aan het lerende individu.

Alle invalshoeken overziend kan worden geconstateerd dat vooral bij een open dialoog en het toestaan van individueel eigenaarschap van het leren het EVC-proces tot zijn recht komt en gepersonaliseerd leren mogelijk helpt maken. Deze situatie werd het meest gecreëerd bij het IVC; bij de organisatiecases waren de betrokken organisaties en 'scholen' in wisselende mate hiertoe bereid of in staat.

De belofte van EVC voor 10 gepersonaliseerd leren

Reflectie en conclusies

EVC en gepersonaliseerd leren zijn in deze studie onderzocht als processen die het de burger of het lerende individu mogelijk maken om een actieve rol op zich te nemen bij het realiseren van persoonlijk en maatschappelijk perspectief. De relatie tussen beide processen is bestudeerd op het niveau van theorie, beleid en empirie. Gezocht is naar de kenmerken van deze relatie om meer begrip voor én inzicht in de bruikbaarheid van EVC en gepersonaliseerd leren te creëren. In dit slothoofdstuk wordt gesproken van *de belofte van EVC voor gepersonaliseerd leren* omdat de potentie van EVC voor gepersonaliseerd leren zichtbaar is geworden in de beleidsreconstructie en de vier casestudies maar of er daadwerkelijk op grotere schaal sprake van zal zijn hangt af van diverse factoren. Deze studie beoogde op deze belofte licht te schijnen.

EVC is omschreven als een leerwegonafhankelijke beoordelingssystematiek die zich binnen 'de lerende driehoek' richt op het herkennen, waarderen, erkennen en verder ontwikkelen van de competenties die iemand in welke leeromgeving dan ook al heeft geleerd. Gepersonaliseerd leren is gedefinieerd als het dynamische leerconcept waarin de lerende centraal staat en waarin zij flexibel en op de persoon afgestemd leerarrangementen kan (mede)initiëren en aangaan binnen een leercultuur die wordt gekenmerkt door zelfsturend, geflexibiliseerd, prospectief en levenlang leren.

In dit concluderende hoofdstuk reflecteer ik eerst op dit onderzoek als zodanig en op de analyse van theorie en beleid onder de titel '*Leren Waarderen* in de lerende driehoek'. Hiermee wordt het kader aangereikt voor het vinden van de juiste balans binnen de lerende driehoek om (levenlang) leren in het samenspel tussen de verschillende actoren en stakeholders mogelijk te maken en concreet perspectief te kunnen bieden.

In de conclusies wordt de hoofdvraag van deze studie beantwoord: *hoe en in hoeverre draagt EVC bij aan gepersonaliseerd leren?*. De uitkomsten van de vier in-case analyses en de cross-case analyse, geschraagd door de beleidsanalyse, leverden het benodigde materiaal hiervoor aan en geven aanleiding tot een tweeledig antwoord op de hoofdvraag:

1. de beschrijving van het EVC-proces in de casestudies geeft inzicht in de kritische succesfactoren voor de benutting van EVC in een gegeven context.
2. Vervolgens wordt de verbinding gemaakt tussen de activiteiten van de verschillende actoren in het EVC-proces met die in het geval van gepersonaliseerd leren.
3. De vraag hoe en in hoeverre EVC bijdraagt aan gepersonaliseerd leren, resulteert tenslotte in de conclusies van dit onderzoek. Deze conclusies hebben betrekking op het

functioneren van stakeholders en actoren in 'de lerende driehoek' en het gebruik van het concept 'Leren Waarderen'.

Het slotwoord van dit onderzoek is zowel conclusie als aanbeveling om EVC en gepersonaliseerd leren in onze 'lerende samenleving' beter te waarderen én te hanteren.

10.1 Reflectie

EVC en gepersonaliseerd leren zijn geproblematiseerd tegen de achtergrond van de maatschappelijke transitie naar 'de lerende samenleving'. Dit hield niet alleen de ambitie in om beide verschijnselen te onderzoeken in hun waarde voor burgers en het leer- en maatschappelijk systeem maar noopte ook tot begripsvorming. Deze achtergrond, ambitie en begrippen resulteerden in een vraagstelling met een hoofdvraag en een drietal deelvragen.

Voor dit onderzoek was een zekere kennis van EVC een vereiste. Vooringenomenheid ten aanzien van EVC heb ik getracht te vermijden door de ervaringen van de respondenten met EVC zoals weergegeven in de interviews, voorop te stellen bij de beantwoording van de vraagstelling. Deze individuele ervaringen die aansloten op bepaalde beleidsmatige aspecten en het algemene beeld van EVC en gepersonaliseerd leren, leverden zoals beschreven in § 4.4 belangrijke input voor de beantwoording van de centrale onderzoeksvraag.

De functie van leren of ontwikkelen waar beide verschijnselen zich op richten, refereert niet alleen aan het feitelijke leren in binnen- en buitenschoolse situaties maar ook aan het inzichtelijk maken van wat leren te bieden heeft als iemand wil doorleren met gebruikmaking van eerdere leerervaringen. Afstemming van leerdoelen tussen de verschillende actoren is daarmee in 'de lerende driehoek' evenzo belangrijk als de mate waarin voorkomen moet worden dat iemand onnodig formeel leert of scholing volgt. Een belangrijke vraag is in dit kader of de aansluiting tussen persoonlijke en maatschappelijke doeleinden versterkt en verdiept kan worden door EVC in te zetten. Vervolgens is het de vraag of dit ook geldt voor gepersonaliseerd leren dat zich sinds enige jaren - met name binnen het onderwijs - ontplooit als een trend in het leren (Clarke, 2013; Rubens, 2013). Het spanningsveld tussen systemen en processen doet zich bij beide vragen gelden. Waar de waarderingssystemen van leren (het kwalificatiegebouw) en arbeid (het functiegebouw) vooral gericht zijn op het verantwoorden van hun eigen systeem, bestaat echter weinig ruimte voor het verantwoorden naar het waarderingssysteem van een individu toe waarvan de documentatie in iemands portfolio besloten ligt. Verantwoording staat in een dergelijke top-down benadering hoger aangeschreven dan benutting en versterking van elkaars systemen. Het EVC-proces opent de mogelijkheid om zich echter juist op de verantwoording naar het individu toe te richten en een doelmatige verbinding en benutting van elkaars waarderingssysteem te realiseren. Tegen deze achtergrond luidde de vraagstelling van deze studie: *hoe en in hoeverre draagt EVC bij aan gepersonaliseerd leren?*

Om de vraagstelling te beantwoorden, onderzocht ik de kenmerken van beide verschijnselen op systeem- en procesniveau: in theorie en beleid enerzijds en empirie anderzijds. In dit kader was het ook nodig om me te verdiepen in de rol en functie van levenlang leren in de samenleving en in de dialoog tussen de actoren hierover binnen 'de lerende driehoek'. Het systeemniveau hield in dat de verschijnselen EVC en gepersonaliseerd leren werden

beschreven en onderzocht als een georganiseerde set van opeenvolgende en onderling samenhangende onderdelen met één of meerdere specifieke functies. Op procesniveau betroffen ze het praktische verloop, de voortgang en de resultaten van het systeem in een gegeven context. Op basis van deze benadering van de vraagstelling kan de relevantie van dit onderzoek op vier niveaus worden aangegeven:

1. *De wetenschappelijke relevantie* ligt in de bijdrage aan het vertoog rond het begrijpen, duiden en verdiepen van de (veranderende) maatschappelijke organisatie van leren en de rol van EVC daarbij. Beoogd werd een samenhangend theoretisch vertoog te construeren vanuit verschillende theoretische overwegingen rond (formeel/informeel/non-formeel) leren, EVC en gepersonaliseerd leren.
2. *De maatschappelijke relevantie* van deze studie is gelegen in het tonen van nut én noodzaak van de bijdrage van de EVC-systematiek aan het oplossen van de hedendaagse maatschappelijke uitdagingen op het vlak van leren en functioneren. In dit kader is het belangrijk oplossingen te kunnen genereren voor de wijze waarop de maatschappij zich kan aanpassen aan de veranderende omstandigheden en meer ruimte kan geven aan de actieve participatie van de burger. De EVC-aanpak is – in lijn met de wetenschappelijke focus – gericht op het verbinden van het formele leersysteem en zijn diensten met het informele en non-formele leren van het individu. Ook de verbinding met het functioneren op de arbeidsmarkt is op eenzelfde wijze mogelijk. Dit soort verbindingen levert bouwstenen op voor iedereen die voor haar persoonlijke ontwikkeling, employability en empowerment, participatie, e.a. verantwoordelijk is voor een leven lang leren: professionals in het onderwijs en in het human resources management en de gebruikers of burgers die een leven lang willen, kunnen of moeten leren.
3. *De relevantie voor het leersysteem* is gelegen in het perspectief van de lerende samenleving waarin het individu zelf verantwoordelijk(er) en co-designer kan zijn van het eigen leren. Waar het leersysteem vroeger kon volstaan met het aanbieden van algemene en beroepsvorming onder het motto ‘een diploma is goed voor een levenslange carrière’ beoogde deze studie duidelijk te maken dat (en hoe) daarnaast ook de leerweg van ‘een leven lang leren’ kan worden aangeboden en gefaciliteerd. Naast kwalificering kan het leren zich ook richten op persoonlijke ontwikkeling via het updaten, upgraden en verrijken van persoonlijke competenties. Belangrijke vraag hierbij was uiteraard of EVC daartoe een geëigend instrument is. Met de kennis en het inzicht van deze studie kunnen:
 - a. het gepersonaliseerde leren binnen de functie van het leersysteem beter begrepen worden.
 - b. Een blauwdruk gemaakt worden van het inrichten van een leven lang leren-leerlijn.
 - c. De benodigde aanpassingen van het leersysteem gemaakt worden op het vlak van onderwijsvernieuwing, productontwikkeling, professionaliseringstrajecten, partnerships met externe partijen, advisering & (loopbaan)(studie)begeleiding en – bovenal – de benutting van buitenschoolse leeromgevingen.
4. *Persoonlijke relevantie* vanwege het verbeterde zicht op eigen-waarde dat mensen kunnen hebben dankzij EVC en daarmee meer grip op leerstrategieën op basis van persoonlijk eigenaarschap en zelfs co-design bij het arrangeren van het persoonlijk best passende leerarrangement.

10.2 *Leren Waarderen in de lerende driehoek*

De theoretische grondslagen van EVC zijn nauw verweven met de beleidsmatige ontwikkeling naar een op levenlang leren gerichte leercultuur in de 'lerende samenleving'. De EVC-systematiek kan een resultante worden genoemd van de oriëntatie in een dergelijke leercultuur op competenties en leeropbrengsten. Deze oriëntatie versterkte het inzicht dat iedereen voortdurend en overal leert: op school, tijdens werk, zelfstudie, hobby's, ontspanning en thuis. EVC toont omvang en kwaliteit van de competenties van een individu – ongeacht waar of hoe die zijn verworven – en geeft inzicht in iemands ontwikkeling. EVC is gericht op het lerende individu en door de ruime visie op leren en kennisontwikkeling is dit veelbelovend voor de iedere stakeholder. EVC leidt tot een betekenisvollere manier om te leren voor zowel individuen als de maatschappij.

Reflectie op het eigen handelen tot dusver en daarmee de eigen leerervaringen kunnen benoemen en vaststellen of deze van invloed kunnen zijn op het te behalen leerdoel, is een randvoorwaarde voor de inzet van EVC. Het gaat immers om persoonlijke leerervaringen die benut kunnen worden het verzilveren ervan in formele termen of voor het formuleren van verdere ontwikkelstappen. Het persoonlijke EVC-traject kan een convergent (het toewerken naar één oplossing of strategie) of divergent (meerdere oplossingen in kaart brengen) pad volgen; de mate van zelfreflectie op de eigen leergeschiedenis is hierbij bepalend voor het stellen van een smalle of brede uitwerking van de EVC-aanpak.

Leren Waarderen is een dualistisch concept. Het gaat zowel over het waarderen van het *Leren* als over het leren van het *Waarderen*. Het baseert zich op het *waarderen* door mensen zelf en door organisaties binnen het leersysteem en het maatschappelijk systeem van al het *leren* dat mensen leerwegaafhankelijk hebben gedaan. Maar ook het omgekeerde vindt plaats, namelijk het *leren* om dit soort leerervaringen te *waarderen* vanuit het bewustzijn dat overal en altijd iets geleerd kan worden. De notie dat iedereen feitelijk voortdurend leert, een leven lang, en dat veel van dat leren zichtbaar gemaakt kan worden, is de schakel tussen de functie van leren zoals gezien vanuit het belang van individu, organisatie en 'school'. Dit is wat met het concept van *Leren Waarderen* wordt uitgedrukt. De crux is uit te gaan van reeds behaalde leeropbrengsten en daar nieuwe opbrengsten aan toe te kunnen voegen. Dergelijk *Leren Waarderen* met een focus op EVC en gepersonaliseerd leren houdt zodoende in dat:

- het individu zich realiseert dat zij al een leven lang leert en zal blijven leren. Het is van belang om persoonlijke leerervaringen te documenteren en zelf te waarderen teneinde ze te kunnen benutten voor het formuleren en invullen van persoonlijke leervragen voor uiteenlopende leerdoelen zoals diplomering, arbeidsmobiliteit, upgradering, herintreden op de arbeidsmarkt, sociale activering of burgerschap.
- Alle typen organisaties binnen het maatschappelijk systeem kunnen formuleren welke competenties nodig zijn om mensen te laten functioneren in bepaalde taken, functiegroepen of -niveaus en hoe deze competenties op peil te houden.
- Scholen en instituties binnen het leersysteem om kunnen gaan met het waarderen van leerervaringen waarmee mensen toegang kunnen krijgen tot bepaalde leer- of ontwikkeltrajecten en daadwerkelijk gepersonaliseerde leertrajecten kunnen faciliteren.
- Voor alle actoren geldt dat ze hun eigen verantwoordelijkheden en rollen in het EVC-proces kunnen invullen, mede afhankelijk van de uitkomsten van hun dialoog over zin- en vormgeving en inhoud van leren. Basisvoorwaarde is dat alle actoren het belang van *Leren* onderkennen en elke vorm van leren *Waarderen*.

Met het oog op de operationalisering van *Leren Waarderen* werden de onderlinge verbanden en relaties tussen de actoren al gevisualiseerd in figuur 1.1 van 'de lerende driehoek'. Het primaire proces tussen de actoren speelt zich af in de driehoek van *individu-organisatie-'school'* waar de dialogen over zin, vorm en inhoud van leren zich afspelen. De stakeholders bevinden zich in 'de tweede lijn' waar wet- en regelgeving, faciliteiten en financiële voorzieningen beschikbaar gesteld worden om het daadwerkelijke levenlang leren kunnen worden vastgesteld.

Bepalend voor de dialogen tussen de actoren zijn hun onderlinge verhoudingen zoals die tot uitdrukking komen in de zeggenschapsrelaties. Deze relaties betreffen de rol van de actoren bij zingeving, inhoudsbepaling en vormgeving van het leren. Ook de oogmerken, variërend van initiële beroepsvorming tot leven lang leren-strategieën, zijn bepalende elementen. In een gegeven lerende driehoek kunnen summatieve en formatieve aspecten afwisselend in de belangstelling staan. Tot slot is de mobiliteitsbehoefte van de doelgroep (geen, intra- of intersectoraal) van belang.

Als een balans is gecreëerd tussen de verschillende actoren, dan zijn de mogelijkheden om EVC adequaat te benutten aanwezig: het portfolio van de lerende met daarin besloten de reeds aanwezige competentierijkdom, de verbinding van het portfolio met de competentievraag van een organisatie (of situaties in de samenleving) en vervolgens de weg naar de best passende competentieverrijking. Deze balans tussen de actoren binnen 'de lerende driehoek' is in deze studie in de casestudies in kaart gebracht en geanalyseerd. Het binnen 'de lerende driehoek' kunnen aansluiten op elkaars wensen en mogelijkheden is een te realiseren uitkomst van de holistische benadering en vereist een eigenaarschap of co-design van alle actoren bij het bepalen en invullen van leerstrategieën op individueel en collectief vlak. Zonder het betrekken van de persoonlijke dimensie bij het leren is het effect van EVC nadrukkelijk minder of wellicht zelfs helemaal afwezig. Dan houdt 'het bank-concept', zoals Paolo Freire (1972) dat omschreef, de overhand en heeft het lerende individu weinig tot geen inspraak in een leerproces dat beter is afgestemd op de noden van het leersysteem of het maatschappelijke systeem dan op die van het lerende individu.

10.3 Conclusies

De hoofdvraag van deze studie werd in de beleidsreconstructie en vier casestudies onderzocht. De uitkomsten van de vier in-case analyses en de cross-case analyse leverden het benodigde materiaal op om tot een tweeledig antwoord op de hoofdvraag te komen door eerst de kritische succesfactoren van het EVC-proces in de praktijk bloot te leggen en vervolgens de waarde van EVC voor gepersonaliseerd leren te tonen. Deze twee antwoorden bevestigen de uitkomsten van de beleidsanalyse en resulteren in de conclusies van dit onderzoek.

10.3.1 EVC als proces in de casestudies

Om de vraag 'hoe EVC bijdraagt aan gepersonaliseerd leren' te kunnen beantwoorden was het van belang eerst nauwkeurig vast te stellen hoe EVC als proces werkt in de praktijk. Dit proces is in de vier casestudies nauwgezet in kaart gebracht.

In de casus 'Rockwool' werd zichtbaar dat EVC een efficiënt proces is wanneer het ingezet wordt in een arbeidsgerichte aanpak van leren die qua inrichting en inhoud van de

functieprofielen binnen het bedrijf is gekoppeld aan kwalificatieprofielen van het beroepsonderwijs. Hiermee werden twee posities binnen de lerende driehoek duidelijk gekaderd en werd ook de vraag ‘waarom EVC?’ beantwoord. EVC was bewust één van de methoden om binnen het carrièrebeleid van het bedrijf werknemer en functie zo optimaal mogelijk te kunnen (blijven) verbinden. Met behulp van EVC konden werknemers – mits geselecteerd, wat het bedrijf slechts mondjesmaat deed – hun ervaringen die ze binnen en buiten het bedrijf en binnen- en buitenschools hadden verworven, benutten om in termen van civiel effect – behalen van een kwalificatie – en van employability – het voldoen aan een functiestandaard met of zonder directe carrièrekans – te ‘groeien’. Dit EVC resulteerde weliswaar bij de betreffende werknemers (de *‘employee who rocks’*) in bewustwording van de waarde en reikwijdte van hun leerervaringen en ontplooiingskansen, maar onderbenutting van het individuele potentieel van EVC was echter ook zichtbaar. Dit was daarin gelegen dat het bedrijf EVC niet op grote schaal toepaste en dat de werknemer zich binnen het EVC-proces slechts in geringe mate op autonome, persoonlijk groei richtte (empowerment, breed loopbaanbewustzijn). EVC beperkte zich tot een kleine groep geselecteerden en richtte zich sterk op persoonlijke ontwikkeling binnen het bedrijf.

Bij de casus ‘brandweer’ was het functiegebouw ook gekoppeld aan kwalificatieniveaus. De werknemers hadden echter meer vrijheid bij het bepalen van hun loopbaanplan; de keuze voor een bepaald ontwikkeltraject was ook redelijk vrij, inclusief de toegang tot het beschikbare ontwikkelbudget van de organisatie. De geïnterviewde werknemers hadden allen gekozen voor een ontwikkelpad bij een hogeschool die EVC eerst voorafgaand aan de opleiding faciliteerde en in latere jaren geïntegreerd in de opleiding verzorgde. In deze zin was bij de brandweer al in zekere mate sprake van medezeggenschap van de werknemer binnen de lerende driehoek en werd de vraag of EVC ‘de stem van de lerende’ kon laten meetellen bij vorm en inhoud van het leren vooral door de hogeschool beantwoord. Voor de brandweerorganisatie was het vooral een kwestie van noodzaak (‘waarom EVC?’) om binnen het loopbaanbeleid vrijheid en ruimte te geven aan de werknemer bij het inrichten van de eigen loopbaan; met name het Functioneel Leeftijd Ontslag (FLO; zie § 6.1.2)) speelde hierbij een belangrijke rol. Waar de brandweerman in deze casus derhalve binnen de lerende driehoek redelijk vrij was in het bepalen van doel en richting van het leren, inclusief de wijze waarop daar de reeds verworven, persoonlijke leerervaringen een rol bij konden spelen, was de organisatie zelf overigens niet zo scheutig met het omarmen van leerervaringen die buiten de brandweer waren opgedaan; zelfs de onderdelen van formele leertrajecten uit het MBO of HBO werden niet of nauwelijks erkend binnen het functiegebouw.

De zij-instroom in het beroep liet ook een eigen EVC-gezicht zien. De vraag ‘waarom EVC?’ was in deze casus helder: omdat er een door de overheid gefinancierde regeling voor zij-instroom in het beroep van leerkracht in het leven was geroepen, waarbij het geschiktheidsonderzoek als een EVC-aanpak te boek kan staan. Dat dit geschiktheidsonderzoek op het persoonlijke vlak een sterke impact had, met name bij het opstellen van het portfolio, werd door alle respondenten bevestigd. De mate waarin zij met dit bewustzijn van de waarde van hun leerverleden ook binnen de lerende driehoek ruimte kregen tot persoonlijke leertrajecten was echter te ver gegrepen. Zowel opleider als werkgever waren niet in staat om te gaan met het verpersoonlijkte leertraject; de opleider kon nauwelijks maatwerk in leren bieden en de werkgevers waren overwegend meer geïnteresseerd in de vraag hoe ze zo efficiënt mogelijk aan de eis van het werken met

‘bevoegde’ docenten konden voldoen dan dat ze beseften dat ze met de *empowered* zij-instromers ‘gedroomde docenten voor de lerende samenleving’ in huis hadden gekregen.

In de casus met migrantenvrouwen bij het IVC in Den Helder werd EVC ingezet als zelfreflectie-instrument met als doel een breed, persoonlijk portfolio op te stellen. Op grond van dit portfolio konden de vrouwen hun persoonlijke actieplan zelf afstemmen op de best passende kansen op maatschappelijke participatie. De combinatie van zelfreflectie en een breed portfolio en het benutten daarvan voor het aanturen van doel en richting voor het behalen van een persoonlijk resultaat bleek voor de meeste respondenten snel een positief gevolg te hebben. Zij waren op basis van hun geconstateerde – door hunzelf en in het groepsassessment – eigen-waarde(n) in staat om zich te verbinden met werk en opleidingen. De vrouwen werden in deze casus gedurende de training die ze volgden om hun portfolio en actieplan te maken, zich steeds sterker bewust van hun waarde(n) en kwamen daarmee ook tot het inzicht dat het maken van hun portfolio en zingevende activiteit was.

Op basis van de praktijk in de casestudies zijn de activiteiten van de actoren in de lerende driehoek per EVC-fase met hun onderliggende thema’s in tabel 10.1 geordend. De informatie in de tabel geldt voor het gebruik van EVC in de casestudies en kan niet worden beschouwd als algemeen geldende informatie. Wel kan iedereen zelf vaststellen of EVC gezien het aangereikte palet aan EVC-activiteiten binnen het eigen bereik ligt. De tabel toont dat bij de bewustwording van nut en noodzaak tot het investeren in zichzelf en/of ‘menselijk kapitaal’ nog niet direct sprake hoeft te zijn van een EVC-proces; dat proces start pas als men zich ook bewust is of wordt van de aanwezigheid van waardevolle leerervaringen waarin competenties besloten liggen die niet of minder zichtbaar zijn. Vanaf deze bewustwording van de eigen ‘halfvolle fles’ tot en met het verankeren van de EVC-gerichte aanpak op basis van *Leren Waarderen* speelt met name het portfolio van het lerende individu een belangrijke rol. Achtereenvolgens wordt het portfolio afgestemd op de doelstelling in relatie tot de context, gevuld met aan het doel gerelateerde leerervaringen, beoordeeld en van advies voorzien, via maatwerk verrijkt en tot slot (op termijn) als startpunt genomen voor nieuwe leervragen vanuit een EVC-verankerde situatie. Na afronding van het EVC-proces kan het portfolio zagezegd nieuwe leervragen initiëren in het kader van persoonlijke ontwikkeling, employability of anderszins leiden tot een wederkerend EVC-proces; immers, het door het ene EVC-proces verrijkte portfolio, kan vervolgens de basis vormen voor het opstarten van een nieuw EVC-proces waarbij nieuwe leerdoelen worden gesteld door individu en/of organisatie. Het realiseren van een dergelijk wederkerend EVC-proces op basis van portfoliomanagement noem ik de *portfolioloop*. Pouget (2006) ondersteunt in haar analyse van nationale EVC-praktijken deze rol van het portfolio als drager van het EVC-proces. Dat het portfolio echter geen puur persoonlijke activiteit is, bevestigt zij door de portfoliovorming afhankelijk te stellen van het actieve engagement van alle actoren in een dialogisch en reflectief proces:

The portfolio becomes the embodiment of this process, an ‘actant’ whose growth somehow represents the APEL [Accreditation of Experiential Learning of EVC] candidate’s future emancipation from his/her relation with their advisor, or tutor, or mentor, or coach, and the achievement of his/her goal (Pouget, 2006, p. 69).

Tabel 10.1: het EVC-proces in 'de lerende driehoek'

EVC-fase	Thema's per EVC-fase	Actie 'lerend individu'	Actie 'lerende organisatie'	Actie 'lerende school'
I. Engagement	1. Bewustzijn <i>Welke noodzaak is er tot investeren in 'human capital' of in jezelf?</i>	Bewustwording van of doelbewust ervaren van ontplooiingskansen of knelpunten Besef van het bezit van meer competenties dan men dacht	Formulering missie van de organisatie Inventarisatie personele knelpunten Voorlichting EVC Besef van het belang van de impliciete competenties die binnen de organisatie aanwezig zijn Stimulering tot bewustwording van kansen/knelpunten	Acceptatie informeel en non-formeel leren Informatiemateriaal EVC Advisering over aanpak
	2. Leerdoelen bepalen <i>Welke leerdoelen zijn van belang voor individu en/of organisatie?</i>	Sterkte/zwakte-analyse individu Vaststellen persoonlijke ambities en leerdoelen	Vaststellen ambities en leerdoelen vanuit organisatieperspectief Sterkte/zwakte-analyse organisatie Ontwikkelen en/of ontsluiten van competentieprofielen (functies)	Model voor sterkte/zwakte-analyse Overzicht leermogelijkheden Ontwikkelen en/of ontsluiten van competentieprofielen (kwalificaties)
II. Documentatie	3. Retrospectie <i>Hoe verworven competenties te beschrijven en te documenteren?</i>	Vaststellen portfoliomodel Invullen van portfolio	Vaststellen portfoliomodel Portfoliotraining en/of begeleiding vanuit organisatie Aanreiken standaards voor EVC-proces	Portfoliotraining Portfoliobegeleiding Format voor portfolio
	4. Reflectie op documentatie <i>Hoe waardeer je je eigen ervaringen?</i>	Zelfassessment Spiegelen aan functien-/of kwalificatieprofielen	Reflectie onderdeel van portfoliobegeleiding	
III. Assesment	5. Het beoordelingsproces <i>Hoe wordt beoordeeld en wat is de gewenste beoordelingsstandaard?</i>	Zelfassessment Overzicht loopbaankansen	Vaststellen standaard	Beschikbaarheid assessoren Advies Instrumentatie (ook <i>on line</i>) Algemeen loopbaanadvies

	6. Waardering <i>Welke vorm van assessment wordt gehanteerd?</i>	Portfoliobeoordeling of –assessment	Beoordeling van portfolio Inzet assessoren (intern en/of extern)	Assessment, incl. opstellen advies certificerings- en/of loopbaankansen Werkplekbezoek
IV. Opbrengst	7. Verzilvend effect <i>Wat te erkennen?</i>	Bespreken uitkomst assessment Verzilveren summatief effect EVC-proces	Assessmentrapport Verzilveren bij assessment <i>van</i> leren	Begeleiden naar certificerende instantie
	8. Prospectief effect <i>Hoe een persoonlijk ontwikkelingstraject in te zetten?</i>	Afspraken maken over vervolgstappen Aangaan van ontwikkelstappen i.o.m. formatief assessment	Uitwerken advies loopbaankansen in persoonlijk ontwikkeltraject n.a.v. assessment <i>voor of als</i> leren. Faciliteren persoonlijk ontwikkeltraject	Advies over vervolg Offerte voor maatwerk Leveren van maatwerk bij verdere ontwikkeling
V. Verankeren	9. Duurzame ontwikkeling <i>Evaluatie van het proces; hoe EVC structureel op te nemen in het organisatiebeleid of in een persoonlijke aanpak?</i>	Evaluatie van ‘mijn’ EVC-proces Persoonlijk portfoliomanagement organiseren (op termijn) Genereren van nieuwe leervragen	Evaluatie EVC-proces Inbedden EVC in leer- en maatschappelijk systeem, incl. procedure, financiering en PR (HRD en levenlang leren) Persoonlijk portfoliomanagement (portfolionderhoud) Faciliteren nieuwe leervragen (wederkerend EVC-proces)	Duurzame innovatie van het leeraanbod: flexibel en gepersonaliseerd. Alumnibeleid Accreditatie portfoliobegeleiders en assessoren (intern/extern) Kwaliteitszorg EVC-procedure

Tabel is mede gebaseerd op Duvekot, 2005 en 2006.

Naast de dragende rol van het portfolio is duidelijk dat het verbinden van een portfolio met een bepaald effect (civiel, maatschappelijk, persoonlijk) ondersteund kan worden door portfoliobeoordeling. Afhankelijk van het type portfolio, zijn de voornaamste manieren om een portfolio te beoordelen:

1. assessment *van* leren, waarbij het portfolio wordt beoordeeld ten opzichte van een gekozen meetlat en direct tot erkenning leidt. Het gestelde doel in het EVC-proces is daarmee behaald.
2. Assessment *voor* leren, waarbij de beoordeling aanleiding geeft tot het afspreken van een vervolgtraject waarin de gestelde doelen behaald kunnen worden, dan wel een doorontwikkeltraject vanwege het perspectief dat het assessment voor het individu opende.

3. Assessment *als* leren, dat in combinatie met assessment *voor* leren het reflectieve karakter toont van EVC voor het lerende individu. Het assessment wordt ervaren als een leerproces op zichzelf.

Tabel 10.1 verder overziend zien we dat in elke fase concrete ondersteuning van het EVC-proces mogelijk en/of nodig is. Deze diensten lopen uiteen van portfoliobegeleiding en het verzorgen van trainingen tot assessment en advisering op de werkplek. Het invullen van eventuele leertrajecten richt zich op het aanbieden van maatwerk wat betreft gewenste inhoud, vorm en omgeving. Daarnaast dienen geregeld te zijn: de kwaliteitszorg van de EVC-procedure, de accreditering van assessoren, het ontwikkelen van de 'portfolioloop' en de ontwikkeling van zelfbeoordelingsinstrumenten waarmee de kandidaat zelf kan inschatten of een bepaald, gewenst niveau aanwezig is en welke ontwikkeltrajecten het beste bij het persoonlijke profiel passen.

EVC is niet bedoeld om ontbrekende kennis en vaardigheden te tonen. EVC moet verder bouwen op de reeds aanwezige competenties. Vandaar het motto van 'de halfvolle fles'. EVC toont hoe vol de fles is én hoe die fles verder gevuld kan worden. EVC is daarmee geen doel op zichzelf. Het draagt in principe bij aan de ontwikkeling van individuen en het versterken van 'human capital management' van organisaties en bedrijven. Op hun beurt dragen deze individuen bij aan de maatschappelijke baten van de investering in hun persoonlijke ontwikkeling. Het gaat bijvoorbeeld om werkgelegenheid en welvaart, maar ook om allerlei immateriële zaken die voor de samenleving van belang zijn. Beiden – individueel en collectief – kunnen hier, gelet op de casestudies in dit onderzoek, wel bij varen. EVC kan zodoende de verbinding helpen maken tussen de primaire actoren: individu-organisatie-'school'. EVC is echter vooral een systematiek die de rol versterkt die het individu zelf speelt bij de vormgeving van een leven lang leren. Het kan de voordelen in termen van profijt (status, geld), efficiëntie (tijd, maatwerk) en enjoyability tonen. Het leerwegaafhankelijke karakter van beoordelen versterkt de effecten die EVC kan genereren voor persoonlijke doeleinden op het gebied van kwalificering, loopbaanvorming en persoonlijke zingeving. EVC kan het eigenaarschap van het persoonlijke leerproces primair bij het individu leggen, maar wel in onderlinge samenhang met de competentievraag binnen het maatschappelijke systeem en –aanbod binnen het leersysteem.

10.3.2 Verbinding EVC en gepersonaliseerd leren

Bovenstaande procesgang van EVC droeg op verschillende manieren bij aan het gepersonaliseerd leren in de casestudies. Dat betekende dat de waarde van het acquireren van leren door het individu, dat bij EVC voorop staat, voor het daadwerkelijk participeren van het individu in leren zichtbaar kon worden gemaakt voor alle pijlers van gepersonaliseerd leren:

1. de *agency* van de respondenten werd versterkt doordat EVC de waarde van hun leerervaringen tot dusver toonde en daarmee de bewustwording ten aanzien van de waarde hiervan op zichzelf en voor het verdere leren stimuleerde.
2. EVC bood de respondenten toegang tot de *affordance* die binnen de context van het individu beschikbaar was. Dit waren beleid en faciliteiten op organisatieniveau maar ook op sector- of nationaal niveau.

3. Evenals bij EVC was ook bij gepersonaliseerd leren het *assessment* van belang om de verbinding te kunnen maken tussen het leerdoel van de respondent en de verwerkelijking daarvan in een persoonsgericht leer- of ontwikkeltraject. Zo'n traject kan naast het daadwerkelijk leren of ontwikkelen ook enkel gericht zijn op het verzilveren van de verworven competenties; in de vier cases is bij geen enkele respondent deze situatie aangetroffen. Alle respondenten kenden na het assessment zowel een verzilverend als een doorlerend effect.
4. Het *eigenaarschap* van het leren werd met behulp van EVC eveneens versterkt. De respondenten in de cases gaven veelal aan dat de uitkomst van het assessment hen niet alleen sterkte in hun wens om zich te ontwikkelen maar ook in het zelfinzicht in welke richting en met welk doel ze zich konden ontwikkelen.
5. Het *co-design* toonde zich ook bij een aantal respondenten. Het uitte zich in de wens tot het actief bijhouden van het eigen portfolio, dan wel het eigen initiatief tot het zetten van nieuwe ontwikkelstappen op termijn, binnen of buiten de bestaande context.

Gepersonaliseerd leren is sterk verbonden met de EVC-systematiek omdat er net als bij EVC twee voorbereidende stappen (de pijlers *agency* en *affordance*) nodig zijn die voorafgaan aan het zoeken van de beste verbinding met de verschillende opties tot leren; ook zetten beide verschijnselen de beoordeling van iemands portfolio in om verbinding te maken met de laatste twee stappen (de pijlers *eigenaarschap* en *co-design*). Waar EVC als proces in deze redelijk gelijk opgaande procesgang vooral benut wordt om het proces *an sich* te verankeren binnen de leercultuur van actoren en stakeholders, wordt EVC voor gepersonaliseerd leren vooral *für sich* gebruikt, voor het daadwerkelijke leren binnen de lerende driehoek waar de lerende met haar leervraag of leerbehoefte centraal staat.

De aspecten die in het processchema in § 2.4.2 werden benoemd als de onderscheidende factoren voor het onderzoeken van beide verschijnselen op zichzelf én in hun onderlinge verband, hebben de waarde van EVC voor gepersonaliseerd leren aantoonbaar gemaakt in de cases. Of daadwerkelijk sprake is van een generieke waarde, is vooralsnog voor andere cases nog een belofte die waargemaakt moet worden. De realisatie van deze belofte lijkt echter haalbaar indien deze aspecten als systeem- en proceskenmerken van EVC voor gepersonaliseerd leren als volgt worden onderkend:

- *competenties* zijn de bouwstenen van EVC-processen en gepersonaliseerd leren. Ze onderbouwen voor beide verschijnselen '*the claim for fame*' die mensen bij het percipiëren en documenteren van hun persoonlijke leerervaringen kunnen genereren en waarop zij hun zelfinzicht, -vertrouwen en -kennis baseren.
- Het *portfolio* levert de basis voor het verdere EVC-proces. Het portfolio is relevant voor het herkennen, identificeren en documenteren van persoonlijke leerervaringen die gewaardeerd, erkend en doorontwikkeld kunnen worden. In deze zin heeft het portfolio net zoveel relevantie voor gepersonaliseerd leren als voor EVC omdat het onnodig formeel leren of scholing volgen voorkomt en een persoonlijke focus op het kunnen en willen opdoen van nieuwe leerervaringen aanbrengt. Via de *portfolioloop* vormt het ook de basis voor het eigenaar en regisseur worden van het eigen levenlange – en dus gepersonaliseerde - leren.
- De *dialog* het meeste baat heeft bij een middle-out oriëntatie om een dialoog te creëren die het evenwicht zoekt en vindt tussen de actoren. Bij een dergelijke

oriëntatie is sprake van wederzijds respect voor elkaars ‘standaard’, of deze nu in de vorm van gedocumenteerde leerresultaten of leeruitkomsten van kwalificaties of functievereisten zijn verwoord. Indachtig Freire’s denkbeelden over de dialoog vergt het een inspanning van alle actoren binnen het EVC-proces die in geval van openheid en wederzijds respect leidt tot het einde van het ‘bank-concept’.

- De respondenten stonden bij hun *assessment* verschillende manieren ter beschikking om gemotiveerd en geëngageerd te worden, gewaardeerd en erkend te worden én zich verder te ontwikkelen: zelfassessment en assessment van, voor en als leren.
- Binnen het speelveld van systeem en proces is de veelal gehanteerde *inside-out* benadering van organisaties en ‘scholen’ een ernstige belemmering voor het benutten van de levenlang leren perspectieven in algemene zin en voor gepersonaliseerd leren in het bijzonder. Gepersonaliseerd leren doet zich sterk voor in de cases waarin de *outside-in* benadering ruimte biedt aan het persoonlijke en ‘eigene’ van de lerende.

In tabel 10.2 is deze belofte van de waarde van EVC voor gepersonaliseerd leren op het niveau van fasen c.q. pijlers en hun onderscheiden thema’s voor EVC en gepersonaliseerd leren weergegeven. In de tabel zijn de fasen en pijlers respectievelijk horizontaal en verticaal gegroepeerd rond het assessment dat zowel als ‘fase’ en als als ‘pijler’ fungeert.

Tabel 10.2 De belofte van EVC voor gepersonaliseerd leren

		1. Agency	2. Affordance
1. Engagement	Bewustzijn	Bewustwording	Belang van leren
	Doelstelling		
2. Documentatie	Retrospectie	Zingeving	Facilitering van leren
	Reflectie op documentatie		
3. Assessment	Beoordelingsproces	Assessment van leren	
	Waarderen	Assessment voor leren	
		Assessment als leren	
4. Opbrengst	Verzilverend effect	Empowerment	
	Prospectief effect		
5. Verankering	Duurzame ontwikkeling	Actief eigenaarschap	
		Zelf-verantwoordelijk	Partner in leren
		4. Eigenaarschap	5. Co-design

In de tabel is de verbindende functie zichtbaar van het assessment tussen de stappen voorafgaand aan het assessment en de stappen die gericht zijn op het realiseren van een opbrengst van EVC dan wel gepersonaliseerd leren ná het assessment.

Bij beide verschijnselen is de dialoog tussen de actoren nodig voor de voorbereiding op én de opbrengst van het assessment. Waar in tabel 10.1 werd getoond dat het koppelen van de verschillende activiteiten van de actoren het EVC-proces mogelijk maken, geldt dat voor gepersonaliseerd leren ook; voor gepersonaliseerd leren is deze samenwerking tussen de actoren echter meer expliciet vastgelegd, zowel in de voorbereidende stappen als bij de 'lerende' stappen na het assessment doordat zowel agency en affordance als eigenaarschap en co-design elkaar versterkende pijlers zijn waarin participatie van alle actoren benodigd is. Naast de dialoog zijn ook de andere aspecten voor de procesgang van beide verschijnselen van belang.

Het acquireren van leren en het participeren in leren zijn in deze tabel een wederzijds versterkende twee-eenheid. Voor EVC behelzen de verschillende fasen een actieve betrokkenheid van de actoren; deze betrokkenheid is geïntegreerd in elk thema van EVC. Voor het gepersonaliseerde leren staat de inzet van het individu meer voorop; deze inzet is in elke pijler echter altijd gericht op de dialoog met de andere actoren teneinde een zingevende bestemming te vinden voor te realiseren leerdoelen.

10.3.3 Conclusies

De casestudies hebben laten zien dat EVC voor gepersonaliseerd leren waardevol kan zijn voor alle actoren mits zij kunnen én willen schakelen tussen elkaars doeleinden, aanpak en eigenheid. Bray en McClaskey (2015) zien dergelijk gepersonaliseerd leren als de volgende ontwikkelingsfase in het veranderende leerparadigma dat is gebaseerd op de geëngageerde, zelfsturende, in een ondersteunend netwerk opererende lerende binnen de moderne, lerende samenleving. In de analyse van hun model gaf ik reeds aan dat de functie van EVC hierbij is dat lerenden hun eigen leerweg kunnen (mede)ontwerpen en managen indien ze een breed inzicht hebben in hun leerervaringen en hierop kunnen reflecteren ten behoeve van hun verdere leren. Reeds verworven leerervaringen kunnen worden vastgelegd in een portfolio. Het portfolio en de wederkerende (zelf)waardering daarvan zijn de sturingsmechanismen die de lerende tot haar beschikking heeft.

Dit brengt mij tot een aantal conclusies ten aanzien van het gebruik van EVC voor gepersonaliseerd leren gebaseerd op de beleidsreconstructie en de casestudies in dit onderzoek. Deze conclusies betreffen alle onderdelen van beide processen en beantwoorden de vraag hoe en in hoeverre EVC bijdraagt aan gepersonaliseerd leren:

1. Bewustwording en draagvlak

De bewustwording van de waarde van een EVC-aanpak waarin de lerende centraal wordt gesteld, is afhankelijk van draagvlak onder alle actoren. Dergelijk draagvlak kan door elk van de actoren worden geïnitieerd. De stakeholders kunnen bewustwording en draagvlak ondersteunen, en in sommige gevallen ook initiëren, via informatievoorziening, wet- en regelgeving en (financiële) faciliteiten.

Het initiatief nemen tot een EVC-aanpak is gebaseerd op bewustwording van de waarde van leerervaringen voor elk van de actoren. Op individueel niveau kwam dit in de cases naar voren in de vorm van het gaan werken aan het portfolio (Rockwool, zij-instream, IVC) of het besef dat de eigen leerervaringen een verkort leertraject konden opleveren (brandweer). Binnen de betrokken organisaties en 'scholen' was het van belang dat draagvlak bestond

voor het überhaupt investeren in mensen. Tevens moesten de faciliteiten voor mensen en de mogelijke verbindingen met hun gewenste ontwikkelopties kunnen worden aangegeven. Kortom, draagvlak op basis van een concreet geformuleerde missie ten aanzien van (bepaalde vormen van) gepersonaliseerde competentieontwikkeling binnen organisatie en 'school' waren ook aanwezig.

Informatievoorziening over nut en noodzaak van EVC en over de werkwijze ervan was essentieel om de daadwerkelijke inzet van EVC te gaan realiseren. EVC diende een duidelijke meerwaarde te hebben voor het lerende individu ten opzichte van traditionele werkwijzen om competenties te verwerven en te verrijken. Dezelfde meerwaarde was overigens ook intern bij de lerende organisatie en de lerende 'school' benodigd.

De stimulerende rol van de overheid en de sociale partners is in deze zin nog lang niet uitgespeeld. Er dienen nog meer dan nu het geval is ruimte en prikkels gecreëerd te worden in wet- en regelgeving die niet alleen knelpunten in de benutting van EVC wegnemen maar ook gunstige randvoorwaarden te helpen scheppen, ook ten aanzien van de financiering van EVC.

2. Breedte van competenties

Competenties en leren zijn begrippen die 'breed' kunnen worden geïnterpreteerd. Zodoende kunnen ze de toegankelijkheid en innovatie van het leer- en arbeidssysteem bevorderen.

In het geval van zingeving, inhoud en vormgeving van persoonlijke ontwikkeltrajecten die op basis van de EVC-systematiek tot stand komen, blijkt dat een brede benadering van competenties en leren tot de beste doelmatigheid leidt. De balans tussen de verschillende actoren is dan het meest optimaal en zorgt ervoor dat alle leerervaringen betrokken kunnen worden bij het herkennen, erkennen en verder ontwikkelen en zodoende onnodig formeel leren dan wel scholing volgen helpen voorkomen. Met behulp van het begrip competenties kunnen alle verschillende soorten leerervaringen ondervangen worden en kan een match tussen het competentiebegrip van de verschillende actoren plaatshebben. Dergelijke competenties kunnen gebaseerd zijn op formele, informele en non-formele leerervaringen van het lerende individu. Het individu kan daarmee haar leervraag articuleren, toegang krijgen tot leren en een gepersonaliseerd leertraject nastreven.

In deze breedte ligt ook het perspectief van innovatie van het leersysteem en arbeidssysteem besloten. Als leren meer is dan onderwijs en als competenties niet alleen gedragsindicatoren zijn maar ook kennis, ambitie, persoonlijke karakteristieken en vaardigheden ondervangen, dan kunnen zowel het leer- als het arbeidssysteem zichzelf innoveren en de lerende betrekken bij het initiëren en implementeren van leer- of ontwikkeltrajecten.

3. Equivalentie van competenties

De equivalentie van persoonlijke formele, non-formele en informele leerervaringen [de persoonlijke standaard] kan ten opzichte van formele standaards en normerende kaders in leren en werken worden vastgesteld als alle standaards in termen van competenties zijn verwoord.

Het ging er in de casestudies niet per se om te analyseren welke persoonlijke formele, non-formele en informele leerervaringen als equivalent konden worden beschouwd van formele

competentievereisten of andere soorten normerende kaders, maar vooral dat een dergelijke vergelijking via EVC als leerwegaafhankelijke beoordeling mogelijk was. Dergelijke equivalentie behelst 'de eis van acceptatie' dat actoren geen twijfels hebben over de mogelijkheid dat leerervaringen waardevol kunnen zijn ongeacht de situatie waarin en motivatie waarmee ze zijn opgedaan.

Door de leerervaringen en de standaards in leren en werken in termen van competenties te vertalen worden ze vergelijkbaar. Ze kunnen vervolgens als leeropbrengsten herkenbaar worden ten opzichte van elkaars normstelling of standaardsetting.

Het is in dit kader aan te bevelen om niet alleen verbinding te maken met het persoonlijke competentieprofiel maar ook om een koppeling te maken tussen competentieprofielen van organisatie- en opleidingssystemen. Bij de erkenning van verworven competenties kan dan makkelijker geschakeld worden tussen beide systemen en de waarde van beide 'leeromgevingen' benut worden om iemands competentiebehoefte efficiënt te kunnen voorzien van ontwikkelperspectief. Hierbij moet overigens geen onderscheid gemaakt worden tussen competenties verworven in betaald of onbetaald (vrijwilligers)werk.

4. Open dialoog

Het luisteren naar elkaar in de dialogen tussen actoren is van essentieel belang om een effectieve balans te scheppen tussen leerdoel, -vraag en -aanbod. Het is tijd en ruimte hebben om de eigen inbreng in het EVC-proces te kunnen bepalen; eigen inbreng is zowel retro- als prospectief: 'waar kom ik vandaan en waar ga ik heen?'. In een dergelijke open dialoog heeft iedere actor een eigen verantwoordelijkheid.

Luisteren is een kerncompetentie die onmisbaar is om met een open houding persoonlijke leerervaringen te kunnen verkennen, onderzoeken, waarderen en erkennen. Van belang bij 'luisteren' is dat de actoren een goed begrip van competenties en – vooral – leeruitkomsten hebben zodat men doordrongen is van de mogelijke waarde van leerervaringen als te erkennen leeruitkomst.

EVC heeft alles te maken met het gebruiken van de mogelijkheden die een leven lang leren biedt aan individu, organisatie en 'school' op het vlak van kwalificering, employability, participatie, activering en empowerment. Het organiseren van leren binnen de lerende driehoek is daarbij van groot belang:

- a. het lerende individu draagt zorg voor het zelfmanagement van competenties en de de opbouw en het beheer van het portfolio. Het portfolio is de basis voor het vormgeven van leven lang leren.
- b. De lerende organisatie heeft de verantwoordelijkheid om de competentievragen van de organisatie te articuleren én het investeren in de eigen *lerende* individuen te faciliteren;
- c. De 'school' - (beroeps)onderwijs, scholing en training - moet in staat zijn om in te spelen op de leervragen van het lerende individu, d.w.z. maatwerk naar zingeving, vorm en inhoud kunnen aanbieden.

De primaire actoren bij EVC beschikken in dit kader alle drie over hun eigen competentieprofiel: persoonsgericht, beroepsgericht en functiegericht. Indien deze profielen onderling vergeleken worden - afhankelijk van het beoogde leerdoel kunnen er twee of drie profielen betrokken zijn bij de dialoog - dan dienen deze profielen met elkaar in evenwicht te zijn, d.w.z. dat er een open en constructieve vergelijking plaatsvindt tussen de

waarde die elkaars inbreng in de dialoog voor elkaar kan betekenen. Indien er echter sprake is van het vooropstellen van een van de profielen binnen de dialoog is er geen evenwicht en geen volledige match mogelijk tussen de profielen.

In een open dialoog is geen sprake van het 'bank-concept' waar Freire van spreekt als er alleen eenrichtingsverkeer in het organiseren van leren mogelijk is. In sommige cases was dit 'bank-concept' in de vorm van een *inside-out* benadering door organisatie en/of 'school' in enige mate aanwezig; het EVC-proces was echter in alle cases tot redelijk tot goed in staat 'de stem van het individu' te laten horen. In geval van de ook aanwezige *outside-in* benadering was er duidelijk sprake van een sterker EVC-proces. In de cases waar het proces voorop stond of kwam te staan, werd 'de lerende' beter gehoord of was deze 'stem' meer empowered ten opzichte van het behalen van de beoogde leeropbrengsten.

5. Portfolio als drager van het proces

Het portfolio is de drager van het EVC-proces én van EVC voor gepersonaliseerd leren.

Het portfolio is een krachtige vorm om het eigenaarschap van leren van het lerende individu vorm en inhoud te geven. Facilitering vanuit de organisatie of 'school' kan een welkom zetje in deze richting geven door het aanbieden van:

- a. een training zelfmanagement van competenties. Dit is een bruikbaar middel om de gewenste portfolio-vorming te kunnen starten.
- b. Portfoliobegeleiding op de werkvloer. Een toegankelijke vraagbaak voor het helpen inrichten van iemands portfolio is van grote waarde om portfoliovorming daadwerkelijk te realiseren.
- c. Zelfassessment instrumenten om bijvoorbeeld het competentie- en ambitieniveau te helpen bepalen. Dit kan van belang zijn voor het vaststellen van doel en richting van een leven lang leren.

Bij het herkennen van competenties gaat het om het opbouwen van een portfolio dat aan elke gewenste (in geval van een convergente aanpak) of eventueel nog te kiezen standaard (in geval van een divergente aanpak) kan refereren. Deze standaard is afhankelijk van het gekozen EVC-model. EVC-kandidaten moeten in deze fase een goede motivatie hebben om aan de gegeven standaard te corresponderen.

Bij een convergente aanpak is toegankelijkheid van een gekozen standaard of –meetlat van groot belang om aan de slag te gaan met de eerste stap in het zelfmanagement van de kandidaat, nl. het verzamelen van omschrijvingen en de bijbehorende bewijslast van reeds aanwezige competenties.

Als een divergente aanpak is gekozen moet de focus vooral liggen op het kunnen bepalen van de beste of best passende ontwikkeloptie. In dit kader is een breed, persoonlijk portfolio nodig om een persoonlijk plan van aanpak te maken.

In de casestudies kwam de divergente benadering als meest evenwichtige aanpak naar voren; hierbij werd eerst het persoonsgerichte profiel opgesteld alvorens een match te maken in de dialoog met een beroeps- dan wel functieprofiel. Deze opbrengst in de casus van het IVC toonde dat het de moeite loont om te investeren in de kwaliteit van het persoonsgerichte profiel en dit vast te leggen in een portfolio; zodoende werd de equivalentie van de persoonlijke leerervaringen binnen de gewenste dialoog een evenwichtige dialoog.

6. Assessment (als leren)

Assessment kent vier hoofdvormen: zelfassessment, assessment van leren, assessment voor leren en assessment als leren. De eerste vorm kan met name door het lerende individu worden benut; de andere drie vormen kunnen worden geïntegreerd in het beleid van organisatie en 'school' en verrijken het creëren van een waardevolle verbinding tussen de actoren binnen 'de lerende driehoek'.

Zelfmanagement van competenties is afgestemd op zelfassessment, zelfevaluatie en zeggenschap over eigen ontwikkeling. Dit is essentieel voor een autonome sturing van de (levens)loopbaan en competentieontwikkeling met als doelen duurzame inzetbaarheid, flexibiliteit en participatie. Op de voorgrond staat de persoonlijke en professionele ontwikkeling ten behoeve van het creëren van lange termijnperspectief. Dit bewerkstelligt empowerment in de zin van toenemend zelfbewustzijn, zelfvertrouwen en zelfverantwoordelijkheid en is het startpunt voor het aangaan van summatief of formatief assessment. Daarnaast is het de basis voor het benutten van assessment *als* leren, waarmee verbinding kan worden gemaakt tussen het leerdoel van het lerende individu, de leervraag vanuit de organisatie (of de eigen context) en het leeraanbod vanuit de 'school'. De toegevoegde waarde van deze vorm naast assessment *van* en *voor* leren is dat het de reflectie op het eigen kennen en kunnen binnen de gegeven context versterkt en daarmee de opbrengst van de inhoudstelling, zin- en vormgeving van leren kan verhogen.

7. Maatwerk in leren

Voor maatwerk in leren na het assessment is niet alleen de inhoud maar ook de vorm waarin het leren gaat plaatsvinden, van belang. Dit houdt in (1) blended learning voor de vormgeving en (2) flexibele, op de persoon afgestemde leerarrangementen voor de inhoud. Vorm en inhoud zijn gebaseerd op leeropbrengsten.

Maatwerk in leren betekent dat leren is georganiseerd op basis van leeropbrengsten. Het is het eindresultaat van leren (een leeropbrengst) dat centraal staat, ongeacht vorm, locatie en tijd waarin iemand een leeropbrengst heeft behaald of zal gaan behalen. Met behulp van het erkennen van iemands leeropbrengsten tot dusver kan maatwerk in leren direct aansluiten op de leervraag van het individu en kunnen we spreken van gepersonaliseerd leren.

Individen moeten bij het vormgeven van hun ontwikkeltraject na een EVC-procedure zo zelfstandig en leuwegonafhankelijk mogelijk hun persoonlijke ontwikkelroute inhoudelijk kunnen bepalen en vormgeven. Maatwerk betekent in deze zin vooral dat het aan het individu is om keuzes te maken rond de mate van zelf- of aansturing van het ontwikkeltraject. Die keuzes liggen tussen 100% eigen invulling van het traject naar zingeving, vorm en inhoud (*empoweren*) tot 0% (*pamperen*).

Voor de inhoudsbepaling van maatwerk is na de uitkomst van het assessment een concreet leerdoel in combinatie met de leervraag vanuit iemands context en een passend leeraanbod bepalend. De inhoud wordt bepaald door de competenties die een individu wil of moet verwerven en dient flexibel en gepersonaliseerd te zijn.

Bij het vormgeven van maatwerk na EVC-advisering is het gezamenlijk (helpen) vormgeven van werkplekleren gezien het gesitueerde karakter van leren een rijke vorm van ontwikkelingsgericht leren. Maatwerk moet qua vormgeving echter van twee kanten komen:

organisaties moeten werkplekleren faciliteren, m.n. begeleiden, en de ‘school’ moet de werkplek als leeromgeving accepteren en waarderen. Naast werkplekleren staan het lerende individu nog andere vormen van leren ter beschikking, zoals afstandsleren, klassikaal leren, zelfsturend leren, e.d. Tezamen worden deze vormen van leren ‘*blended learning*’ genoemd.

Blended learning gaat over de vormgeving van het flexibele leren dat professionals willen/moeten volgen. Het ondersteunt en versterkt met optimale combinaties van leervormen (hoorcolleges, werkcolleges, elektronische leeromgevingen, lerend werken, e.a.) de wederkerende leervraag van professionals in hun beroepspraktijk (Beersma, *et al.*, 2016). EVC en *blended learning* zijn vooral een sterke combinatie in geval van formatief EVC. EVC legt de verbinding tussen de leervraag van het individu en het aanbod van flexibel en gepersonaliseerd leren. Blended learning geeft vervolgens met optimale combinaties van leervormen (hoorcolleges, werkcolleges, elektronische leeromgevingen, lerend werken, e.a.) de wederkerende leervraag van het individu adequaat te beantwoorden.

8. Portfolioloop integreert EVC én leren

Het verbinden van leerdoel, -vraag en –aanbod is gebaseerd op het valideren van persoonlijke leeropbrengsten en deze als uitgangspunt nemen voor het organiseren van een leercyclus die is gebaseerd op de portfolioloop.

Figuur 10.1 De portfolioloop bij Gepersonaliseerd Leren



Via de *portfolioloop* vormt het portfolio de basis voor het eigenaar en regisseur worden van het eigen levenlange – en dus gepersonaliseerde – leren. Dit is vervolgens de essentiële randvoorwaarde om elk van de vier mogelijke levenlang leren-perspectieven te activeren. In figuur 10.1 is de portfolioloop schematisch weergegeven.

De *portfolioloop* is in feite een wederkerende leercyclus waarbij de laatste stap in de cyclus zowel het eindpunt markeert van het nieuw geleerde alsmede de eerste stap kan zijn van een nieuwe leercyclus:

1. het articuleren van de leervraag van het individu op basis van iemands eerder of elders verworven leerervaringen.
2. Het *summatief* valideren van deze leervraag (retrospectief) teneinde de reeds verworven leeruitkomsten te erkennen en maatwerk te bieden.
3. Het individu krijgt een passend leeraanbod. Dit aanbod wordt in overleg vastgelegd in een persoonlijk leertraject.
4. Vervolgens volgt het individu een gepersonaliseerd en flexibel leertraject, vormgegeven via *blended learning*.
5. Tenslotte worden de nieuwe leeruitkomsten *formatief* gevalideerd en in het portfolio van betrokkene verankerd.
6. Het aldus verrijkte portfolio is vervolgens wellicht aanleiding tot het genereren van een nieuwe leervraag, waarmee de zgn. *portfolioloop* is gecreëerd.

De portfolioloop als wederkerende leercyclus is een toegepaste vorm van het concept van *Leren Waarderen*. Een dergelijke leercyclus was het sterkst aanwezig in de casus van de brandweer omdat het SDO het portfolio tijdens het leerproces al regelmatig 'update'. Sommige respondenten spraken ook concreet over het doorleren op basis van hun ervaringen bij het SDO. Na elk afgerond leertraject kan het individu weer een nieuwe valideringscyclus opbouwen op basis van een verrijkt portfolio en nieuwe leervragen.

9. Eigenaarschap van leren

Eigenaarschap van de eigen leerervaringen betekent dat mogelijkheden ontstaan voor het lerende individu van medezeggenschap of zelfs co-design van het eigen leer- of ontwikkeltraject.

Als er draagvlak is voor het idee dat de lerende centraal staat bij het vaststellen, ontwerpen en implementeren van een leven lang leren, dan behoeft de investering in *human capital* medezeggenschap en zelfs co-design van de lerende. Deze medezeggenschap kwam in de casestudies naar voren in de vorm van gemotiveerd leren, eigen inbreng bij het invullen van leeropdrachten, het voeren van gesprekken over carrièrevorming en het uitstippelen van eigen ontwikkelroutes. Te allen tijde stond hierbij het koersen op de gewenste leeropbrengsten voorop, zowel bij het vaststellen van iemands startsituatie als van iemands ontwikkelroute binnen de gegeven context (*gesitueerd leren*). Het portfolio en – in sommige gevallen - de *portfolioloop* sloten aan op dit eigenaarschap van leren. Als het persoonlijke eigenaarschap en de lichte vorm van co-design van de respondenten niet al tot verbetering of versnelling van het leertraject leidde, was het in ieder geval geen obstakel voor het leerproces.

10. Professionaliteit

Voor het bereiken van een situatie waarin het bewustzijn over de waarde van persoonlijke leerervaringen en het creëren van motivatie en ambitie voor EVC én gepersonaliseerd leren groot is, is deskundigheid van portfoliobegeleiders, voorlichters en assessoren van groot belang.

De kwaliteit van de deskundigen in en om het EVC-proces bepaalt in belangrijke mate het initiëren en renderen van EVC. Het bewustmaken en motiveren van EVC-kandidaten vereist deskundige voorlichting, begeleiding en beoordeling van de kandidaten. EVC kost kandidaten veel tijd en energie en in de cases was zichtbaar dat niet alle respondenten vanaf het begin van het EVC-proces deze tijd en energie ervoor over hadden. Gaandeweg het proces raakten ook deze respondenten echter overtuigd van de waarde van het proces voor henzelf; voor hen was de beschikbare deskundigheid nodig om over de drempel te stappen en zelf de motivatie voor het proces op te brengen. EVC-procedures moeten binnen of buiten een competentiesysteem – binnen het leersysteem of het arbeidssysteem - onafhankelijk plaats kunnen vinden. Dit legt vooral de nadruk op de kwaliteit van de assessor(en) en hun positie binnen de betreffende organisatie of 'school'. De uitkomsten van een assessment zijn in principe vertrouwelijk; het is aan het individu om te beslissen of de dialoog over de benutting van EVC verder wordt gevoerd.

11. Kwaliteitszorg

Kwaliteitszorg van de EVC-systematiek is meer een kwestie van vertrouwen dan van borging.

Als een assessor vertrouwen kan krijgen in de authenticiteit, relevantie, variatie, actualiteit en het niet eenmalig zijn van de leerervaringen die in een portfolio worden gepresenteerd, en dit vertrouwen helder kan verwoorden in een assessmentrapportage, dan is het de vraag of een specifiek voor EVC bedoeld kwaliteitsborgingssysteem nodig is. Zorgdragen voor competente assessoren heeft meer prioriteit om vertrouwen in de uitkomst van EVC te hebben. 'Vertrouwen' zorgt voor dynamiek en kan vervolgens binnen bepaalde kwaliteitskaders worden geborgd, bijvoorbeeld in de accreditatie van assessoren; andersom is dat veel moeilijker omdat kwaliteitsborging veel dynamiek weghaalt uit het EVC-proces. Uitgaan van vertrouwen in de inhoud van het portfolio en de kwaliteit van de assessor(en) is een betere stimulans om EVC te benutten dan als er sprake is van een extra kwaliteitssysteem voor EVC dat naast bestaande kwaliteitssystemen van bijvoorbeeld kwalificerende instellingen moet opereren. De verbreding in het EVC-beleid die door de minister van OCW in 2013 werd aangekondigd is in die zin zeer welkom.

12. Verankeren van EVC

EVC kan worden verankerd in het leerproces, in het human resource management en in het zelfmanagement van competenties.

Het stellen van leerdoelen in het kader van de noodzaak tot levenlang leren is randvoorwaardelijk voor het zelfmanagement van competenties. Het individu moet nut & noodzaak van dit investeren in zichzelf inzien. Stimulansen en begeleiding op dit vlak vanuit onderwijs, arbeidsmarkt en wet- en regelgeving kunnen behulpzaam zijn. Ook kan een zekere urgentie tot zelfmanagement ontstaan op basis van succesvolle rolmodellen en praktijkvoorbeelden, een grotere toegankelijkheid, betaalbaarheid én laagdrempeligheid van EVC en concrete ontwikkelmogelijkheden.

Organisaties moeten zorgen dat hun vraagarticulatie op orde is. Vraagarticulatie betekent dat er zicht is op (1) de aanwezige competenties binnen de organisatie, (2) de benodigde competenties in het kader van de organisatiedoelen, (3) een match gemaakt kan worden

tussen 1 en 2 waarbij zichtbaar wordt welke competentiebehoefte er is binnen de organisatie en (4) tot slot een plan van aanpak voor het erkennen en ontwikkelen van aanwezige/gewenste competenties.

Er moet in dit kader een sterkere integratie van EVC in HR-beleid en –praktijk plaatsvinden. Deze integratie richt zich op het bevorderen van employability en mobiliteit, vrijwillige deelname aan EVC en het nastreven van haalbare doelen t.a.v. certificering/diplomering, ontwikkeling en loopbaanvorming. Het vormgeven van activerend personeelsbeleid waarin EVC als instrument in is ingebouwd, kan daarbij een belangrijke factor zijn om een organisatie zich te laten onderscheiden van andere organisaties. De praktijk laat echter zien dat een organisatie daarbij veel beslissingsruimte moet bieden aan het personeel om van EVC een succesfactor te maken voor de in- door en uitstroom van personeel.

Van de zijde van het leersysteem is een open houding nodig ten aanzien van buitenschoolse leerervaringen en de erkenning daarvan. Alvorens iemand een leertraject aan te bieden dient op persoonlijk niveau afgestemd te worden wat iemands leerdoel is en welke competenties reeds aanwezig zijn. Na het assessment kan bepaald worden wat de exacte leervraag is en kan een maatwerk-leertraject worden aangeboden. EVC verankeren in het leersysteem betekent daarmee dat EVC onderdeel uitmaakt van het persoonlijke leerarrangement. De leeracyclus zoals gepresenteerd in figuur 10.1 geeft daar passend vorm aan.

13. Onderzoek

Verder onderzoek naar aanpak, methodiek en effecten van EVC en van gepersonaliseerd leren is nodig om ze beide als afzonderlijke proces en in combinatie met elkaar te kunnen benutten in het kader van levenlang leren-strategieën.

Deze studie heeft laten zien dat met behulp van kwalitatief onderzoek een verzameling opgebouwd kan worden van succesvolle EVC-voorbeelden. Indien deze voorbeelden de winst van het investeren in mensen in hun context zichtbaar maken, gaat hier een sterke stimulans van uit. Onderzoek naar het ‘reilen en zeilen’ van EVC en gepersonaliseerd leren in de praktijk is daarvoor nodig.

Onderzoek is ook benodigd naar de meerwaarde van de investering in EVC en het (meer) gepersonaliseerder maken van leren, o.a. gericht op economische, financiële en sociale effecten. Onder de noemer ‘human capital accounting’ kan dit onderzoek zichtbaar maken welke waarde het aanwezige ‘human capital’ binnen een organisatie heeft en welke waarde toegevoegd wordt als er wordt geïnvesteerd in mensen. De aanname is dat EVC hierbij, zoals ook beoogd bij de introductie van EVC in 2001, het rendement van deze investering verhoogt omdat onnodig formeel leren of scholing voorkomen kan worden en de verletkosten omlaaggaan (MEZ, 2000a; Rockwool, 2002). Een dergelijke berekening kan uiteraard ook op individueel vlak gemaakt worden, hoewel daarbij ook immateriële opbrengsten ‘opgeteld’ kunnen worden zoals meer tijd en aandacht voor privé-activiteiten, familie en gezin en in algemene zin ‘de lol van leren’.

10.4 De belofte realiseerbaar?

Deze studie heeft op het niveau van de casestudies aannemelijk gemaakt dat EVC en gepersonaliseerd leren een sterke verbinding met elkaar hebben en dat EVC voor gepersonaliseerd leren de rol van het lerende individu binnen het zich wijzigende leerparadigma van 'de lerende samenleving' helpt versterken. Dit beeld sluit aan op de beleidsmatige aspecten die op dit vlak in de beleidsanalyse naar voren zijn gekomen en bij de algemene beschrijving van EVC en van gepersonaliseerd leren. In deze zin is EVC ondersteunend aan gepersonaliseerd leren en helpt het iemands *agency* te verbinden met beschikbare *affordance* en te richten op haar medezeggenschap – *eigenaarschap én co-design* - bij het bepalen en invullen van haar levenlang leren.

Blijvende aandacht is echter nodig om de waarde van EVC voor gepersonaliseerd leren te verankeren in de hedendaagse leercultuur. Met het oog op de verschillende oogmerken om een leven lang te leren, is verder toegepast onderzoek gewenst naar de motieven voor én de gewenste vormgeving van levenlang leren-strategieën. De vier perspectieven op levenlang leren - onderwijsgericht leren, arbeidsgericht leren, als specifiek loopbaan-instrument voor doelgroepen en als model voor duurzaam, gepersonaliseerd leren - kunnen vanuit hun eigen dynamiek onderzocht worden in 'de lerende driehoek' waarin de actoren met wisselende verantwoordelijkheden in dialoog met elkaar gaan. Dergelijk onderzoek kan het begrip voor, het inzicht in de waarde en de werkwijze en de veranderingsgezindheid van bestaande systemen en structuren verbeteren. De uitkomsten van dit onderzoek hebben in ieder geval duidelijk gemaakt dat het daarvoor nodig is de stap van systeem naar proces te maken. Want waar het proces voorop kwam te staan, was de dialoog tussen de actoren het best in balans, werd een adequater verbinding gemaakt tussen leerdoel, -vraag en -aanbod en werden meer duurzame resultaten nagestreefd en behaald.

Met meer zicht op en inzicht in het inzetten van EVC voor gepersonaliseerd leren kunnen de dialogen binnen de lerende driehoek versterkt en verbreed worden; want zoveel is duidelijk, EVC biedt uitdagingen en mogelijkheden aan alle stakeholders en actoren. De belofte van EVC voor gepersonaliseerd leren is vooral gelegen in de praktijk. Immers, zoals Paolo Freire schreef: '*Inzicht krijgt men alleen door ontdekken en herontdekken: door rusteloos, ongeduldig, voortdurend en van hoop vervuld onderzoek, zijn mensen in de wereld, mét de wereld en met elkaar bezig.*' (1972, p. 57). Het is dit inzicht dat de acceptatie en praktische toepassing van EVC voor gepersonaliseerd leren stut. Het is de mens die leert en niet de organisatie, 'school' of het systeem, met het concept van Leren Waarderen als drijvende kracht.

Voortbouwend op Freire, kan worden gesteld dat de belofte van EVC voor gepersonaliseerd leren realiseerbaar is als we in staat zijn het leersysteem én het maatschappelijk systeem om te vormen tot *outside-in* georiënteerde systemen die 'de stem van de lerende' werkelijk kunnen horen én begrijpen, oftewel *leren waarderen*. Het is vervolgens aan de lerende zelf om - in dialoog met de andere actoren - te beslissen over de mate waarin haar stem gehoord moet worden en welke mate van eigenaarschap of zelfs co-design bij haar levenlang leren-strategie past. Leren beweegt dan van 'het bank-concept' van leren naar het 'portfolio-concept' waarin Leren Waarderen ten dienste staat van EVC voor gepersonaliseerd leren. Voor zin- en vormgeving en inhoudsstelling van leren is geen *bank* nodig maar een *portfolio*. Dat is waar EVC werkelijk voor is bedoeld en waarom gepersonaliseerd leren bij EVC past.

Bijlagen

Bijlage 1

Internationale termen en afkortingen voor EVC

Term	Afk.	Focus	Gebruik
Accreditation of Prior Learning	APL	Herkennen	Verenigd Koninkrijk
Accreditation of Prior Experiential Learning	APEL	Herkennen	Verenigd Koninkrijk
Anerkennung von Lernergebnisse	AvL	Erkennen	Duitsland
Erkenning van Verworven Competenties	EVC	Erkennen formeel, non-formeel en informeel leren	Nederland, Vlaanderen
Erkenning van Verworven Kwalificaties	EVK	Erkennen formeel leren	Nederland, Vlaanderen
Prior Learning Assessment	PLA	Beoordelen	Verenigde Staten
Prior Learning Assessment & Recognition	PLAR	Beoordelen en erkennen	Engelstalig Canada
Recognition of Prior Learning	RPL	Herkennen	Verenigd Koninkrijk, Australië, Nieuw Zeeland, Zuid Afrika
Recognition of Prior Learning Outcomes	RPLO	Herkennen	Verenigd Koninkrijk
Recognition, Validation & Assessment	RVA	Herkennen en beoordelen	UNESCO UNESCO Institute for Lifelong Learning
Reconnaissance des Acquis et des Compétences	RAC	Erkennen	Québec, Canada
Validation des Acquis de l'Expérience	VAE	Erkennen	Frankrijk, Wallonië, Zwitserland (Franstalig)
Validation des Acquis Professionnels	VAP	Erkennen	Frankrijk, Wallonië
Validation of Non-formal and Informal Learning	VNIL	Erkennen	EUCEN European Universities Continuing Education Network
Valuation of Prior Learning	VPL (1)	Waarderen	Algemeen Ec-vpl.eu
Validation of Prior Learning	VPL (2)	Herkennen, beoordelen en erkennen	Algemeen Vplbiennale.com

Bijlage 2

Aims and benefits for individuals working in ...

... private or profit-sectors	... non-profit sectors	... the voluntary sector
<ul style="list-style-type: none"> • Developing confidence in own competence, more self-esteem • Gain official qualification • Broaden assignment possibilities, career development • Employability- assurance through self-employment • Being employed • Better earnings • Reintegration in the labour market • More job satisfaction as a result of a good match between individual competence and workplace demands • Competences valued publicly • Formal recognition • Better access to educational opportunities • Visualising competences and skills for career development • Empowerment on the labour-market • Shortening study periods • Increasing salaries • Keeping stock of human resources • Allocation of human resources • Increasing awareness of own competences • Getting qualified by work experience • Obtaining better qualifications • Improving knowledge and skills • Shorten educational routes • Better earnings • Cost reduction on training 	<ul style="list-style-type: none"> • Get civil recognition for experience, e.g. in army • Getting qualified for special tasks (leadership) or job (teacher) • Getting degree or exemption of part of study • Empowerment • Getting a job • (Higher) certification • Formal recognition • Learning is fun • Increased motivation (by exemptions) • Self-esteem • Self-confidence • Getting qualified • Higher salary, able to get mortgage • Permanent job • Higher status & responsibilities • Getting (partial) qualifications and diploma • Find new job or maintain present one • Entry into education at higher level • Exemptions/shorter education • Certification of competences • Insight into own competences/strengths/weaknesses • Increased value on labour market • Stimulation of learning • Individualised learning paths 	<ul style="list-style-type: none"> • Start training at higher level • Get training and support of other members • Recognition in organisation • Improve self-esteem • Better employability • Professionalisation of in-company training • Social esteem of volunteers • Implicit recruitment • Get insight into competences of youth • More aware of background • Increased motivation and self-esteem • Increased ability to describe own competences • Learning made-to-measure • Ensure quality at all levels • Unskilled workers learning and qualifying as assistants • Advantage on labour-market • Time saving • Satisfaction • New relationships • Contact with business partners • Involvement in social life • Increase value of handicapped, retired and seniors for society • Career and personal development • Develop young people

... private or profit-sectors	... non-profit sectors	... the voluntary sector
<ul style="list-style-type: none"> • Transparency in time and costs • Obtaining European certificates • Opportunity for the individual to continue studies • More insight into the individuals own competences • Increasing value on the labour-market • More time efficient course completion • Verify and validate professional knowledge • Protecting legal professional titles • Remain employable 		

Bron: Duvekot, *et al*, 2007.

Dit overzicht is gebaseerd op de uitkomsten van het Europese onderzoeksproject '*Managing European diversity in lifelong learning*' (NL/05/C/F/TH-81802).

Meer dan 200 EVC-casestudies werden in 11 Europese landen geanalyseerd in 2005-2007: Cyprus, Duitsland, Frankrijk, Ierland, Italië, Litouwen, Nederland, Noorwegen, Tsjechië, Verenigd Koninkrijk en Zwitserland.

Bijlage 3

Stages of Personalized Learning Environments

Stage one	Stage two	Stage three
<i>Teacher-centered with learner voice and choice</i>	<i>Learner-centered with teacher and learner as co-designers</i>	<i>Learner-driven with teacher as partner in learning</i>
Teacher understands how each learner learns based on Personal Learner Profiles (PLP) and data.	Learner and teacher co-design and update the learner's PLP based on how they learn best.	Learner adjusts their PLP with teacher guidance by recognizing how their learning changes.
Teacher makes instructional decisions based on four diverse learners' PLPs to create a Class Learning Snapshot	Learner identifies learning strategies and skills with teacher based on how they prefer or need to learn using PLP.	Learner is an expert learner who uses learning strategies and skills to support their learning goals.
Teacher redesigns the learning environment by changing the physical layout of the classroom	Learner co-designs the learning environment with multiple learning zones with their teacher.	Learner expands their learning environment outside of school to include the larger community.
Teacher revises lessons and projects that encourage learner voice and choice.	Learner and teacher are transforming lessons and projects together to include learner voice and choice.	Learner designs challenging learning experiences based on their interests, passions, and talents.
Teacher universally designs instruction and materials to engage and guide learners in establishing learning goals.	Learner with teacher guidance decides how to access information, engage with content and express what they know based on learning goals.	Learner self-directs how they access information, engage with content and express what they know based on learning goals.
Teacher designs, adapts, or uses existing formative and summative assessment strategies and leads learner conferences with parents.	Learner contributes to design of assessment strategies and reflects on learning. Teacher and learner co-lead learner conferences with parents.	Learner designs assessment strategies and showcases evidence of learning through exhibitions that involve their parents, peers, teachers, and community.
Teacher is introduced to competency-based learning. Learning is still part of a standards-driven, time-based grade level system.	Learner demonstrates mastery of learning standards that may or may not be in a grade-level system as they and their teacher transition to a competency-based system.	Learner learns at their own pace by demonstrating mastery in a competency-based system.
Teacher or counselor suggests afterschool and extracurricular activities to learners based on learning goals.	Learner and teacher work together to determine extended learning opportunities based on learning goals and interests.	Learner selects extended and experiential learning opportunities based on goals, interests, and aspirations.

<p>Teacher designs activities to include tools and strategies that instruct and engage all learners in the classroom.</p>	<p>Learner with teacher support acquires skills to choose and use the appropriate tools and strategies to access content and express what they know.</p>	<p>Learner chooses and uses the appropriate tools and strategies to engage in learning, to express what they know, and support them along their learning path.</p>
---	--	--

Bron: Bray & McClaskey, 2015 (V3)

Bijlage 4

Een korte geschiedenis van EVC, 2000-2015

De oorsprong van EVC in Nederland ligt in 1994 toen de Commissie Wijnen de overheid adviseerde over het toegankelijker maken van het volwassenenonderwijs (Commissie Wijnen, 1994). Door een bredere kijk op leren te introduceren via het Erkennen van Verworven Kwalificaties (EVK) – dat wil zeggen het erkennen van (eerder en elders) formeel verworven diploma's en certificaten - lag de weg open naar het ook kunnen en willen erkennen van informeel en non-formeel verworven leerprestaties. EVC vormde één van de speerpunten in het nationale actieprogramma 'levenlang leren' dat in 1997 werd geïnitieerd door het kabinet Kok (MOCW, 1998a). Dit programma resulteerde in 2000 in het beleidsdocument "De Fles is Halfvol" (MEZ, 2000a). Dit document introduceerde de mogelijkheid om op nationaal niveau naast EVK als vergelijkingsinstrument van formeel verworven leerprestaties (diploma's of kwalificaties) voortaan ook via EVC-procedures erkenning te krijgen van buitenschools of leerwegaafhankelijk verworven leerervaringen.

Pioniersfase, 2000-2005

Met EVC als exponent van het levenlang leren-beleid voor ogen, richtte de overheid in 2001 het Kenniscentrum EVC op (MEZ, 2000b). Het kenniscentrum kreeg als opdracht het gebruik van EVC op de arbeidsmarkt te stimuleren en EVC kwalitatief op een hoger plan te brengen op basis van het verzamelen van praktijkvoorbeelden.

De werkwijze en de effecten van het Kenniscentrum EVC in de eerste planperiode 2001-2005 waren gebaseerd op de strategie van 'duizend bloemen helpen bloeien' vanuit de opvatting dat het aan de samenwerking tussen de lerende, haar organisatie en de betrokken beoordelende instantie en/of school was om een bepaald, waardevol civiel effect te genereren voor de lerende binnen haar eigen context. In die zin was EVC een succes. Er was aan pilots en proeftuinen geen gebrek. Tegelijkertijd liet de verwachte, grootschalige EVC-benutting echter op zich wachten. Het vergde blijkbaar, gezien het bescheiden aantal EVC-procedures, meer van EVC-kandidaten, bedrijven, organisaties, (hoge)scholen, universiteiten, EVC-aanbieders, e.a. dan men bij de aanbesteding van het kenniscentrum in 2000 had verwacht (Verhaar, 2002; KC EVC, 2004). Belangrijkste reden voor het achterblijven van de verwachte resultaten was gelegen in het feit dat de implementatie van EVC op het niveau van de vraagkant bij bedrijven en (vrijwilligers)organisaties, e.d. en aan de aanbodkant bij (beroeps)onderwijsinstellingen en EVC-aanbieders redelijk was geslaagd, maar dat de brugfunctie van EVC tussen arbeidsmarkt en onderwijs nog te wensen overliet. *'Scherp geformuleerd kan gezegd worden dat het onderwijs gestuurd wordt op informatie uit het verleden en dus altijd achter de markt aanloopt'* (KC EVC, 2004, p. 5).

Het medio 2002 met behulp van het ESF-3 EQUAL programma ingestelde *Empowerment Centre EVC* (Notulen BC, 2002) opereerde parallel aan het Kenniscentrum EVC en was bedoeld om het gebruik van EVC voor werkzoekenden en inburgeraars te bevorderen. Het werd met dezelfde knelpunten ten aanzien van het verankeren van EVC geconfronteerd, zoals een gebrek aan bekendheid van de EVC-systematiek onder de stakeholders en onvoldoende beschikbare procedures voor deze doelgroepen, taalproblemen en financieringsproblemen (Dam, 2003; Raai, 2005).

Kwantitatief kunnen voor deze pioniersfase van EVC in Nederland (2001-2005) geen exacte cijfers gegeven worden van het aantal uitgevoerde EVC-procedures in Nederland. Voor 2002 gaf een landelijke EVC-monitor nog een minimum van 6000 procedures binnen circa 500 organisaties. Daarnaast werd bevestigd dat vrijwel iedere organisatie op en om de arbeidsmarkt onderzoek deed naar de potentie van EVC voor de eigen organisatie (Hövels & Romijn, 2003). Bijna 40% van deze EVC-procedures had tot doel om mensen een nationaal erkend diploma te geven. In ongeveer 30% van de procedures werden reeds concrete stappen voor follow-up genomen, gericht op het leren en de ontwikkeling van individuen. De rest was gericht op mogelijkheden tot promotie, het selecteren van personeel of een herschikking van taken. Bijna alle initiatieven vonden plaats binnen één beroepskolom. In 2005 werden naast lopende EVC-initiatieven 6500 intentieverklaringen getekend voor nieuwe EVC-trajecten op MBO-niveau (PLW, 2005a).

Het project *Ver-kennen van Competenties* (2005) van het Ministerie van Defensie is een goede illustratie van de dynamiek en de brede benadering van EVC in deze initiërende fase. Het ministerie beoogde te komen tot een integraal en sectoroverstijgend systeem van EVC-procedures in de militaire werkomgeving, inclusief de kwaliteitsborging van het systeem. Doelstelling was het inzichtelijk maken van de competenties die militairen hadden aan het einde van hun contractperiode zodat ze beter inzetbaar zouden zijn op de civiele arbeidsmarkt. Dit systeem kon door verschillende actoren worden gebruikt: 1) het personeelslid kon het eigen portfolio bijhouden en aanvullen; 2) de werkgever verkreeg inzicht in de aanwezige competenties binnen de organisatie; 3) externe organisaties konden zoeken voor het invullen van vacatures, 4) de loopbaanbegeleiders van defensie konden het persoonlijke ontwikkelingstraject in geval van uitstroom naar de civiele maatschappij adequaat organiseren.

Het innovatieve karakter lag in de competentiegerichte aanpak om de ongelijkheid in waardering van verschillende leertrajecten weg te nemen, vooral die tussen militaire en civiele leerervaringen, het systematisch gebruik van EVK en EVC en de sectoroverstijgende aanpak. De doelgroep bestond in de projectperiode uit circa 15.000 door- en uitstromers en jaarlijks circa 5000 instromers.

Resultante van het project was een portfolio-systeem waarin militairen hun leerervaringen konden omschrijven en documenteren. Dit systeem was gekoppeld aan het personeelsysteem zodat goede facilitering gegeven kon worden bij door- of uitstroom. Wat betreft de organisatiekant was het project hiermee succesvol te noemen. Voor de militairen leidde het ook tot een beter inzicht in de mogelijkheden van hun militaire en civiele ervaringen voor hun loopbaan.

Deze bottom-up aanpak was voor velen een start van duurzaam competentie management en had significant effect op het outplacement van militairen. Minpunten waren dat persoonlijke informatie in het defensie-portfolio-systeem door meerderen en personeelsdienst ingezien kon worden en er een angst kon bestaan dat de persoonlijke informatie 'verkeerd' uitgelegd en gebruikt zou kunnen worden. Tevens was het portfolio-systeem niet overdraagbaar naar andere systemen. Zodra een militair 'de dienst' verliet bleek het portfolio niet exporteerbaar naar een andere 'omgeving' (Van den Heuvel en Schuur, 2007).

Consolidatiefase, 2006-2012

In 2006 werd de koers van het Kenniscentrum EVC gewijzigd in het homogeniseren van de diversiteit aan EVC-initiatieven. Het realiseren van EVC in kwantiteit kwam voorop te staan.

Ter bevordering van de homogeniteit én de benutting van EVC werd sterk ingezet op het verzilveren van leerervaringen in (deel)kwalificaties, op een smalle benutting van EVC gericht op civiel effect. Daartoe werd in 2006 door het Kenniscentrum EVC onder meer de *Kwaliteitscode EVC* opgesteld. De kwaliteitscode was gebaseerd op de principes van EVC, zoals voorgesteld in de *Common European principles for validation of non-formal learning* (EC, 2004). Doel van deze Nederlandse kwaliteitscode was het vertrouwen in EVC te versterken en het aanbod van EVC inzichtelijk te maken voor de lerenden. De kwaliteitscode werd ondertekend door de Stichting van de Arbeid (sociale partners), overheid (ministeries van OCW en SZW), het Centrum Werk en Inkomen en de SUWI-partners⁴¹ en de onderwijskoepels (publiek en privaat). Deze partijen verbonden zich aan het borgen van de kwaliteit van EVC door ieder voor zich hun verantwoordelijkheden in en om het EVC-proces waar te maken. Lerenden moesten zodoende vertrouwen kunnen hebben in de kwaliteit van de EVC-systematiek. Verwacht werd dat deze 'garantie' het gebruik van EVC in de praktijk zou laten toenemen. EVC werd hiermee als onderdeel van het levenlang leren-beleid gepositioneerd als een gestructureerde aanpak die gefaciliteerd werd door alle ketenpartners. Hiertoe werd naast de kwaliteitscode ook het *Ervaringscertificaat* geïntroduceerd als formele benaming voor het eindresultaat van een EVC-procedure. Dit certificaat diende de ge-EVC-de een betere toegang te helpen verlenen in het onderwijs voor het verzilveren een kwalificatie. Met deze aanpak gericht op kwaliteitsborging kwam een einde aan de pioniersfase van het Kenniscentrum EVC en diende EVC een geformaliseerde procedure te zijn die alleen uitgevoerd mocht worden door EVC-aanbieders die én geaccrediteerd waren om EVC conform de kwaliteitscode uit te voeren én het verbinden van non-formele en informele leerervaringen met een civiel effect nastreefden in de vorm van kwalificering of certificering. Kwantitatief werden van de beoogde 20.000 EVC-trajecten in de periode 2006-2007 echter slechts 15.318 geregistreerd: 11.049 in het MBO en 4.269 in het HBO. Deze achterblijvende streefcijfers werden verklaard vanuit de onbekendheid van EVC voor aanbieders en deelnemers: '*Het kost tijd en energie om EVC binnen organisaties de plek te geven die het verdient*'. (PLW, 2008b, p. 15).

Tegen 2011 was het *Ervaringscertificaat* als formele benaming voor het eindresultaat van een EVC-procedure voor een kwalificatie een bekend begrip geworden en leek het – ondanks achterblijvende kwantitatieve resultaten in het HBO - de komende jaren verder te kunnen worden geprofessionaliseerd (Stoel & Wentzel 2011; Ecorys, 2012). De in sterke mate regulerende rol van de Kwaliteitscode EVC was mede debet aan het achterblijven van de kwantitatieve doelstelling. Het effect van deze regulering was dat de kandidaat weliswaar zeker kon zijn van een kwalitatief geborgde EVC-rapportage (het zgn. Ervaringscertificaat) maar tegelijkertijd toonden de certificerende of kwalificerende organisaties (ROC's, hogescholen, e.a.) weinig vertrouwen in de kwaliteit van de rapportages en boden ze weinig mogelijkheden om de conclusies van de EVC-rapportages te vertalen naar concrete vrijstellingen of (deel)certificaten. Dat kon worden veroorzaakt door het onvoldoende aansluiten van de rapportages op het betreffende curriculum van de instelling of door het werken met onervaren of onvoldoende getrainde assessoren door EVC-aanbieders; het kon echter ook liggen aan het slechte oordeel dat examencommissies gaven aan de kwaliteit van de EVC-rapportages van andere EVC-aanbieders dan de aanbieder die namens de eigen

41 De wet *Structuur Uitvoering Werk en Inkomen (SUWI)* is in 2002 in werking getreden en beschrijft taken en verantwoordelijkheden van de verschillende partijen die werkzaam zijn op het terrein van werk en inkomen.

instelling EVC-procedures aanbod (Stoel & Wentzel 2011; Van den Dungen, Heuts & Venema, 2012).

Ook kwantitatief bleef EVC met een focus op landelijke kwalificaties achter bij sectorgerichte EVC-aanpakken waarin EVC de verbinding hielp maken met sector- of organisatieprofielen en onderdeel was van maatwerktrajecten op de werkplek. Over de periode 2005-2011 werden bijna 150.000 leerwerktrajecten, waarin duaal leren met EVC was geïntegreerd, uitgevoerd. Het aantal van ca. 90.000 EVC-procedures⁴² in de periode 2007-2011 voor alle opleidingsniveaus was beduidend lager (PLW, 2011; Ecorys, 2012). Uit deze cijfers spreekt dat EVC bij gebruik op de arbeidsmarkt op sectorniveau beter tot zijn recht leek te komen dan in toepassing binnen het onderwijs.

De welzijnssector biedt een inzichtelijk voorbeeld van hoe beide twee EVC-benaderingen in de praktijk functioneerden. In 2010-2012 werd een pilot uitgevoerd met EVC als instrument om verbinding te maken met zowel sector- of functiestandaards als met HBO-kwalificaties. Er was een dubbele aanleiding voor deze pilot. In november 2012 stemde de ministerraad in met het wetsvoorstel 'professionalisering jeugdzorg' (MVWS, 2012), waarmee voor werknemers in de jeugdzorg een systeem van permanente educatie ontstond. Daarnaast had het Fonds Collectieve Belangen (FCB)⁴³ een sectorstandaard ontwikkeld voor werkenden in de jeugdzorg en de sociaal-culturele beroepen, in het bijzonder voor functies op HBO-niveau. Het verband tussen deze aanleidingen was dat EVC voor beide uitkomst bood: het verbinden van landelijke kwalificatieprofielen en sectorale functieprofielen met persoonlijke competentieprofielen van jeugdzorgwerkers. In een pilot werd een EVC-procedure voor beide standaarden ontwikkeld en getest. In totaal ondergingen 26 kandidaten een EVC-procedure. Nadat zij een ervaringscertificaat hadden ontvangen op het niveau van functioneren binnen hun sectorprofiel, konden zij in principe bij een hogeschool toegang krijgen tot een verkort opleidingstraject in een verwante HBO-opleiding. Werkgevers en werknemers gaven aan dat zij zeker mogelijkheden zagen voor structureel gebruik van de sectorale functieprofielen en de EVC-procedure, mits landelijk ingebed en met een aantoonbare relatie tot het HBO-onderwijs (Van Alten & Peters, 2012). In de praktijk bleek de inpassing van kandidaten op sectorniveau succesvol; bijna alle kandidaten kregen een erkenning op hun resp. functieniveau. De permanente educatie op sectorniveau kon vervolgens adequaat geactiveerd worden. Op landelijk niveau was er echter minder succes te melden; illustrerend was dat in één van de deelprojecten ongeveer de helft van de kandidaten afhaakte het aangeboden, resterende leertraject voor het behalen van de HBO-kwalificatie te veeleisend was en dat het te weinig aansloot op de uitkomsten van het ervaringscertificaat (Duvekot, 2012).

Herijking EVC, vanaf 2013

Naast bovenstaande sectorale praktijk gaf een drietal evaluaties van de Inspectie van het

42 EVC-procedures gericht op landelijke kwalificering leiden niet altijd tot een vervolg met een maatwerktraject. In het beroepsonderwijs wordt van 'maatwerktrajecten' gesproken in geval van een leertraject dat is afgestemd op de uitkomst van een EVC-procedure. In zo'n traject wordt 'op maat' het resterende leertraject aangeboden dat benodigd is voor het behalen van de kwalificatie.

43 Het FCB stimuleert en ondersteunt werkgevers en werknemers bij de ontwikkeling van het werk in de branches Welzijn & Maatschappelijke Dienstverlening, Jeugdzorg en Kinderopvang. Onder andere via stimuleringsregelingen, ondersteuning van innovatieve projecten, trainingen, workshops en andere collectief ontwikkelde instrumenten. Samengesteld voor en door werkgevers en werknemers in de drie branches. FCB wordt bestuurd door de werkgevers- en werknemersorganisaties Jeugdzorg Nederland, MOgroep, Brancheorganisatie Kinderopvang, Abvakabo FNV en CNV Publieke Zaak.

Onderwijs in 2012 (IvO, 2012a, 2012b, 2012c) eveneens aanleiding tot herbezinning op de richting die de consolidatiefase van EVC had genomen ten favore van het civiel effect. In deze evaluaties kwam geen rooskleurig beeld naar voren van de wijze waarop de instellingen in het beroepsonderwijs met EVC omgingen. Zo liet de kwaliteit te wensen over, met name wat betreft de kwaliteitsborging door de examencommissies van de verzilvering van de ervaringscertificaten; daarnaast boden de instellingen onvoldoende mogelijkheden tot het verkrijgen van maatwerk in leren voor de – na verzilvering van de vrijstellingen - resterende onderdelen van de kwalificatie.

Aan de Tweede Kamer schreef de minister van OCW (MOCW, 2013b; MOCW, 2015) dan ook dat er sprake moest zijn van een verbreding van het perspectief van EVC. Zij stelde een herijking voor van het EVC-systeem met twee routes:

- een arbeidsmarktroute met een focus op validering van leerresultaten voor loopbaandoelen met betrekking tot de arbeidsmarkt en non-formele scholing; EVC gericht op branchestandaarden.
- Een onderwijsroute met validering van leerresultaten voor loopbaandoelen met het oog op formeel onderwijs; EVC gericht op het civiel effect van MBO- en HBO-diploma's.

Dit systeem vereist een aanpassing van de nationale strategie, want met twee routes zou (a) de verantwoordelijkheidsverdeling tussen de verschillende deelnemende partijen in een EVC-proces kunnen variëren, (b) zouden de leerdoelen zoals ondersteund door EVC kunnen uiteenlopen van het streven naar een landelijk, sectoraal of organisatie-effect en (c) zou de uitkomst van EVC zowel een formeel als non-formeel effect (i.e. andere effecten dan een civiel effect, bv. een maatschappelijk effect zoals een loopbaanstap) kunnen hebben.

De beoogde verbreding van EVC is daarmee gericht op het benutten van verschillende vormen van erkenning van reeds behaalde leeropbrengsten binnen verschillende 'standaards' of meetlatten of voor andere doeleinden. Een belangrijke vraag is of de terugkeer naar de brede benadering uit de pioniersfase niet alleen de benutting van EVC – zij het onder de benaming 'valideren van leeropbrengsten' - in het (beroeps)onderwijs ten goede zal komen maar ook het gebruik van EVC in andere contexten (organisaties, sectoren, de verschillende vormen van maatschappelijke participatie, e.a.).

Met het nieuwe beleid wordt benadrukt dat het er niet alleen om gaat een leven lang leren incl. EVC op zichzelf staand te stimuleren door meer en betere voorzieningen te treffen, maar ook om te komen tot een leercultuur waarin levenlang leren een vanzelfsprekendheid is en aantoonbaar tot concrete resultaten kan leiden. De overheid, sociale partners en verschillende advies- en onderzoeksgremia pleitten er dan ook voor dat het beleid gepaard gaat met het daadwerkelijk stimuleren en creëren van een dergelijke levenlang leren-praktijk. De beleidsmakers zouden zich met dat doel voor ogen niet omwille van het beleid rond levenlang leren en EVC maar juist voor het praktisch behalen van de beleidsdoelen moeten inspannen (Onderwijsraad, 2012; SER, 2012; WRR, 2013; Adviescie. FHOW, 2014; MOCW, 2014b). Anno 2015 staat het Nederlandse levenlang leren-beleid daarmee voor de uitdaging om het samenspel van de verschillende actoren in de praktijk te realiseren met behulp van de twee valideringsroutes. Beleid en instrumenten zijn daarvoor beschikbaar maar ontberen vooralsnog grootschalige toepassing in de praktijk.

Bijlage 5a

Vragenlijst Interviews

I. Engagement

1. Wanneer EVC?
2. Waarom EVC?
3. Waar stond je toen en wat was je doelstelling met EVC?
4. Hoe was de informatievoorziening over EVC?
5. Wat vond je zelf van de mogelijkheid om ge-EVC-d te worden?
6. Welke verwachtingen had je van EVC?
7. Had je vertrouwen in EVC?
8. Vond je dat EVC zich vooral op jouw belang richtte, op dat van het bedrijf of op allebei?
9. Vond je dat je een persoonlijke kans kreeg geboden om je doelstelling te kunnen behalen?

II. Herkennen en documenteren

1. Hoe werd je voorbereid op de EVC-procedure?
2. Was er begeleiding?
3. Hoever ging je bij het documenteren van je leerervaringen: vooral werkgerelateerd of breder?
4. Wat voor soort bewijslast verzamelde je?
5. Was je portfolio smal of breed?
6. Hoe voer je het maken van je portfolio: leuk, lastig, persoonsgericht,?
7. Had het maken van het portfolio al een effect op je functioneren of zelfs op je privéleven?
8. Hoe zou je deze fase omschrijven:
 - *Sterk gericht op mijzelf* (schaal van 1-5; 1 = laag en 5 = hoog)
 - *Een ontdekkingsreis in mijn verleden* (schaal van 1-5)
 - *Erg gericht op mijn functioneren binnen het bedrijf* (schaal van 1-5)
 - *Nieuwe inzichten in mijn ontwikkeling tot dusver* (schaal van 1-5)
 - Anders:

III. Assessment

1. Had je inzicht in de standaard (of meetlat) waaraan je portfolio zou worden afgemeten?
2. Deed je eerst zelf nog een zelfassessment?
3. Hoe verliep de beoordelingsprocedure?
4. Wat was (in grote lijnen) de uitkomst?
5. Was je fles halfvoller, hetzelfde of leger dan je verwacht had?
6. Vond je dat je portfolio centraal had gestaan bij de beoordeling of stond de meetlat van het bedrijf voorop?
7. Kon je je vinden in de conclusies en de aanbevelingen in het EVC-rapport?
8. Zou je het assessment een volgende keer anders ingaan? Zo ja, hoe en waarom?

IV. Opbrengst

1. Welk ontwikkelingsdoel werd vastgesteld?
2. Kon je op basis van het EVC-rapport goed aan de slag met je verdere ontwikkeling?
3. Werde je ontwikkelingstraject persoonlijk ingevuld?
4. In welke mate werd je betrokken bij het formuleren van je ontwikkelingstraject?
5. Hoe flexibel was je ontwikkelingstraject? (waar, wanneer, hoe)
6. Hoe persoonlijk vond je je ontwikkelingstraject?
7. Werde je begeleid of kon je zelfsturend jezelf verder ontwikkelen?
8. Wat was het resultaat van je ontwikkelingstraject? (of als het nog loopt, hoever ben je?)

V. Verankering

1. Hoe staat het nu met je portfolio?
2. Hoe staat het nu met je persoonlijke ontwikkeling?
3. Hoe gaat het nu met je carrière?
4. Wat heeft EVC bijgedragen aan je positie binnen het bedrijf?
5. Heeft EVC je verantwoordelijkheidsgevoel voor je eigen carrière versterkt? En ook buiten je werk?
6. Heeft EVC ook effect gehad op je andere bezigheden, thuis en buiten de deur?
7. Zou het bedrijf blijvend in EVC moeten investeren? Waarom en hoe?
8. Vind je dat EVC je kijk op jezelf heeft veranderd?
9. Hoe breed kijk je dan, alleen werkgerelateerd of ook daarbuiten (privé, maatschappelijk, etc.)?

Bijlage 5b

Gespreksprotocol Interviews

Het promotieonderzoek richt zich op de ontwikkeling van de EVC-systematiek als zelfstandig verschijnsel en in de verbinding met (de opkomst van) gepersonaliseerd leren. Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden is ondergetekende bereid de praktijkervaringen op het gebied van EVC binnen dit promotieonderzoek te laten onderzoeken door Ruud Duvekot.

Bij het houden van gesprekken met informanten hanteert de onderzoeker de volgende werkwijze:

1. In overleg zijn de gesprekken met informanten geselecteerd en benaderd.
2. In het gesprek met de informant licht de onderzoeker het onderzoek toe: doel, werkwijze en beoogd resultaat.
3. De gesprekken hebben een vertrouwelijk karakter. Dit om de informant zoveel mogelijk vrijheid van spreken te geven.
4. Van ieder gesprek stelt de onderzoeker een gespreksverslag op.
5. Zodra gereed, stuurt de onderzoeker het gespreksverslag aan de informant toe met het verzoek het verslag te lezen, waar nodig aan te vullen of te corrigeren (autorisatie) en terug te sturen.
6. De onderzoeker maakt vervolgens per gesprek een definitief verslag waarin de aanvullingen en wijzigingen zijn verwerkt en stuurt een afschrift naar de informant.
7. Verslagen van gesprekken zijn werk materiaal voor het onderzoek en worden nooit openbaar gemaakt. De onderzoeker gebruikt de relevante elementen uit deze verslagen voor het beantwoorden van zijn onderzoeksvraag.
8. Verwijzing in de teksten naar individuele personen vindt in principe geanonimiseerd plaats. Het noemen van namen vindt alleen plaats als het voor het trekken van conclusies echt noodzakelijk is en wordt vooraf aan de persoon in kwestie voorgelegd ter goedkeuring.
9. Als daartoe aanleiding is kunnen vervolgesprekken worden gevoerd. Daarvoor zal de onderzoeker per informant toestemming vragen. Eventueel kan bij de informanten ook per mail nadere informatie worden opgevraagd.

Indien u kunt instemmen met deze werk- en handelwijze verzoek ik u voor akkoord te tekenen.

Voor akkoord:

Naam, plaats en datum:

e-mail:

Bijlage 6

Aspecten van EVC en gepersonaliseerd leren

Aspecten bij de analyse van EVC en gepersonaliseerd leren <i>in context</i>		
1	Besef potentieel EVC	Op organisatieniveau is het besef aanwezig of ontwikkeld van de mogelijke waarde van EVC.
2	Partnerschap in leren	Een 'partnerschap in leren' tekent zich af bij de benutting van EVC, bestaande uit de lerende organisatie en één of meerdere 'lerende scholen'.
3	Facilitering EVC	Gunstige randvoorwaarden zijn gecreëerd voor het organiseren van EVC.
4	Vormgeving EVC	EVC heeft een concrete vorm gekregen, afgestemd op diplomering, doorontwikkeling of erkenning van een bepaald functioneringsniveau.
5	Toegankelijkheid EVC (organisatie)	De toegankelijkheid van EVC is duidelijk binnen de organisatie: voor wie, met welk doel en welke werkwijze. Ook financiering en tijd zijn beschikbaar.
6	Besef persoonlijk potentieel	De EVC-kandidaten beseffen de persoonlijke meerwaarde van hun leerervaringen en de kans die ze met behulp van EVC krijgen om hun werkelijke potentieel te benutten.
7	Toegankelijkheid (kandidaat)	De EVC-kandidaten zijn zich bewust van het persoonlijke karakter van EVC. Men vindt dat EVC breed toegankelijk moet zijn.
8	Internaliseren	Zodra de kandidaten in het EVC-proces zitten, ontwikkelen ze een eigen verantwoordelijkheid voor het succesvol afronden van het gehele proces.
9	Extrinsieke motivatie	De extrinsieke motivatie is gebaseerd op de inschatting dat de leerervaringen van de kandidaat benut kan worden voor het beoogde leerdoel.
10	Intrinsieke motivatie	De persoonlijke motivatie van EVC-kandidaten is gebaseerd op de wens of noodzaak de leerervaringen te benutten voor het nastreven van een leerdoel.
11	Doelstelling	Doelstelling is concreet gericht op behalen van een concreet leer- of ontwikkeldoel.
12	Reikwijdte doel	Voor kandidaten is de reikwijdte van EVC niet per sé beperkt tot het verwerven van het concrete leerdoel maar kan ook verbonden zijn met een andere ambitie.
13	Kans	EVC wordt door kandidaten beschouwd als een kans voor het realiseren van uiteenlopende doeleinden op het brede gebied van leren.
14	Beloning	EVC wordt beschouwd als een beloning voor persoonlijke inzet en kwaliteiten.
15	Reikwijdte documenteren	Bij de speurtocht naar documentatie van waardevolle leerervaringen wordt breed gezocht naar leerervaringen in de leer-, werk- en privésfeer.
16	Begeleiding	Portfoliobegeleiding is beschikbaar. De begeleiding stelt zich (gevraagd en ongevraagd) ter beschikking van de kandidaten.
17	Zelfredzaam	Binnen de gegeven kaders vinden de kandidaten zelfstandig hun weg.
18	(Zelf)waardering	Het documentatieproces toont persoonlijke waarden of kwaliteiten aan kandidaten die leiden tot nieuwe inzichten over zichzelf.
19	Verbinding	Het documenteren staat in principe in het teken van de verbinding tussen de persoonlijke (brede) leerervaringen en het gestelde leerdoel. Deze verbinding creëren is voor de kandidaten evident.
20	Haalbaarheid	Men is overtuigd van de kansen ten opzichte van het gestelde leerdoel.
21	Lange termijn perspectief	Kandidaten hebben oog voor het langere termijn perspectief van de EVC-aanpak. Het portfolio is daarvoor waardevol en herbruikbaar.
22	Eigenaarschap portfolio	Er is sprake bij de kandidaten van een gevoel van eigenaarschap van het portfolio.

23	Kwaliteit	De kwaliteit van het EVC-proces betreft de deskundigheid en beschikbaarheid van de begeleiding, assessoren en overige deskundigen betrokken bij het proces. De uitkomst van het assessment is geborgd.
24	Dialogoog	De EVC-kandidaten ervaren EVC als een dialoog in alle fasen van het proces.
25	Standaard-setting	Er is sprake van standaardsetting binnen het EVC-proces waarop de kandidaten zich kunnen richten.
26	Verbinding	Het portfolio wordt beoordeeld ten opzichte van gegeven en vastgestelde standaard.
27	Eigen inbreng (retrospectief)	EVC-kandidaten hebben op grond van hun leerervaringen eigen inbreng in het beoordelingsgesprek.
28	Waardering leerervaringen	De gedocumenteerde leerervaringen van de kandidaten worden serieus genomen in het beoordelingsproces.
29	Ontwikkeldoel	Voorop staat het benutten van de leerervaringen van de kandidaten voor het behalen van het gestelde leerdoel.
30	Eigen inbreng (prospectief)	EVC-kandidaten hebben op grond van hun leerervaringen eigen inbreng in het bepalen van het verdere leer- of ontwikkeltraject.
31	Assessment als leren	Het assessment wordt door de kandidaten ervaren als een leerproces.
32	Summatief	Kandidaten kunnen de uitkomst van het assessment direct verzilveren in termen van (deel)kwalificaties.
33	Integratie leren/werken	Kandidaten leggen een verbinding tussen het verzilveren in (deel)kwalificaties en het (mogelijke of aanstaande) functie-effect.
34	Carrière stap	Er worden direct carrièrestappen gezet.
35	Carrière wens	EVC vult de behoefte in de eigen inzetbaarheid te verbeteren of vorm te geven.
36	Verbinding	De kandidaat ziet een constructieve verbinding ontstaan tussen zichzelf en de organisatie(s) in haar context.
37	Empowerment	Er is sprake van empowerment van de kandidaat op basis van een versterkt zelfinzicht en zelfwaardering.
38	Reflectie op EVC	De kandidaat ervaart EVC als een persoonlijk verrijkend traject of anderszins. De kandidaat heeft een visie op EVC.
39	Persoonlijke groei	EVC stimuleert kandidaten tot het benoemen van nut en noodzaak van persoonlijke ontwikkeling, binnen de werksfeer en ook in het privéleven.
40	Levenlang leren attitude	Kandidaten ervaren EVC als een proces dat hun levenlang leren ondersteunt. Dit uit zich onder meer in verantwoordelijkheidsgevoel en commitment.
41	Portfolio-onderhoud	Het portfolio blijven bijhouden is een graadmeter voor het verankeren van EVC op het persoonlijke niveau.
42	Levenlang leren	EVC maakt structureel onderdeel uit van de aanpak gericht op levenlang leren.
43	Partners in leren	EVC kent qua aanpak en opbrengst een verankering in alle levensbereiken van kandidaten en helpt de dialoog tussen individu, organisatie en 'school'.
44	Synergie publiek/privaat	Er vindt benutting plaats tussen de leerervaringen die formeel, informeel en non-formeel zijn verworven binnen de levensbereiken leren, werken en leven.
45	Oriëntatie op de samenleving	Er vindt bredere benutting plaats van de transparant geworden leerervaringen: niet allen in-context, maar ook cross-context.

- Aspecten 1-14 hebben betrekking op de EVC-fase 'engagement'.
- Aspecten 15-22 hebben betrekking op de EVC-fase 'herkennen'.
- Aspecten 23-31 hebben betrekking op de EVC-fase 'assessment'.
- Aspecten 32-41 hebben betrekking op de EVC-fase 'opbrengst'.
- Aspecten 40-45 hebben betrekking op de EVC-fase 'verankering'.

Bijlage 7

Loopbaancompetenties, volgens Kuijpers en volgens de CH-Q-methode

Loopbaancompetenties van Kuijpers	Loopbaancompetenties CH-Q
<p>Motievenreflectie: Het nadenken over wensen en waarden die van belang zijn voor je eigen loopbaan. Het gaat om bewustwording van wat je eigenlijk belangrijk vindt in je leven, wat je voldoening geeft en wat je nodig hebt om prettig te kunnen werken.</p>	<p>Het individu is in staat om:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bewust, verantwoordelijk en duurzaam om te gaan met de eigen competenties en kwalificaties. • loopbaanstappen in overeenstemming met eigen mogelijkheden en gestelde doelen plannen en uitvoeren.
<p>Kwaliteitenreflectie: Het nadenken over wat je (niet) kunt en hoe je dit kunt gebruiken in je loopbaan. Je reflecteert op je eigen eigenschappen, competenties, vaardigheden, etc. en je kunt feedback vragen aan anderen over je kwaliteiten.</p>	<p>Het individu kan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • competenties en kwalificaties systematisch benoemen, inschatten en documenteren. • uit de leerstappen wezenlijke persoonlijke sterkte en competenties afleiden (rode lijn ontdekken) en hier conclusies uit trekken voor de eigen loopbaan. • een doelgerichte basis leggen voor de instap in het beroepsleven, bijvoorbeeld door om te weten gaan met advertenties en aannamebeleid op de arbeidsmarkt. • maatregelen voor de concrete realisering van de loopbaanstappen plannen. • prestaties uit alle levensgebieden in aanmerking nemen/' rekening houden met' en vanuit die plaatsbepaling wezenlijke, persoonlijke, sterke punten en competenties afleiden. • uit de leerstappen conclusies trekken voor het vormgeven van de verdere loopbaan. • perspectieven voor de loopbaan erkennen en realistische maatregelen nemen om die persoonlijke en professionele ontwikkeling te plannen. • het management van de eigen competenties met behulp van het portfolio-instrumentarium zelfverantwoordelijk en duurzaam ontwikkelen en toepassen.
<p>Werkexploratie: Het onderzoeken van eisen en waarden in werk en de mogelijkheden om te veranderen van werk. Je gaat op zoek naar werk(zaamheden) waarin jouw persoonlijke waarden overeenkomen met de normen en waarden die in dat werk gelden en waarin jouw kwaliteiten aansluiten bij de ontwikkelingen die in dat werk voorkomen.</p>	
<p>Loopbaansturing: Het plannen, beïnvloeden en bespreken van je leren en werken gericht op loopbaanontwikkeling.</p>	
<p>Netwerken: Contacten opbouwen en onderhouden op de arbeidsmarkt gericht op je loopbaanontwikkeling. Je kunt netwerkcontacten gebruiken om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen, van werkmogelijkheden en om feedback te krijgen op je eigen functioneren</p>	

Bijlage 8

Portfolio-format, volgens de CH-Q methode © CH-Q 2012

1. NAW-gegevens

.....

2. Verzamelblad competenties

	Competentie	Dit blijkt uit
1		
etc.		

3. School- en beroepsopleiding/bijbscholing

Scholingsstappen chronologisch vastleggen, verworven vaardigheden/competenties indelen, overgangen noteren

Jaar van... tot	Wekelijkse tijdsbelasting uren /dagen	(Bij)scholing: soort, niveau, instelling	Beschrijving van leeractiviteiten	Behaalde diploma's, getuigschriften e.d.	Opsomming van de belangrijkste vaardigheden of competenties Ik weet..., ik heb..., ik ben in staat...

4. Beroepservaring

Vaste aanstellingen, deeltijdaanstellingen, tijdelijk werk, stages, vakantie- en bijbaantjes, overgangsjaar, zelfstandig werk.

Beroepsstappen chronologisch vastleggen, verworven vaardigheden/competenties indelen, overgangen noteren.

Jaar van... tot	Wekelijkse tijdsbelasting uren /dagen	Beschrijving van de werkgever bedrijf/organisatie	Beschrijving van concrete werkzaamheden functie/rol	Behaalde diploma's, getuigschrift en e.d.	Opsomming van de belangrijkste vaardigheden of competenties Ik weet..., ik heb..., ik ben in staat...

5. Activiteiten in publieke taken

Vrije tijd, vrijwilligerswerk, verenigingsleven hobby's, werk in het gezin (niet-betaalde werkzaamheden). Activiteiten chronologisch vastleggen, verworven vaardigheden/competenties indelen, overgangen noteren

Jaar van... tot	Wekelijkse tijdsbelasting uren /dagen	Beschrijving van de activiteit soort, niveau, instelling of organisatie	Beschrijving van de taken, concrete werkzaamheden	Behaalde diploma's, getuigschriften e.d.	Opsomming van de belangrijkste vaardigheden of competenties Ik weet..., ik heb..., ik ben in staat...

6. Overgangen

Beschrijf hieronder welke belangrijke overgangen je hebt doorgemaakt in je leven tot dusver.

a. b. etc.

7. Verzamelen van bewijsstukken/documenten

Lijst van bewijzen/documenten regelmatig bijwerken. Neem alle tot dusver verzamelde bewijsstukken in de lijst op.

Soort document	Datum van afgifte	Instelling/bedrijf
1.		
2.		
3.		

8. Reflectie op de competentietraining / actieplan / ontwikkelstappen

--

Referenties en bronnen

- A+O fonds Gemeenten (A+OG) (2009). *Een model voor maatwerk. 2^e Loopbaanbeleid bij de brandweer*. Den Haag, A+O fonds Gemeenten.
- Adviescommissie 'flexibel hoger onderwijs voor werkenden' (Adviescie. FHOW) (2014). *Flexibel hoger onderwijs voor volwassenen*. Den Haag: z.u.
- Adviescommissie Wagner (1981). *Een nieuw industrieel elan*. 's-Gravenhage, MEZ.
- Adviescommissie Wagner (1984). *Op weg naar een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Eindrapport van het Open Overleg over de voorstellen van de Commissie Wagner inzake het beroepsonderwijs*. 's-Gravenhage, MOW.
- Ainley, P. (1999). *Learning policy. Towards the certified society*. Hampshire, MacMillan Press.
- Alten, J. van & Peters, M. (2012). *Ervaring met erkennen van ervaring. Werken met branchestandaarden voor EVC binnen de Jeugdzorg en het Sociaal-cultureel werk*. Utrecht, FCB.
- Anderson, J.R., Reder, L.M. & Simon, H.A. (2000), Applications and misapplications of cognitive psychology to mathematics education. In: *Texas Educational Review*.
- Australian Qualifications Framework (AQF) Advisory Board (2007). *The Australian Qualifications Framework. Implementation Handbook, 4th edition*. Carlton South, AQF AB.
- Baik, E.S. (2013), The Academic Credit Bank and the Lifelong Learning Account System. In: Singh, M. and Duvekot, R.C. (eds.). *Linking Recognition Practices and National Qualifications Frameworks*. Hamburg, UIL.
- Bakker, W. (2001). *Sturen op de tijdstroom. Onderwijs voor werkende jongeren tussen economie en ontplooiing 1945-1995*. Amsterdam, Thela Thesis.
- Bartlema, T. (2014). *Leidmotief. Handboek leiderschap en persoonlijke ontwikkeling*. Amsterdam, Boom/Nelissen.
- Beck, U. (1992). *Risk Society*. London, Sage.
- Beersma, A., Broersma, A., Duvekot, R.C., Immens, C. en Nijenhuis, A. (2016). *Valideringscentrum. Projectplan 2016-2019*. Utrecht/Zwolle, Hogeschool Utrecht/Windesheim.
- Berkhout, E., Dustmann, C. & Emmer, P. (2007). 'Mind the gap'. *International database on employment & adaptable labour (IDEAL)*. Amsterdam, Randstad & SEO.
- Biennale (2014). *Jury Report Global VPL Prize 2014 at the 1st VPL Biennale, April 9-11, 2014, Rotterdam, the Netherlands*. <http://www.vplbiennale.com/1st/vpl-prize-2014/>. Geraadpleegd op 23 juli 2014.
- Billett, S. (1994), Searching for authenticity: a sociocultural perspective of vocational skill development. In: *Vocational Aspects of Education, 1994/46(1)*, pp. 3-16.
- Billett, S. (2002a), Workplace pedagogic practices: co-participation and learning. In: *British Journal of Educational Studies 2002, 50/4*, pp. 457-481.
- Billett, S. (2002b), Towards a workplace pedagogy: Guidance, participation and engagement. In: *Adult Education Quarterly, 2002, 53(1)*, pp. 27-43.
- Billett, S. (2009), Conceptualizing learning experiences: Contributions and mediations of the social, personal, and brute. In: *Mind, Culture and Activity, 2009, 16(1)*, pp. 32-47.

- Billett, S. (ed.) (2010). *Learning through practice. Models, traditions, orientations and approaches*. Dordrecht, Springer.
- Bjørnåvold, J. (2000). *Making Learning Visible*. Thessaloniki, Cedefop.
- Blitz, B.K. (2003), From Monnet to Delors: Educational Co-operation in the European Union. In: *European History, Vol. 12, No. 2 (May, 2003)*, pp. 197-212. Cambridge, Cambridge University Press.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam, Boom Onderwijs.
- Boeije, H., Hart, H. 't & Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam, Boom Onderwijs.
- Boekholt, P.Th.F.M. en Booy, E.P. de (1987). *Geschiedenis van de school in Nederland. Vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Assen/Maastricht, Van Gorcum.
- Boekhorst, C. te (2007), Praktijkvisie toekomst van de brandweer. In: Helsloot, I., Muller, E.R. en Berghuijs, J.D. (red.). *Brandweer. Studies over organisatie, functioneren en omgeving*. Deventer, Kluwer, pp. 769-784.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1992). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. Boston, Pearson Education.
- Bolhuis, S. (1995). *Leren en veranderen bij volwassenen: een nieuwe benadering*. Bussum: Coutinho.
- Bolhuis, S.M. & Simons, P.R. (1999). *Leren en werken, opleiden en leren*. Deventer, Kluwer.
- Bolhuis, S.M. & Simons, P.R. (2001). Naar een breder begrip van leren. In: Kessels, J.W.M. & Poell, R.F. (red.). *Human Resource Development*. Groningen, Samsom, pp. 37-53.
- Bologna Declaration (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999 – Joint declaration of the European Ministers of Education*. [not published in official journal]
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_en.htm
- Boot, C. & Tillema, H. (2001). *Competentiegericht beoordelen in hoger beroepsonderwijs*. Utrecht, Lemma.
- Borghans, L., Fouarge, D. & Grip, A. de (2011). *Een leven lang leren in Nederland*. Maastricht, ROA.
- Brandsma, J. (red.) (1997). *(On)mogelijkheden en perspectieven van een leven lang leren*. Enschede, OCTO.
- Braudel, F. (1992-1993). *De Middellandse Zee en de mediterrane wereld ten tijde van Filips II*. Amsterdam/Antwerpen, Contact, 3 delen.
- Bray, B. & McClaskey, K. (2013). *Personalized Learning Chart v2*. Z.pl.
http://www.theholler.org/download/project_based_learning_resources/PDI-report-v2-8.pdf.
- Bray, B. & McClaskey, K. (2015). *Make learning personal: the what, who, wow, where, and why*. Thousand Oaks, Corwin.
- Broeshart, A.C. (1982). *De geschiedenis van de brandweer in Nederland*. Rijswijk, Elmar.
- Bron, R.P. & Schaap, S.D. (2007), De organisatorische omgeving van de brandweer in ontwikkeling: de opkomst van de veiligheidsregio. In: Helsloot, I., Muller, E.R. en Berghuijs, J.D. (red.). *Brandweer. Studies over organisatie, functioneren en omgeving*. Deventer, Kluwer, pp. 169-205.
- Brons, R.K. (2007), Praktijkvisie opleiden bij de brandweer. In: Helsloot, I., Muller, E.R. en Berghuijs, J.D. (red.). *Brandweer. Studies over organisatie, functioneren en omgeving*. Deventer, Kluwer, pp. 501-506.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford, Oxford University Press.
- Burke, P. (1980). *Sociology and History*. London, Allen & Unwin.

- Caffarella, R. & Merriam, S.B. (2000), Linking the individual learner to the context of adult learning. In: Wilson, A.L. & Hayes, E. (eds.). *Handbook of adult and continuing education*. San Francisco, Jossey-Bass, pp. 55-70.
- Calonder Gerster, A. (2005a), Individuelles Kompetenzmanagement: Laufbahnsteuerung mit nachhaltiger Wirkung. In: *ZHW Info 24-2005*. Zürich, ZHW, pp. 24-27.
- Calonder Gerster, A. (2005b), VPL in Switzerland: CH-Q as a formative approach. In: Duvekot, R.C., Schuur, C.C.M. and Paulusse, J. (eds.). *The unfinished story of VPL. Valuation and validation of prior learning in Europe's learning cultures*. Vught, EC-VPL, pp. 175-187.
- Carpenter, C. & Suto, M. (2008). *Qualitative research for occupational and physical therapists: a practical guide*. Oxford, Blackwell.
- Casteren, W. van, Broek, A. van den, Warps, J., Jacobs, J. & Braam, C. (2012). *Kenmerken, wensen en behoeften deeltijd hoger onderwijs*. Nijmegen, ResearchNed.
- Cedefop (2008, 2014). *Terminology of European education and training policy*. Luxembourg, European Communities.
- Cedefop (2009). *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg, European Communities.
- Cedefop (2011). *Learning while working. Success stories on workplace learning in Europe*. Luxembourg, European Communities.
- Certeau, M. de (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley, University of California Press.
- Charraud, A. (2007), The French approach of VPL. A historical approach and the state of the art in 2007. In: Duvekot, R.C., Scanlon, G., Charraud, A., Schuur, C.C.M., Coughlan, D., Nilsen-Mohn, T., Paulusse, J. and Klarus, R. (eds.). *Managing European diversity in lifelong learning. The many perspectives of the Valuation of Prior Learning in the European workplace*. Nijmegen, HAN & EC-VPL, pp. 149-160.
- Cheetham, G. & Chivers, G. (2005). *Professions, Competence and Informal Learning*. Cheltenham, Edward Elgar.
- Chung, B.M. (2010). *Development and Education. A Critical Appraisal of the Korean Case*. Seoul, SNU Press.
- Clarke, J.H. (2013). *Personalized learning. Student-designed pathways to high school graduation*. Thousand Oaks, Corwin.
- Claxton, G. (1999). *Wise up: the challenge of life long learning*. New York/London, Bloomsbury.
- Claxton, G., Atkinson, T., Osborn, M. & Wallace, M. (Eds.) (1996). *Liberating the Learner: Lessons for Professional Development in Education*. London, Routledge.
- Cochran, C.L. & Malone, E.F. (1995). *Public Policy: Perspectives and Choices*. New York, McGraw Hill.
- Coenders, M. (2012), Etienne Wenger. Community of Practice. In: Ruijters, M.C.P. & Simons, P.R. (red.). *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers*. Deventer, Kluwer, pp. 125-136.
- Colardyn, D. & Bjørnåvold, J. (2004), Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU-member states. In: *European Journal of Education, 39*, pp. 69-89.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. London, LSRC.
- Colletta, N.J. (1996), Formal, nonformal and informal education. In: Tuijnman, A.C. (red.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford, Elsevier Science, pp. 22-27 (2nd ed).

- Commissie Arbeidsparticipatie (CA) (2008). *Naar een toekomst die werkt. Advies*. Rotterdam, CA.
- Commissie Dualisering (1993). *Beroepsvorming langs vele wegen*. Zoetermeer, MOW.
- Commissie Leraren (CL) (2007). *Leerkracht! Advies van de Commissie Leraren*. Den Haag, CL.
- Commissie NLQF-EQF (2011). Advies Commissie NLQF-EQF. *Introductie van het Nederlands Nationaal Kwalificatiekader in Nederlands en Europees perspectief*. 's-Hertogenbosch, Cinop.
- Commissie Rauwenhoff (1990). *Onderwijs – Arbeidsmarkt: naar een werkzaam traject*. Alphen aan den Rijn, Departement van Onderwijs & Wetenschappen.
- Commissie Toekomst Leraarschap (CTL) (1993a). *Een beroep met perspectief. Adviesrapport Commissie Toekomst Leraarschap*. Zoetermeer, MOW.
- Commissie Toekomst Leraarschap (CTL) (1993b). *Het gedroomde koninkrijk. De toekomst van het leraarschap*. Culemborg, Schoolpers.
- Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs (CTHO) (2010). *Differentiëren in drievoud*. Den Haag, Rijksoverheid.
- Commissie Europese Gemeenschappen (CEG) (2001). *Een Europese ruimte voor levenslang leren realiseren*. Brussel, EC.
- Commissie Wijnen (1994). *Kwaliteiten Erkennen. Rapport van de Commissie Erkennen Verworven Kwalificaties*. Maastricht, Rijksuniversiteit Limburg.
- Commission of the European Communities (CEC) (1985). *The European Community and Education*. EU 3/85. Brussel, CEC.
- Commission of the European Communities (CEC) (1995). *Teaching and learning, Towards the Learning Society*. Luxemburg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Commission of the European Communities (CEC) (2000a). Lisbon European Council 23-24 march 2000. Presidency conclusions.
http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm#a.
- Commission of the European Communities (CEC) (2000b). *A Memorandum on Lifelong learning*. Brussel, CEC, SEC (2000) 1832.
- Commission of the European Communities (CEC) (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussel, CEC, COM (2001) 678 final.
- Commission of the European Communities (CEC) (2006a). *European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET). A system for the transfer, accumulation and recognition of learning outcomes in Europe*. Brussel, CEC (SEC 1431).
- Commission of the European Communities (CEC) (2006b). *Implementing the Community Lisbon Programme. Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. Brussel, COM (2006- 479 final).
- Coninck, P. de & Kiekens, D. (2002). *Elders verworven competenties. Vergelijkende studie van systemen voor erkenning in Groot-Brittannië, Frankrijk, Nederland, Duitsland en Finland*. Leuven/Apeldoorn, VLOR/Garant.
- Convenant (2006). *Het convenant: 'Een Kwaliteitscode voor EVC'*. Rotterdam, Kenniscentrum EVC.
- Convenant (2012). *Convenant ter stimulering van het arbeidsmarktinstrument EVC als onderdeel van een Leven Lang Leren*. Utrecht, Kenniscentrum EVC.
- Convenant professionalisering en begeleiding van onderwijspersoneel primair en voortgezet onderwijs (Convenant) (2006b). Gepubliceerd in Staatscourant 6 juli 2006, nr. 129.
- Corradi, C, Evans, N. & Valk, A. (eds.) (2006). *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities*. Tartu, Tartu University Press.

- Council for Adult and Experiential Learning (CAEL) (2003). *Prior learning assessment workshops*. www.cael.org/events/plaworkshops.asp.
- Council for Adult and Experiential Learning (CAEL) (2010). *Fueling the Race to Postsecondary Success: A 48-Institution Study of Prior Learning Assessment and Adult Student Outcomes*. Chicago, Cael.
- Council of the European Union (CEU) (2005). *European Council Brussels 22 and 23 March 2005*. Presidency Conclusions. Brussels, EU, 7619/1/05 REV 1.
- Council of the European Union (CEU) (2012). *Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning*. Brussels, EU, 2012/C 398/01.
- Dam, E. van (2003) *Toepassing van EVC voor werkzoekenden en inburgeraars*. Houten: EC EVC.
- Davids, K. & 't Hart, M. (red.) (2011). *De wereld en Nederland. Een sociale en economische geschiedenis van de laatste duizend jaar*. Amsterdam, Boom.
- Dellen, H, van (red.) (1984). *Een nieuw elan: de marktsector in de jaren tachtig*. Deventer, Kluwer.
- Delors, J. (2013), The treasure within: learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication?. In: *International Review of Education*, 2013/59, pp. 319-330.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.) (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Department for Children, Schools and Families UK (DfCSF) (2008). *Personalised Learning – A practical Guide*. Nottingham, DCSF Publications.
- Department for Education and Skills UK (DfES) (2004). *A national conversation about Personalised Learning*. Nottingham: DfES publications.
- Department of Employment, Education and Training (DEET) (1994). *Recognition of Prior Learning in Australian Universities*. Canberra, AGPS.
- Dewey, J. (1916). *Education and Democracy*. New York, Free Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York, Kappa Delta Pi.
- Dijkstra, A.M., Klarus, R. & Knaapen, R. (2002). *Progress in process. Kwalificeren voor de procesindustrie met EVC en implicaties voor de kwalificatiestructuur*. Houten, Kenniscentrum EVC.
- Direction de l'Evaluation de la Prospective, et de la Performance (DEPP) (2012). *Note d'information, no 16 – Mai 2014*. Paris, MEN.
- Dochy, F. & Nickmans, G. (2005). *Competentiegericht opleiden en toetsen*. Utrecht, Lemma.
- Doets, C., Esch, W. van en Westerhuis, A. (2008). *Een brede verkenning van een leven lang leren*. 's-Hertogenbosch, Cinop.
- Doorn, G. van & Lingsma, M. (2012). *Intervisiecoaching*. Amsterdam, Boom Nelissen.
- Doornbos, A. & Veldhuizen, B. van (2012), Stephen Billett. *Werkleren*. In: Ruijters, M.C.P. & Simons, P.R. (red.). *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers*. Deventer, Kluwer, pp. 591-602.
- Dungen, M. van den, Mulders, M. & Pijls, T. (2004). *Kwaliteitsimpuls voor EVC en loopbaanbegeleiding. Een slag dieper met CH-Q*. 's-Hertogenbosch, Cinop.
- Dungen, M. van den, Heuts, P. & Venema, A. (2012). *Onderzoek naar verzilvering van ervaringscertificaten*. Utrecht, KC-EVC.
- Duvekot, R.C. (2002). *Verslag van werkzaamheden van het Kenniscentrum EVC over 2001*. Houten, KC-EVC.

- Duvekot, R.C. (2003). *Verslag van werkzaamheden van het Kenniscentrum EVC over 2002*. Houten, KC-EVC.
- Duvekot, R.C. (2004). *Een jaar "Passie en Rendement". Jaarverslag over 2003 van het Kenniscentrum EVC*. Houten, KC-EVC.
- Duvekot, R.C. (2005a). *Vier jaren Kenniscentrum EVC. Overzicht en analyse 2001-2004, incl. verslag van werkzaamheden over 2004*. Houten, KC-EVC.
- Duvekot, R.C. (2005b), VPL in 10 steps. In: Duvekot, R.C., Schuur, C.C.M. & Paulusse, J. (eds). *The unfinished story of VPL. Valuation and validation of prior learning in Europe's learning cultures*. Vught, EC-VPL, pp. 11-28.
- Duvekot, R.C. (2006). *Rozen voor het oprapen. Over beroepsvorming, EVC en persoonlijke ontwikkeling*. Openbare les, uitgesproken op 15 november 2006. Amsterdam, HvA Publicaties.
- Duvekot, R.C. (2008). *Ruim baan voor mijn competenties. De lange weg van het project A'dam & Eva-b-c naar empowerment in het Amsterdamse, technische beroepsonderwijs (2004-2008)*. Arnhem, Empowerment Centre EVC.
- Duvekot, R.C. (2012). *Evaluatie van de EVC-pilot bij Transferium Jeugdzorg*. Amstelveen, ECI.
- Duvekot, R.C. (2014). Breaking ground for Validation of Prior Learning in lifelong learning strategies. In: Duvekot, R.C., Halba, B., Aagaard, K., Gabrscek, S. & Murray, J. (eds.). *The Power of VPL. Validation of Prior Learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all*. Vught, EC-VPL, Series VPL Biennale 1, pp. 21-39.
- Duvekot, R.C. & Brouwer, C.J. (2015). *Valideren van leeruitkomsten in het hoger onderwijs*. Houten, CL3S.
- Duvekot, R.C. & Brouwer, J. (red.) (2004). *Het brede perspectief van EVC*. Utrecht, Lemma.
- Duvekot, R.C., Hanekamp, M., McDaniel, O. & Schmidt, G. (2010.) *Partners in Leren. Effectonderzoek naar de leeropbrengsten van partnerschappen in leerprocessen*. Amsterdam/Arnhem, CBE/Cofora.
- Duvekot, R.C., E. Kaemingk & T. Pijls (2003). *The world of EVC*. Houten, Kenniscentrum EVC.
- Duvekot, R.C., Kang, D.J. & Murray, J. (eds.) (2014). *Linkages of VPL. Validation of Prior Learning as a multi-targeted approach for maximising learning opportunities for all*. Vught, EC-VPL, Series VPL Biennale 2.
- Duvekot, R.C. & Klarus, R. (2002). Een visie op EVC. In: *Handboek Effectief Opleiden 29/185*. Doetinchem, EHR.
- Duvekot, R.C. & Konrad, J. (2007), Towards a transnational concept of valuing lifelong learning: some practical reflections on developing theory. Paper. *The CRLI 4th Biennial International Conference 'The times they are a-changin: researching transitions in lifelong learning'*. 2007, June 22-24. University of Stirling, Scotland.
- Duvekot, R.C., Scanlon, G., Charraud, A., Schuur, C.C.M., Coughlan, D., Nilsen-Mohn, T., Paulusse, J. & Klarus, R. (eds.) (2007). *Managing European diversity in lifelong learning. The many perspectives of the Valuation of Prior Learning in the European workplace*. Nijmegen, HAN & EC-VPL.
- Duvekot, R.C. & Schuur, C.C.M. (2004), EVC in het Franse hoger onderwijs. In: Duvekot, R.C. & Brouwer, J. (red.) (2004). *Het brede perspectief van EVC*. Utrecht, Lemma.
- Economisch Instituut voor het Midden- en Kleinbedrijf (EIM) (1996). *Lifelong Learning. Scholing voor werkenden, nationaal en internationaal gezien*. Zoetermeer, EIM.
- Ecorys (2012). *EVC gemeten. Actualisatie 2010-2011*. Rotterdam, Ecorys.
- Edwards, R. (1997). *Changing Places? Flexibility, lifelong learning and a learning society*, London, Routledge.

- Emans, B. (2002) *Interviewen. Theorie, techniek en training*. Groningen, Stenfort Kroese.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. In: *British Journal of Educational Psychology*, 2000/70, pp. 113-136.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. In: *Studies in Continuing Education*, 26(2), pp. 247-273.
- Erkamp, A. (1982). *Ervaringsleren. Praktijkinformatie voor vorming en onderwijs*. Amersfoort, De Horstink.
- EU Inventory (2004, 2005, 2008, 2010, 2014). *European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning*. Thessaloniki, Cedefop.
<http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning>.
- European Commission (EC) (2001). *Communication from the Commission: Making the European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels, EC.
- European Commission (EC) (2002). *Implementing Lifelong Learning Strategies in Europe. Progress report*. Brussels, EC.
- Europese Commissie (EC) (2003). *Voortgangsrapport Nederland aangaande de follow-up van de Resolutie van de Raad uit 2002*. Brussel, Directoraat-Generaal Onderwijs en Cultuur.
- European Commission (EC) (2004). *Final proposal of the Commission Expertgroup for a set of common European principles for validation of non-formal learning*. Brussels, DG EAC, 2004.
- European Commission (EC) (2005). *Commission Staff Working Document. Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Brussel, EC.
- European Commission (EC) (2010a). *Lisbon Strategy evaluation document. Brussel: European Commission, SEC (2010) 114 final*.
- European Commission (EC) (2010b). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussel: European Commission, COM (2010) 2020*.
- European Commission (EC) (2012). *Report on the EU-wide public consultation concerning the promotion and validation of non-formal and informal learning*. Brussels, EC.
- European Commission; Cedefop; ICF International (EC) (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014: country report Netherlands*, by Ruud Duvekot. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87070_NL.pdf.
- European Round Table of Industrialists (ERT) (1994). *Education for Europeans. Towards the Learning Society*. Brussels, ERT.
- European Union (EU) (1995a). *White Paper on Education and Training -Teaching and Learning, Towards the Learning Society*. Brussels, EC.
- European Union (EU) (1995b). *Decision nr. 2493/95/EC establishing 1996 as the European Year of Lifelong Learning. Official Journal L 256, 26/10/1995*.
- European Union (EU) (2004). *Decision no 2241/2004/EC of The European Parliament and of The Council of 15 December 2004 on a single Community framework for the transparency of qualifications and competences (Europass)*. Official Journal of the European Union.
- Europese Unie (EU) (2006). *Besluit nr. 1720/2006/EG van het Europees Parlement en de Raad van 15 november 2006 tot vaststelling van een actieprogramma op het gebied van een leven lang leren*. Publicatieblad Nr. L 327 van 24/11/2006.
- Evers, J. (2007) *Kwalitatief interviewen: kunst en kunde*. Den Haag, LEMMA.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M. & Champion Ward, F. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris, UNESCO.

- Feenstra, B, Duvekot, R.C. & Raai, R. van (2003). *EVC at a glance. EVC development in the Netherlands. (OECD-activity TG2)*. Houten, Kenniscentrum EVC.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent, Trentham Books.
- Fieldhouse, R. (ed.) (2006). *A History of Modern British Adult Education*. Leicester, NIACE.
- Fonds Collectieve Belangen (FCB) (2012). *Ervaring met erkenning van ervaring*. Utrecht: FCB.
- Fraser, W. (1995). *Learning from experience*. Leicester, NIACE.
- Freers, S. (1994). *An evaluation of adult learners' perceptions of a community college's assessment of prior learning program*. Malibu, Pepperdine University.
- Freire, P. (1972). *Pedagogie van de onderdrukten*. Baarn, Anthos.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope*. New York, Continuum.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers – Letters to those who dare teach*. Boulder, Westview Press.
- Freitas, S. de & Yapp, C. (2005). *Personalizing Learning in the 21st Century*. Stafford, Network Educational Press.
- Frentrop, M. (2009). *Cursusmap 'Leren Waarderen – Waardeer Leren'. Bewustwordingstraining Competentieportfolio*. Julianadorp, FTA.
- Furedi, F. (2009) *Waste. Why education isn't educating*. London/New York, CIPB.
- Gelpi, E. (1985). *Lifelong Education and International relations*. New Hampshire, Croom Helm.
- Genabeek, J. v., Gründemann, R. & Wevers, C. (2007). *De toekomst werkt. Mens en bedrijf in 2020*. Hoofddorp, TNO.
- Geurts, J. (2010). *Leren en veranderen door CH-Q*. Afstudeerscriptie Universiteit voor Humanistiek. Utrecht, z.u.
- Geven, J. (2002). *Projectplan pilot EVC bij Rockwool*. Roermond, Rockwool.
- Geven, J. (2003). *Eindpresentatie MTO 3 november 2003* [presentatie]. Roermond, Rockwool.
- Geven, J. (2008). *Doe het zelf met EVC* [presentatie]. Roermond, Rockwool.
- Geven, J. (2012). *The Rockwool Project: Validation of non-formal and informal learning* [presentatie]. Roermond, Rockwool.
- Geven, J. & Bongers, R. (2003). *Aanvraag EVC-prijs 2003 bij het Kenniscentrum EVC*. Roermond, Rockwool Lapinus BV.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: self and society in the late modern age*. Cambridge, Polity.
- Gielen, P.M., Woudstra, L.S.E., Nieuwenhuis, A.F.M. & Kirschner, P. (2009). *Verschillen in leercultuur tussen sectoren*. Tilburg, IVA.
- Gillard, D. (2011). *Education in England: a brief history*. www.educationengland.org.uk/history.
- Golsteyn, B. (2012). *Waarom groeit leven lang leren in Nederland niet sterker ondanks de vele adviezen erover?* Maastricht, UM.
- Goudswaard, N.B. (1981). *Vijf en zeventig jaar nijverheidsonderwijs*. Assen, Van Gorcum.
- Grip, A. De (2000). *Van tweedekansonderwijs naar een leven lang leren. De veranderende betekenis van post-initële scholing*. Inaugurale rede. Maastricht, UM.
- Grotendorst, A. (2012), Lev Vygotsky. Zone van de naaste ontwikkeling. In: Ruijters, M.C.P. & Simons, P.R. (2012). *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers*. Deventer, Kluwer, pp. 623-635.

- Grotendorst, A., Aken, I. van, Heida, A. & Sino, C. (2006). *Bekwaamheid op de proef gesteld. Perspectieven op competentiegericht beoordelen*. Houten, Bohn Stafleu van Loghum.
- Halkett, R., Schneider, R. & Horne, M. (ed.) (2010) *The Learning Society*. Z.pl., Cisco Systems.
- Hall, S. (1996), Introduction: who needs 'Identity'?. In: Hall, S. & Gay, P. Du (ed.). *Questions of Cultural Identity*. Londen: SAGE, pp. 1-17.
- Hargreaves, D. (2004). *Transformation through Global Networking, a working conference. Conference paper*. Melbourne, Australia, July 26-28, 2004.
- Hargreaves, D. (2004-2006). *Pamphlets on Personalising Learning*. London, Demos.
- Hartley, D. (2007), Personalisation: the emerging 'revised' code of education? In: *Oxford Review of Education*, vol. 33 no. 5, 2007, pp. 629-642.
- Harris, J. (2011), European Union: research and system building in the Validation of Non-formal and Informal Learning (VNFIL), in: Harris, J., Breier, M. and Wihak, C. (eds.). *Researching the Recognition of Prior Learning: International Perspectives*. Leicester, NIACE, pp. 127-160.
- Hawley, J., Souto Otero, M. & Duchemin, C. (2010). *2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning – Final Report*. Thessaloniki, Cedefop.
- Hay, K. (1993), Legitimate peripheral participation vs. instructional resources or whose situation is it anyway?. In: McLellan, H. (ed.). *Situated learning perspectives*. Englewood Cliff, ETP, pp. 89-99.
- Heiden, P. Van der (2004). *In de schaduw van de Mammoet. Het onderwijsbeleid van minister F.J.Th. Rutten*. Zutphen, Walburg Pers.
- Heuvel, M.P.W. van den & Schuur, C.C.M. (2007). *EVC, wat kan defensie ermee?* Wageningen, Ecommovation.
- Hobsbawm, E. (1981), Looking forward: History and the Future. In: *New Left Review*, 1/125, 1981, pp. 3-19.
- Hobsbawm, E. (1994). *Age of Extremes. The short twentieth century 1914-1991*. London, Michael Joseph.
- Hobsbawm, E. (1997). *On History*. Londen, Weidenfeld & Nicolson.
- Hoffman, T., Travers, N.L., Evans, M. & Treadwell, A. (2009). *PLA Faculty/Specialist Evaluator Training. Part I and Part II: Research Results From A Multi-Institutional Study Of Applied Methods*. Princeton, National Institute on the Assessment of Adult Learning.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J. & Minkov, M. (2015). *Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam/Antwerpen, Business Contact.
- Hoesel, P.H.M., Leeuw, F.L. & Mevissen, J.W.M. (2005). *Beleidsonderzoek in Nederland*. Assen, Van Gorcum.
- Holford, J., Jarvis, P. & Griffin, C. (1998). *International Perspectives on Lifelong Learning*. London, Kogan Page.
- Hoogerwerf, A. & Herweijer, M. (red.) (2003). *Overheidsbeleid. Een inleiding in de beleidswetenschap*. Alphen aan de Rijn, Kluwer.
- Hoogerwerf, A. & Herweijer, M. (red.) (2003). *Overheidsbeleid. Een inleiding in de beleidswetenschap*. Alphen aan de Rijn, Kluwer.
- Hoogeveen, Y., Hoffius, R. & Dijk, M. van (2011). *Monitor alternatieve instroom in de sector voortgezet onderwijs*. Den Haag, CAOP.
- Hopkins, D. (z.j.). *Personalised learning: how can we help every child do even better?* London, QCA.
- Hövels, B. (2004). *OECD-project 'The role of qualification systems in promoting life long learning'. Country Report: The Netherlands*. Nijmegen, KBA.

- Hövels, B. & C. Romijn (2003). *EVC-monitor 2001-2002*. Houten, Kenniscentrum EVC.
- Husén, T. (1974). *The Learning Society*. Londen, Methuen.
- Illeris, K. (1999, 2006). *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond*. London/New York, Routledge.
- Illich, I. (1973). *Ontscholing van de maatschappij. Het einde van een illusie?*. Baarn, Het Wereldvenster.
- Inspectie van het Onderwijs (IvO) (2002). *Evaluatie van het zij-instroomtraject in het voortgezet onderwijs*. Utrecht, IvO.
- Inspectie van het Onderwijs (2012a) *Examencommissies en Ervaringscertificaten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012b) *Goed verkort? Over de programmering en verantwoording van (ver)korte opleidingen in het hoger beroepsonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (IvO) (2012c). *Evaluatie van het zijinstroomtraject leraren in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs*. Utrecht, IvO.
- International Labour Office (ILO) (2005). *Skills, Knowledge and Employability*. Geneva, ILO.
- International Labour Office (ILO) (2011). *A skilled workforce for strong, sustainable and balanced growth. A G20 Training Strategy*. Geneva, ILO.
- International Labour Office (ILO) (2015). *Terms of reference. Labour market impact of skills recognition systems*. Geneva, ILO.
- Interview 31-03-2011, Jos Krol en Annie Vriens, Hogeschool SDO te Oosterhout; schriftelijke aantekeningen Ruud Duvekot.
- Jacobs, D (1996). *Het kennisoffensief*. Alphen a/d Rijn, Samson.
- Janne, H. & Schwartz, B. (1976). *The development of permanent education in Europe*. Brussels, CEC.
- Janssens, J. (2002). *Innovations in Lifelong Learning*. Luxembourg, European Communities, Cedefop Panorama Series 25.
- Jarvis, P. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London, Routledge.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives*. London, Routledge.
- Jarvis, P. (2008). *Democracy, lifelong learning and the learning society*. London/New York, Routledge.
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society*. London, Routledge.
- Jarvis, P. (2010). Learning to be a person in society. In: Illeris, K. (ed.). *Contemporary theories of learning*. Oxon/New York, Routledge, pp. 21-34.
- Jarvis, P. (ed.) (2011). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London/New York, Routledge.
- Jong, F. de (2012), John H. Flavell. Zelfgestuurd leren. In: Ruijters, M.C.P. & Simons, P.R. (2012). *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers*. Deventer, Kluwer, pp. 613-622.
- Joosten-ten Brinke, D. (2008). *Assessment of Prior Learning*. Heerlen, OU.
- Kaemingk, E. (2004), EVC kan heel breed. In: Duvekot, R.C. & Brouwer, J. (red.). *Het brede perspectief van EVC*. Utrecht, Lemma, pp. 37-89.

- Kappe, R., Smits, R. & Bekker, E. (2011) *Trainingsmodel voor assessoren van de Hogeschool Inholland*. Amstelveen, EVC Centrum Inholland.
- Karstanje, P.N. (1987), Voortgezet onderwijs. In: Kemenade, J.A. van, Lagerweij, N.A.J., Leune, J.M.G. en Ritzén, J.J.M. (red.). *Onderwijs: bestel en beleid 3. Onderwijs in ontwikkeling*. Groningen, Wolters-Noordhoff, blz. 281-366.
- Kemenade, J.A. van (1979). *Als de smalle weegbree bloeit ... Opstellen over onderwijs en onderwijsbeleid*. Amsterdam, Bert Bakker.
- Kemenade, J.A. van (red.) (1981). *Onderwijs: Bestel en beleid*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Kenniscentrum EVC (KC EVC) (2004). *De toekomst na het Kenniscentrum EVC. Businessplan voor het Kenniscentrum EVC na 2004*. Houten, KC EVC.
- Kenyon, R.S., Saunders, J. & Gibb, J. (1996). *Improving RPL: a workplace perspective*. Adelaide, Commonwealth of Australia.
- Kessels, J.W.M. (1996) *Het corporate curriculum. Oratie*. Leiden, Rijksuniversiteit Leiden.
- Kessels, J.W.M. (2004), De kenniseconomie: uitdagingen voor HRD. Vertaling van: Kessels, J.W.M., The knowledge revolution and the knowledge economy: the challenge for HRD. In: Woodall, J., Lee, M. & Stewart, J. (eds). *New Frontiers in HRD*. Londen, Routledge, pp. 165-179.
http://josephkessels.com/sites/default/files/de_kenniseconomie_2005_develop_1_1_.pd. Geraadpleegd op 7 juli 2015.
- Kessels, J.W.M. & Keursten, P. (2001). Opleiden en leren in een kenniseconomie. In: J.W.M. Kessels & R.F. Poell (red.) *Human Resource Development, Organiseren van Leren*. Groningen, Samson.
- Khan, S. & VanWynsberghe, R. (2008), Cultivating the Under-Mined: Cross-Case Analysis as Knowledge Mobilization. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9, No. 1, Art. 34 – January 2008, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801348>.
- Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen. Dissertatie*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Klarus, R. (2006). *EVC, competentiegericht beoordelen en flexibiliseren van onderwijs. Notitie in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad*. Z.pl.
- Klarus, R. (2011), Ervaring is een vak, werken is leren: over sociaal constructivisme en HRD. In: Kessels, J.W.M. & Poell, R. (red.). *HRD Handboek*. Alphen aan de Rijn, Samson, pp. 87-104.
- Klarus, R. & Nieskens, M. (1998). *Competenties erkennen in Frankrijk, Noorwegen, Engeland en Duitsland*. 's-Hertogenbosch, Cinop.
- Klarus, R., Schuler, Y. & Wee, E. ter (2000). *Bewezen geschikt. Een assessment procedure voor aspirant leerkrachten (zij-instromers) in het PO en VO*. Wageningen, Stoas Onderzoek.
- Kleef, E.J. van (2012). *Quality in Prior Learning Assessment and Recognition for Internationally Educated Nurses*. Paris, EHSS.
- Klink, M. van der & Schlusmans, K. (red.) (2006). *EVC voor velen*. Heerlen, Open Universiteit.
- Knippenberg, H. & Ham, W. van der (1993). *Een bron van aanhoudende zorg. 75 jaar ministerie van Onderwijs (Kunsten) en Wetenschappen 1918-1993*. Assen, Van Gorcum.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs, Prentice Hall/Cambridge.
- Knowles, M.S., Holton, E.F. & Swanson, R.A. (2011). *The adult learner*. Kidlington, BH.
- Kok (2004). *Facing The Challenge. The Lisbon Strategy for growth and Employment. Report from the High Level Group chaired by Wim Kok*. Brussels, European Communities.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.

- Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. (2008), *Experiential learning theory: a dynamic, holistic approach to management learning, education and development*. In: Armstrong, S.J. & Fukami, C. (eds.). *Handbook of management learning, education and development*. London, Sage, pp. 42-68.
- Kolb, D.A. & Fry, R. (1975), *Toward an applied theory of experiential learning*. In: Cooper, C.L. (ed.). *Theories of group processes*. London, John Wiley & sons, pp. 33-58.
- Kuhn, T.S. (1972). *De structuur van wetenschappelijke revoluties*. Amsterdam, Boom.
- Kuijk, J. Van, Vrieling, S. en Wartenbergh, F. (2003). *Aandachtsgroepenmonitor 2003. Onderzoek naar zij-instromers, bovenschoolse directeuren, lerarenondersteuners, ID-werknemers en flexibel personeel*. Nijmegen, ITS.
- Kuijpers, M. (2005). *Breng beweging in je loopbaan*. Den Haag, SDU Uitgevers.
- Laman Trip, W.C.S. (1977). *Het leerlingwezen in Nederland*. Brussel, CEG.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lave, J. (2010), *The practice of learning*. In: Illeris, K. (ed.). *Contemporary theories of learning*. Oxon/New York, Routledge, pp. 200-208.
- Leadbeater, C. (2004a). *Personalisation through participation. A new script for public services*. London, Demos.
- Leadbeater, C. (2004b). *Learning about Personalisation: how can we put the learner at the heart of the education system?* Nottingham, DfES publications.
- Leadbeater, C. (2006), *The future of public services: personalised learning*. In: OECD. *Schooling for Tomorrow. Personalising Education*, pp. 101-114. Paris, OECD.
- Lenssen, L. (2011). *Hoe sterk is de eenzame fietser? Een onderzoek naar de relatie tussen individuele ontwikkeling en de toegankelijkheid van het onderwijsbestel in Nederland*. Antwerpen/Apeldoorn, Garant.
- Liagre Böhl, H. de, Nekkers, J. & Slot, L. (red.) (1981). *Nederland industrialiseert! Politieke en ideologies strijd rondom het naoorlogse industrialisatiebeleid 1945-1955*. Nijmegen, SUN.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, Sage.
- Lis, C., Soly, H. & Damme, D. van (1985). *Op vrije voeten? Sociale politiek in West-Europa (1450-1914)*. Leuven, Kritak.
- Loo, R. van (2004), *Employability*. In: Winnubst, J., Holthuisen, B., Kiel, M., Weijman, I. & Creemers, J. (red.). *Baas in eigen loopbaan*. 's-Gravenhage, RbI, pp. 13-28.
- Luiten van Zanden, J. (1979). *Een klein land in de 20e eeuw. Economische geschiedenis van Nederland 1914-1995*. Utrecht, Spectrum.
- McClellan, J. (2000), *Envisioning learning societies across multiple dimensions*. In: Jain, M. & Jain, S. (ed.). *Unfolding learning societies: challenges and opportunities*. Udaipur, Shikshantar.
- McDaniel, O., Kruyf, O. de, Watts-Jones, M. & Duijnhouwer, J. (2007). *Resultaat wordt gewaardeerd (maar telt niet echt)*. Amsterdam, CBE Consultants.
- Maso, I. (1987). *Kwalitatief onderzoek*. Meppel, Boom.
- Mayo, P. (2014), *Paolo Freire, Globalisation and Emancipatory Education*. In: *Andragogical Studies. Journal for the Study of Adult Education and Learning, 2014-2*, pp.21-39.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Winters, A. (2010). *Loopbaanbegeleiding en loopbaandialoog in het onderwijs*. In: *Handboek Effectief Opleiden 54/85*, 11.7, 13.01-13.24.
- Meijs, M. Van der, Smulders, H. & Wee, E. ter (2004). *Het geschiktheidsonderzoek voor zij-instromers in de praktijk. Ervaringen in het primair en voortgezet onderwijs anno 2004*. Wageningen, Stoas Onderzoek.

- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Merriënboer, J.J.G. van, Klink, M.R. van der & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis*. Heerlen, Open Universiteit.
- Michelson, E. (2015). *Gender, Experience, and Knowledge in Adult Learning*. London/New York, Routledge.
- Michelson, E, & Mandell, A. (2004). *Portfolio development and the assesment of prior learning*. Sterling, Stylus.
- Middendorp, C.P. (1979). *Ontzuiling, politisering en restauratie in Nederland. De jaren 60 en 70*. Meppel, Boom.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Ministerie van Economische Zaken (MEZ) (1995). *Kennis in beweging. Over kennis en kunde in de Nederlandse economie*. Den Haag, MEZ.
- Ministerie van Economische Zaken (MEZ) (1997a). *Employability. Verslag van het Employability Congres, 8 oktober 1997*. Den Haag, MEZ.
- Ministerie van Economische Zaken (MEZ) (1997b). *Rondetafelgesprek 'erkenning van elders verworven competenties'. 6 oktober 1997*. Den Haag, MEZ, Bdv/MOCW & RD/MEZ.
- Ministerie van Economische Zaken (MEZ) (1998). *2^e Bijgestelde voorstel voor EVC. Memo projectgroep LLL, 29 september 1998*. Den Haag, MEZ, SCH 98/75.
- Ministerie van Economische Zaken (MEZ) (1999a). *De fles is half vol! Voorlopige visie werkgroep EVC, juni 1999*. Den Haag, MEZ, SCH 99/82.
- Ministerie van Economische Zaken (MEZ) (1999b). *Offertebeoordeling 2^e fase EVC-monitoring*. Den Haag, MEZ, ES/ATB/KI/99053643.
- Ministerie van Economische Zaken (MEZ) (2000a). *De Fles is Half Vol! Een brede visie op de benutting van EVC*. Den Haag, MEZ.
- Ministerie van Economische Zaken (MEZ) (2000b). *Offerteaanvraag Ministerie van Economische Zaken Inrichting EVC-kenniscentrum (2000/S 185-119850/NL)*. Den Haag, MEZ & PWC.
- Ministerie van Economische Zaken (MEZ) (2003). *Benchmark recht op EVC*. Hoofddorp, KPMG BEA.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (MOW) (1975). *Discussienota contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Den Haag, MOW.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (MOW) (1977). *Vervolgnota contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Den Haag, MOW.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (MOW) (1993a). *Beleidspunten leraren in samenhang*. Tweede Kamer, vergaderjaar 1992-1993, 21 026, nr. 20.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (MOW) (1993b). *Vitaal Leraarschap. Beleidsreactie naar aanleiding van het rapport 'Een beroep met perspectief' van de Commissie Toekomst Leraarschap*. Zoetermeer, MOCW.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (MOW) (1993c). *Blijven leren: ontwikkelingsperspectief voor de volwasseneneducatie in brede zin*. Zoetermeer, MOW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (MOCW) (1995). *Kabinetsreactie op Commissie Wijnen*. Zoetermeer, MOCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (MOCW) (1996). *Wet Educatie en Beroepsvorming, de wet in hoofdlijnen*. Zoetermeer, MOCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Projectteam 'een leven lang leren' (MOCW) (1998a). *Nationaal actieprogramma Een leven lang leren*. Zoetermeer, MOCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (MOCW) (1998b). *Arbeidsmarktbeleid Onderwijs*. Tweede kamer, vergaderjaar 1998-1999, 23 328, nr. 39.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (MOCW) (1999a). *Maatwerk voor morgen*. Zoetermeer, MOCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (MOCW) (1999b). *Arbeidsmarktbeleid Onderwijs*. Tweede kamer, vergaderjaar 1998-1999, 23 328, nr. 44.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (MOCW) (2000). *Voorschriften ten behoeve van de instroom van leraren in het primair en voortgezet onderwijs (interimwet zij-instroom leraren primair en voortgezet onderwijs)*. Tweede kamer, vergaderjaar 1999-2000, 27015, nrs. 1-3.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (MOCW) (2002). *Beleidsagenda Leven Lang Leren*. Den Haag, MOCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (MOCW) (2004a). *Actieplan Leven Lang Leren*. Den Haag, MOCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (MOCW) (2004b). *Blijf groeien. Wet op de beroepen in het onderwijs*. Zoetermeer, MOCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (MOCW) (2009). *Tijdelijke stimuleringsregeling Leven Lang Leren in het HBO*. PLW/2009/20457. Den Haag, MOCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (MOCW) (2011). *Rapportage Resultaten Leren & Werken 2005-2011*. Den Haag, MOCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (MOCW) (2012). *Kamerbrief 30 maart 2012 over deeltijd hoger onderwijs*. Den Haag, MOCW/384249.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (MOCW) (2013a). *Kamerbrief 31 mei 2013 over stand van zaken Leven Lang Leren*. Den Haag, MOCW/512101.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (MOCW) (2013b). *Kamerbrief 4 juli 2013 over validering van non-formeel en informeel leren*. Den Haag, MOCW/522594.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (MOCW) (2014a). *Onderwijs persoonlijker maken met moderne leermiddelen*. Kamerbrief 28 mei 2014. Den Haag, MOCW/32034.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (MOCW) (2014b). *Kamerbrief 31 oktober 2014 over Leven Lang Leren*. Den Haag, MOCW/689740.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (MOCW) (2015). *Kamerbrief 26 oktober 2015 over Leven Lang Leren*. Den Haag, MOCW/30012-55.

Ministerie van Sociale Zaken & Werkgelegenheid (MSZW) (2000). *Actieplan In Goede Banen*. Den Haag, MSZW.

Ministerie van Sociale Zaken & Werkgelegenheid (MSZW) (2012). *Kabinetsreactie op het SER-advies 'Werk maken van scholing; advies over de postinitiële scholingsmarkt'*. Den Haag, MSZW.

Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (MVWS) (2012). *Aanpassingen van de Wet op de jeugdzorg en enkele andere wetten ten behoeve van de professionalisering van de jeugdzorg*. Tweede Kamer, vergaderjaar 2012-2013, 33 619, nr. 3.

Ministry of Education, Science and Technology (MEST) (2007). *Second National Lifelong Learning Promotion Plan (2008–2012)*. Seoul, MEST.

MKB Nederland (MKB-NL) (2000). *Een leven lang leren, een leven lang beroepsonderwijs*. Delft, MKB-NL.

Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven/Den Haag, ACCO.

- Naudé, L., Boundaries between knowledges – does recognition of prior learning assessment represent a third space?. In: *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, volume 5, 2/2013, pp. 57-69.
- Narayan, D. (ed.) (2005). *Measuring Empowerment. Cross-disciplinary Perspectives*. Washington, The World Bank.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York/Oxford, Oxford University Press.
- Norman, R. (1991). *Service Management. Strategy and Leadership in Service Business*. Chichester, N. Wiley & Sons.
- Nota (1949). *Nota inzake de industrialisatie in Nederland*. Den Haag, MEZ.
- Notulen Begeleidingscommissie Kenniscentrum EVC (Notulen BC). *Notulen vergadering BC, d.d. 18 april 2002*.
- NVBR (2009). *Handleiding Blijvende Bekwaamheid. Persoonlijke ontwikkeling bij de brandweer. Project Kwaliteit Brandweerpersoneel*. NVBR, z.pl.
- NVBR (2012). *Visie op HRM en leiderschap*. Z.pl., NVBR.
- Ommen, L.B. van (1969). *Beschouwingen over permanente educatie*. Rijswijk, CRM.
- Onderwijsraad (1999). *Lerarenbeleid: kwaliteit voor vandaag en morgen*. Den Haag, Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2000). *Interim-wet Zij-instroom Leraren Primair en Voortgezet onderwijs*. Den Haag, Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2001a). *De Markt Meester? Een verkenning naar marktwerking in het onderwijs*. Haag, Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2001b). *Educatieve Infrastructuur*. Den Haag, Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003a). *Leren in een kennissamenleving. Verkenning*. Den Haag, Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003b). *Werk maken van een leven lang leren. Advies*. Den Haag, Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003c). *Werkplekleren in de beroepsonderwijskolom. Studie*. Den Haag, Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2004). *Onderwijs in Europa: Europese invloeden in Nederland. Advies*. Den Haag, Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005). *Kwaliteit en inrichting van de lerarenopleidingen*. Den Haag, Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2009). *Middelbaar en hoger onderwijs voor volwassenen. Verkenning*. Den Haag, Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2012). *Over de drempel van postinitieel leren*. Den Haag, Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren. Dissertatie*. Delft, Eburon.
- Onstenk, J., Workplace learning: panacea or challenge?. In: *International Journal of Human Resources Development*, 12/2012, nos. 1-2, pp. 108-118.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1973). *Recurrent education. A strategy for lifelong education*. Paris, OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1996a). *Measuring what people know. Human Capital Accounting for the knowledge economy*. Paris, OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1996b). *Lifelong Learning for all*. Paris, OECD.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004). *Lifelong Learning. Policy Brief*. Paris, OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006). *Personalising Education*. Paris, OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2007a). *South African Qualifications Authority (SAQA). Country Report 2007*. Paris, OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2007b). *Terms, concepts and models for analyzing the value of recognition programmes. EDU/EDPC (2007)24*. Paris, OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2007c). *Qualifications Systems. Bridges to Lifelong Learning*. Paris, OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012). *Better skills, better jobs, better lives. A strategic approach to skills policies*. Paris, OECD.
- Parry, S.B. (1996), The Quest for Competencies. In: *Training 33/1996*, pp. 48-56.
- Peetsma, T.T.D. & Volman, M.L.L. (red.) (1997). *Bevorderende en belemmerende factoren voor een leven lang leren*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm.
- Peterson, R.E. & Associates. (1979). *Lifelong Learning in America*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York, IUP.
- Pleij, H. (2005). *Erasmus en het poldermodel – essay*. Amsterdam, Bert Bakker.
- Polanyi, M. (1966, 2009). *The tacit dimension*. Chicago, University of Chicago Press.
- Pouget, M. (2006), Pedagogical and social aspects of APEL. In: Corradi, C, Evans, N. & Valk, A. (eds.). *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities*. Tartu, Tartu University Press, pp. 54-74.
- Poulantzas, N. (1978). *State, Power, Socialism*. London, NLB.
- Prak, M (2002). *Gouden eeuw. Het raadsel van de Republiek*. Nijmegen, Uitgeverij SUN.
- Projectdirectie Leren & Werken (PLW) (2005a). *Jaaroverzicht 2005*. Den Haag, PLW.
- Projectdirectie Leren & Werken (PLW) (2005b). *Leren & Werken versterken. Plan van aanpak 2005-2007*. Den Haag, PLW.
- Projectdirectie Leren & Werken (PLW) (2008a). *Doorpakken met Leren & Werken. Plan van aanpak 2008-2011*. Den Haag, PLW.
- Projectdirectie Leren & Werken (PLW) (2008b). *Jaarverslag 2007. Het verankeren van leren & werken in regio en branche*. Den Haag, PLW.
- Projectdirectie Leren & Werken (PLW) (2011). *Resultaten Leren en Werken 2005 – 2011*. Den Haag, PLW.
- Raad voor het Openbaar Bestuur (ROB) (2010). *Vertrouwen op democratie*. Den Haag, ROB.
- Raai, R. van (2005). *Rapportage 'Empowerment Centre EVC', 2002-2005*. Utrecht, EC EVC.
- Regeling lerarenbeurs voor scholing en zij-instroom 2009–2011 (Regeling 2009). Regeling van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 6 mei 2009, nr. DL/B/110284.
- Regionaal Samenwerkingsverband Lerarenopleidingen Noord-Holland en Zuidelijk Flevoland (RSL) (2010). *Kandidaten Handleiding Erkennen Verworven Competenties (EVC) Profiel: Bachelor of Education VO/BE*. Z.pl., RSL.
- Regt, A. de (1984). *Arbeidersgezinnen en beschavingsarbeid*. Meppel, Boom.
- Research voor Beleid (RvB) (2008). *ALPINE – Adult Learning. Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues*. Zoetermeer, Research voor Beleid.
- Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA) (2013). *De arbeidsmarkt naar opleiding en beroep tot 2018*. Maastricht, ROA.

- Rickabaugh, J.R. (2012). *Learning Independence Continuum*. Pewaukee, CESA.
- Rockwool (1993). *Intern Doorstroommodel*. Roermond, Rockwool Lapinus.
- Rockwool (2002). *Een leven lang leren ... Projectplan pilot EVC 10-09-2002*. Roermond, Rockwool Lapinus.
- Rockwool (2009). *Rockwool Carrièremodel. Doorgroeimogelijkheden voor Operations-medewerkers*. Roermond, Rockwool Lapinus.
- Rockwool (2011a). *Handboek HR*. Roermond, Rockwool Lapinus.
- Rockwool (2011b). *CAO Rockwool 2011-2012*. Roermond, Rockwool Lapinus
- Roe, R.A. (2002), Competenties: Een sleutel tot integratie in theorie en praktijk van de A&O-psychologie. In: *Gedrag en Organisatie*, vol. 15/4 (2002), pp. 203-224.
- Rogers, A. (2014). *The base of the iceberg. Informal learning and its impact on formal and non-formal learning*. Opladen, BBD.
- Rubens, W. (2013). *E-learning. Trends en ontwikkelingen*. Middelbeers: Uitgeverij InnoDoks.
- Schön, D.A. (1973). *Beyond the stable state. Public and private learning in a changing society*. Harmondsworth, Penguin.
- Schuur, C.C.M. (2011), Position paper 'From work career towards lifelong career guidance'. In: Deursen, P. van (ed.) *Sustainable Self Management of Life and Career Competences*, pp. 27-41. 's-Hertogenbosch, Euroguidance The Netherlands, pp. 13-26.
- Schuur, C.C.M., Zewuster, M. & Deursen, P. van. (2012), Zelfsturing en zingeving door CH-Q: de weg naar duurzaam persoonlijk ondernemerschap. In: *Loopbaanvisie 2/2012*. Neer, Professioneel Begeleiden, pp. 60-65.
- Schwartz, B. (1974). *Permanent Education*. Den Haag, Nijhoff.
- SDO (2010). *Studiegids Stichting Deeltijd Opleidingen*. SDO, Oosterhout.
- Sebba, J., Brown, N., Steward, S., Galton, M. & James, M. (2007). *An Investigation of Personalised Learning Approaches used by Schools*. Sussex, University of Sussex.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford, Oxford University Press.
- Simons, P.R.J. (2003). Eindelijk aandacht voor de didactiek van e-learning! In: *HRD-Thema 'E-learning: meerwaarde of meer van hetzelfde'*. 2003/4, pp. 18-26.
- Simons, P.R.J. & Ruijters, M.C.P., Betekenis geven aan leren. In: Klarus, R. & Simons, P.R. (red.) (2013). *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de psychologie*. Den Haag, Lemma, pp. 15-32.
- Singh, M. (2015). *Global perspectives on recognising non-formal and informal learning. Why recognition matters*. Heidelberg/Hamburg, Springer/UIL.
- Singh, M. & Duvekot, R.C. (eds.) (2013). *Linking Recognition Practices and National Qualifications Frameworks*. Hamburg, UIL.
- Sluijsmans, D.M.A. (2003), Hoe roze is de EVC-bril? De claims van EVC. In: *Opleiding & Ontwikkeling*. 2003/11, pp. 15-20.
- Sluijsmans, D.M.A. (2008). *Betrokken bij beoordelen*. Inaugurale rede. Arnhem-Nijmegen, HAN.
- Smulders, H.R.M. en Klarus, R. en m.m.v. Verhaar, C.H.A. (2000). *Waardevolle Ervaring. Evaluatie van een EVC-pilot uitgevoerd bij Frico Cheese*. Wageningen, Stoas Onderzoek.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) (2000). *Sociaal en Cultureel Rapport. Nederland in Europa*. Den Haag, SCP.
- Sociaal-Economische Raad (SER) (2011). *Advies Strategische Agenda Hoger Onderwijs, Onderzoek en Wetenschap*. Den Haag, SER.
- Sociaal-Economische Raad (SER) (2012). *Werk maken van scholing, advies over de postinitiële scholingsmarkt*. Den Haag, SER.

- Sociaal-Economische Raad (SER) (2002). *Het nieuwe leren*. Den Haag, SER.
- South African Qualifications Authority (SAQA) (2003). *The recognition of prior learning in the context of the South African qualifications framework*. Pretoria, SAQA.
- Spencer L. & Spencer, S. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley.
- Springsteen, Bruce (2007). *Magic - Terry's Song (hidden track)*. Columbia, Sony Music.
- Staatsblad (Stb.) 2004, 344. *Wet op de beroepen in het onderwijs*.
- Staatsblad (Stb.) 2005, 460. *Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel*.
- Stake, R., Qualitative case-studies. In: Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.) (2005). *The Sage handbook of qualitative research, 3rd edition*. Thousand Oaks, Sage Publications, pp.443-467.
- Stichting van de Arbeid (STAR) (1998). *Een leven lang lerend werken*. Den Haag, STAR.
- Stichting CH-Q NL/B (2012). *Certificaat niveau CHQ1*. Wageningen, Stichting CH-Q NL/B.
- Stoel, D. & Wentzel, E. (2011). *Beloften, feiten en ongekende mogelijkheden. Onderzoek naar de effecten van EVC*. Amsterdam, Profitwise.
- Stokking, K., Erkens, G., Versloot, B. & Wessum, L. Van (red.) (2004). *Van onderwijs naar leren. Tussen het aanbieden van kennis en het faciliteren van leerprocessen*. Antwerpen/Apeldoorn, Garant.
- Streumer, J. & Klink, M. van der (red.) (2004). *Leren op de werkplek*. Den Haag, RBI.
- Swanborn, P.G. (2004). Kwalitatief onderzoek en exploratie. In: *KWALON 26 (2004/2)*. Den Haag, Boom, pp. 7-13.
- Swanborn, P.G. (2008). *Case-study's. Wat wanneer en hoe?* Den Haag, Boom.
- Techniek (2003). *Techniek in Nederland in de twintigste eeuw, deel VII*. Zutphen, Stichting Historie der Techniek.
- Teunissen, J. (1985), Triangulatie als onderzoeksstrategie in symbolisch interactionistisch onderzoek. In: Arts, W., Hilhorst, H. & Wester, F. (red.). *Betekenis en interactie: symbolisch interactionisme als onderzoeksperspectief*. Deventer, Van Loghum Slaterus, pp. 82-97.
- The Education Reform Act (ERA)*. 1988. London, HMSO.
- Thomas, E. & Frietman, J. (1998). *(H)erkenning van elders verworven competenties. EVC als motor voor employability en 'een leven lang leren'*. Nijmegen, ITS.
- Thomas, G. (2011), A typology for the case-study in social science following a review of definition, discourse and structure. In: *Qualitative Inquiry, 2011, 17 (6)*, 511-521. London, Sage.
- Thompson, E.P. (1982). *The making of the English working class*. Harmondsworth, Penguin.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. In: *Educational Research Review 3/2008*, pp. 130–154.
- Uitleg 2002/17. Subsidieregeling zij-instromers 2002-2003 voor primair onderwijs en voortgezet onderwijs met declaratiebesteding.
- Uitschieter. *Een leven lang leren 33/2002*. Roermond, Rockwool.
- UNESCO International Commission on Education for the Twenty-first Century (UNESCO) (1996). *Learning: the treasure within*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2009). *Global report on adult learning and education*. Hamburg, UIL.
- UNESCO, UNICEF, World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women & UNCHR (2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Z.pl., UNESCO.
- UNESCO (2015a). *Education for all 2000-2015: achievements and challenges*. Paris, UNESCO.

- UNESCO (2015b). *Position Paper on Education Post-2015*. Z.pl., UNESCO.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) (2012). *UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*. Hamburg, UIL.
- Validation prize 2013 (2013). *The 2013 Validation awards, Brussels, Belgium, October 15, 2013*. <http://www.observal-net.eu/validation-prize>. Geraadpleegd op 23 juli 2014.
- Van der Graaf Generator (2008). *Trisector – Lifetime*. Virgin Records.
- Verdrag betreffende de Europese Unie, 7 februari 1992. (92/C 191/01), <http://eur-lex.europa.eu/nl/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>.
- Vereniging Besturenorganisaties Katholiek Onderwijs (VBKO) (1994). *Reacties op het advies 'Kwaliteiten erkennen'*. Den Haag, VBKO, 5 juli 1994.
- Vereniging Nederlandse Gemeenten (VNG) (2012). *Het FLO-overgangsrecht*. Den Haag, VNG.
- Verhaar, C.H.A. (2002). *Wat kan EVC opleveren? Onderzoek naar het rendement van EVC in de Nederlandse praktijk anno 2002*. Utrecht, Lemma.
- Verslag (1993a). *Verslag van een Ontmoeting in het gedroomde koninkrijk. Conferentie over het rapport van de Commissie Toekomst Leraarschap, 14 juni 1993*. Den Haag, CTL.
- Verslag (1993b). *Verslag van zes debatten over Het gedroomde koninkrijk*. Z.pl., CTL.
- Verslag EVC (2012). *Verslag EVC-conferentie 12 juni 2012*. Utrecht, Kenniscentrum EVC.
- Vogelaar, E. (2004). Het perspectief van EVC voor reïntegratiedoeleinden. In: Duvekot, R.C. & Brouwer, J. (red.) *Het brede perspectief van EVC: jaarboek EVC 2004*. Utrecht, Lemma, pp. 201-206.
- Voorstel validering (2013). *Validering van leerresultaten uit non-formeel en informeel leren*. Utrecht, Kenniscentrum EVC.
- Vries, B.M.A. de (red.), Heerma van Voss, L., Lindblad, J.T., Nijs, T.A.H. de, Noordam, D.J., Quispel, G.C. & Vries, P.H.H. (2000). *Van agrarische samenleving naar verzorgingsstaat*. Groningen, Nijhoff.
- WEB (1996). *Wet Educatie en Beroepsvorming, de wet in hoofdlijnen*. Zoetermeer, MOCW.
- web. ref. bedrijfsschool, 2013: <http://www.debedrijfsschool.nl/index.php>. Geraadpleegd op 12 september, 2013.
- web. ref. CH-Q, z.j.: <http://www.ch-q.nl>. Geraadpleegd op 24 maart 2015.
- web. ref. Eurostat, 2015: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/tsdsc440>. Geraadpleegd op 20 juli 2015.
- web. ref. IVC, z.j.: <http://www.ivcdenhelder.nl>. Geraadpleegd op 23 maart 2015.
- web. ref. Mondale, z.j.: <http://thecollo.org/resources/LLL%20Legislation%201976.pdf>. Geraadpleegd op 7 juli 2015.
- web. ref. Outing Holland, z.j.: <http://outingholland.nl/leercyclus-van-kolb/>. Geraadpleegd op 27 juli 2015.
- web. ref. Participatieladder, z.j.: http://www.participatieladder.nl/upload/downloads/stroomschema_tredebeeping_participatieladder.pdf. Geraadpleegd op 23 maart 2015.
- web. ref. Personalised learning, 2004: <http://www.jackiedearden.co.uk/pdf/iuncslpersonalisedlearning.pdf>. Geraadpleegd op 7 augustus 2015.
- web.ref. Personalization, 2012: <http://www.slideshare.net/bbray/personalization-vs-differentiation-vs-individualization>. Geraadpleegd op 12 januari 2013.

- web.ref. UK government, 2014: <https://www.gov.uk/government/publications/open-public-services-2014-progress-report/open-public-services-2014#giving-everyone-fair-access-to-public-services>. Geraadpleegd op 10 augustus 2015.
- Wenger, E. (2002; 1^e uitgave in 1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, CUP.
- Wenger, E., A social theory of learning. In: Illeris, K. (ed.) (2010). *Contemporary theories of learning*. Oxon/New York, Routledge, pp. 209-218.
- Werquin, P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, policies and practices*. Paris, OECD.
- West, R. (1998). *Learning for life. Final report Review of Higher Education Financing and Policy*. Canberra, AGPS.
- Wester, F. & Peters, V. (2004). *Kwalitatieve analyse: uitgangspunten en procedures*. Bussum, Coutinho.
- Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid (WRR) (2007). *Investeren in werkzekerheid*. Amsterdam, AUP.
- Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid (WRR) (2013). *Naar een lerende economie. Investeren in het inverdienvermogen van Nederland*. Amsterdam, AUP.
- Whittaker, S., Whittaker, R. & Cleary, P. (2006), Understanding the transformative dimension of RPL. In: Andersson, P. & Harris, J. (eds.). *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester, NIACE.
- Williams, R. (1993). Culture is ordinary. In: McIlroy, J. & Westwood, S. (eds.) *Border country: Raymond Williams in adult education*. Leicester, NIACE.
- Willis, P.E. (1981). *Learning to labour*. Hampshire, Gower.
- Wilmot, E. (2006). *Personalising Learning in the Primary Classroom*. Bancyfelin, Crown House Publishing.
- Winn, W. (1994), Why I don't want to be an expert sitar player. In: *Educational Technology*, 1994, 34(8), pp. 11–14.
- Winterton, J. (2005). *From Bologna to Copenhagen: progress towards a European credit transfer system for VET*. Paper for the Sixth International Conference on HRD Research and Practice across Europe, Leeds, 25-27 May 2005.
- Woerkom, M. (2012), John Dewey. Reflectie. In: Ruijters, M.C.P. & Simons, P.R. (2012). *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers*. Deventer, Kluwer, pp. 469-478.
- World Education Forum (2000). *The Dakar Framework for Action. Education For All Initiative: meeting our collective commitments*. Paris, UNESCO.
- Yin, R.K. (2009). *Case-study research. Design and methods. 4th edition*. Los Angeles, Sage.
- Young, M. (2001). *The role of national qualifications systems in promoting lifelong learning* (paper). Paris, OECD.
- Zee, H. van der (2006), The learning society. In: Jarvis, P. (ed.). *From Adult Education to the Learning Society*. London, Routledge, pp. 331-354.
- Zimmerman, M.A. & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control and psychological empowerment. In: *American Journal of Community Psychology* 16(5), 725-750.
- Zwart, S. de, Bakker, H., Wenneker, A., Kreijen, P. & Terwel L. (2012). *Een leven lang leren in het hbo: lessons learned*. Utrecht, Berenschot.

Summary

A 'learning society' is one where learning throughout life is important for everyone, whether individuals, organisations, schools or institutions. Linking education (or, to be more precise, learning) to the job market, and the changes in prevailing attitudes on learning, are important themes that allow us to understand the current transition in society, as well as changes to the dominant learning model. I characterise this transition as the *transition from diploma to portfolio*. In this, I emphasise that the importance of learning of, by and for the individual is paramount, while at the same time the distribution of roles and responsibilities between the learning system, social system and individual is changing. The *diploma* represents the more traditional, top-down hierarchical approach to learning, while the *portfolio* represents a more bottom-up approach, partly because the learning process is steered personally by the individual learner. This study into this transition or changeover focuses on two key phenomena: the system of Validation of Prior Learning (VPL) and personalised learning.

VPL and personalised learning

VPL is a system which, independent of the type of learning programme, focuses on recognising, valuing, validating and developing the competences that someone has previously learned in any type of learning environment. Personalised learning is the dynamic learning concept focused on the individual learner, which can initiate (or help initiate) and establish tailored individual learning programmes in a learning culture based on self-driven, flexible, forward-looking lifelong learning.

While VPL identifies the potential value of a person's learning, personalised learning presupposes that VPL can support somebody's contribution to the dialogue with other actors on the meaning, form and content of learning. As a result, an important distinction between these two phenomena arises from the management of learning and the links which can be made between actors during learning:

- VPL mainly functions as a context-driven process, and is geared to connecting actors during learning (acquisition), and formulating the contributions of the actors involved in this process (participation). Acquisition in participation is key to VPL.
- Personalised learning can be better viewed as a process driven by an individual. It focuses on making a personal contribution to achieve development goals. Participating in acquisition is key to personalised learning.

VPL and personalised learning concern learning processes which allow citizens or individual learners to allocate themselves an active role within the 'learning society' when it comes to achieving personal, civil and/or social effects. Civil effect means achieving a learning outcome in the context of a particular qualification standard within the education system. Social effect is focused on results which are relevant to job profiles, targets, participation goals, or assignments. Personal impact may mean achieving empowerment, career and study orientation or personal development.

The phases of VPL

VPL is a system that strengthens the role of the individual in shaping her lifelong learning. It can demonstrate the outcomes of learning in terms of profit (status, money), efficiency (time, customisation), and enjoyment. The learning-programme-independent nature of the assessment enhances the effects that VPL can create for personal objectives in terms of qualifications, career development and personal meaning. In general, VPL consists of five phases:

1. *Engagement* focuses on being aware that someone has already acquired many formal, non-formal and informal learning experiences that might be valuable. A person can exploit these competences through self-management. A wide range of aspirations may be achievable thanks to a person's experience, and can therefore be deployed to determine an individual learning objective. Such learning objectives range from activation in the person's private life, empowerment, personal development and career development in education and occupation to creating flexibility and mobility in order to access or move up the job market.
2. *Recognition and documentation* are focused on identifying and organising actual individual learning experience and translating these into personal competences. The description of these competences is then recorded in a portfolio. In addition to this description of the competences acquired through paid and voluntary work, qualifications, leisure activities, etc., the portfolio is supplemented with evidence backing this up, such as certificates, job reviews, references, documents, videos or pictures which substantiate the claim of possessing certain competences.
3. Under *assessment*, the contents of the portfolio are assessed and evaluated. Assessors compare the competences of an individual with a selected yardstick that is used as a reference for the intended learning objective. Depending on the yardstick used, this comparison is used to draw up an advisory opinion on possible validation at personal, organisational, sectoral or national level in the form of certification, career advice or personal valuation. The advice is based on the output or learning outcomes to be validated, and presented by the individual at the assessment. This output is used as a basis for drawing up advice on how somebody can cash in on her development, and subsequent steps.
4. The *benefits* from VPL are focused on validating the assessment advice in terms of cashing in (direct benefits), possibly in combination with designing specific learning packages and/or work packages (indirect benefits). In the context of 'learning', a benefit could be the formal acquisition of exemptions or an entire qualification. In the context of 'work', it might involve being allocated a particular job, a promotion or a horizontal (same job level) or vertical (another job level) move. Finally, the benefit may also be something more personal, such as creating a personal profile, self-empowerment, or a vision on personal development. Benefits may create direct or indirect effects. The difference can be described as a cashing-in effect or development-orientated effect.
5. The last phase of the VPL process is *anchoring*, or structural implementation, of VPL in all areas of the individual's life. The results of a VPL approach may have a structural effect on the personal and social organisation and orientation of all actors. At an individual level, the anchoring of VPL is strongly related to the relevant context. Anchoring is also possible at an organisational level, especially if the organisation wants to be able to use VPL structurally for specific purposes in the context of human resources and learning strategies.

The cornerstones of personalised learning

Personalised learning provides flexibility for personal learning experiences, expertise, responsibilities and autonomy, and provides the individual learner with enriching and durable management and support of her individual developing power in a situation of control or joint control and ownership in dialogue with other actors. Below, I distinguish five pillars on which personalised learning is based:

- 1 *Agency* is about the way people communicate and negotiate with each other when learning. *Agency* concerns the engagement of the learner in terms of awareness of 'personal power' and the motivation to learn. *Agency* covers the aspects of awareness and personal meaning of personalised learning within the given context.
- 2 *Affordance* means both affording or allowing learning processes of individuals by an organisation and/or school, as well as facilitating these processes. *Affordance* is focused on creating a stimulating learning environment, organising the partnership in learning, facilitating the individual learner by offering assistance and advice in the learning process, creating an innovative approach to learning within the organisation, and financing personalised learning. Through *affordance*, organisations can both recognise the importance of learning to their organisation, and facilitate the learning of 'their people'.
- 3 *Assessment*, in the context of personalised learning, deals with different forms of assessment which all focus on the personal assessment of a person's learning experiences, whether acquired informally, formally, or non-formally. In all forms of assessment, the personal norm of valuation is always leading, while the social norms of valuation from qualification systems and job systems may possibly be used as frames of reference. Such an *assessment* firstly includes all types of self-assessment, such as self-examination and self-valuation.
The next priority is linking what has been learned personally to the normative framework of an organisation or qualification, or a personally-set objective. Assessment then acquires the significance of assessment *of, for or as* learning: there is either a direct effect (cashing in on the outcome of the assessment) or a prospective effect, or continuity of learning through development and further development of a person in terms of set learning objectives.
- 4 *Ownership* refers to the autonomy of the individual learner and her personal sense of owning her learning process. This includes both the preparation and implementation of this learning process, as well as achieving milestones in this process: these might be summative (qualifications, partial qualifications, formal validation of informal work, etc.), formative (shaping learning and career opportunities, etc.) or reflective (empowerment, shaping identity and becoming aware of personal values).
- 5 *Co-design* is the theme that defines the true nature of personalised learning. Without an element of *co-design*, an individual can neither be a 'partner in learning', nor can there be any personalised learning. This is because unless the individual can participate in shaping and implementing the learning process, learning cannot be partially tailored to the input and learning needs of the individual learner concerned. In this sense, *co-design* is the activating agent in personalised learning. Moreover, where *ownership* principally focuses on creating a sense of ownership of personal values and learning experiences, *co-design* creates a 'learning action plan' from these values and learning experiences, allowing the overall design to be made in close consultation with the other partners involved in the selected learning process.

The concept of *Valuing Learning*

Valuing Learning is a dualistic concept, which concerns both valuing *Learning* and learning *Valuing*. It is based on *valuing* by people themselves and by organisations within the learning system, and the social system of all the *learning* that people have done independently of learning programmes. However, the converse is also true, namely *learning* to *value* these types of learning experiences from the belief that something can always be learned, irrespective of the time and place. The notion that everybody actually learns throughout their entire lifetimes, and that much of this learning can be made visible, is the link between the function of learning as seen from the perspective of the individual, organisation and 'school'. This is what the *Valuing Learning* concept expresses. The crux of the matter is to be able to add new learning outcomes to previously acquired outcomes. This *Valuing Learning*, with its focus on VPL and personalised learning, therefore implies that:

- the individual realises that he or she learns throughout life, and that learning is a continuous process. It is important to document and value personal learning experiences in order to use them for formulating and detailing learning needs for different learning objectives such as certification, changing jobs, upgrading, re-entering the job market, social activation or citizenship.
- All types of organisations in society can formulate the competences required for people to fulfil certain job groups or job levels, and how to keep these competences up to date.
- Schools and institutions in the education system can handle valuing learning experiences that enable people to access certain learning or development programmes, and can effectively facilitate personalised learning programmes.
- All actors can determine their own responsibilities and roles in the VPL process, this being partly dependent on the outcome of their dialogues on the meaning, form and content of learning. A prerequisite is that all actors recognise the importance of *Learning*, and *Valuing* all forms of learning.

The central question

The assumptions underlying this study are that (1) VPL can be pivotal in integrating the concept of *Valuing Learning* in people's daily lives (2) VPL puts people into a position where they can realise that they already possess valuable learning experiences, which they can exploit to shape personalised learning, (3) learning usually takes place in a variety of contexts, but is ultimately carried out by the people involved themselves, in consciously or unconsciously created learning situations (4) there is more to learning than just education, which implies, among other things, that schools should be better prepared to accept individuals' extracurricular learning experiences. This means there is a step before learning starts, namely individual awareness of the value of what has already been learned and what is about to be learned. This awareness is based on the acquisition of learning and participation in learning. Ideally, awareness, acquisition and participation are the successive stages that a person should go through in order to undergo personalised learning.

Personalised learning takes place in the 'learning triangle'. This triangle is composed of 'the learner' as *competence bearer*, 'the organisation' as *competence requester* and 'the school' as *competence enricher*. The last two actors can also fulfil each other's roles as 'requester' and 'enricher'. The connection between these actors creates a dialogue or dialogues on both the organisation and detailing of the VPL process, as well as the mutual interests, objectives

and possibilities of VPL. The concept of Valuing Learning articulates the possibilities which, in principle, exist between the actors in this 'learning triangle'. This basically means that individuals may be valued based on all the prior learning they have done independently of learning programmes, the organisation or context in which they find themselves is receptive for their learning experiences, and that the 'school' can support the individual learning process through customised learning.

However, we note that all these aspects of VPL have so far only been partially realised. The different responsibilities, perspectives and individually-tailored approaches in the VPL process have been specified and indicated, but in practice have only been realised to a limited extent or not at all. The same applies to the phenomenon of personalised learning. It has been the subject of plenty of analysis and policy initiatives, but only implemented in practice to a limited extent.

It is against this background that the central question of this study arises: *how and to what extent does VPL contribute to personalised learning?*

The sub-questions related to this central question are as follows:

- I. What is VPL and what is personalised learning?
- II. What is the policy-framework of VPL?
- III. What is the practice of VPL and personalised learning?

The main question and the sub-questions are approached from a theoretical perspective using literature, and from a development perspective using exploratory research into case studies.

Theory and policy

The literature research first focused on the central concepts and models present in VPL and personalised learning. This led, in answering the first question, to a process diagram for researching VPL and personalised learning in qualitative research. The diagram is based on five aspects that are relevant to both phenomena:

- a. competences are building blocks required for learning and obtained from learning.
- b. The portfolio strengthens the focus on *human learning*.
- c. The dialogue between the actors in the 'learning triangle' reinforces the initiation and organisation of learning.
- d. Assessment connects learning opportunities, learning objectives and learning plans.
- e. VPL and personalised learning operate in the dynamic space between the dimensions of the teaching system and learning process.

Then the emergence of VPL was investigated as part of the transition from the knowledge economy to the 'learning society'. The use of VPL showed a variety of objectives and effects that people could realise using it. This resulted in a typology of the main strategies for lifelong learning, distinguished by learning objective and learning effect achieved: qualification-orientated, social-orientated, work-orientated or personally rich in perspectives.

Finally, the policy analysis yielded four characteristics on policy developments in relation to lifelong learning and VPL since the 1970s:

- a. the focus on '*broad*' learning and the focus on *learning outcomes*, in the implementation of lifelong learning.

- b. The necessary *engagement* of the 'partners in learning' and the primacy of the learning requirement in the contextualisation of learning.
- c. The *dialogue* and the shared ownership of lifelong learning in the personalisation of learning.
- d. The *flexibility* and *binding power* of the VPL system, thanks to VPL's adaptability.

Case studies

The exploratory research was based on four qualitative case studies. These four cases were clearly distinguishable from each other in terms of objective, context, target group and method. However, they did all use the VPL approach, and made it possible to centre research on the individual learner.

In the 'Rockwool' organisation case study, it became clear that VPL is highly efficient when used in a work-orientated approach to learning that, in terms of the design and content of job profiles within the company, is linked to vocational education qualification profiles. This put two of the positions in the learning triangle in a clear context, and also answered the question 'why VPL?' VPL was consciously used as one of the methods to be able to maximise, or continue to maximise, the links between employee and job within the career policy of the company. With the help of VPL, employees (or at least those selected, an area where the company dragged its heels) could exploit the experiences which they had acquired both inside and outside the company and inside and outside of school. This allowed them to grow in terms of civil effect (obtaining a qualification) and employability (meeting a job standard with or without an immediate career opportunity). Regarding the awareness of the value and depth of their personal learning experience and development opportunities, there was reference to an *employee who rocks*. However, the under-utilization of this potential offered to employee and company by VPL was a result of the company not implementing VPL on a larger scale, and that, in the VPL process, the employee concentrated only slightly on autonomous personal growth (empowerment, broad career awareness), but strongly on personal development within Rockwool.

In the 'fire service' organisation case study, the job structure was also linked to qualification levels. The employees had more freedom in determining their career plan. They had a fairly free choice of development projects, and even access to the organisation's unallocated development budget. The workers interviewed had all chosen a development path at a college which first facilitated VPL prior to the courses, then later integrated it into the course itself. In this sense, there was already a certain extent of fire service employee participation in the learning triangle, and the issue of whether VPL allowed the 'the voice of the learner' to be heard was already largely answered by the college. For the fire service, it boiled down to a matter of necessity to have a career policy which gave employees freedom and flexibility within their own careers, partly because of the age-related retirement policy. Although the firefighter in this case study was quite free to determine the objective and direction of learning within the learning triangle, including the manner in which previously acquired personal learning could play a role, the organisation itself was rather less generous in embracing learning experiences acquired outside the fire service; even subjects in formal learning programmes such as senior secondary vocational education (MBO) and higher professional education (HBO) were barely recognised in the job structure.

The third case concerned lateral entry into the teaching profession. VPL also showed its uniqueness here. The question 'why VPL?' was clearly answered: a publicly-funded system for lateral entry into the teaching profession was established, where the aptitude test could be rightly described as a VPL approach. All the respondents confirmed that this aptitude test had a strong impact on a personal level, in particular in compiling the portfolio. However, the degree to which they were given space to use this awareness of the value of their prior learning experiences to create their own personal learning programmes within the learning triangle went too far. Neither trainer nor employer were able to cope with the personalised learning programme; the trainer could barely offer any customised learning, and employers were generally more interested in how they could meet the requirement to work with 'responsible' teachers as efficiently as possible. The lateral entrants themselves matched the profile of 'the dream teacher for the learning society' in many ways: the teacher as a creative and dynamic innovator of learning and inspiration of learning at school. Nevertheless, the school organisation and teacher training either do not yet permit this role at all, or only marginally.

In the case study of a target group of immigrant women at the International Women's Centre (IVC) in Den Helder, VPL was used as tool for self-reflection with the aim of compiling a broad, personal portfolio. The women then used this portfolio to design their own personal action plan which would give them the most appropriate opportunities for social participation. Combining self-reflection and a broad portfolio, and using the result to determine objectives and direction for achieving personal results, turned out to have positive results for the majority of respondents. Self-assessment and group assessment of their own value and values put them in a position to connect with work and training. The women concerned followed the training course to compile their own portfolios and action plans. It made them increasingly aware of their own value, and they also came to the conclusion that compiling a personal portfolio was a meaningful activity.

Cross-case analysis

The cross-case analysis yielded more detailed information on policymaking, the theoretical framework, and using VPL and personalised learning in practice. In summary, this analysis showed:

- in every situation, VPL resulted in a particular perspective of lifelong learning.
- In the three organisation case studies, under-utilisation of individual potential occurred due to the failure to fully implement the VPL process, or allow it to be personalised.
- The target group case study showed that individual learners who took time to reflect on their own learning experiences strengthened their position in the dialogue. In this case study, the dialogue, in accordance with Paolo Freire's humanising vision, operated as a 'gap-closer' between the trainees themselves and between the trainees and trainer; in this way they managed to build a bridge to a personalised follow-up programme in one or more areas of life.
- The characteristics of policy development not only showed the slowness of implementation of policies in practice, but also that open dialogue in particular is conducive to the activation of the individual learner.
- Competences fill and colour the dialogue in the learning triangle for all actors.
- The portfolio is the carrier of the entire VPL process, especially if the *portfolio loop* can be established: the entire process of validation begins and ends with the portfolio since new learning results will be added to the original portfolio. This enriched portfolio might

at the same time be the basis for new development steps and the start a new VPL process. I refer to such a situation as the *portfolio loop*.

- The dialogue between learner, organisation and school' is essential for both VPL and personalised learning. This is particularly true for an open dialogue, but less applicable to a more limited dialogue.
- Assessment helps to connect the actors in the learning triangle. This effect occurs in all the three forms of assessment that are analysed in this study: *by, for* and *as* learning, particularly in the formative and reflective assessment in the highest degree.
- There is a real dynamic space between the system and the process, but depending on the intended learning objective, results are always obtained for different actors. If the system is in control, due to an *inside-out approach*, it is mainly the organisation and 'the school' who benefit from it; in the case of the process being prioritised in an *outside-in approach*, then the individual learner benefits.

Looking at both phenomena from every perspective, it can be seen that the VPL process really comes into its own and helps enabling personalised learning if there is an open dialogue and individual ownership of learning is permitted. In the cases, a situation of this type was best created at the IVC; in the other cases, the organisations and schools concerned were only capable or prepared to create it to a limited extent.

Outcomes

The case studies showed that VPL for personalised learning can be valuable for all actors as long as they can, and indeed want to, switch between each other's objectives, approach and identity. Bray and McClaskey (2015) see such personalised learning as the next development in the changing learning model based on the engaged, self-managing, learning individual operating in a supportive network, all within the modern, learning society. In the analysis of their model, I have already indicated that VPL's function therein is to allow learners to design or co-design and manage their own learning programmes if they have a broad understanding of their learning experiences and are able to reflect upon them in help their further learning. Previously acquired learning experiences can be recorded in a portfolio. The portfolio and the resulting reflexive valuation and self-evaluation are the control mechanisms available to the learner.

This brings me to a number of conclusions regarding the use of VPL for personalised learning in the case studies in this study. These conclusions relate to all components of both processes, and answer the question of how and to what extent VPL contributes to personalised learning:

1. Awareness and support

The awareness of the value of a VPL approach focussed on the learner depends on the consensus among all actors in 'the learning triangle'. Such consensus can be initiated by any of the actors. The stakeholders can support awareness and consensus. In some cases, they can also initiate legislation and regulations (including financial regulations) by supplying information.

2. Breadth of competences

Competences and learning, terms which can best be interpreted in the 'broadest' sense, promote accessibility and innovation in learning and labour systems.

3. Equivalence of competences

The equivalences of personal formal, non-formal and informal learning [the personal

standard] can be established in comparison with formal standards and normative frameworks in learning and working if all standards are expressed in terms of competences.

4. Open dialogue

Listening to each other in the dialogue between actors is essential in creating an effective balance between learning objectives, learning requirements and learning opportunities. It means having the time and space to be able to determine the personal contribution to the VPL process. Personal contribution is both retrospective and forward-looking: 'Where did I come from and where am I going?' In such an open dialogue, each actor bears their own responsibilities.

5. Portfolio as a carrier of the process

The portfolio is the carrier of both the VPL process itself and VPL for personalised learning.

6. Assessment (as learning)

There are four main types of assessment: self-assessment, assessment of learning, assessment for learning and assessment as learning. The first form, in particular, can be exploited by the learning individual; the other three forms can be integrated into the policy of the organisation and 'school', and enrich the creation of a valuable link between the actors in the 'learning triangle'.

7. Customised learning

In terms of customised learning after the assessment, not only the content but also the form in which learning will take place is important. This includes (1) blended learning for the form and (2) flexible, individualised learning programmes for the content. Form and content are based on learning outcomes.

8. The portfolio loop integrates both VPL and learning

Linking learning objectives, learning requirements and learning opportunities is based on the validation of personal learning outcomes, and using this as the starting point for organising a learning cycle based on the portfolio loop.

9. Ownership of learning

If an individual learner owns their own learning experiences, it means that this learner has opportunities for participation or even co-design of their own learning and development process.

10. Professionalism

The expertise of portfolio guides, advisors and assessors is very important in achieving maximum awareness of the value of personal learning, and creating motivation and ambition for VPL and personalised learning.

11. Quality assurance

Quality assurance of the VPL system is more a matter of trust than of control.

12. Anchoring VPL

VPL can be anchored in the learning process, human resource management and self-management of competences.

13. Research

Further research into the approach, methodology and effects of VPL and personalised learning is necessary in order to be able to use them, both in combination and as separate processes, in the context of lifelong learning strategies.

Final comments

More visibility and insight into the use of VPL for personalised learning could enhance and widen dialogue within the learning triangle, because it is in any case clear that VPL offers challenges and opportunities for all stakeholders and actors. The promise of VPL in personalised learning is principally based on experiences in practice. After all, as Paolo Freire wrote: 'Knowledge emerges only through invention and re-invention, through the restless, impatient, continuing, hopeful inquiry human beings pursue in the world, with the world, and with each other.' (1972, p. 57) It is this knowledge on which the acceptance and practical application of VPL for personalised learning rests. It is the human being who learns, not the organisation, 'school', or system, driven by the concept of Valuing Learning. Building on Freire, we can state that the promise of VPL for personalised learning is interchangeable if we can redesign the learning system and social system into *outside-in* orientated systems that really are capable of hearing and understanding 'the voice of the learner'. It is then up to the learner herself to decide, in dialogue, on the extent to which her voice should be heard, and the degree of ownership or co-design which suits her lifelong learning strategy. Learning then moves from the realm of 'learning as a banking-concept' (ibidem) into a collective concept of personalised learning. The 'bank' is then no longer required, only a portfolio. That is exactly what VPL is meant for, and why personalised learning suits VPL.

Zusammenfassung

Eine 'lernende Gesellschaft' ist eine Gesellschaft, in der ein lebenslanges Lernen wichtig ist für alle: Personen, Organisationen, Schulen oder Einrichtungen. Die Erziehung (genauer gesagt: das Lernen) mit dem Arbeitsmarkt zu verknüpfen und die Veränderungen in der vorherrschenden Einstellung gegenüber dem Lernen sind wichtige Themen, um die derzeitige Umstellung in der Gesellschaft ebenso wie die Änderungen am vorherrschenden Lernmodell zu verstehen. Ich beschreibe diesen Übergang als die *Transition vom Abschlusszeugnis zum Portfolio*. Dabei möchte ich betonen, wie vorrangig das Lernen von der, durch die und für die Person ist, während gleichzeitig die Aufteilung der Rollen und Verantwortlichkeiten zwischen Lernsystem, Gesellschaftssystem und Einzelperson im Umbruch begriffen ist. Das Abschlusszeugnis stellt den eher traditionellen, hierarchischen 'Top-down'-Ansatz des Lernens dar, das *Portfolio* hingegen einen 'Bottom-up'-Ansatz, zum Teil auch deshalb, weil der Lernprozess vom einzelnen Schüler persönlich gesteuert wird. Die Studie über diesen Übergang oder diese Umstellung fokussiert auf zwei Schlüsselpunkte: die Anerkennung von Lernergebnisse und das personalisierte Lernen.

Anerkennung von Lernergebnisse und personalisiertes Lernen

Die Anerkennung von Lernergebnisse (AvL) ist ein System, dessen Brennpunkt, unabhängig von der Art des Schulungsprogramms, auf der Anerkennung, Bewertung, Validierung und Weiterentwicklung der Fähigkeiten gerichtet ist, die jemand in irgendeiner Lernumgebung erworben hat. Personalisiertes Lernen ist ein dynamisches, auf dem einzelnen Lernenden konzentrierten Schulungskonzept, das individuell angepasste Lernprogramme einleiten kann (oder dabei helfen kann) in einer Schulungskultur, die auf einem eigendynamischen, flexiblen, zukunftsgerichteten und lebenslangen Lernen basiert.

Während AvL das Potenzial der Fähigkeiten einer Person identifiziert, setzt das personalisierte Lernen voraus, dass AvL den Beitrag des Einzelnen zum Dialog mit anderen Akteuren über die Bedeutung, die Form und die Inhalte der Schulung unterstützen kann. Daraus ergibt sich eine wichtige Unterscheidung zwischen diesen beiden Formen aufgrund des Managements der Schulung und der Anknüpfungen, die während des Lernens zwischen den Akteuren erstellt werden können:

- AvL fungiert im Wesentlichen als kontextbezogener Vorgang; sie ist auf die Verbindung der Akteure während des Lernens (Erwerb) ausgerichtet und formuliert die Beiträge der Akteure, die in diesen Prozess eingebunden sind (Mitwirkung). Erwerb durch Mitwirkung ist der Schlüssel zu AvL.
- Personalisiertes Lernen ist eher als ein vom Individuum angetriebener Vorgang zu betrachten. Es ist auf die persönliche Mitwirkung zum Erreichen der gesetzten Ziele konzentriert. Mitwirkung beim Erwerb ist der Schlüssel zum personalisierten Lernen.

AvL und personalisiertes Lernen betreffen Lernprozesse, mit denen sich Bürger oder einzelne Lernende eine aktive Rolle innerhalb der 'Lerngesellschaft' zuteilen können, wenn es darum geht, persönliche, zivile und/oder gesellschaftliche Ergebnisse zu erzielen. Ziviles

Ergebnis bedeutet das Erzielen eines Lernergebnisses im Kontext eines bestimmten Qualifikationsstandards innerhalb des Schulungssystems. Das gesellschaftliche Ergebnis ist auf Resultate konzentriert, die ausschlaggebend sind für Job-Profile, Zielgruppen, Beteiligungsziele oder Aufgaben. Das persönliche Ergebnis kann das Erreichen von Befähigungen, Karriere- und Studienorientierung oder persönliche Entwicklung bedeuten.

Die fünf Phasen von AvL

AvL ist ein System, das die Rolle der einzelnen Person bei der Gestaltung ihres lebenslangen Lernens stärkt. Es kann die Vorzüge des Lernens in Bezug auf Profit (Status, Geld), Effizienz (Zeit, Anpassung) und auf die Freude am Lernen beweisen. Die vom Schulungsprogramm unabhängige Art der Beurteilung verstärkt die Auswirkungen, die AvL für persönliche Ziele in Hinsicht auf Qualifikation, Karriereentwicklung und im persönlichen Sinne hervorrufen kann. AvL besteht im Allgemeinen aus fünf Abschnitten:

2. *Engagement* ist auf das Bewusstsein ausgerichtet, dass jemand bereits viele formale, nicht-formale und informelle Kenntnisse erworben hat, die wertvoll sein könnten. Eine Person kann diese Kompetenzen mittels (Eigen-)Management nutzen. Dank der Erfahrungen einer Person können eine ganze Reihe von Bestrebungen erreichbar werden und daher für die Festlegung eines individuellen Lernziels eingesetzt werden. Diese Lernziele reichen von der Aktivierung des Privatlebens, Befähigung, persönliche und professionelle Entwicklung in der Schulung und im Beruf bis zur Schaffung von Flexibilität und Mobilität für den Zugang zum oder das Weiterkommen auf dem Arbeitsmarkt.
3. *Anerkennung und Dokumentation* sind darauf ausgerichtet, die eigentlichen individuellen Kenntnisse zu identifizieren und zu organisieren und diese in persönliche Kompetenzen umzusetzen. Die Beschreibung dieser Kompetenzen wird anschließend in einem Portfolio verzeichnet. Zusätzlich zu dieser Beschreibung von Kompetenzen, die durch bezahlte oder durch Freiwilligenarbeit, Qualifikationen, Freizeitaktivitäten usw. erzielt wurden, wird das Portfolio mit den entsprechenden Nachweisen wie Zertifikaten, Arbeitszeugnissen, Dokumenten, Videos oder Fotos ergänzt, die die Geltendmachung bestimmter Kompetenzen belegen.
4. Mit der *Beurteilung* werden die Inhalte des Portfolios festgestellt und bewertet. Die Gutachter vergleichen die Kompetenzen einer Person mit einem ausgewählten Massstab, der als Referenz für die vorgesehenen Lernziele dient. Je nach angewendetem Massstab dient dieser Vergleich zur Ausarbeitung einer Gutachtermeinung zu einer möglichen Validierung auf persönlicher, organisatorischer, branchenspezifischer oder nationaler Ebene in Form von Bescheinigung, Karriereberatung oder persönlicher Bewertung. Die Beratung erfolgt auf der Grundlage der zu validierenden Leistungen oder Lernvorteile, welche die Person zur Bewertung vorgelegt hat. Die Leistungen dienen als Grundlage für die Erstellung einer Bewertung darüber, wie jemand aus seiner Entwicklung Kapital schlagen kann, und über die weiteren Schritte.
5. Die *Vorteile* der AvL zielen auf die Validierung der Bewertung ab in Hinsicht auf das Einlösen (direkte Vorteile), möglicherweise kombiniert mit der Zuweisung von spezifischen Lernpaketen und/oder Arbeitspaketen (indirekte Vorteile). Im Kontext des 'Lernens' könnte der Vorteil ein formales Erzielen von Freistellungen oder eine umfangliche Qualifikation sein. Im Kontext 'Arbeit' könnte es die Zuweisung eines bestimmten Jobs, einer Beförderung oder einer horizontalen (gleiches Job-Niveau) oder vertikalen (anderes Job-Niveau) Verlegung sein. Der Vorteil kann schlussendlich auch etwas Persönlicheres sein, zum Beispiel die Erstellung eines persönlichen Profils, einer

Selbstbehauptungsfähigkeit oder einer Vision der persönlichen Entwicklung. Vorteile können direkte oder indirekte Auswirkungen hervorrufen. Der Unterschied kann als Einlösungseffekt oder als entwicklungsorientierte Auswirkung beschrieben werden.

6. Die letzte Phase des AvL-Prozesses ist die *Verankerung*, bzw. strukturelle Implementierung der AvL in allen Lebensbereichen der Person. Die Ergebnisse eines AvL-Ansatzes können eine strukturelle Auswirkung auf die persönliche und gesellschaftliche Organisation und Orientierung aller Akteure haben. Auf individueller Ebene ist die Verankerung der AvL stark an den jeweiligen Kontext gebunden. Eine Verankerung ist auch auf organisatorischer Ebene möglich, insbesondere dann, wenn die Organisation AvL strukturell für spezifische Zwecke im Zusammenhang mit den Human Resources und Schulungsstrategien nutzen will.

Die Eckpfeiler des personalisierten Lernens

Personalisiertes Lernen schafft Flexibilität für persönliche Lernerfahrungen, Verantwortlichkeit und Selbstständigkeit und gibt dem Studierenden ein bereicherndes und nachhaltiges Management sowie Unterstützung in seinen oder ihren eigenen Entfaltungsmöglichkeiten, in einer Situation der Kontrolle oder gemeinsamen Kontrolle im Dialog mit anderen Akteuren. Nachstehend beschreibe ich die fünf Säulen, auf denen personalisiertes Lernen aufbaut:

- 6 Bei *Agency (wirkende Kraft)* geht es um die Art, wie Menschen während des Lernens mit anderen kommunizieren und verhandeln. *Agency* bezieht sich auf das Engagement des Studierenden in Hinsicht auf das Bewusstsein seiner 'persönlichen Macht' und Motivation zum Lernen. *Agency* deckt die Aspekte der Erkenntnis und der persönlichen Bedeutung von personalisiertem Lernen im gegebenen Kontext.
- 7 *Affordance (Affordanz)* bezeichnet sowohl die Erschwinglichkeit oder Zulässigkeit von Lernprozessen durch eine Organisation und/oder eine Lehranstalt, als auch die Ermöglichung dieser Abläufe. *Affordance* ist auf die Erschaffung einer stimulierenden Lernumgebung und auf das Organisieren der Studienpartnerschaft ausgerichtet und hilft dem Lernenden durch Unterstützung und Beratung im Lernprozess; es wird ein innovativer Lernansatz innerhalb der Organisation geschaffen und das personalisierte Lernen wird finanziert. Anhand der *Affordance* können Organisationen die Bedeutung erkennen, die das Lernen für ihre Organisation darstellt, und 'ihren Leuten' dieses Lernen ermöglichen.
- 8 Bei *Assessment (Bewertung)* im Zusammenhang mit personalisiertem Lernen, geht es um die verschiedenen Formen von Bewertungen, die alle auf die persönliche Bewertung der Kenntnisse ausgerichtet sind, die eine Person besitzt und entweder informell, formal oder nicht-formal erworben hat. In jeder Form von Bewertung ist der persönliche Abschätzungsmaßstab immer massgeblich, während gesellschaftliche Bewertungsmaßstäbe aus Qualifizierungssystemen und Jobsystemen eventuell als Bezugsrahmen dienen können. Ein *Assessment* enthält vorrangig alle Arten von Selbsteinschätzung, darunter Selbstprüfung und Selbstbewertung. Eine weitere Priorität ist die Verknüpfung des persönlich Erlernten mit dem normativen Rahmen einer Organisation oder Qualifikation oder einem persönlich gesteckten Ziel. Danach bekommt ein *Assessment* die Bedeutung einer Bewertung *von, für* oder *als* Lernen: Es gibt entweder eine direkte Auswirkung (Einlösung auf das Ergebnis der Bewertung) oder eine zukünftige Auswirkung oder Kontinuität des Lernens durch die Entwicklung und künftige Entwicklung einer Person hinsichtlich der Lernziele.

- 9 *Ownership (Besitz)* bezieht sich auf die Selbstständigkeit des einzelnen Studierenden und auf seine oder ihre persönliche Wahrnehmung darüber, wie er oder sie den Lernprozess beherrscht. Dies umfasst sowohl die Vorbereitung und Implementierung des Lernprozesses, als auch das Erreichen der Etappenziele in diesem Vorgang: Diese können summativ sein (Qualifikationen, Teilqualifikationen, formale Validierung von informeller Arbeit, usw.), oder formativ (Gestaltung von Studien- und Karrieremöglichkeiten, usw.) oder reflektiv (Befähigung, Identitätsgestaltung und Wahrnehmung von persönlichen Werten).
- 10 *Co-design (Mitgestaltung)* ist das Thema, das die wahre Beschaffenheit von personalisiertem Lernen definiert. Ohne ein Element von *Co-design* kann eine Person kein ein 'Lernpartner' sein, und es kann auch kein personalisiertes Lernen geben. Dies, weil wenn die Person nicht an der Gestaltung und Implementierung des Lernprozesses teilnehmen kann, kann auch das Lernen nicht an den Input und an die Lernbedürfnisse des betreffenden Lernenden angepasst werden. In diesem Sinne ist *Co-design* die wirkende Kraft im personalisierten Lernen. Mehr noch: Während *Ownership* hauptsächlich auf die Schaffung einer Wahrnehmung der persönlichen Werte und Lernerfahrungen ausgerichtet ist, erschafft *Co-design* einen 'Lern-Aktionsplan' aus diesen Werten und Lernerfahrungen und ermöglicht, dass der gesamte Plan in enger Beratung mit den anderen Partnern ausgearbeitet wird, die am gewählten Lernprozess beteiligt sind.

Das Konzept Lernen Bewerten

Lernen Bewerten ist ein dualistisches Konzept, das sowohl das Bewerten des *Lernens* als auch das Lernen des *Bewertens* betrifft. Es gründet auf dem *Bewerten* durch die Menschen selbst und durch die Organisationen im Lernsystem und dem sozialen System des gesamten *Lernens*, das die Menschen unabhängig von Lernprogrammen getan haben. Dennoch ist auch das Umgekehrte wahr, namentlich das *Lernen*, diese Lernerfahrungen zu *bewerten*, in der Überzeugung, dass es immer etwas zu lernen gibt, ungeachtet von Zeit und Ort. Die Vorstellung, dass in der Tat jeder sein ganzes Leben hindurch lernt und dass viel von diesem Lernen sichtbar gemacht werden kann, ist die Verknüpfung zwischen der Funktion des Lernens aus der Perspektive des Einzelnen, der Organisation und der 'Schule'. Genau das drückt das Konzept *Lernen Bewerten* aus. Der springende Punkt hier ist das Vermögen, erworbenen Fähigkeiten neue Lerngewinne hinzuzufügen. *Lernen Bewerten*, mit ihrem Brennpunkt auf AvL und personalisiertem Lernen, impliziert daher Folgendes:

- Die Person ist sich bewusst, dass sie ihr ganzes Leben hindurch lernt und dass das Lernen ein kontinuierlicher Vorgang ist. Es ist wichtig, persönliche Lernerfahrungen zu dokumentieren und zu bewerten, um sie für die Formulierung und Detaillierung der Schulungsbedürfnisse für die verschiedenen Lernziele zu benutzen, etwa Bescheinigungen, Jobwechsel, Beförderung, Rückkehr auf den Arbeitsmarkt, soziale Aktivierung oder Staatsbürgerschaft.
- Jede Art von Organisationen in der Gesellschaft können die notwendigen Kompetenzen formulieren, die Menschen in bestimmten Berufsgruppen oder Jobniveaus erfüllen müssen, und die Art, wie diese Kompetenzen immer auf dem neuesten Stand gehalten werden.
- Schulen und Einrichtungen im Bildungssystem können mit dem Bewerten von Lehrerfahrungen so umgehen, dass die Menschen Zugang zu bestimmten Lern- und Entwicklungsprogrammen bekommen, und sie können auf wirksame Weise personalisierte Lernprogramme anbieten.

- Alle Akteure können ihre eigene Verantwortlichkeit und ihre Rolle im AvL-Prozess bestimmen, was teilweise vom Ergebnis ihres Dialogs über die Bedeutung, die Form und den Inhalt des Lernens abhängig ist. Eine Voraussetzung ist, dass alle Akteure die Wichtigkeit des *Lernens* und des *Bewertens* aller Formen des Lernens anerkennen.

Die zentrale Frage

Die dieser Studie zugrunde liegenden Annahmen sind: (1) AvL kann bei der Integrierung des Konzepts *Lernen Bewerten* in das tägliche Leben der Menschen ausschlaggebend sein; (2) AvL versetzt die Personen in eine Lage, in der sie feststellen können, dass sie bereits über wertvolle Lernerfahrungen verfügen und diese zur Gestaltung von personalisiertem Lernen nutzen können; (3) Lernen erfolgt üblicherweise in unterschiedlichen Kontexten, wird schlussendlich aber von den involvierten Personen selbst, in bewusst oder unbewusst herbeigeführten Lernsituationen ausgeübt; (4) Lernen ist mehr als nur Bildung, was unter anderem voraussetzt, dass Schulen besser vorbereitet sein sollten, extracurriculare Lernerfahrungen der Personen zu akzeptieren. Das heisst, dass es vor dem Beginn des Lernens eine Stufe gibt, nämlich das individuelle Bewusstsein über den Wert des bereits Gelernten und über das, was als nächstes gelernt wird. Dieses Bewusstsein basiert auf der Aneignung des Lernens und der Teilnahme am Lernen. Bestenfalls sind Bewusstsein, Aneignung und Teilnahme die aufeinanderfolgenden Phasen, die eine Person durchlaufen sollte, um sich personalisiertem Lernen zu unterziehen.

Personalisiertes Lernen findet im 'Lerndreieck' statt. Dieses Dreieck besteht aus dem 'individuellen Lernenden' als *Kompetenzträger*, 'der lernenden Organisation' als *Kompetenzanforderer* und 'der lernenden Schule' als *Kompetenzbereicherer*. Die beiden letztgenannten Akteure können auch die jeweils andere Rolle als 'Anforderer' oder 'Bereicher' erfüllen. Die Verbindung zwischen diesen Akteuren schafft einen Dialog oder Dialoge sowohl zur Organisation als auch zur Detaillierung des AvL-Prozesses, ebenso wie gegenseitiges Interesse, Ziele und Möglichkeiten von AvL. Das Konzept *Lernen Bewerten* artikuliert die Möglichkeiten, die im Prinzip zwischen den Akteuren dieses 'Lerndreiecks' bestehen. Das bedeutet im Wesentlichen, dass Personen auf der Grundlage aller zuvor erlangten Kenntnisse bewertet werden können, unabhängig von den Lernprogrammen, der Organisation oder dem Kontext, den sie als für ihre Lernerfahrung empfänglich empfinden, und welche die 'Schule' mit individuellen Lernprozessen durch personalisiertes Lernen unterstützen können.

Wir stellen jedoch fest, dass all diese Aspekte von AvL bisher nur teilweise verwirklicht wurden. Die verschiedenen Verantwortlichkeiten, Perspektiven und persönlich zugeschnittenen Ansätze im AvL-Prozess wurden spezifiziert und angezeigt, aber in der Praxis wurden sie nur in beschränktem Umfang oder überhaupt nicht umgesetzt. Dasselbe gilt für das Phänomen des personalisierten Lernens. Dieses war Gegenstand zahlreicher Analysen und politischer Initiativen, wurde aber nur in beschränktem Ausmass in die Praxis umgesetzt.

Genau vor diesem Hintergrund stellt sich die zentrale Frage dieser Studie: *wie und in welchem Ausmass trägt die Anerkennung der Lernergebnisse zum personalisierten Lernen bei?*

Die weiteren Fragen im Zusammenhang mit diesem zentralen Anliegen sind:

1. Was ist die Anerkennung von Lernergebnisse und was ist personalisiertes Lernen?
2. Was ist der politische Rahmen der Anerkennung von Lernergebnisse?
3. Was ist die Praxis der Anerkennung von Lernergebnisse und personalisierten Lernen?

Die Hauptfrage und die drei Nebenfragen werden aus einer theoretischen Perspektive und anhand der Literatur angegangen, sowie aus einer Entwicklungsperspektive unter Verwendung von Forschungen in Fallstudien.

Theorie und Politik

Die Literaturrecherche konzentrierte sich zuerst auf die in AvL und personalisiertem Lernen vorhandenen zentralen Konzepte und Modelle. Dies führte bei der Beantwortung der ersten Frage zu einem Prozessdiagramm für die Erforschung von AvL und personalisiertem Lernen in der qualitativen Forschung. Das Diagramm basiert auf fünf Aspekten, die für beide Phänomene relevant sind:

- f. Kompetenzen sind erforderliche Bausteine für das Lernen und werden aus dem Lernen gewonnen.
- g. Das Portfolio verstärkt den Brennpunkt auf *menschliches Lernen*.
- h. Der Dialog zwischen den Akteuren des 'Lerndreiecks' verstärkt die Anbahnung und die Organisierung des Lernens.
- i. Bewertung verbindet Lerngelegenheiten, Lernziele und Lernpläne miteinander.
- j. AvL und personalisiertes Lernen wirken im dynamischen Raum zwischen den Dimensionen des Lehrsystems und des Lernprozesses.

Später wurde das Aufkommen von AvL als Teil der Transition von der Wissensökonomie zu der 'lernenden Gesellschaft' erforscht. Die Benutzung von AvL zeigte eine Vielfalt von Zielen und Auswirkungen, die Menschen durch seine Verwendung erzielen könnten. Dies führte zu einer Typologie der hauptsächlichlichen Strategien für lebenslanges Lernen, die sich durch Lernziel und erzielte Lernauswirkung unterscheiden: qualifikationsorientiert, gesellschaftsorientiert, arbeitsorientiert oder persönlich aussichtsreich.

Zum Schluss erbrachte die Politikanalyse vier Merkmale zu politischen Entwicklungen im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen und AvL seit den 1970er-Jahren:

- e. Den Fokus auf '*umfangreiches Lernen*' und den Fokus auf *Lernvorteile* bei der Implementierung des lebenslangen Lernens.
- f. Das notwendige Engagement der 'Lern-Partner' und die Vorrangstellung der Lernerfordernisse in der Kontextualisierung des Lernens.
- g. Der *Dialog* und die geteilte Aneignung des (lebenslangen) Lernens in der Personalisierung des Lernens.
- h. Die Flexibilität und Bindekraft des AvL-Systems, dank der Anpassungsfähigkeit der AvL.

Fallstudien

Die Erforschung basierte auf vier qualitativen Fallstudien. Diese vier Fälle unterschieden sich klar voneinander in Hinsicht auf Zielsetzung, Kontext, Zielgruppe und Methode. Alle haben jedoch den AvL-Ansatz benutzt und ermöglicht, die Forschung auf den individuellen Lernenden zu zentrieren.

In der Fallstudie der 'Rockwool'-Organisation wurde klar, dass AvL höchst effizient ist, wenn es in einem arbeitsorientierten Lernansatz verwendet wird, der hinsichtlich des Entwurfs und des Inhalts von Berufsprofilen innerhalb des Unternehmens an Berufsbildungs- und Qualifizierungsprofile geknüpft ist. Dies versetzte zwei der Positionen im Lerndreieck in

einen klaren Zusammenhang und beantwortete auch die Frage 'warum AvL?' AvL wurde bewusst als eine der Methoden verwendet, um die Verbindung zwischen dem Angestellten und dem Job innerhalb der Karrierepolitik des Unternehmens zu maximieren oder weiterhin maximieren zu können. Mithilfe von AvL könnten Angestellte (oder zumindest die ausgewählten Angestellten, ein Bereich, den das Unternehmen hinausgezögert hat) die Kenntnisse nutzen, die sie sowohl innerhalb als auch ausserhalb des Unternehmens und innerhalb und ausserhalb der Schule erworben haben. Dadurch konnten sie wachsen, hinsichtlich der zivilen Auswirkungen (durch den Erhalt einer Qualifizierung) und in Bezug auf die Arbeitsmarktfähigkeit (durch das Erzielen eines Jobstandards mit oder ohne sofortiger Karrierechance). In Bezug auf das Bewusstsein über den Wert und die Tiefe ihrer persönlichen Lernerfahrungen und Entwicklungsmöglichkeiten, gab es eine Bezugnahme auf einen *Angestellten, der rockt*. Aber die Unterauslastung dieses Potenzials, das AvL Angestellten und dem Unternehmen bot, war das Ergebnis davon, dass das Unternehmen AvL nicht in grösserem Umfang implementiert hatte und dass sich der Angestellte beim AvL-Prozess nur gering auf sein selbstständiges persönliches Wachstum (Befähigung, umfassendes Karrierebewusstsein) konzentriert hatte.

In der Fallstudie der 'Feuerwehr'-Organisation war die Jobstruktur ebenfalls an das Qualifikationsniveau gebunden. Die Angestellten hatten mehr Freiheit bei der Bestimmung ihres Karriereplans. Sie hatten eine ziemlich freie Auswahl an Entwicklungsprojekten und konnten sogar auf das nicht zugewiesene Budget für Entwicklung der Organisation zugreifen. Die befragten Arbeiter hatten sich alle für einen Entwicklungsweg an einer Hochschule entschieden, die vor den Kursen AvL anbot und später in den Kurs selbst integrierte. In diesem Sinne gab es schon eine bestimmte Beteiligung der Feuerwehrangestellten am Lerndreieck und die Frage, ob mit AvL 'die Stimme des Lernenden' hörbar wurde, war von der Hochschule weitgehend beantwortet. Für die Feuerwehr ging es um die Notwendigkeit einer Karrierepolitik, die den Angestellten innerhalb ihrer Karrieren Freiheit und Flexibilität gewährte, zum Teil aufgrund der altersbedingten Rentenpolitik.

Obschon der Feuerwehrmann in dieser Fallstudie das Ziel und die Richtung des Lernens innerhalb des Lerndreiecks, einschliesslich der Art und Weise, wie zuvor erlangte persönliche Kenntnisse darin eine Rolle spielen könnten, ziemlich frei bestimmen konnte, war die Organisation weit weniger grosszügig beim Einschliessen von Lernerfahrungen, die ausserhalb des Feuerwehrdienstes erworben worden waren; selbst Personen in formalen Lernprogrammen wie Sekundarschulausbildung (MBO) und höhere Fachschule (HBO) wurden in der Jobstruktur kaum anerkannt.

Die dritte Fallstudie beschäftigte sich mit dem Quereinstieg in den Lehrerberuf. Auch hier bewies AvL seine Einzigartigkeit. Die Frage 'warum AvL?' wurde in dieser Fallstudie klar beantwortet: ein öffentlich finanziertes System für den Quereinstieg in den Lehrerberuf hatte sich etabliert, in dem der Eignungstest zu Recht als AvL-Ansatz beschrieben werden konnte. Alle Befragten bestätigten, dass dieser Eignungstest auf persönlichem Niveau eine starke Auswirkung hatte, insbesondere beim Erstellen des Portfolio. Aber der Umfang, wie weit sie dieses Bewusstsein über den Wert von früheren Lernerfahrungen nutzen konnten, um ihr eigenes Lernprogramm innerhalb des Lerndreiecks zu erarbeiten, war zu weit gegriffen. Weder der Trainer noch der Arbeitgeber waren in der Lage, mit dem personalisierten Lernprogramm umzugehen; der Trainer konnte kaum massgeschneidertes Lernen anbieten und die Arbeitgeber waren im Allgemeinen mehr daran interessiert, wie sie

die Anforderung, so effizient wie möglich mit 'verantwortungsvollen' Lehrern zusammenzuarbeiten, erfüllen könnten. Die Quereinsteiger selbst entsprachen dem Profil des 'Traumlehrers für die Lerngesellschaft' in mehrere Hinsichten: der Lehrer als kreativer und dynamischer Innovator des Lernens und Inspiration des Lernens in der Schule. Dennoch lassen die Schulorganisation und die Lehrerausbildung diese Rolle entweder noch gar nicht zu, oder nur marginal.

In einer Fallstudie mit einer Zielgruppe aus Immigrantinnen beim Internationalen Frauen Zentrum (IVC) in Den Helder, wurde AvL als Werkzeug für Selbstreflexion eingesetzt mit dem Ziel, ein umfassendes persönliches Portfolio zu erstellen. Die Frauen nutzten dieses Portfolio anschliessend, um ihren eigenen Aktionsplan zu gestalten, der ihnen die am besten geeignete Möglichkeit zur sozialen Teilhabe bieten würde. Die Kombination der Selbstreflexion mit einem ausführlichen Portfolio und die Nutzung des Ergebnisses für die Festlegung von Zielen und Richtung zum Erreichen von persönlichen Resultaten, erwies sich als positiv für die Mehrheit der Befragten. Selbstbewertung und Gruppenbewertung ihres eigenen Werts und ihrer Werte versetzte sie in die Lage, Arbeit und Training zu verbinden. Die betroffenen Frauen absolvierten den Trainingskurs, um ihre eigenen Portfolios und Aktionspläne zu erstellen. Sie wurden sich ihres eigenen Wertes immer bewusster und kamen ausserdem zu Schluss, dass das Erstellen eines persönlichen Portfolios eine sinnvolle Tätigkeit ist.

Fallübergreifende Analyse

Die fallübergreifende Analyse erbrachte detailliertere Informationen über die Politik, das theoretische Rahmenwerk und die Anwendung von AvL und personalisiertem Lernen in der Praxis. Zusammenfassend ergab diese Analyse Folgendes:

- AvL erwies sich in jeder Situation als eine besondere Perspektive von lebenslangem Lernen.
- In den drei Fallstudien bei Organisationen stellte sich eine Unterauslastung von individuellem Potenzial heraus, weil der AvL-Prozess nicht oder nicht vollständig implementiert wurde oder nicht personalisiert werden konnte.
- Die Zielgruppen-Fallstudie zeigte, dass individuelle Lernende, die sich Zeit genommen hatten, um über ihre eigene Lernerfahrung nachzudenken, ihre Position im Dialog verstärkten. In dieser Fallstudie wirkte der Dialog gemäss Paulo Freires humanisierender Vision, als 'Lückenschliesser' zwischen den Lernenden selbst und zwischen den Lernenden und dem Trainer; auf diese Weise konnten sie eine Brücke zu einem personalisierten Anschlussprogramm in einem oder mehreren Lebensbereichen bauen.
- Die Merkmale der Politikentwicklung zeigten nicht nur auf, wie langsam die Politik in der Praxis umgesetzt wird, sondern auch, dass insbesondere der offene Dialog der Aktivierung des Lernenden zuträglich ist.
- Kompetenzen füllen und färben den Dialog im Lerndreieck für alle Akteure.
- Das Portfolio ist Träger des gesamten AvL-Prozesses, insbesondere dann, wenn der *Prozess der Erstellung eines Portfolios* eingeführt werden kann.
- Der Dialog zwischen dem Lernenden und der Lehrorganisation und 'Lehrschule' ist sowohl für die AvL als auch für das personalisierte Lernen wesentlich. Dies trifft besonders auf den offenen Dialog zu, ist aber weniger anwendbar auf einen beschränkteren Dialog.
- Die Bewertung hilft, die Akteure im Lerndreieck miteinander in Verbindung zu bringen. Dieser Effekt ist in allen drei Bewertungsformen gegeben, die in dieser Studie analysiert

werden: *durch das, für das* und *als das* Lernen, insbesondere in der formativen und reflektiven Bewertung im höchsten Grad.

- Es gibt einen realen dynamischen Raum zwischen dem System und dem Prozess, aber je nach angestrebtem Lernziel werden die Ergebnisse immer für verschiedene Akteure erzielt. Wird das System aufgrund eines *Ansatzes von innen nach aussen* gesteuert, profitieren hauptsächlich die Lernorganisation und die Lernschule davon; falls der Prozess vorwiegend einen *Ansatz von aussen nach innen* befolgt, zieht der Lernende Nutzen daraus.

Betrachtet man die Dinge aus jeder Sichtweise, stellt sich heraus, dass der AvL-Prozess wirklich voll zu seiner Wirkung kommt und personalisiertes Lernen ermöglicht, wenn ein offener Dialog besteht und das persönliche Aneignen von Wissen erlaubt wird. In den Fallstudien war eine derartige Situation am weitgehendsten bei der IVC entstanden; bei den Organisationen waren die betroffenen Organisationen und Schulen nur beschränkt fähig oder vorbereitet, diese Situation zu schaffen.

Ergebnisse

Die Fallstudien haben gezeigt, dass AvL für personalisiertes Lernen für alle Akteure wertvoll sein kann, solange sie zwischen den jeweiligen Zielen, Ansätzen und Identitäten wechseln können und natürlich wollen. Bray und McClaskey (2015) sehen dieses personalisierte Lernen als die nächste Entwicklung in einem im Wandel begriffenen Lernmodell, basierend auf dem engagierten, eigenverantwortlichen und individuellen Handeln in einem unterstützenden Netzwerk, all dies innerhalb der modernen Lerngesellschaft. In der Analyse ihres Modells habe ich bereits hervorgehoben, dass die Funktion von AvL darin besteht, dass die Lernenden ihr eigenes Lernprogramm entwerfen oder mitentwerfen und managen, wenn sie ein umfassendes Verständnis ihrer Lernerfahrung haben und fähig sind, über diese nachzudenken, um ihr künftiges Lernen zu erleichtern. Früher erworbenes Wissen kann in einem Portfolio eingetragen werden. Das Portfolio und die entsprechende reflexive Bewertung und Selbstbeurteilung sind die Kontrollmechanismen, die dem Lernenden zur Verfügung stehen.

Dies führt mich zu einer Reihe von Schlussfolgerungen über die Nutzung von AvL für personalisiertes Lernen in den Fallstudien dieser Untersuchung. Diese Konklusionen beziehen sich auf alle Komponenten beider Prozesse und beantworten die Frage, wie und in welchem Ausmass AvL zum personalisierten Lernen beiträgt:

1. Bewusstsein und Unterstützung

Das Bewusstsein über den Wert eines auf den Lernenden konzentrierten AvL-Ansatzes hängt vom Konsens zwischen allen Akteuren ab. Diesen Konsens kann jeder der Akteure einleiten. Die Interessenvertreter können Bewusstsein und Konsens unterstützen. In einigen Fällen können sie auch Gesetzgebung und Bestimmungen (einschliesslich finanzieller Regelungen) anstossen, indem sie Informationen bereitstellen.

2. Breite der Kompetenzen

Kompetenzen und Lernprozess sind die Begriffe, die sich am besten im 'umfassendsten' Sinne interpretieren lassen, und fördern Zugänglichkeit und Innovation in Lern- und Arbeitssystemen.

3. Gleichwertigkeit von Kompetenzen

Die Gleichwertigkeit von formalem, nicht formalem und informellem persönlichen Lernen [der persönliche Standard] kann durch den Vergleich mit formalen Standards und normativen Regelwerken zum Lernen und Arbeiten festgelegt werden, wenn alle Standards im Sinne von Kompetenzen ausgedrückt sind.

4. Offener Dialog

Sich im Dialog zwischen den Akteuren gegenseitig zuzuhören ist grundlegend für die Schaffung eines wirksamen Gleichgewichts zwischen den Lernzielen, den Lernerfordernissen und den Lernmöglichkeiten. Das heisst, Zeit und Raum zu haben, um den persönlichen Beitrag zum AvL-Prozess bestimmen zu können. Persönliches Beitragen ist sowohl rückblickend als auch vorausschauend: 'Wo komme ich her und wo gehe ich hin?' In diesem offenen Dialog trägt jeder Akteur seine eigenen Verantwortungen.

5. Das Portfolio als Träger des Prozesses

Das Portfolio ist der Träger sowohl des eigentlichen AvL-Prozesses als auch der AvL für personalisiertes Lernen.

6. Bewertung (als Lernprozess)

Es gibt vier Haupttypen von Bewertung: Selbstbewertung, Bewertung des Lernens, Bewertung für das Lernen und Bewertung als Lernen. Die lernende Person kann insbesondere die erste Form nutzen; die anderen drei Formen können in die Politik der Organisation und 'Schule' integriert werden und bereichern die Schaffung einer wertvollen Verbindung zwischen den Akteuren im 'Lerndreieck'.

7. Angepasstes Lernen

In Hinsicht auf angepasstes Lernen nach der Bewertung spielt nicht nur der Inhalt, sondern auch die Form, in der das Lernen stattfindet, eine wichtige Rolle. Dies beinhaltet (1) gemischtes Lernen für die Form und (2) flexibles, individuell angepasste Lernprogramme für den Inhalt. Form und Inhalt basieren auf den Lernergebnisse.

8. Portfolio-Schleife integriert AvL und Lernen

Die Verknüpfung von Lernzielen, Lernerfordernissen und Lernmöglichkeiten basiert auf der Validierung der persönlichen Lernergebnisse und nutzt diese als Startpunkt für die Organisation eines Lernzyklus auf der Grundlage der Portfolio-Schleife.

9. Ownership des Lernens

Wenn der einzelne Lernende sich seine eigenen Kenntnisse aneignet, bedeutet das, dass er Möglichkeiten hat, sich am eigenen Lern- und Entwicklungsprozess zu beteiligen oder diesen gar mitzugestalten.

10. Professionalität

Die Kompetenz von Portfoliobetreuern, Bewertern und Beratern ist äusserst wichtig, um ein maximales Wertbewusstsein über das personalisierte Lernen zu erzielen und Motivierung und Ambition zu schaffen für AvL und personalisiertes Lernen.

11. Sicherstellung der Qualität

Die Sicherstellung der Qualität des AvL-Systems ist eher eine Frage des Vertrauens als eine Frage der Zusicherung.

12. Verankerung der AvL

AvL lässt sich im Lernprozess, im HR-Management und im Eigenmanagement der Kompetenzen verankern.

13. Forschung

Eine weitere Erforschung des Konzepts, der Methodik und der Auswirkungen von AvL und personalisiertem Lernen ist notwendig, um diese sowohl kombiniert als auch als getrennte Prozesse im Kontext des lebenslangen Lernens nutzen zu können.

Abschliessende Bemerkungen

Eine grössere Sichtbarkeit und Einsicht in die Verwendung der Anerkennung von Lernergebnisse für personalisiertes Lernen könnte den Dialog innerhalb des Lerndreiecks verstärken und erweitern, da in jedem Fall offensichtlich ist, dass AvL Herausforderungen und Möglichkeiten für alle Interessenvertreter und Akteure bietet. Das Versprechen von AvL im personalisierten Lernen basiert im Wesentlichen auf praktischen Erfahrungen.

Schliesslich hat Paulo Freire geschrieben: 'Kenntnis entsteht allein durch Erfindung und Neuerfindung, durch die ruhelose, ungeduldige, andauernde, hoffnungsvolle Nachforschung, die die Menschen in der Welt, mit der Welt und untereinander betreiben.' (1972, Seite 57). Auf diesem Wissen beruht die Akzeptanz und praktische Anwendung von AvL für personalisiertes Lernen. Es ist der Mensch, der lernt, nicht die Organisation, die 'Schule' oder das System, und er ist angetrieben vom Konzept *Lernen Bewerten*.

Aufbauend auf Freire können wir behaupten, dass das Versprechen der AvL für personalisiertes Lernen austauschbar ist, wenn wir das Lernsystem und das Gesellschaftssystem neu gestalten können in ein *von aussen nach innen* orientiertes System, das es wirklich versteht, der 'Stimme des Lernenden' Gehör und Verständnis zu verschaffen. Danach liegt es am Lernenden selbst, im Dialog zu entscheiden, wie weit auf seine Stimme gehört werden sollte, und über den passenden Grad der Aneignung oder der Mitgestaltung seiner lebenslangen Lernstrategie zu entscheiden. Dann bewegt sich das Lernen aus der Sphäre 'Lernen als Bankier-Konzept' heraus in ein kollektives Konzept von personalisiertem Lernen. Dann sind keine Banktresore mehr nötig, sondern nur ein Portfolio. Genau dazu ist die Anerkennung von Lernergebnissen bestimmt und deshalb passt personalisiertes Lernen zur Anerkennung von Lernergebnissen.

Over de auteur

Ruud Duvekot is op 29 mei 1960 geboren in Zonnemaire in de pastorie. Hij groeide op in Den Briel waar hij het gymnasium op de Rijksscholengemeenschap volgde. Hij is gehuwd met Bernadette Smits en heeft drie dochters: Rosa, Liesbeth en Sophie.

Hij studeerde Economische en Sociale Geschiedenis bij Theo Van Tijn en Jan Lucassen aan de Universiteit Utrecht. De doctoraal bijvakken Ontwikkelingseconomie en Politieke Economie volgde hij bij de Universiteit van Amsterdam. Hij behaalde zijn lesbevoegdheid bij het IVLOS (Universiteit Utrecht).

Hij werkte bij de Universiteit Utrecht als docent, adjunct-griffier, beleidsmedewerker en projectmanager. Hij initieerde projecten met betrekking tot assessment, mentoring en werving van niet-traditionele doelgroepen. Hij was een van de architecten van 'De Utrechtse Brug', een samenwerkingsverband van universiteit, hogeschool, ROC, gemeente en provincie in Utrecht, ter bevordering van de in- en doorstroom van allochtone studenten in de onderwijsketen.

In 1997 maakte hij, daartoe gevraagd, de overstap naar het ministerie van Economische Zaken waar hij bijdroeg aan de vormgeving van het levenlang leren-beleid van het Kabinet Kok-1. Hij was voorzitter van de brede werkgroep die in 2000 het nationale EVC-beleid lanceerde met de publicatie van 'De Fles is Half Vol!'.

In 2001 startte hij het landelijke Kenniscentrum EVC op en werkte als nationaal coördinator aan ontwikkeling en toepassing van de EVC-systematiek op (inter)nationaal, sectoraal en regionaal niveau. In deze periode was hij ook adviseur van SenterNovem voor opscholingsprogramma's en lid van *The European Commission-expertgroup* die de 'Common Principles for Validation of non-formal and informal learning' opstelde. Deze principes vormden de basis voor de *European Guidelines for the Validation of non-formal and informal learning*. Vervolgens werkte hij van 2006-2014 in het hoger beroepsonderwijs, bij de Hogeschool van Amsterdam als lector 'Leren Waarderen & EVC' en vervolgens bij de Hogeschool Inholland als projectmanager en associate lector 'Levenlang Leren Strategieën'. Daarnaast werkte hij als onderzoeker bij het Empowerment Centre EVC en Cofora tot 2011. Hij was tevens lid van de auditcommissie van het Platform Bèta Techniek, van de Werkgroep Accreditatie van het College Deskundigheid Financiële Dienstverlening, van het Nationaal Thematisch Netwerk Leren & Werken (ESF-Equal) en co-onderzoeksleider van het UNESCO-programme '*Linking Recognition Practices and National Qualification Frameworks*' (2010-2013).

Hij werkt sinds medio 2014 vanuit het Centre for Lifelong Learning Services (CL3S) op het brede terrein van EVC en gepersonaliseerd leren als ontwikkelaar, onderzoeker en trainer in binnen- en buitenland (www.cl3s.com). Zo initieerde hij onder meer *The Global VPL Biennale*: platform voor onderzoekers, beleidsmakers en professionals op het gebied van ontwikkeling en toepassing van EVC op wereldschaal. Hij is lid van het organisatiecomité en hoofdredacteur van *The VPL Biennale Series* (www.vpl.biennale.com). Voorts is hij expert van het Nederlandse Kwalificatie Raamwerk voor levenlang leren (NCP-NLQF) en is hij lid van de UNESCO-researchgroup on '*recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning*'. Hij combineert zijn werkzaamheden sinds 2002 met het voorzitterschap van de stichting *Europees Kenniscentrum Erkennen Verworven Competenties* (www.ec-vpl.eu) en sinds 2011 van de Stichting *CH-Q Nederland-België*.