



Als leren je hele leven omvat...

Van levenlang leren naar
gepersonaliseerd leren
(1970-2020)

Ruud Duvekot

Als leren je hele leven omvat ...

Van levenlang leren naar
gepersonaliseerd leren
(1970-2020)

Als leren je hele leven omvat ...

Van levenlang leren naar
gepersonaliseerd leren
(1970-2020)

Ruud Duvekot

Colofon

<i>Titel</i>	Als leren je hele leven omvat ... Van levenlang leren naar gepersonaliseerd leren (1970-2020)
<i>Auteur</i>	Ruud Duvekot rdu@cl3s.com
<i>Ontwerp omslag</i>	Liesbeth Duvekot
<i>Vormgeving</i>	www.hannievandenberg.nl
<i>Titelverklaring</i>	<i>'If learning involves all of one's life,'</i> Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M. & Champion Ward, F. (1972). <i>Learning to be.</i> <i>The world of education today and tomorrow.</i> Paris, UNESCO, p. xxiii.
<i>Links</i>	www.cl3s.com www.versneldstuderenia.hu.nl
<i>Uitgave</i>	Centre for Lifelong Learning Services (CL3S) Instituut Archimedes, Hogeschool Utrecht



© 2017, CL3S

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.

Serie CL3S nr. 4

ISBN 978-94-92085-09-2

... if you want to burn bright, hard and long, you will need to depend upon more than your initial instincts. You will need to develop some craft and a creative intelligence that will lead.

Bruce Springsteen, 2016

Verantwoording

Deze uitgave beschrijft en analyseert de ontwikkelingsgang van het beleid rond levenlang leren vanaf de jaren zeventig naar een gepersonaliseerd leerconcept anno 2020. Het is een bewerking van een deel van het proefschrift (2016) *Leren Waarderen. Een studie van EVC en gepersonaliseerd leren*¹. Dit proefschrift beantwoordde de vraag hoe de valideringssystematiek van de Erkenning van Verworven Competenties (EVC) wordt benut én hoe het bijdraagt aan gepersonaliseerd leren. Deze vraag is theoretisch, beleidsmatig en door middel van explorerend onderzoek in casestudies onderzocht. Voor deze zelfstandige publicatie is het beleidsmatige gedeelte benut en aangevuld.

De beleidsanalyse is gesitueerd tegen de achtergrond van het veranderende leerparadigma waarin het adagium ‘de lerende staat centraal’ realiseerbaar lijkt omdat (1) de lerende samenleving vereist dat iedereen een levenlang leert, (2) de participatiemaatschappij met zijn propageren van eigen verantwoordelijkheid, ook ten aanzien van persoonlijke ontwikkeling gunstige randvoorwaarden initieert of bezig is te initiëren voor het individu, (3) de informatiemaatschappij aan de burger oneindig veel mogelijkheden verschaft om zelfstandig kennis en kunde te verwerven, (4) de mondige burger steeds beter geïnformeerd is en in staat is een open dialoog te voeren over inhoud, zin- en vormgeving van het eigen leren. Kortom, waar het leren in de ambachtelijke en de industriële samenleving vooral een instructiegestuurd en discipline-rend proces was onder de noemers van onderwijs en scholing en de leerling of student werd gevormd door een meester, leraar of trainer, is leren in de huidige lerende samenleving een proces dat door de lerende zelf (mede)gestuurd kan worden – gepersonaliseerd zogenoemd – en dat in een open en brede dialoog tussen lerende en ‘leraar’ plaatsvindt. Dit is het historische en sociologische veranderingsproces dat wordt bedoeld als het gaat om ‘de paradigmashift in leren’. Het betekent met zoveel woorden dat de lerende in het huidige tijdsgewricht mede richting kan geven en aan het stuur kan komen te staan van haar² persoonlijke ontwikkeling. James Rickabaugh noemt dit ‘*the learning independence continuum*’:

1 <http://cl3s.com/leren-waarderen-download/>

2 In deze publicatie wordt gerefereerd aan het (lerende) individu in de zij-vorm, waarmee ook de hij-vorm wordt bedoeld. Waar ‘zij’ of ‘haar’ staat mag de lezer dus ook ‘hij’, ‘hem’ of ‘zijn’ lezen.

The Learning Independence Continuum provides a framework for constructing paths to develop the skills and experiences necessary to become a confident and independent learner. Learning independence starts with motivation. When learners understand how to channel their interest and curiosity, they gain the ability to motivate themselves. When learners act on their interests and motivation, they begin to understand the power they possess to support their learning. When learners understand the relationship between effort, strategy, persistence and use of resources to meet learning challenges, they gain the power to control what they learn. And when learners begin to own their learning, they gain a prized possession to protect, build, and maintain for a lifetime. (Rickabaugh, 2012)

Het doel van deze uitgave is om de waardeontwikkeling te analyseren van het zich ontrollende beleid sinds de jaren zeventig. Belangrijk aandachtspunt hierbij is de versterking van de rol van de lerende in het kader van de huidige trend van gepersonaliseerd leren binnen levenlang leren. Interessant is in ieder geval te zien dat het valideren van persoonlijke leerervaringen steeds meer een randvoorwaardelijke rol speelt in het integreren van het levenlang leren-beleid in de dagelijkse praktijk van het leren en dat dit het gepersonaliseerde leren versterkt waarin de lerende eigenaar is van het leerproces dat haar hele leven omvat.

Het hanteren van de term 'levenlang leren' in plaats van het taalkundig correcte 'levenslang leren' behoeft 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. Ook is het van belang om te weten dat tot circa 2010 de term *Erkennen van elders of eerder Verworven Competenties (EVC)* werd gehanteerd voor alle vormen van het waarderen, valideren en erkennen van persoonlijke leerervaringen. Sinds 2010 wordt EVC echter alleen nog gehanteerd binnen de arbeidsmarktcontext. In de onderwijscontext wordt vooral de benaming *Valideren van Persoonlijke Leerervaringen (VPL)* gebruikt.

Deze uitgave is in samenwerking met Instituut Archimedes van de Hogeschool Utrecht gerealiseerd. Aldaar is de verankering van 50 jaar ontwikkeling van levenlang leren-beleid in de praktijk van gepersonaliseerd leren volop aan de gang.

Inhoud

Verantwoording	I
Inhoud	III
Samenvatting	V
1. Inleiding	1
<i>Levenlang leren, valideren en gepersonaliseerd leren</i>	
1.1 De breedte van leren	2
1.2 Valideren is leren	4
1.3 De lerende centraal	6
1.4 Interdisciplinaire aanpak	8
1.5 Onderzoeksvragen	9
2. De Lerende samenleving	11
<i>Enabling people to learn</i>	
2.1 Ontwikkeling van het concept	11
2.2 Uitgangspunten	15
2.3 Perspectieven	18
2.4 Samenvatting	22
3. Internationale ontwikkeling van levenlang leren-beleid	25
<i>Promoting lifelong learning for all</i>	
3.1 Idealisme in de jaren zeventig	25
3.2 Neoliberalisme in de jaren tachtig	27
3.3 Eerste stappen van EVC	29
3.4 Van 'Learning to be' naar Learning: the treasure within'	32
3.5 De Lissabon-strategie, 2000	37
3.6 Bijstelling Lissabon-strategie in 2005	39
3.7 Heroriëntatie, 2004-2007	42
3.8 De EU 2020-strategie	44
3.9 Ondertussen elders in de wereld	46
3.10 De toekomst binnen bereik	48

4. Levenlang leren-beleid in Nederland vanaf de jaren zeventig	57
<i>Met het oog op meervoudig effect</i>	
4.1 Leren in de industriële maatschappij	57
4.2 De Contourennota van 1975	59
4.3 Langdurig het economische perspectief voorop, 1980-1997	60
4.4 Nationaal Actieprogramma, 1998	64
4.5 Operationalisering EVC, 2001-2010	72
4.6 Activering levenlang leren en EVC/VPL, 2010-2014	80
4.7 Perspectief in het HBO bij Instituut Archimedes	90
5. Karakteristieken van levenlang leren	99
<i>Open dialoog over leren</i>	
5.1 Vijf karakteristieken	99
5.2 Bouwstenen voor implementatie	105
5.3 <i>It's all about the dialogue</i>	107
Referenties en bronnen	109

Samenvatting

In deze studie is de ontwikkelingsgang geanalyseerd van het beleid rond levenlang leren vanaf de jaren zeventig. In het bijzonder is de aandacht uitgegaan naar de wijze waarop het beleid de primaire actor bij levenlang leren, het lerende individu, heeft weten te betrekken bij de implementatie van de beleidsdoelen. Immers, zonder een daadwerkelijk lerend individu is beleid slechts een papieren tijger. Levenlang leren wordt breed geïnterpreteerd als het continue proces van bewuste en onbewuste leeractiviteiten dat iemand benut om kennis, vaardigheden, competenties en/of kwalificaties te verwerven ten einde haar persoonlijke, sociale, professionele en culturele taken in de snel veranderende samenleving (beter) aan te kunnen en zich ook kritisch, zingend en verantwoordelijk hierin te kunnen opstellen (UNESCO, 1996; Cedefop, 2008).

Levenlang leren heeft betrekking op de toegankelijkheid en organisatie van leertrajecten en op het inzichtelijk maken van wat leren te bieden heeft aan iemand die al leerervaringen heeft en daarop wil voortbouwen. Afstemming over vorm en inhoud van leerdoelen tussen de verschillende actoren die bij levenlang leren zijn betrokken, is belangrijk. Deze actoren zijn:

1. 'Het lerende individu' als *competentiedrager*. Dit is iedereen die de fase van initieel onderwijs is gepasseerd en maatschappelijk actief is.
2. 'De organisatie' als *competentievragers*. Dit is elke maatschappelijke organisatie waar lerende individuen zich 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, loopbaanadviesbureaus, trainingsinstituten, e.a. (Duvekot, 2016)

Naast actoren zijn ook stakeholders actief als belanghebbende bij het activeren van leerprocessen tussen de actoren. Stakeholders zijn de overheid, sociale partners en sector- of branchegerichte organisaties. Een stakeholder opereert beleidsmatig en een actor handelend/lerend.

De wijze waarop het individu de afgelopen decennia als primaire actor bij vormgeving en inhoud van levenlang leren betrokken is geraakt, is in de analyse onderzocht door te concentreren op de introductie en ontwikkeling van methodiek rond het erkennen of waarderen van persoonlijke leerervaringen binnen het beleid. Deze systematiek wordt aangeduid met de term Erkenning van Verworven Competenties (EVC). Vanaf 2010 wordt echter ook de term Valideren van Persoonlijke Leerervaringen (VPL) gehanteerd.

Tegen deze achtergrond zijn de hoofdvragen van dit beleidsonderzoek: *hoe heeft het beleidskader van levenlang leren zich maatschappelijk ontwikkeld? Hoe heeft de methodiek van erkennen/valideren van leerervaringen zich hierbinnen ontplooid? Maakt het beleid het mogelijk dat het lerende individu zelf mede aan het stuur van het eigen levenlang leren-proces kan staan, waarmee gepersonaliseerd leren een realiteit wordt?*

Deze vragen zijn onderzocht vanuit een historische dimensie met aandacht voor de veranderlijke maatschappelijke context en een sociologische met een focus op het verschijnsel levenlang leren zelf. Deze analyse levert zodoende een aantal karakteristieken op van levenlang leren door de tijd heen waarmee we in het heden ons voordeel kunnen doen bij het praktiseren ervan in de dagelijkse praktijk van het lerende individu. Want:

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. (Hobsbawm, 1981)

Vijf karakteristieken

Het (inter)nationale levenlang leren-beleid kent een fluctuerende ontwikkelingsgang, een schommeling zogezegd. Waar de jaren zeventig vooral het humanistische karakter van levenlang leren benadrukten, laveerde het stimuleren van levenlang leren daarna tussen de klippen van economische beweegredenen - employability, overgang naar kenniseconomie - en sociale doeleinden gericht op empowerment, inclusie en tweede kans-onderwijs. Zo kenmerkten de jaren tachtig zich door een economistische, marktgerichte benadering van het menselijk ontwikkelpotentieel terwijl het beleid in het eerste decennium van de 21^{ste} eeuw vooral de dynamiek van sociale innovatie en vooruitgang predikte. Zowel op wereldschaal als op het niveau van Nederland is deze schommeling in algemene zin te constateren, zij het dat contextuele factoren van invloed waren/zijn en op deelterreinen verschillen in invoering van innovaties, doelgroepbenaderingen, e.a. kunnen tonen. Op wereldschaal is echter een algemene trend zichtbaar waaromheen het beleid zich ontrolde en ontplooid, nl. een langzame maar schommelende ontwikkeling naar een levenlang leren-cultuur die meer oog krijgt voor de lerende als primaire actor in het spel van (levenlang) leren.

De periode vanaf de jaren 70 levert 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/VPL en het meer gepersonaliseerd inrichten van het levenlang leren-proces. Er is nauwelijks sprake van een discontinue ontwikkeling omdat de fenomenen levenlang leren en EVC/VPL vanaf de jaren zeventig in onderlinge samenhang op de agenda zijn komen te staan, zij het dat de prioritering van beide onderwerpen wel fluctueerde. Het fluctueren of schommelen wordt ingegeven door de alsmaar wijzigende sociale en economische omstandigheden en politieke prioriteiten op de middellange termijn, terwijl het langetermijnperspectief de gestage, maatschappelijke ontwikkelingsgang betreft waar de integratie van het levenlang leren-beleid zich als een cultuurverandering in het dagelijkse leven van mensen manifesteert. Deze schomme-

lende maar gestage ontwikkeling van het levenlang leren-beleid over de periode vanaf 1970 vertoont daarmee de volgende karakteristieken:

1. Overgang van systeem naar proces

In de beleidsontwikkeling is een spanningsveld zichtbaar tussen de systeem- en de procesbenadering. Waar 'het systeem' de top-down benadering vertegenwoordigt, is het proces vooral bottom-up gestuurd.

Het systeem bestaat in dit kader uit het leersysteem met een aanbod van kwalificaties en het maatschappelijk systeem met competentie management in functieprofielen of sector kwalificaties. Het proces betreft het verloop, de voortgang en resultaten van deze (sub)systemen in een gegeven context of situatie. In een proces worden systemen benut, is een startvraag geformuleerd en worden resultaten behaald.

Processen krijgen in de praktijk te maken met *inside-out* of *outside-in* benaderingen van systemen. Bij *inside-out* gestuurde leerprocessen bestaat weinig mogelijkheid of wens tot flexibiliteit of aanpassing aan anderen (organisaties en/of klanten). Bij *outside-in* processen is daar meer mogelijkheid toe. Het in toenemende mate onderkennen van belang en equivalentie van persoonlijke leerervaringen, rekt de mogelijkheden op van systemen om flexibel om te gaan met het meer gepersonaliseerd invullen van levenlang leren-trajecten. De beleidsontwikkeling is dan meer geneigd om deze persoonlijke oriëntatie toe te staan en het beleid ook in die zin te (her)formuleren.

2. Operationalisering van een breed concept van leren

De beleidsontwikkeling laat een beweging zien van strategie naar tactiek en operationalisering, van beleid naar praktijk gezegd. Het besef is gegroeid dat de praktijk geduldig is terwijl het beleid zich dynamisch heeft ontwikkeld. Kwalitatieve opbrengsten van levenlang leren zijn weliswaar behaald, maar zijn nog te gering om ook kwantitatief een omslag in het denken over leren aan te tonen. Binnen deze beweging is echter een fundamentele verschuiving zichtbaar op het vlak van de validering van leerervaringen. Waar de UNESCO al in de jaren zeventig benadrukte dat de burger ook gebruik moest kunnen maken van non-formele en informele leeromgevingen om te kunnen leren (Faure, *et al.*, 1972), is daar met behulp van de valideringssystematiek langzaam maar zeker brede acceptatie voor ontstaan. De waarde van werkplekgericht leren, leren via vrijwilligers- of burgerschapsactiviteiten of het informele leren dat nauwelijks zichtbaar is maar wel persoonlijke kwaliteiten helpt ontwikkelen, is onder beleidsmakers op (inter)nationaal niveau onderkend en is inmiddels een vast onderdeel van de aanbevelingen om het leersysteem en het maatschappelijk systeem aan te passen aan de context van de burger. Deze bredere kijk op het concept van leren leidt ertoe dat formeel, informeel en non-formeel leren op gelijkwaardige wijze kunnen bijdragen aan het organiseren van gepersonaliseerd leren.

3. Contextualisering van leren

Het nastreven van de doelstelling van 'een leven lang leren voor iedereen' was niet zozeer een uitdaging maar veeleer een strijd. In de onderzochte periode was sprake van een ideologische strijd over de afstemming van levenlang-leren strategieën in de samenleving op enerzijds sociale verandering en maatschappelijke participatie en anderzijds op economische groei en concurrentievermogen. In tijden van voorspoed kregen sociale doelstellingen meer aandacht en bij economische tegenwind veranderende de focus naar inzetbaarheid en mobiliteit van arbeid.

Binnen deze schommelbeweging van economische en/of sociale perspectieven, is een kijk op leren gerealiseerd die verder gaat dan 'leren' 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 commitment voor levenlang 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 het lerende individu als 'object van leren' naar 'participerend subject' veranderd. Partnerschappen in leren zijn toegenomen als gevolg van de erkenning dat leren overal en altijd en hoe dan ook plaatsvindt. Dit heeft ook geleid tot het erkennen van het belang van het goed invullen van professionele rollen met betrekking tot levenlang leren op het vlak van leerbegeleiding, beoordeling en coaching. Deze rollen zijn niet meer exclusief gericht op het scoren van diploma's en certificaten, maar ook op het leren voor persoonlijke ontwikkeling, upgrading, updaten of gewoon voor enjoyability.

4. Personalisering van leren

De rol van het individu in het levenlang leren-spel blijft beleidsmatig een abstract gegeven. Er wordt veel gesproken **over** maar niet **met** of **door** het individu. Het individu wordt veelvuldig gebruikt om het beleid te verantwoorden in het licht van de maatschappelijke trend van individualisering. Deze trend kwam al in de jaren zeventig 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 vanaf de jaren tachtig werd het individu moeiteloos ingepast in het beleid om de juistheid van de ideologie van marktwerking te legitimeren, grotendeels vanuit de economische waarde van individuele leerervaringen. Pas met de focus op EVC als verbinding tussen de leerervaringen van het individu en de leeruitkomstenbenadering binnen het leersysteem, kwam de waarde van de aanwezige individuele rijkdom aan leerervaringen en ontwikkelpotentieel in beeld. Het beleid richt zich langzaam maar zeker op het faciliteren van de dialoog waarin 'de stem van het individu' gehoord wordt. Dit faciliteren gebeurt bijvoorbeeld door mensen aan te sporen hun informele en non-formele leerervaringen te onderbouwen en die te benutten om bijvoorbeeld leertrajecten te verkrijgen of een carrièreswitch mee te onderbouwen.

Uiteraard speelt het individu zelf een belangrijke rol bij het meer bottom-up gestuurd maken van dit dialogische proces van beoordelen en leren. Een goed georkestreerde dialoog 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. Een dergelijke cyclus is gebaseerd op het

integreren van valideren en leren. De rol van het persoonlijke portfolio wordt in deze cyclus het beste benut als het portfolio een centrale functie vervult in de begeleiding en het beoordelen van de persoonlijke ontwikkeling; en zoals eerder reeds uiteengezet, zijn deze rollen in het beleid onderkend als essentieel voor het activeren van levenlang leren.

Om de stap van individualisering naar personalisering van leren te kunnen maken, dient de aansturing van levenlang leren dus mede door het individu gedragen te worden. Levenlang leren-beleid kent vele perspectieven die het individu kunnen stimuleren om deze rol als 'change-agent' in te vullen. Het kan echter pas (of eindelijk) gerealiseerd worden als het individu open en vrij kan (mee)beslissen over het organiseren van levenlang leren-trajecten op basis van haar eigen portfolio, ambitie en leerbehoefte.

5. Adaptief vermogen van EVC/VPL

Opmerkelijk was dat, vanaf het moment dat het valideren van persoonlijke leerervaringen als methodiek opgeld deed binnen het levenlang leren-beleid, het op de agenda bleef staan ongeacht een economische hoog- of laagconjunctuur. Het fluctueerde weliswaar wat betreft prioriteit in het beleid, maar aanwezig was het vanaf de jaren tachtig altijd. 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 economische benutting. Dit betekent dat EVC – of later ook VPL – ongeacht de vigerende doelen een bruikbare methodiek wordt geacht om de doeleinden van het levenlang leren-beleid te ondersteunen, of het nu gaat om een focus op arbeidsmobiliteit en employability of sociale inclusie en empowerment.

Binnen de 'langzaam bewegende geschiedenis' van de gehele periode vanaf de jaren zeventig is het aanpassingsvermogen van EVC/VPL eveneens af te meten aan de veranderde focus van de stakeholders binnen het levenlang leren-beleid; waar EVC/VPL aanvankelijk vooral als employability-instrument in de handen van werkgevers werd gezien, paste de valideringssysteematiek zich moeiteloos aan aan de verschuivende focus in het beleid naar een meer persoonsgerichte benutting van de aanwezige competenties. Naar gelang deze geschiedenis zich ontwikkelde, is EVC/VPL een belangrijke pijler onder het aloude adagium van de UNESCO met betrekking tot het doel van 'onderwijs' - in de brede betekenis van leren - geworden, nl. het instrument '*to enable man to be himself, to become himself*' (Faure, et al., 1972).³

Bouwstenen voor implementatie

Conjuncturele en structurele factoren zijn niet alleen bij deze vijf karakteristieken van belang maar hebben tevens een onderlinge samenhang. Zo is 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

3 In tegenstelling tot de keuze voor de zij-vorm die in noot 2 werd aangegeven, is in dit citaat sprake van de hij-vorm. Hiermee werd indertijd eveneens genderneutraliteit betracht.

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 flexibeler, leerwegaafhankelijker en maatwerkgerichter het leeraanbod en hoe meer de waarde van formele, informele en non-formele leerervaringen van het individu kan worden betrokken bij feitelijke leerprocessen.

Aan veel randvoorwaarden voor de aanpak van leren zoals voorgesteld door Faure c.s. in 1972 is sindsdien gewerkt; maar houdt deze aanpak gezien de ontwikkelingen tot dusver stand? Het antwoord is – gezien de vele beleidsinitiatieven, de ontwikkeling van het valideren van leeruitkomsten en de maatschappelijk breed gedragen initiatieven *all over the world* om het leerproces opnieuw in te richten als een vraaggestuurd proces in plaats van aanbodgestuurd – een volmondig ‘ja’. De ontwikkelingen vanaf de jaren zeventig in ogenschouw nemend, lijkt de tijd rijp om de volgende stap te zetten gericht op de grootste belofte van Faure c.s. uit 1972, nl. het realiseren van individueel eigenaarschap van leren, verankerd in de collectieve functie van leren binnen de lerende samenleving.

In dit licht kan de opkomst van EVC/VPL als een logische worden beschouwd omdat dit gelijk opliep met de transitie van de kenniseconomie naar ‘de lerende samenleving’. De vraag blijft relevant of EVC/VPL beschouwd kan worden als het scharnierpunt waarmee het perspectief op ‘de lerende samenleving’ kan worden geïntegreerd in het dagelijkse leven van de mensen en waarmee het lerende individu via gepersonaliseerd leren werkelijk centraal staat. Hoe dan ook, het levenlang leren-beleid is in de onderzochte periode nauwer aangesloten op de wijze waarop ‘de lerende samenleving’ zich beweegt naar een op gepersonaliseerd leren ingesteld leersysteem met de volgende kenmerken anno 2020:

1. Leren is van belang voor alle maatschappelijke stakeholders.
2. Leren dient verscheidene doeleinden, niet alleen richting het leersysteem met zijn kwalificaties en certificaten maar ook naar het maatschappelijk systeem met zijn focus op employability, inclusie, participatie en professionalisering en de persoonlijke leefwereld met haar genoegens van enjoyability, persoonlijke ontwikkeling en 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 en vindt binnen- en buitenschools plaats en is in de vorm van formele, non-formele of informele leerervaringen benoembaar.
7. Alle actoren in leerprocessen zijn mede-eigenaar en co-designer van deze processen, gedifferentieerd qua actief eigenaarschap naar gelang situatie, leerdoelen en -opbrengsten.
8. Levenlang leren is verankerd in het principe van ‘leren waarderen’.
9. Levenlang leren - en daarmee ook EVC/VPL – is een kwestie van het organiseren van een dialoog over valideren en leren tussen verschillende actoren; een belangrijke inzet van alle stakeholders én actoren in deze dialoog is het realiseren van gepersonaliseerd leren.

Teneinde vanuit het beleid de verbinding te 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 bieden met het oog op de steeds belangrijker wordende verschijnselen van EVC/VPL en gepersonaliseerd leren een doorkijkje naar een realistische en/of realiseerbare praktijk van levenlang leren ...

... door de lerende en haar leerproces centraal te stellen wordt *het faciliteren* van leren belangrijker dan het verantwoorden van de benutting van het (leer- en maatschappelijke) systeem, bij de overgang (eindelijk) van de systeem- naar de procesbenadering.

... bij de focus op *de breedte van leren* en het formuleren van *leeruitkomsten*, bij de operationalisering van (levenlang) leren.

... aangaande het benodigde *engagement* van 'de partners in leren' en het voorop stellen van de *leervraag*, bij de contextualisering van leren.

... in de *dialog* over en het gedeelde *eigenaarschap* van (levenlang) leren, bij de personalisering van leren.

... dankzij de versterking van *flexibiliteit* en het *verbindend vermogen* van de validerings-systeematiek, bij het adaptief vermogen van EVC/VPL.

It's all about the dialogue

Met meer zicht op en inzicht in het levenlang leren – beleid kunnen de dialogen tussen het lerende individu, het leersysteem en het maatschappelijk systeem versterkt en verbreed worden; want zoveel is duidelijk, levenlang leren biedt uitdagingen en mogelijkheden aan alle stakeholders en actoren. De belofte van levenlang leren voor allen is vooral gelegen in de praktijk en vergt actieve participatie van allen. Het bewustzijn dat mensen altijd en overal, bewust en onbewust en op persoon en context afgestemd leren is een verantwoordelijkheid van iedereen die een functie heeft in levenlang leren. Het allerbelangrijkste is echter dat mensen niet alleen staat worden gesteld maar ook zichzelf in staat stellen zich dit bewustzijn eigen te maken. De belofte van gepersonaliseerd leren is realiseerbaar als alle actoren in levenlang leren, maar vooral alle lerenden zelf, in staat zijn het leersysteem én het maatschappelijk systeem om te vormen tot *outside-in* georiënteerde systemen die 'de stem van de lerende' werkelijk horen én begrijpen, oftewel *leren waarderen*. Het is vervolgens aan de lerende om - in dialoog met andere actoren - te beslissen over de mate waarin haar stem gehoord zou moeten worden en welke mate van eigenaarschap en zelfs co-design bij haar levenlang leren-strategie past. Leren beweegt dan van het op instructie gebaseerde 'diploma-concept' naar het door de vraag naar leren aangestuurde 'portfolio-concept' waarin *leren waarderen* ten dienste staat van gepersonaliseerd leren. Uitgangspunt is dat voor de zin- en vormgeving en inhoudsstelling van leren niet zozeer een formeel *diploma* nodig is maar meer een continu te verrijken persoonlijk *portfolio*. Een diploma is slechts één van de routekaarten in het leren terwijl het portfolio de reisgids voor levenlang leren is. Dat is waar levenlang leren voor is bedoeld en waarom het valideren van leren de oriëntatie op gepersonaliseerd leren versterkt:

Looking at the past must only be a means of understanding more clearly what and who they are so that they can more wisely build the future. (Freire, 1972)

Levenlang leren, valideren en gepersonaliseerd leren

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 baan zekerheden nemen af en het proces van leren en maatschappelijke inzetbaarheid beweegt zich naar een nieuwe ordening van maatschappelijke verhoudingen die te typeren valt als ‘de lerende samenleving’ (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 of een leven lang leren van belang voor iedereen, zowel voor het individu als voor het collectief van de samenleving en de daarbinnen opererende organisaties en instanties.

Als mensen goede voorzieningen hebben om hun leren een leven lang actief ter hand te nemen, komt dit henzelf en de samenleving ten goede doordat iedereen persoonlijk in staat is bij te dragen aan de leerprocessen die zich binnen de samenleving afspelen. Leren is dan niet alleen een proces dat vanuit het leersysteem of het maatschappelijk systeem wordt aangestuurd, maar ook een proces dat een actieve rol van mensen behoeft en dat hen zelfs mede ‘aan het stuur’ kan zetten. Onder het leersysteem vat ik al het formele leren samen: algemeen (vormend) onderwijs, beroeps- en volwassenenonderwijs, (post-)hoger onderwijs, (na)scholing, bedrijfstrainingen, cursorisch onderwijs, afstands- en contractonderwijs, etc. 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, en burgerschap.

Levenlang leren en de ‘lerende samenleving’ zijn sterk met elkaar verbonden. Naast de versterking van de duurzame, maatschappelijke inzetbaarheid van mensen, vervult levenlang leren ook een functie 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. Aanbevolen wordt de doelen van het leersysteem in al zijn uitwerkingsvormen van (post)initiële vorming, trainingen en scholing te verbreden om niet alleen beter aan de veranderlijke vraag naar bekwame en gekwalificeerde arbeid te voldoen, maar ook om sociale en culturele vraagstukken op te lossen die betrekking hebben op de kwaliteit van de samenleving (ROA, 2013; Singh, 2015). Dit veronderstelt dat leren meer is dan formeel leren via onderwijs of scholing. Leren kan beter 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 door het zelfsturend leren van het individu, ondersteund door flexibel en gevarieerd onderwijs, te promoten: 'there is no real freedom of choice unless the individual is able to follow any path leading to his goals without being hindered by formalised criteria (Faure, et al., 1972, p. 188).

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 familie, collega's, vrienden, werkgevers, klanten, e.a. blijven ontwikkelen. Belangrijk is dat mensen beseffen dat hun ontwikkeling niet alleen mogelijk is binnen het formele leersysteem maar ook kan plaatsvinden binnen andere leeromgevingen zoals werk, hobby's, vrijwilligersactiviteiten, burgerschap, gezinsverband, e.d. Een strategie om al deze leeromgevingen te benutten en de functie van leren te activeren is gebaseerd op het in kaart brengen van persoonlijke leerervaringen. Met deze strategie voor ogen wordt sinds de jaren zeventig binnen het overkoepelende beleid gericht op de stimulering van een leven lang leren, de valideringssystematiek van de Erkenning van elders of eerder Verworven Competenties (EVC) of het Valideren van Persoonlijke Leerervaringen (VPL) ingezet om waardevolle leerervaringen te verzamelen in persoonlijke leergeschiedenissen of portfolio's. EVC/VPL beoogt een persoonlijk proces van herkennen, waarderen, erkennen en leren op basis van de eigen leerervaringen te stimuleren (MEZ, 2000a). Het belang van EVC/VPL is dat iemands leerervaringen 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 gelegen is in het activeren, motiveren en faciliteren van het individuele leerproces, rekening houdend met iemands persoonlijke leerstijl, context en leerervaringen. Het individu moet het leren dan wel percipiëren als iets dat daadwerkelijk is afgestemd op een persoonlijke leervraag, als gepersonaliseerd leren zeggend, dat zij mede zin, vorm en inhoud kan geven.

1.1 De breedte van leren

Een brede kijk op leren is nodig om al het leren dat bewust en onbewust, informeel, formeel en non-formeel en vooral continue plaatsvindt te omvatten en te benutten.

Leren vindt plaats in alle levensbereiken van mensen in hun leer-, werk- en leefsituaties en is niet altijd intentioneel. Guy Claxton geeft aan dat leren '*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 leren omvat ook het impliciete, niet-intentionele leren in zijn benadering:

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 de diepgang van leren. Peter Jarvis omschrijft

dergelijk leren als een activiteit die een leven lang plaats blijft vinden en waarbij de continue leerervaringen van mensen actief kunnen worden benut voor de diverse doeleinden waartoe leren plaatsvindt:

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 zogezegd, medebepaald door hun persoonlijkheid, op verschillende manieren, door te reflecteren op de ervaringen die ze opdoen en deze te internaliseren, binnen een gegeven context en door het verwerken van theoretische informatie. Mensen leren bewust en onbewust in al hun levensfasen en levensbereiken. Ieder mens is een lerend persoon en *'it is the whole person who learns'* (Jarvis, 2006, p. 50) met een eigen leerstijl, motivatie, ervaring en ambitie. Levenlang leren hoort aan te sluiten op deze unieke, individuele leerervaringen en verbinding(en) te maken tussen persoonlijke verrijking en de collectieve context.

Het verbinden van iemands leerbehoefte met het leeraanbod in de samenleving en de vraag naar bepaalde kwaliteiten/competenties/kwalificaties kan goed worden gebaseerd op het valideren van reeds aanwezige leerervaringen. Dergelijk valideren vindt plaats in de *dialog* tussen de lerende die haar leerervaringen wil benutten voor het behalen van (nieuwe) leerdoelen en de organisaties in de context waarin zij zich bevindt zoals een school, hogeschool of universiteit binnen het leersysteem, en een bedrijf, instelling of instantie in het maatschappelijk systeem. Paolo Freire redeneert dat als deze dialoog open en gelijkwaardig is en deze de wens of noodzaak tot vormgeving en inhoudsbepaling van leren betreft, er sprake zal zijn van het benutten van het valideren van iemands eerdere leren om zingevend en gepersonaliseerd leren te initiëren (Freire, 1972). Leren - en daarmee ook EVC of valideren - kan in Freire's opvatting 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).

Volgens James Rickabaugh onderscheidt de gepersonaliseerde leerroute zich van de traditionele leerroute doordat het eigenaarschap van leren is gebaseerd op het individuele engagement en zelf-assessment, en daarmee op de eigenwaarde die iemand aan haar kennis en vaardigheden geeft. Als het mogelijk is het leren vanuit dergelijk engagement in te richten, dan is sprake van een 'Freiriaanse situatie' waarin anti-depositair⁴ onderwijs of leren mogelijk is in een open (onafhankelijke) dialoog tussen de lerende en de docent (of begeleider, tutor, teamleider, mentor, adviseur, enz.) waarmee het lerende individu onderhandelt over vorm, inhoud,

4 *Anti-depositair* onderwijs of leren wil zeggen dat er tweerichtingsverkeer of een dialoog mogelijk is bij de kennisoverdracht tussen leraar en leerlingen. *Depositair* onderwijs of leren is gebaseerd op de ongelijkheid van leraar en leerling en wordt gedomineerd door kennisoverdracht van de leraar (subject) naar de leerlingen (object) (zie: Freire, 1972).

doel en richting van het eigen leren binnen haar context. Maar als het eigenaarschap zoals in traditioneel onderwijs of scholing bij de 'docent' ligt, is het gevaar aanwezig dat het traditionele depositaire leren de doorslag geeft en de lerende geen onafhankelijke rol kan spelen in het leerproces. Volgens Rickabaugh vergt gepersonaliseerd leren een omslag in het organiseren van leerprocessen van *instruction-driven* naar *learning-driven* en ...

... we need to give learners opportunities to learn independently, first with our coaching and guidance and later without our immediate presence and support. [...] In the end, if we have nurtured each of the precursor skills and dispositions, we will have prepared them well for a world that is rapidly changing and largely unpredictable. 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)

Leren draait zodoende in belangrijke mate om de reflectieve lerende en op de ervaringen die zij in specifieke situaties in het leven opdoet en waarover ze met haar omgeving een dialoog aangaat. Deze dialoog motiveert en stelt haar in staat tot (zelf)reflectie. De juiste combinatie van ervaring en reflectie leidt dan tot het onderhandelen over nieuwe leerprocessen, waarna een nieuw toekomstperspectief ontstaat. Een dergelijke cyclus is gebaseerd op het continu integreren van valideren en leren.

1.2 Valideren is leren

Leerwegaafhankelijke valideringssystematiek zoals EVC/VPL 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. Het maakt het ook mogelijk om deze leerervaringen te waarderen en te gebruiken bij het nastreven van bepaalde doeleinden in iemands leven, zoals 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/VPL (MEZ, 2000a; CEC, 2001).

1. Er kunnen drie types valideringsprocessen worden uitgevoerd: een summatief en een formatief type (Duvekot, 2002a; Colardyn & Bjørnåvold, 2004). Een derde type, reflectief EVC/VPL, wordt officieus ook onderscheiden (Duvekot, 2014). Deze types kunnen worden ingezet voor opleidings- of beroepsgerichte, functiegerichte en sociaal activerende doeleinden, afhankelijk van de leervraag, context of doelgroep:
2. **Summatief valideren** is gericht op erkenning van iemands leerervaringen, afgezet tegen een gegeven meetlat waarmee het individu zich wil of moet verbinden. Dergelijk valideren 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 het erkennen zijn dat iemand terecht op senior-niveau functioneert, een MBO, HBO of WO werk- en denkniveau heeft of een adequaat opererende 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 valideren 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.

Formatief valideren gaat een stap verder en is gericht op het (door)ontwikkelen van iemand nadat een bepaalde waardering of erkenning heeft plaatsgehad. In het algemeen kan je stellen dat formatief EVC prospectief van karakter is en meestal volgt op een summatief valideren. 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 valideren 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 types valideren kenmerken zich door een reflectie op de eigen leerervaringen. Ze kunnen op zichzelf staand worden ingezet of in een sequentie van beide types. Reflectie op de eigen leerervaringen levert ofwel een persoonlijk portfolio op ofwel een doelgericht portfolio of showcase. Het kan het script van iemands leren tot dusver opleveren en vervolgens zo mogelijk een draaiboek voor verdere stappen in iemands leven. Summatief valideren 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 valideren is gericht op (door)ontwikkeling en kan worden getypeerd als het gaan maken van een film van de volgende episode in iemands leven. Deze types 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.

3. Assessment kan ook als op zichzelf staand leereffect ervaren worden, als lerenden hun voortgang monitoren en reflecteren op hun eigen leerproces. Dan betreft het een derde type valideringsproces, nl. **reflectief valideren**. Dit type heeft een officieuze status omdat het normaal gesproken al is geïntegreerd in het summatieve en formatieve type. Als op zichzelf staand type, helpt reflectief valideren een lerende vooral om zich bewust te worden van hoe ze leert, welke intrinsieke drijfveren ze heeft en wat de betekenis van leren voor haar persoonlijk kan zijn gegeven de context waarin ze zich bevindt. Dergelijke reflectie wordt veelal benut als zelf-assessment en wordt omschreven als 'assessment *als* leren' (Bray en McClaskey, 2015).

Elk van de drie types is gebaseerd op het concept van *Leren Waarderen*. Dit concept werd in 2001 door de Europese Commissie geïntroduceerd in het voorstel voor 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 van 'leren waarderen' (Duvekot, 2016):

- a. *Het waarderen van leren*: iemands leerervaringen beoordelen en inzetten om een verbinding te maken met een leerstrategie om een bepaald leereffect te genereren. Dergelijk

waarderen van iemands leren is vooral afhankelijk van de wijze waarop het individu haar leerervaringen heeft gedocumenteerd en welk leerdoel haar daarbij voor ogen staat.

- b. *Het leren van waarderen*: de vaardigheden leren om niet alleen formele maar ook informele en non-formele leerervaringen van mensen op hun waarde te kunnen schatten. Dit betekent het onderkennen dat mensen buitenschools waardevolle zaken leren en dat de waarde daarvan goed kan worden ingeschat. Dat betekent dat er goede voorzieningen moeten zijn om mensen te kunnen ondersteunen in de zin van expertise (assessoren, begeleiders) en faciliteiten (beoordelingsmethoden en financiering).

Bij *leren waarderen* ontstaat zodoende een dialoog, niet alleen over organisatie en invulling van het leerproces maar ook over wederzijdse belangen, doelen en mogelijkheden van (verder) leren. Bij benutting van het concept van *leren waarderen* houdt valideren in dat de situatie ontstaat waarin:

- De stakeholders⁵ hun faciliterende en stimulerende verantwoordelijkheden in het leerproces invullen ten behoeve 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 types 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 leertrajecten kunnen ondersteunen.

1.3 De lerende centraal

- a. Valideren van leren is sterk verbonden met een persoonsgerichte invulling van leren, zeker als we de belangrijkste karakteristieken van strategieën rond levenlang leren op een rij zetten zoals de OESO (2004) deze formuleerde:
- b. 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.
- c. De lerende staat centraal. Vraaggestuurd leren om aan de leerbehoefte van het individu te kunnen voldoen dient voorop te staan.
- d. De motivatie tot leren bij het individu is een absolute randvoorwaarde.

5 Een stakeholder is een ontwikkelpartner en facilitator terwijl een actor daadwerkelijk actief is in de leerprocessen. Een stakeholder is vooral een belanghebbende en een actor iemand die handelt. Stakeholders en actoren zijn niet noodzakelijkerwijs dezelfde personen of organisaties.

Leren kan meerdere doeleinden dienen, van persoonlijke ontwikkeling en kennisverwerving tot economische, sociale of culturele doelen.

Deze karakteristieken van levenslang leren onderstrepen dat het 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 flexibel kan plaatsvinden naar tijd en plaats, aansluit op voorkennis, een bepaalde 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 en kunnen leerdoelen het resultaat zijn van een dialoog tussen lerende en onderwijs.

Beide auteurs bezien het concept daarmee vanuit het onderwijssysteem, terwijl ik gepersonaliseerd leren beschouw als een dynamisch en holistisch concept dat de lerende centraal stelt en waarin zij flexibel op haar afgestemde leerarrangementen kan (mede)initiëren binnen een zelfsturende, geflexibiliseerde, prospectieve en wederkerende leercultuur. Gepersonaliseerd leren benadert het leren zodoende vanuit het individuele perspectief. Het hangt feitelijk meer af van de inbreng van het individu in haar dialoog met het leersysteem en het maatschappelijk systeem dan van de geboden onderwijsaanpak.

Waar EVC/VPL de vinger legt op de mogelijke waarde van iemands leerervaringen, veronderstelt gepersonaliseerd leren dat EVC/VPL iemands inbreng in de dialoog met andere actoren over zingeving, vorm en inhoud van leren kan ondersteunen. Een belangrijk onderscheid tussen het valideren van leren en het gepersonaliseerde leren komt voort uit de aansturing van leren en de soort verbinding die beide verschijnselen realiseren tussen de actoren bij het nastreven van levenslang leren-doeleinden:

- EVC/VPL functioneert 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/VPL voorop, d.w.z. dat EVC/VPL 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 persoonlijke inbreng bij het realiseren van ontwikkelafspraken, in relatie tot de facilitering van persoonlijke inbreng tijdens het leren en gericht op de onafhankelijkheid van het individu in het gehele leerproces. Participeren in het acquireren staat bij gepersonaliseerd leren voorop, d.w.z. dat de lerende de kans krijgt om actief deel te nemen aan organisatie en uitvoering van het leerproces.

1.4 Interdisciplinaire aanpak

De onderzochte periode vanaf de jaren 70 tot heden betreft een periode die lang genoeg is om te kunnen spreken van een beleidsanalyse vanuit een conjunctureel of middellange duur

beseft⁶. Zo'n tijdsbesef kenmerkt zich door sociale en economische veranderingen die aantoonbaar op de structuur van de samenleving inwerken. Voor de onderzochte periode vanaf de jaren zeventig betreft dit 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 niet alleen vanuit de conjuncturele tijd maar ook vanuit 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 volgen. Het begrip 'duur' heeft in het Frans vooral betekenis als 'hardheid' of onveranderlijkheid van de grondslagen van samenlevingen.

Hobsbawm, ook historicus, staat eveneens een integrale en 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, wat de cultuurhistoricus Burke stelde:

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)

Het onderzoek is vanuit een historische en een sociologische dimensie benaderd, zodat 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 zich ontwikkelde, richt de sociologische dimensie zich op het verschijnsel levenlang leren zelf. Door deze interdisciplinaire aanpak kan het levenlang leren-beleid binnen het proces van maatschappelijke ontwikkeling beter worden begrepen en verklaard.

6 Fernand Braudel (1992-1993) noemt dit *le temps conjuncturel* waarmee hij de *sociaaleconomische tijd* of de *langzaam-bewegende geschiedenis* bedoelt.

1.5 Onderzoeksvragen

Op basis van internationaal onderzoek en literatuur wordt de ontwikkelingsgang geanalyseerd van het levenlang leren-beleid vanaf de jaren zeventig. In welke mate de rol van het individu bij de vormgeving en inhoud van levenlang leren zich daarbij eveneens ontwikkelde, wordt inzichtelijk gemaakt aan de hand van de integratie van aandachtspunten gericht op het valideren van persoonlijk leren in dit beleid. Levenlang leren heeft niet alleen betrekking op de toegankelijkheid van leertrajecten maar ook op het inzichtelijk maken van wat leren te bieden heeft aan iemand die al veel leerervaringen heeft en daarop wil voortbouwen. Afstemming over vorm en inhoud van leerdoelen tussen de verschillende betrokken actoren is daarom belangrijk.

Tegen deze achtergrond zijn de hoofdvragen van dit beleidsonderzoek: *hoe heeft het beleidskader van levenlang leren zich maatschappelijk ontwikkeld? Hoe heeft de methodiek van erkennen/valideren van leerervaringen zich hierbinnen ontplooid? Maakt het beleid het mogelijk dat het lerende individu zelf mede aan het stuur van het eigen levenlang leren-proces kan staan, waarmee gepersonaliseerd leren een realiteit wordt?*

Om deze vragen te beantwoorden wordt eerst het concept van ‘de lerende samenleving’ nader uitgewerkt. 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. Inzicht in de (door)ontwikkeling van het concept levert bruikbare informatie op over de variëteit aan toepassingen van levenlang leren.

Vervolgens wordt de ontwikkelingsgang van het levenlang leren-beleid vanaf de jaren zeventig geschetst op internationaal niveau en op het nationale niveau van Nederland. Naast de continue verschuivingen in sociale dan wel economische oriëntatie in het beleid, wordt ook de groeiende hanteerbaarheid van de persoonlijke focus in het formuleren van de speerpunten in het levenlang leren-beleid via het valideren van persoonlijke leerervaringen zichtbaar.

De studie wordt afgesloten met een beschrijving van de karakteristieken van de schommelen- de maar gestage ontwikkelingsgang van het levenlang leren-beleid naar een gepersonaliseerd leerconcept. Deze karakteristieken leveren de bouwstenen op voor de analyse van het heden- daagse leren in het licht van de versterking van de rol die de lerende zelf bij het proces van levenlang leren kan/wil/moet spelen.

Enabling people to learn

Het concept van 'de lerende samenleving' vindt zijn oorsprong in de jaren zestig en zeventig. 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 het idee van 'permanente educatie' als een nieuw politiek-cultureel principe in de lerende samenleving teneinde de levenlange, educatieve en culturele behoeften van elk mens, aansluitend bij de individuele capaciteiten, te kunnen beantwoorden. De grondslag voor dit idee was dat het leerproces meer omvatte dan alleen formeel onderwijs met depositaire instructie als leerstrategie.

2.1 Ontwikkeling van het concept

In de jaren zestig 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 levenlange vorming gerichte leercultuur: *'de verhoging van het niveau van de technologische ontwikkeling, de processen van schaalvergroting en de toenemende individualiserings-mogelijkheden voor de burger'* (Middendorp, 1979, p.28). Het besef groeide dat de samenleving zich meer zou moeten en kunnen toelagen op het ook na de initiële onderwijsfase blijven scholen en vormen van mensen ten behoeve van hun algemene en persoonlijke ontwikkeling. Dit werd in een Frans wetsontwerp in 1956 'éducation permanente' genoemd 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: *'overal 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 de 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 ideeën van onder meer Ivan Illich en Paolo Freire. Leren was naar de mening van Illich niet zozeer het resultaat van instructie in het onderwijs maar veeleer de uitkomst van de participatie van mensen in (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 partnernetwerk 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 heilmeesters 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 veranderende samenleving echt nodig hadden. Scholen waren verworpen tot een onderdrukingsmechanisme 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 haar 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 trai-*

ning, 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 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 bieden van leermogelijkheden belangrijke pijlers zijn (Gelpi, 1985; Hobsbawm, 1994). De gedachten over 'de lerende samenleving' sloten hierop 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*⁷. *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)

7 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. [vertaling auteur] (www.dest.gov.au/sectors/training_skills/policy_issues_reviews/key_issues)

De commissie presenteerde haar analyse over 'de wereld van het onderwijs van vandaag en morgen' in 1972 aan de UNESCO. De nadruk in deze analyse lag op de noodzaak om het onderwijssysteem aan te passen aan de noden van de moderne samenleving omdat het toenmalige onderwijs duidelijk niet meer in staat was om mensen goed voor te bereiden op en te ondersteunen in hun sociale en economische leven. Levenlang leren was het credo, met toegankelijkheid, transparantie en transfer van leermogelijkheden als speerpunten in het te formuleren beleid.

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 had zich gericht 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). Zij meende dat de participatie in leerprocessen van alle burgers versterkt moest worden: 'we recommend decentralization of decision-making, of responsibilities and resources and broad participation of those concerned, at all levels and in all areas, in determining and carrying out educational activity.' (ibidem, p. 228). De commissie baseerde zich 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 ontleen aan het onderwijs werd 'de lerende samenleving' genoemd. De Europese onderwijsministers zetten zich in deze periode op het standpunt 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 vanaf de jaren zeventig wordt gevoerd rond het op participeren berustende levenlange leren, gaat vooral over de uitdagingen die dit stelt aan het leersysteem en het maatschappelijke systeem. (Schön, 1973; Husén, 1974; UNESCO, 1996; Edwards, 1997; Jarvis, 2008;

Singh & Duvekot, 2013). Ondanks dat de oriëntatie verschuift naar gelang de economische en sociaal-culturele ontwikkelingen zich wijzigen en de doeleinden van de (supra)nationale stakeholders variëren (UNESCO, OESO, ILO, Europese Unie, overheden, sociale partners, e.a.), blijft de noodzaak tot levenlang leren en de centrale rol van de burger daarin bij alle discussianten overeind staan.

De situatie waarvan in de definitie van ‘de lerende samenleving’ wordt gerept, is echter nog niet bereikt. Dit bleek onder meer uit The Learning Society Project van Cisco Systems in 2010, waarin 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). Geconstateerd werd dat traditionele, formele onderwijssystemen slechts een deel van de behoefte aan leren konden invullen. Geadviseerd werd over te stappen op een meer open systeem van leren om zodoende mensen toe te kunnen rusten op hun levenlange 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)

2.2 Uitgangspunten

De aanbevelingen van Cisco Systems om een werkelijke, ‘lerende samenleving’ te kunnen creëren, weerspiegelen de belangrijkste uitgangspunten van ‘de lerende samenleving’:

1. Nut en noodzaak van leren zijn gelegitimeerd vanuit het maatschappelijk belang.
2. De doelen van leren zijn naast kwalificering en certificering ook afgestemd op empowerment, employability, professionalisering 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. Het beleid bepaalt leerstrategieën, creëert adaptieve leersystemen en schept gunstige randvoorwaarden voor lerenden. De praktijk toont hoe dit beleid wordt benut en eventueel kan worden bijgesteld. 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 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 wisselwerking tussen strategie en tactiek en legt daarbij de nadruk op het belang van de sturende rol van de overheid.
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 beperkt zich niet alleen tot 'school' of 'opleiding' maar komt ook op non-formele of informele wijze tot stand.
7. Elke context waarin mensen zich bevinden, kan worden beschouwd als een leeromgeving. Leren speelt zich meestal af in een collectieve setting in interactie tussen mensen en is geen solitaire aangelegenheid.
8. Lerenden zijn medeverantwoordelijk voor het leerproces en dienen een lerende houding te hebben. Andere stakeholders en actoren in het leersysteem en het arbeidssysteem hebben de verantwoordelijkheid deze lerende houding te ondersteunen en te stimuleren. Leren is daarmee een proces met medezeggenschap en co-design op individueel en gecontextualiseerd niveau: organisaties waarbinnen individuen opereren 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 verantwoordelijkheden binnen een gegeven context over het vormgeven en invullen van leren.
9. Leren is een proces van aansluiten en voortbouwen op continue, persoonlijke ontwikkeling. Het principe van 'leren waarderen' is hierbij van belang omdat het leren te waarderen en het waarderen te leren is. Dit principe ligt ten grondslag aan de valideringssystematiek en ondersteunt het gepersonaliseerde leren.

In een dergelijke 'lerende samenleving' wordt het herkennen en erkennen van persoonlijke leerervaringen door de deelnemers aan het debat aanvankelijk impliciet maar 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 concrete uitdagingen aan het realiseren van gepersonaliseerd leren. Dit is de maatschappelijke grondslag van EVC, die erop is gebaseerd het lerende individu een persoonlijk ontwikkelperspectief te kunnen bieden op basis van eigen ambitie(s), kwaliteiten of competenties.

De dialoog over leren tussen de lerende en het leersysteem en maatschappelijk systeem vereist een zeker empowerment van enerzijds het individu (voordat zij de stap kan zetten naar het creëren van perspectief) en anderzijds van de andere stakeholder(s). 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 op het pad van de lerenden komen (Narayan, 2005). Als het om persoonlijk empowerment gaat, dan daagt het lerende individu het leersysteem in meer of mindere mate uit leerstrategieën te ontwikkelen die het individu in verschillende contexten en ten behoeve van verschillende doeleinden kan benutten. Dit houdt het leren in dat Giddens en Beck als reflexief beschouwen 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 dermate 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 en Beck noemen dit – zij het met verschillende nuances – de structurele reflexiviteit waarin het individu als belangrijkste veranderaar of aanpasser (‘the self as change 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 haar handelen in die situatie; bij herhaling van de ervaring weet deze mens hoe te handelen in dergelijke situaties. 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 toedoen van 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 zal altijd een zekere

dialogoog nodig zijn waarin het individu samenwerkt en leert met anderen. Ook zal zij in meer of mindere mate gefaciliteerd, begeleid of aangestuurd kunnen worden door andere stakeholders in de gegeven context.

Door zich rekenschap te geven van de (mogelijke) waarde van de eigen leerervaringen, kan het individu zich positioneren als co-partner, en ook als co-designer van het levenlang leren-proces. Een dergelijk 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 leermogelijkheden 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 is derhalve essentieel; zonder ieders commitment zal de benutting van valideringsmethoden nooit optimaal kunnen zijn. Juist dit brede perspectief laat zien waarom het belangrijk is EVC/VPL in het levenlang leren-beleid als een mogelijke brug naar leermogelijkheden voor iedereen - en als een randvoorwaarde voor het personaliseren van leren – te verankeren.

2.3 Perspectieven

De groeiende aandacht voor het valideren van persoonlijke leerervaringen met behulp van EVC/VPL maakt deel uit van de transitie van de kenniseconomie naar 'de lerende samenleving' (MEZ, 1995; MOCW, 1998a). 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.

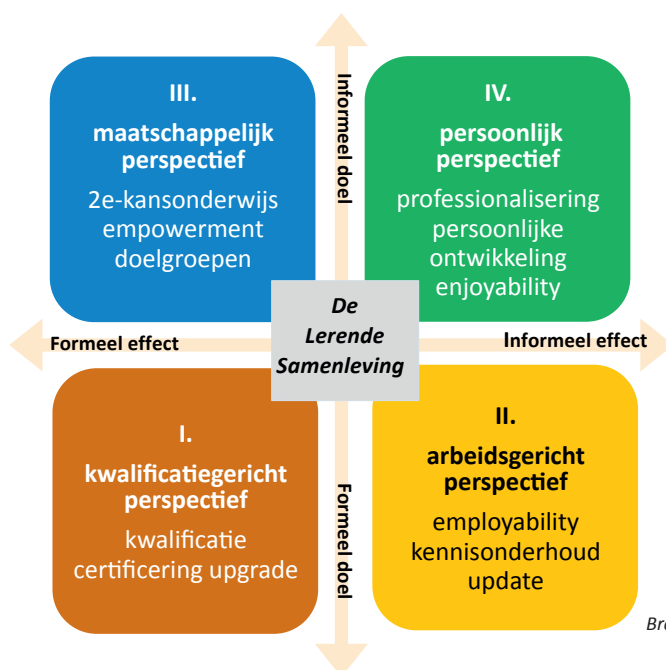
Er zijn vier hoofdstrategieën te formuleren voor de rol die EVC/VPL bij het levenlange leren van mensen kan spelen. De strategieën onderscheiden zich van elkaar door het beoogde doel en het bereikte effect. Inzicht in deze strategieën is van belang om de betekenis van valideren van leren als proces en 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 1 samengevat.

Leren speelt zich af binnen vier algemene perspectieven op leren, onderscheiden van elkaar door leerdoelen en gerealiseerde leereffecten. De effecten zijn kwalificatiegericht, maatschappelijk georiënteerd, arbeidsgericht of persoonlijk perspectiefvol. Dit kader is gebaseerd op het onderzoek naar de praktijk van het valideren van leerervaringen in Europa en Nederland in de periode 1998-2014 (Thomas & Frietman, 1998; Verhaar, 2002; Feenstra, et al., 2003;

Kaemingk, 2004; Duvekot, 2005a; Duvekot, *et al*, 2007; PLW, 2011; EU Inventory 2004, 2005, 2008, 2010, 2014, 2016). Voor dit onderzoek is een adaptatie van dit kader gerealiseerd op basis van de toevoeging van de principes van ‘de lerende samenleving’.

De figuur toont de verschillende perspectieven op levenlang leren die kunnen worden versterkt met behulp van EVC. Bij elk perspectief vinden dialogen plaats waarbij EVC/VPL de verbinding helpt maken tussen de doelen en beoogde effecten van het individu en de andere actoren 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.

Figuur 1: De perspectieven op levenlang leren



Bron: Duvekot, 2016.

In alle perspectieven is het individu, volgens de uitgangspunten van het leren in ‘de lerende samenleving’, in staat (mede) zin, vorm en inhoud aan haar eigen leerproces te geven. Deze centrale rol kan 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/VPL concreet gestalte krijgt.

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*⁸, 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.

I. Kwalificatiegericht perspectief als brug van onderwijs naar arbeidsmarkt

Het nastreven van een kwalificatie of certificaat kan in het kader van levenlang leren-doelen intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd zijn. Intrinsieke motivatie komt voort uit een persoonlijke ambitie om een bepaalde kwalificatie of certificaat te behalen, bijvoorbeeld ten behoeve van het verwerven van een gewenste positie op de arbeidsmarkt. Extrinsieke motivatie wordt gedreven door kwaliteitseisen of de noodzaak om het uitoefenen van een functie op een bepaald niveau te legitimeren. Een voorbeeld is het behalen van een leraarsbevoegdheid door een wellicht bekwame maar (nog) onbevoegde docent in het primair of secundair onderwijs. Het valideren van persoonlijke leerervaringen wordt in dit perspectief vooral ingezet om toegang te verwerven tot een kwalificerend leertraject en/of om vrijstellingen te kunnen onderbouwen. Het doel is een passende en versnelde leerroute te kunnen nemen naar een diploma of certificaat. De communicatie over leerdoelen en beoogd effect vindt plaats binnen de dialoog tussen de lerende en haar organisatie enerzijds en de 'kwalificerende organisatie' (school, hogeschool, universiteit) 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 optimaal afgestemd worden op het ondersteunen van de lerende met betrekking tot het beantwoorden van persoonlijke leervragen die de positie van het individu op de arbeidsmarkt door het behalen van een kwalificatie kan versterken. Het promoten en faciliteren (juridisch, financieel) van de valideringssystematiek is daar een voorbeeld van.

II. Arbeidsgericht perspectief 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 organisa-

⁸ De term 'enjoyability' betekent 'leren op basis van persoonlijke zingeving' en werd geïntroduceerd door prof. D.J. Wolfson bij het symposium *Euroskills* in Groningen op 28 oktober 1998.

ties goed grip krijgen op de benodigde competentieontwikkeling van hun mensen. EVC of VPL kan hierbij helpen, vooral om de werkelijk benodigde leerbehoefte van de lerende te kunnen vaststellen.

EVC/VPL wordt in dit perspectief vooral gebruikt als 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 het EVC-proces het beschikbare, formele en non-formele leeraanbod wordt benut, kleurt de leerstrategie van een organisatie. Het HRM van een organisatie ontwikkelt zich dan naar Human Resources Development (HRD).

Binnen dit perspectief zijn een goede procesgang en de inzet en het gebruik van valideringsinstrumenten 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 het scholingsaanbod zijn. Ook kan het zich richten op een werkplekgerichte aanpak voor persoonlijke versterking in het functioneren binnen de functie of het doorgroeien naar een andere functie binnen de organisatie. Het versterken van bepaalde competenties, mits ze aansluiten bij het persoonlijke loopbaanstreven en passen binnen de context, staat altijd voorop. De communicatie over leerdoelen en beoogd effect vindt plaats binnen de functionele relatie tussen lerende en organisatie.

III. Maatschappelijk perspectief 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 of VPL is gericht op de bijdrage die erkenning en certificering leveren aan het verbeteren van iemands maatschappelijke positie.

Het gebruik van EVC/VPL 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 (een erkend diploma) helpt de doelstelling vanwege de maatschappelijke transparantie en acceptatie die van dergelijk civiel effect uitgaat.

Degenen die valideringsmethoden aanbieden aan het individu zijn vaak arbeidsbemiddelende of doelgroepgerichte 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 (werkpleklernen) aan te bieden.

De communicatie over leerdoelen en het beoogde effect vindt plaats binnen de dialoog tussen lerende en de betrokken maatschappelijke organisaties.

IV. Persoonlijk perspectief 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 binnen het leersysteem en door arbeidsorganisaties, arbeidsbemiddelaars of loopbaanadviseurs die individuen begeleiden in hun persoonlijke ontwikkeling. 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 is. Instituten faciliteren en ondersteunen, maar sturen het leerproces minder aan dan in het geval van formele trajecten voor kwalificaties of functionering. Het gaat hierbij niet alleen om een kwalificatie of loopbaanvorming maar ook om *enjoyability* en persoonlijke betekenisgeving aan leren, binnen en buiten werk, in elke levensfase.

2.4 Samenvatting

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 kwalificatiegerichte 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 versterkend kunnen zijn door bijvoorbeeld formeel erkend te worden op een functieniveau doordat de non-formele werkervaringen inwisselbaar blijken te zijn (bijvoorbeeld een MBO- of HBO-instelling) 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.

Tabel 1: De perspectieven van levenlang leren				
	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
Valideren	Assessment van leren	Assessment voor leren	Assessment voor leren	Assessment als leren

Bron: Duvekot, 2016.

Een belangrijk spanningsveld binnen en tussen de perspectieven betreft de mate waarin de actoren een open en vrije dialoog kunnen realiseren over doelen en effecten. Elke actor 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 individu* moet goed grip hebben op haar maatschappelijke positie, de (mogelijke) waarde van eerdere leerervaringen en zich bewust zijn van de persoonlijke motieven en belangen om in zichzelf te investeren met behulp van de validerings-systematiek om haar levenlang leren vorm te (gaan) geven.
- *De organisatie* is verantwoordelijk voor het articuleren van de behoefte binnen de context/organisatie aan competenties en de bereidheid moet hebben om te investeren in de ontwikkeling van mensen.
- *De school*: dienstverlenende organisaties (onderwijs, scholing, advies) die klantgericht en vraaggestuurd moeten kunnen opereren, bieden toegang tot waardering en erkenning van leerervaringen en zorgen ervoor 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 hogeschool of universiteit vrij om op basis van buitenschoolse leerervaringen iemand een diploma uit te reiken⁹. 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.

Met behulp van het valideren van iemands leerervaringen kan in elk perspectief zoals in tabel 1 geschetst, de dialoog tussen individu, organisatie - of de specifieke context waarin zij zich bevindt - en (onderwijs)dienstverlenende instelling inzichtelijk worden gemaakt als het gaat om ontwikkel- of leerdoelen en de effecten daarvan op de verschillende stakeholders/actoren. Meer in het bijzonder kunnen de algemene aspecten van leren worden benoemd die de vier perspectieven 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 leren, de betrokken 'partners in leren', de persoonlijke inbreng van kandidaten in het gehele proces van valideren en leren, de transfermogelijkheden tussen levenlang leren-perspectieven, het verschil tussen beoogd doel en gerealiseerd effect en de impact van EVC op het gepersonaliseerde leren. Deze aspecten kunnen worden benut om de verschillen en overeenkomsten van de inzet van EVC in een bepaalde levenlang leren-strategie te tonen. Zo kan het leren binnen de dialoog tussen stakeholders/actoren in een diversiteit aan mogelijkheden worden onderzocht en geanalyseerd. Essentieel is 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)

9 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,..."*

Internationale ontwikkeling van levenlang leren-beleid

3

Promoting lifelong learning for all

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 veel meer 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 Engeland¹⁰ 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 zeventig meer gemeengoed worden, in een andere maatschappelijke context, als een strategie voor brede sociale en economische groei.

3.1 Idealisme in de jaren zeventig

In de jaren zeventig zette de overgang in van het industriële tijdperk met zijn vraag naar ge-disciplineerde en overwegend mechanische vaardigheden naar een op kennis gebaseerde samenleving met een sterke behoefte aan flexibele, communicatieve en overdraagbare kennis en kunde (WRR, 2013, Macionis, 2015). Economisch succes in de kenniseconomie vereist 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 en het eigen gedachtengoed over ‘*éducation permanente*’ (zie paragraaf 2.1), initieerde de UNESCO begin jaren zeventig een brede, maatschappelijke discussie over een leven lang leren (Holford, *et al.*, 1998). Hoewel onderwijs en leren nog steeds 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 leerervaringen 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; of zoals de Faure-commissie in 1972 het formuleerde:

10 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).

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 onderwijs en leren voor alle burgers zowel in economische als in sociale zin benadrukte, onderkende de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO/OECD) naast het economische nut ook de sociale waarde van het realiseren van onderwijskansen voor iedereen. De OESO plaatste deze waarde 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 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 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). Levenlange toegang tot onderwijs zou er naar haar mening voor zorgen dat het individu zich via periodieke - nadrukkelijk geen permanente - educatie zou kunnen handhaven in het arbeidsproces. Zolang de toegankelijkheid van formeel of non-formeel leren maar was gewaarborgd, dan kon jong en oud zich blijven toeleggen op haar inzetbaarheid. Dergelijke educatie hoefde dan niet ook nog als een agenda voor politieke en culturele veranderingen te dienen:

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 (ibidem, p. 12).

Terwijl de UNESCO de noodzaak van individuele vrijheid en keuze benadrukte, was de OESO dus meer gericht op de economische waarde van het leren. De OESO beschouwde de onderwijssector als algemene voorziening om het 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. Een verschil tussen individu-gestuurd en individu-aangestuurd leren derhalve.

In de schaduw van dit debat, was een caleidoscoop aan (inter)nationale initiatieven waarneembaar waarvoor met name de inzichten van de UNESCO als inspiratie dienden. De *Carnegie Commissie* stelde in de Verenigde Staten al in 1971 voor een leven lang leren te koppelen aan buitenschoolse leerervaringen, in het bijzonder ten behoeve van het realiseren van kwa-

lificatiedoeleinden. Beargumenteerd werd dat het niet-institutionele leren een betere waardering moest krijgen, net zoals trainingen in de industriële sector, in het leger en door middel van het leerlingwezen. Aanbevolen werd dat ‘credits’ zouden worden gegeven voor dit soort buitenschoolse leerervaringen en dat er meer mogelijkheden voor tweede kans-onderwijs moesten worden geboden aan volwassenen in het hoger onderwijs (ILO, 2005).

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 bracht in 1976 de verschillende strategieën voor levenlang leren die tot dat moment bekend waren, in kaart in een rapport over de ontwikkeling van permanente educatie in Europa (Janne & Schwartz, 1976). Bepleit werd meer gelijke kansen op alle niveaus van onderwijs en trainingen te creëren. 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. Het rapport bepleitte zelfs het idee van individualisering en (begeleide) zelfstudie en -onderwijs als leerstrategieën.

3.2 Neoliberalisme in de jaren tachtig

Met een open oog voor de sociale doelstellingen van Faure c.s., omarmden veel regeringen het concept van de kenniseconomie. De jaren tachtig 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 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 ... 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 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 arbeidsmarkt-beleid 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 tachtig stonden 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 en economisch groei. Nationale strategieën waren cruciaal voor de ontwikkeling en verankering van het beleid inzake levenlang leren in de arbeidspraktijk en het dagelijks leven. De belangrijkste beleidsroute bestond uit top-down gestuurde en gecentraliseerde acties van nationale regeringen met bijna exclusief op ondersteuning van de economie gerichte oogmerken. Binnen deze economische oriëntatie groeide echter ook 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 tachtig dat een nationaal kwalificatiekader vaststelde met de daarbij behorende kwalificerende instantie: *the New Zealand Qualifications Authority (NZQA)* (Young, 2001). Er werd een algemeen kader geschapen dat de gangbare nationale kwalificaties omvatte, met inbegrip van het hoger onderwijs. Het NZQA legde de 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 uitmondten 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 verschoof noodzakelijkerwijs van een focus op dienstverlening aan alle sociale groepen naar een arbeidsmarktgerichte focus op basisvaardigheden voor inzetbaarheid op de arbeidsmarkt, met bijzondere aandacht voor kansarme groepen en het versterken van hun werkgelegenheidskansen (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 zat 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 leeropbrengstgestuurd leren en de erkenning van buitenschoolse leerervaringen.

3.3 Eerste stappen van EVC

In de jaren tachtig traden verscheidene initiatieven op het gebied van EVC voor het voetlicht. 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 dit decennium.

Frankrijk was het eerste land dat wetgeving met betrekking tot de erkenning van reeds verworven competenties introduceerde. Frankrijk kende overigens 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 tachtig vormde de hoge werkloosheid de reden om de erkenning van vaardigheden en competenties voor alle beroepen te organiseren, met name ten behoeve van 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 zeventig 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 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 tachtig meestal gebruikt als een proces waarbij het niveau 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 dat degenen die PLA hadden afgerond, een hogere succesratio hadden bij het behalen van een bachelor- of master-diploma dan degenen die geen PLA hadden ondergaan tijdens hun studie (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 het organiseren en aanbieden van onderwijs en scholing.

In Engeland werd de ontwikkeling van EVC sterk beïnvloed door David Kolb's benadering van ervaringsleren (Kolb & Fry, 1975; Jarvis, 1981; Kolb, 1984; Michelson, 2015). Hij stelde dat ten-einde 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* (PLAR) later in de jaren 80. Het wordt sindsdien toegepast als methode om 'credits' van formeel onderwijs toe te kennen aan buitenschools verworven leerervaringen. Het werd voor het eerst gebruikt in Winnipeg, Manitoba, binnen 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 negentig, in een eigen benadering van EVC. Het werd ingezet als een methode voor het koppelen van verschillende leeromgevingen aan nationale kwalificaties. Het was niet individugestuurd in de zin dat het individu diende te refereren met haar leerervaringen aan de kwalificatie-eisen zoals die binnen de erkende leeromgevingen golden. Het individu kon dus niet autonoom opereren als een lerend individu door met leerervaringen op de proppen te komen die afkomstig waren uit niet-erkende of informele leeromgevingen zoals burgerschaps- en gezins- en (bepaalde) vrijwilligersactiviteiten. In 1992-1993 werd een beleidsnota gepubliceerd over de erkenning tot op het niveau van universiteiten van gestructureerde scholingsactiviteiten van bedrijven, particuliere aanbieders en beroepsorganisaties. Deze nota omvatte tevens aanbevelingen om EVC te verankeren. De term

‘industry-based training’ (IBT) werd ingevoerd om erkenning van leerervaringen in industriële leeromgevingen 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 leren-beleid binnen diverse sociaal en economisch geïnstigeerde 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.

3.4 Van ‘*Learning to be*’ naar ‘*Learning: the treasure within*’

De jaren negentig lieten - wederom - een verandering in beleidsvorming zien. De beleidsontwikkeling sloeg andermaal door naar een brede, maatschappelijke benadering van levenlang leren, inclusief de benutting van valideringssystematiek. De schommelgang van het levenlang leren-beleid ging derhalve langzaam maar gestaag voort, zij het op een reeds eerder beproefde koers. De UNESCO stelde in 1990 in Jomtien, Thailand, de *World Declaration on Education for All* op. Deze verklaring richtte zich op het organiseren en garanderen van het verwerven van een basisniveau in lees-, schrijf- en rekenvaardigheden voor alle wereldburgers (UNESCO, 1990). Erkend werd dat dit het fundament is waarop de burger het verdere leren kan bouwen ten behoeve van het behalen van hogere leerniveaus en van persoonlijke ontwikkeling. De bouwstenen voor dergelijk inclusief (basis)onderwijs zijn (ibidem, p.8):

- *Universalizing access and promoting equity;*
- *Focusing on learning;*
- *Broadening the means and scope of basic education;*
- *Enhancing the environment for learning;*
- *Strengthening partnerships.*

De declaratie stelde dat leren een kwestie van levenlang leren was dat aanvangt bij geboorte met ‘*early childhood care and initial education. These can be provided through arrangements involving families, communities, or institutional programmes, as appropriate*’ (ibidem, pp. 9/10). De betekenis van deze holistische visie was dat het ruimte bood aan een brede focus op leren waarin niet alleen het onderwijs maar meerdere ‘partners in leren’ samen dienden te werken aan het bereiken van een inclusieve samenleving waarin iedereen zich kan ontwikkelen een participatieniveau kan bereiken passend bij persoonlijke kwaliteiten en interesses.

In Europa zette het *Verdrag van Maastricht* van 1992 (Verdrag, 1992) de toon voor een op de leest van 'Education for All' geschoeide humanistische focus op leren. Het Verdrag van Maastricht bood ruimte aan ontwikkeling van onderwijsbeleid dat ten dienste stond van de ontwikkeling van Europees burgerschap, kennisuitwisseling binnen het Europese (beroeps)onderwijs en scholing en geïntegreerd onderwijsbeleid ter ondersteuning van sociale en culturele doelen. In de preambule werd verwoord dat onderwijs in de Europese Unie bijdroeg aan:

... 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).

Dit Verdrag regelde voor het eerst dat onderwijs ook een Europese aangelegenheid werd. De Europese Unie vervulde voortaan een actieve rol in het onderwijsbeleid door onder meer 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 internationale erkenning van kwalificaties. Een grote doorbraak naar een meer integrale benadering van leren – en daarmee gericht op een brede interpretatie van levenlang leren – was het Verdrag echter niet direct. Het betekende vooral dat een ruim werkkterrein werd gedefinieerd voor Europees onderwijsbeleid aanvullend op nationaal onderwijsbeleid van de lidstaten. Eerst in 1995 werd een verbreding van de focus op levenlang leren naar de 'menselijke dimensie van leren' gerealiseerd. Deze verbreding kwam op het conto 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 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 de Europese burger als autonoom lerend individu optimaal te kunnen laten presteren op de arbeidsmarkt en in het maatschappelijk participeren. Dit werd gepropageerd door het jaar 1996 uit te roepen tot het Europees Jaar voor Levenlang Leren:

Het doel is bevordering van persoonlijke ontplooiing en 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 benadering van leren enigszins op de achtergrond geraakt. De UNESCO hield echter vast aan haar brede oriëntatie op levenlang leren. In 1996 verscheen het rapport van de *International Commission on Education for the Twenty-first Century* onder leiding van Jacques Delors¹¹, met als titel *'Learning: The Treasure Within'*. De UNESCO bracht de brede maatschappelijke benadering wederom onder de aandacht. Het rapport definieerde levenlang leren als ...

... 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).

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. Verwevenheid met de Europese Commissie 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 deze perceptie van levenlang leren als de strategie voor de 21^{ste} eeuw. In 1996 spraken de onderwijsministers binnen de OESO-landen af om strategieën

11 Jacques Delors was voorzitter van de Europese Commissie van 1985 tot 1994.

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 alle soorten leren: formeel, non-formeel en informeel leren.

Aldus was de tijd wederom rijp voor een omslag in het levenlang leren-beleid met meer oog voor de sociale dimensie van leren én de lerende zelf. De brede acceptatie van '*Learning: the treasure within*' moet worden gezien tegen de achtergrond van de gunstige ontwikkeling van de wereldeconomie. De Europese Unie, OESO en andere (inter)nationale organisaties beoogden vooral het creëren van een gezonde mondiale economie met sociale en politieke cohesie en democratische maatschappijen. Levenlang leren was het middel om deze verschillende aspecten van de moderne maatschappij via goed opgeleide en zelfverantwoordelijke burgers te kunnen realiseren. Dat betekende dat er voortaan aandacht zou zijn voor het creëren van een stimulerende omgeving voor zelfsturing van leren en het nemen van verantwoordelijkheid voor maatschappelijke participatie door het individu:

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)

Het omarmen van deze brede benadering van levenlang leren met een erkende rol van de lerende was vanaf dat moment een vast bestanddeel van het levenlang leren-beleid. Dit is een belangrijke constatering omdat de context voor levenlang leren in de late jaren negentig zich wederom zou wijzigen onder druk van globalisering, ontwikkeling van de informatiemaatschappij en snelle wetenschappelijke en technologische vooruitgang (CEC, 1995; Janssens, 2002).

In dit licht van globalisering en verandering én in de geest van Delors c.s. werd in 2000 de *World Declaration on Education for All* in Dakar, Senegal hernieuwd (UNESCO, 2000). De doelstellingen waren identiek aan het initiatief in Jomtien in 1990. Geconstateerd werd dat in 10 jaar veel was bereikt maar dat hernieuwde aandacht nodig was omdat ...

... all children, young people and adults have the human right to benefit from an education that will meet their basic learning needs in the best and fullest sense of the term, an education that includes learning to know, to do, to live together and to be. It is an education geared to tapping each individual's talents and potential, and developing learners' personalities, so that they can improve their lives and transform their societies. (ibidem, p. 8)

Om dit doel te bereiken committeerde een brede coalitie van nationale overheden, maatschappelijke organisaties, UNESCO en Wereldbank zich aan inclusief onderwijs ten behoeve van het creëren van gelijke kansen voor iedereen om deel te nemen aan de samenleving (World Education Forum, 2000). Een brede benadering van leren was onontbeerlijk waarin naast sociale en economische motieven ook politieke motieven konden meespelen om levenlang leren te omarmen. Tevens werd benadrukt dat elke leeromgeving hierbij betrokken kon worden en dat goede randvoorwaarden op nationaal niveau ten behoeve van het herkennen en ontwikkelen van persoonlijke talenten aanwezig dienden te zijn.

Zo speelden in Zuid Afrika zowel sociale en economische als politieke motieven in het post-apartheid tijdperk mee om EVC te integreren in de 'National Education Policy Act' van 1996. De belangrijkste uitdaging voor de invoering van EVC 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. EVC werd gezien als een bruikbare systematiek om deze uitdaging aan te gaan. De inzet was gericht op de toegankelijkheid van het onderwijs om onderwijskansen te bieden aan iedereen teneinde de in het verleden ontstane ongelijkheid in onderwijskansen te vereffenen. Daarnaast was versterking van de economie door een onderwijsstrategie te koppelen aan de noden van de industriële sectoren benodigd (OECD, 2007a). Twee soorten EVC ontwikkelden zich binnen deze brede focus: 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).

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 individuerichte én bredere benadering van 'Recognition of Prior Learning (RPL)', leerervaringen die dus ook buiten de '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 individuerichte 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 werd daarmee in Australië een gelegitimeerde methode om credits te verwerven gebaseerd op standaarden voor nationale kwalificaties.

3.5 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 leerkansen aan iedere burger. Daarmee was het niet alleen een uitvloeisel van het Verdrag van Maastricht van 1992 waarin dit als onlosmakelijk onderdeel van eigenstandig onderwijs-beleid 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 aanname door de EU-lidstaten van 'de Lissabon-strategie'. Deze strategie was een actie- en ontwikkelingsplan 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 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 (CEC, 2000b). Met het memorandum beoogde de Commissie in Europa het debat uit te lokken over een alomvattende strategie voor het vormgeven van levenlang leren. Levenlang leren werd (en wordt) gezien als een leidend beginsel voor een sociale en economisch gezonde (Europese) samenleving. De twee pijlers waarop levenlang leren berust, zijn actief burgerschap én employability. Actief burgerschap refereert 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 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 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. Leeropbrengstgerichte 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 Valuing Learning [Leren Waarderen], waarbij de deelname aan en de resultaten van (formeel, niet-formeel en informeel) leren erkend worden en de intrinsieke waarde van het leren wordt bevestigd en continu leren beloond wordt, vormde een dragende pijler onder de beoogde 'ruimte'.

3.6 Bijstelling Lissabon-strategie in 2005

In de daaropvolgende jaren werd hard gewerkt aan de 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 tachtig en het levenlang leren-beleid paste zich daar zonder veel problemen aan aan. De nadruk kwam wederom te liggen op economische groei, waarbij levenlang leren zich richtte op het creëren van een flexibele, Europese arbeidsmarkt. Er werd echter, sterker dan voorheen, benadrukt dat de economische doelen behaald dienden te worden door het stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling van mensen. 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 ondanks de focus op 'economics' 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 de oriëntatie op de persoonlijke ontwikkeling van de Europese burgers daadwerkelijk te stimuleren stelde de Europese Commissie een 'Expertgroup on the Principles of Validation of Non-formal & Informal Learning' in. Deze expertgroep formuleerde 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. Instituten 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 wor-

den verbonden met de normatieve kaders, zoals standaarden of meetlatten in onderwijs- en HRM-systemen.

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.

3.7 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):

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

Voortaan moest een leven lang leren worden benaderd vanuit de vraag naar én het aanbod van leerkansen voor de burger. Levenlang leren was te beschouwen als een onderdeel van een integraal leersysteem dat op het persoonlijke niveau 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 de International Labour Organisation (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 het onderwijs en op het gebied van 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 employability.

Een dergelijke brede focus op levenlang leren in combinatie met een EVC-aanpak werd in een aantal 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 leeruitkomsten en competentiegestuurd leren met kansen voor erkenning en transfer van competenties en credits. Op deze wijze kon het pad worden geëffend naar het meer persoonsgestuurd of -geregisseerd maken van levenlang leren.

Zo werd ook binnen de economische oriëntatie op levenlang leren de persoonlijke invulling van leren verankerd. Met name de OESO-studie over gepersonaliseerd leren 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 ten dienste van iemands employability. 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.

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 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 daarmee in de 21^{ste} eeuw in de breedte van de beleidsontwikkeling die de UNESXO reeds vanaf de jaren zeventig voorstond. Deze breedte omvatte doelstellingen van levenlang leren (economische, sociaal-culturele en persoonlijke), functionaliteit (voorwaardenscheppend in reactieve en proactieve zin), onderwijsniveaus (horizontaal en verticaal lerend door het kwalificatiegebouw) en karakteristieken van open leren (formeel, non-formeel en informeel; leeropbrengsten-gestuurd; openstaand voor alle leeromgevingen). De bijgestelde Lissabon-strategie van de Europese Unie van 2005 had deze brede kijk op leren al eerder omarmd met het oog op het verbeteren van het economische perspectief voor de lidstaten.

3.8 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 de Commissie en de lidstaten.

De bijgestelde strategie van 2005 poogde 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 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 vanwege de mondiale kredietcrisis vanaf 2008 (CPB, 2008).

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 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 voortdurend leeransen aan de 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 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 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 vooralsnog 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 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)

3.9 Ondertussen elders in 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 behaald bij het verbinden van leeropbrengsten uit werksituaties 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 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 PLA verlaagd van 75% naar 15%.
- Het gemiddelde uitstroomniveau van PLA studenten was significant hoger dan van studenten zonder PLA.
- Door inzet van PLA bespaarden studenten tot \$ 6.000 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 stimuleert sinds 2002 levenlang leren voor (formeel) certificerende en kwalificeerende 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

descriptoren 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’* (Baik, 2013, p. 118). Ongeveer 500 onderwijs- en trainingsinstituten nemen deel in het ACBS.

Het LLAS fungeert als een e-portfolio en cv-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 kwalificaties.

3.10 De toekomst binnen bereik

De wereld van de jaren zeventig is niet te vergelijken met de huidige tijd, maar het levenlang leren-beleid zoals Faure c.s. propageerden in 1972 en dat 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 tachtig 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 negentig, 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 vorderend proces is (EU Inventory 2004, 2005, 2008, 2010, 2014, 2016).

De grootste uitdaging voor het realiseren van levenlang leren is om de stakeholders, die zijn ingebed in het leren binnen sectoren, organisaties, instituten, e.d. ervan te overtuigen dat ze hun verantwoordelijkheden moeten delen met de andere stakeholders en – bovenal- de actoren, waaronder het lerende individu. De 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 biennale 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 biennale 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 levenlang leren en de oriëntatie op het lerende individu met haar eigen waardevolle leerervaringen en ontwikkel-potentieel:

A. *De Europa 2020-strategie* van de Europese Unie 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 een van de vlaggenscheppen van levenlang leren, wordt groot geacht. De obstakels voor optimale benutting zijn 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.

Het werken met leeruitkomsten in het onderwijs is een vereiste om de leerervaringen van burgers te kunnen verbinden met kwalificaties waarmee de burger zich transparant kan manifesteren in de samenleving. Leeruitkomsten 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*' (Cedefop, 2008).

De stand van zaken is dat het behalen van de doelstelling om tenminste 15% van de bevolking in de lidstaten deel te laten nemen aan levenlang leren-activiteiten, is gestagneerd rond 10%. In 2016 realiseerden slechts zeven landen (Denemarken, Estland, Finland, Frankrijk, Luxemburg, Nederland en Zweden) de doelstelling van 15% (web.ref. Eurostat, 2017).

B. *The Skills Strategy* van de OESO (OECD, 2012) waarin 'validation principles' en de leeruitkomstenbenadering cruciaal zijn 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)

In de voortgangsrapportage van 2017 wordt weinig voortgang gemeld. De OESO kan derhalve niets anders doen dan het pleidooi herhalen dat ...

... countries need to invest in education and training, make better use of skills, better co-ordinate skills-related policies – from education and migration policies to employment protection legislation – and align these policies with industry and trade policies. (OECD, 2017)

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:

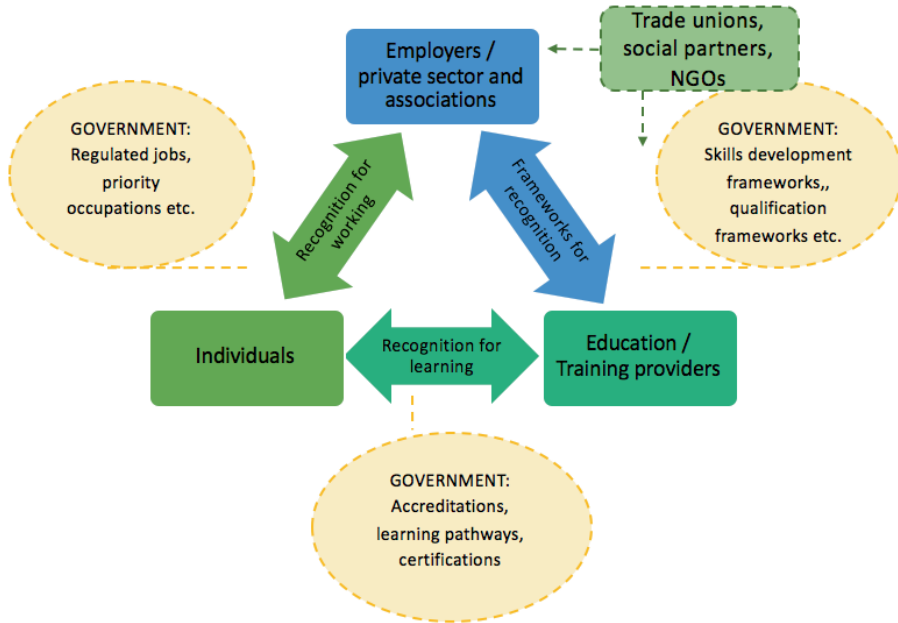
In a nutshell, the building blocks of any skills strategy must be solid foundation skills and stronger links between the worlds of education and work. This in turn requires good-quality education in childhood; good information on changes in demand for skills; education and training systems that are responsive 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).

Het nastreven van de G20 Training Strategy op wereldschaal wordt intensief ondersteund door het aanreiken van ‘good practices’ die nationale en regionale initiatieven vervolgens kunnen contextualiseren. Een voorbeeld (zie figuur 2) is het in 2017 gepubliceerde handboek voor het trainen van het personeel van arbeidsbureaus (ILO, 2017), met EVC als verbindende schakel tussen de stakeholders teneinde migranten adequater te ondersteunen in het vinden van participatiekansen.

Figuur 2: Major stakeholders of recognition of prior learning systems



Bron: ILO, 2017, p. 17, based on Braňka, 2016

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)

De stand van zaken is dat veel landen hebben geïnvesteerd in de financiering van EVC-voorzieningen en bevorderende maatregelen voor het erkennen van buitenschoolse leeruitkomsten binnen kwalificatiesystemen. Minder aandacht is echter uitgegaan naar de vraagzijde van RVA. Organisaties en individuen worden onvoldoende gewezen op de meerwaarde van het erkennen van leerervaringen, noch worden de mogelijke verbindingen met formele kwalificatiestandaards getoond. *‘Linking the efforts of all stakeholders and national authorities is essential for delivering access to education and recognition of all competences.’* (Singh, 2017).

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/VPL hebben gebouwd. Dit systeem moet aansluiten op het Nationale Kwalificatie Raamwerk waarin alle nationale kwalificaties zijn ondergebracht.

Anno 2017 hebben bijna alle Europese lidstaten arrangementen beschikbaar waarmee burgers gehele of partiële kwalificaties kunnen behalen op basis van het valideren van hun non-formeel of informeel verworven competenties. De ontwikkeling van nationale kwalificaties raamwerken in combinatie met de acceptatie van de leeruitkomstenbenadering zijn hier belangrijke drijfveren voor geweest.

Validation is now an explicit and visible part of lifelong learning and (to some extent and importantly) employment and integration policies. [...] Only developments during the next decade(s) will show whether the acceptance of validation at national policy level will be translated into acceptance and internalisation also at the level of practitioners and among the end-users themselves. (Villalba and Bjørnåvold, 2017)

F. De opvolger van het *Education for All Initiative* van de UNESCO startte in 2015 met het actieplan *Education 2030* (UNESCO, et al., 2015). Dit plan geeft uitvoering aan ‘goal 4: quality of education’ als onderdeel van de *Global Goals for Sustainable Development* van de Verenigde naties (UN, 2015). In dit programma (zie figuur 3) staan 17 doeleinden centraal om de wereld in 2030 een betere plek te maken.

Met betrekking tot het 4^e doel, de kwaliteit van onderwijs, ligt de nadruk op het scheppen van goede randvoorwaarden voor basisonderwijs en het bestrijden van ongeletterdheid en de facilitering van levenlang leren door middel van flexibele leerwegen en het verbinden van persoonlijke leerervaringen met formele kwalificaties:

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, 2015).

Figuur 3: The UN Global Goals for Sustainable Development



Bron: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

Alle stakeholders en actoren dienen betrokken te zijn bij een omvormingsproces van het bestaande leersysteem ‘... by building bridges between different components, actors, institutions, processes, life spheres and life phases to develop holistically designed learning systems (UNESCO 2016a, p. 11). Dergelijk holisme kenmerkt zich door een luisterende houding naar de lerende, een open dialoog over leren, meer adaptieve en flexibele leermogelijkheden en leeruitkomstengerichtheid. Bovenal vergt commitment van allen ...

... to promoting quality lifelong learning opportunities for all, in all settings and at all levels of education In addition, the provision of flexible learning pathways, as well as the recognition, validation and accreditation of the knowledge, skills and competencies acquired through non-formal and informal education, is important (UNESCO, 2016a, p. 8).

Voortgang wordt inmiddels gerapporteerd met betrekking tot het voorzien in nationale kwalificatiesystemen waarmee de leerervaringen van burgers kunnen worden vergeleken en (eventueel) erkend. Teneinde deze vergelijking mogelijk te maken dient gewerkt te worden met leeruitkomsten in het onderwijs. Er is echter nog weinig sprake van een verandering van het onderwijssysteem naar een individugestuurd systeem, gebaseerd op leeruitkomsten, leer-

wegonafhankelijke beoordeling en het faciliteren van flexibele, binnen- en buitenschoolse leerarrangementen (UNESCO, 2016b).

G. Naast de gestructureerde initiatieven van (inter)nationale organisaties zijn er ook diverse initiatieven in de praktijk van onderwijs, scholing, maatschappelijke participatie, inclusie en duurzame inzetbaarheid waarin de aandacht uitgaat naar het versterken van het zelfsturende vermogen van de burgers. Het benutten van de leerervaringen van mensen enerzijds en maatschappelijke doelen anderzijds is een constante in deze initiatieven. (Singh, 2015). De belangrijkste verbinding die gemaakt wordt, is die tussen het erkennen van persoonlijke leerervaringen binnen een adaptief leersysteem dat de lerende centraal stelt en waarin de ouderwetse school plaats heeft gemaakt voor het leeuwegonafhankelijk ondersteunen van persoonlijke leerprocessen. 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 burgerschaps-activiteiten en projecten gericht op persoonlijke reflectie en zingeving ten behoeve van inburgering en inclusie.

Voorbeelden van dergelijke initiatieven zijn:

- De *VPL Biennale*¹² kreeg in 2017 een vervolg met de 2nd VPL Biennale in Aarhus, Denemarken. Tijdens deze Biennale stond 'de lerende centraal'. Gedurende drie dagen werden voorbeelden vanuit de hele wereld gepresenteerd en bediscussieerd van het praktiseren van het valideren van leren voor levenlang leren-doeleinden (Duvekot, Coughlan & Aagaard, 2017). De 3rd VPL Biennale is in april 2019 in Berlijn, Duitsland.
- In de Verenigde Staten startte in 2015 de beweging 'Education reimaged'. Dit initiatief is opgezet door betrokken ouders en leidende figuren in het onderwijs, onderzoek, bedrijfsleven vanuit de zorg dat het bestaande leersysteem grondig aangepast moet worden om te voldoen aan de eisen die de moderne maatschappij stelt aan kinderen en volwassenen. De internetrevolutie biedt echter de kans om een nieuwe benadering van het leren te omarmen die de lerende werkelijk centraal kan stellen, flexibeler en leeuwegonafhankelijker is en meer ruimte biedt aan ervaringsleren. De tijd lijkt rijp te zijn om het leren zodanig te herinrichten ...

... to prepare all children to fulfill their full potential as empowered individuals, constructive members of their communities, productive participants in the economy, and engaged citizens of the US and the world. (Education reimaged, 2015, p. 3)

- In Frankrijk is het wetgevend kader voor het valideren van leerervaringen in het kader van het nationale levenlang leren-beleid vervolmaakt. Alle benodigde juridische voorzieningen zijn vastgelegd om de burger in staat te stellen op basis van een portfolioassessment erkenning te krijgen op het niveau van alle nationale of sectorale kwalificaties. (Mathou, 2016)
- In Nederland (zie ook het volgende hoofdstuk) is in 2015 in het hoger onderwijs een programma gestart dat zich richt op het flexibiliseren van leren. Doelgroep is de volwassene die beschikt over rijke leerervaringen en voor wie het behalen van diploma op hoger on-

12 Zie: www.vplbiennale.com.

derwijsniveau belangrijk is voor verschillende maatschappelijke doeleinden. Beoogd wordt de inrichting van het onderwijs, de begeleiding en het toetsen zodanig in te richten dat het studenten de mogelijkheid biedt zelf de regie te nemen over hun leerproces. Er zijn eindkwalificaties die aangeven welke resultaten behaald moeten worden, maar de student bepaalt zelf de weg, het tempo en de volgorde om daar te komen. Leerwegaafhankelijke toetsing is het uitgangspunt. Studenten hebben zelf de regie en kunnen zelf kiezen of en in welke mate ze onderwijs en begeleiding nodig hebben (HU, 2016).

Los van alle inspirerende en positieve initiatieven en ontwikkelingen om de beleidsontwikkeling te laten doorslaan naar de implementatie van persoonsgestuurde leven lang leren-systemen, is het echter vooral van belang dat mensen zelf worden aangemoedigd of zichzelf aanmoedigen om zich te richten op hun eigen levenlang leren. Peter Jarvis stelde terecht vast 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). Er wordt kortom nog te weinig gedacht aan de instrumentatie van het persoonlijk nut van levenlang leren door de lerende niet alleen toegang te geven tot voorzieningen maar ook mede-eigenaar van het eigen leerproces te maken. Levenlang leren gaat over het verenigen van het nut van leren op individueel niveau met de noodzaak van het leersysteem en het maatschappelijk systeem om dit nut te ondersteunen.

'The voice of the self as change-agent' moet gehoord kunnen worden. Dit betekent enerzijds dat het individu zich bewust moet zijn van de intrinsieke waarde van haar leerervaringen en anderzijds dat de professionals in de leer- en maatschappelijke systemen deze waarde moeten kunnen waarderen en erkennen. Het grootste struikelblok lijkt gelegen in de onmogelijkheid tot dusver om de bestaande systemen te kantelen en concrete, persoonlijke leerervaringen te laten prevaleren boven de almacht van top-down geconstrueerde kwalificatie-eisen.

In het volgende hoofdstuk wordt op het nationale niveau van Nederland getoond wat er komt kijken bij het realiseren van het beoogde, gedeelde eigenaarschap van leren tussen de lerende, het leersysteem en het maatschappelijk systeem.

Levenlang leren-beleid in Nederland 4 vanaf de jaren zeventig

Met het oog op meervoudig effect

De Nederlandse bijdrage in de jaren zeventig aan het debat over levenlang leren was sterk gebaseerd op de visie van de UNESCO. Als minister van Onderwijs en Wetenschappen in het kabinet-Den Uyl (1973-1977) presenteerde Jos van Kemenade in 1975 de nota *Contouren van een toekomstig onderwijsbeleid*. Het inzicht heerste dat mensen zich steeds meer en sneller voor nieuwe keuzen en opgaven gesteld zagen in hun maatschappelijk functioneren en in toenemende mate werden geconfronteerd met veranderende omstandigheden. Zonder adequate mogelijkheden om zich na hun initiële vorming en opleiding 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).

Het Nederlandse onderwijsbeleid volgde de internationale ontwikkelingen daarmee op de voet. Dat betekende dat het zich vanaf de jaren tachtig vervolgens sterk richtte op de versterking van de economie, en diensgevolge 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 communikatief 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 een lange weg afleggen en de internationale schommelbeweging volgen van sociale naar economische focus en weer terug. EVC – en vanaf ca. 2010 VPL – kende daarin – net als op het internationale vlak – haar eigen dynamiek.

4.1 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 (Goudswaard, 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 staatsbemoeienis en vrije ontwikkeling van het technisch onderwijs. De wet erkende dat beroepsonderwijs overheidsbemoeienis 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 dag-onderwijs 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, 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 nog op de achtergrond. Met de Contourennota van Van Kemenade werden deze thema's vanaf 1975 echter ook geagendeerd.

4.2 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 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 eerder 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 in dit kader 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 de rollen en taken van het onderwijs. Aangegeven werd 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.

4.3 Langdurig het economische perspectief voorop, 1980-1997

Vanaf de jaren tachtig stond levenlang leren in het teken van de economie. Het beleid 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 de employability van werknemers en werkzoekenden (Brandsma, 1997; Doets, van Esch & Westerhuis, 2008).

Postinitieel onderwijs of scholing werden gepropageerd als vormen van levenlang leren, 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 oogmerk van employability voornamelijk richten op het versterken van de aansluiting van initieel en postinitieel onderwijs en het versterken van duaal leren, d.w.z. het combineren van leren in de klas én op de werkplek.

Adviescommissies Wagner

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

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 beruiste 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 onderwijstypes 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 deze rapporten verwerd Van Kemenade's brede onderwijsvisie, net als de Europese, 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 Chris van Veen, richtte zich op 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 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, 1993) signaleerde de minister van Onderwijs en Wetenschappen vervolgens dat het totale aanbod van bekostigde en niet-bekostigde volwasseneneducatie 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 ontstane inzichten rond levenlang leren vond de politiek 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 diploma-vergelijking 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 luidde 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 voorwaarde voor versterking van de kenniseconomie was het creëren van een landelijke 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 indelingsschema 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 implementatie. Aandacht voor scholing van werkenden was het sturende principe. De kenniseconomie behoefde op dit vlak een impuls. Dit sloot goed aan bij door de WEB geëntameerde herziening van het opleidingsgebouw, regionale en beroepsmobiliteit, groei van deeltijdarbeid en arbeidsduurverkorting en de toenmalige technologische ontwikkelingen (EIM, 1996).

4.4 Nationaal Actieprogramma, 1998

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

Na een korte windstille, 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).

Focus op werkervaringen

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 actiepunt 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. leermarkt¹³. 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 competentiegericht 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 het 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 actiepunt EVC werden twee verkennende studies uitgevoerd naar de bestaande praktijk in binnen- en buitenland. Beide studies dienden informatie te 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 verscheidene 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 ren-

13 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.

dement 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 kreeg begin 1999 de opdracht een visie op EVC te formuleren en het invoeringstraject uit te stippelen. In deze werkgroep waren onder voorzitterschap van het ministerie van Economische Zaken de vakbonden (FNV en CNV), de werkgevers (MKB Nederland en VNO/NCW) en de ministeries van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Landbouw, Natuurbeheer en Visserij en Sociale Zaken en Werkgelegenheid vertegenwoordigd. In juni 1999 presenteerde de werkgroep zijn visie op de valideringssystematiek als hanteerbare procedure (MEZ, 1999a). De inzet 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 stimulans 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 competen-*

ties 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. (MEZ, 1999a, pp.3-4)*

Aan de hand van deze effecten werd een valideringssysteematiek 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 de valideringssysteematiek waren geschetst, werd de volgende ontwikkelfase afgestemd op de monitoring van bestaande praktijkvoorbeelden. Deze monitoring moest resulteren in aanbevelingen voor de invoering van de valideringssysteematiek.

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 wel bekend, maar waren 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 bedrijfs overstijgend civiel effect. Geconstateerd werd dat de praktijkvoorbeelden zowel aan vraag- als aanbodkant voldoende draagvlak toonden voor de toepassing van de valideringssystematiek 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 2000, pp. 11-12)

De valideringssystematiek, zoals gepresenteerd, diende te bestaan uit een integraal systeem met dertien dimensies: zeven systeem- en zes procedurele vereisten. Elke dimensie kreeg zijn eigen verantwoordelijkheden toegekend per actor (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 (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 valideringssysteematiek 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:

- 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 leerwegaafhankelijke 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 benutting van de valideringssysteematiek op korte termijn¹⁴ gestalte zou kunnen krijgen, met name op het vlak van drie doelen:

- I. Het versterken van het civiel effect van de resultaten van competentiebeoordeling.

14 Met ‘korte termijn’ werd een periode van twee tot acht jaar bedoeld. Het beoogde Kenniscentrum EVC zou nl. volgens de aanbesteding voor twee keer twee jaar gesubsidieerd worden. Daarna zou het eventueel nogmaals eenzelfde periode van twee keer twee jaar gesubsidieerd kunnen worden als daar aanleiding toe zou bestaan (MEZ, 2000b).

- 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 voorzag in de instelling van het Kenniscentrum EVC dat het gebruik van valideringssystematiek zou stimuleren door het verzamelen van praktijkvoorbeelden en EVC kwalitatief op een hoger plan te 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 opscholing¹⁵ 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 kenniseconomie 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 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.

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

4.5 Operationalisering EVC, 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 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, 2002b, 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 de relatie onderwijs en bedrijfsleven: EVC kon in het werk opgedane ervaring waarderen ten opzichte van (delen van) diploma's of vrijstellingen opleveren voor opleidingen. Andersom kon het onderwijs 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 2001-2004 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; Van Rooijen, Van Leest en Overdiep, 2004). Belangrijkste reden voor het achterblijven van de 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.

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 beklijven.

Het medio 2002 parallel aan het Kenniscentrum EVC opgerichte *Empowerment Centre EVC* (Notulen BC, 2002) 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 valideringssystematiek onder de stakeholders en onvoldoende beschikbare procedures voor deze doelgroepen, taalproblemen en financieringsproblemen (Van Dam, 2003; Raai, 2005).

EVC bleek op grond van de praktijkvoorbeelden effectief wat betreft het verwerven van een civiel effect binnen zowel de sectorspecifieke aanpak van het Kenniscentrum EVC als de doelgroepspecifieke van het Empowerment Centre EVC. Het werd echter onvoldoende omarmd en ontwikkeld in een constructieve samenwerking tussen de stakeholders op de arbeidsmarkt en in het onderwijs. EVC behoeft 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 (MEZ, 2005; 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, implicerend 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 lag de uitdaging voor het activeren 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 (Van Rooijen, Van Leest en Overdiep, 2004). Er moest geïnvesteerd 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-

ten, 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 als integraal onderdeel van het beleid.

Het Nieuwe Leren

Het levenlang leren-beleid in Nederland sloot rond 2002 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, 2003, 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 thuis hoorde. 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 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 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 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 benutting zich 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 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 onderwijs-

agenda. 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 ervoor 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, 2004). 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:

- Realiseren van brede kwalificaties: voorbereidend op een beroep of functie én op levenlang leren via de ontwikkeling van sleutelcompetenties als leren leren, ICT-vaardigheden, probleemoplossende en transversale vaardigheden, 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. De opdracht was om concrete stappen vooruit te zetten met betrekking tot met levenlang leren. Dit betekende niet dat de overheid de uitvoering op zich nam, maar wel dat de overheid werkgevers, werknemers, burgers, bedrijfsleven, onderwijsaanbieders, gemeenten en regio's stimuleerde en faciliteerde om daadwerkelijk uitvoering 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 valideringssytematiek 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: informatieverspreiding 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 gedefiniëerde 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 instrumenta-*

rium 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 flexibilisering van arbeid (WRR, 2007). EVC was dan 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 de arbeidsparticipatie te verhogen, de ‘Advies Commissie Arbeidsparticipatie’ onder voorzitterschap van Peter Bakker, toenmalig bestuursvoorzitter van TNT, ingesteld. De commissie constateerde dat Nederland aan de vooravond stond van fundamentele veranderingen. De komende decennia zou men te maken krijgen met meer werk en minder mensen. Daarnaast zouden de eisen aan het kennisniveau en het aanpassingsvermogen van de beroepsbevolking toenemen (CA, 2008). Werkgevers en werknemers werd een cultuurverandering voorgesteld die er inhiel dat een sterker bewustzijn nodig was dat iedereen meeteelde en vooral dat een andere kijk op werk nodig was. Werknemers moesten in staat worden gesteld hun competenties zelf te onderhouden, iedereen moest niet alleen het recht maar ook de plicht omarmen om zich continu te scholen, werkgevers moesten de talenten van mensen (leren) benutten en in mensen investeren om in de concurrentiestrijd overeind te blijven en hun werknemers goede loopbaanmogelijkheden te bieden. In deze cultuurverandering speelde activerend 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.

4.6 Activering levenlang leren en EVC/VPL, 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’ 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 valideringssystematiek 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 Projectdirectie Leren & Werken richtte zich in zijn tweede meerjarenplan voor de periode 2008-2011 op het versterken van de beoogde *'take-off'* van levenlang leren. 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.)*

Vooral 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. Deze hogescholen committeerden zich aan het (door)ontwikkelen van hun strategisch beleid 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 was het benutten van het Europese Kwalificatieraamwerk (EQF) op nationaal niveau om meer transparantie in het onderwijsstelsel en meer wisselwerking tussen publieke en private aanbieders te realiseren. Het desbetreffende Nederlands Kwalificatieraamwerk (NLQF)¹⁶ is erop gericht om zowel publieke als private opleidingen in te schalen naar een bepaald kwalificatieniveau, van basiseducatie tot doctoraat, en van bedrijfsopleiding tot meerjarige avondstudie. Het NLQF maakt hiermee door de overheid gereguleerde kwalificaties en private kwalificaties met elkaar vergelijkbaar (Commissie NLQF-EQF, 2011). Ook kunnen door koppeling van het nationale kwalificatieraamwerk aan het Europees Kwalificatieraamwerk (EQF) kwalificaties uit 39 Europese landen met elkaar vergeleken worden.

Het NLQF kent net als het EQF acht kwalificatieniveaus. De NLQF-niveaus geven een indicatie van de complexiteit van de kwalificaties. Het instroomniveau is het minst complex en niveau acht is het meest complex. Een NLQF-inschaling vertelt niet zozeer iets over de geleverde studie-inspanning of studie-inhoud, maar over wat iemand kan en weet als een bepaald leerproces is afgerond.

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 valideringssysteem, 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 leer-werktrajecten 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 en verankerd (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 & Vene-ma, 2012).

De ervaringen daarentegen met de sectorgerichte EVC-aanpak waarin verbinding werd gemaakt met sector- of organisatieprofielen als onderdeel van maatwerk-trajecten op de werkplek, bleek beter te scoren: bijna 150.000 leerwerktrajecten waarin duaal leren met een EVC-benadering was geïntegreerd en nog geen 15.000 EVC- en maatwerktrajecten in het HBO (PLW, 2011). Deze cijfers tonen dat EVC 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.

1. *Verbreiding via EVC en VPL*

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 inschaling¹⁷ 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;*

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

- *het vergemakkelijken van de communicatie tussen alle betrokkenen in onderwijs en arbeidsmarkt.* (Commissie NLQF-EQF, 2011, p. 6)

De NKK-doelen zijn voor een belangrijk deel afgestemd op het kunnen benutten van EVC als een geformaliseerd en geborgd instrument voor het erkennen van leerervaringen die gebaseerd kunnen zijn op nationale en/of sectorale opleidingen. In een voorstel van de Convenant-partners 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 valideringsperspectieven aan zou kunnen sluiten:

1. VPL 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 van EVC voor de benutting van persoonlijke leerervaringen werd door de minister van OCW onderschreven. In haar rapportage aan de Tweede Kamer beschreef zij een systeem met twee routes:

- 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 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'.

2. *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 aanbestedingsvorm 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 (be-

kostigde) 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 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 een zevental hogescholen 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 formele aanbod van levenlang leren. De betreffende hogescholen hadden weliswaar besloten geen verlenging van hun EVC-erkenning aan te vragen maar ze hadden EVC wel geïntegreerd in de methodiek voor instroomassessment met daaraan verbonden vrijstellingsprocedures (Zwart, *et al.*, 2012). Ze bleven daarmee aan de veilige kant en het leverde niet direct een grootschalige innovatie op maar een kleine cultuurverandering was het wel als het ging om aandacht te hebben voor 'de stem van de lerende'.

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 plaatsafhankelijk 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*¹⁸ 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 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 in 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

¹⁸ 'No regret maatregelen' zijn maatregelen die direct of op korte termijn uitgevoerd kunnen worden binnen bestaande bestuurlijke afspraken en voorgestelde experimenten en pilots ondersteunen.

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, 2014).

De rol van EVC of VPL 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 persoonlijke 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 zijn over de waarde van iemands leeruitkomsten 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 ondersteunende functie van het hoger onderwijs bij het activeren van levenlang leren in de samenleving. Zo constateerden de kwartiermakers een aantal knelpunten dat de operationalisering van valideren binnen het hoger onderwijs danig in de weg staat:

1. *Van onderwijs naar leren:* het invoeren van valideren eist veel van onderwijsinstellingen. De belangrijkste, benodigde aanpassing betreft de acceptatie dat het onderwijssysteem onderdeel is van een bredere functie van leren en dat de rol van leren in de samenleving meer is dan het volgen van onderwijs. Een opener benadering van het leerproces via het creëren van meer betrokkenheid van de lerende bij de bepaling van inhoud en vormgeving van het leerproces zou hierbij behulpzaam kunnen zijn. Een instelling die een dergelijke klanthouding kan realiseren en faciliteren en rekening houdt met iemands eerdere leeruitkomsten, kan de individuele ambitie om te leren beter schragen.
2. *Valideren integreren:* met de omslag naar inclusief leren doet zich de kans voor om het

valideren van leeruitkomsten te integreren in het leeraanbod van het hoger onderwijs. Dat betekent dat het hoger onderwijs beter en breder benut zou kunnen worden door meer doelgroepen. Het genereren van concrete leervragen en het zelfmanagement van competenties zijn vooral een verantwoordelijkheid van de kandidaat zelf. De instelling heeft de verantwoordelijkheid om dit individuele proces van bewustwording en zelfmanagement te faciliteren en transparant te zijn ten aanzien van inhoud en haalbaarheid van eigen standaarden of kwalificerende programma's. 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 assen is daarnaast onontbeerlijk: het ontwikkelingsgericht beoordelen. Tezamen vormen beide vormen valideren 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)

4.7 Perspectief in het HBO

In 2015 was het inzicht versterkt dat een 'lerende samenleving' zich niet kan 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, maar zich ook zou moeten richten op het levenlang leren van de mensen die niet (meer) actief deelnemen aan de arbeidsmarkt. Kortom, levenlang leren is niet uitsluitend van belang voor de geïnstitutionaliseerde leer- en werkprocessen maar ook voor het individu (of de burger) zelf. Het Nederlandse levenlang leren-beleid stond daarmee in 2015 voor een belangrijke uitdaging. De twee valideringsroutes uit 2013 werden geconcretiseerd in een brief van de minister van OCW aan de Tweede Kamer:

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 validerings-instrumenten 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. (MOCW, 2015)

Het tot dusver impliciete onderscheid tussen de benaming van EVC voor de arbeidsmarktroute en VPL voor de onderwijsroute is hiermee geformaliseerd. Motieven van mensen en hun organisaties om hun levenlang te leren en EVC/VPL te benutten zijn ook duidelijk. Datzelfde geldt eveneens voor het daadwerkelijk kunnen realiseren van een diversiteit aan 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 om levenlang leren te activeren. 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, 2014). Naast het praktische rendement moet het samenspel ook tonen dat levenlang leren goed aansluit op de ontwikkelingen in de maatschappij die zich nog niet duurzaam hebben kunnen verankeren in leer- en werkprocessen, zoals:

- De verschuiving richting brede of sleutelcompetenties op de arbeidsmarkt.
- Versterking van vraagsturing en klantgerichtheid van het leerproces in het onderwijs.
- Betere benutting van de formele, informele en non-formele competentieontwikkeling van mensen.
- Optimalisering van de doorstroming binnen de beroepskolom met behulp van levenlang leren als integraal proces.
- Versterking van de relatie onderwijs-bedrijfsleven met behulp van EVC/VPL. (Golsteyn, 2012).

Actie in het hoger onderwijs

Een baanbrekend initiatief gericht op het realiseren van levenlang leren startte in 2016 met pilots rond het flexibiliseren van de deeltijdopleidingen in het hoger onderwijs¹⁹.

Flexibilisering betekent dat leren plaats- en tijdonafhankelijk wordt verzorgd/gevolgd en georganiseerd op basis van leeruitkomsten. De resultaten van leren (leeruitkomsten) staan centraal. Leeruitkomsten kunnen ongeacht vorm, locatie en tijd zijn of worden behaald. Het gaat er niet om hoe en wanneer, maar om dat en wat iemand heeft geleerd. Flexibel leren is daarmee de optelsom van het valideren van reeds behaalde leeruitkomsten en het leren van resterende leeruitkomsten via een leertraject dat aansluit op een persoonlijke leerbehoefte en context. Met behulp van het valideren van iemands leeruitkomsten tot dusver kan het flexibe-

19 Ook worden pilots rond vraagfinanciering georganiseerd. Een student hoeft zich niet voor een hele opleiding in te schrijven maar volgt één of meer modules. Opleidingen bepalen hoe hoog het collegegeld per module is maar het mag niet hoger zijn dan €3.750. Studenten die nog niet eerder een bachelordiploma hebben gehaald, kunnen een voucher krijgen van de overheid. Deze voucher geeft €1.250 korting per module. (Web.ref. Rijksoverheid)

le leren derhalve direct aansluiten op de leerbehoefte van de student en kunnen we spreken van gepersonaliseerd leren zolang dat leren wordt gevraagd, georganiseerd en geëvalueerd op een dialogische basis tussen lerende en leraar.

Hogescholen en universiteiten mogen in hun flexibiliseringspilots de vaste onderwijsprogrammering loslaten. In plaats daarvan stelt de opleiding eenheden van leeruitkomsten vast. Daarin wordt vastgelegd wat studenten moeten kennen en kunnen, maar niet hoe het bijbehorende programma er uit moet zien. Vervolgens sluit de instelling een onderwijsovereenkomst met de student. Hierin worden afspraken vastgelegd over hoe de student die leeruitkomsten die zij wil/moet behalen, ook daadwerkelijk gaat bereiken. De opleidingstrajecten kunnen dus variëren en op maat voor en mede door de student worden ingericht.

Dialogisch valideren & leren bij Instituut Archimedes

Bij flexibiliseren van leren is de vertaling van persoonlijke leerervaringen naar leeruitkomsten een kritische succesfactor. Deze vertaling kan doelmatig in de dialoog tussen student en hogeschool of universiteit worden georganiseerd via het valideren van iemands leeruitkomsten. De ontwikkeling van dergelijk valideren bij het Instituut Archimedes van de Hogeschool Utrecht is exemplarisch voor de wijze waarop het valideren van persoonlijke leerervaringen kan bijdragen aan het creëren van gepersonaliseerd leren. In de toetsvisie 'Valideren is (te) Leren' wordt dit *dialogisch valideren en leren* genoemd (Duvekot, *et al.*, 2017). Het wordt gedefinieerd als het leerwegaafhankelijk toetsen van iemands leerervaringen en het adviseren over verder leren, met het oog op het realiseren van een gewenst leereffect via een gepersonaliseerd leertraject.

Leren - en dus ook valideren²⁰ - draait om kwaliteiten die mensen in specifieke situaties in hun leef- en werksituaties opdoen of waarvan ze zich realiseren dat ze die nodig hebben. Dit betreft kwaliteiten waarover ze in hun omgeving een dialoog kan aangaan om ze te valideren en/of te versterken. Deze dialoog motiveert en stelt haar 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. Een dergelijke cyclus is gebaseerd op het integreren van valideren en leren en het continu verankeren van leeruitkomsten in het persoonlijke portfolio. De functie van het portfolio wordt het beste benut als deze is afgestemd op de verschillende fasen binnen de cyclus (plannen, begeleiden en beoordelen), en als het portfolio een centrale functie vervult in de begeleiding en het monitoren van de persoonlijke ontwikkeling.

Gepersonaliseerd leren verbindt – retrospectief – de leergeschiedenis van studenten met – prospectief – dat wat ze nog moeten/willen leren. Bij Instituut Archimedes is dit gebundeld in het proces van *dialogisch valideren en leren*:

1. In het *valideringsproces* worden de toetsende of beoordelende (summatief) en adviserende (formatief) functies van het valideren in de dialoog tussen (het portfolio van) de student en de docent benut om leeruitkomsten te waarderen en te erkennen. De student staan hierbij toetsvormen ter beschikking die product- of procesgericht zijn.

²⁰ Zie §1.2.

Procesgericht houdt in dat leeruitkomsten integratief worden beoordeeld, terwijl dat bij productgerichte validering op de eigen waarde van de leeruitkomst is.

2. Het *leerproces* is erop gericht het leren aan te bieden dat (nog) niet via validering kan worden gerealiseerd of waarvan de student meent dat het leren gewenst is. Dit aanbod is gepersonaliseerd in termen van inhoud, vorm en zingeving. De student heeft medezeggenschap over het ontwerp van het persoonlijke leertraject binnen de kaders van de opleiding.

De bundeling van valideren en leren helpt levenlang leren voor en door de lerende praktisch vorm te geven. Het beantwoordt aan de eisen die aan leren in 'de lerende samenleving' worden gesteld en stelt de autonoom lerende centraal. In deze zin kenmerkt *dialogisch valideren en leren* zich door:

- *Bewustwording*: het bewustzijn van de student dat investeren in leren nuttig en noodzakelijk is, én dat zij een leergeschiedenis heeft die doel en richting van leren kan ondersteunen en versterken.
- *Motivatie*: het bewustzijn van het aanwezige potentieel kan een stimulans zijn voor het behalen van een concreet leerdoel. Het kan zelfs een concrete leerbehoefte of -wens helpen formuleren.
- *Facilitering*: faciliteiten voor leren, toetsen en begeleiding die een student ter beschikking staan om te leren (summatief/formatief) en waar de student toegang toe heeft c.q. recht op heeft. Het gaat hierbij onder meer om wet- en regelgeving, financiering, onderwijs- en trainingsprogramma's, assessment en begeleiding. Voor het Instituut betekent dit dat het zich onderscheidt door een leerconcept dat inspeelt op iemands leergeschiedenis en leerdoel.
- *Het portfolio* is onlosmakelijk verbonden met valideren en leren. Het persoonlijke portfolio is een beargumenteerde verzameling van kennis en kunde waarover iemand beschikt op basis van de beschrijving van persoonlijke leerervaringen en de daarbij behorende documentatie als bewijsvoering. Het Instituut beschikt over een opleidingsportfolio waarin de leeruitkomsten per opleiding zijn beschreven inclusief niveaubepalingen, toetscriteria en de leerbaarheid.
- *Leerwegaafhankelijkheid*: een begrip van leren dat tijd- en plaatsafhankelijk plaats kan vinden in formele, non-formele en informele contexten.
- *Dialog*: een open dialoog tussen student en docent waarin beide hun inbreng hebben bij (1) het vaststellen van de leerbehoefte – vorm, inhoud en zingeving – van de student en (2) het daarop aansluitend ontwerpen, uitvoeren en evalueren van een gepersonaliseerd leertraject.
- *Assessment* als instrument om de leergeschiedenis van de student en de leeruitkomsten van het Instituut met elkaar te vergelijken en te waarderen. Er zijn drie vormen van assessment geschikt om deze vergelijking te maken:
 - *Assessment van* leren, waarbij iemands portfolio summatief wordt beoordeeld ten opzichte van een gekozen meetlat en direct tot (deel)erkenning kan leiden.
 - *Assessment voor* leren, waarbij formatief sprake is van het ontwikkelingsgerichte adviseren over een vervolgtraject waarin de gestelde doelen behaald kunnen worden.
 - *Assessment als* leren, dat het reflectieve karakter toont van het valideren. Het assessment wordt ervaren als een leerproces op zichzelf.

- *Eigenaarschap*: het (bewuste) eigenaarschap van de student van haar leerervaringen en het reflectief vermogen om verbinding te maken met de leeruitkomsten van het Instituut om werk- en/of leerprocessen te versterken en te ondersteunen.
- *Co-design of co-creatie*: samenwerking tussen student en Instituut over het gezamenlijk uitwerken van zingeving, vorm en inhoud van het verdere leren.

De leercyclus van Instituut Archimedes

Gepersonaliseerd leren bij Instituut Archimedes is georganiseerd in een leercyclus (zie figuur 4) waarin sprake is van (opvolgende) fasen van assessment en van leerarrangementen binnen een gepersonaliseerd leertraject:

1. Bij aanvang van de opleiding het intake-assessment.
2. Tijdens de opleiding gepersonaliseerde leerarrangementen en voortgangs-assessments.
3. Ter afsluiting van de opleiding het eindassessment.

Figuur 4: De leercyclus van Dialogisch Valideren & Leren



Bron: Duvekot, et al., 2017

Het portfoliooverrijkende proces dat figuur 4 toont kan als een herhaalbare of wederkerende cyclus worden geïnterpreteerd. Na afloop van elke leercyclus kan het resultaat desgewenst het startpunt betekenen van een nieuwe cyclus. Er kan immers sprake zijn van persoonlijk opvolgende leercycli die nodig en nuttig zijn om zich duurzaam in de lerende samenleving te handhaven en te verbeteren (empowerment en employability). In de figuur is deze wederkerende leercyclus weergegeven.

De opeenvolgende stappen in de cyclus zijn:

1. Uitgangspunt van *dialogisch valideren en leren* is dat voorafgaand aan een beoogd leertraject een portfolio wordt opgesteld door de student met daarin documentatie van haar eerdere leerervaringen. Het persoonlijke portfolio is zowel het startpunt als het uitgangspunt voor het behalen en verankeren van leeruitkomsten. Tevens biedt het inzicht in welke leerwegen en –omgevingen het beste aansluiten op het persoonlijke leertraject (Beersma, *et al.*, 2016).

De onderdompelingsfase, die direct na inschrijving in een periode van 5 weken plaatsvindt, heeft tot doel recht te doen aan ‘de stem van de student’. De onderdompeling brengt de juiste diepgang in het verbinden van de persoonlijke leervraag met de best passende leerroute. De student wordt - naast de kennismaking met het gepersonaliseerde leerconcept van Instituut Archimedes - begeleid in het samenstellen van een portfolio waarmee zij haar relevante kennis en ervaringen kan aantonen.

Resultaat van deze fase is een helder beeld van de mogelijkheden voor een gepersonaliseerd en flexibel leertraject dat de student met een grote kans op succes kan volgen.

2. Het intake-assessment is geïntegreerd in de leercyclus en vormt onlosmakelijk onderdeel van het leerproces. In het intake-assessment wordt het opgestelde, persoonlijke portfolio beoordeeld met een driedelig doel: (1) summatief toetsen zodat bepaald kan worden of het beoogde leerdoel reeds deels of geheel is behaald, (2) formatief adviseren welk (aanvullend) leertraject eventueel benodigd is en (3) persoonlijke reflecteren op de eigen inbreng en op doel en inhoud van het leren. Op deze wijze wordt rekening gehouden met iemands leergeschiedenis en kan een op de persoon afgestemd leertraject worden aangeboden.

Het intake-assessment kan plaatsvinden in verschillende vormen, afhankelijk van de aard van de te bewijzen competenties. Deze situaties zijn in drie varianten op te delen, voor verschillende doelgroepen (Reeuwijk, Duvekot en van der Spoel, 2017):

- a) Studenten die iets te valideren hebben op basis van formele bewijzen (opleiding/diploma's) behoeven geen assessment; portfoliobeoordeling is dan voldoende.
- b) De student heeft relevante werkervaring in het tweedegraadsgebied, of informele, wellicht vergelijkbare ervaringen in een ander gebied. Dit behoeft een portfoliobeoordeling, in combinatie met een criterium gericht interview.
- c) De student beschikt naast informele, relevante ervaringen ook over onderwijservaring. In dit geval vindt een uitgebreid intake-assessment plaats om recht te doen aan alles wat de student al kan/kent. Er wordt met twee assessoren gewerkt: een interne assessor en een veldassessor. Het assessment bestaat uit een portfoliobeoordeling, een criteriumgericht interview en een lesbezoek.

De uitkomst van deze fase is hoe dan ook een persoonlijk rapport waarin de validering van iemands leeruitkomsten is opgenomen in samenhang met het (resterende) programma dat de student geadviseerd wordt te volgen om het leerdoel te behalen.

3. Na het afronden van het intake-assessment worden de summatieve resultaten en het formatieve advies verwerkt in een onderwijsovereenkomst tussen de student en Instituut Archimedes. In deze overeenkomst wordt het vastgestelde, gepersonaliseerde leertraject qua planning, vorm en inhoud met het oog op de nog te behalen leeruitkomsten vastgelegd. Indien een werkgever ook een rol heeft bij het behalen van het leerresultaat, zal ook zij partij bij deze overeenkomst zijn.

De reeds behaalde leeruitkomsten zijn zodoende erkend door de hogeschool en de nog te

behalen leeruitkomsten zijn in een persoonlijk leertraject naar inhoud en vorm afgestemd op de leerstijl en –context van de student.

4. Vervolgens volgt de student een gepersonaliseerd en flexibel leertraject, vormgegeven via blended leren met periodieke toetsmomenten of voortgangsassessments. Het portfolio kan als studievoortgangsinstrument dienen voor de student en in haar communicatie met de studiebegeleiding van de hogeschool.

Er kan gedacht worden aan verschillende vormen van valideren die de student in kan zetten tijdens de opleiding: (1) het behalen van onderdelen van leeruitkomsten in overleg met een docent of (leerteam)begeleider als het aankomt op vakspecifieke kennis, vaardigheden en inzichten en (2) een meer integratieve vorm van valideren, waarbij grotere brokken werk/uitkomsten afgetekend worden. De eerste valideringsvorm kan bestaan uit kleinere brokken studiepunten, terwijl de tweede vorm minimaal 20 studiepunten moet beslaan om d.m.v. een voortgangsassessment beoordeeld te worden.

5. Tenslotte worden de nieuwe leeruitkomsten van elke doorlopen leercyclus met behulp van een eindassessment summatief beoordeeld en in het portfolio of vakbekwaamheidsdossier van betrokkene verankerd.

Het eindassessment kan beschouwd worden als de laatste toets van de opleiding of het leertraject. Het is dé toets waarin de student aantoonbaar is met het overeengekomen leertraject. Het gaat in het eindassessment om het presenteren van het persoonlijke perspectief op de eigen professionele ontwikkeling, kwaliteiten, het kunnen verbinden van praktijk en theorie én datgene waar de student voor staat als leraar.

Deze leercyclus van *dialogisch valideren & leren* kan door studenten op diverse manieren worden doorlopen, mede afhankelijk van de leerbehoefte, de mate van erkenning van reeds aanwezige leerervaringen, de leerrijkheid van de eigen context en de mogelijkheden tot blended leren. Na elke doorlopen leercyclus kan de lerende een nieuwe cyclus opbouwen op basis van een verrijkt portfolio en nieuwe leerwensen. In deze zin is sprake van levenlang leren doordat het resultaat van de ene leercyclus nieuwe leerbehoeften kan genereren voor een volgende leercyclus. De leercyclus is zodoende meer een ontwikkelingsgerichte leerspiraal met meer-voudige leercycli gedurende iemands leven dan een enkelvoudige, op zichzelf staande leercyclus die slechts een momentopname in iemands leven is.

Daarnaast is het van belang te begrijpen dat de student in principe vanuit haar eigen portfolio bezien continue cross-overs kan maken tussen het valideren en het leren omdat beide leerprocessen zijn gebaseerd op dezelfde leeruitkomsten. Het eigen portfolio vormt ook de basis voor het eigenaarschap van de student van haar eigen leerproces: de keuze hoe het leerproces vorm krijgt en hoe behaalde/te behalen leeruitkomsten verbonden worden met een bepaald leereffect en verankerd worden in het persoonlijke portfolio.

Tot slot

De uitkomsten van de experimenten in het hoger onderwijs zoals bij Instituut Archimedes, zullen uitwijzen of deze aanpak van het flexibiliseren van leren op nationaal niveau effectief is en het realiseren van gedeeld eigenaarschap van leren tussen de lerende, het onderwijs en de samenleving dichterbij brengt. In ieder geval kan niet gezegd worden dat het levenlang leren-beleid in Nederland een papieren tijger is. Integendeel, het heeft in het hoger onderwijs de vorm aangenomen van een grootschalig experiment om een open en gelijkwaardige dialoog

tussen lerende en leraar over vormgeving en inhoudsbepaling van leren te creëren. De cirkel van vijftig jaar beleidsontwikkeling zou daarmee wel eens rond kunnen zijn en zich - indachtig Freire's opvattingen over de dialoog van leren - kunnen manifesteren als een wederkerende leercyclus die begint met ervaring, waarop gereflecteerd wordt, wat leidt tot een bepaalde actie, die tenslotte resulteert in een concrete nieuwe ervaring waarop gereflecteerd kan worden. En vervolgens kan deze cyclus – in dialoog met een hogeschool bijvoorbeeld – opnieuw beginnen, etc., etc.

Open dialoog over leren

In deze studie is onderzocht hoe het beleidskader van levenlang leren zich heeft ontwikkeld vanaf de jaren zeventig en welke rol het valideren van leren bij de aan levenlang leren gekoppelde trend van gepersonaliseerd leren speelt. Deze vragen zijn vanuit twee dimensies onderzocht: een historische met aandacht voor de veranderlijke maatschappelijke context en een sociologische met een focus op het verschijnsel levenlang leren zelf. Het belang van deze multidisciplinaire benadering is dat zodoende het valideren van leren en het gepersonaliseerde leren zowel functioneel en instrumenteel als contextueel en passend in de (maatschappelijke) ontwikkelingsgang van levenlang leren kon worden geanalyseerd. Deze analyse levert een aantal karakteristieken op van levenlang leren door de tijd heen waarmee we in het heden ons voordeel kunnen doen bij het praktiseren ervan. Want:

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. (Hobsbawm, 1981)

5.1 Vijf karakteristieken

Het (inter)nationale levenlang leren-beleid heeft een lange geschiedenis achter de rug. Sinds de jaren zeventig is het beleid in ontwikkeling en het lijkt nog steeds niet af te zijn als het gaat om de daadwerkelijke activering en verankering van het beleid. Jaarlijks gepubliceerde cijfers binnen de Europese Unie tonen weliswaar grote aantallen deelnemers in levenlang leren-trajecten maar dit betreffen vrijwel uitsluitend formele leertrajecten die binnen het reguliere onderwijs worden aangeboden. Het gebruik van EVC of VPL, flexibilisering van het onderwijs en persoonlijk maatwerk in leren zijn echter duidelijk fenomenen die steeds meer worden toegepast maar vooralsnog geen mainstream zijn in levenlang leren (Cedefop, 2011; EC, 2014; web. ref. Eurostat, 2016). Het in Nederland redelijk hoge aantal maatwerktrajecten rond 2011 waarin EVC was geïntegreerd (PLW, 2011), is echter wel een indicatie dat het personaliseren van levenlang leren wel degelijk mogelijk is binnen de context van onderwijs en arbeidsmarkt.

In het licht van 'de conjuncturele tijd' is de verandering sinds 1970 in beleidsmatige zin substantieel te noemen. Het is in deze 'langzaam bewegende geschiedenis' waar de cultuurverandering zich manifesteert in de overgang van beleidsvorming naar implementatie van levenlang leren. Het ontwikkelingsproces van het levenlang leren-beleid toont dat het beleid zich internationaal vanaf de jaren zeventig heeft gericht 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). Een gedeelde verantwoordelijkheid tekent zich af als het gaat om het operationaliseren van levenlang leren. Vandaar dat bijvoorbeeld de beleidsmakers van de Europese Unie de tijd rijp achten en oproepen tot integratie van het EVC-beleid in het dagelijkse leven onder het motto '*from fragmentation to integration*' (CEU, 2012). Een vijftal karakteristieken kan worden geschetst van de beleidsmatige ontwikkeling in de afgelopen decennia die deze oproep legitimeren:

Karakteristiek 1: de overgang van systeem naar proces

In de beleidsontwikkeling is een spanningsveld zichtbaar tussen de systeem- en de procesbenadering. Het systeem bestaat in dit verband uit het leersysteem (met het aanbod van kwalificaties) en het maatschappelijk systeem (met het competentie management in functieprofielen of sector kwalificaties). Beide systemen presenteren zich 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 valideringssysteem opereert als een subsysteem binnen beide systemen en verbindt de twee systemen met hun object: het lerende individu. Het individu is afhankelijk van de ontplooiingsmogelijkheden die deze systemen bieden.

Het proces betreft verloop, voortgang en resultaten van deze (sub)systemen in een gegeven context of situatie. In een proces worden systemen benut, is een startvraag geformuleerd en worden resultaten behaald. In de sfeer van levenlang leren kan het gaan om doelgroepgerichte processen, ontwikkelprocessen van leer methoden, leerstofontwikkeling, etc.

De grenzen van een proces worden bepaald door de 'flexibiliteit' van een systeem. Normaliter zijn systemen vrij rigide opgezet met allerlei beschermingsconstructies (procedures, codes, interne regels, kwaliteitszorg). Een kwalificatie is een mooi voorbeeld van een systeem onderdeel dat in het gebruik ervan weinig flexibiliteit toestaat. Onderwijs- en examenreglementen, te handhaven accreditaties en het eigenaarschap van docenten zijn factoren waar altijd rekening gehouden moet worden en waaraan de klant (de lerende of de student) is uitgeleverd. 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.

Het in toenemende mate onderkennen van het belang en zelfs equivalentie van leerervaringen, ongeacht waar ze zijn verworven, rekt de mogelijkheden op van systemen om flexibel om te gaan met het gepersonaliseerd invullen van levenlang leren-trajecten. De beleidsontwikkeling is steeds meer geneigd om deze persoonlijke oriëntatie toe te staan en (her)formuleert het beleid ook in die zin.

Kenmerken van de ontwikkeling van beleid en visie binnen deze karakteristiek zijn:

- De langzame omslag van de input-oriëntatie of *inside-out* benadering van het leersysteem en het maatschappelijk systeem naar 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 haar eigen rol bij de inhoud en vorm- en zingeving van haar leren ná het

assessment. In het beleid wordt aan deze bewustwording handen en voeten gegeven, bijvoorbeeld door het aanjagen van de ontwikkeling van begeleidingstructuren of doelgroepaanpakken in het onderwijs.

- Het beleid spreekt zich meer uit in termen van processen dan van systemen. De boodschap hiervan is dat systemen gebouwd zijn maar dat de benutting ervan achterblijft. Beleid gericht op systeembouw, zoals bijvoorbeeld nationale kwalificaties raamwerken, is niet meer (zozeer) nodig maar benutting van de systemen des te meer.
- Processen waarin de flexibiliteit van systemen wordt getest, hebben een outside-in karakter, dat wil zeggen dat de lerende op basis van reële zelfkennis of –inschatting mede kan bepalen welke greep in het systeem kan worden gedaan. In het geval van een te behalen kwalificatie gaat het dan om de inzichtelijkheid en de aantoonbare equivalentie van persoonlijke leerervaringen ten opzichte van de leeruitkomsten die binnen een kwalificatie zijn vastgelegd. In geval van employability kan het gaan om het aantoonbare beschikken over de vereiste kennis en vaardigheden om te voldoen aan de vereisten voor een andere of hogere functie.
- Tot slot maar niet minder belangrijk, kenmerkt de huidige tijd zich door een crisis van het bestaande leerparadigma. De druk op het leersysteem om zich aan te passen aan de behoefte van mens en samenleving naar continu veranderende en transferabele competenties neemt exponentieel toe. De Amerikaanse *education reimaged movement*²¹ en de experimenten in het Nederlandse hoger onderwijs zijn voorbeelden van processen waarin getracht wordt ruimte te bieden aan ‘the voice of the learner’, oftewel het mede-eigenaarschap van de lerende van haar leerproces.

Karakteristiek 2: operationalisering van het brede concept van leren

De beleidsontwikkeling laat een beweging zien van strategie naar tactiek en operationalisering, van beleid naar praktijk zeggend. Het besef is gegroeid dat de praktijk geduldig is terwijl het beleid zich dynamisch heeft ontwikkeld. Kwalitatieve opbrengsten van levenlang leren in de praktijk zijn weliswaar behaald, maar zijn nog te klein in omvang om ook kwantitatief een omslag in het denken over leren aan te tonen. Binnen deze beweging is echter een fundamentele verschuiving zichtbaar op het vlak van de validiteit van leerervaringen. Waar de UNESCO al in de jaren zeventig benadrukte dat de burger ook gebruik moest kunnen maken van non-formele en informele leeromgevingen om te kunnen leren (Faure, *et al.*, 1972), is daar met behulp van de valideringssystematiek langzaam maar zeker brede acceptatie voor ontstaan. De waarde van werkplekgericht leren, leren via vrijwilligers- of burgerschapsactiviteiten of het informele leren dat nauwelijks zichtbaar is maar wel persoonlijke kwaliteiten helpt ontwikkelen, is onder beleidsmakers op (inter)nationaal niveau onderkend en is inmiddels een vast onderdeel van de aanbevelingen om het leersysteem en het maatschappelijk systeem aan te passen aan de context van de burger. Deze bredere kijk op het concept van leren leidt ertoe dat formeel, informeel en non-formeel leren op gelijkwaardige wijze kunnen bijdragen aan het organiseren van gepersonaliseerd leren. De formulering van kwalificaties in termen van leeruitkomsten heeft inmiddels een serieuze vlucht genomen. De overdraagbaarheid van leeruitkomsten tussen verschillende kwalificaties en/of kwalificatiegebieden en het vertalen van

21 <https://education-reimagined.org>

de van leeruitkomstenbenadering naar de standaards die gelden binnen het maatschappelijke systeem (functieprofielen, sectorstandaards, etc.) zijn de 'next frontiers to cross'.

Kenmerken van de ontwikkeling van beleid en visie binnen deze karakteristiek zijn:

- De veranderde focus binnen het maatschappelijke debat over nut en noodzaak van leren naar het feitelijke leerproces van de individuele burger en de instrumentatie daarvan.
- De overgang van input- naar outputgericht leren met het vooropstellen van leeruitkomsten 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.

Karakteristiek 3: contextualisering van leren

Het nastreven van de doelstelling van 'een leven lang leren voor iedereen' was niet zozeer een uitdaging maar veeleer een strijd. In de periode 1970-2015 was vooral sprake van een ideologische strijd over de afstemming van levenlang-leren strategieën in de samenleving op enerzijds sociale verandering en maatschappelijke participatie en anderzijds op economische groei en concurrentievermogen. In tijden van voorspoed kregen de sociale doelstellingen meer aandacht en bij economische tegenwind veranderende de focus naar inzetbaarheid en mobiliteit van arbeid.

Binnen deze slingerbeweging van economische en/of sociale perspectieven, is een 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 levenlang 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 'participerend subject' veranderd. Partnerschappen in leren zijn toegenomen als gevolg van de erkenning dat leren overal en altijd en hoe dan ook plaatsvindt. 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 niet alleen meer gericht op diploma's en certificaten, maar ook op het leren voor persoonlijke ontwikkeling, upgrading, updaten of gewoon voor enjoyability.

Kenmerken van de ontwikkeling van beleid en visie binnen deze karakteristiek zijn:

- De verbreding van de oriëntatie op jongeren voor wie vooral initieel onderwijs toereikend was voor een maatschappelijke carrière naar volwassenen voor wie het continu of levenlang leren steeds meer een vereiste wordt voor het onder- of behoud van de carrière, heeft ertoe geleid dat het leersysteem breder wordt geïnterpreteerd dan alleen vormend onderwijs. Ervaringsleren, zelfsturend leren en contextueel of werkplekgestuurd leren zijn vaste onderdelen geworden van de leerstrategieën die in het beleid worden gepropageerd en gestimuleerd.
- 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.

- Dat het benutten van meer dan alleen formele leeromgevingen ertoe leidt dat meer partners in leren participeren vanuit hun eigen oogmerk. 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 daarbij bepalender dan het leeraanbod.

Karakteristiek 4: 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. De burger wordt veelvuldig gebruikt om het beleid te verantwoorden in het licht van de maatschappelijke trend van individualisering. Deze trend kwam al in de jaren zeventig 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 moeiteloos ingepast in het beleid om de juistheid van de ideologie van marktwerking te legitimeren, zij het grotendeels vanuit de economische waarde van individuele leerervaringen. Pas met de focus op EVC als verbinding tussen de leerervaringen van een burger en de leeruitkomstenbepaling binnen het leersysteem, kwamen bruikbare randvoorwaarden in het vizier van het beleid om daadwerkelijk de aanwezige individuele rijkdom aan leerervaringen en ontwikkel-potentieel te benutten. Het beleid bevindt zich daarin nog in een sterk top-down aangestuurd proces waarin weinig ruimte is voor een open dialoog met de 'klant'. De lerende heeft als klant vooral te beantwoorden aan de eisen die vanuit de kwalificatie gesteld worden en de mate waarin non-formele en informele leerervaringen equivalent worden geacht aan (onderdelen van) een kwalificatie is sterk afhankelijk van de kwaliteit van de beoordelaar of assessor en van de begeleider bij het samenstellen van een portfolio met bewijsstukken voor de 'claim for fame' van de klant.

Uiteraard speelt de klant zelf een belangrijke rol bij het meer bottom-up gestuurd maken van het dialogische proces; vooral benodigd is de individuele bewustwording van de eigenwaarde die is opgedaan in allerlei binnen- en buitenschoolse ervaringen. Daarnaast is de rol van de begeleider cruciaal teneinde de waarde van iemands leerervaringen te helpen bepalen. De vraag welke ervaring relevant is of niet om in aanmerking voor toegang tot een leertraject en verkorting van dat leertraject, is voor de lerende vaak moeilijk te bepalen. Een begeleider die oog heeft voor de verbinding tussen persoonlijke ervaring en kwalificatie-eisen en hier goed over kan communiceren, helpt een belangrijk knelpunt in het de positionering van de lerende in de dialoog weg te nemen (van Tartwijk en Driessen, 2009), zijnde de besluitvorming van de lerende over de eigenwaarde.

Een aldus goed georkestreerde dialoog 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. Een dergelijke cyclus is gebaseerd op het integreren van valideren en leren. De rol van het persoonlijke portfolio wordt in deze cyclus het beste benut als het portfolio een centrale functie

vervult in de begeleiding en het beoordelen van de persoonlijke ontwikkeling; en zoals eerder reeds uiteengezet, zijn deze rollen in het beleid onderkend als essentieel voor het activeren van levenlang leren.

Om de stap van individualisering naar personalisering van leren te kunnen maken, zal de aansturing van levenlang leren dus mede door de burger gedragen moeten worden in een meer bottom-up gestuurd proces. Levenlang leren kent vele perspectieven die de burger kunnen stimuleren om deze rol als 'change-agent' in te vullen. Het oppakken 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 organiseren van levenlang leren-trajecten op basis van haar eigen leerbiografie, ambitie en doelen.

Kenmerken van de ontwikkeling van beleid en visie binnen deze karakteristiek zijn:

- De opvatting van Paolo Freire dat leren een open en vrije dialoog behoeft tussen mensen, sluit aan op de focus op de lerende zoals die in toenemende mate opgang doet in het levenlang leren-beleid.
- Eigenaarschap van leren is vooraleerst een individuele zaak. Organisaties en systemen leren niet; het zijn mensen die leren. Leerstrategieën zullen er daarom steeds meer op gericht zijn om de lerende actief 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 in de waarde van de eigen leerervaringen, medeverantwoordelijk en co-designer moet kunnen worden van dit proces. Het is tenslotte iemands eigen leerproces waaraan de systemen zich kunnen aanpassen om de best succesratio te behalen. Adequaat begeleiden en beoordelen zijn daarvoor de systeemvereisten, naast de wil of acceptatie van de medezeggenschap van de lerende over de te organiseren leertrajecten.
- De verbinding met de leefwereld (of 'leerwereld') van het individu via de instrumentatie van het valideren van iemands leeruitkomsten, 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 maar een wederkerend karakter heeft. Het persoonlijke portfolio is dan de drager van het wederkerende leerproces omdat daarin de verworven leerervaringen zijn verzameld en op basis van datzelfde portfolio de nieuw te verwerven leerervaringen kunnen worden bepaald in een wederkerende dialoog over leren.

Karakteristiek 5: adaptief vermogen van EVC

Opmerkelijk was dat, vanaf het moment dat het valideren van persoonlijke leerervaringen als methodiek opgeld deed binnen het levenlang leren-beleid, het op de agenda bleef staan ongeacht economische hoog- of laagconjunctuur. Het fluctueerde weliswaar wat betreft de mate van prioriteit of 'vlaggenschip' in het beleid, maar gehandhaafd bleef het vanaf de jaren tachtig overal. 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 economische benutting. Dit betekent dat EVC – of later ook VPL – ongeacht de vigerende doelen in het levenlang leren-beleid een bruikbare methodiek wordt geacht om de doeleinden van het levenlang leren-beleid te ondersteunen, of het nu gaat om een focus op arbeidsmobiliteit en employability of sociale inclusie en empowerment.

Binnen de 'langzaam bewegende geschiedenis' is het aanpassingsvermogen van EVC/VPL

eveneens te zien aan de veranderde focus van de stakeholders binnen het levenlang leren-beleid; waar EVC/VPL aanvankelijk vooral als employability-instrument in de handen van werkgevers werd gezien, paste het zich als valideringssysteem aan aan de trend in de beleidsontwikkeling van een meer persoonsgerichte benutting van de aanwezige competenties. Naar gelang deze geschiedenis zich ontrolde, lijkt EVC/VPL een belangrijke pijler onder het aloude adagium van de UNESCO met betrekking tot het doel van 'onderwijs' - in de brede betekenis van leren - te zijn geworden, nl. het instrument '*to enable man to be himself, to become himself*' (Faure, *et al.*, 1972).

Kenmerken van de ontwikkelingsgang van beleid en visie zijn dat:

- EVC/VPL heeft een groot adaptief vermogen om zich aan te passen aan veranderde doelstellingen binnen de maatschappelijke ontwikkelingsgang. Dit wijst op een methodiek die ondanks conjuncturele schommelingen aansluit op het leerparadigma waarop het levenlang leren-beleid is gebaseerd: leren voor het leven en lerende-gestuurd
- EVC/VPL lijkt in staat te zijn de verschillende actoren in levenlang leren met elkaar te verbinden, ongeacht doelstelling en initiator van leerprocessen. In de beschikbare casuïstiek (EU Inventory, 2016) is zichtbaar dat de lerende zelf, specifieke doelgroepen, werkgevers, vakbonden, (hoge)scholen, universiteiten, loopbaandienstverleners en adviseurs, e.a. zich altijd met behulp van EVC met minimaal twee actoren verbinden: de lerende in verbinding met vertegenwoordigers van het leersysteem of het maatschappelijk systeem of de lerende in verbinding met beide systemen.

5.2 Bouwstenen voor implementatie

Conjuncturele en structurele factoren zijn niet alleen bij deze karakteristieken afzonderlijk van belang maar hebben tevens een onderlinge samenhang. Zo is 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 ten slotte 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 flexibeler, leerwegaafhankelijker en maatwerkgerichter het leeraanbod en hoe hoger de waarde van de leerervaringen van het individu kan worden betrokken bij de feitelijke leerprocessen.

Aan veel randvoorwaarden voor de aanpak van leren zoals voorgesteld door Faure c.s. in 1972 is sindsdien gewerkt; maar houdt deze aanpak gezien de ontwikkelingen tot dusver stand? Het antwoord is – gezien de vele beleidsinitiatieven, de ontwikkeling van het valideren van leeruitkomsten en de breed-maatschappelijk gedragen initiatieven *all over the world* om het leerproces opnieuw in te richten als een vraaggestuurd proces in plaats van aanbodgestuurd – een volmondig 'ja'. De ontwikkelingen vanaf de jaren 70 in ogenschouw nemend, lijkt de tijd rijp om de volgende stap te zetten gericht 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. De onvermijdelijkheid van deze stap werd in ieder geval door Jacques

Delors zelf in 2013, reflecterend op zijn magnum opus van 'The Treasure Within' uit 1996, als volgt geformuleerd:

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) en later de Validering van Persoonlijke Leerervaringen (VPL) een logische was. De opkomst van EVC/VPL ging gelijk op met de transitie van de kenniseconomie naar 'de lerende samenleving'. De vraag blijft relevant of EVC/VPL beschouwd kan worden als het scharnierpunt waarmee het perspectief op 'de lerende samenleving' kan worden geïntegreerd in het dagelijkse leven van de mensen en waarmee de lerende via gepersonaliseerd leren werkelijk centraal kan komen te staan. Hoe dan ook, het levenlang leren-beleid, inclusief EVC/VPL, is in de onderzochte periode nauwer gaan aansluiten op de wijze waarop 'de lerende samenleving' zich ontwikkelt naar op gepersonaliseerd leren ingesteld leersysteem. Deze ontwikkeling kenmerkt zich als volgt:

1. Leren is van belang voor alle stakeholders en actoren.
2. Leren dient verscheidene doeleinden, niet alleen richting het leersysteem met zijn kwalificaties en certificaten maar ook naar het maatschappelijk systeem met zijn focus op employability, inclusie, participatie en professionalisering en de persoonlijke leefwereld met haar genoegens van enjoyability, persoonlijke ontwikkeling en 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 en vindt binnen- en buitenschools plaats en is in de vorm van formele, non-formele of informele leerervaringen benoembaar.
7. Alle actoren in leerprocessen zijn mede-eigenaar en co-designer van deze processen, gedifferentieerd qua actief eigenaarschap naar gelang situatie, leerdoelen en -opbrengsten.
8. Levenlang leren is verankerd in het principe van 'leren waarderen'.
9. Levenlang leren – en daarmee ook EVC/VPL – wordt in toenemende mate een kwestie van het organiseren van een dialoog over leren tussen de verschillende actoren; een belangrijke inzet van alle stakeholders én actoren in deze dialoog is het realiseren van gepersonaliseerd leren.

Teneinde 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 leersitu-

aties 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/VPL en gepersonaliseerd leren – verrijken door aandacht voor de volgende aspecten in de praktijk van het levenlange leren:

- A. Door de lerende en haar leerproces centraal te stellen wordt *het faciliteren* van leren belangrijker dan het verantwoorden van de benutting van het (leer- en maatschappelijke) systeem, bij de overgang (eindelijk) van de systeem- naar de procesbenadering.
- B. De focus op het *'brede' leren* en het centraal stellen van *leeruitkomsten*, bij de operationalisering van (levenlang) leren.
- C. Het benodigde *engagement* van 'de partners in leren' en het voorop stellen van de *leervraag*, bij de contextualisering van leren.
- D. De *dialogoog* over en het gedeelde *eigenaarschap* van (levenlang) leren, bij de personalisering van leren.
- A. De *flexibiliteit* en het *verbindend vermogen* van de valideringssystematiek, bij het adaptief vermogen van EVC/VPL.

5.3 *It's all about the dialogue*

Met meer zicht op en inzicht in het levenlang leren-beleid kunnen de dialogen tussen de lerende, het leersysteem en het maatschappelijk systeem versterkt en verbreed worden; want zoveel is duidelijk, levenlang leren biedt uitdagingen en mogelijkheden aan alle stakeholders en actoren. De belofte van levenlang leren voor allen is vooral gelegen in de praktijk en vergt actieve participatie van allen. Het bewustzijn dat mensen altijd en overal, bewust en onbewust en op persoon en context afgestemd leren is een verantwoordelijkheid van iedereen die een functie heeft in levenlang leren. Het allerbelangrijkste is echter dat mensen niet alleen staat worden gesteld maar ook zichzelf in staat stellen zich dit bewustzijn eigen te maken. Immers, zoals Paolo Freire (1972) schreef: *'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'*. Het is dit inzicht dat de acceptatie en praktische toepassing van gepersonaliseerd levenlang 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.

Voortbordurend op Freire, is de belofte van gepersonaliseerd leren realiseerbaar als alle actoren in levenlang leren, maar vooral alle lerenden zelf, in staat zijn het leersysteem én het maatschappelijk systeem om te vormen tot *outside-in* georiënteerde systemen die 'de stem van de lerende' werkelijk horen én begrijpen, oftewel *leren waarderen*. Het is vervolgens aan de lerende om - in dialoog met andere actoren - te beslissen over de mate waarin haar stem gehoord moet of kan worden gehoord en welke mate van eigenaarschap en zelfs co-design bij haar leerstrategie past. Leren beweegt dan werkelijk van het op instructie gebaseerde 'diploma-concept' naar het door de vraag naar leren aangestuurde 'portfolio-concept' waarin *leren waarderen* ten dienste staat van gepersonaliseerd leren. Uitgangspunt is dat voor de zin- en vormgeving en inhoudsstelling van leren niet zozeer een formeel *diploma* nodig is maar meer een continu te verrijken persoonlijk *portfolio*. Een diploma is nl. slechts één van de routekaar-

ten in iemands leven terwijl het portfolio je persoonlijke reisgids voor het leven is. Dat is waar levenlang leren voor is bedoeld en waarom het valideren van leren de oriëntatie op ontwikkelingsgericht gepersonaliseerd leren versterkt:

Looking at the past must only be a means of understanding more clearly what and who they are so that they can more wisely build the future. (Freire, 1972)

Referenties en bronnen

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Bolhuis, S.M. & Simons, P.R. (1999). *Leren en werken, opleiden en leren*. Deventer, Kluwer.
- 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
- Brandsma, J. (red.) (1997). *(On)mogelijkheden en perspectieven van een leven lang leren*. Enschede, OCTO.
- Braňka, J. (2016). *Understanding the potential impact of skills recognition systems on labour markets: research report*. Geneva, ILO.
- 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. (2015). *Make learning personal: the what, who, wow, where, and why*. Thousand Oaks, Corwin.
- Burke, P. (1980). *Sociology and History*. London, Allen & Unwin.

- 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.
- Centraal Plan Bureau (CPB) (2008). *De kredietcrisis en de Nederlandse economie. CPB Memorandum 8 december 2008*. Den Haag, CPB.
- 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.
- 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.
- 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.
- Commissie Arbeidsparticipatie (CA) (2008). *Naar een toekomst die werkt. Advies*. Rotterdam, CA.
- Commissie Dualisering (1993). *Beroepsvorming langs vele wegen*. Zoetermeer, MOW.
- 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 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 Erkenning 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, KC EVC.
- Convenant (2012). *Convenant ter stimulering van het arbeidsmarktinstrument EVC als onderdeel van een Leven Lang Leren*. Utrecht, Kenniscentrum EVC.
- 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) (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.
- 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.
- Doets, C., Esch, W. van en Westerhuis, A. (2008). *Een brede verkenning van een leven lang leren*. 's-Hertogenbosch, Cinop.
- Dungen, M. van den, Heuts, P. & Venema, A. (2012). *Onderzoek naar verzilvering van ervaringscertificaten*. Utrecht, KC EVC.
- Duvekot, R.C. (2002a). *EVC in 2002, wat kun je ermee?* Verslag 1e EVC-dag nov. 2001. Utrecht, Kenniscentrum EVC.
- Duvekot, R.C. (2002b). *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. (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*. Vught, EC-VPL, Series VPL Biennale 1, pp. 21-39.
- Duvekot, R.C. (2016). *Leren Waarderen. Een studie van EVC en gepersonaliseerd leren. Thesis*. Houten, CL3S. [Valuing Learning. A study of VPL and personalised learning]
- 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., Coughlan, D. & Aagaard, K. (eds.) (2017). *The learner in the Centre. Practices of Validating Prior Learning Outcomes*. Houten/Aarhus: EC-VPL/VIA UC, Series VPL Biennale 6.
- Duvekot, R.C., Edwards, S., Grooters, N., Hoevenaars, L. en Noorlander, M. (2017) *Valideren is (te) leren. Een model voor dialogisch valideren van leeruitkomsten*. Utrecht, Instituut Archimedes, Hogeschool Utrecht.
- 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., 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.
- 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.
- Education Reform Act (ERA)*. 1988. London, HMSO.
- Education reimagined (2015). *A transformational vision for education in the US*. Washington, Convergence.
<https://education-reimagined.org/wp-content/uploads/2017/01/A-Transformational-Vision-for-Education-in-the-US.pdf>
- EU Inventory (2004, 2005, 2008, 2010, 2014, 2016). *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 (EC) (2016). *European Semester Thematic Factsheet. Skills for the labour market*.
https://ec.europa.eu/info/strategy/european-semester/thematic-factsheets/labour-markets-and-skills_nl
- 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.
- 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.
- 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. (1970, 1972). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Herder & Herder.
- 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.
- Gelpi, E. (1985). *Lifelong Education and International relations*. New Hampshire, Croom Helm.
- 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 leer-cultuur 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-initiële scholing*. Inaugurele rede. Maastricht, UM.
- 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.
- 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.
- Heiden, P. Van der (2004). *In de schaduw van de Mammoet. Het onderwijsbeleid van minister F.J.Th. Rutten*. Zutphen, Walburg Pers.
- 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.
- Hogeschool Utrecht (HU) (2016). *De visie van de HU op flexibele, vraaggerichte opleidings-trajecten*. Utrecht, HU.
- 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 beleids-wetenschap*. Alphen aan de Rijn, Kluwer.
- Husén, T. (1974). *The Learning Society*. Londen, Methuen.
- Illich, I. (1973). *Ontscholing van de maatschappij. Het einde van een illusie?*. Baarn, Het Wereld-venster.
- Inspectie van het Onderwijs (2012a) *Examencommissies en Ervaringscertificaten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012b) *Goed verkort? Over de programmering en verantwoor-ding van (ver)korte opleidingen in het hoger beroepsonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- 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.
- International Labour Office (ILO) (2017). *How to facilitate the recognition of skills of migrant workers. Guide for employment service providers*. Geneva, ILO.
- 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. (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. (ed.) (2011). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London/ New York, Routledge.
- Kaemingk, E. (2004), EVC kan heel breed. In: Duvekot, R.C. & Brouwer, J. (red.). *Het brede perspectief van EVC*. Utrecht, Lemma, pp. 37-89.
- Karstanje, P.N. (1987), Voortgezet onderwijs. In: Kemenade, J.A. van, Lagerweij, N.A.J., Leune, J.M.G. en Ritzen, 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.
- 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. (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.
- 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.
- Klarus, R. & Nieskens, M. (1998). *Competenties erkennen in Frankrijk, Noorwegen, Engeland en Duitsland*. 's-Hertogenbosch, Cinop.
- Kleef, E.J. van (2012). *Quality in Prior Learning Assessment and Recognition for Internationally Educated Nurses*. Paris, EHSS.
- 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.
- 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, 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.
- Laman Trip, W.C.S. (1977). *Het leerlingwezen in Nederland*. Brussel, CEG.
- Liagre Böhl, H. de, Nekkers, J. & Slot, L. (red.) (1981). *Nederland industrialiseert! Politieke en ideologies strijd rondom het naoorlogse industrialisatiebeleid 1945-1955*. Nijmegen, SUN.
- Loo, R. van (2004), Employability. In: Winnubst, J., Holthuizen, 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.
- Macionis, J.J. (1987, 2015). *Sociology*. Harlow, Pearson Education.
- McDaniel, O., Kruijf, O. de, Watts-Jones, M. & Duijnhouwer, J. (2007). *Resultaat wordt gewaardeerd (maar telt niet echt)*. Amsterdam, CBE Consultants.
- Mathou, C. (2016). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2016: country report, France*. Brussels: European Commission, Cedefop & ICF International.
- Michelson, E. (2015). *Gender, Experience, and Knowledge in Adult Learning*. London/New York, Routledge.
- Middendorp, C.P. (1979). *Ontzuiling, politisering en restauratie in Nederland. De jaren 60 en 70*. Meppel, Boom.
- 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) (2005). *Arbeidsmarktbeleid etnische minderheden 2000-2003*. Tweede kamer, vergaderjaar 2004-2005, 27223, nr. 63.
- 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) (1993). *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 en Wetenschappen (MOCW) (2002). *Beleidsagenda Leven Lang Leren*. Den Haag, MOCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (MOCW) (2004). *Actieplan Leven Lang Leren*. Den Haag, MOCW.

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (MOCW) (2009). *Tijdelijke stimulerings-regeling 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) (2014). *Kamerbrief 31 oktober 2014. Leven Lang Leren*. Den Haag, MOCW/689740.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (MOCW) (2015). *Kamerbrief 26 oktober 2015. 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.
- 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.
- Narayan, D. (ed.) (2005). *Measuring Empowerment. Cross-disciplinary Perspectives*. Washington, The World Bank.
- 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*.
- Ommen, L.B. van (1969). *Beschouwingen over permanente educatie*. Rijswijk, CRM.
- Onderwijsraad (2001). *De Markt Meester? Een verkenning naar marktwerking in het onderwijs*. Haag, Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003). *Werk maken van een leven lang leren. Advies*. Den Haag, Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2004). *Onderwijs in Europa: Europese invloeden in Nederland. Advies*. 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.
- 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) (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.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2017). *OECD Skills Outlook 2017*. Paris, OECD.
- 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.
- Poulantzas, N. (1978). *State, Power, Socialism*. London, NLB.
- 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.
- Raai, R. van (2005). *Rapportage 'Empowerment Centre EVC', 2002-2005*. Utrecht, EC EVC.
- Regt, A. de (1984). *Arbeidersgezinnen en beschavingsarbeid*. Meppel, Boom.
- Reeuwijk, G., Duvekot, R.C. & Spoel, I. van der (2017). *Valideren binnen Gepersonaliseerd Leren in Instituut Archimedes. Interne notitie*. Utrecht, IA.
- 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.
- Rooijen, E. van, Leest, E. van & Overdiep, I. (2004). *Evaluatie Kenniscentrum EVC*. Den Haag, B&A.
- 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.
- Schwartz, B. (1974). *Permanent Education*. Den Haag, Nijhoff.
- 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.
- Singh, M. (2015). *Global perspectives on recognising non-formal and informal learning. Why recognition matters*. Heidelberg/Hamburg, Springer/UII.
- Singh, M., Organizing RVA at National, Regional and Local Levels. In: Duvekot, R.C., Coughlan, D. and Aagaard, K. (eds.) (2017). *The learner in the Centre. Practices of Validating Prior Learning Outcomes*. Houten/Aarhus: EC-VPL/VIA UC, Series VPL Biennale 6, pp. 1-29.
- Singh, M. & Duvekot, R.C. (eds.) (2013). *Linking Recognition Practices and National Qualifications Frameworks*. Hamburg, UII.

- 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-Economische Raad (SER) (2002). *Het nieuwe leren*. Den Haag, SER.
- 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.
- South African Qualifications Authority (SAQA) (2003). *The recognition of prior learning in the context of the South African qualifications framework*. Pretoria, SAQA.
- Springsteen, B. (2016). *Born to run*. London, Simon and Chuster.
- Stichting van de Arbeid (STAR) (1998). *Een leven lang lerend werken*. Den Haag, STAR.
- Stoel, D. & Wentzel, E. (2011). *Beloften, feiten en ongekende mogelijkheden. Onderzoek naar de effecten van EVC*. Amsterdam, Profitwise.
- Tartwijk, J. van en Driessen, E.W. (2009). Portfolios for assessment and learning. In: *AMEE Guide no. 45. Medical teacher*, 31, pp. 790-801.
- Techniek (2003). *Techniek in Nederland in de twintigste eeuw, deel VII*. Zutphen, Stichting Historie der Techniek.
- Thomas, E. & Frietman, J. (1998). *(H)erkenning van elders verworven competenties. EVC als motor voor employability en 'een leven lang leren'*. Nijmegen, ITS.
- Thompson, E.P. (1982). *The making of the English working class*. Harmondsworth, Penguin.
- United Nations (UN) (2015). *Resolution adopted by the General assembly on 25 September 2015, 70/1. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, 2015.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. New York, UNESCO.
- UNESCO International Commission on Education for the Twenty-first Century (UNESCO) (1996). *Learning: the treasure within*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action. Education for all: Meeting our Collective Commitments*. Paris, UNESCO.
- 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 (2015). *Position Paper on Education Post-2015*. Z.pl., UNESCO.
- UNESCO (2016a). *Recommendation on Adult Learning and Education*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2016b). *Global Education Monitoring Report 2016. Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*. Paris, 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.
- 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.
- Verhaar, C.H.A. (2002). *Wat kan EVC opleveren? Onderzoek naar het rendement van EVC in de Nederlandse praktijk anno 2002*. Utrecht, Lemma.
- Verslag EVC (2012). *Verslag EVC-conferentie 12 juni 2012*. Utrecht, Kenniscentrum EVC.

- Villalba, E. & Bjørnåvold, J., Validation of Non-formal and Informal Learning in Europe. In: Duvekot, R.C., Coughlan, D. and Aagaard, K. (eds.) (2017). *The learner in the Centre. Practices of Validating Prior Learning Outcomes*. Houten/Aarhus: EC-VPL/VIA UC, Series VPL Biennale 6, pp. 29-47.
- 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. Eurostat, 2017: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Lifelong_learning_2011_and_2016_\(1\)_\(%25_of_the_population_aged_25_to_64_participating_in_education_and_training\)_YB17.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Lifelong_learning_2011_and_2016_(1)_(%25_of_the_population_aged_25_to_64_participating_in_education_and_training)_YB17.png).
- web. ref. Eurostat, 2016: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/tsdsc440>.
- web. ref. Mondale, z.j.: <http://thecollo.org/resources/LLL%20Legislation%201976.pdf>.
- web. ref. Rijksoverheid, 2016: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/hoger-onderwijs/experimenten-om-deeltijdonderwijs-flexibeler-te-maken>.
- 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.
- 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.
- Willis, P.E. (1981). *Learning to labour*. Hampshire, Gower.
- 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.
- World Education Forum (2000). *The Dakar Framework for Action. Education For All Initiative: meeting our collective commitments*. Paris, UNESCO.
- 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.

‘Als leren je hele leven omvat ...’ beschrijft en analyseert de ontwikkelingsgang van het (inter)nationale beleid rond levenlang leren vanaf de jaren zeventig van de 20^{ste} eeuw. Het beleid wijzigde zich in deze periode van een focus op wederkerend, formeel en top-down georkestreerd onderwijs naar een bottom-up gestuurd, leerwegonafhankelijk en gepersonaliseerd leerconcept. Het onderkennen van het belang van het valideren van persoonlijke leerervaringen speelde een cruciale rol om het beleid (eindelijk!) te kunnen integreren en activeren in het dagelijkse leven van burgers en hun organisaties en instituties.

‘Als leren je hele leven omvat ...’ beantwoordt drie vragen:

- Hoe ontwikkelde het (inter)nationale beleid zich van een focus op levenlang leren vanaf de jaren zeventig tot de huidige strategie van gepersonaliseerd leren?
- Hoe ontwikkelde de methodiek van het erkennen van verworven competenties (EVC) of het valideren van persoonlijke leerervaringen (VPL) zich binnen dit beleid?
- In welke mate is het beleid rond erkennen/valideren randvoorwaardelijk voor het activeren van het leerconcept van ‘gepersonaliseerd leren’?

Deze uitgave is een bewerking van een deel van het proefschrift (2016) *Leren Waarderen. Een studie van EVC en gepersonaliseerd leren* (<http://cl3s.com/leren-waarderen-download/>). Dit proefschrift onderzoekt de vraag hoe de systematiek van de Erkenning van Verworven Competenties (EVC) wordt benut én hoe dit bijdraagt aan gepersonaliseerd leren. Deze vraag is theoretisch, beleidsmatig en door middel van explorerend onderzoek in casestudies onderzocht. Voor deze zelfstandige publicatie is het beleidsmatige gedeelte benut en aangevuld.

Ruud Duvekot is hogeschoolhoofddocent bij *Instituut Archimedes* van de Hogeschool Utrecht (www.versneldstuderenIA.hu.nl). Hij is tevens expert van het *Centre for Lifelong Learning Services* (www.cl3s.com), voorzitter van het *European Centre Valuation Prior Learning* (www.ec-vpl.nl) en committee member van de *Global VPL Biennale* (www.vplbiennale.com).

Deze uitgave is in samenwerking met Instituut Archimedes van de Hogeschool Utrecht tot stand gebracht.