



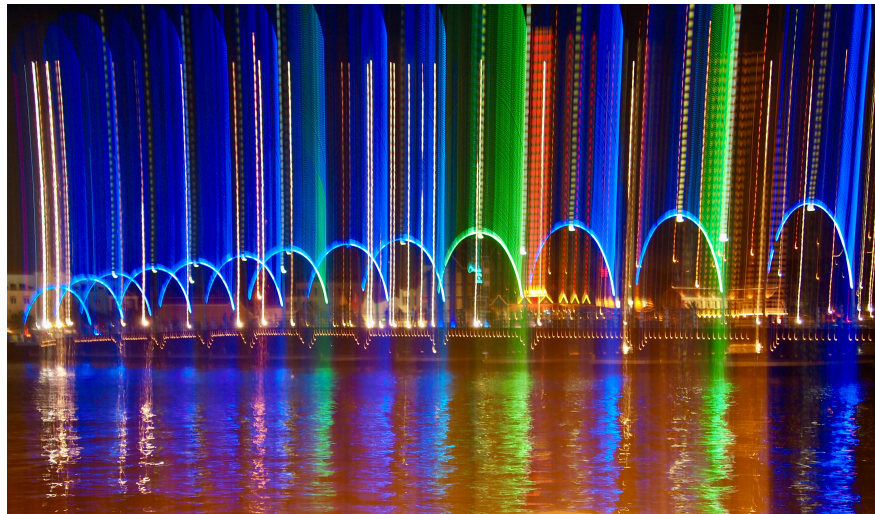
CL3S Series 2022/02

<https://cl3s.nl>

Februari 2022

Dialogisch Valideren & Leren

Een discussiestuk



Ruud Duvekot

Inhoudsopgave

Inleiding	2
1. Valideren = leren.....	2
2. Competenties & leeruitkomsten.....	3
3. Leerparadigmaverschuiving.....	5
4. Van Controle naar Vertrouwen.....	5
5. Dialogisch valideren	7
6. ... en dialogisch leren	8
7. Partners in Leren.....	9
8. Cyclisch proces.....	11
9. Perspectieven	12
10. Kritische succesfactoren	13
10. Routekaart	14
11. Hoe nu verder?	16

Inleiding

Ieder mens is een lerend individu of 'lerende' en doet dat een leven lang. Effectieve levenlang leren-strategieën weten goed aan te sluiten op de leervragen en leerbehoefte van mensen en maken waar dat de lerende werkelijk centraal staat. Essentieel voor een goede aansluiting is dat het leren zo flexibel mogelijk kan worden georganiseerd en ruimte biedt aan het benutten van de leergeschiedenis van lerenden om iedereen een flexibel, persoonlijk leertraject aan te kunnen bieden. Dergelijk persoonsgericht leren is gebaseerd op twee samenhangende processen:

1. *Valideren* dat zich richt op het identificeren, waarderen, erkennen van en adviseren over verder ontwikkelen van de competenties die iemand formeel én informeel heeft verworven en nog wil gaan verwerven.
2. *Leren* dat mensen faciliteert bij het (mede)initiëren, ontwerpen en uitvoeren van flexibele leerarrangementen ten behoeve van het gewenste leereffect.

De organisatie van levenlang leren, de begeleiding en de beoordeling zijn erop afgestemd om lerenden de mogelijkheid te geven - in dialoog met docenten, trainers, scholingsadviseurs, werkgevers en andere actoren in leerprocessen – zo goed mogelijk regie te nemen over hun eigen leerproces. Met behulp van deze dialoog kan de lerende doelstelling, tempo, beoordelingswijze, inhoud en vormgeving van leren medebepalen. Dergelijk persoonsgericht leren op basis van co-management van het leerproces is de basis voor gepersonaliseerd leren. Het heeft valideren en leren als dragende pijlers. Waar *leren* vooral gaat over inrichting, begeleiding en uitvoering van een leertraject, richt *valideren* zich op het beoordelen van en adviseren over de inhoud van de door de lerende al bereikte en nog te bereiken leerresultaten. De juiste balans creëren in de samenhang tussen beide pijlers is de essentie van de dialoog tussen de lerende en de docent of de trainer en eventueel ook de werkgever of een andere actor.

De lerende is eigenaar van persoonlijke leerervaringen en draagt zorg voor het benutten van haar leerervaringen om een beoogd leerdoel te behalen. De docent of trainer is eigenaar van (de leeruitkomsten van) het leeraanbod en heeft de verantwoordelijkheid om dit aanbod af te stemmen op de leerervaringen en leerbehoefte van de lerende. De werkgever of een andere actor in de maatschappelijke context is eigenaar van de bekwaamheidseisen of functievereisten die gelden voor het functioneren in een bepaalde maatschappelijke setting.

Het valideringsproces is gebaseerd op een portfoliogestuurde benadering van waarderen en beoordelen enerzijds en adviseren anderzijds in een leeromgeving die is gebaseerd op leeruitkomsten. De lerende staat hierbij een verscheidenheid aan beoordelingsinstrumenten ter beschikking en kan in het leerweg(on)afhankelijke leerproces een beoogd leerdoel behalen. Dit gehele proces van leren en valideren heeft idealiter een dialogisch karakter vanwege de continue afstemming tussen de lerende, de docent of trainer en eventueel andere actoren over de reeds geleerde en de nog te leren leeruitkomsten.

Voor het realiseren van een meer holistische aanpak van valideren en leren is een brede kijk nodig. Deze brede kijk presenter ik in dit discussiestuk onder de benaming van 'dialogische valideren en leren'. Eerst licht ik de processen van valideren en leren in hun onderlinge samenhang toe, waarna ik ze verbind in een holistische perspectief op levenlang leren. Ik sluit het discussiestuk af met een routekaart van de taken en rollen die in dialogisch valideren en leren kunnen worden ingevuld door de verschillende actoren.

1. Valideren = leren

Een brede kijk op het verschijnsel 'leren' omarmt al het leren dat bewust en onbewust, informeel, formeel en non-formeel en vooral continu plaatsvindt. Leren kan worden beschouwd als een individuele activiteit binnen sociale processen. Dergelijke processen omvatten alle mogelijke leer-, werk- en leefsituaties en zijn niet per se intentioneel maar verrijken altijd - bewust of onbewust - iemands kennis, vaardigheden en inzichten.

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'*¹. Het omvat ook het impliciete, niet-intentionele leren in zijn holistische 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.*²

Deze omschrijving ondersteunt een sociaal constructivistische, brede en sociale interpretatie van leren en omvat zowel de breedte als de diepgang van leren. Jarvis omschrijft dergelijk leren als een activiteit die een leven lang plaats blijft vinden 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.*³

De definitie van Jarvis is bruikbaar als basis voor het model van dialogisch valideren. Mensen leren immers, 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 info. Mensen leren bewust en onbewust in al hun levensfasen en levensbereiken. Ieder mens is een lerend persoon – *'it is the whole person who learns'*⁴ – met een eigen leerstijl, motivatie, ervaringen en ambitie. Dialogisch valideren sluit aan op deze unieke, individuele leerervaringen en maakt verbinding(en) tussen iemands persoonlijkheid, de individuele context en de persoonlijke verrijking die iemand wil bereiken.

2. Competenties & leeruitkomsten

Het competentiebepaling staat centraal bij vormgeving en inhoud van leren. Leerdoelen zijn idealiter gebaseerd op een competentiebepaling dat zich kenmerkt door contextgebondenheid, ondeelbaarheid, verbondenheid met taken en activiteiten, veranderlijkheid, op te vatten als persoonlijke bekwaamheden en een onderling verbonden karakter van leerinhouden⁵. Leeruitkomsten zijn nauw verbonden met dit begrip van competentie.

Competentiegericht leren gaat ervan uit dat iemand bepaalde competenties heeft of wil (of moet) hebben en onderhouden. Competentiegericht leren is daarmee vooral gericht op het vergroten van de persoonlijke vermogens binnen een gegeven context. Het valideren van iemands verworven competenties is van belang in deze leeraanpak. Uitgangspunt is nl. dat iemand al over bepaalde vermogens beschikt die vervolgens gevormd, aangevuld, verrijkt en verdiept kunnen worden. De mate van zelfsturing, het leerniveau en de leerstijl kunnen daarbij variëren; daarnaast is de inhoud van iemands reeds aanwezige competenties voor een belangrijk deel afhankelijk van de context waar ze benut én geleerd zijn. Aansluitend op deze functie- en handelingsgerichte benadering hanteer ik als definitie van het begrip *competentie* de omschrijving van Dochy en Nickmans. Zij benadrukken het persoonlijke, ontwikkelingsgerichte karakter van het begrip en omschrijven 'competentie' als een persoonlijk vermogen van iemand om zich te manifesteren. Het individu kan zowel rekenschap te geven van eerder gedrag en bekwaamheden of persoonskarakteristieken als via de beoordeling van competent gedrag een claim op verdere ontwikkeling leggen:

Een competentie is een persoonlijke bekwaamheid, die zichtbaar wordt in het vertonen van succesvol gedrag in een bepaalde, contextgebonden situatie. Een competentie is veranderlijk in tijd en tot op bepaalde hoogte ontwikkelbaar. Een competentie bestaat uit een geïntegreerd geheel van kennis,

1 Claxton, G. (1999). *Wise up: the challenge of lifelong learning*. New York/London, Bloomsbury, p.5.

2 Claxton, G., Atkinson, T., Osborn, M. & Wallace, M. (Eds.) (1996). *Liberating the Learner: Lessons for Professional Development in Education*. London, Routledge, p. 47.

3 Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society*. London, Routledge, p.25.

4 Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London, Routledge, p. 50.

5 Merriënboer, J.J.G., Klink, M.R. van der & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis*. Heerlen, OU.

*vaardigheden en houdingen, waarbij persoonskarakteristieken en aspecten van het professioneel functioneren eveneens op een bepaalde manier, en in een bepaalde mate, invloed uitoefenen op (de ontwikkeling van) competenties.*⁶

Volgens Klarus⁷ staat in een dergelijk competentiebegrip de vooronderstelling centraal dat een competentie het geheel is van met elkaar samenhangende persoonlijke vermogens of bekwaamheden - de situationele benutting van relevante kennis, metacognitieve vaardigheden, persoonskenmerken en technische vaardigheden - dat nodig is om in een bepaalde handelingssituatie of -context een, al dan niet vooraf bepaald, resultaat te behalen. Dat resultaat kan een doelstelling zijn, maar ook een (beroeps)product, dienst of effect. Deze relatie die hij legt tussen het persoonlijk vermogen tot handelen en het resultaat van dat handelen is in het kader van valideringsprocessen van belang. Immers, dit proces probeert iemands competenties zoals die ergens verworven kunnen zijn, te beoordelen; een dergelijke beoordeling kan plaatsvinden als er tastbare resultaten of leeropbrengsten bestaan.

Parry's omschrijving van competentie is in dit kader een bruikbare aanvulling. Hij omschrijft 'competentie' als '*a cluster of related knowledge, skills, and attitudes that affects a major part of one's job (a role or responsibility), that correlates with performance on the job, that can be measured against well accepted standards, and that can be improved via training and development*'⁸. Deze definitie houdt in dat competenties zijn gericht op het individu en zijn/haar vermogen om (professionele) problemen op te lossen. Professionele problemen worden opgelost door het produceren van bepaalde beroepsproducten. Het beroepsproduct is het product waarin zichtbaar wordt dat iemand competentie(s) op een bepaald niveau bezit en in een bepaalde context beheerst. Beroepsproducten kunnen zowel gedetailleerd als globaal beschreven worden. De mate van gedetailleerdheid is afhankelijk van de complexiteit en de context waarbinnen het product opgeleverd moet worden. Ze voldoen aan vooraf vastgestelde kwaliteitsnormen met betrekking tot het product of proces en voegen direct of indirect waarde toe aan de beroepshandeling. Via een assessment kunnen beroepsproducten gekoppeld worden aan bijvoorbeeld kwalificatie- of functiestandaarden. Voorwaarde voor deze standaarden is dat hun inhoud ook is geformuleerd in termen van competenties.

Leeruitkomsten zijn nauw verbonden met het begrip competentie. Een bruikbare definitie is: '*Het geheel van kennis, vaardigheden en/of competenties die een individu heeft verworven en in staat is om te demonstreren na het afronden van een leerproces, dat formeel, non-formeel of informeel kan zijn geweest*'. De volgende definitie wordt ook gehanteerd, nl. dat het gaat om '*verklaringen van wat een lerende weet, begrijpt en in staat is te doen na het afronden van een leerproces, en die zijn geformuleerd in termen van kennis, vaardigheden en competentie*'⁹.

De vertaling van competenties naar leeruitkomsten is van belang voor het genereren van een persoonlijk effect in leerwegaafhankelijke leerprocessen om '*datgene wat mensen hebben geleerd buiten de opleiding (in cursussen en trainingen, bij andere opleidingen en door werkervaring) te kunnen waarderen en erkennen, zodat daar op maat op kan worden aangesloten*'¹⁰ (Adviescie. FHOW, 2014, p. vii). Het vervolg op dergelijke leerprocessen is dat de lerende weet naar welke resterende leeruitkomsten zij/hij toe moet werken en wat het aanbod is van verschillende relevante onderwijsactiviteiten (binnen de onderwijseenheid) waaruit zij/hij een keuze kan maken.

Leeruitkomsten kunnen afzonderlijk valideerbaar of leerbaar zijn maar komen ook veelal voor in eenheden van leeruitkomsten. Dergelijke eenheden zijn de dragers van flexibele leertrajecten die professionals, na gevalideerd te zijn, kunnen gaan volgen. Eisen die aan leeruitkomsten van dergelijke persoonlijke leertrajecten worden gesteld zijn:

- Leeruitkomsten moeten bij het ontbreken van een voorgeschreven programma altijd een goede basis bieden om vertrouwen te hebben in de kwaliteit van de beoogde certificering, diplomering of ander waarderend effect.
- Leeruitkomsten moeten informatief genoeg zijn als basis voor validering van de reeds verworven

6 Dochy, F. & Nickmans, G. (2005). *Competentieverricht opleiden en toetsen*. Utrecht, Lemma, pp. 35-36.

7 Klarus, R. (2006). *EVC, competentieverricht beoordelen en flexibiliseren van onderwijs*. Notitie i.o.v. de Vlaamse Onderwijsraad. Z.pl.

8 Parry, S.B. (1996), The Quest for Competencies. In: *Training 33/1996*, pp. 48-56.

9 Cedefop (2008). *Terminology of European education and training policy*. Luxembourg, European Communities.

10 Adviescommissie 'flexibel hoger onderwijs voor werkenden' (2014). *Flexibel hoger onderwijs voor volwassenen*. Den Haag: z.u.

competenties, zowel voor het summatief valideren voorafgaand aan het feitelijke leren als voor het formatief valideren gedurende het leren ten behoeve van het personaliseren van leren.

- Leерuitkomsten moeten ruimte laten voor uiteenlopend maatwerk op individueel niveau. Dat moet leiden tot zodanig meer flexibiliteit, dat het een waardevol leerdoel binnen het bereik moet brengen van substantieel meer mensen dan het huidige onderwijs.¹¹

3. Leerparadigmaverschuiving

Dialogisch valideren en leren is een belangrijke - doorslaggevende - factor in de verschuiving van het leerparadigma van het analytische, op massa-leren en controle gerichte leerparadigma naar een meer holistisch, gepersonaliseerd, op maat én vertrouwen gebaseerde leerparadigma.

Een holistisch leerproces is een bottom-up gestuurd, gecontextualiseerd, divergent én dialogisch leerproces. De leerwens van de lerende staat centraal waarbij elke keuze in het leerproces mogelijk is. Het valideren is gebaseerd op het organiseren van het vertrouwen in het lerende vermogen van de lerende in elke gegeven leeromgeving, periode en leerwijze, zowel retrospectief als prospectief; bewezen bekwaamheden worden zo breed mogelijk gewaardeerd.

Een analytisch leerproces is meer top-down gestuurd vanuit het aanbod, convergent en monologisch. Het is vooral gericht op het maken van gestandaardiseerde keuzes in het leerproces, waarbij de handhaving van de vastgestelde standaard voorop staat. Het beoordelen is gericht op het zo alomvattend mogelijk controleren van behaalde leeruitkomsten waaraan de lerende zich dient te conformeren.

De leerwens van de lerende kan intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd zijn vanuit *de 3 B's*: een kwalificatiewens (*bevoegdheid*), een update/upgrade wens (*bekwaamheid*) en/of een persoonlijke ontwikkelwens (*bevlogenheid*). Het dialogische karakter bestaat daaruit dat de lerende bij het nastreven van de leerwens zoveel mogelijk voortborduurde op eerdere leerervaringen om nieuwe leerervaringen op te doen. De dialoog concentreert zich op de waardering van de eerdere leerervaringen en de nog te behalen leeruitkomsten.

De leerervaringen kunnen formeel, informeel en non-formeel zijn of worden verworven, zowel binnenschools als buitenschools. De lerende bouwt zelf of daarbij begeleid een dossier (portfolio) op met het bewijsmateriaal van de eerdere leerervaringen. Zij voegt daar persoonlijke reflectie aan toe om de waarde van die leerervaringen aan te geven ten opzichte van de te behalen leeruitkomsten. De dialoog die vervolgens plaatsvindt met de aanbieder van de leeruitkomsten – eventueel inclusief de stem van de betrokken werkgever of andere actor - heeft de vorm van een motivatiegesprek en een daaropvolgend assessment. Het assessment resulteert in een waarderende (summatieve) en formatieve (ontwikkelingsgerichte) uitspraak over wat de lerende al heeft geleerd en wat er nog geleerd dient te worden om de persoonlijke leerwens in te vullen via een gepersonaliseerde leerproces.

In het holistische proces van leren en valideren staan *vertrouwen* in elkaar (lerende, docent/trainer, examencommissie, werkgever, e.a.) en het behalen van de gewenste leeruitkomsten voorop. Kortom, het holistische leerparadigma waarin dialogisch valideren en leren de motor van een leven lang leren is, is gericht op het **vertrouwen** in iemands vermogen om eerdere leerervaringen als input te benutten voor het bereiken van nieuwe leerervaringen of -uitkomsten. De focus is vooral op de persoonlijke invulling binnen de gegeven context van functie- of kwalificatiestandaarden. Het huidige, meer analytische leerparadigma daarentegen is veel meer gericht op het maken van systeemvriendelijke keuzes in het leerproces en gericht op **controle** van de systeemnormen.

4. Van Controle naar Vertrouwen

Bij het valideren van iemands leerervaringen kan een onderwijs- of scholingsinstelling werken met leerwegafhankelijke en/of leerwegaafhankelijke toetsing. In geval van leerwegafhankelijk toetsen is er sprake van het volgen van de aangeboden leerweg alvorens de lerende de aangeboden toets ondergaat. Bij leerwegaafhankelijke toetsen volgt de lerende in ieder geval niet het aangeboden onderwijs omdat zij kan vinden dat zij het aangeboden onderwijs niet nodig heeft of dat zij de inhoud al onder de knie heeft. De toetsing

¹¹ <http://www.nlqf.nl/nieuws/item/110-flexibel-hoger-onderwijs-voor-volwassenen>

die de lerende vervolgens dient te ondergaan om het betreffende onderwijsaanbod toch te kunnen afronden gebeurt ofwel via leerwegaafhankelijke toetsing (LOT) ofwel via leerwegaafhankelijke beoordeling (LOB).

Een wezenlijk verschil tussen LOT en LOB is het verschil in de benadering van 'de stem van de lerende':

- LOT betreft een door de opleiding geconstrueerde toets die de lerende mag aanvragen indien zij meent (een) leeruitkomst(en) binnen een studieprogramma reeds te beheersen. De lerende volgt bij LOT niet het aan die leeruitkomst(en) gebonden onderwijsaanbod en doet enkel de daarbij horende toets.
- LOB is een door de lerende zelfstandig samengesteld dossier met beroepsproducten en de bijbehorende reflectie waarmee zij aantoont dat zij bepaalde leeruitkomsten beheerst die de opleiding aanbiedt in haar studieprogramma. Ook in geval van LOB volgt de lerende niet het aan die leeruitkomst(en) gebonden onderwijsaanbod. Of de lerende voor (een) leeruitkomst(en) ook daadwerkelijk een LOB mag doen hangt af van het instellingsbeleid. Het kan nl. zijn dat bepaalde leeruitkomsten zijn uitgesloten van LOB omdat de deskundigheid om te LOB'en niet aanwezig is binnen de opleiding of dat het karakter van een leeruitkomst zich daar niet voor leent.

Een lerende kan met LOB - in tegenstelling tot LOT - volledig autonoom aan bepaalde leeruitkomsten proberen te voldoen met behulp van zelf geconstrueerd bewijsmateriaal zoals beroepsproducten (bv. zelfontworpen materiaal of plan, een blog, klantevaluatie, e.a.) en de daarbij horende reflectie waarom het bewijsmateriaal duidelijk maakt dat de lerende de leeruitkomst(en) al beheerst. Bij LOT hoeft de lerende alleen de inhoud van de leeruitkomsten te kennen en kan zij zich voorbereiden op de mogelijke vragen die gesteld gaan worden in de toets zonder het ondersteunende onderwijs daartoe te hebben genoten.

Een ander verschil betreft de beoordelingswijze. Bij LOT beoordelen examinatoren de ingevulde of uitgevoerde toets zoals dat ook gebeurt in geval van leerwegaafhankelijke toetsing. Bij LOB beoordelen de examinatoren het door de lerende gefabriceerde bewijsmateriaal en de reflectie via een portfolio-assessment en een criteriumgericht interview (CGI) om te kunnen bepalen dat de lerende de leeruitkomst(en) beheerst. Tijdens deze procedure beoordelen zij ook of het bewijsmateriaal door de lerende is gemaakt en niet door iemand anders.

Een derde verschil is dat LOB zowel binnen een analytisch als een holistisch beoordelingskader kan worden aangeboden, en zelfs in een combinatie van beide kaders. LOT leent zich alleen voor het door de opleiding gehanteerde beoordelingskader.

Bij gebruik van een analytisch kader beoordelen examinatoren alle beoordeelbare aspecten van de leeruitkomst(en): kennis, vaardigheden, houdingsaspecten en de integratie van deze drie aspecten. Alle aspecten van de leeruitkomst(en) worden afzonderlijk beoordeeld en gescoord in een rubric. Pas aan het einde van de beoordeling vormt de rubric een geheel van alle delen. Dit is bijvoorbeeld een passende aanpak om vast te stellen of lerende een kritische kennis of deelvaardigheden beheersen, of wanneer er sprake is van één juiste aanpak of oplossing. Bovenal is het een exponent van een leercultuur die is gebaseerd op 'controle' zodat het systeem geen schade kan ondervinden van wellicht onterecht toegekende, positieve beoordelingen.

In een controlerende leercultuur is het beoogde lerende en onderzoekende vermogen van de lerende ondergeschikt aan de drang van het systeem van de onderwijsinstelling om sluitend te kunnen verantwoorden dat het geen steken heeft laten vallen. Vandaar ook dat in deze cultuur weinig tot geen ruimte is voor het beoordelen van buitenschoolse leerervaringen waarover de lerende reeds beschikt. Het analytisch beoordelingskader kan dergelijke leerervaringen gewoon niet in de rubric inpassen. Het is eigenlijk alleen in staat om leerervaringen te beoordelen op het lagere orde denken en handelen dat we conform Miller kunnen scharen onder onderwijsinhoud die we *knows* en *knows how* noemen.¹² In geval van meer complex denken en handelen is het analytische kader niet of minder goed in staat genuanceerd een individuele leerprestatie te waarderen in de context en het persoonlijke karakter.

Er is bij analytisch beoordelen derhalve sprake van een convergerend beoordelingskader waarin vanuit de onderdelen wordt toegewerkt naar een uitslag. Een cesuur is mogelijk maar over het algemeen moeten vrijwel alle onderdelen van de rubric minimaal voldoende zijn gescoord.

Bij holistisch beoordelen is de prestatie van de lerende niet te reduceren tot een score op afzonderlijke beoordelingsaspecten. Het geheel is zegge meer dan de som van delen. Holistisch beoordelen is met name passend als de te beoordelen materie complex is en de leerprestatie van de lerende afgezet wordt tegen een

12 Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. In: *Academic Medicine*, 65, 63-67.

bepaalde standaard (leeruitkomsten, leerdoelen, etc.). De te beoordelen leerprestatie kan een proces, product of werkwijze betreffen waarmee de lerende reflecteert op een gedeelte van de standaard, en waarvoor meer dan één oplossing mogelijk is of de beroepscontext kan verschillen en niet eenduidig is. Het aantal beoordelingsaspecten zal daarbij toenemen naar mate de complexiteit van de te examineren prestatie hoger is. Dit betreft met name het hogere orde denken en handelen op niveau 2 en 3 en kan cf. Miller worden geschaard onder de inhoud die we *shows how* en *does* noemen.

Een holistisch beoordelingsproces is een exponent van een leercultuur die is gebaseerd op 'vertrouwen' dat de lerende in staat is adequaat te denken en te handelen. Het systeem is erop ingericht om dit vertrouwen te organiseren zodat recht wordt gedaan aan het lerende en onderzoekende vermogen van de lerende. Dat vermogen kan met binnen- en buitenschools leeractiviteiten zowel voorafgaand als tijdens een leertraject beoordeelbaar worden gemaakt. Onnodig onderwijs kan zodoende goed worden voorkomen.

Ruimte wordt geboden aan het eigenaarschap van het leerproces van de lerende zelf. De lerende staat zagezegd voorop en het 'systeem' stelt zich vooral faciliterend op om het eigenaarschap van de lerende te kunnen voorzien van concrete waardering in de vorm van een diploma, bevoegdheid en/of microcredentials. Daarmee is een holistische leercultuur ook buitengewoon geschikt voor het organiseren van leerstrategieën voor *levenlang ontwikkelen*.

Bij een holistisch beoordelen is sprake van een divergerend beoordelingskader waarin vanuit het geheel wordt terug geredeneerd naar een gepersonaliseerd leertraject dat zich alleen richt op dat wat effectief nog geleerd moet worden om het beoogde leerdoel te behalen. Hierbij is geen enkele leeromgeving noch leervorm uitgesloten en kan zelfs verantwoord worden dat een lerende reeds volledig aan een bepaalde standaard blijkt te voldoen op basis van iemands eerdere leerprestaties.

Het beoordelingskader kent geen vast format voor het beoordelen van de verschillende onderdelen van een leertraject omdat persoonlijke leerprestaties vertaald kunnen worden naar grotere leereenheden of sets van leeruitkomsten die tezamen een bepaalde bekwaamheid dekken binnen een beroeps- en kwalificatiestandaard. Het format moet in feite in staat zijn om een goede vertaling van de persoonlijke standaard van de lerende - i.e. een portfolio met documentatie van relevante leerprestaties - te maken naar een bepaald civiel effect.

Analytische en holistische beoordelingsprincipes (zie ook § 6) kunnen allebei worden ingezet bij een LOB en kennen ieder hun eigen sterktes en zwaktes. Met de intrede van persoonsgestuurd onderwijs en met studeren aan de hand van leeruitkomsten, verschuift het bestaande inputmodel van het hbo naar een outputmodel van onderwijs. In een outputmodel leent holistisch beoordelen zich het best om authentieke, professionele vaardigheden te beoordelen.

5. Dialogisch valideren ...

Het verbinden van de leerbehoefte van de lerende en het leeraanbod binnen onderwijs, scholing en/of werkkringen is gebaseerd op het valideren van reeds aanwezige leerervaringen en deze als uitgangspunt nemen voor het organiseren van een leercyclus, waarbinnen op gezette tijden nieuwe leeruitkomsten worden behaald en verankerd in iemands portfolio. Het dialogische karakter van een dergelijke cyclus is gebaseerd op de opvattingen van Paolo Freire dat de dialoog tussen lerende en leraar in essentie open en gelijkwaardig dient te zijn en de wens of noodzaak tot vormgeving en inhoudsbepaling van leren betreft. Zonder openheid en gelijkwaardigheid in het overleg over leren kan slechts in beperkte mate sprake zijn van het benutten van het valideren van iemands eerdere leren om zingevend en gepersonaliseerd leren te initiëren.¹³

Deze dialoog heeft een holistisch karakter waarbij portfoliomanagement en assessmentmethoden gericht zijn op het summatief (assessment VAN leren), formatief (assessment VOOR leren) en reflectief (assessment ALS leren) valideren van iemands generieke kwaliteiten ten behoeve van het creëren en versterken van een persoonlijke loopbaanstrategie. Het holistische karakter bestaat daaruit dat de lerende zowel binnenschools aan de hand van een rubric als buitenschools op basis van een zelf vastgesteld beoordelingspatroon en met zelf geconstrueerd bewijsmateriaal aan bepaalde leeruitkomsten van de opleiding leert te voldoen. Een rubric is meer analytisch beoordelend maar aangezien het een bewuste keuzemogelijkheid is, kan een rubric ook onderdeel zijn van een breder, holistisch beoordelingsproces in de dialoog tussen lerende en leraar zagezegd.

Leren - en daarmee ook 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

13 Freire, P. (1972). *Pedagogie van de onderdrukten*. Baarn, Anthos.

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'*¹⁴. Dergelijk leren draait om de ervaringen die mensen in specifieke situaties binnen hun leef- en werksituaties opdoen en waarover ze met hun omgeving een dialoog kunnen aangaan. Deze 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 portfolio wordt in de cyclus het beste benut als deze wordt afgestemd op verschillende functies 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.¹⁵

Valideringsprocessen kunnen variëren naar gelang ambitie, beoogd effect en context of situatie van de lerende. Grosso modo gaat het om drie hoofdvormen van het genereren van een effect van valideren¹⁶:

1. Valideren gericht op civiel effect: de lerende wil een civiel effect behalen; toetsing staat in het teken van een klassieke aanpak waarbij een opleidingsstandaard gekozen wordt, waarvoor vervolgens een specifiek portfolio wordt ingevuld en beoordeeld t.b.v. toegang tot de opleiding en/of versneld leren te realiseren.
2. Valideren gericht op maatschappelijk effect: de lerende kiest voor versterking van bepaalde competentiegebieden. Dat kan zijn in het kader van employability, professionalisering, integratie of loopbaan(her)oriëntatie. Er kan gebruik gemaakt worden van een portfolioformat zoals een persoonlijk, breed portfolio of een meer specifiek op bepaalde competentiegebieden gericht portfolioformat. Het doel is (weer) te gaan leren of het geleerde op peil te houden (initiatie, upgrade of update).
3. Valideren gericht op een persoonlijk effect: de lerende kan kiezen voor het behalen van puur persoonlijk effect (empowerment, inclusie, inhoudelijke verrijking, *enjoyability*) bij het aangaan van een assessment. Dit kan bijvoorbeeld betekenen dat de lerende een persoonlijk portfolio met persoonlijke leerervaringen wil laten valideren als op zichzelf staande, reflectieve beoordelingsprocedure. Dan is het vervolgens aan de lerende om met de assessmentrapportage als uitkomst iets te ondernemen in het kader van persoonlijke leerdoelen. Het kan echter ook blijven bij een dergelijk 'portfolioassessment'. Desgewenst kan dit persoonlijk effect worden vastgelegd in een officieel certificaat met civiel effect, of een badge/microcredentials.

Dialogisch valideren dat ten dienste staat van het realiseren van een of meer van deze effecten kan worden gedefinieerd als *het leerwegaafhankelijk beoordelen van iemands leerervaringen en het adviseren over verder leren met het oog op het realiseren van een gewenst leereffect via een gepersonaliseerd leertraject*.¹⁷

6. ... en dialogisch leren

Evenals valideren is leren onderdeel van een holistisch proces dat flexibel en dialogisch is gebaseerd op het behalen van de gewenste leeruitkomsten door de lerende. Het holistische karakter bestaat daaruit dat de lerende zowel binnenschools als buitenschools met zelf geconstrueerd bewijsmateriaal aan bepaalde leeruitkomsten kan voldoen.

Bij holistisch leren en valideren staan *vertrouwen* in elkaar (lerende, docent, examencommissie, werkgever, e.a.) voorop en de definitie van de leeruitkomst voorop. De zelfgekozen of georkestreerde bewijsvoering van de lerende en de open benadering van leeruitkomsten zorgen ervoor dat het leren en valideren een holistisch proces is.

Het proces van valideren en leren is een geïntegreerd proces dat zich kenmerkt door tien (10) principes die vooral het leren en beoordelen in een holistische leercultuur schragen:

1. *Leeruitkomsten*: de eindresultaten van leertrajecten die gezamenlijk en in samenhang een bepaald effect opleveren voor de lerende.

14 Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers – Letters to those who dare teach*. Boulder, Westview Press, p. 22.

15 Tartwijk, J. van & Driessen, E.W. (2009). Portfolios for assessment and learning. In: *AMEE Guide 45. Medical teacher*, 31, pp. 790-801.

16 Duvekot, R.C. (2016). *Leren Waarderen. Een studie van EVC en gepersonaliseerd leren. Proefschrift*. Houten, CL3S. <http://cl3s.com/leren-waarderen-download/>

17 Duvekot, R.C. (2017). *Als leren je hele leven omvat. Van levenlang naar gepersonaliseerd leren*. Houten/Utrecht, CL3S/IA.

2. *Integratie*: leeruitkomsten zijn verwoord in termen van kennis, vaardigheden, houding en de integratie van deze drie componenten.
3. *Concentriciteit*: leeruitkomsten zijn gebaseerd op een zich ontwikkelende lerende wat betreft complex en autonoom handelen, oplopend van simpel en begeleid in de P-fase via semi-complex en -begeleid in de hoofdfase naar complex en autonoom handelend als startbekwame professional. Leren en valideren zijn gericht op het zichtbaar maken van deze concentriciteit in iemands ontwikkeling.
4. *Gepersonaliseerd leren*: het dynamische leerconcept waarin de lerende centraal staat en waarin zij flexibel en op de persoon afgestemd leerarrangementen kan (mede)initiëren en aangaan binnen een leercultuur die is gebaseerd op zelfsturend, geflexibiliseerd, prospectief en levenlang ontwikkelen.¹⁸
5. *Leerwegonafhankelijkheid*: alleen de leeruitkomst telt en niet de leerweg om een leeruitkomst te realiseren. Het is een begrip van leren dat tijd- en plaatsonafhankelijk plaats kan vinden in formele, non-formele en informele contexten en via valideren reeds aangetoond kan worden dan wel via leren nog verworven kan worden.
6. *Leeromgevingen*: elke context kan zich lenen tot een leerrijke omgeving zoals de werkplek, de klas, e-learning, privé-omgeving, vrijwilligerswerk, e.a.
7. *Gelijkwaardigheid van leren*: formeel, informeel en non-formeel leren zijn vormen van leren die alle op hun eigen wijze en gelijkwaardig kunnen resulteren in het valideren van leeruitkomsten
8. *Assessment van leren* is het leerwegonafhankelijk toetsen van iemands leerervaringen en het adviseren over verder leren met het oog op het realiseren van een gewenst leereffect via een gepersonaliseerd leertraject.¹⁹ Als leerwegonafhankelijke beoordelingssystematiek richt het zich op het herkennen, waarderen, erkennen en verder ontwikkelen van de competenties die iemand in welke leeromgeving dan ook al heeft geleerd. *Assessment* als instrument om de leergeschiedenis van de lerende en de leeruitkomsten van de toetsende organisatie met elkaar te vergelijken en te waarderen kan drie vormen van assessment benutten 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.
9. *Dialogisch*: leren en valideren benaderen als een continue en open dialoog tussen lerende en docent waarin beide hun inbreng hebben en waarin het vaststellen van de leerbehoefte – vorm, inhoud en zingeving - van de lerende centraal staat.
10. *Eigenaarschap*: het (bewuste) eigenaarschap van de lerende van haar eigen leerervaringen en het reflectief vermogen om verbinding te maken met de leeruitkomsten die voor een toetsende organisatie waardevol zijn om interne werk- en/of leerprocessen te ondersteunen.

7. Partners in Leren

Meerdere ‘partners in leren’ opereren in processen van levenlang leren: de lerende als lerend individu, de organisaties op en om de arbeidsmarkt (profit, non-profit, vrijwilligerswerk, UWV, e.a.) als lerende organisaties en de onderwijs- en scholingssectoren in de publieke en private sectoren (ROC’s, scholingsinstituten, hogescholen universiteiten) als zgn. lerende scholen. Gezamenlijk bespreken en organiseren deze partners het doel, de vorm en de inhoud van levenlang leren-strategieën. De overheid en de sociale partners bevorderen dit proces op macroniveau met wet- en regelgeving en financiering. Het samenspel van deze ‘partners in leren’ gebeurt in *de lerende driehoek*.

¹⁸ Duvekot, 2016.

¹⁹ Duvekot, 2017.

Figuur 1 - De Lerende Driehoek²⁰



In de *lerende driehoek* speelt de dialoog over een passende leerstrategie een belangrijke rol bij het organiseren van een levenlang leren. Leren brengt immers de drie actoren in het proces bij elkaar, activeert ze allen vanuit hun eigen verantwoordelijkheid en biedt in de doelstelling(en) en het te behalen leereffect handelingsperspectief voor allen. Het creëren van een leerstrategie komt in de dialoog tussen actoren tot stand en wordt gevoed door inbreng van:

- Het *lerende individu* die investeert in haar/zijn leerstrategie op basis van een persoonlijk competentieprofiel (PCP) waarin de eerder verworven leerervaringen zijn gedocumenteerd in Kritische Persoons-authentieke Situaties (KPS).²¹
- De *organisatie* die investeert in menselijk kapitaal vanuit het functiegebouw, dat bestaat uit functiegerichte competentieprofielen of functieprofielen (FCP's) en de bij functies behorende Kritische Functie-authentieke Situaties (KFS).
- Het *onderwijs* (scholen, trainingsinstituten, e.d) dat LEVENLANG LEREN ondersteunt vanuit het leeraanbod en certificaten/kwalificaties. Dit aanbod is geformuleerd in opleidingsprofielen of beroepsgerichte competentieprofielen (BCP's) en de bij een opleiding/cursus behorende Kritische Beroepsauthentieke Situaties (KBS).

Een voorbeeld van Dialogisch Valideren in De Lerende Driehoek

Iemand werkt als vrijwilliger bij Scouting en organiseert een ouderdag. Dit functioneren omvat diverse een Kritische Persoons-authentieke Situaties (KPS), die kunnen worden gedocumenteerd met een beschrijving van de situatie, persoonlijke reflectie op de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de situatie en feedback van kinderen en ouders. De bijbehorende bewijsstukken zijn bv. een programma, verslagen van voorbereidingsstappen en/of -bijeenkomsten, een video, foto's, feedbackformulieren, etc.

Vervolgens kan deze reflectie met bewijslast vergeleken worden met de Kritische Beroepsauthentieke Situaties (KBS), zoals die gehanteerd worden binnen bijvoorbeeld de PABO. Vergelijkbaar ligt op het vlak van het versterken van de persoonlijke, pedagogisch handelingsvaardigheid, het communiceren met de externe omgeving en/of het toetsen van een didactische benadering.

Ook de relatie met het werkveld kan gemaakt worden verbinding te zoeken met Kritische Functie-authentieke Situaties (KFS) ten aanzien van de pedagogische opdracht en de communicatie met ouders in het basisonderwijs. Tot slot kan de vrijwilliger ook binnen het functiegebouw van de Scouting-organisatie een loopbaanstap bespreekbaar maken op basis van de KFS die Scouting onderscheidt.

²⁰ Duvekot, 2016.

²¹ *Kritische situaties* zijn kenmerkende situaties voor bepaalde handelingsvaardigheden die de persoonlijkheid zelf tonen in dat handelen, de kern van de functie raken of in de meest brede zin het beroep als zodanig tonen. Kritische situaties zijn op verschillende niveaus zichtbaar te maken en onderscheiden zich qua niveau in de mate van begeleid dan wel autonoom handelen en van handelen in eenvoudige tot meervoudig complexe situaties.

8. Cyclisch proces

Dialogisch valideren en leren kan als een herhaalbare of wederkerende cyclus worden geïnterpreteerd waarin valideren en leren elkaar afwisselen. Na afloop van elke cyclus kan de uitkomst ervan desgewenst het startpunt betekenen van een nieuwe cyclus, of kan een op zichzelf staande nieuwe cyclus worden gestart. In alle gevallen is sprake van opeenvolgende leercycli die in het kader van het vormgeven van een leven lang leren voor de lerende nodig en nuttig zijn om zich duurzaam in de lerende samenleving te handhaven en te verbeteren (empowerment en employability).

Figuur 2: De cyclus van dialogisch valideren en leren²²



De opeenvolgende stappen in een cyclus zijn:

1. Centraal staan de bewustwording van persoonlijke waarden en het articuleren van de leerbehoefte van de lerende op basis van iemands reeds verworven leerervaringen inclusief de reflectie op het eigen handelen daarbij. Deze documentatie en vraagarticulatie vormen de start van het proces van dialogisch valideren.
'Onderdompelen' van de lerende in het proces waarin zij terecht komt kan een meerwaarde hebben voor de dialoog doordat de lerende een goed beeld kan krijgen in wat verwacht mag worden van elkaar.
2. Het waarderen of beoordelen van en adviseren over deze leerbehoefte in een intake-assessment, teneinde de reeds verworven leeruitkomsten te erkennen (summatief) en een gepersonaliseerd leertraject (formatief) vorm te geven.
3. De lerende krijgt na de intake, afhankelijk van het leerdoel, een passend summatief en/of formatief aanbod: erkenning van iemands waarde (summatief) in de vorm van een portfoliowaardering, certificaat of diploma in combinatie met een ontwikkelingsgericht (formatief) advies over verder leren in de vorm van een gepersonaliseerd leertraject.
N.B. In geval van de keuze om alleen erkenning na te streven, rondt de lerende de cyclus af met stap 3 waarbij het persoonlijke portfolio wordt ge-update (en gevalideerd) met het behaalde resultaat.
4. Vervolgens ontvangt de lerende de erkenning van het reeds geleerde en volgt zij een gepersonaliseerd en flexibel leertraject, vormgegeven via blended leren met periodieke toetsmomenten of voortgangsassessments. Het portfolio kan als voortgangsinstrument dienen voor de lerende zelf en in haar communicatie met de studiebegeleiding van de aanbieder van het leertraject.

²² Duvekot, 2017.

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

Desgewenst kan het resultaat van de ene cyclus uitmonden in het starten van een nieuwe leercyclus. In deze zin is sprake van levenlang leren doordat het resultaat van de ene leercyclus nieuwe leerbehoeften genereert voor een volgende leercyclus. Dit noemen we *de portfolio-loop*²³. De leercyclus is zodoende meer een leerspiraal met meervoudige leercycli dan een enkelvoudige, op zichzelf staande leercyclus.

9. Perspectieven

Dialogisch valideren en leren geeft ruimte aan leervragen en –strategieën van lerenden. Het stelt de lerende in staat een concrete leerbehoefte te verwoorden die ofwel kan resulteren in een directe opbrengst ofwel - meer indirect - een verbinding weet te maken met het vormgeven van een naar inhoud en vorm geflexibiliseerd leertraject. Aangezien dialogisch valideren in de vorm van ‘*assessment als leren*’ een leerproces in zichzelf is, vormt het integraal onderdeel van gepersonaliseerd leren.

Het perspectief is in het licht van deze resultaatverwachting breed en diep te noemen:

- *Dialogisch valideren en leren* is inzetbaar in een breed scala aan toepassingen in het kader van persoonlijke ontwikkelvragen en opleidings- en personeelsbeleid (loopbaanvorming, voldoen aan formele opleidingseisen, etc.), voor verschillende doelgroepen en op verschillende cognitieve niveaus. Aangezien organisaties over het algemeen functioneren met verschillende doelgroepen die ook nog op verschillende niveaus werkzaam zijn, presenteert het dialogische valideren zich als een breed toepasbare methode om voor elke doelgroep of niveau bepaalde leerdoelen na te streven.
- Een belangrijke factor die meespeelt bij de benutting van *Dialogisch valideren en leren* is de besparing die het kan helpen realiseren wat betreft de investering in tijd en geld bij het praktiseren van persoonlijke loopbaanvorming of – op organisatieniveau – van personeelsbeleid, zowel voor normerend als voor ontwikkelingsgericht beleid.
- *Dialogisch valideren en leren* kan worden benut ten behoeve van algemene of specifieke doelstellingen ten aanzien van leren door zelfstandige professionals en binnen organisaties. Het voordeel ligt in het doelmatiger koppelen van het aanwezige potentieel dat beschikbaar is en de behoefte aan een bepaald potentieel vanuit persoon of organisatie. Ook bij het invullen van de vraag naar een bepaald potentieel – in geval van arbeidsmarkttekorten - kan *het* bij de werving van mensen met het gezochte potentieel helpen door te zoeken binnen niet-traditionele wervingsgroepen.
- Extrinsieke factoren kunnen aanleiding geven tot het benutten van *dialogisch valideren en leren* in activiteiten gericht op loopbaanvorming en personeelsbeleid. Het kan bijvoorbeeld gaan om kwaliteitseisen die de wetgever stelt ten aanzien van het personeel dat werkt in een bepaalde sector. Deze eisen kunnen algemene eisen zijn zoals het beschikken over een relevant diploma op hoger onderwijsniveau. Ook specifieke eisen kunnen worden gesteld, bijvoorbeeld ten aanzien van veiligheidsprocedures in productieprocessen. De benutting van *dialogisch valideren en leren* kan in dergelijke gevallen de inhaalslag zijn die professional of organisatie moeten doen om aan de nieuwe eisen te voldoen.
- Intrinsieke factoren kunnen eveneens een promotor van *dialogisch valideren en leren* in loopbaanvorming en personeelsbeleid zijn. Vanuit de lerende bezien kan het initiatief worden genomen om toegang tot gepersonaliseerd leren te krijgen vanuit de motivatie om het eigen handelen te upgraden, te updaten of om juist ‘nieuw’ handelen te kunnen realiseren. De werkgever kan overigens ook aanjager zijn door facilitering van valideringstoepassingen in termen van tijd en geld voor werknemers.
- Benutting van ‘van werk naar werk-beleid’, zowel intern als extern gericht, kan met behulp van *dialogisch valideren en leren* efficiënter worden ondersteund, omdat het bij uitstek een brede blik biedt op wat wel of niet passend is bij de allocatie van persoonlijk potentieel (matchmaking).
- Het proces van *dialogisch valideren en leren* staat en valt met de wijze waarop het gepersonaliseerde portfolio wordt voorbereid, benut en, met het oog op het wederkerende karakter van de cyclus (zie figuur 2), daadwerkelijk een wederkerend effect op het proces van levenlang leren van een lerende kan genereren. In praktijkvoorbeelden komt naar voren dat de voorlichting aan én de begeleiding van

23 Duvekot, 2016.

kandidaten voor dialogisch valideren met name bij de fase waarin het portfolio gemaakt wordt cruciaal is. Immers, het portfolio is de input die de professional levert voor het assessment en het basismateriaal waarop zij de persoonlijke leerbehoefte baseert. In het assessment vindt de waardering plaats die vervolgens bepalend is voor het type erkenning dat nodig is vanuit persoonlijk of organisatieperspectief.

10. Kritische succesfactoren

Een van de lastige aspecten van *dialogisch valideren en leren* is het ontwerpen van beoordelingsvormen die recht doen aan de complexiteit van het beoordelen van en adviseren over persoonlijke leerervaringen en tegelijkertijd selecterend en diagnostiserend van aard zijn en haalbaar in termen van tijd, geld en concreet leereffect en het aanbieden van persoonlijk maatwerk in leren. Een aantal kritische succesfactoren kan worden benoemd:

1. De *bewustwording* van de waarde van *dialogisch valideren en leren* waarin de lerende centraal staat, heeft breed draagvlak. Bewustwording is nodig om de investering in portfoliovorming enerzijds en in dialogisch valideren anderzijds te willen doen. Acceptatie van elkaars rol en verantwoordelijkheid (eigenaarschap) is in dezen van belang om valideren daadwerkelijk dialogisch te maken. Tevens is het van belang te onderkennen dat de functie van valideren is geïntegreerd in de leercyclus. Valideren is zeggend ook leren, zij het veelal leerwegaafhankelijk!
2. De wijze waarop de inhoud van het leeraanbod is vertaald naar concrete en herkenbare *leeruitkomsten*. Dit zegt nl. veel over de wijze waarop *dialogisch valideren en leren* op grond van een leerbehoefte van een lerende verbonden kan worden met een persoonlijk leerarrangement.
3. Het *portfolio* als drager van het dialogisch valideren én het persoonlijke leerarrangement. Het portfolio is een krachtige vorm om het eigenaarschap van leren van de lerende vorm en inhoud te geven. Facilitering vanuit de zgn. *lerende school* (zie figuur 1) kan een welkom zetje in deze richting geven door het aanbieden van:
 - a. Een portfoliotraining gericht op zelfmanagement van competenties. Dit is een bruikbaar middel om de gewenste portfolio-vorming te starten en zelfreflectie te organiseren op het eigen kennen en kunnen (zie stap I, onderdempelen in figuur 2).
 - b. Portfoliobegeleiding als toegankelijke vraagbaak voor het helpen inrichten van iemands portfolio is van grote waarde om portfoliovorming daadwerkelijk te realiseren.
 - c. Zelfassessment-instrumenten om bijvoorbeeld het competentie- en ambitieniveau te helpen bepalen. Dit kan van belang zijn voor het vaststellen van doel en richting van een beoogd, gepersonaliseerd leertraject.
4. De *professionalisering* van de stafleden van *lerende organisaties* en *lerende scholen* op het vlak van dialogisch valideren en leren. Dit betreft vooral het creëren van draagvlak en het leren omgaan met nieuwe toetsvormen en nieuwe rollen zoals die van coach, portfoliobegeleider en assessor. Voorop staat het kunnen luisteren naar elkaar in de dialoog teneinde een effectieve balans te scheppen tussen leerbehoefte en –aanbod.
5. *Assessment* kent vier hoofdvormen: zelfassessment, assessment van leren, assessment voor leren en assessment als leren. Alle vormen kunnen worden geïntegreerd in het concept van gepersonaliseerd leren van de lerende school en lerende organisatie. Ze verrijken alle het creëren van een waardevolle verbinding met de lerende.
6. Het *eigenaarschap* binnen het *dialogisch valideren en leren* moet duidelijk zijn:
 - a. De lerende draagt zorg voor de (gemotiveerde) leerbehoefte het zelfmanagement van competenties en de opbouw en het beheer van het portfolio. Het portfolio is de basis voor het construeren van gepersonaliseerde leertrajecten.
 - b. De lerende school beheert de standaards (kwalificaties en certificaten) en moet in staat zijn om in te spelen op de leervragen van de lerende, d.w.z. maatwerk naar zingeving, vorm en inhoud kunnen aanbieden en het zelflerend vermogen van de lerende begeleiden.
 - c. De lerende organisatie waar de lerende werkzaam is, heeft de verantwoordelijkheid om de competentievragen van de organisatie te articuleren én het investeren in de lerende te faciliteren. In geval de lerende een zelfstandig lerende is, dan acteert zij niet alleen als lerende maar ook als lerende organisatie.
7. Voor *flexibele leerarrangementen* is niet alleen de inhoud maar ook de vorm waarin het leren plaatsvindt, van belang. Dit houdt in (1) blended leren voor de vormgeving en (2) flexibele, op de persoon afgestemde leerarrangementen voor de inhoud. Vorm en inhoud zijn gebaseerd op leeruitkomsten. Flexibiliteit mag

echter geen hinder ondervinden van de 'onbuigzaamheid van het leer- of arbeidssysteem'. De lerende staat voorop en het systeem is er voor die lerende, en niet andersom!

8. Formalisering van het gepersonaliseerde leerproces door middel van bipartiete of tripartiete leerovereenkomsten en verankering daarvan in het volgsysteem en onderwijs- en examenregelingen is van belang voor de kwaliteitszorg en de verantwoording van het proces.
9. *Monitoring en actieonderzoek* zijn nodig naar praktijkvoorbeelden, aanpak, methodiek en effecten van dialogisch valideren in combinatie met gepersonaliseerd leren. De uitkomst van dergelijk monitoring en onderzoek is erop gericht beide verschijnselen als afzonderlijke proces en in combinatie met elkaar te leren benutten in het kader van levenlang leren-strategieën.

10. Routekaart

Als *dialogisch valideren en leren* de verbindende schakel is tussen de *partners in leren*, dan is het van belang om de verschillende functies daarvan goed in kaart te brengen. Om de wensen en mogelijkheden van de verschillende spelers in het 'levenlang leren-spel' in kaart te brengen is een routekaart van levenlang leren van belang. Onderstaande routekaart is ontworpen als een stapsgewijs proces om levenlang leren als leerstrategie te ondersteunen.

De routekaart bestaat uit een proces in vier fasen, inclusief een flankerend beleid. Elke fase binnen de routekaart wordt gekenmerkt door een breed scala aan diensten die in het algemeen flexibel kunnen worden aangepast aan alle lerenden en hun leerbehoeften. Dit betekent dat binnen elke fase niet alle genoemde diensten noodzakelijkerwijs gebruikt hoeven te worden. Ook is het niet nodig om een groot assessmentcentrum te bouwen dat alle processtappen omvat; het is voldoende dat de opeenvolgende diensten met elkaar worden verbonden, zodat een soort *one-stop-shop* voor persoonlijke leertrajecten voor de lerende beschikbaar is. In het algemeen kan het dienstenaanbod voor elke fase als volgt zijn, waarbij moet worden opgemerkt dat niet elke dienst aanwezig hoeft te zijn om de dialoog op gang te brengen tussen de *partners in leren*. De onderstaande tabel illustreert het stapsgewijze proces van de routekaart en benadrukt de verbindende functie van assessment.

ROUTEKAART Levenlang Leren		
Outreach		
Fase 1	Definitie	Outreach omvat diensten en doelgroep-oriëntatie voor het creëren van dialogen waarin leervragen worden gevonden en gearticuleerd en het meest geschikte ontwikkelingstraject wordt voorbereid. In de lerende samenleving gaat het er bij outreach om lerenden en specifieke doelgroepen aan te spreken en te enthousiasmeren om hun eerdere leerervaringen te delen om zo een gepersonaliseerd en toekomstgericht pad te kunnen uitstippelen.
	Proces	Praktijk waarbij de organisatie/instelling samen met opdrachtgevers de doelgroepen definieert en benadert, een inventarisatie maakt en leervragen helpt articuleren en passende processen voor dialogisch valideren en leren voorbereidt en beheert.
	Bouwstenen	• Fysiek loket en website • Informatievoorziening • Bewustwordingscampagnes • Wettelijke rechten bieden, bijvoorbeeld als er in een land een wettelijk recht op portefeuille-evaluatie bestaat • Matching & intake processen • Beschikbare financieringsregelingen; counseling & begeleiding • Portfoliotraining • Zelfevaluatie & zelfmanagement van competenties • Diagnostische en test-instrumenten
Assessment		
Fase 2	Definitie	Assessment heeft tot doel het ontwikkelpad op individueel niveau te bepalen in termen van de inhoud en het traject van het beoogde leerresultaat.

	<u>Proces</u>	Daarbij wordt gekeken welke onderdelen al als voltooid kunnen worden beschouwd en welke onderdelen nog ingevuld moeten worden door de werknemer in dialoog met zijn/haar partners in het leerproces, zoals scholen, bedrijven, enz. In de assessment-diensten wordt zowel summatief als formatief advies gegeven.
	<u>Bouwstenen</u>	• Assessment van/voor/als leren • Intake, doortake, eindtake (assessments) • Vaardigheidstests • Assessmentcenter aanpak • Criteriumgerichte interviews • Werkbezoeken & performance assessment • Summatieve beoordelingen • Formatieve feedback • Standaarden o.b.v. leeruitkomsten
Validering (erkenning)		
Fase 3	<u>Definitie</u>	Het validatieproces voltooit het assessmentproces en biedt zowel een direct effect door middel van certificering en/of kwalificatie van de reeds bestaande waarden van de werknemer, als een ontwikkelingsgericht advies over verdere leeropties. Het gaat erom 'in dialoog' overeenstemming te bereiken over het in te vullen leertraject, zowel wat betreft de accreditatie van wat de werknemer al heeft geleerd als wat betreft het gewenste of noodzakelijke verdere leerproces. Dit verder leren kan gebaseerd zijn op iemands capaciteitsversterking door te streven naar een kwalificatie of de doorontwikkeling van vaardigheden. Het plezier in het leren kan ook een drijfveer zijn om verder te leren.
	<u>Proces</u>	Het validatieproces voltooit het assessmentproces en biedt zowel een direct effect door middel van certificering en/of kwalificatie van de reeds bestaande waarden van de lerende, als een advies over verdere leermogelijkheden.
	<u>Bouwstenen</u>	• Kwalificatie, certificering, microcredentials (badges) • Valideringsfunctie van examencommissies • Keurmerk voor het assessmentproces als geheel • (Hybride) carrièrestappen aanreiken • Concrete strategieën voor levenlang ontwikkelen (persoonsgestuurd) • Dynamische Human Resources Ontwikkelingstrajecten • Vouchers, financiering
Follow-up		
Fase 4	<u>Definitie</u>	Post-validatietrajecten omvatten het gepersonaliseerde proces dat wordt uitgevoerd volgens de afspraken die zijn vastgelegd in een ontwikkelingsovereenkomst na de validatie. Ze helpen ook te illustreren dat leren een proces is dat al kan worden voortgezet wanneer een ontworpen leertraject is voltooid, waardoor de relevantie van LLO als leerstrategie wordt benadrukt.
	<u>Proces</u>	Post-validatietrajecten omvatten het gepersonaliseerde proces dat wordt uitgevoerd volgens de afspraken die zijn vastgelegd in een ontwikkelingsovereenkomst na de validatie. Werknemer/lerende, werkgever en opleider zijn ondertekenaars van deze overeenkomst.
	<u>Bouwstenen</u>	Maatwerk in leren: • Werkpleklernen • 'Klassiek' leren op school • e-Learning • Lerende teams • Modulair leren • Begeleiding & feedback

		• Bijles • ...
Flankerend beleid		
Flankerende activiteiten (Fase-doorsnijdend)	Definitie	De roadmap voor 'LLO als leerstrategie' ontwikkelen en verankeren binnen de instelling vergt flankerende acties om zowel het ontwikkel- als het verankeringsproces te kunnen borgen.
	Proces	Het flankerend programma is afgestemd op het ondersteunen van de ontwikkel-, implementatie- en evaluatieactiviteiten m.b.t. de roadmap.
	Bouwstenen	• Website (onderhoud, update) • Kwaliteitszorg en beroepsregisters • Onderzoek: ◦ Handboek 'Valideren doe je zo' ◦ Onderzoek 'return on investment' ◦ Onderzoek 'impact' ◦ Voorbeeldbank 'persoonlijke ervaringen' (<i>learning journeys</i>) (casestudies) ◦ Verbinden 'Leeruitkomsten-managementsystemen' • Professionaliseringsprogramma voor intake, p-begeleiders, assessoren/examinatoren, examencommissies, docenten/trainers (allen intern/extern) • Netwerken intern en extern (werkgevers, collega-aanbieders, e.a.)

11. Hoe nu verder?

De vraag 'hoe nu verder' is opportuun. Bij beschouwing van wat er al mogelijk is op eigen initiatief, binnen scholen, organisaties of instellingen, zal ongetwijfeld blijken dat veel onderdelen van de routekaart al aanwezig zijn. Sommige onderdelen moeten echter worden georganiseerd of doorontwikkeld. En over weer andere onderdelen moeten afspraken gemaakt worden over gezamenlijke ontwikkeling en uitvoering.

Wat waarschijnlijk in ieder geval moet gebeuren is het veranderen van de mindset binnen scholen, organisaties en instellingen van een analytische, aanbodgestuurde aanpak van het leeraanbod gericht op diplomering en bevoegdheden naar een flexibel en holistische leercultuur waarin de dialoog over levenlang leren van echte mensen centraal staat. Van groot belang is dat de vorm die *dialogisch valideren en leren* kan geven aan vooral de verbindende kracht van de dialoog tussen lerende en assessor in het assessment richtinggevend is voor het invullen van de routekaart voor levenlang leren voor elke burger die met een leerbehoefte op de deur van *de lerende samenleving* klopt.

Wellicht kan een actieonderzoek worden uitgezet. Een dergelijk onderzoek richt zich op verschillende cases waarin *dialogisch valideren en leren* in gepersonaliseerde leertrajecten wordt geïnitieerd, ontworpen, getest en geëvalueerd in verschillende contexten en partnerschappen en met verschillende doelgroepen. Met een x-aantal casestudies kan zodoende worden geïnventariseerd en geanalyseerd hoe *dialogisch valideren en leren* binnen de lerende driehoek uitpakt bij de vormgeving van diverse levenlang leren-strategieën, bv. in leer/werk-trajecten voor zij-instromers op sectorniveau of het waarderen van persoonlijke ontwikkeling binnen vrijwilligerscontexten. De uitkomsten van de analyse worden vervolgens benut om een Delphi-studie te doen naar de kritische succesfactoren voor brede implementatie van *dialogisch valideren en leren* in de praktijk van lerenden met altijd een interessant palet aan leerervaringen, aanbieders (lerende scholen) en vragers (lerende organisaties).