

Leren Waarderen

Een studie van EVC en gepersonaliseerd leren

Samenvatting
Stellingen
FTS

Ruud Duvekot

CL3S
Houten 2016

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

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

Ontwerp omslag
Liesbeth Duvekot

Uitgave en verspreiding
Centre for Lifelong Learning Services (CL3S)



www.cl3s.com
rdu@cl3s.com

© 2016, Ruud Duvekot
All rights reserved. Parts of this publication may be reproduced, stored or transmitted in any form under strict conditions of quotation of sources, publisher or authors.

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

Serie CL3S, nr. 3a
ISBN 978-94-92085-05-4

Inhoud

Woord vooraf	5
Samenvatting	7
Stellingen	29
FTS	31
Referenties	39

Woord vooraf

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 lijkt zich te bewegen naar een nieuwe ordening van maatschappelijke verhoudingen die te typeren valt als 'de lerende samenleving' (UNESCO, 1996; Jarvis, 2011; WRR, 2013). Terwijl de houdbaarheid van zowel het diploma als de baan 'voor het leven' afneemt, neemt de noodzaak van een leven lang leren toe om mensen in staat te stellen hun maatschappelijke positie te handhaven of te verbeteren. In een dergelijke 'lerende samenleving' is continu leren van belang voor iedereen, zowel voor het individu als voor de samenleving en de daarbinnen opererende organisaties en instanties. Iemand's leerervaringen tot dusver kunnen bruikbare informatie geven over inhoud, wijze waarop, richting waarin en – bovenal- waarom iemand een leven lang leren zou omarmen. Dat betekent dat een belangrijke opdracht in 'de lerende samenleving' gelegen is in het activeren, motiveren en faciliteren van het individuele leerproces, rekening houdend met iemand's persoonlijke leerstijl, context en leerervaringen. Het is deze focus op 'het lerende individu' die centraal staat in deze studie, in het bijzonder de wijze waarop 'het lerende individu' zich rekenschap geeft van haar eerdere leerervaringen en deze benut om haar plaats in 'de lerende samenleving' te veroveren, behouden of verbeteren met behulp van gepersonaliseerd leren zogezegd.

EVC en gepersonaliseerd leren zijn in deze studie geplaatst tegen de achtergrond van de maatschappelijke transitie vanuit de industriële maatschappij naar 'de lerende samenleving'. De aansluiting van onderwijs - of beter gezegd: leren - op de arbeidsmarkt en de verandering van de heersende opvattingen over leren door de tijd heen zijn belangrijke thema's om deze maatschappelijke transitie – en daarmee ook de verandering van het dominante leerparadigma – te kunnen duiden.

In deze uitgave worden achtereenvolgens gepresenteerd:

- de samenvatting van de studie.
- De stellingen bij het proefschrift.
- FTS, oftewel het stappenplan om de belofte van EVC voor gepersonaliseerd leren in te lossen.

Samenvatting

Inleiding

De 'lerende samenleving' is een samenleving waarin levenlang leren van belang is voor iedereen, zowel voor het individu als voor organisaties, scholen en instanties. De aansluiting van onderwijs - beter gezegd: leren - op arbeidsmarkt en de verandering van de heersende opvattingen over leren zijn belangrijke thema's om de huidige maatschappelijke transitie – en daarmee ook de verandering van het dominante leerparadigma – te kunnen duiden. Ik kenschets deze transitie als *de overgang van diploma naar portfolio*, waarmee ik benadruk dat het belang van leren van, voor en door het individu centraal blijft staan terwijl de rol- en verantwoordelijkheidsverdeling bij dat leren tussen het leersysteem, het maatschappelijk systeem en het individu verandert. Het *diploma* staat voor de meer traditionele, top-down georkestreerde organisatie van leren. Het *portfolio* betekent een meer bottom-up, mede door het lerende individu aangestuurd leerproces.

In deze studie staat het onderzoek centraal naar twee verschijnselen die een belangrijke rol spelen in deze transitie of overgang naar de 'lerende samenleving': de systematiek van het Erkennen van elders of eerder Verworven Competenties (EVC) en het gepersonaliseerde leren.

EVC en gepersonaliseerd leren

EVC is de systematiek die zich als leerwegaafhankelijke beoordelingssystematiek richt op het herkennen, waarderen, erkennen en verder ontwikkelen van de competenties die iemand in welke leeromgeving dan ook al heeft geleerd. Gepersonaliseerd leren is 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 leren.

Waar EVC de vinger legt op de mogelijke waarde van iemands leerervaringen, veronderstelt gepersonaliseerd leren dat EVC iemands inbreng in de dialoog met andere actoren over zingeving, vorm en inhoud van leren kan ondersteunen. Dit betekent dat een belangrijk onderscheid tussen beide verschijnselen voortkomt uit

de aansturing van leren en de verbinding die gerealiseerd kan worden tussen de actoren bij leren:

- EVC functioneert vooral als contextgestuurd proces en is afgestemd op het verbinden van de actoren bij leren (acquireren) en het formuleren van de (verschillende) inbreng van de betrokken actoren in dit proces (participeren). Acquireren in het participeren staat bij EVC voorop.
- Gepersonaliseerd leren is meer te beschouwen als een individugestuurd proces. Het is gericht op de persoonlijke inbreng bij het realiseren van ontwikkelafspraken. Participeren in het acquireren staat bij gepersonaliseerd leren voorop.

EVC en gepersonaliseerd leren betreffen leerprocessen die het de burger of het lerende individu mogelijk maken om zich een actieve rol toe te dichten binnen 'de lerende samenleving' als het gaat om het realiseren van persoonlijk, civiel en/of maatschappelijk perspectief. Civiel effect betekent het behalen van een leerresultaat in het kader van een bepaalde kwalificatiestandaard binnen het onderwijssysteem; maatschappelijk effect is gericht op resultaat ten opzichte van functieprofielen, taakstellingen, participatiedoelstellingen of (beroeps)opdrachten. Persoonlijk effect kan worden bereikt in de vorm van empowerment, loopbaan- of studieoriëntatie of persoonsgerichte ontwikkeling.

De vijf fasen van het EVC-proces

EVC is een systematiek die de rol versterkt die het individu zelf speelt bij de vormgeving van een levenlang leren. Het kan de voordelen van leren in termen van profijt (status, geld), efficiëntie (tijd, maatwerk) en enjoyability tonen. Het leerwegonafhankelijke karakter van beoordelen versterkt de effecten die EVC kan genereren voor persoonlijke doeleinden op het gebied van kwalificering, loopbaanvorming en persoonlijke zingeving. Dergelijk EVC bestaat in het algemeen uit vijf fasen:

1. *Engagement* richt zich op de bewustwording dat iemand al veel formele, non-formele en informele leerervaringen heeft die mogelijk waardevol zijn. Iemand kan deze via (zelf)management van competenties gaan benutten. Een breed scala aan ambities kan binnen het bereik liggen van iemands ervaringen en kan vervolgens worden ingezet om een individueel leerdoel te gaan bepalen. Dergelijke leerdoelen variëren van activering in de privéomgeving, van empowerment, individuele ontwikkeling of loopbaanvorming in opleiding en beroep tot het creëren van flexibiliteit en mobiliteit naar of op de arbeidsmarkt.

2. *Herkennen en documenteren* richt zich op het inventariseren en ordenen van de aanwezige, individuele leerervaringen en de vertaling daarvan naar persoonlijke competenties. De omschrijving van deze competenties wordt vastgelegd in een portfolio. Naast deze beschrijving van de verworven competenties via (vrijwilligers-)werkervaring, diploma's, vrijetijdsbesteding, e.a. wordt het portfolio aangevuld met bewijslast. Dat kunnen diploma's, functiebeoordelingen, referenties, documenten, video's of foto's zijn om de claim van het bezitten van bepaalde competenties te onderbouwen.
3. Bij *assessment* wordt de inhoud van het portfolio geëvalueerd en beoordeeld. Assessoren vergelijken de competenties van een individu met een gekozen meetlat die als referentiekader dient voor het beoogde leerdoel. Deze vergelijking resulteert in een advies over de mogelijke erkenning op persoonlijk, organisatie-, sectoraal of nationaal niveau, al naar gelang de gehanteerde meetlat, in de vorm van certificaten, diploma's of een waardering in de vorm van een advies over loopbaankansen of een persoonlijke waardering. Het advies is gebaseerd op de output of de te erkennen leeropbrengsten die het individu heeft ingebracht bij de beoordeling. Deze output vormt het startpunt van het advies over verzilvering en de eventuele vervolgstappen in iemands ontwikkelproces.
4. De *opbrengst* van EVC richt zich op de erkenning van het beoordelingsadvies in termen van verzilvering (directe opbrengst), al dan niet in combinatie met het vormgeven van bepaalde leer- en/of werkarrangementen (indirecte opbrengst). Een opbrengst kan in het kader van 'leren' het formeel verwerven van vrijstellingen of een gehele kwalificatie zijn. In de sfeer van 'werken' kan het gaan om de het toekennen van een bepaalde functie, een promotie of een horizontale (op hetzelfde functieniveau) of verticale (naar een ander functieniveau) mobiliteitsstap. Tenslotte kan de opbrengst ook bestaan uit een meer persoonlijk resultaat, bijvoorbeeld het opstellen van een persoonlijk profiel, jezelf in je eigen kracht zetten of de reflectie op de persoonlijke ontwikkeling. Opbrengsten kunnen direct of indirect effect genereren. Het verschil is te benoemen als een verzilverend of een ontwikkelingsgericht effect.
5. De laatste fase van het EVC-proces is de *verankering* of structurele implementatie van EVC in alle levensbereiken van het individu. De resultaten van een EVC-aanpak kunnen een structureel effect

hebben voor de persoonlijke en maatschappelijke organisatie en oriëntatie van alle betrokken actoren. De verankering van EVC op het individueel niveau heeft een sterke relatie met de gegeven context. Op organisatieniveau kan de verankering ook plaatsvinden, zeker als de betreffende organisatie in staat wil zijn om EVC structureel te gebruiken voor specifieke doelstellingen in het kader van personeelsbeleid of leerstrategieën.

De pijlers van gepersonaliseerd leren

Gepersonaliseerd leren biedt ruimte aan persoonlijke leerervaringen, expertise, verantwoordelijkheden en autonomie om in een situatie van (mede)zeggenschap en eigenaarschap van het lerende individu in dialoog met andere actoren verrijkende en duurzame sturing én ondersteuning te leveren aan het individuele ontwikkelend vermogen. Ik onderscheid vijf pijlers waarop gepersonaliseerd leren is gebaseerd:

- 1 *Agency* gaat over de wijze waarop mensen met elkaar onderhandelen en communiceren in het kader van leerprocessen. *Agency* betreft het engagement van de lerende in termen van de bewustwording van de 'eigen kracht' en de motivatie tot leren. *Agency* omvat de thema's bewustwording en persoonlijke zingeving van het gepersonaliseerde leren binnen de gegeven context.
- 2 *Affordance* betekent zowel het veroorloven of toestaan als het faciliteren van leerprocessen van individuen door een organisatie en/of school. *Affordance* richt zich op het creëren van een stimulerende leeromgeving, de organisatie van het partnerschap in leren, de facilitering van het lerende individu via het aanbieden van begeleidende en adviserende rollen in het leerproces, de innovatieve aanpak van leren binnen de organisatie en de financiering van gepersonaliseerd leren. Met hun *affordance* kunnen organisaties zowel het belang van leren voor hun organisatie onderkennen als het leren door 'hun mensen' faciliteren.
- 3 *Assessment* gaat het in het kader van personaliserend leren om verschillende vormen van beoordeling die allen gericht zijn op het persoonsgericht beoordelen van iemands leerervaringen, informeel, non-formeel of formeel verworven. De persoonlijke norm of waardering staat in alle vormen van assessment altijd voorop met de maatschappelijke normen of waardering vanuit kwalificatie- en functiesystemen als mogelijk referentiekader.

Onder dergelijk *assessment* vallen allereerst de vormen van zelfsturend beoordelen zoals zelfonderzoek en zelfwaardering. Vervolgens staat de koppeling van het persoonlijk geleerde aan de normatieve kaders van een organisatie of een kwalificatie voorop, of een persoonlijk gesteld doel. Beoordeling krijgt dan de betekenis van *assessment van, voor of als* leren: er is ofwel sprake van een direct effect (verzilveren van de uitkomst van het *assessment*) ofwel van een prospectief effect of van continuïteit van het leren via (door)ontwikkeling van iemand in het licht van gestelde leerdoelen.

- 4 *Eigenaarschap* heeft betrekking op de zelfstandigheid van de lerende en het zich eigenaar voelen van het eigen leerproces, zowel bij de voorbereiding en de uitvoering van dit leerproces als bij het realiseren van mijlpalen in dit proces, zoals summatieve ((deel)kwalificaties, formele erkenning van informeel functioneren, e.d.), formatieve (vormgeven leer- en carrièrekansen, e.d.) en reflectieve (empowerment, identiteitsvorming en bewustwording van de eigen waarden).
- 5 *Co-design* is het thema dat het werkelijke karakter van gepersonaliseerd leren bepaalt. Zonder een zekere mate van *co-design* kan het individu geen 'partner in leren' zijn noch kan er sprake zijn van een gepersonaliseerd leerproces. Immers zonder de medezeggenschap van het individu bij het vormgeven en uitvoeren van het leerproces kan er geen sprake zijn van maatwerk in leren dat mede is afgestemd op de inbreng en de leervraag van datzelfde individu. In deze zin is *co-design* de activerende kwaliteit van het gepersonaliseerde leerproces. En daar waar *eigenaarschap* zich vooral richt op het zich eigenaar voelen van de eigen waarden en leerervaringen, maakt *co-design* daar een 'actieplan in leren' van en wordt in nauw overleg met de andere partners die bij het gekozen leerproces ter zake zijn, het overall design gedaan.

Het concept van *Leren Waarderen*

Leren Waarderen is een dualistisch concept. Het gaat zowel over het waarderen van het *Leren* als over het leren van het *Waarderen*. Het baseert zich op het *waarderen* door mensen zelf en door organisaties binnen het leersysteem en het maatschappelijk systeem van al het *leren* dat mensen leerwegaafhankelijk hebben gedaan. Maar ook het omgekeerde vindt plaats, namelijk het *leren* om dit soort leerervaringen te *waarderen* vanuit het bewustzijn dat overal en altijd iets geleerd kan worden. De notie dat iedereen feitelijk voortdurend leert, een leven

lang, en dat veel van dat leren zichtbaar gemaakt kan worden, is de schakel tussen de functies van leren en van waarderen zoals gezien vanuit het belang van individu, organisatie en 'school'. Dit is wat met het concept van *Leren Waarderen* wordt uitgedrukt. De crux is uit te gaan van reeds behaalde leeropbrengsten en daar nieuwe opbrengsten aan toe te kunnen voegen. Dergelijk *Leren Waarderen* met zijn focus op EVC en gepersonaliseerd leren houdt zodoende in dat:

- het individu zich realiseert dat hij/zij al een leven lang leert en zal blijven leren. Het is van belang om persoonlijke leerervaringen te documenteren en zelf te waarderen teneinde ze te kunnen benutten voor het formuleren en invullen van persoonlijke leervragen voor uiteenlopende leerdoelen zoals diplomering, arbeidsmobiliteit, upgrading, herintreden op de arbeidsmarkt, sociale activering of burgerschap.
- Alle typen organisaties binnen het maatschappelijk systeem kunnen formuleren welke competenties nodig zijn om mensen te laten functioneren in bepaalde taken, functiegroepen of -niveaus en hoe deze competenties op peil te houden.
- Scholen en instituties binnen het leersysteem om kunnen gaan met het waarderen van leerervaringen waarmee mensen toegang kunnen krijgen tot bepaalde leer- of ontwikkeltrajecten en daadwerkelijk gepersonaliseerde leertrajecten kunnen faciliteren.
- Voor alle actoren geldt dat ze hun eigen verantwoordelijkheden en rollen in het EVC-proces kunnen invullen, mede afhankelijk van de uitkomsten van hun dialoog over zin- en vormgeving en inhoud van leren. Basisvoorwaarde is dat alle actoren het belang van *Leren* onderkennen en elke vorm van leren *Waarderen*.

Vraagstelling

De vooronderstellingen die aan dit onderzoek ten grondslag liggen, zijn dat (1) EVC kan fungeren als een scharnierpunt voor het integreren van het concept van *Leren Waarderen* in het dagelijkse leven van mensen, (2) EVC mensen in staat stelt zich te realiseren dat ze reeds waardevolle leerervaringen bezitten die ze kunnen benutten voor de vormgeving van gepersonaliseerd leren, (3) leren zich vooral afspeelt in een verscheidenheid aan contexten maar wel altijd door mensen zelf, in bewust of onbewust gecreëerde leersituaties en (4) leren meer is dan alleen onderwijs, wat o.a. betekent dat het leersysteem zich meer open dient te stellen voor buitenschoolse leerervaringen van het individu. Dit betekent dat aan het leren een stap vooraf gaat, nl. de individuele bewustwording van de waarde van het reeds geleerde en het aanstaande leren. Dit bewustzijn ligt aan de basis van het acquireren van en het participeren in leren. Bewustwording, acquisitie en

participatie vormen de opeenvolgende stadia die iemand idealiter doorloopt om gepersonaliseerd te kunnen leren.

Gepersonaliseerd leren vindt plaats in de 'lerende driehoek'. Deze driehoek bestaat uit 'het lerende individu' als *competentie-drager*, de lerende organisatie' als *competentie-vrager* en 'de lerende school' als *competentie-verrijker*. De laatste twee actoren kunnen hierbij ook elkaars rol invullen van 'vrager' en 'verrijker'. In de verbinding tussen deze actoren ontstaat de dialoog (of dialogen) over de organisatie en invulling van het EVC-proces én over de wederzijdse belangen, doelen en mogelijkheden van EVC. Het concept van *Leren Waarderen* verwoordt de mogelijkheden die in principe bestaan tussen de actoren binnen deze 'lerende driehoek'. Dit betekent in principe dat mensen gewaardeerd kunnen worden op basis van hun leerwegaafhankelijke ontwikkeling tot dusver, de organisatie of context waarin ze zich bevinden receptief is voor hun leerervaringen en dat de 'school' het individuele leerproces kan ondersteunen via maatwerk in leren. We kunnen echter constateren dat al deze aspecten van EVC tot dusver slechts ten dele zijn waargemaakt. De verschillende verantwoordelijkheden, perspectieven en persoonsgerichte aanpakken binnen het EVC-proces zijn benoemd en aangegeven, maar worden in de praktijk niet of slechts in beperkte mate gepraktiseerd. Hetzelfde geldt voor het verschijnsel gepersonaliseerd leren dat veel theorievorming en beleidsinitiatieven kent maar tot dusver slechts in beperkte mate in de praktijk wordt georganiseerd.

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

Deelvragen bij deze hoofdvraag zijn:

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

De hoofdvraag en de deelvragen zijn vanuit een theoretische invalshoek met behulp van literatuuronderzoek en vanuit een ontwikkelingsperspectief door middel van explorerend onderzoek in casestudies benaderd.

Theorie en beleid

Het literatuuronderzoek richtte zich eerst op de centrale begrippen, concepten en modellen waarvan bij EVC en gepersonaliseerd leren sprake is. Dit resulteerde voor de beantwoording van de eerste deelvraag in een processchema voor het

onderzoeken van EVC en gepersonaliseerd leren in kwalitatief onderzoek. Het schema is gebaseerd op vijf aspecten die voor beide verschijnselen van belang zijn:

- a. competenties zijn de bouwstenen van én voor leren.
- b. Het portfolio versterkt de focus op *human learning*.
- c. De dialoog tussen de actoren in 'de lerende driehoek' versterkt het initiëren en organiseren van leren.
- d. Assessment verbindt leeraanbod, -doel en -plan met elkaar.
- e. EVC en gepersonaliseerd leren opereren binnen het spanningsveld tussen systeem- en procesdimensies.

Vervolgens werd de opkomst van EVC onderzocht als onderdeel van de transitie van de kenniseconomie naar 'de lerende samenleving'. De benutting van EVC vertoonde een verscheidenheid aan doelstellingen en effecten die mensen hiermee konden realiseren. Dit leverde een typologie op van de hoofdstrategieën voor levenlang leren, onderscheiden van elkaar door leerdoel en gerealiseerd leereffect: kwalificatiegericht, maatschappelijk georiënteerd, arbeidsgericht of persoonlijk perspectiefvol.

Tenslotte leverde de beleidsanalyse een viertal karakteristieken op van de beleidsontwikkeling ten aanzien van levenlang leren en EVC sinds de jaren 70:

- a. de focus op het '*brede*' *leren* en het centraal stellen van *leeropbrengsten*, bij de operationalisering van (levenlang) leren.
- b. Het benodigde *engagement* van 'de partners in leren' en het voorop stellen van de *leervraag*, bij de contextualisering van leren.
- c. De *dialoog over* en het gedeelde *eigenaarschap* van (levenlang) leren, bij de personalisering van leren.
- d. De *flexibiliteit* en het *verbindend vermogen* van de EVC-systematiek, bij het adaptief vermogen van EVC.

Leerervaringen als basis

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

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

In tegenstelling tot het 'bank-concept' dient de mens zich volgens Freire in vrijheid en anti-depositair te ontwikkelen, te beginnen *'met de oplossing van de tegenstelling leraar-leerling, bij de verzoening van de tegengestelde polen, zodat beiden gelijktijdig leraar en leerling worden'* (ibidem). Freire benadrukte dat de wijze waarop we met onze ervaringen omgaan, erop reageren en reflecteren, van groot belang is voor een leerconcept dat aansluit op de gedachtegang van vrije en anti-depositaire ontwikkeling. Anti-depositair wil zeggen dat tweerichtingsverkeer of een dialoog mogelijk is bij de kennisoverdracht tussen leraar en leerlingen. Leren moet beschouwd worden als een cyclus die begint met ervaring, waarop gereflecteerd wordt, wat vervolgens tot een bepaalde actie leidt, die tenslotte weer een concrete nieuwe ervaring oplevert waarop gereflecteerd kan worden: *'Learning is a process where knowledge is presented to us, then shaped through understanding, discussion and reflection'* (Freire, 1998, p. 22). Dergelijk 'ervaringsleren' draait om de ervaringen die mensen in specifieke situaties binnen hun leef- en werksituatie opdoen. Die ervaring motiveert en stelt de mens in staat tot (zelf)reflectie. De juiste combinatie van ervaring en reflectie leidt dan tot nieuwe leerprocessen, die uiteindelijk de mens autonomie doet verwerven, waarna een nieuw toekomstperspectief ontstaat. Het is deze gedachtegang die EVC en gepersonaliseerd leren als hedendaagse, maatschappelijke verschijnselen in het zoeklicht van dit onderzoek heeft geplaatst.

Casestudies

Het explorerende onderzoeksgedeelte werd kwalitatief opgezet rond vier casestudies. Deze vier cases onderscheidden zich van elkaar door doelstelling, context, doelgroep en werkwijze. Ze hadden echter wel alle vier een EVC-aanpak en maakten het mogelijk het lerende individu als onderzoeksobject centraal te stellen.

In de organisatie-casus 'Rockwool' werd zichtbaar dat EVC een efficiënt proces is wanneer het ingezet wordt in een arbeidsgerichte aanpak van leren die qua inrichting en inhoud van de functieprofielen binnen het bedrijf is gekoppeld aan kwalificatieprofielen van het beroepsonderwijs. Hiermee werden twee posities binnen de lerende driehoek duidelijk gekaderd en werd ook de vraag 'waarom

EVC?’ beantwoord. EVC was bewust één van de methoden om binnen het carrièrebeleid van het bedrijf werknemer en functie zo optimaal mogelijk te kunnen (blijven) verbinden. Met behulp van EVC konden werknemers – mits geselecteerd, wat het bedrijf slechts mondjesmaat deed – hun ervaringen die ze binnen en buiten het bedrijf en binnen- en buitenschools hadden verworven, benutten om in termen van civiel effect – behalen van een kwalificatie – en van employability – het voldoen aan een functiestandaard met of zonder directe carrièrekans – te ‘groeien’. Wat betreft de bewustwording van waarde en breedte van hun persoonlijke leerervaringen en de ontplooiingskansen, was sprake van een *employee who rocks*. De onderbenutting van dit potentieel van EVC voor werknemer en bedrijf, was echter daarin gelegen dat het bedrijf EVC niet op grote schaal toepaste, en dat de werknemer zich binnen het EVC-proces slechts in geringe mate op de autonome, persoonlijk groei richtte (empowerment, breed loopbaanbewustzijn) en juist sterk op de persoonlijke ontwikkeling binnen Rockwool.

Bij de organisatie-casus ‘brandweer’ was het functiegebouw ook gekoppeld aan kwalificatieniveaus. De werknemers hadden echter meer vrijheid bij het bepalen van hun loopbaanplan; de keuze voor een bepaald ontwikkeltraject was ook redelijk vrij, inclusief de toegang tot het beschikbare ontwikkelbudget van de organisatie. De geïnterviewde werknemers hadden allen gekozen voor een ontwikkelpad bij een hogeschool die EVC eerst voorafgaand aan de opleiding faciliteerde en in latere jaren geïntegreerd in de opleiding verzorgde. In deze zin was bij de brandweer al in zekere mate sprake van medezeggenschap van de werknemer binnen de lerende driehoek en werd de vraag of EVC ‘de stem van de lerende’ kon laten meetellen bij vorm en inhoud van het leren vooral door de hogeschool beantwoord. Voor de brandweermanorganisatie was het vooral een kwestie van noodzaak om binnen het loopbaanbeleid vrijheid en ruimte te geven aan de werknemer bij het inrichten van de eigen loopbaan, mede in verband met het beleid van het functioneel leeftijd ontslag.

Waar de brandweerman in deze casus derhalve binnen de lerende driehoek redelijk vrij was in het bepalen van doel en richting van het leren, inclusief de wijze waarop daar de reeds verworven, persoonlijke leerervaringen een rol bij konden spelen, was de organisatie zelf overigens niet zo scheutig met het omarmen van leerervaringen die buiten de brandweer waren opgedaan; zelfs de onderdelen van formele leertrajecten uit het MBO of HBO werden niet of nauwelijks erkend binnen het functiegebouw.

De derde organisatie-casus betrof de zij-instroom in het beroep. EVC liet ook hier een eigen gezicht zien. De vraag ‘waarom EVC?’ was in deze casus helder: omdat er een door de overheid gefinancierde regeling voor zij-instroom in het beroep van

leerkracht in het leven was geroepen, waarbij het geschiktheidsonderzoek als een EVC-aanpak te boek kan staan. Dat dit geschiktheidsonderzoek op het persoonlijke vlak een sterke impact had, met name bij het opstellen van het portfolio, werd door alle respondenten bevestigd. De mate waarin zij met dit bewustzijn van de waarde van hun leerverleden ook binnen de lerende driehoek ruimte kregen tot persoonlijke leertrajecten was echter te ver gegrepen. Zowel opleider als werkgever waren niet in staat om te gaan met het verpersoonlijkte leertraject; de opleider kon nauwelijks maatwerk in leren bieden en de werkgevers waren overwegend meer geïnteresseerd in de vraag hoe ze zo efficiënt mogelijk aan de eis van het werken met 'bevoegde' docenten konden voldoen. De zij-instromers zelf beantwoordden in veel opzichten aan het profiel van 'de gedroomde docent voor de lerende samenleving': de docent als creatieve en dynamische innovator van het leerproces en inspirator van het leren op school. Schoolorganisatie en lerarenopleiding staan die rol echter nog niet of te weinig toe.

In de doelgroep-casus met migrantenvrouwen bij het Internationaal Vrouwen Centrum (IVC) in Den Helder werd EVC ingezet als zelfreflectie-instrument met als doel een breed, persoonlijk portfolio op te stellen. Op grond van dit portfolio konden de vrouwen hun persoonlijke actieplan zelf afstemmen op de best passende kansen op maatschappelijke participatie. De combinatie van zelfreflectie en een breed portfolio en het benutten daarvan voor het aanturen van doel en richting voor het behalen van een persoonlijk resultaat bleek voor de meeste respondenten snel een positief gevolg te hebben. Zij waren op basis van hun geconstateerde (door hunzelf én in het groepsassessment) eigen-waarde(n) in staat om zich te verbinden met werk en opleidingen. De vrouwen werden in deze casus gedurende de training die ze volgden om hun portfolio en actieplan te maken, zich steeds sterker bewust van hun waarde(n) en kwamen daarmee ook tot het inzicht dat het maken van hun portfolio en zingevende activiteit was.

Cross-case analyse

De cross-case analyse leverde verdiepende informatie op over de beleidsvorming, het theoretisch kader en de benutting van EVC en gepersonaliseerd leren in de praktijk. Samengevat toonde deze analyse dat:

- EVC in elke gegeven context tot een bepaald perspectief van levenlang leren leidde.
- Voor de drie organisatie-cases gold dat onderbenutting van het individuele potentieel plaatsvond vanwege het onvolledige gebruik of toestaan van het gepersonaliseerd maken van het EVC-proces.
- De doelgroep-casus liet zien dat de tijd nemen voor het reflecteren op de eigen leerervaringen de positie van het lerende individu in de dialoog versterkt. In

deze casus functioneerde de dialoog, gebaseerd op Paolo Freire's humaniserende visie, als 'gap-closer' tussen de trainees onderling en met de trainer; zodoende wisten zij de brug te slaan naar een gepersonaliseerd vervolgtraject in één of meer levensbereiken.

- De karakteristieken van de beleidsontwikkeling niet alleen de traagheid van de verwerkelijking van beleidsinitiatieven in de praktijk vertoonden maar ook dat met name de open dialoog bevorderlijk is voor het activeren van het lerende individu.
- Competenties de dialoog in de lerende driehoek kleuren en invullen, voor alle actoren.
- Het portfolio de drager van het gehele EVC-proces is, zeker als *de portfolioloop* tot stand kan komen.
- De dialoog tussen lerende, lerende organisatie en 'lerende school' essentieel is voor EVC én gepersonaliseerd leren. Dat geldt voor de open dialoog in sterke en voor een meer beperkte dialoog in mindere mate.
- Assessment de verbinding helpt maken tussen de actoren binnen de lerende driehoek. Dit effect treedt op bij de drie vormen van assessment die in deze studie zijn geanalyseerd: *van*, *voor* en *als* leren. Met name bij het formatieve en het reflectieve assessment in de sterkste mate.
- Het spanningsveld tussen systeem en proces een realiteit is, maar naar gelang het beoogde leerdoel wel altijd resultaten oplevert voor verschillende actoren. Als het systeem in controle is – bij een *inside-out benadering* - zijn het vooral de lerende organisatie en de lerende school die er profijt van hebben; in geval van het voorop (kunnen) stellen van het proces in een *outside-in* aanpak, dan komt dat ten goede aan het lerende individu.

Alle invalshoeken overziend kan worden geconstateerd dat vooral bij een open dialoog en het toestaan van individueel eigenaarschap van het leren het EVC-proces tot zijn recht komt en gepersonaliseerd leren mogelijk helpt maken. Deze situatie werd het meest gecreëerd bij het IVC; bij de drie organisatiecases waren de betrokken organisaties en 'scholen' in wisselende mate hiertoe bereid of in staat.

De belofte van EVC voor gepersonaliseerd leren

Gepersonaliseerd leren is sterk verbonden met de EVC-systematiek omdat er net als bij EVC twee voorbereidende stappen (de pijlers *agency* en *affordance*) nodig zijn die voorafgaan aan het zoeken van de beste verbinding met de verschillende opties tot leren; ook zetten beide verschijnselen de beoordeling van iemands portfolio in om verbinding te maken met de laatste twee stappen (de pijlers *eigenaarschap* en *co-design*). Waar EVC als proces in deze redelijk gelijk opgaande

procesgang vooral benut wordt om het proces *an sich* te verankeren binnen de leercultuur van actoren en stakeholders, wordt EVC voor gepersonaliseerd leren vooral *für sich* gebruikt, voor het daadwerkelijke leren binnen de lerende driehoek waar de lerende met haar leervraag of leerbehoefte centraal staat.

De aspecten die in het literatuuronderzoek werden onderscheiden om het belang van EVC en gepersonaliseerd leren te kunnen onderzoeken, hebben als onderscheidende factoren de waarde van EVC voor gepersonaliseerd leren aantoonbaar gemaakt in de cases. Of daadwerkelijk sprake is van een generieke waarde, is vooralsnog voor andere cases nog een belofte die waargemaakt moet worden. De realisatie van deze belofte lijkt echter haalbaar indien deze aspecten als systeem- en proceskenmerken van EVC voor gepersonaliseerd leren als volgt worden onderkend:

- a. *competenties* zijn de bouwstenen van EVC-processen en gepersonaliseerd leren. Ze onderbouwen voor beide verschijnselen '*the claim for fame*' die mensen bij het percipiëren en documenteren van hun persoonlijke leerervaringen kunnen genereren en waarop zij hun zelfinzicht, -vertrouwen en -kennis baseren.
- b. Het *portfolio* levert de basis voor het verdere EVC-proces. Het portfolio is relevant voor het herkennen, identificeren en documenteren van persoonlijke leerervaringen die gewaardeerd, erkend en doorontwikkeld kunnen worden. In deze zin heeft het portfolio net zoveel relevantie voor gepersonaliseerd leren als voor EVC omdat het onnodig formeel leren of scholing volgen voorkomt en een persoonlijke focus op het kunnen en willen opdoen van nieuwe leerervaringen aanbrengt. Via de *portfolioloop* vormt het ook de basis voor het eigenaar en regisseur worden van het eigen levenlange – en dus gepersonaliseerde - leren.
- c. De *dialog* het meeste baat heeft bij een middle-out oriëntatie om een dialoog te creëren die het evenwicht zoekt en vindt tussen de actoren. Bij een dergelijke oriëntatie is sprake van wederzijds respect voor elkaars 'standaard', of deze nu in de vorm van gedocumenteerde leerresultaten of leeruitkomsten van kwalificaties of functievereisten zijn verwoord. Indachtig Freire's denkbeelden over de dialoog vergt het een inspanning van alle actoren binnen het EVC-proces die in geval van openheid en wederzijds respect leidt tot het einde van het 'bank-concept'.
- d. De respondenten stonden bij hun *assessment* verschillende manieren ter beschikking om gemotiveerd en geëngageerd te worden, gewaardeerd en erkend te worden én zich verder te ontwikkelen: zelfassessment en assessment van, voor en als leren.

- e. Binnen het speelveld van systeem en proces is de veelal gehanteerde *inside-out* benadering van organisaties en ‘scholen’ een ernstige belemmering voor het benutten van de levenlang leren perspectieven in algemene zin en voor gepersonaliseerd leren in het bijzonder. Gepersonaliseerd leren doet zich sterk voor in de cases waarin de *outside-in* benadering ruimte biedt aan het persoonlijke en ‘eigene’ van de lerende.

In tabel 1 is deze in de cases getoonde belofte van de waarde van EVC voor gepersonaliseerd leren op het niveau van fasen c.q. pijlers en hun onderscheiden thema's voor EVC en gepersonaliseerd leren weergegeven. In de tabel zijn de fasen en pijlers respectievelijk horizontaal en verticaal gegroepeerd rond het assessment dat zowel als ‘fase’ en als ‘pijler’ fungeert.

Tabel 1. De belofte van EVC voor gepersonaliseerd leren

		1. Agency	2. Affordance
1. Engagement	Bewustzijn	Bewustwording	Belang van leren
	Doelstelling		
2. Documentatie	Retrospectie	Zingeving	Facilitering van leren
	Reflectie op documentatie		
3. Assessment	Beoordelingsproces	Assessment van leren	
	Waarderen	Assessment voor leren	
		Assessment als leren	
4. Opbrengst	Verzilverend effect	Empowerment	
	Prospectief effect		
5. Verankering	Duurzame ontwikkeling	Actief eigenaarschap	
		Zelf-verantwoordelijk	Partner in leren
		4. Eigenaarschap	5. Co-design

In de tabel is de verbindende functie zichtbaar van het assessment tussen de stappen voorafgaand aan het assessment en de stappen die gericht zijn op het realiseren van een opbrengst van EVC dan wel gepersonaliseerd leren ná het assessment.

Bij beide verschijnselen is de dialoog tussen de actoren nodig voor de voorbereiding op én de opbrengst van het assessment. Waar in tabel 10.1 werd getoond dat het koppelen van de verschillende activiteiten van de actoren het EVC-proces mogelijk maken, geldt dat voor gepersonaliseerd leren ook; voor gepersonaliseerd leren is deze samenwerking tussen de actoren echter meer expliciet vastgelegd, zowel in de voorbereidende stappen als bij de 'lerende' stappen na het assessment doordat zowel agency en affordance als eigenaarschap en co-design elkaar versterkende pijlers zijn waarin participatie van alle actoren benodigd is. Naast de dialoog zijn ook de andere aspecten voor de procesgang van beide verschijnselen van belang.

Het acquireren van leren en het participeren in leren zijn in deze tabel een wederzijds versterkende twee-eenheid. Voor EVC behelzen de verschillende fasen een actieve betrokkenheid van de actoren; deze betrokkenheid is geïntegreerd in elk thema van EVC. Voor het gepersonaliseerde leren staat de inzet van het individu meer voorop; deze inzet is in elke pijler echter altijd gericht op de dialoog met de andere actoren teneinde een zingevende bestemming te vinden voor te realiseren leerdoelen.

Conclusies

De casestudies lieten zien dat EVC voor gepersonaliseerd leren waardevol kan zijn voor alle actoren mits zij kunnen én willen schakelen tussen elkaars doeleinden, aanpak en eigenheid. Bray en McClaskey (2015) zien dergelijk gepersonaliseerd leren als de volgende ontwikkelingsfase in het veranderende leerparadigma dat is gebaseerd op de geëngageerde, zelfsturende, in een ondersteunend netwerk opererende lerende binnen de moderne, lerende samenleving. In de analyse van hun model gaf ik reeds aan dat de functie van EVC hierbij is dat lerenden hun eigen leerweg kunnen (mede)ontwerpen en managen indien ze een breed inzicht hebben in hun leerervaringen en hierop kunnen reflecteren ten behoeve van hun verdere leren. Reeds verworven leerervaringen kunnen worden vastgelegd in een portfolio. Het portfolio en de wederkerende (zelf)waardering daarvan zijn de sturingsmechanismen die de lerende tot haar beschikking heeft.

Dit brengt mij tot een aantal conclusies ten aanzien van het gebruik van EVC voor gepersonaliseerd leren binnen de casestudies in dit onderzoek. Deze conclusies betreffen alle onderdelen van beide processen en beantwoorden de vraag hoe en in hoeverre EVC bijdraagt aan gepersonaliseerd leren:

1. Bewustwording en draagvlak

De bewustwording van de waarde van een EVC-aanpak waarin de lerende centraal wordt gesteld, is afhankelijk van draagvlak onder alle actoren binnen 'de lerende driehoek': het lerende individu, de organisatie waar het individu acteert en 'de school' waar het individu leert. Dergelijk draagvlak kan door elk van de actoren worden geïnitieerd. De stakeholders kunnen bewustwording en draagvlak ondersteunen, en in sommige gevallen ook initiëren, via informatievoorziening, wet- en regelgeving en (financiële) faciliteiten.

2. Breedte van competenties

Competenties en leren zijn begrippen die het beste 'breed' kunnen worden geïnterpreteerd en de toegankelijkheid en innovatie van het leer- en arbeidssysteem bevorderen. Met behulp van het begrip competenties kunnen alle verschillende soorten leerervaringen ondervangen worden en kan een match tussen het competentiebegrip van de verschillende actoren plaatshebben. Dergelijke competenties kunnen gebaseerd zijn op formele, informele en non-formele leerervaringen van het lerende individu. Het individu kan daarmee haar leervraag articuleren, toegang krijgen tot leren en een gepersonaliseerd leertraject nastreven.

In deze breedte ligt ook het perspectief van innovatie van het leersysteem en arbeidssysteem besloten. Als leren meer is dan onderwijs en als competenties niet alleen gedragsindicatoren zijn maar ook kennis, ambitie, persoonlijke karakteristieken en vaardigheden ondervangen, dan kunnen zowel het leer- als het arbeidssysteem zichzelf innoveren en de lerende betrekken bij het initiëren en implementeren van leer- of ontwikkeltrajecten.

3. Equivalentie van competenties

De equivalentie van persoonlijke - formele, non-formele en informele - leerervaringen [de persoonlijke standaard] kan ten opzichte van formele standaards en normerende kaders in leren en werken worden vastgesteld als alle standaards in termen van competenties zijn verwoord.

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

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

ontwikkelaar. Een competentie bestaat uit een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en houdingen, waarbij persoonskarakteristieken en aspecten van het professioneel functioneren eveneens op een bepaalde manier, en in een bepaalde mate, invloed uitoefenen op (de ontwikkeling van) competenties. (Dochy en Nickmans, 2005, pp. 35-36)

4. De open dialoog

Het luisteren naar elkaar in de dialoog tussen de actoren is van essentieel belang om een effectieve balans te scheppen tussen leerdoel, -vraag en -aanbod. Het is tijd en ruimte hebben om de eigen inbreng in het EVC-proces te kunnen bepalen; eigen inbreng is zowel retro- als prospectief: 'waar kom ik vandaan en waar ga ik heen?'. In een dergelijke open dialoog heeft iedere actor een eigen verantwoordelijkheid en is sprake van een inside-out cultuur, d.w.z. dat vanuit het leersysteem of arbeidssysteem weinig tot geen mogelijkheid of wens bestaat tot flexibiliteit of aanpassing aan de vraag van organisaties en/of klanten; bij een outside-in cultuur staat de vraag van de klant of organisatie voorop en tracht het 'systeem' zich zo goed mogelijk aan de vraag aan te passen.

5. Het portfolio als drager van het proces

Het portfolio is de drager van het EVC-proces én van EVC voor gepersonaliseerd leren. Een portfolio is de verzameling van het reeds geleerde dat zichtbaar gemaakt kan worden door leerervaringen te verzamelen, te beschrijven en te documenteren. Het portfolio is *'not only a way of recording what is learned in the classroom; it also serves as a means of articulating and evidencing the prior, often experiential learning of a skilled and knowledgeable adult'* (Michelson & Mandell, 2004, p.1). Wat in het portfolio kan worden opgenomen, wordt begrensd door dat wat de opsteller of bezitter ervan als waarde(n)volle leerervaringen wil en/of kan boekstaven. Dit betekent dat de inhoud van een portfolio allereerst afhangt van de grip van het individu op haar eigen leerervaringen.

6. Assessment (als leren)

Assessment kent vier hoofdvormen: zelfassessment, assessment van leren, assessment voor leren en assessment als leren. De eerste vorm kan met name door het lerende individu worden benut; de andere drie vormen kunnen worden geïntegreerd in het beleid van organisatie en 'school' en verrijken het creëren van een waardevolle verbinding tussen de actoren binnen 'de lerende driehoek'. Zelfmanagement van competenties is afgestemd op zelfassessment, zelfevaluatie en zeggenschap over eigen ontwikkeling. Dit is essentieel voor

een autonome sturing van de (levens)loopbaan en competentieontwikkeling met als doelen duurzame inzetbaarheid, flexibiliteit en participatie. Op de voorgrond staat de persoonlijke en professionele ontwikkeling ten behoeve van het creëren van lange termijnperspectief. Dit bewerkstelligt empowerment in de zin van toenemend zelfbewustzijn, zelfvertrouwen en zelfverantwoordelijkheid en is het startpunt voor het aangaan van summatief of formatief assessment. Daarnaast is het de basis voor het benutten van assessment *als* leren, waarmee verbinding kan worden gemaakt tussen het leerdoel van het lerende individu, de leervraag vanuit de organisatie (of de eigen context) en het leeraanbod vanuit de 'school'. De toegevoegde waarde van deze vorm naast assessment *van* en *voor* leren is dat het de reflectie op het eigen kennen en kunnen binnen de gegeven context versterkt en daarmee de opbrengst van de inhoudstelling, zin- en vormgeving van leren kan verhogen.

7. Maatwerk in leren

Voor maatwerk in leren na het assessment is niet alleen de inhoud maar ook de vorm waarin het leren plaatsvindt, van belang. Dit houdt in (1) blended learning voor de vormgeving en (2) flexibele, op de persoon afgestemde leerarrangementen voor de inhoud. Vorm en inhoud zijn gebaseerd op leeropbrengsten.

Maatwerk in leren betekent dat leren is georganiseerd op basis van leeropbrengsten. Het is het eindresultaat van leren (een leeropbrengst) dat centraal staat, ongeacht vorm, locatie en tijd waarin iemand een leeropbrengst heeft behaald of zal gaan behalen. Met behulp van het erkennen van iemands leeropbrengsten tot dusver kan maatwerk in leren direct aansluiten op de leervraag van het individu en kunnen we spreken van gepersonaliseerd leren.

8. Portfolioloop integreert EVC én leren

Het verbinden van leerdoel, -vraag en -aanbod is gebaseerd op het valideren van persoonlijke leeropbrengsten en deze als uitgangspunt nemen voor het organiseren van een leerproces die is gebaseerd op de portfolioloop. Na afronding van een EVC-proces kan het portfolio zogenoemd nieuwe leervragen initiëren in het kader van persoonlijke ontwikkeling, employability of anderszins leiden tot een wederkerend EVC-proces; immers, het door het ene EVC-proces verrijkte portfolio, kan vervolgens de basis vormen voor het opstarten van een nieuw EVC-proces waarbij nieuwe leerdoelen worden gesteld door individu en/of organisatie. Het realiseren van een dergelijk wederkerend EVC-proces op basis van portfoliomanagement noem ik de portfolioloop.

9. Eigenaarschap van leren

Eigenaarschap van de eigen leerervaringen betekent dat mogelijkheden ontstaan voor het lerende individu van medezeggenschap of zelfs co-design van het eigen leer- of ontwikkeltraject. Als er draagvlak is voor het idee dat de lerende centraal staat bij het vaststellen, ontwerpen en implementeren van een leven lang leren, dan behoeft de investering in human capital medezeggenschap en zelfs co-design van de lerende. Deze medezeggenschap kwam in de casestudies naar voren in de vorm van gemotiveerd leren, eigen inbreng bij het invullen van leeropdrachten, het voeren van gesprekken over carrièrevorming en het uitstippelen van eigen ontwikkelroutes.

10. Professionaliteit

Voor het bereiken van een situatie waarin het bewustzijn over de waarde van persoonlijke leerervaringen en het creëren van motivatie en ambitie voor EVC én gepersonaliseerd leren groot is, is de deskundigheid van portfoliobegeleiders, voorlichters en assessoren van groot belang. Daarnaast is het essentieel dat de professionals een 'open mind' hebben ten aanzien van leren en alle soorten leerervaringen kunnen helpen inkaderen, richten en beoordelen.

11. Kwaliteitszorg

Kwaliteitszorg van de EVC-systematiek is eerder een kwestie van vertrouwen dan van borging. De beste garantie op kwaliteit is de assessor. Als een assessor vertrouwen kan krijgen in de authenticiteit, relevantie, variatie, actualiteit en het niet eenmalig zijn van de leerervaringen die in een portfolio zijn gepresenteerd, en dit vertrouwen helder kan verwoorden in een assessmentrapportage, dan is het de vraag of een specifiek voor EVC bedoeld kwaliteitsborgingssysteem nodig is. Zorgdragen voor competente assessoren heeft in ieder geval prioriteit.

12. Verankeren van EVC

EVC kan worden verankerd in het leerproces, in het human resource management en in het zelfmanagement van competenties van het lerende individu. Dit omvat de drie competentiesystemen die ertoe doen: kwalificerende en certificerende systemen, beroeps- en functiesystemen en persoonlijke systemen.

Het stellen van leerdoelen in het kader van de noodzaak tot levenlang leren is randvoorwaardelijk voor het zelfmanagement van competenties. Het individu moet nut en noodzaak van dit investeren in zichzelf inzien.

Organisaties moeten zorgen dat hun vraagarticulatie op orde is. Vraagarticulatie betekent dat zicht is op (1) de aanwezige competenties binnen de organisatie, (2) de benodigde competenties in het kader van de organisatiedoelen, (3) een match gemaakt kan worden tussen 1 en 2 waarbij zichtbaar wordt welke competentiebehoefte er is binnen de organisatie en (4) tot slot een plan van aanpak voor het erkennen en ontwikkelen van aanwezige/gewenste competenties. Er moet in dit kader een sterkere integratie van EVC in HR-beleid en –praktijk plaatsvinden. Van de zijde van het leersysteem is een open houding nodig ten aanzien van buitenschoolse leerervaringen en de erkenning daarvan. Alvorens iemand een leertraject aan te bieden dient op persoonlijk niveau afgestemd te worden wat iemands leerdoel is en welke competenties reeds aanwezig zijn. Na het assessment kan dan bepaald worden wat de exacte leervraag is en kan een maatwerk-leertraject worden aangeboden. EVC verankeren in het leersysteem betekent daarmee dat EVC onderdeel uitmaakt van het persoonlijke leerarrangement.

13. Onderzoek

Verder onderzoek naar de aanpak, methodiek en effecten van EVC en van gepersonaliseerd leren is nodig om ze beide als afzonderlijke proces en in combinatie met elkaar te kunnen benutten in het kader van levenlang leren-strategieën.

Deze studie heeft laten zien dat met behulp van kwalitatief onderzoek een verzameling opgebouwd kan worden van succesvolle EVC-voorbeelden. Indien deze voorbeelden de winst van het investeren in mensen in hun context zichtbaar maken, gaat hier een sterke stimulans van uit. Onderzoek naar het ‘reilen en zeilen’ van EVC en gepersonaliseerd leren in de praktijk is daarvoor nodig, in het bijzonder naar de meerwaarde van de investering in EVC en het (meer) gepersonaliseerd maken van leren, o.a. gericht op economische, financiële en sociale effecten.

Slotwoord

Deze studie heeft op het niveau van de casestudies aannemelijk gemaakt dat EVC en gepersonaliseerd leren een sterke verbinding met elkaar hebben en dat EVC voor gepersonaliseerd leren de rol van het lerende individu binnen het zich wijzigende leerparadigma van ‘de lerende samenleving’ helpt versterken. Dit beeld sluit aan op de beleidsmatige aspecten die op dit vlak in de beleidsanalyse naar voren zijn gekomen en bij de algemene beschrijving van EVC en van gepersonaliseerd leren. In deze zin is EVC ondersteunend aan gepersonaliseerd leren en helpt het iemands *agency* te verbinden met beschikbare *affordance* en te

richten op haar medezeggenschap – *eigenaarschap én co-design* - bij het bepalen en invullen van haar levenlang leren.

Met meer zicht op en inzicht in het inzetten van EVC voor gepersonaliseerd leren kunnen de dialogen binnen de lerende driehoek versterkt en verbreed worden; want zoveel is duidelijk, EVC biedt uitdagingen en mogelijkheden aan alle stakeholders en actoren. De belofte van EVC voor gepersonaliseerd leren is vooral gelegen in de praktijk. Immers, zoals Paolo Freire schreef: *'Inzicht krijgt men alleen door ontdekken en herontdekken: door rusteloos, ongeduldig, voortdurend en van hoop vervuld onderzoek, zijn mensen in de wereld, mét de wereld en met elkaar bezig.'* (1972, p. 57). Het is dit inzicht dat de acceptatie en praktische toepassing van EVC voor gepersonaliseerd leren stut. Het is de mens die leert en niet de organisatie, 'school' of het systeem, met het concept van Leren Waarderen als drijvende kracht.

Voortbouwend op Freire, kunnen we stellen dat de belofte van EVC voor gepersonaliseerd leren inwisselbaar is als we in staat zijn het leersysteem én het maatschappelijk systeem om te vormen tot *outside-in* georiënteerde systemen die 'de stem van de lerende' werkelijk kunnen horen én begrijpen. Het is vervolgens in zekere zin aan de lerende zelf om de dialoog aan te gaan en mee te beslissen over de mate waarin haar stem gehoord wordt en welke mate van eigenaarschap of zelfs co-design bij haar levenlang leren-strategie past. Leren beweegt dan van 'het bank-concept van leren' waarin de beroeps- of functiestandaard domineert over de persoonlijke standaard, naar een collectief concept van gepersonaliseerd leren waarin de persoonlijke standaard medebepalend is voor de wijze waarop de beroeps- of functiestandaard benut wordt. Dan is er geen *bank* meer nodig maar een *portfolio* om leren te orkestreren. Dat is waar EVC werkelijk voor bedoeld is en waarom gepersonaliseerd leren bij EVC past.

Stellingen bij het proefschrift

Leren Waarderen als organiserend principe van EVC en gepersonaliseerd leren in de moderne, 'lerende' samenleving.

1. Leren Waarderen raakt de verantwoordelijkheden van alle actoren in 'de lerende driehoek' en instrumenteert en verwezenlijkt levenlang leren.
2. Leren is meer dan onderwijs want het is altijd, overal en vooral van, voor en door mij.
3. Het competentiebegrip realiseert en kleurt de dialoog in 'de lerende driehoek' voor alle actoren.
4. EVC kan in elke situatie en met elke doelgroep tot een win-win voor mens en samenleving leiden.
5. Paolo Freire's kritische leertheorie uit de jaren 70 vindt in de huidige participatiemaatschappij een perfecte voedingsbodem.
6. Het portfolio is de drager van het EVC-proces en als de *portfolioloop* wordt geactiveerd ook van gepersonaliseerd leren.
7. Assessment van verworven leerervaringen leidt niet alleen tot erkenning maar maakt ook verbinding met te verwerven leerervaringen en is een leerervaring op zichzelf.
8. De situatie van gepersonaliseerd leren manifesteert zich als het lerende individu vanuit een positie van beargumenteerd eigenaarschap van de eigenwaarde de kans pakt om het co-design van leren te initiëren.
9. *Geen woorden maar daden* raakt de kern van EVC waarin niet het systeem met zijn drang naar zelfbescherming voorop staat maar de daden of resultaten in het licht van iemands ontwikkelproces.
10. Met een eredoctoraat wordt iemand des EVC's gewaardeerd op basis van (vooral) buiten-academische leerresultaten en erkend met een formele onderwijskwalificatie.

FTS

FTS is de benaming voor een geëngageerd stappenplan voor gepersonaliseerd leren. FTS staat voor een maatschappelijk relevante en zowel persoonlijk als collectief verrijkende benadering van een dergelijk plan.

FTS heeft vele betekenissen, uiteenlopend van *free*, *frame of fight the system* tot *friend of Freire the system*. In de context van deze studie heeft de betekenis van *Freire the system* de voorkeur. Het gebruik van 'Freire' als werkwoordsvorm drukt het aanpassen uit van het leersysteem aan zijn kritische leertheorie. De belofte van EVC voor gepersonaliseerd leren is immers gegrond in de uitgangspunten van Freire's revolutionaire pedagogiek:

- leren is een dialoog tussen de lerende en de geleerd hebbende. Aangezien ook de geleerde een lerende is, is deze dialoog op veel aspecten van 'het leren' een dialoog tussen 'partners in leren' en geen monoloog vanuit de geleerde.
- 'Partners in leren' hebben hun eigen, gewaardeerde inbreng in de dialoog. Deze inbreng is gebaseerd op het eigenaarschap van hun eigen-waarde: hun persoonlijke kennis en kunde. Deze inbreng krijgt in een situatie van co-design vorm en kleur.
- De uitkomst van dit dialogische proces is wederzijds versterkend en verrijkend voor de eigen-waarde van mens en organisatie. Dit proces is een levenlang herhaalbaar, met dien verstande dat optimaal effectief is als 'de stem van de lerende' gehoord wordt.

De belofte 'in beeld'

De belofte van EVC voor gepersonaliseerd leren houdt een holistische aanpak van EVC in die is gericht op het creëren van gepersonaliseerd leren. Centraal staat de versterking en benutting van employability, empowerment en leven lang leren door middel van:

1. meten en weten wat je als individu en als organisatie (bedrijf, school, instelling, etc.) in je mars hebt.
2. Beschrijven waar je – al dan niet gezamenlijk - naar toe wilt, gebaseerd op de eigen verantwoordelijkheden als individu en organisatie.
3. Vaststellen hoe die beoogde toekomst vorm kan krijgen.

4. Koppelen van de belangen van individu en organisatie op basis van aanwezige sterktes, concrete ontwikkelacties en maatwerk.
5. Afspraken over het realiseren van de vastgestelde leerdoelen.

Dergelijk holistisch EVC houdt in dat mensen en organisaties een helder beeld krijgen en geven van hun competentievragen en –behoefte, werken aan hun vraagarticulatie en investeren in ‘menselijk kapitaal’.

Het individu dient in de startblokken te staan voor het verkennen, herkennen en ontwikkelen van de eigen competenties zodat proactief kan worden gewerkt aan duurzame maatschappelijke participatie en verdere loopbaanvorming. EVC en gepersonaliseerd leren zijn bij uitstek de bouwstenen waarmee het individu zich die verbeterde inzet kan aanmeten.

Voor de betrokken organisatie(s) betekent holistisch EVC het actief optreden als een ‘betrokken’ partner, gericht op het afstemmen van de mogelijkheden van de organisatie op het individu. In dit afstemmingsproces (of dialoog) is het kunnen *luisteren* naar het individu de ultieme vaardigheid van de organisatie. Dergelijk *luisteren* geldt voor elke soort organisatie die bij de dialoog is betrokken: de maatschappelijke organisatie met zijn human resource managementsysteem (impliciet of expliciet aanwezig) en de (hoge)school of universiteit met zijn kwalificatiesysteem.

Vier scenario’s

Uitgangspunt voor het realiseren van de belofte van EVC voor gepersonaliseerd leren is dat meerdere doeleinden of perspectieven kunnen worden nagestreefd. Om de koers binnen een partnership beter te kunnen bepalen zijn in deze studie vier verschillende levenlang leren-toepassingen of scenario’s geïdentificeerd:

1. kwalificatiegericht perspectief t.b.v. het aangaan van een gepersonaliseerd leertraject met als uitkomst formele kwalificering of certificering,.
2. Maatschappelijk perspectief t.b.v. het benutten van leren voor doeleinden op het vlak van re-integratie, sociale activering of tweedekansonderwijs.
3. Arbeidsgericht perspectief t.b.v. de voortdurende koppeling van de kwaliteiten van mensen aan loopbaanperspectief binnen/buiten de organisatie waar ze actief zijn.
4. Persoonlijk perspectief t.b.v. persoonlijke zingeving in het kader van professionalisering, persoonlijke ontwikkeling of enjoyability.

FTS

Het stappenplan bestaat uit vijf onderdelen met elk verschillende deelstappen die als zelfstandige activiteit of in onderlinge samenhang door de verschillende

actoren in 'de lerende driehoek' kunnen worden geïnitieerd en georganiseerd. Elke stap of elk onderdeel genereert positieve effecten in elk van de scenario's.

Stap 1: Bewustwording en verbinding

Het realiseren van een actief partnerschap in leren tussen de actoren binnen 'de lerende driehoek' is essentieel voor het welslagen van de benutting van EVC voor gepersonaliseerd leren. Dit vergt een hoge mate van bewustwording van nut en noodzaak van EVC en van de waarde van het verbinden van de verschillende verantwoordelijkheden van de actoren in dit verband.

Te ondernemen stappen zijn:

- Algemene informatievoorziening ten aanzien van EVC is zowel een publieke als private verantwoordelijkheid. Overheden en sociale partners dienen zorg te dragen voor een loketfunctie (fysiek en digitaal) die het EVC-proces toegankelijk en inzichtelijk maakt voor alle actoren. Deze informatie omvat naast praktische zaken ook het aanreiken van voorbeelden van EVC in de praktijk op alle niveaus, dat wil zeggen op individuele, organisatorische en systemische niveaus.
- Op macroniveau moet meer ruimte gecreëerd worden om levenlang leren te stimuleren in wet- en regelgeving, leerrechten en financiële regelingen. Deze ruimte dient alle actoren te ondersteunen in hun levenlang leren-praktijk.
- Educatief bewustzijn moet worden verhoogd in organisatie of bedrijf om de verbinding te maken met het lerende individu én met 'de school' als partners in leren. Dit bewustzijn kan in de vorm van een ontwikkelingsplan op organisatieniveau gestalte krijgen. Daartoe dient intern breed draagvlak op basis van een concreet geformuleerde behoefte aan (bepaalde vormen van) competentieontwikkeling aanwezig te zijn. Tegelijkertijd geldt het versterken van dit educatief bewustzijn ook voor (hoge)scholen en universiteiten aangezien deze zelf ook lerend organisaties dienen te zijn.
- De individuele perceptie ten aanzien van de waarde van niet alleen formele maar ook van non-formele en informele leerervaringen, inclusief de wijze waarop deze ervaringen herkend en gedocumenteerd kunnen worden, is cruciaal bij het stimuleren van levenlang leren op individueel niveau. Dit bewustzijn dient centraal te staan bij bewustwordingscampagnes rond nut en noodzaak van EVC in het kader van levenlang leren-strategieën.
- Voor alle actoren geldt dat zij zich bewust moeten zijn van hun eigen-waarde in de dialogen over het aangaan van levenlang leren-trajecten. Dit bewustzijn dient gebaseerd te zijn op de leertheorie van Freire, dat wil zeggen gestoeld te zijn op de wil tot het luisteren naar 'de stem van de lerende' en het creëren van een open en constructieve dialoog tussen lerende en geleerde.
- Zelfmanagement van competenties is voor alle actoren essentieel. De nadruk

voor het individu als competentie-drager ligt op het persoonlijke competentie-management; voor organisatie of bedrijf (of competentie-vrager) ligt dat bij de formulering van de leerdoelen en het bijbehorende eisenpakket voor competentieontwikkeling binnen de organisatie (of context); voor de 'school' als competentie-verrijker is het met name gericht op de ontwikkeling van en het faciliteren van flexibele (levenlang) leertrajecten.

Stap 2: Herkennen van competenties

Het herkennen van de aanwezige competenties is van belang om een persoonlijk profiel op te kunnen stellen en op basis daarvan persoonlijke leervragen te kunnen formuleren.

De stappen zijn:

- Het individu moet kunnen werken met een in- en overzichtelijk portfolio(format). Afhankelijk van het doel en de context kan een dergelijk portfolio drie vormen hebben: een persoonlijk dossier, een showcase of een ontwikkelgericht dossier. Deze formats kunnen digitaal beschikbaar worden gemaakt door actoren en eventueel zelf worden (door)ontwikkeld, mede afhankelijk van doel en context.
- Organisatie en/of school kunnen trainingen voor zelfmanagement van competenties aanbieden. Zo'n training is behulpzaam bij het ontwerpen, het vullen en beheren van een persoonlijk portfolio, al dan niet in het kader van het refereren aan bepaalde kwalificatie- dan wel functieprofielen.
- Het vaststellen van standaarden of referentiekaders waaraan een individu met haar portfolio kan refereren, impliceert de beschikbaarheid van transparante en toegankelijke standaards op basis van kwalificatie- of human resource-systemen van school en organisatie. Een vereiste is dat standaarden zijn geformuleerd in duidelijke taal en in termen van competenties.
- De advies- en begeleidingsfunctie bij het herkennen van competenties moet open en toegankelijk zijn. Deze functie heeft betrekking op advisering en begeleiding bij de vormgeving van portfolio's en het tonen van de mogelijke verbanden tussen de portfolio's van individu, school en organisatie. De inschatting van de mogelijkheden tot benutting van de eigen-waarde door het individu in het kader van zelfassessment van de persoonlijke leerervaringen is onderdeel van de adviesfunctie. Een individueel recht op portfolio-begeleiding en –assessment zoals in sommige landen in het kader van nationale regelgeving bestaat, is aanbevelenswaardig.

Stap 3: Waardering van competenties

Het waarden van elkaars competentiesystemen, i.e. persoonlijke, organisatie- of kwalificatiegericht-competentiesystemen, staat centraal bij het realiseren van

gepersonaliseerd leren. De mogelijke vormen van waardering hiervoor zijn assessment van leren (summatief), assessment voor leren (formatief) en assessment als leren (reflectief).

De stappen voor het waarderen van competenties zijn:

- De drie vormen van assessment (van, voor en als leren) dienen integraal onderdeel te zijn van het instrumentarium dat de drie actoren in 'de lerende driehoek' inzetten om de best mogelijke verbinding te maken tussen elkaars competentiesystemen. De beoogde leerdoelen en de gegeven context zijn richtinggevend voor de inzet van bepaalde assessmentvormen.
- De professionaliteit ten aanzien van het organiseren en uitvoeren van assessments dient versterkt te worden. Een landelijk erkende standaard voor assessoren, inclusief kwalificering, dient ontwikkeld te worden zodat de drie actoren vertrouwen kunnen hebben in de kwaliteit van het gewenste assessment. Deze zelfstandige kwalificering versterkt tevens de rol van assessoren als onafhankelijke en onpartijdige professional.
- Naast een kwalificatiestandaard dient tevens een beroepsregister te worden gecreëerd voor assessoren op sector- en opleidingsniveaus. Opname van gekwalificeerde assessoren in het register veronderstelt naast het creëren van vertrouwen ook het kennisonderhoud en de organisatie van het levenlang leren van de assessoren zelf.
- Naast toegankelijke vormen van assessment is het aanbevelenswaardig om een second opinion-faciliteit beschikbaar te stellen voor actoren die een bepaald assessmenttraject zijn aangegaan.
- Ook op masterniveau moet erkenning van elders of informeel verworven competenties mogelijk zijn. Universiteiten en hogescholen dienen dit opleidingsniveau open te stellen voor alle lerenden en hun buitenschools verworven academische competenties. Voorbeelden worden op dit vlak geleverd door Frankrijk waar een master-titel m.b.v. EVC kan worden verworven. Deze mogelijkheid bestaat overigens ook voor het verwerven van de doctorsgraad. Ook in Finland kunnen m.b.v. EVC toegang tot en vrijstellingen voor masterprogramma's worden verkregen.

Stap 4: Verdere ontwikkeling van competenties

De opbrengsten van EVC kunnen zich binnen alle levensbereiken – leren, werken en leven – manifesteren. Deze opbrengsten kunnen direct of indirect een bepaald ontwikkel-effect genereren: een direct effect in termen van (deel)kwalificeren, functioneren en loopbaanvorming of persoonlijke aspiraties en een indirect effect in de vorm van de formulering van verdere ontwikkelstappen in het kader van kwalificering, loopbaanvorming, persoonlijke zingeving, maatschappelijke participatie en burgerschap.

Ontwikkelingsgerichte stappen zijn gericht op de realisering van zowel de directe als indirecte effecten:

- Het lerende individu moet bij het vormgeven van haar ontwikkeltraject – al dan niet na EVC - zo zelfstandig en leerwegaafhankelijk mogelijk een gepersonaliseerde ontwikkelroute kunnen vormgeven. Gepersonaliseerd betekent in deze zin vooral dat het aan het individu is om keuzes te maken rond inhoud, vormgeven en de mate van zelf- of aansturing van het ontwikkeltraject. Facilitering van dergelijk gepersonaliseerd leren dient uit te gaan van alle mogelijke vormen van ondersteuning die hierbij geboden kunnen worden, uitgaande van een bandbreedte in dezen van 100% eigen invulling van het ontwikkeltraject (*empoweren*) tot 0% (*pamperen*).
- Het versterken van werkend leren is een belangrijke pijler onder het vormgeven van gepersonaliseerd leren. Werkend leren is een vorm van leren waarbij de drie actoren elkaar in een concrete en doelgerichte ontwikkelsfeer kunnen vinden: het individu leert in een (hoogstwaarschijnlijk) vertrouwde context waarin de persoonlijke ambitie en het eigenaarschap van de eigenwaarde goed tot zijn recht kunnen komen (agency), organisaties en bedrijven het leren faciliteren (affordance) en 'de school' de werkplek als leeromgeving leert waarderen. Werkend leren omvat alle buitenschoolse leeromgevingen waar competenties ontwikkeld en verworven kunnen worden: betaalde en onbetaalde arbeid, vrijwilligerswerk, burgerschap, buurtwerk, e.d.

Stap 5: Verankering van EVC

De resultaten van een EVC-aanpak kunnen een structureel effect hebben op het persoonlijke leven en in de organisatie van de andere stakeholders als ze zijn verankerd in de levensbereiken van het individu: in leren, werken en privaat leven. De wijze waarop deze effecten verankerd worden, verschilt afhankelijk van de context en de partners binnen het EVC-proces. Duurzaamheid van de verankering staat voorop zodat er sprake kan zijn van continue of levenlang, persoonlijke ontwikkeling.

Verankering van EVC is voor alle actoren belangrijk en krijgt vorm via:

- Het individu dient nut & noodzaak van het investeren in zichzelf als een eigen verantwoordelijkheid te beschouwen. Dit vereist een persoonlijke aanpak gericht op het zelfmanagement van competenties of portfolio-onderhoud. Het individu neemt in dit kader het beheer van haar persoonlijke ontwikkeling zelf ter hand.
- Portfolio-onderhoud ten behoeve van het alert blijven op het scheppen van ontwikkel- of ontplooiingskansen kan gefaciliteerd worden vanuit school en organisatie en door stimulerende wet- en regelgeving. Toegankelijkheid,

betaalbaarheid én laagdrempeligheid van EVC en de ontwikkelmogelijkheden vormen belangrijke randvoorwaarden, evenals de beschikbaarheid van succesvolle rolmodellen en praktijkvoorbeelden.

- Integratie van EVC in het HR-beleid van de organisatie is een vereiste om van EVC een succesfactor te maken. Deze integratie richt zich op het bevorderen van employability en mobiliteit, deelname aan EVC en het nastreven van haalbare doelen t.a.v. certificering/diplomering, professionalisering, persoonlijke ontwikkeling en loopbaanvorming. Het vormgeven van dergelijk activerend personeelsbeleid waarin EVC als instrument is ingebouwd, kan een belangrijke factor zijn om zich als lerende organisatie te onderscheiden. De organisatie dient daarbij veel beslissingsruimte te bieden aan personeel of staf om EVC optimaal in te zetten.
- Organisaties zorgen dat hun vraagarticulatie op orde is. Vraagarticulatie betekent dat er zicht is op (1) de aanwezige competenties binnen de organisatie, (2) de benodigde competenties in het kader van de organisatiedoelen. Vervolgens veronderstelt het dat een match gemaakt kan worden tussen 1 en 2 waarbij zichtbaar wordt welk plan van aanpak adequaat is om in de competentiebehoefte binnen de organisatie te voorzien.
- Scholen, m.n. ROC's, hogescholen en universiteiten, opteren voor een opener benadering van het leerproces via het creëren van meer participatie van de lerende bij het leerproces. De lerende staat voorop bij het formuleren van de leervraag en het componeren van het leertraject. Deze individuele ambitie kan geschraagd worden door een school die een dergelijke klanthouding toestaat ('veroorloven') en het individuele leerproces faciliteert. Dit betekent dat leren georganiseerd wordt op basis van leeropbrengsten. Het eindresultaat van leren (een leeropbrengst) staat centraal, ongeacht vorm, locatie en tijd waarin iemand een leeropbrengst heeft behaald. Met behulp van het valideren van iemands leeropbrengsten tot dusver kan het (verder) leren direct aansluiten op de leervraag van het individu en kunnen we spreken van gepersonaliseerd leren. Dit gepersonaliseerde leren wordt vanuit 'de school' aangeboden in de vorm van blended learning.
- Structureel onderzoek naar de aanpak en effecten van EVC is nodig om de toegevoegde waarde van EVC voor de samenleving in kaart te brengen. Dergelijk onderzoek richt zich onder meer op de economische, financiële en sociale effecten binnen de veranderlijke maatschappelijke context. Het voorzien in beschrijvingen van praktijkvoorbeelden is een resultante van dit onderzoek.
- Monitoring van de resultaten van EVC in het kader van de levenlang leren perspectieven behoort onderdeel te zijn van de opdracht aan het CBS om maatschappelijke fenomenen – en hun trends – op kwantitatieve wijze jaarlijks in kaart te brengen.

Referenties

- Bray, B. & McClaskey, K. (2015). *Make learning personal: the what, who, wow, where, and why*. Thousand Oaks, Corwin.
- Dochy, F. & Nickmans, G. (2005). *Competentiegericht opleiden en toetsen*. Utrecht, Lemma.
- Freire, P. (1972). *Pedagogie van de onderdrukten*. Baarn, Anthos.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers – Letters to those who dare teach*. Boulder, Westview Press.
- Jarvis, P. (ed.) (2011). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London/New York, Routledge.
- Michelson, E, & Mandell, A. (2004). *Portfolio development and the assesment of prior learning*. Sterling, Stylus.
- UNESCO International Commission on Education for the Twenty-first Century (UNESCO) (1996). *Learning: the treasure within*. Paris, UNESCO.
- Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid (WRR) (2013). *Naar een lerende economie. Investeren in het inderdienvermogen van Nederland*. Amsterdam, AUP.