

ROZEN VOOR HET OPRAPEN

Over beroepsvorming, EVC en persoonlijke ontwikkeling

Drs. R.C. Duvekot

Lector Leren waarden en EVC

EVC Centrum van de Hogeschool van Amsterdam

Openbare Les

Uitgesproken op 15 november 2006

Hogeschool van Amsterdam

Voor Jan Krommenhoek
Zoveel talent, zoveel inspiratie

*No looking back from tomorrow,
no, there 'll be no looking back on today,
better be looking on to tomorrow
better think on today
(Peter Hammill)*

ROZEN ALS METAFOOR

Mensen hebben zich altijd gedegen op hun beroepsuitoefening voorbereid. Dat was al zo in de Middeleeuwen en in de industriële samenleving. In onze huidige kennismaatschappij is dat niet anders. Systemen van beroepsvorming behoeven echter voortdurend aanpassing of zelfs innovatie omdat ze onderdeel uitmaken van veranderende sociaal-economische en sociaal-culturele omstandigheden. Waar vroeger een eens genoten opleiding voldoende was om je duurzaam te handhaven op de arbeidsmarkt is dat tegenwoordig steeds vaker onvoldoende. Nu is flexibel en meer adaptief beroepsonderwijs vereist opdat het lerende individu inzetbaar blijft. Grip krijgen op deze ontwikkeling is voor alle actoren belangrijk: individu, werkorganisatie, direct betrokken kennisinfrastructuur (beroepsonderwijs en scholing) en wet- en regelgevers.

De veranderlijkheid van beroepsvorming vanaf het gildensysteem tot de huidige kenniseconomie vormt de hoofdlijn van mijn betoog. Ik richt me hierbij op drie vragen:

1. waarom en hoe veranderde het proces van beroepsvorming?
2. hoe is de opkomst van de systematiek van de *Erkenning van Verworven Competenties (EVC)* daarmee te rijmen?
3. wat betekent EVC voor het (hoger) beroepsonderwijs?

De eerste vraag behandelt de ontwikkelingsgang van beroepsvorming vanaf de Middeleeuwen tot in de huidige kenniseconomie. Dit levert bouwstenen op voor de analyse van de opkomst van de EVC-systematiek circa tien jaar geleden. Inzicht krijgen in dit veranderingsproces is van belang om de verdere ontwikkeling van EVC te kunnen duiden. Vooral de vraag wat EVC nu feitelijk inhoudt en wat het nog voor ons in petto heeft is de moeite van beantwoording waard.

Uitgangspunt van EVC is het principe van *leren waarderen*, oftewel het gegeven dat mensen vooral leerwegonafhankelijk en continue leren. EVC is onlosmakelijk verbonden met het *empowerment* of activeren van een leven lang leren ten behoeve van *employability*, oftewel het vermogen om werk te krijgen en te houden (EZ, 1997). De ontwikkelingsgang van beroepsvorming en de analyse van de zich ontwikkelende EVC-systematiek kunnen licht werpen op de zich wijzigende verhoudingen tussen actoren bij de huidige beroepsvorming. En

wellicht krijgen we zelfs een doorkijkje naar ontwikkelingen op het gebied van:

- leren, de transitie naar leven lang leren-strategieën;
- werken, de transitie naar employability;
- (re)activering of burgerschap, de transitie naar individueel empowerment.

‘Rozen voor het oprapen’ betekent dat het lerende individu centraal staat. Zie het individu als een roos die, mits een gezonde voedingsbodem en groei-ondersteuning beschikbaar zijn, kan uitbloeien tot een prachtige en alom ge-waardeerde bloem. Die roos heeft iedereen in zich en EVC helpt dat potentieel aanboren. Maar, kijk uit dat je je niet prikt! De roos dient als metafoor voor de speurtocht naar de optimale balans tussen persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling.

Mijn betoog start met uitleg van de belangrijkste EVC-begrippen. Daarna volgt een schets van de ontwikkeling van beroepsvorming vanaf de Middeleeuwen tot het heden. Vervolgens werk ik de huidige kijk op beroepsvorming nader uit. De presentatie van een algemeen EVC-procesmodel staat daarbij centraal. Ter afsluiting schets ik hoe het hoger beroepsonderwijs gebruik kan maken van EVC in samenhang met het inzicht in moderne beroepsvorming. Zo kan een mooie bos rozen tot bloei komen. Dit proces *leren waarderen* is waar EVC om draait.

Begrippenkader

Iedereen leert, voortdurend en overal: op school, tijdens werk, zelfstudie, hobby’s, ontspanning en thuis. EVC toont omvang en kwaliteit van de competenties van een individu – ongeacht waar of hoe die werden verworven – en geeft inzicht in iemands ontwikkeling. EVC is gericht op het lerende individu en door de ruime visie op leren en kennisontwikkeling is dit veelbelovend voor de kennismaatschappij. EVC leidt tot een betekenisvollere manier om te leren voor zowel individuen als de maatschappij.

Mensen en organisaties hechten veel belang aan inzetbaarheid en zijn zich bewust van de diversiteit op de arbeidsmarkt. Met EVC kan men adequaat omspringen met individuele verschillen in leergeschiedenis en -stijl. EVC kan hiermee vele doelen dienen, van werving en selectie, het opstellen van (op) scholingsprogramma’s, inpassing in werk en kennis- of competentieonderhoud tot WAO-preventie of outplacement. Kortom, EVC is bruikbaar voor het

oplossen van allerlei zaken op het gebied van personeelsbeleid, training, bemiddeling, et cetera. Opbrengsten liggen in de sfeer van beroeps- en carrièrevorming en waardering van en voor de kwaliteiten van mensen. EVC is de brug naar een leven lang leren zogezegd. EVC zelf is overigens naast een visie op persoonlijke ontwikkeling vooral een instrument en geen doel op zichzelf (Duvekot & Klarus, 2002).

EVC is kortweg te omschrijven als de methodiek tot herkenning, waardering en erkenning van wat een individu heeft geleerd in formele leeromgevingen zoals school en niet-formele of informele leeromgevingen zoals werkplek of thuis (Colardyn & Bjørnåvold, 2004). EVC kent twee verschijningsvormen. De *summatieve* aanpak van EVC concentreert zich op een overzicht van competenties, op erkenning en waardering. Dit wordt ook de retrospectieve aanpak van EVC genoemd. Doel is het verzilveren van de erkende competenties in (deel) certificering of diplomering. Wanneer EVC ook het eigenlijke leren of kennisontwikkeling stimuleert, wordt dit de *formatieve* aanpak van EVC genoemd. Deze ruimere aanpak is prospectief en gericht op (loopbaan)ontwikkeling.

Een EVC-procedure bestaat uit maximaal vijf fasen:

1. voorbereidende fase gericht op engagement en bewustzijn van de waarde van competenties;
2. herkenning van competenties;
3. erkenning en waardering van competenties;
4. advies inzake verdere ontwikkeling van competenties;
5. structureel opnemen van het competentiegerichte ontwikkelingsproces in een persoonlijke of organisatiegestuurde aanpak.

Samen vormen deze vijf fasen het integrale EVC-proces die de summatieve én formatieve aanpak benut. Stappen 1, 2 en 3 kunnen ook afzonderlijk uitgevoerd worden; dan beperkt EVC zich tot puur summatieve doeleinden (Duvekot & Brouwer, 2004).

Hoe competenties te definiëren, vormt nog een punt van discussie. De studie van de Onderwijsraad (Onderwijsraad, 2002) maakt duidelijk dat competenties een cluster vormen van bekwaamheden, kennis, attitudes, karakteristieken, ambities en inzichten. Dikwijls is een bepaalde competentie een voorwaarde voor een andere. Bovendien ontwikkelen competenties zich altijd in een bepaalde context. Die specifieke context is van cruciaal belang voor veranderingen in de competenties van iemand. Met andere woorden, competenties

zijn in voortdurende ontwikkeling. Daarom worden competenties kort omschreven als: 'een competentie is weten hoe op een bepaalde manier te handelen. Of iemand competent is wordt duidelijk door de handeling' (Lyotard, 1988; Klarus, 1998).

De benutting van EVC is gebaseerd op het principe van *leren waarderen*. Bij beroepsvorming staat de mens centraal, bovenal het eigen leerproces. Belangrijke vragen in dit verband zijn, los van de maatschappelijke omstandigheden:

- hoe individuele leerprocessen te benutten en te ondersteunen?
- hoe individuele competenties te herkennen en te meten?
- hoe waarnemingen te expliciteren en te documenteren?
- hoe deze informatie te erkennen, te waarderen en transparant te maken?

Complicerende factor is dat formele procedures van opleiden en beoordelen maar een beperkt deel van het individuele leervermogen ondervangen. Competenties opgedaan in non-formele of informele settings werden tot voor kort meestal genegeerd terwijl die competenties essentieel kunnen zijn voor een optimale uitvoering van bepaalde taken. Deze complexiteit en de kansen hiervan voor de kennismaatschappij werden al in 1995 onderkend door de Europese Commissie (White Paper, 1995). Het White Paper beoogde via de EVC-systematiek gebruik te gaan maken van non-formele en informele leerervaringen. Deze zienswijze kwam erop neer dat de kennisinfrastructuur lerende individuen moet kunnen ondersteunen bij het vormgeven van hun (leven lang) leerproces. Er moet maatwerk worden geboden waarbij eerst gewaardeerd wordt wat iemand al heeft geleerd. Vervolgens kan een persoonlijk leerplan gemaakt worden. Vorm en inhoud van het verlangde maatwerk zijn afhankelijk van de persoonlijke leerstijl: wat weet en kan ik al, waar leer ik het beste, wat heb ik direct aan kennis en vaardigheden nodig en wat pas later? De benodigde beoordelingsmethodiek baseert zich op het *leren waarderen* door organisaties en kennisinfrastructuur dat mensen leerwegaafhankelijk en continue leren. Maar ook het omgekeerde is nodig, namelijk het *waarderen van dit leren* door het individu zelf. De notie dat iedereen feitelijk voortdurend leert, oftewel een leven lang leert, en dat we al dat leren alleen maar zichtbaar hoeven te maken is de schakel tussen de kijkrichtingen vanuit individu, organisatie en kennisinfrastructuur op *leren waarderen*. De crux is uit te gaan van reeds behaalde leeropbrengsten en daar gewenste opbrengsten op baseren (output van leren). Een dergelijke benadering botst met de huidige input-ori-

entatie van leerprogramma's die uitgaan van van tevoren vastgestelde kaders voor vorm en inhoud van onderwijs en waarin weinig tot geen ruimte is voor een persoonlijke inbreng.

Voor het individu betekent *leren waarderen* dat het beschrijven en documenteren van leerervaringen op een flexibele arbeidsmarkt (meer) duidelijkheid schept over loopbaankansen. Organisaties moeten kunnen aangeven welke output of gewenste competenties in een bepaalde functie nodig zijn en gekoppeld aan de kennisinfrastructuur daarmee in staat moeten zijn individuele output als startpunt te nemen voor inzetbaarheid én advisering over verdere ontwikkeling op basis van maatwerk. Het voorkomen van onnodig onderwijs of scholing staat voorop; immers het gaat er niet om waar, wanneer en hoe iemand leert maar veel meer om dat iemand leert. *Leren waarderen* draait dus om dat mensen kunnen kiezen welke leerstijl het beste bij hen past en gewaardeerd worden op basis van hun leerwegaafhankelijke ontwikkeling en dat de kennisinfrastructuur hun leerproces kan ondersteunen via maatwerk. Een efficiënte koppeling van persoonlijke output aan de gewenste output van bijvoorbeeld een opleidingsstandaard staat centraal.

Stel bijvoorbeeld dat iemands portfolio een claim legt op managementervaring op hbo-niveau met als bewijslast het jarenlang besturen van de lokale voetbalvereniging; werkzaamheden en resultaten, incl. beroepsproducten als jaarplannen en -rapportages zijn helder beschreven en aanwezig. Vervolgens wordt in het assessment bevestiging gezocht en gevonden van de waarde van deze leerervaringen en krijgt de kandidaat een advies over 'leren op maat', gekoppeld aan zicht op loopbaankansen op het geambieerde managementniveau. *Leren waarderen* is daarmee een proces dat van twee kanten komt: iemand leert het eigen leren te waarderen. Organisaties en kennisinfrastructuur leren dat te waarderen en te ondersteunen; beide vormen van *leren waarderen* doorbreken het huidige schot tussen summatief en formatief beoordelen, en ondervangen het onderscheid tussen 'assessment of learning' en 'assessment for learning' (Dochy 2005). En zo vinden empowerment, employability en leven lang leren-strategieën elkaar idealiter dankzij *leren waarderen*.

'De fles is half vol' (Werkgroep EVC, 2000) gaf al aan dat EVC een viertal actoren kent: individu, organisatie, kennisinfrastructuur (beroepsonderwijs en scholing) en macroniveau (overheden en sociale partners). Waar EVC vooral de instrumentatie betreft van de benodigde beroepsvorming, toont het *EVC-kwadrant* de manier waarop deze actoren onderling samenwerken om deze be-

roepsvorming te organiseren en welke speerpunten gekozen worden. De interactie tussen actoren vindt plaats op basis van het herkennen, waarderen, erkennen en (re)activeren van iemands inzetbaarheid. Dat was in de Middeleeuwen feitelijk ook al zo, ook al was er in deze en volgende periodes nauwelijks sprake van een gearticuleerde EVC-systematiek. Vandaar dat ik voor de periode tot de jaren tachtig van de vorige eeuw drie pre-EVC kwadranten onderscheid en vanaf de jaren tachtig twee EVC-kwadranten. Al deze kwadranten zijn van belang omdat ze gezamenlijk de werkelijke langetermijnontwikkeling van beroepsvorming laten zien, *de lange duur* van Braudel zogezegd (1975). Als we ons zouden beperken tot de afgelopen twintig jaar om een beeld te krijgen van de weg die we met EVC aan het bewandelen zijn dan missen we een aantal belangrijke bewegingen. Voor de duidelijkheid: we bevinden ons momenteel in het 1e EVC-kwadrant.

Onafhankelijk van de historische periode zijn genoemde actoren altijd in meer of mindere mate actief of dominant, is de interactie gericht op het aanleren van beroepsvaardigheden en staan summatief en/of formatief getinte doelen voorop. De loop der eeuwen maakt zodoende een ontwikkelingsgang zichtbaar die de hedendaagse invulling van de verhoudingen tussen de actoren verklaart én inzicht geeft in aanstaande ontwikkelingen binnen het kwadrant. De opeenvolgende kwadranten dienen als verklaringsmodel voor opkomst en ontwikkeling van EVC. Bepalend voor de typologie van het *EVC-kwadrant* zijn de onderlinge verhoudingen tussen de actoren zoals die tot uitdrukking komen in de zeggenschapsrelaties. Deze relaties betreffen de rol van de actoren bij inhoudsbepaling en vormgeving van beroepsvorming. Ook de oogmerken, variërend van puur initiële beroepsvorming tot leven lang leren-strategieën, zijn bepalende elementen. In een gegeven kwadrant kunnen summatieve en formatieve aspecten afwisselend in de belangstelling staan. Tot slot zijn de doelgroep en hun mobiliteit (geen, intra- of intersectoraal) van belang.

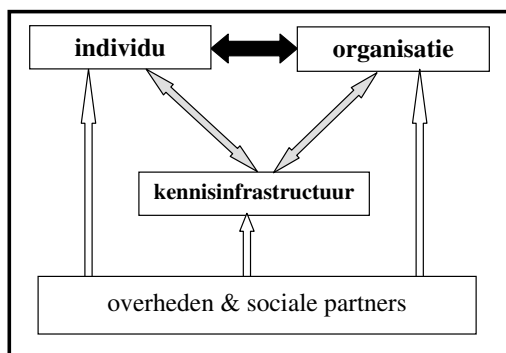
De ideale balans tussen de actoren in het *EVC-kwadrant* is de situatie waarin:

- het individu zich realiseert dat hij/zij sowieso al een leven lang leert en deze leerervaringen documenteert;
- organisaties hun vraagarticulatie op orde hebben en hun veranderende behoefte aan competenties duidelijk kunnen maken;
- de kennisinfrastructuur via maatwerk individu en organisatie ondersteunt;
- op macroniveau gunstige randvoorwaarden via wet- en regelgeving bestaan.

In de figuur hieronder is deze balans weergegeven in het ideaaltypische model van het *EVC-kwadrant*, het zogenaamde leven lang leren-model. De organisatie van beroepsvorming kent hierin gelijkwaardige zeggenschapsrelaties tussen actoren. Leven lang leren-strategieën met gebruik van zowel summatieve als formatieve aspecten staan centraal. De doelgroep omvat iedereen die op enigerlei wijze met ooit ergens verworven leerervaringen bewijslast kan opleveren voor de bepaling van dergelijke strategieën; de mobiliteit van de doelgroep is intersectoraal omdat competenties ook sectoroverstijgend herkend worden én beroepsvorming niet langer plaatsvindt voor een carrière bij één baas.

De zwarte pijlen tonen het primaire proces, of daar waar inhoudsbepaling en vormgeving van beroepsvorming plaatsvinden. De grijze pijlen geven het secundaire proces of de actieve ondersteuning van het primaire proces weer; in dit geval via maatwerk vanuit de beschikbare kennisinfrastructuur. De witte pijlen weerspiegelen de randvoorwaardelijke rol, benodigd om het gehele proces actief te krijgen en te houden. Dit leven lange leren-model gaat uit van beroepsvorming op basis van afstemming tussen individuele leerbiografieën (portfolio met gedocumenteerde leerervaringen) en de competentiebehoefte van organisaties (transparante vraagarticulatie), ondersteund door maatwerk. Op macroniveau zijn zaken geregeld als financiering, rechten en plichten, kwaliteitsborging, toegankelijkheid en het (civiel) effect.

2° EVC-kwadrant: leven lang leren model



Deze ideale situatie is (nog) niet bereikt. Beroepsvorming heeft zich binnen opeenvolgende kwadranten langzaam doorontwikkeld vanuit de drie pre-EVC

kwadranten naar het nu uit de steigers komende te *EVC-kwadrant kenniseconomie*.

Van meester-gezel tot mammoet

Vanouds bestond leren uit 'leren door te vallen en weer op te staan'. Hoe meer echter een arbeidsverdeling ontstond hoe meer de behoefte groeide om leren en werken in een systeem van beroepsvorming te institutionaliseren. Immers, toenemende functie- en beroepsdifferentiatie vereiste het aanleren van specifieke vaardigheden om een bepaald beroep uit te kunnen oefenen. Een mooi voorbeeld van een gestructureerde en op één beroepskolom gebaseerde aanpak is het middeleeuwse gildensysteem waarin werkgevers domineerden met het oog op arbeidsmarktregulering en -bescherming. In het daaropvolgende ambachtelijke systeem veranderende weinig aan deze situatie. Wel werd een eerste vorm van kennisinfrastructuur opgebouwd via sociaalcharitatief getinte leerwerkscholen. In de industriële samenleving ontwikkelde de kennisinfrastructuur zich door nationale wetgeving in 1919 tot een systeem met veel verantwoordelijkheid van overheid en sociale partners. In toenemende mate stond het systeem voorop, met certificering binnen de beroepskolom als oogmerk. De Mammoetwet zette feitelijk de eerste stappen naar het kenniseconomische EVC-kwadrant; voortaan had 'blijven leren' een algemene inslag en niet meer een puur economische noodzaak.

Het gildensysteem

In de Middeleeuwen was er geen nationaal onderwijssysteem. De economie kenmerkte zich door feodale verhoudingen en ambachtelijke productie. De ambachtsopleidingen waren georganiseerd in het gildenstelsel. Dit stelsel domineerde de stedelijke economie tot ver in de achttiende eeuw. Opleiden was een particulier initiatief waarin werd samengewerkt met lokale autoriteiten (Israel, 1997). Pas eind achttiende eeuw werden de gilden afgeschaft om plaats te maken voor een meer open economisch systeem met vrije vestiging en zonder belemmeringen voor beroepsuitoefening.

Verschillende bedrijfstakken waren in gilden georganiseerd, zoals kooplieden, ambachten, winkeliers, vrije beroepen en wagenmakers. De gilden organiseerden zich in steden per beroepsgroep. Naast de beroepsuitoefening en bepaalde burgerlijke plichten voerden zij hun eigen opleidingsbeleid uit. Dit was gericht op kennisoverdracht en bovenal het reguleren van de arbeidsmarkt voor de eigen beroepsgroep. Het leren van de benodigde beroepsvaardigheden was

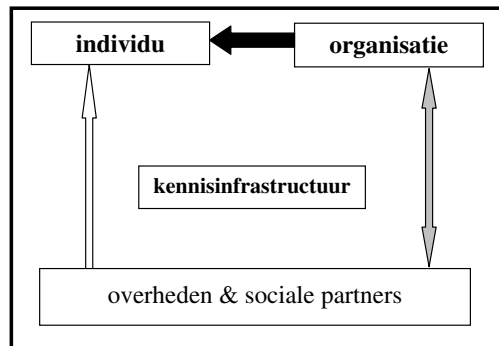
onderdeel van het in stand houden van het monopolie van een gilde. Dit monopolie werd krachtig gehandhaafd, ook bij de werving van leerlingen. Een ambachtsman kon pas na toestemming van het gilde leerlingen in dienst nemen. Leerling, of de ouders, kochten zich meestal door het betalen van leergeld in bij een lid van het gilde mits deze daar van het gilde toestemming voor kreeg. In de hoogte van het leergeld was het nut meegerekend dat de meester van de jongere verwachtte te hebben gedurende de leerperiode (Griffiths, 1981). Regulering van het tempo waarin iemand zich tot meester kon ontwikkelen via praktijkexamens in een periode van circa vier jaar garandeerde het exclusieve karakter van het gilde. Naast beroepsvorming stond het 'gilde-leren' ook in het teken van vakontwikkeling en innovatie.

Het gilde handhaafde zijn monopolie via een streng clientèlesysteem, kwaliteitscontrole in opdracht van de vroedschap, een gereguleerde, lokale arbeidsmarkt, sociale politiek om het gilde te beschermen en bovenal via de kennisinfrastructuur. Toegang kreeg je alleen via familie of geld (Prak, 2002).

Het gildesysteem kenmerkte zich door een eenzijdige, dominante rol van de 'meesters' en het 'luisterend oor' van lokale autoriteiten. Het leerstelsel richtte zich op initiële vorming en werd via praktijkleren binnen de beroepskolom ingevuld. Het leren in gilden is te typeren als inputgericht ervaringsleren, dat wil zeggen leren gebaseerd op een van tevoren vastgesteld opleidingsprogramma dat geheel doorlopen werd ongeacht eventuele reeds verworven competenties. Summatief effect stond voorop. De leerling had geen zeggenschap over vorm en inhoud van het praktijkonderricht. Toegang tot het gildesysteem was alleen onder strikte voorwaarden mogelijk. Beroepsvorming beoogde ook geen mobiliteit; het was je beroep voor eens en altijd. Een ondersteunende kennisinfrastructuur ontbrak. Geen gebruik werd gemaakt van eventuele leerervaringen die leerlingen hadden opgedaan buiten het praktijkprogramma.

Schematisch ziet dit pre-EVC-kwadrant er zo uit:

pre-EVC kwadrant 1: gildenmodel



Afschaffing van de gilden eind achttiende eeuw brak het strak gereguleerde leerstelsel open. Het stond voortaan iedereen vrij zonder belemmeringen een beroep uit te oefenen dat voorheen door een gilde was afgeschermd.

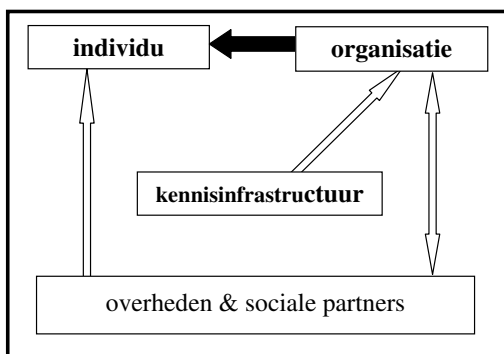
De ambachtelijke samenleving

Na het verdwijnen van de gildenopleidingen bleef beroepsvorming gedomineerd door particulier initiatief. De *Maatschappij tot Nut van het Algemeen* die in 1784 was opgericht, zag de verbetering van het volksonderwijs als de basis voor vorming van de burger en daarmee voor een betere maatschappij. Zij richtte zich onder andere op de oprichting van modelscholen (Reulen en Rosmalen, 2003). De *Maatschappij* stond aan de wieg van latere onderwijswetgeving rond publieke verantwoordelijkheid voor algemene vorming en later ook beroepsvorming. Tot eind negentiende eeuw kreeg beroepsgericht onderwijs echter nauwelijks aandacht. Er waren kortstondige initiatieven voor werkscholen waarbij bijvoorbeeld weeshuiskinderen op oudere leeftijd werden uitbesteed bij ambachtslieden (Lis e.a., 1985) maar die pasten niet in het dominante beeld van algemeen vormend onderwijs en daarna bij een baas in de leer. Het gat dat de gildenopleidingen hadden achtergelaten werd dus niet ingevuld. Nog in 1872 achtte de overheid het geen rijkstaak om onderwijs te organiseren: 'professioneel onderwijs van rijkswege is ongeoorloofd en onraadzaam. Ongeoorloofd omdat de statengeneraal bij de behandeling van de wet ermee

akkoord was gegaan dat het praktisch onderwijs aan de werkplaatsen wordt overgelaten.’ (Goudswaard, 1981).

Beroepsvorming in de ambachtelijke samenleving werd gedomineerd en aangestuurd door werkgevers en praktijkleren. Het vond overwegend plaats binnen de beroepskolom. Charitatieve instellingen en organisaties vulden weliswaar een eerste vorm van geïnstitutionaliseerd beroepsonderwijs in maar de belangrijkste zeggenschapsrelatie was en bleef die tussen werkgever en werknemer. Doel en doelgroep beperkten zich voornamelijk tot jongeren die ingepast werden in de beroepsgroep; een zekere initiële en input-gedomineerde vorming met summatief effect was afdoende. Mobiliteit van de werknemers was geen onderwerp. De toegang tot de vorming werd gedomineerd door economische factoren. Schematisch zag het ‘ambachtelijke’ kwadrant er als volgt uit:

Pre-EVCKwadrant 2: ambachtenmodel



Beroepsvorming in de industriële maatschappij

Vanaf 1850 zette het industrialisatieproces in Nederland door maar pas tegen het einde van de negentiende eeuw zette de transitie naar industriële productie definitief door. Eenzelfde tijdpad geldt voor het beroepsonderwijs. Zo werd pas in 1891 aan het bestaande particuliere beroepsonderwijs enige rijkssubsidie verstrekt. Deelnemers bleven overwegend de voorkeur geven aan het volgen van dagonderwijs. Omstreeks 1900 werden de eerste middelbare technische scholen opgericht. Een hoge vlucht nam dit beroepsonderwijs echter

nog niet. Pas in het begin van de twintigste eeuw, toen de ambachtsscholen in aantal toenamen, kreeg de overheid behoefte aan meer zeggenschap (Knippenberg, 1993).

Het jaar 1919 is de mijlpaal in de ontwikkeling van geïnstitutionaliseerde beroepsvorming toen de staatsrol definitief werd geregeld met de *Nijverheidsonderwijswet*. Deze wet was een compromis tussen staatsbemoedening en vrije ontwikkeling van het technisch onderwijs. De wet erkende dat beroepsonderwijs overheidsbemoedening verdiende maar het liet de besturen grote vrijheid om over de inhoud te beslissen. Doelen waren ordening aan te brengen in de vormen van beroepsonderwijs én een integratie van beroeps- en algemene vorming (Boekholt & de Booy, 1987). Ruimte werd gegeven aan het leerlingwezen als alternatief voor het beroepsonderwijs in dagschoolverband. Daarmee had Nederland voor het eerst een onderwijsbestel waarin alle vormen van onderwijs bij wet waren geregeld en werden gesubsidieerd terwijl de uitvoering van het onderwijs door overheidsscholen en particuliere instellingen werd verzorgd. Uitgangspunt bleef dat de overheid zich moest beperken tot subsidiëring. In de praktijk nam de overheid circa 70% van de kosten van het nijverheidsonderwijs voor zijn rekening.

Herstel en wederopbouw

De overheid maakte na de oorlog definitief de omslag naar ondersteuning van het beroepsonderwijs. Het moderne productieproces vroeg steeds meer kennis en inzicht van werkkenden. Beroepsonderwijs diende vooral het geschoolde personeel te voorzien van technische kwalificaties. Voor het ongeschoolde en laaggeschoolde personeel lag de nadruk op 'socialiseren' of aanpassen van de mentaliteit aan moderne arbeidsverhoudingen (Liagre Böhl, 1981). In de *Eerste Industrialisatienota* (1949) stond uitbreiding en verbetering van het nijverheidsonderwijs dan ook voorop: 'Naast het euvel, dat een te groot aantal jongelui na de lagere school geen verder onderwijs volgt, staat het feit, dat van hen, die dit wel doen, een relatief te klein aantal zich laat opleiden voor een beroep in de industrie.'

Vanaf 1945 zette de groei van het beroepsonderwijs snel door, vooral het technisch dagonderwijs en het leerlingwezen. Tegelijkertijd nam ook de leerplichtduur toe van een zevenjarige in 1921 (6-13 jaar) via een achtjarige in 1950 en een negenjarige (6-15 jaar) in 1971 tot een tienjarige in 1975 (Techniek in Nederland, 2003). Ook het leerlingwezen groeide. Het was georganiseerd per bedrijfstak of beroepscategorie in één tripartiet georganiseerd landelijk orgaan.

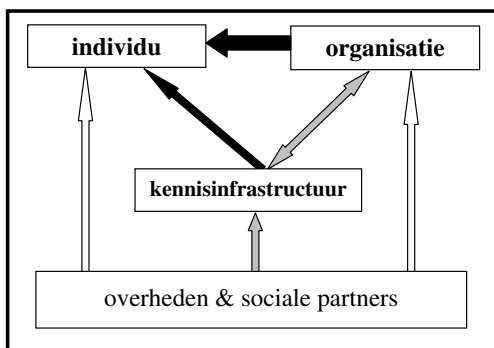
Daarin werkten de bij een bedrijfstak betrokken werkgevers- en werknemersorganisaties onder toezicht van de overheid nauw samen. Ze waren verantwoordelijk voor de praktijkprogramma's en de examinering. Vanaf 1954 verenigden de landelijke organen zich in het Centraal Orgaan van de Landelijke Opleidingsorganen van het bedrijfsleven (Bakker, 2001).

Toen de wederopbouw zijn beslag kreeg was de tijd rijp om het onderwijs van bredere zingeving te voorzien dan de op disciplineren en industriële productie gerichte vorming. De Wet op het Voortgezet Onderwijs – de zogenaamde Mammoetwet – van 1968 voorzag hierin (Karstanje, 1987). Algemeen en beroepsgericht onderwijs vulden elkaar aan en boden verticale en horizontale doorstromingsmogelijkheden. In de Mammoetwet was ook het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) meegenomen. Algemene vorming had echter meer prioriteit en de aansluiting op vakgerichte beroepsvorming liet nog veel te wensen over. Dit was 'het gat in de Mammoetwet'. Het invullen van dit 'gat' lukte pas in de jaren tachtig door de verschuiving van sociaal-culturele naar sociaal-economische onderwijsdoelen.

Het industriële tijdperk toont de opkomst van de kennisinfrastructuur. Onderwijswetgeving bevestigde de dominante relatie tussen werkgevers en kennisinfrastructuur. Een disciplinerende leerfunctie gebaseerd op economische noodzaak lag voor het individu in het verschiets. Beroepsvorming was inputgeoriënteerd op basis van formeel verworven, initiële kwalificaties binnen één beroepskolom. Bijscholing nam in belang toe. Mobiliteit van werknemers werd niet gestimuleerd. Summatief effect via bijscholing binnen de beroepskolom stond voorop.

Schematisch zag het industriële pre-EVC-kwadrant er zo uit:

pre-EVC kwadrant 3: industriemodel



Van Wagner tot Wijnen¹

Bij het begin van de jaren tachtig was de discussie over de inrichting van het beroepsonderwijs volledig gericht op aansluiting op de behoeften van de arbeidsmarkt. In dit licht moet het werk van opeenvolgende commissies in de jaren tachtig en negentig worden gezien. Zij waren ook de wegbereiders van EVC, m.n. wat betreft de focus op het lerende individu en het competentiebegrip.

Commissie Wagner

Begin jaren tachtig werd de visie op de maatschappelijke rol van het onderwijs geherwaardeerd. Decennia lang had de nadruk op deelname aan algemeen vormend onderwijs gelegen. Een groot deel van de beroepsbevolking beschikte echter niet over beroepsdiploma's. Arbeidsorganisaties vonden bovendien de kwalificaties van het beroepsonderwijs achterhaald. Dit gevoegd bij de economische achteruitgang van begin jaren tachtig gaf voldoende aanleiding voor een herbezinning op plaats en functie van het onderwijs en op de aansluiting met de arbeidsmarkt (Luiten van Zanden, 1997). Deze herbezinning werd in 1981 ingezet door twee Adviescommissies onder voorzitterschap van G.A.

1 - Voor deze paragraaf veel dank aan Toine Lenssen.

Wagner. Opdracht was een therapie te bedenken voor het dreigende afbraakproces van de industrie in die jaren (Dellen, 1984).

De aansluitingsproblematiek concentreerde zich op de speurtocht van organisaties naar werkrachten die geschoold waren in de omgang met moderne technologie. Die hoopte men onder meer via de instroom van jonge schoolverlaters te realiseren. Het bedrijfsleven keek vol verwachting naar het onderwijs maar dat had zich teruggetrokken in de eigen wereld van *de pedagogische provincie* (Knippenberg & Van der Ham, 1993). Bovendien was duidelijk dat wie serieus aan kennisvernieuwing wilde werken, ook moest investeren in de scholing van zittend personeel. Maar voor omscholing of bijscholing bestond onvoldoende aanbod.

Bij het oplossen van deze problemen stelde de Commissie zich een aantal basisdoelen. Algemeen voortgezet onderwijs zou geen eindonderwijs meer mogen zijn en een periode van praktijkleren diende een voorwaarde te worden voor de verwerving van een beroepskwalificatie. Tevens moest het gebrek aan voorzieningen voor wederkerend onderwijs aan werknemers en andere volwassenen worden opgeheven. De Commissie beschouwde het duaal vormgegeven leerlingwezen als een ideaal model om deze zaken te verwezenlijken. Het berustte pedagogisch op de combinatie van werken en leren. Dit duale model wilde men invoeren door ook het mbo en hbo een duale eindfase te geven. Het model hield tevens in dat de sociale partners in zaken als inhoud, uitvoering en exameneisen een aanmerkelijke zeggenschap over de betrokken onderwijstypen zouden krijgen.

Een (initiële) beroepskwalificatie op het niveau primair leerlingwezen of daarmee vergelijkbaar werd de nieuwe norm. De plannen van Wagner c.s. zouden echter een aantal jaren in de koelkast worden gezet. Er was nog veel weerstand in het onderwijs waar men meende dat voltijds dagonderwijs de confrontatie met de arbeidspraktijk reeds voldoende waarborgde (Eindrapport Wagner, 1984).

Commissie Rauwenhoff

Lang bleef het niet stil rond dualisering. De behoefte aan wederkerende scholing voor werknemers groeide explosief. Vooral particuliere initiatieven speelden in op deze vraag. De *Adviescommissie Onderwijs en Arbeidsmarkt* moest bezien hoe het publieke onderwijs een aandeel kon krijgen in wederkerend onderwijs en scholing en hoe de infrastructuur daartoe moest worden aangepast. Ook moest zij voorstellen doen om zeggenschap van sociale partners in het beroepsonderwijs te verwezenlijken (Commissie Rauwenhoff, 1990).

Economisch gezien was er weliswaar enige vernieuwingsdrang maar de inspanning was toegespitst op verbetering van bestaande productieprocessen (Uitterhoeve, 1990). Kennisintensivering werd voornamelijk veroorzaakt door automatisering. De economische groei kwam vooral tot stand door extra inzet van goedkope arbeid. Loonmatiging en massale toestroom van vrouwen naar deeltijdbanen speelden een hoofdrol (Rapport, 1993). Het werk stelde hogere eisen. Scholingsinspanningen schoten dan ook omhoog. Veel nieuwe vereisten konden echter alleen worden aangeleerd door zelfstandig leren in de beroepspraktijk. Maar dit informele leren werd vooralsnog als een stiefkindje beschouwd. Alleen georganiseerde scholing werd beschouwd als een passend instrument.

In dit licht stelde de Commissie Rauwenhoff een driedelige remedie voor. Zo zouden sociale partners, overheid en onderwijs alle 'ondergeschoolden' moeten aanmoedigen en helpen alsnog een startkwalificatie te verwerven. Daarnaast moesten beroepsonderwijs en hoger onderwijs een duale eindfase krijgen voor een vloeiende overgang van school naar werk. Tenslotte zouden scholen en bedrijven via *co-makership* onderwijsinhoud moeten samenstellen. Een school moest zowel initieel onderwijs als vervolgscholing kunnen aanbieden. De onderwijskundige waarde van praktijkleren hierbij liet de Commissie echter onbelicht. De volgende commissie zou dit wel oppakken.

Commissie Dualisering

Toen de *Commissie Dualisering*, onder voorzitterschap van Van Veen in 1992 werd ingesteld, hadden de sociale partners en onderwijspartijen al convenanten getekend over dualisering en versterking van de praktijkcomponent in opleidingen. De taak van de Commissie was de verwezenlijking van het voorstel om het mbo en het hoger onderwijs in de toekomst af te kunnen ronden met een duaal traject (Commissie Dualisering, 1993).

Van de door Wagner en Rauwenhoff geconstateerde *mis-match* tussen arbeidsmarkt en onderwijs kon volgens de Commissie echter niet langer gesproken worden. De onevenwichtigheden – teveel algemeen opgeleide leerlingen en te weinig met een beroepsopleiding – waren grotendeels weggenomen. Het beroepsonderwijs was marktgericht en de sociale partners hadden via Landelijke Organen Beroepsonderwijs invloed op de vaststelling van de eindtermen voor het mbo verkregen.

De Commissie stelde beroepsvorming praktisch gelijk met praktijkleren: 'Beroepsvorming is het inoefenen tot op beheersingsniveau van praktische en cognitieve vaardigheden, het zich eigen maken van de waarden en normen van een bepaald beroep of een cluster van functies en het reflexief leren werken.' Voorts stelde de commissie dat werknemers moeten beschikken over het vermogen en de wil om verder te leren. Zo beschouwd had een leven lang leren alles van doen met een arbeidsbestel dat ruimte gaf aan de behoeften van het individu. De commissie liep hiermee ver vooruit op de ontwikkeling van het beroepsonderwijs. Winst was dat de lerende als actor was benoemd, dat de praktijk als leeromgeving werd erkend en dat beroepsvorming gepaard diende te gaan met een leven lang leren.

Commissie Wijnen

Terwijl het rapport van Van Veen nog besproken werd, stond de volgende commissie al klaar. In 1993 startte de Commissie 'Erkenning Verworven Kwalificaties (EVK)' onder voorzitterschap van professor Wijnen. De politiek vond dat het onderwijs toegankelijker moest worden voor volwassenen. Resultaten van opleidingen, scholing of andere kwalificatievormen waren te weinig zichtbaar. Daarom wilde men graag weten hoe niet-formele kwalificaties van individuen erkend konden worden. De Commissie Wijnen kreeg vragen mee met betrekking tot de betere benutting van leerprocessen binnen en buiten de schoolmuren en op het versterken van de rol van wederkerend leren op de arbeidsmarkt. De belangrijkste conclusie van het rapport 'Kwaliteiten erkennen' (1994) was dat een stelsel waarin niet-formeel c.q. niet vastgestelde kwalificaties van individuen werden erkend, wenselijk en haalbaar was. Daarmee was EVK geboren: de erkenning van elders verworven kwalificaties. Het uitgangspunt was het formeel kwalificeren of certificeren van eerder genoten en al dan niet voltooide onderwijstrajecten.

De reactie van het Kabinet op dit rapport was positief. EVK zou een nuttige bijdrage kunnen leveren aan de werking van de arbeids- en opleidingenmarkt. EVK zou de transparantie van de 'opleidingenmarkt' en de aansluiting van onderwijs aan het actuele competentieniveau op de arbeidsmarkt kunnen verbeteren. Tevens was belangrijk dat EVK niet-geschoolden en laaggeschoolden een reële kans op erkenning van hun 'ervaringsleren' zou bieden. De uitvoering moest aansluiten bij bestaande structuren en de belanghebbenden moesten de uitvoeringskosten betalen. De overheid zou een instrumentarium voor EVK ter beschikking stellen, inclusief ontwikkelgelden. Scholen, arbeids-

bureaus, bedrijven en anderen begonnen voortvarend EVK in te vullen. Het ontbrak echter aan adequate ondersteuning waardoor het aanvankelijke enthousiasme luidde.

Van EVK naar EVC

Na een korte windstille pakte de overheid met het Nationaal actieprogramma 'Een leven lang leren' in 1998 de draad weer op: 'De werkplek moet meer worden gebruikt als leerplek. De opgedane ervaringen zouden als elders verworven competenties zichtbaar moeten worden gemaakt. Het Kabinet wil dit bevorderen door een systeem op te zetten waarmee elders, dat wil zeggen buiten het onderwijs, verworven kennis kan worden getoetst en erkend.' (Actieprogramma, 1998). Daarmee werd een belangrijke stap gezet naar verbreding van het EVK-concept naar het erkennen van leerervaringen die buiten het formele leersysteem waren verworven. De op de werkplek opgedane ervaringen zouden zichtbaar gemaakt moeten worden en vervolgens getoetst en erkend. Daarmee veranderde de K in een C en werd sindsdien van de erkenning van verworven competenties gesproken.

Ook de sociale partners leverden een belangrijke bijdrage aan deze omslag naar competentiegerichte beroepsvorming. Zij onderscheidden verschillende employability-segmenten waarbinnen EVC functioneel kon zijn:

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

Met de Wet *educatie en beroepsonderwijs* van 1995 was ondertussen een gunstige randvoorwaarde ingevuld voor meer open en flexibele beroepsvorming (WEB, 1996). Volwasseneneducatie en beroepsonderwijs werden samengebracht in Regionale Opleidingencentra (ROC's) met één standaard, de landelijke kwalificatiestructuur. Leren en werken zouden in deze situatie onder de benaming *enjoyability*,² oftewel alle kansen tot investeren in jezelf in relatie tot de organisatie waarbinnen je functioneert, gelijk kunnen opgaan.

2 - De term 'enjoyability' werd geïntroduceerd door professor D.J. Wolfson tijdens het Symposium Euroskills in Groningen op 28-10-1998.

Nu was het woord aan de implementatie van alle mooie plannen.

De Fles is halfvol

Met de publicatie van 'De Fles is Half Voll' in 2000 werd een eerste stap gezet naar het realiseren van een leven lang leren met behulp van EVC. Een landelijke werkgroep EVC formuleerde een brede visie op EVC en het invoeringstraject. EVC diende een brug te slaan tussen het onderwijsaanbod en de vraag vanuit de arbeidsmarkt. De uitdaging was om deze twee werelden via de lerende zelf te verbinden door enerzijds leerervaringen te kunnen verzilveren in certificaten of diploma's en anderzijds competenties te kunnen ontwikkelen in het kader van loopbaanvorming.

Om deze toepassing van EVC te ondersteunen en te leren uit de bestaande praktijk richtte de overheid in 2001 het Kenniscentrum EVC op. Het kenniscentrum beoogt op basis van het verzamelen van praktijkvoorbeelden het gebruik van EVC op de arbeidsmarkt te stimuleren en EVC kwalitatief op een hoger plan te brengen. Duidelijk werd dat EVC in veel situaties kan worden toegepast maar dat het niet automatisch tot de beoogde effecten leidt (Verhaar, 2002; Dungen, e.a. 2003). Factoren en omstandigheden die een negatieve impact kunnen hebben zijn verstarrende wet- of regelgeving, angst voor verandering, systeemfalen, behoudzucht of een te kortzichtig beeld bij de *return on investment*. Daarentegen werden positieve effecten van EVC zichtbaar op vooral sectoraal niveau.

Werving en selectie van personeel vinden in bijvoorbeeld de zorgsector en het onderwijs dankzij EVC ook in toenemende mate plaats onder doelgroepen die niet over de formele vereisten beschikken. Ook voor behoud van personeel en uitval- of WAO-preventie is EVC functioneel. Werknemers in de bouw krijgen nieuwe loopbaanmogelijkheden aangeboden op basis van competentieherkenning en -vergelijking met aanpalende sectoren. Vervolgens kunnen doorstroom en upgradering van personeel worden bevorderd. Met name de opscholing van zittend personeel kan efficiënt worden vormgegeven op basis van inzicht in aanwezige competenties. Uitstroom en outplacement van personeel worden ook gunstig beïnvloed. Zo kent men bij de landmacht veel medewerkers met aanstellingen voor bepaalde tijd. Om ze met een grotere slaagkans op de arbeidsmarkt te kunnen herplaatsen biedt EVC zowel ontwikkeling als kwalificatie. Ook bij fusies of reorganisaties levert EVC ontwikkeling en kwalificaties om personeel intern of extern een goede plek te geven.

Financieel rendement levert EVC niet zozeer in scholingskosten maar meer in verlaging van de verletkosten. In EVC-projecten bij bedrijven als Rockwool, Corus en Friesland Coberco Dairy Foods ontstonden besparingen uiteenlopend van 3.000 tot 16.000 Euro per werknemer vanwege lagere verletkosten (EVC-magazine, 2005).

Bij de analyse van deze praktijkgegevens (Duvekot, e.a., 2003) bleek dat er afhankelijk van het beoogde effect of rendement - certificering of loopbaanvorming – en het gehanteerde referentiekader – de landelijk geldende mbo-standaard of de standaard van hogescholen, sectoren of bedrijven – vier gebruiksvormen van EVC bestaan. Twee leggen de nadruk op summatieve aspecten, m.n. op mbo-niveau:

1. EVC als brug tussen onderwijs en arbeidsmarkt, gericht op samenwerking tussen de BVE-sector en sectoren;
2. EVC als vormgever van vernieuwingsprocessen in onderwijs en arbeidsbemiddeling, gericht op het verwerven van startkwalificaties voor laag- of ongeschoolden.

Twee andere gebruiksvormen gaan uit van formatieve aspecten:

1. EVC als aanjager van individuele loopbanen. Employability op individueel of organisatieniveau staat centraal;
2. EVC als instrument voor human resource management op organisatieniveau met als drijfveer het professionaliseren van personeel op de werkplek.

Belangrijkste knelpunten voor optimale benutting van EVC in deze gebruiksvormen zijn:

- Hoe *civiel effect* van de resultaten van competentiebeoordeling te verwerven?
- Hoe de *toegankelijkheid* van EVC te garanderen?
- Hoe de *kwaliteit* van beoordelingsprocedures te borgen?

Om deze vragen te beantwoorden is veel aandacht besteed aan het verder analyseren van het gebruik van EVC, in kwalitatief en kwantitatief opzicht.

Kwantitatief is geen exact cijfer te geven van het aantal uitgevoerde EVC-procedures in Nederland. Voor 2002 gaf de landelijke EVC-monitor nog een minimum van 6000 procedures binnen circa 500 organisaties. Daarnaast werd

bevestigd dat vrijwel iedere organisatie op en om de arbeidsmarkt onderzoek deed naar de potentie van EVC voor de eigen organisatie (Hövels & Romijn, 2003). Bijna 40% van deze EVC-procedures had tot doel om mensen een nationaal erkend diploma te geven. In ongeveer 30% van de procedures werden reeds concrete stappen voor follow-up genomen, gericht op het leren en de ontwikkeling van individuen. De rest was gericht op mogelijkheden tot promotie, het selecteren van personeel of een herschikking van taken. Bijna alle initiatieven vonden plaats binnen één beroepskolom.

Het aantal EVC-trajecten stijgt sindsdien gestaag. In 2005 werden naast lopende EVC-initiatieven 6500 intentieverklaringen getekend voor nieuwe EVC-trajecten op mbo-niveau (Jaaroverzicht, 2005). Een aantal dat snel opgeplust zal worden als de ambities van hogescholen met betrekking tot EVC realiteit worden. Zo heeft alleen al de Hogeschool van Amsterdam een streefcijfer van minimaal 3000 EVC-procedures voor de periode 2006-2008 neergelegd (Plan 3000, 2006).

Vanaf 2007 kunnen meer betrouwbare cijfers verkregen worden over aard en aantal EVC-procedures. Dan ontstaat binnen de WVA³ een aftrekregeling van de kosten voor EVC voor werkgevers en werknemers. Registratie van uitgevoerde procedures maakt de benutting van EVC daarmee kwantificeerbaar. Op dit moment geeft echter vooral het criterium 'toegang hebben tot een EVC-procedure die binnen één van de vier gebruiksvormen wordt aangeboden' goed inzicht in de vlucht die EVC neemt. Een aantal voorbeelden toont hoe groot deze groepen kunnen zijn en hoe verscheiden naar doelstelling en context.

Voorbeelden EVC anno nu

De bouwsector levert een mooi voorbeeld van een brede EVC-functie gericht op zowel summatieve als formatieve effecten. Sinds juli 2006 biedt de CAO Bouwnijverheid aan werkgevers en werknemers toegang tot een loopbaantraject. Het gaat om circa 130.000 werknemers bouwplaatspersoneel en 65.000 kantoorfuncties. In het Loopbaantraject Bouw & Infra worden deze werknemers over hun loopbaankansen binnen de sector. Het belangrijkste doel is de juiste medewerker op de juiste plaats te krijgen. Beoogd wordt zodoende ambitieuze werknemers voor de sector te behouden, uitstroom door arbeidsongeschiktheid te voorkomen en reïntegratie te bevorderen. Elk traject is individu-

3 - Wet Vermindering Afdracht loonbelasting en premie voor volksverzekeringen.

eel maatwerk en vereist de inzet van alle betrokkenen. Gezamenlijk wordt bepaald welke oriëntatie op ander werk nodig is, welke tests gewenst zijn en welke opleiding of training het meest passend is. In onderling overleg wordt ook bepaald hoe de tijdsbesteding en financiering van het traject wordt geregeld (Loopbaantraject bouw, 2006).

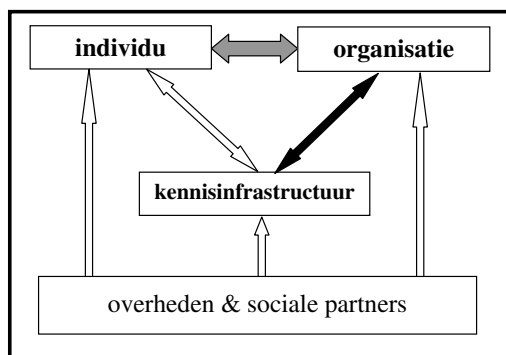
Het project Ver-kennen van Competenties (2005) van het Ministerie van Defensie beoogt te komen tot een integraal, systematisch en sectoroverstijgend gebruik van EVC-procedures, inclusief kwaliteitsborging, in een werkomgeving. Dit systeem kan door verschillende actoren worden gebruikt: 1. het individu kan het eigen competentiefolio bijhouden en aanvullen; 2. de werkgever heeft een overzicht van competenties in de organisatie die inzetbaar zijn in diverse afdelingen; 3. externe organisaties kunnen zoeken voor het invullen van vacatures, 4. de loopbaanbegeleider organiseert het persoonlijke ontwikkelingstraject ermee. Het innovatieve karakter ligt in de competentiegerichte aanpak om de ongelijkheid in waardering van verschillende leertrajecten weg te nemen, vooral die tussen militaire en civiele leerervaringen, het systematisch gebruik van EVK en EVC en de sectoroverstijgende aanpak. De doelgroep bestaat uit circa 15.000 door- en uitstromers en jaarlijks circa 5000 instromers.

Een laatste voorbeeld van de grootte van doelgroepen waarvoor EVC binnen handbereik is, is de groep kaderleden van ABVAKABO FNV. Deze groep vakbondsvrijwilligers is circa 13.000 mensen groot. Zij werken naast hun reguliere werk als vrijwilliger in verschillende competentieprofielen van de vakbond als bijvoorbeeld vakbondsconsulent, loopbaanbegeleider, MR-lid, vakbondsschooldocent, en dergelijke. Deze vrijwilligersfuncties zijn vastgelegd in competentieprofielen die herleidbaar zijn naar mbo- en hbo-diplomering. In een EVC-procedure is deze herleidbaarheid goed te beoordelen. De mate waarin een EVC-advies vervolgens leidt tot een certificerings- of een loopbaantraject is een zaak van het individu en de organisatie waar dat individu bij werkzaam is (Burgt, 2005).

Deze drie voorbeelden laten zien dat grote groepen gebruik kunnen maken van EVC-voorzieningen voor uiteenlopende doeleinden. Het knelpunt ligt minder bij de kennisinfrastructuur of organisaties en meer bij onbekendheid van EVC bij het individu. Dit betekent dat momenteel van de drie transities die

gezaamenlijk de overgang naar het 2e EVC-kwadrant vertegenwoordigen vooral de transitie naar individueel empowerment achterblijft op de andere twee transities, zijnde de focus op employability en leven lang leren-strategieën. De voorbeelden laten daarnaast zien dat het in principe ook niet aan de zeggenschapsrelaties ligt. Het individu krijgt voldoende ruimte om met de eigen leerbiografie een persoonlijk traject af te spreken zelfs als dat zich buiten de eigen beroepskolom begeeft. De Sociaal-Economische Raad bevestigde de noodzaak van een vrijere en gelijkwaardiger rol van het individu in het advies over het nieuwe leren (2002). Zij bepleitte een versterking van de positie en de verantwoordelijkheid van het individu op de postnitiële scholingsmarkt als een belangrijke oplossingrichting om een leven lang leren een meer structurele plaats in de kennisinfrastructuur te kunnen geven. Het individu laat daarmee als animator van een leven lang leren een nieuwe balans ontstaan tussen de actoren in het kenniseconomische EVC-kwadrant. Daadwerkelijke benutting van de mogelijkheden staat voorop. Het onderstreept de ontwikkeling van gelijkwaardiger zeggenschapsrelaties tussen de actoren, incl. initiatieven tot beroepskolomoverstijgende loopbaanvorming. Individueel empowerment beperkt zich voorlopig tot papieren beleidsuitgangspunten.

1^e EVC-kwadrant: kennis-economisch model



Ondanks dat de relatie tussen kennisinfrastructuur en het organisatieniveau nog dominant is bestaan er in principe mogelijkheden voor het individu om eigen summatieve of formatieve effecten na te streven. Leven lang leren-strategieën voeren daarbij de boventoon en kunnen worden nagestreefd via het portfolio van een kandidaat die in theorie maatwerk kan gaan verwerven.

Input-gerichtheid staat brede toepassing van dit maatwerk echter voornamelijk in de weg. Het individu is nog niet 'empowered' genoeg om het eigen leren voluit te waarderen en bij het formuleren van een leven lang leren uit te gaan van een bepaalde gewenste output. Mobiliteit beperkt zich overigens niet meer tot de beroepskolom zelf maar wordt her en der al intrasectoraal ingevuld. Nu is sprake van het 1e EVC-kwadrant omdat het *leren waarderen* van non-formeel en informeel verworven competenties onderdeel begint te vormen van leerstrategieën. Het is echter nog te vroeg om te spreken van het 2e EVC-kwadrant omdat de juiste balans binnen de driehoek (individuorganisatie-kennisinfrastructuur) nog niet is bereikt: vooral input-gedomineerd leren staat output-gericht maatwerk nog teveel in de weg.

Van gilde-leren naar een leven lang leren

Samengevat kunnen we een overzicht geven van de belangrijkste veranderingen rond de organisatie van beroepsvorming door de tijd heen. Zichtbaar in de tabel is dat er verschuivingen zijn bij de doelstellingen, de samenstelling van de doelgroep en binnen de zeggenschapsrelaties en het gebruik van de summatieve en/of formatieve aspecten. Er is al een lange weg naar beroepsvorming afgelegd vanaf het gildensysteem. Inmiddels zijn we aanbeland op het punt dat een tripartiete uitvoering én verantwoordelijkheid is ontstaan. Binnen deze ontwikkeling is de voorbode zichtbaar van een verschuiving van de dominantie van de kennisinfrastructuur bij het organiseren van de beroepsvorming naar het beroepsniveau zelf: de werkvloer waar individu en organisatie samenwerken. De cirkel lijkt daarmee bijna rond te zijn; in het gildensysteem was er immers ook nauwe samenwerking op dat vlak. Fundamentele verschillen zijn echter dat de doelstelling van het proces zich heeft doorontwikkeld van een focus op initiële vorming naar een (voorbereiding op) leven lang leren-strategie. De doelgroep is uitgebreid van jonge instromers naar iedereen die employabel wil/moet zijn. Daarnaast geven individu en organisatie gezamenlijk invulling aan het proces. Mobiliteit van mensen beperkt zich niet meer tot één werkplek maar laat zich in toenemende mate intersectoraal invullen. Tot slot is de nadruk langzaam verschoven van een summatieve naar een formatieve nadruk op beroepsvorming en biedt *leren waarderen* een opening om van input- naar output-gerichte leerstrategieën over te stappen; een logische stap gezien de veranderende doelstelling van beroepsvorming en de mogelijkheden tot intersectorale mobiliteit.

Tabel 1. Van gilde-leren naar leven lang leren: de ontwikkelingsgang van beroepsvorming						
	Doel *	Doelgroep	Zeggen- schap	Mobiliteit	Summa- tief/ formatief	Leer- karakte- ristiek
Gilde pre-EVC	Initiële beroeps- vorming	Instromers in beroeps- kolom	Organisatie	Geen	Summ.	Input, ervarings- leren
Ambacht pre-EVC	Initiële beroeps- vorming	Instromers in beroeps- kolom	Organisatie	Geen	Summ.	Input, ervarings- leren
Industrie pre-EVC	Initiële beroeps- vorming & leven lang leren	Instromers in beroeps- kolom & bijcholers	Organisatie & Kennisinfr- structuur	Geen	Summ.	Input, ervarings- leren & formeel leren
Kennisecon omie 1^e EVC- kwadrant	Initiële beroeps- vorming & leven lang leren	(zij-)instro- mers in beroepsko- lommen/ opcholers	Organisatie & Kennisinfr- structuur & individu	Intrasecto- raal	Summ. & form.	Input/ output Formeel en non- formeel leren
(a.s.) Leven lang leren 2^e EVC- kwadrant	leven lang leren	Iedereen	Individu & organisatie & kennisinfr- structuur	Intersecto- raal	Summ. & form.	Output, Leren waarderen

* vette belettering geeft aan welke functie of rol de dominante is in geval er twee of meer genoemd zijn.

Vanuit het kenniseconomische kwadrant werk ik in de volgende paragraaf de huidige kijk op beroepsvorming nader uit. De presentatie van het EVC-proces-model dat het gebruik van EVC volgens meer gelijkwaardige relaties en aange-stuurd vanuit een oriëntatie op leven lang leren-strategieën hanteerbaar maakt, staat hierbij centraal. De tabel laat een licht schijnen op het mogelijk-heden van het '2e EVC-kwadrant leven lang leren' zoals gepresenteerd aan het begin van dit betoog. Aan vele randvoorwaarden voor *leren waarderen* is inmid-dels voldaan. De 'lange duur' van beroepsvorming van gilde-leren tot leven lang leren begint zich te ontvouwen. De plaats die EVC als organiserend prin-cipe beloofde in te nemen, is ten dele al gerealiseerd want twee van de drie vereiste maatschappelijke transities – leven lang leren-strategieën, employabi-lity – zijn bijna zover; het wachten is vooral nog op de derde transitie naar individueel empowerment. Daarmee komt de juiste balans tot stand tussen de verschillende actoren. Uitwerking behoeven enerzijds de aloude kernvragen rond toegankelijkheid, civiel effect en kwaliteitsborging en anderzijds uitwer-kingsvragen rond vorm en inhoud van het leven lang leren waar individueel empowerment en organisatorische employability om vragen. Met andere

woorden is de kennisinfrastructuur klaar voor de nieuwe leercultuur? EVC-totaal biedt antwoord op bijna al deze vragen.

EVC-totaal

EVC-totaal of het EVC-proces bestaat uit vijf fasen: de voorbereidende fase gericht op engagement en bewustzijn van de waarde van iemands competenties, herkenning van persoonlijke competenties, erkenning en waardering van deze competenties, (advies inzake de) ontwikkeling van iemands competenties en tenslotte structureel opnemen van dit ontwikkelingsproces in persoonlijk of door de organisatie gestuurd beleid.

Fase 1: voorbereiding

Deze fase omvat twee stappen: bewustzijn creëren en doelen stellen voor EVC binnen de organisatiecontext en op individueel niveau. Dit zijn de kritische succesfactoren voor gebruik van EVC want als een organisatie of een individu het niet nodig vindt om na te denken over de eigen doelen en de noodzaak om in het personeel of jezelf te investeren, zal het EVC-proces direct stikken. Over het algemeen neemt deze fase net zoveel tijd in beslag als de vier andere samen!

Fase 2: herkennen

Het identificeren of opsommen van competenties gebeurt met behulp van een portfolio, ook wel leerbiografie genoemd. Naast een beschrijving van werker-
varing en diploma's, wordt het portfolio aangevuld met andere bewijslast: werkgeversverklaringen, documenten of foto's die overduidelijk het bestaan van bepaalde competenties aantonen, beroepsproducten, en dergelijke. Het bewijsmateriaal kan gericht zijn op het beroep of de functie waarvoor de EVC-procedure is ontwikkeld. In andere gevallen kan het een 'open' portfolio zijn. Bewijsmateriaal is soms gericht op waardering, in andere gevallen op persoonlijke profilering. De deelnemer stelt het portfolio zelf samen, met of zonder hulp. Deze fase bestaat uit een voorbereidende en een retrospectieve stap. De voorbereiding betreft het duiden van de actuele behoefte aan competenties in de organisatie of bij het individu. De retrospectie betreft het terugkijken op de eigen leerervaringen en die documenteren.

Fase 3: erkennen en waarderen

Daarna wordt de inhoud van de portfolio geëvalueerd of beoordeeld. Bij werknemers gebeurt dit meestal door observatie tijdens het werk of door middel van een criteriumgericht interview. De assessoren vergelijken de competenties van een individu met de standaard (of meetlat) die wordt gebruikt in de procedure. Zo worden de kwaliteiten van de deelnemer beoordeeld. De invulling van het beoordelingstraject zelf is niet belangrijk, alleen de resultaten tellen. Deze stap resulteert in een advies over de mogelijke erkenning op organisatie, sectoraal of nationaal niveau, al naar gelang de gehanteerde meetlat, in de vorm van certificaten, diploma's of een waardering in de vorm van advies over loopbaankansen. 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 voor het advies over verzilvering en eventuele vervolgstappen.

Voor deze fase zijn drie stappen nodig:

- vaststellen van de standaard. Dit kan in principe elke standaard zijn die voldoet aan de behoefte van organisatie of individu, bijv. een nationale of sectorale beroepsstandaard. Deze standaarden zijn gericht op certificering. Formatieve of organisatievragen die gericht zijn op het kunnen bepalen van de plaatsbaarheid van mensen binnen bepaalde functies in de organisatie, kunnen aan deze standaarden worden gekoppeld. Samen met de gewenste standaard en eventuele formatieve vragen kan een keuze worden gemaakt over de manier waarop de beoordeling zal gebeuren;
- de beoordeling van het portfolio en de advisering over erkenning en waardering ervan in overeenstemming met de gegeven standaard en beoogde doelen;
- de erkenning van de leerbewijzen binnen de gegeven standaard, leidend tot erkenning (certificering) en/of de waardering (creëren loopbaanstappen of advies).

Na deze fase is het retrospectieve deel van het EVC-proces voltooid. De volgende fasen zijn gericht op het prospectieve karakter van EVC.

Fase 4: ontwikkelen

Deze fase is gericht op het omzetten van het advies in een actieplan. Op basis van de erkende competenties en in geval van ontbrekende competenties, wordt

een persoonlijk ontwikkelingsplan opgesteld. Dit plan omvat de benodigde leeractiviteiten die voor de gewenste diplomering nodig zijn en via maatwerk worden aangeboden. Tevens zijn in het actieplan de stappen aangegeven die nodig zijn om de mogelijke loopbaanstappen te zetten via afspraken over job rotation, promotie, mentoring, en andere.

Maatwerk in leren betekent het uitvoeren van leeropdrachten onafhankelijk van de gewenste vorm, tijd en omgeving en binnen de bandbreedte van 0 tot 100% zelfstandig of begeleid leren.

Deze ontwikkelfase omvat twee stappen. Eerst worden het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) en de doelstellingen van de organisatie op elkaar afgestemd. Meestal zal de afstemming worden bepaald door het POP een formeel onderdeel te maken van het ruimere organisatieplan. Ten tweede worden de gemaakte afspraken uit het POP opgestart. Bij die laatste stap wordt ondersteuning gezocht bij de mogelijkheden van maatwerk vanuit de kennisinfrastructuur.

Fase 5: implementeren

De laatste fase van het EVC-proces richt zich op de structurele implementatie van EVC in het opleidings- en personeelsbeleid van een organisatie en het gaan bijhouden van het portfolio door het individu. Een organisatie moet dus in staat zijn om EVC structureel te gebruiken voor de eigen, wellicht veranderlijke doelen. Het individu is zich bewust van nut en noodzaak van het bijhouden van het portfolio met het oog op eventuele nieuwe ontwikkelingsstappen. Deze fase omvat slechts één stap: het omvormen van het personeelsbeleid van de organisatie tot een op competenties gebaseerd beleid inzake levenslang leren, waarin EVC en op maat leren via het POP de hoeksteen zijn.

Schema EVC-totaal

Resumerend kunnen de vijf fasen – en hun onderverdeling in tien stappen – weergegeven worden in onderstaand schema. Per fase worden ook de stappen benoemd en de bijbehorende dienstverlening vanuit de kennisinfrastructuur. In het schema vormt het portfolio de rode draad. Bij het vaststellen van de noodzaak tot investeren in ‘menselijk kapitaal’ tot en met het verankeren van een EVC-gerichte aanpak op basis van *leren waarderen* loopt het portfolio mee. Achtereenvolgens worden per fase de doelstelling in relatie tot de context vastgesteld; het portfolio gevuld met aan het doel gerelateerde leerervaringen; het portfolio als zodanig beoordeeld en van advies voorzien; via maatwerk het

portfolio verrijkt en tot slot het portfolio als startpunt genomen voor nieuwe leervragen vanuit een EVC-verankerde situatie. Het hele EVC-proces begint en eindigt dus met het portfolio; tegelijkertijd is het telkens de start van een nieuw EVC-proces. Dit is de zogenaamde portfolio-loop.

Het schema verder overziend zien we dat in elke fase concrete dienstverlening vanuit de kennisinfrastructuur mogelijk is ter ondersteuning van employability- en empowermentvragen. Deze diensten lopen uiteen van portfoliobegeleiding en het verzorgen van trainingen tot assessment en advisering op de werkplek. Het invullen van eventuele leertrajecten richt zich op het aanbieden van maatwerk wat betreft gewenste inhoud, vorm en omgeving. Daarnaast dienen geregeld te zijn de kwaliteitsborging van de EVC-procedure, de accreditering van assessoren, het ontwikkelen van de 'portfolio-loop' en de ontwikkeling van zelfbeoordelingsinstrumenten waarmee de kandidaat zelf kan bepalen of een bepaald, gewenst niveau aanwezig is en welke opleidingen het beste bij het persoonlijke profiel passen. Een en ander zal natuurlijk ook online beschikbaar moeten komen.

Tabel 2: EVC-totaal in 5 fasen en 10 stappen			
EVC-fase	EVC-stap + vraag	Actie individu/organisatie	Bijdrage kennisinfrastructuur
I. Voorbe- reiden	1. bewustzijn <i>welke noodzaak is er tot investeren in human capital of in jezelf?</i>	Formulering van de missie van de organisatie Inventarisatie personele knelpunten Besluit tot EVC-pilot	Informatiemateriaal EVC werkplekbezoek Employabilityscan Advisering over aanpak
	2. leerdoelen bepalen <i>welke leerdoelen zijn van belang voor individu en/of organisatie?</i>	Vaststellen ambities en leerdoelen Sterkte/zwakte-analyse individu/organisatie	Model voor sterkte/zwakte-analyse
II. Herken- nen	3. bepalen van organisatie- of persoonlijk profiel <i>hoe bepaal je behoefte aan competenties van iemand of in de organisatie?</i>	opstellen functieprofielen spiegelen aan profielen vaststellen portfoliomodel	Format voor functie- of competentie profielen Portfoliomodel
	4. retrospectie <i>hoe verworven competenties te beschrijven en te documenteren?</i>	invullen van portfolio door kandidaten portfoliobegeleiding	Training portfoliobegeleiding
III. Erkennen & waarde- ren	5. standaardsetting <i>wat is de gewenste beoordelingsstandaard?</i>	vaststellen standaard self-assessment overzicht loopbaankansen	advies (on line) tools algemeen loopbaanadvies
	6. waardering <i>hoe de beoordeling te waarderen?</i>	beoordeling van portfolio interne assessoren	training assessoren assessment, incl. opstellen advies certificerings- en/of loopbaankansen
	7. erkenning <i>hoe te erkennen?</i>	verzilveren certificeringskansen	begeleiden naar certificerende instantie
V. Ontwik- kelen	8. prospectie <i>Hoe een persoonlijk ontwikkelingsplan in te zetten (POP)?</i>	Uitwerken advies loopbaankansen in POP Afspraken over maatwerk	vervolgadvies Offerte voor maatwerk
	9. werken aan POP's <i>ontwikkelen/eren op maat</i>	uitvoeren POP	Leveren van maatwerk
V. Imple- mentatie	10. structurele implementatie <i>evaluatie van pilot; hoe EVC structureel op te nemen in het organisatiebeleid of een persoonlijke aanpak?</i>	evaluatie EVC-pilot inbedden EVC in HRM, incl. financiering uitdragen (nieuwe) organisatiebeleid individu beheert portfolio	accreditatie assessoren (intern/extern) kwaliteitsborging EVC-procedure

De kernvragen rond kwaliteitsborging, toegang en effect zijn daarmee nog niet geheel ondervangen:

- assessment is vooral summatief georiënteerd. Er wordt nog te weinig uit *leren waarder*en gehaald om meer dan een globale indicatie van loopbaan-kansen te realiseren.
- Assessment wordt meestal uitgevoerd door twee assessoren, een interne en een externe, die gezamenlijk tot een eensluidend advies komen; maar er is nog geen antwoord op de vraag hoe de kwaliteit van EVC in algemene zin is te borgen. De kwaliteit is nu volledig afhankelijk van de assessoren zelf. De kandidaat heeft geen zicht op hoe die assessoren zijn getraind en zich op het assessment hebben voorbereid. Ook is er vaak onduidelijkheid over mogelijkheden van second opinion of een klachtenregeling.
- de toegankelijkheid geldt momenteel vooral voor organisaties. Het individu heeft zelf nauwelijks toegang tot bekostiging, inbreng in het vaststellen van het doel van de EVC-procedure of de mogelijkheid te refereren aan de inhoud van de meetlat omdat competentieomschrijvingen ontoegankelijk zijn qua taalgebruik.
- het streven naar civiel effect kent een onvolkomen aansluiting tussen gewenste output van een organisatie en de input van een landelijke stand-aard. Men spreekt niet altijd elkaars competentietaal of heeft zicht op elkaars leer- en werkcultuur of logistieke proces. Dit zorgt voor inefficiënte advisering over maatwerk.
- Tot slot, en dat geldt voor alle kernvragen, voorkomt het ontbreken van ‘massa’ oftewel kwantitatieve benutting van EVC urgentie bij het snel oplossen van genoemde knelpunten.

De uitwerkingsvragen betreffen vorm en inhoud van leven lang leren.

Het individu is nog niet gewend aan het gestructureerd documenteren van leerervaringen. Alleen in arbeidsplaatsbedreigde situaties wordt geëvalueerd waar men staat. Dat leidt soms tot projecten waarin men met behulp van EVC van werk naar werk wordt geholpen. Nedcar probeert bijvoorbeeld op deze wijze circa 2500 mensen elders aan het werk te helpen in samenwerking met overheden, CWI, UWV en Kenteq (NRC 12-08-2006). Er zijn echter ook voorbeelden van preventief investeren in iemands portfolio met het oog op mogelijke veranderingen op de arbeidsmarkt. De loopbaanaanpak in de bouw is zo’n voorbeeld. Ook bedrijven als Heinz, Corus, Rockwool en Bakker Wilting, sectoren als de Aardappel- Groente- en Fruitbranche en de meubelindustrie en

vrijwilligersorganisaties als Scouting en sportbonden sporen het individu aan tot portfoliovorming. Het is echter nog geen algemeen geaccepteerde aanpak in personeelsbeleid of HRM.

Ook het vormgeven van maatwerk kent nog veel onbegrepen en onverkend terrein:

- Hoe om te gaan met het intersectoraal erkennen van generieke competenties; met name de angsten van werkgevers om via EVC te investeren in de kwaliteit van hun eigen mensen die vervolgens weggekaapt worden door de concurrent ('poaching') of te investeren in een potentiële loongolf houden dergelijke erkenning tegen.
- Hoe een advies af te geven dat naast summatieve doelen ook is gericht op formatieve doelen rond loopbaanvraagstukken zoals werving of herplaatsbaarheid van personeel. Dergelijke vraagstukken staan meestal los van certificeringsvragen.
- Hoe om te gaan met de krapte in tijd en geld op de arbeidsmarkt om maatwerk daadwerkelijk vorm te geven. Werkgevers zijn zich nog onvoldoende bewust van de noodzaak tot investeren in hun mensen. Er wordt onvoldoende naar creatieve oplossingen gezocht om de spaarzame beschikbare middelen en tijd vrij te spelen.
- Veel beroepsopleidingen zijn niet in staat maatwerk te leveren omdat er onvoldoende massa voor is, dat wil zeggen dat er onvoldoende 'leerlingen/studenten' zijn om een financierbare docent/student-ratio te bereiken en maatwerk af te kunnen stemmen op werkplek gebonden leeropdrachten ('action learning'), professionele tutorships op de werkvloer of afstandslernen in werk- en vrije tijd.
- Hoe de neergaande lijn van het aantal deeltijdstudenten in het HBO te keren. De afgelopen vijf jaar is het aantal jaarlijks gedaald terwijl het totaal aantal studenten is toegenomen. Deeltijdstudies zijn de potentiële dragers van maatwerk vanwege de doelgroep van mensen met werk- en levenservaring. Demografisch zal deze doelgroep de motor moeten zijn voor het op peil brengen én houden van het aantal HBO-kenniswerkers..
- Hoe te voorkomen dat er een onderscheid ontstaat tussen regulier verworven diploma's en via EVC (versneld) behaalde diploma's. Waar in Vlaanderen gekozen wordt voor twee verschillende soorten diploma is een dergelijke tweedeling in Nederland ongewenst. Enig onderscheid doet afbreuk aan het principe van *leren waarderen* waarmee juist alle leerervaringen gelijk worden geacht. Hoe een leven lang leren-cultuur te creëren waarin het van-

zelfsprekend is om competenties continue op te waarderen en te *leren waarderen*. Belangrijkste knelpunt is de toegang van het individu tot de kennisinfrastructuur. Mogelijke oplossingen liggen bij de overheid die de opdracht aan het beroepsonderwijs kan wijzigen naar het afrekenen op levenslange beroepsvorming en -ondersteuning. De sociale partners kunnen hun bijdrage versterken via het promoten van intersectorale competentievergelijking en -waardering met het oog op het creëren van 'gezonde' mobiliteit van werknemers. Financieel kan EVC ondersteund worden door EVC structureel mee te tellen als scholingsuitgave in fiscale regelingen voor individu en organisatie en in CAO-afspraken aangaande de benutting van opleidingsfondsen.

Los van deze uitvoeringsvraagstukken spelen bij de transitie naar het 2e EVC-kwadrant nog een aantal fundamentele zaken waarin het buitenland soms het goede voorbeeld laat zien. Zo is het zinvol om te streven naar landelijke dekking van EVC-advisering. Zodra iemand op de ene plek een EVC-advies kan krijgen over mbo- of hbo-vrijstellingen en daar overal in het land een vervolgtraject mee kan volgen, dan voldoet leven lang leren aan de eerste kernvraag van EVC, wat betreft summatieve benutting. In Frankrijk is men al zover. De transfer van EVC-adviezen tussen organisaties die maatwerk kunnen bieden ondervindt in Nederland echter nodeloos tijdverlies of leidt zelfs tot het opnieuw uitvoeren van de procedure. De Hogeschool van Amsterdam is daarom onlangs gestart met het organiseren van landelijke dekking van afgegeven EVC-adviezen met een aantal andere hogescholen.

Een ander aspect van toegankelijkheid betreft het werken vanaf het basis- of voortgezet onderwijs met portfoliogestuurde leerlijnen om een portfoliogestuurde leercultuur aan te leren. Dergelijke portfolio's kan iemand vervolgens de gehele carrière blijven 'updaten'. In Noorwegen voegt men daaraan het recht op portfoliowaardering toe waarbij de burger tweejaarlijks het eigen portfolio overlegt aan een regionale portfoliodatabank, uitsluitsel krijgt over de te verkrijgen erkenning op regionaal of nationaal niveau en een ontwikkelingsadvies krijgt (Nilsen Mohn, in: Duvekot et al, 2005). Vervolgens is het aan de burger zelf om de geboden uitdagingen (erkenning en ontwikkeling) op te pakken, al dan niet in overleg met een werkgever. Een gelaagde aanpak van het 'herkennen' van iemands competenties is daarbij van belang, dat wil zeggen dat de burger zelf een interestest kan doen met als output een opleidings- en sectorindicatie voor bepaalde loopbaanstappen en vervolgens een brede zelfbe-

oordeling uitvoert die zicht biedt op de mogelijkheden binnen opleidingsniveau en functiegroepen.

Bij kwaliteitsborging gaat het feitelijk over het organiseren van vertrouwen. In dit kader werd in 'De Fles is Half Vol' al de suggestie gedaan om een beroepsregister of -vereniging voor assessoren in te richten, incl. standaardsetting voor assessoren en hun training. Voor het leven lang leren door assessoren zelf is deze suggestie de moeite waard om te exploreren. Een andere mogelijkheid is het certificeren van de opleider van assessoren zodat bekend is dat aldaar getrainde assessoren aan de verwachtingen voldoen: betrouwbaar, onafhankelijk en transparant. Summatief EVC kan overigens ook, net als in Frankrijk, aan bestaande examencommissies worden overgelaten; voordeel daarvan is dat *leren waarden* direct is ingebed in het bestaande beoordelingssysteem zonder de noodzaak van nieuwe 'borgingsbureaucratie'.

Op het vlak van civiel effect is het uitbouwen van uitspraken over vrijstellingen binnen één opleiding naar opleiding- en sectoroverstijgende domeinen van belang. Het Franse voorbeeld is memorabel. Een Staatscommissie is al enige jaren bezig om elk aangeboden summatief effect onder te brengen in een digitaal register. Doel is een EVC-kandidaat te tonen aan welke meetlat een EVC-advies zoal kan worden gerelateerd en eventueel verzilverd. De reikwijdte aan mogelijke formatieve stappen richting loopbaanvorming wordt daarmee vergroot én individugestuurd (Charraud, in: Duvekot et al, 2005).

EVC en de Hogeschool van Amsterdam (HvA)

Bovengenoemde vraagstukken passen in de uitdaging waar het hbo voor staat. In de kennismaatschappij blijft het reguliere aanbod van kenniswerkers sterk achter bij de groeiende vraag op de arbeidsmarkt. Het hbo-niveau is daarbij voor velen een vereiste om op de arbeidsmarkt actief te blijven (hbo-raad & RWI 2006). En, het is nuttig omdat organisaties 'die in hun personeel investeren in een positieve spiraal terecht kunnen komen waarin zowel de opleidingsinspanningen als de bedrijfsresultaten blijven toenemen' (Loo & Grip 2003). En als we de 'banenmotor' van Nederland, het midden- en kleinbedrijf, moeten geloven dan is de behoefte in het MKB aan leidinggevenden en technici momenteel zo groot dat de krapte aan beschikbare hbo'ers alleen maar toeneemt. De werkgeversvereniging MKB-Nederland tekent daar bij aan dat de personeelskosten wel in de hand gehouden moeten worden (ANP, 13-09-2006). Maar net als het hbo als leverancier zal het MKB ook moeten investeren. Met EVC kan dat tijd- en kosten-efficiënt. Co-makership ten behoeve van

de slag naar kwaliteit én vooral kwantiteit is vereist. Een leven lang leren is daarbij het motto voor zittend personeel en werkzoekenden. Zoals zittend personeel toegang moet krijgen tot een leven lang leren, moeten jonge betreders van de arbeidsmarkt in hun initiële opleiding op datzelfde levenlang leren worden voorbereid. Beide groepen moeten zich continue kunnen bij- of opscholen om gelijke tred te houden met arbeidsmarktontwikkelingen. Binnen de HvA concentreert deze aanpak zich op de deeltijdstudenten. De studiemotieven van deeltijdstudenten aan de HvA tonen dat circa 75% het motto van een leven lang leren al aanhangt, hetzij als 'klimmer', 'zelfontplooiër' of 'om-scholer' (Rapportage, 2006).

Het lectoraat 'Leren Waarden & EVC' stelt zich in dit kader ten doel de EVC-systematiek verder te ontwikkelen en te integreren in de functie van de Hogeschool van Amsterdam bij beroepsvorming en via co-makership in haar relatie met externe partners. Gewenst effect is de cultuuromslag naar competentiegericht dienstverlening op hbo-niveau zodat de hogeschool en externe partners adequater kunnen omgaan met de noden van (a.s.) kenniswerkers en -organisaties. Uitingvorm van deze cultuuromslag is de uitbouw van het HvA EVC-centrum als intermediair tussen de competentievragen van organisaties op en om de arbeidsmarkt en het klantgerichte en vraaggestuurde maatwerk vanuit de HvA-instituten. Door het centrum onafhankelijk te positioneren kan de leerweg voor leven lang lerenden doelmatig worden vormgegeven. Deze leerweg is overigens geen nieuwe leerweg maar benut en innoveert juist bestaande leermogelijkheden opdat 'leven-lang-lerenden' duurzaam terecht kunnen bij de HvA. Dit doel sluit aan bij de missie van de HvA gericht op talentontwikkeling, versterking van de beroepsvorming, inspirerend leren en het inbedden van toegepast onderzoek in de opleidingen.

Concreet betekent het dat het lectoraat vorm en inhoud van het onderwijs beter wil helpen afstemmen op de doelgroep die voor hun competentieontwikkeling het hbo-niveau nodig heeft om hun employability op peil te houden. De EVC-systematiek komt bij deze innovatie van pas omdat de triptiek *herkennen-erkennen-ontwikkelen* de basis vormt voor moderne hbo-dienstverlening aan deze doelgroep. Primaire doelgroep zijn de deeltijders omdat EVC hier het meest efficiënt en effectief kan worden benut op basis van hun reeds verworven competenties. Dat hiermee tegelijkertijd op termijn bijgedragen wordt aan verbetering van de dienstverlening aan andere klantgroepen – reguliere instromers en doorstromers MBO-HBO – kan worden ingecalculeerd. Immers, dat

zijn de a.s. dragers van de portfolio-loop en moeten daarom ook in voltijds-onderwijs hierop worden voorbereid.

In het onderzoeksprogramma van het lectoraat staat de vraag centraal hoe en in welke mate het veranderende leerparadigma opgepakt kan worden door de HvA. Vier thema's ondersteunen dit programma:

1. 'Toegankelijkheid' richt zich op de kennispoortfunctie van de hogeschool. Nadruk ligt op de vormgeving van een brede 'portal' met interesselisten, (elektronische) portfolio's en zelfbeoordelingsinstrumenten. Doel is dat de EVC-kandidaat zichzelf goed kan voorbereiden op de EVC-procedure. Weten waar je aan begint, met welk doel voor ogen en welke gewenste uitkomst vergroot de kans van slagen. Organisaties kunnen aan deze individuele verantwoordelijkheid in het EVC-proces een belangrijke stimulans leveren de portal te verspreiden onder 'hun mensen'. Ook het 'EVC-baar' maken van de eigen opleidingen hoort in dit thema thuis, dat wil zeggen de verlangde output van de opleiding(sonderdelen) vergelijkbaar kunnen maken met de persoonlijke output van iemands portfolio.
2. 'Leren waarderen' heeft als zwaartepunten het kunnen waarderen en valideren, inclusief kwaliteitsborging, én leveren van maatwerk. Dit thema betreft de noodzaak om de eigen staf versneld te professionaliseren in het omgaan met leven lang leren-strategieën. Waar nu nog geen notie is van *leren waarderen*, maatwerk en kennisonderhoud zal dat georganiseerd worden voor management en docenten in masterclasses. De cultuur van een leven lang leren moet door de HvA uitgedragen worden. Daarnaast moet de kwaliteitsborging zodanig worden georganiseerd dat enerzijds 'de klant' de procedure kan vertrouwen en anderzijds de assessoren adequaat achter de validiteit van bepaalde bewijsvoering in een portfolio kunnen komen en deze weten onder te brengen in het geëigende curriculum.
3. 'EVC-integraal' richt zich op de inbedding van het HvA EVC-centrum bij de hogeschool en externe partners. Inbedding in de hogeschool betekent dat EVC als aanpak een vast onderdeel is van opleidingen: elke in- of zij-instromer krijgt eerst een 'portfolio aangemeten' waarna de leerroute qua vorm en inhoud verder wordt vastgelegd, mede afhankelijk van *leren waarderen*. Inbedding bij partners die actief zijn op de arbeidsmarkt betekent samenwerking in business-to-business netwerken en afstemming over de wijze waarop de doelgroep van leven lang lerenden zich kan voorbereiden op een gewenst hbo-niveau of

opleiding. Een overdraagbaar portfolio is daarvoor een vereiste. In alle gevallen is acceptatie van het principe van *leren waarderen* randvoorwaardelijk voor het vragen én aanbieden van maatwerk. Voor opleidingspartners zoals ROC's, universiteiten en andere hogescholen geldt in geval van doorverwijzing of samenwerking deze acceptatie in dit verband ook.

4. 'EVC-onderwijs' is het ondersteunende onderwijsprogramma van bovenstaande thema's door (1) een minor EVC te ontwikkelen voor studenten die willen leren een portfolio op te bouwen, te vullen en in te zetten in het kader van hun loopbaanvorming en (2) een masterclass EVC voor professionals te ontwikkelen voor personeelsadviseurs en HRM'ers, portfolio-begeleiders, assessoren, EVC-adviseurs en, last but not least, de eigen HvA-docenten en -management. *Leren waarderen* kennen, kunnen en vertrouwen staat voorop.

Het oppakken van deze thema's is randvoorwaardelijk voor het realiseren van de doelen van het lectoraat:

- het creëren van een toegankelijke en flexibele EVC-leerweg die de bestaande leermogelijkheden benut, verbreedt en innoveert opdat de klantgroep van 'leven-lang-lerenden' duurzaam én wederkerend terecht kan bij de HvA;
- het bieden van onomstotelijke kwaliteit en onafhankelijkheid van de EVC-procedure;
- het realiseren van massa van EVC-instroom in de deeltijdopleidingen zodat maatwerk en loopbaanadvisering effectiever kunnen worden georganiseerd;
- professionalisering van docenten en externe partners zodat EVC-totaal altijd binnen de driehoek individu-organisatie-hogeschool kan worden afgestemd;
- ontwikkeling van dienstverlening van de HvA bij vormgeving van een leven lang leren die aansluit op loopbaanvragen vanuit de arbeidsmarkt;
- het uitgaan van *leren waarderen* als organiserend principe van beroepsvorming en op basis hiervan het in samenwerking met maatschappelijke organisaties en opleidingspartners opbouwen van de portfolio-loop voor de doelgroep leven lang lerenden.

Rozen leren waarderen

Voordat het zover is dat *leren waarderen* het uitgangspunt van leerwegonafhankelijk, wederkerend en voorspellend beoordelen is zal er nog veel water door de Rijn stromen. *Leren waarderen* kan een belangrijke bijdrage leveren aan het activeren van leven lang leren. De ontwikkelingsgang van beroepsvorming en de koppeling daaraan van de ontwikkeling van de EVC-systematiek bieden reële aanknopingspunten. Duidelijk is dat persoonlijke ontwikkeling voorop staat. Die komt niet alleen de persoon zelf ten goede maar ook de organisatie waar men actief is en indirect daarmee de maatschappij. De rol van beoordelen binnen *leren waarderen* beperkt zich daarmee niet meer tot eindtoetsing maar biedt juist een startpunt naar nieuwe ontwikkeling of ontplooiing. Die ontwikkeling kan zowel horizontale of verticale als inter- of intra-sectorale mobiliteit opleveren. De output van EVC is dan vooral loopbaangericht met behulp van de opleidings- of trainingsfuncties die vanuit de kennisinfrastructuur worden ingevuld. En dat is nu net wat de benutting van competenties op de dynamischer wordende arbeidsmarkt nodig heeft.

Leren waarderen versterkt dus de rol die het individu zelf speelt bij de vormgeving van leven lang leren. Het toont de voordelen in termen van profijt (status, geld), efficiëntie (tijd, maatwerk) en enjoyability (leren is fun). Het leerwegonafhankelijke karakter van beoordelen versterkt die effecten van *leren waarderen*. De cirkel zal daarmee rond zijn en het 2e EVC-kwadrant in werking gezet. Gezien de snelheid waarmee EVC binnen tien jaar bij heeft gedragen aan de ontwikkeling van de beroepsvorming is die transitie op sociaal, economisch en onderwijs-terrein snel te verwachten. De systematiek als zodanig klaar voor gebruik zetten en het 'maken van massa' zijn als uitdagingen neergelegd, zeker bij de Hogeschool van Amsterdam.

'Rozen voor het oprapen' betekent dat er van alle kanten geïnvesteerd moet worden in het optimaal benutten van de mogelijkheden van EVC. Voor elke actor betekent dit ongetwijfeld dat men zich zo nu en dan zal prikken aan de dorens. Zolang EVC ongeacht de economische conjunctuur en sociale dynamiek nut en noodzaak van een leven lang leren blijft verbeelden én invullen, weegt deze pijn ruimschoots op tegen de vele bossen rozen die opbloeien.

Dankwoord

Mijn dank gaat uit naar het College van Bestuur, in het bijzonder Rob Scheerens, die het vertrouwen in EVC uitsprak. Ook Jeroen Knigge, Ewout Cassee en Wouter Bouw wil ik bedanken voor hun inzet.

Verder kan ik natuurlijk niet om Bernadette, Rosa, Liesbeth en Sophie heen die thuis (gelukkig) veel reflecteren op EVC. Ook mijn vader helpt mij verder door het levende bewijs te zijn dat een leven lang leren kan. Mijn moeder droeg ook bij door zich als Zwitserse vooral via informeel leren deelgenoot te maken van een voor buitenstaanders vreemd kikkerlandje. Jan Krommenhoek (2006 †) wil ik eren als inspiratiebron tot creatief en vrij denken. Voor mij is hij nooit afwezig.

De lange weg naar het lectoraat is geplaveid met mensen die op enig moment een cruciale stap hielpen zetten: Bert Eggink als ontwikkelpartner; Herman van den Berg voor de ontplooiingsruimte; Ruud Klarus als EVC-sparringpartner; Rigo van Raai zonder wie EVC voor mij nauwelijks voor te stellen is; Etienne Lemmens die ik al vele jaren met EVC-vragen lastig kan vallen; bij het HvA EVC Centrum: Kees van den Berg, Antoinette van Berkel, Sabine de Lange en Lucie te Lintelo; bij het Empowerment centre EVC: Jana Eggert; En tot slot: Kees Schuur en Jos Paulusse als EVC-pioniers en medebestuurders van de Stichting Europees Centrum EVC.

Literatuur

- Actieprogramma (1998). *Nationaal Actieprogramma Een Leven Lang Leren*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Bakker, W. (2001). *Sturen op de tijdstroom. Onderwijs voor werkende jongeren tussen economie en ontplooiing 1945-1995*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Boekholt, P.Th.F.M. & E.P. de Booy (1987). *Geschiedenis van de school in Nederland. Vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Braudel, F. (1975). *The Mediterranean and the Mediterranean World in the Age of Philip II*. Londen: Fontana/Collins.
- Burgt, K. van der (2005) *Oriëntatie op EVC voor vakbondsvrijwilligers (concept)*. Zoetermeer: AbvaKabo FNV.
- Colardyn, D. & J. Bjørnåvold (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning; policy and practices in EU member states. In: *European Journal of Education*, Vol. 39-1.
- Commissie Rauwenhoff (1990). *Onderwijs – Arbeidsmarkt: naar een werkzaam traject*. Alphen aan den Rijn: Departement van Onderwijs & Wetenschappen.
- Commissie Dualisering (1993) *Beroepsvorming langs vele wegen*. Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Dellen, H, van (red.) (1984). *Een nieuw elan: de marktsector in de jaren tachtig*. Deventer: Kluwer.
- Dochy, F & G. Nickmans (2005). *Competentieverricht opleiden en toetsen*. Utrecht: Lemma.
- Dungen, M. van den, H. van den Burgt & T. Pijls (2003). *EVC: brug tussen competenties en kwalificatie*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Duvekot, R.C., C.C.M. Schuur & J. Paulusse (eds.) (2005) *The unfinished story of VPL. Valuation and validation of prior learning in Europe's learning cultures*. Vught: Foundation EC-VPL.
- Duvekot, R.C. & J. Brouwer (red.) (2004). *Het brede perspectief van EVC*. Utrecht: Lemma.
- Duvekot, R.C., E. Kaemingk & T. Pijls (2003). *The world of EVC*. Houten, Kenniscentrum EVC.
- Duvekot, R.C. & R. Klarus (2002). Een visie op EVC. *Handboek Effectief Opleiden 29/185*. Doetinchem: Elsevier Human Resources.
- Eindrapport Wagner (1984). *Op weg naar een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Eindrapport van het Open Overleg over de voorstellen van de Commissie Wagner inzake het beroepsonderwijs*. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- EVC-magazine 2 (2005), *Prettige cijfers voor het topmanagement*. Utrecht: Kenniscentrum EVC.
- EZ (1997). *Verslag Employability Congres 9 oktober 1997*. Den Haag: Ministerie van Economische Zaken.
- Goudswaard, N.B. (1981). *Vijf en zeventig jaar nijverheidsonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Griffiths, R.Th. (1981). Ambacht en nijverheid in de Noordelijke Nederlanden 1770-1844. In: *Algemene Geschiedenis der Nederlanden. Deel 10, nieuwste tijd*. Bussum: Unieboek.
- HBO-raad & RWI (2006). *Kennistekort in Nederland*. Den Haag: HBO-raad & RWI.
- Hövels, B. & C. Romijn (2003). *EVC-monitor 2001-2002*. Houten: Kenniscentrum EVC.
- Israel, J.I. (1997). *De Republiek 1477-1806*. Franeker: Van Wijnen.
- Jaaroverzicht 2005* (2005). Den Haag: Projectdirectie Leren & Werken.
- Karstanje, P.N. (1987). Voortgezet onderwijs. In: J.A. van Kemenade, N.A.J. Lagerweij, J.M.G. Leune & J.J.M. Ritzen (red.). *Onderwijs: bestel en beleid 3. Onderwijs in ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen*. 's-Hertogenbosch: Cinop.

- Knippenberg, H. (1986). *Deelname aan het lager onderwijs in Nederland gedurende de negentiende eeuw*. Amsterdam: KNAG.
- Knippenberg, H. en W. van der Ham (1993). *Een bron van aanhoudende zorg. 75 jaar ministerie van Onderwijs (Kunsten) en Wetenschappen 1918-1993*. Assen: Van Gorcum.
- Kwaliteiten Erkennen (1994). *Rapport van de Commissie Erkenning Verworven Kwalificaties*. Maastricht: Rijksuniversiteit Limburg..
- Liagre Böhl, H. (1981). *Nederland industrialiseert! Politieke en ideologische strijd rondom het naoorlogse industrialisatiebeleid, 1945-1955*. Nijmegen: SUN.
- Lis, C., H. Soly & D. van Damme (1985). *Op vrije voeten? Sociale politiek in West-Europa (1450-1914)*. Leuven: Kritak.
- Loo, J. van & A. de Grip (2003). *Loont het investeren in het personeel?* Maastricht: ROA.
- Loopbaantraject Bouw (2006). *Het loopbaantraject bouw en infra. Kansen bieden, mogelijkheden benutten!* Brochure van de sector.
- Luiten van Zanden, J. (1997). *Een klein land in de 20e eeuw. Economische geschiedenis van Nederland 1914-1995*. Utrecht: Het Spectrum.
- Lyotard, J.F. (1988). *Het postmoderne weten*. Kampen: Kok Agora.
- Nota (1949). *Nota inzake de industrialisatie in Nederland*. Den Haag: Ministerie van Economische Zaken.
- Plan 3000 (2006). *EVC-totaal bij de HvA*. Amsterdam: HvA EVC-centrum.
- Prak, M (2002). *Gouden eeuw. Het raadsel van de Republiek*. Nijmegen: Uitgeverij SUN.
- Onderwijsraad (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Rapport (1993). *Blijven leren: Ontwikkelingsperspectief voor de volwasseneneducatie in brede zin*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Rapportage online enquête Deeltijd* (2006). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Reulen, J.J.M. & P.H.W. Rosmalen (2003). *Het voortgezet onderwijs in Nederland*. Tilburg/Beuningen: Remmers.
- SER (2002). *Het nieuwe leren. Advies over een leven lang leren in de kenniseconomie*. Den Haag: Sociaal-Economische Raad.
- STAR (1998). *Een leven lang lerend werken*. Den Haag: Stichting van de Arbeid.
- Techniek (2003). *Techniek in Nederland in de twintigste eeuw, deel VII*. Zutphen: Stichting Historie der Techniek.
- Uitterhoeve, W. (red.) (1990). *De staat van Nederland. Nederland en zijn bewoners. De opmerkelijke feiten en hun samenhang*. Nijmegen: SUN.
- Verhaar, C.H.A. (2002). *Wat kan EVC opleveren?* Utrecht: Lemma.
- Verkennen van competenties* (2005). ESF-Equal NL-2004/EQE/0035. Den Haag: Ministerie van Defensie.
- WEB (1996). *Wet Educatie en Beroepsvorming, de wet in hoofdlijnen*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Werkgroep EVC (2000). *De Fles is Half Vol !* Den Haag: Ministerie van Economische Zaken.
- White Paper on Education and Training – Teaching and Learning – *Towards the Learning Society* (1995). Brussel: European Commission COM(95)590.

CURRICULUM VITAE

Ruud Duvekot werd op 29 mei 1960 geboren in Zonnemaire in de pastorie. Hij groeide op in Den Briel waar hij het Gymnasium op de Rijksscholengemeenschap volgde.

Hij is gehuwd met Bernadette Smits en heeft drie dochters: Rosa, Liesbeth en Sophie.

Hij studeerde Economische en Sociale Geschiedenis bij professor Theo Van Tijn aan de Universiteit Utrecht. De bijvakken ontwikkelingseconomie en politieke economie werden gevolgd bij de Universiteit van Amsterdam. Hij behaalde tevens zijn lesbevoegdheid in Utrecht bij het IVLOS.

Hij werkte bij de Universiteit Utrecht achtereenvolgens als docent, adjunct-griffier, beleidsmedewerker onderwijs en projectmanager. Hij initieerde projecten met betrekking tot assessment, mentoring en werving van niet-traditionele doelgroepen. Hij was een van de architecten van 'De Utrechtse Brug', een samenwerkingsverband van universiteit, hogeschool, ROC, gemeente en provincie in Utrecht, bedoeld om de in- en doorstroom van allochtonen in de regionale onderwijsketen te bevorderen.

In 1997 maakte hij, daartoe gevraagd, de overstap naar het ministerie van Economische Zaken waar hij binnen de directie Algemeen Technologiebeleid meewerkte aan de vormgeving van Leven Lang Leren-beleid. Dit werk concentreerde zich op het verkleinen van de kloof tussen onderwijs en arbeidsmarkt. De erkenning van verworven competenties (EVC) en opscholing van zittend personeel waren speerpunten.

In 2001 startte hij het Kenniscentrum EVC op en werkte daar gedurende vijf jaar als nationaal coördinator aan het stimuleren van het toepassen van de EVC-systematiek op sectoraal en regionaal niveau. Dit kenniscentrum verzamelt, analyseert, onderzoekt en verspreidt kennis rond elke dimensie van EVC. In diezelfde periode had hij nevenfuncties als adviseur van SenterNovem voor opscholingsprogramma's, Nuffic voor Internationale Diplomawaardering en was hij projectleider van het Leonardo-netwerkproject 'Valuation of Prior Learning' dat resulteerde in de publicatie van 'The unfinished story of VPL in Europe's learning cultures' in 2005. Tot slot was hij van 2002 tot 2004 lid van de European Commission-expertgroep die de 'Common Principles for Validation of non-formal and informal learning' opstelde.

Ruud Duvekot is sinds 2006 bij de Hogeschool van Amsterdam werkzaam als lector 'Leren waarderen & EVC'. Het betreft een hogeschoolbreed lectoraat

waarvan de doelstelling is het implementeren van de EVC-systematiek op hogeschoolniveau. Het lectoraat is gekoppeld aan het HvA EVC Centrum dat ook hogeschoolbreed werkt.

Naast het lectoraat is hij als EVC-adviseur vanuit de Stichting Empowerment centre EVC betrokken bij diverse onderwijsinnovatie-projecten, onder andere voor de gemeente Amsterdam en de Koninklijke Landmacht. Hij is tevens projectleider van het Europese onderzoeksproject 'Managing European diversity in lifelong learning' dat in twaalf landen het gebruik van EVC analyseert en vergelijkt. Dit onderzoek resulteert in 2007 in een Europees handboek voor het implementeren van EVC in profit, non-profit en vrijwilligersorganisaties. Buiten bovengenoemde taken is hij lid van de Auditcommissie van het Platform Bèta Techniek, lid van de Werkgroep Accreditatie van het College Deskundigheid Financiële Dienstverlening, lid van het Nationaal Thematisch Netwerk Leren & Werken (ESF-Equal), bestuurslid van de Stichting Competentiemanagement CH-Q Nederland en voorzitter van de Stichting *Europees Centrum Erkennen Verworven Competenties*.

Hij publiceerde over transitieprocessen in de industriële maatschappij en de kennismaatschappij, over EVC en leven lang leren en over innovatie van nationale leersystemen in Europa.

HvA Publicaties is een imprint van Amsterdam University Press.
Deze uitgave is tot stand gekomen onder auspiciën van de Hogeschool van Amsterdam.

OMSLAGILLUSTRATIE

L'empire des sens, Jacques Tange
Kunstcollectie Hogeschool van Amsterdam.

VORMGEVING OMSLAG

Kok Korpershoek, Amsterdam

VORMGEVING BINNENWERK

Marise Knechtmans, Amsterdam

OPMAAK BINNENWERK

JAPES, Amsterdam

ISBN-10 90 5629 446 6

ISBN-13 978 90 5629 446 5

© HvA Publicaties, Amsterdam, 2006

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veeelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.