Bevoegd zijn en bekwaam blijven!

EVC voor nieuw en zittend onderwijspersoneel

Andrea Klaeijsen
Ben Hövels
Cris van Osch
Marja van den Dungen

m.m.v. Els van Dam en Hans Schuit

Nijmegen/'s-Hertogenbosch, mei 2005

Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA)
CINOP Advies B.V.

Voorwoord

Het ministerie van OCW wil flexibele leertrajecten op maat door lerarenopleidingen, en Integraal PersoneelsBeleid (IPB) door onderwijsinstellingen stimuleren, en beschouwt daarvoor Erkenning van Verworven Competenties (EVC) als een kansrijke benadering. EVC verwijst naar het herkennen, waarderen en erkennen van competenties in het licht van de (verdere) ontwikkeling van individuen. In het Beleidsplan Onderwijspersoneel is als ambitie geformuleerd dat lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen in 2007 beschikken over instrumenten op basis waarvan zittend en nieuwe onderwijspersoneel kan aantonen over welke competenties hij of zij beschikt.

Er bestaat momenteel nog weinig systematisch zicht op het gebruik van EVC door lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen. Daarom heeft het Ministerie aan het Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA) te Nijmegen opdracht gegeven voor een empirisch onderzoek naar het feitelijk gebruik van EVC voor zittend en nieuw onderwijspersoneel. Dat onderzoek is uitgevoerd in samenwerking met CINOP te 's Hertogenbosch. Het voorliggende rapport bevat het verslag van dit onderzoek, inclusief beleidsaanbevelingen naar aanleiding van de onderzoeksbevindingen.

Aan het welslagen van het onderzoek hebben velen een bijdrage geleverd. Op deze plaats bedanken we in het bijzonder degenen die vanuit de lerarenopleidingen en de onderwijsinstellingen meegewerkt hebben aan het onderzoek. Zonder hun medewerking zou het onderzoek niet mogelijk zijn geweest. Daarnaast zeggen we dank aan de sleutelfiguren waarmee een vraaggesprek gehouden is en deelnemers aan de op 25 maart jl. gehouden miniconferentie. Zij hebben ons met name op het spoor gezet van relevante beleids- en praktijkgerichte EVC-gerelateerde issues in onderwijsland. Tenslotte bedanken we Klazien Smit en Nico Habermehl van het ministerie van OCW die ons gedurende het hele verloop van het onderzoek op een constructieve wijze met raad en daad hebben bijgestaan.

EVC voor zittend en nieuw onderwijspersoneel betreft een complexe problematiek. Dat kwam ook in het onderzoek tot uitdrukking. Daar komt bij dat het onderzoek in een relatieve korte tijdspanne moest worden uitgevoerd.
We hopen en verwachten niettemin met het voorliggende rapport een bijdrage te leveren aan een systematisch beeld van de huidige stand van zaken met betrekking tot het gebruik van EVC in de onderwijspraktijk, en aan beleidsmatige impulsen om dat gebruik verder te bevorderen.

Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA)
Ben Hövels

CINOP Advies B.V.
Marja van den Dungen

Inhoudsopgave

0 Managementsamenvatting en beleidsagenda 1
0.1 Achtergronden, vraagstelling en onderzoeksopzet 1
0.2 De onderzoeksbevindingen 3
0.3 Inhoudelijke aanbevelingen: wat moet er gebeuren? 11
0.4 Invalshoeken voor beleid 15

1 Vóóraf 17

2 Achtergrond en probleemstelling 19
2.1 Achtergrond 19
2.2 Probleemstelling 20

3 Aanpak van het onderzoek 23
3.1 Inleiding 23
3.2 Review 23
3.3 Enquête onder lerarenopleidingen 24
3.4 Case-studies bij onderwijsinstellingen 24
3.5 Mini-conferentie 24
3.6 Rapportage 24

4 Literatuurreview: EVC voor onderwijspersoneel 27
4.1 Inleiding 27
4.2 Gebruik van EVC door lerarenopleidingen 27
4.2.1 EVC in lerarenopleidingen voor het PO 28
4.2.2 EVC in eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen VO en BVE 33
4.2.3 EVC in opleidingen voor onderwijsondersteunend personeel 35
4.3 EVC in perspectief van IPB en schoolontwikkeling 37
4.3.1 IPB en EVC in het Beleidsplan Onderwijspersoneel 37
4.3.2 De praktijk van EVC en zij-instroom in IPB 43
4.4 EVC voor onderwijspersoneel in internationaal perspectief 48
4.4.1 Personeelstekorten en onderwijsvernieuwing spelen overal 48
4.4.2 Trends 49
4.4.3 Belang van competentieprofielen en standaarden 50
4.4.4 Belang van transparantie 51
4.5 Samenvatting 51

5 EVC in lerarenopleidingen 55
5.1 Inleiding 55
5.2 EVC in lerarenopleidingen 56
5.3 Inbedding in (strategisch) onderwijsbeleid 58
5.3.1 Motieven voor toepassing van EVC 59
5.3.2 Inbedding in onderwijsbeleid en opleiding 60
5.3.3 Belemmeringen, mogelijkheden en verwachtingen 65
5.4 Verschijningsvormen van EVC 69
5.4.1 Toepassing en vormen van EVC 70
5.4.2 Externe aanbieders en de betrokkenheid van het werkveld 72
5.4.3 Kwaliteitscriteria/-borging 75
5.4.4 Kosten en financiering 76
5.5 Effecten van EVC 79
5.6 De relatie met onderwijsinstellingen vanuit het perspectief van de lerarenopleidingen 80
5.7 Samenvatting 81

6 EVC in onderwijsinstellingen 83
6.1 Inleiding 83
6.2 Toepassingen van EVC 85
6.3 Ontwikkeling van Integraal Personeelsbeleid (IPB) 89
6.4 Kwaliteit van EVC in onderwijsinstellingen 92
6.5 Kosten en baten van EVC 94
6.6 Kritische succesfactoren en stimulering van EVC 96
6.7 EVC in de samenwerking tussen onderwijsinstellingen en opleidingsinstituten 98
6.8 Dieptebeelden van casussen 101
6.8.1 Een BVE-instelling 101
6.8.2 Een VMBO-instelling 102
6.8.3 Een instelling voor (A)VO 104
6.8.4 Een PO-instelling 105
6.9 Samenvatting 106

7 Speerpunten voor beleid en praktijk 109
7.1 Positiebepaling van EVC 109
7.2 Inhoudelijke speerpunten voor beleid en praktijk 113
7.3 Implementatieprincipes 121

Bijlagen 125
Bijlage 1 – Overzicht geraadpleegde sleutelfiguren 125
Bijlage 2 – Overzicht geraadpleegde lerarenopleidingen 126
Bijlage 3 – Overzicht onderzochte casussen 128
Bijlage 4 – Deelnemerslijst Miniconferentie 129
Bijlage 5 – Geciteerde bronnen 130

0 Managementsamenvatting en beleidsagenda

0.1 Achtergronden, vraagstelling en onderzoeksopzet

Erkenning Verworven Competenties (EVC)
Het ministerie van OCW wil meer werk maken van competentiegerichte leertrajecten in lerarenopleidingen en competentiegericht personeelsbeleid in het onderwijs. Daartoe wil OCW het gebruik van EVC-instrumenten bevorderen. *EVC* staat voor *E*rkenning van *V*erworven *C*ompetenties. Kenmerkend voor EVC zijn de volgende noties:

- EVC verwijst naar competenties die individuen hebben verworven en naar hun ontwikkelmogelijkheden. Competenties in plaats van deficiënties zijn het uitgangspunt: 'de fles is halfvol'.
- De 'vindplaats' van competenties is niet relevant: individuen verwerven competenties op school maar ook in werk, vrijwilligerswerk of sport. Een diploma is geen volledige weergave van wat iemand kan.
- Het is belangrijk om – met name de niet op school verworven – competenties van individuen niet alleen te herkennen en te waarderen, maar deze ook te erkennen. Daarmee krijgen deze competenties een civiel effect: deze erkende competenties worden uitgangspunt voor (bij)scholing en opleiding van individuen en tevens voor loopbaanbeleid van instellingen en bedrijven.

EVC is een manier van denken en handelen waarin het *herkennen*, *waarderen en erkennen* van competenties van individuele leerlingen, studenten of werknemers in het licht van hun verdere ontwikkeling centraal staat.

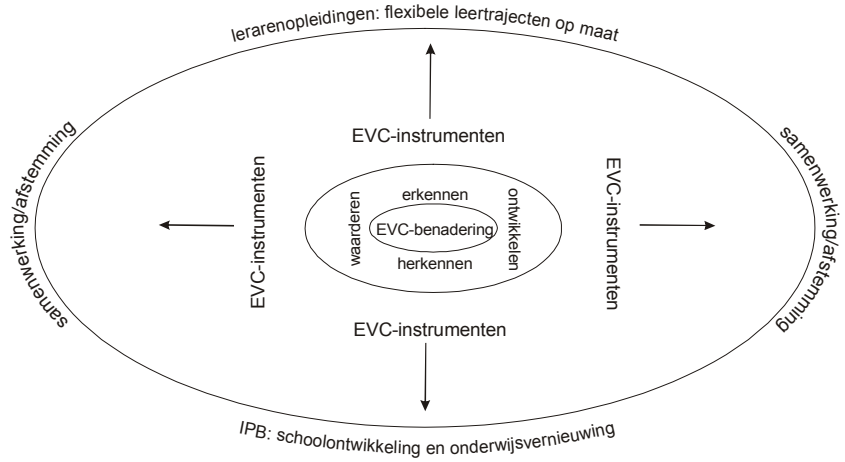
EVC en OCW-beleid
Het ministerie van OCW beschouwt EVC als een kansrijke benadering voor de opleiding en (bij)scholing van onderwijsgevenden alsmede voor het personeelsbeleid van onderwijsinstellingen. In het Beleidsplan Onderwijspersoneel is als ambitie geformuleerd dat opleidingen en onderwijsinstellingen in 2007 beschikken over instrumenten op basis waarvan elke (toekomstige) onderwijsgevende kan aantonen over welke competenties hij of zij beschikt. *EVC* is hierbij *geen doel op zich, maar staat in het kader van haar facetpositie nadrukkelijk in dienst van andere doelen*. *EVC* in het onderwijs is *dienstbaar* aan *drie centrale beleidsdoelen*:

1. het inrichten van flexibele leertrajecten op maat door de lerarenopleidingen.
2. het stimuleren en faciliteren van Integraal Personeels Beleid (IPB) in dienst van onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling binnen onderwijsinstellingen.

3. het bevorderen van samenwerking en afstemming tussen opleidingen en onderwijsinstellingen i.c. het opleiden in de scholen.

Specifiek voor het onderwijs is dat daarbij de lerende, de onderwijsdeelnemers zelf in het middelpunt staat. Het gebruik van EVC staat via de functie die het heeft voor de drie genoemde beleidsdoelen, uiteindelijk in dienst van de ontwikkeling van onderwijsdeelnemers.

Tegen die achtergrond kan de beleidsmatige facet-positie van EVC voor nieuw en zittend onderwijspersoneel getypeerd worden door de navolgende afbeelding:



Onderzoeksvragen

Ondanks de potenties van EVC-instrumenten voor de opleiding van onderwijsgevenden en IPB-beleid, bestaat er nog weinig zicht op het feitelijk gebruik van EVC-procedures en -instrumenten binnen opleidingen en onderwijsinstellingen. Daarbij bestaat de indruk, dat er binnen en tussen sectoren grote verschillen bestaan in de kennis over EVC en het gebruik ervan. Het ministerie van OCW heeft een en ander verwoord in een tweeledige probleemstelling:

1. *'Thans is niet duidelijk in welke mate **Opleidingen** op de sterker worden vraag naar efficiënte opleidingstrajecten inspelen, welke rol EVC daarin speelt en wat daarbij de eventuele knelpunten zijn'.*
2. *'Thans is niet duidelijk in welke mate **Onderwijsinstellingen** opleidingsvragen beter in beeld brengen a) voor het efficiënter opleiden van nieuw personeel in opleiding, en b) voor het bewerkstelligen van synergie bij het IPB ten behoeve van zittend personeel, welke rol EVC daarin speelt en wat daarbij eventuele knelpunten zijn'.*

Om meer zicht te krijgen op de huidige praktijk met betrekking tot EVC in opleidingen en instellingen heeft OCW een onderzoeksopdracht verstrekt aan het Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA). Het onderzoek is uitgevoerd in samenwerking met CINOP.

Onderzoeksopzet
Het onderzoek is gericht op het verkrijgen van een breed beeld van EVC-gebruik binnen de lerarenopleidingen en de (reguliere) onderwijssectoren PO, VO en BVE. Het onderzoek heeft betrekking op nieuw en zittend onderwijspersoneel in genoemde onderwijssectoren, dat wil zeggen onderwijsgevenden en onderwijsondersteunend personeel. Schoolleiders vallen buiten de scope van het onderzoek.

Het onderzoek bestond uit een viertal onderdelen. De kernonderdelen van het onderzoek zijn een enquête onder lerarenopleidingen (zie hoofdstuk 5) en case-studies bij onderwijsinstellingen (zie hoofdstuk 6). Deze twee kernonderdelen hebben het karakter van een 'nulmeting' in het veld. Flankerend aan de twee empirische kernonderdelen van het onderzoek is er een korte literatuur-review verricht (zie hoofdstuk 4). Tenslotte is een miniconferentie georganiseerd over de concept-bevindingen van het onderzoek. De belangrijkste resultaten daarvan hebben samen met de andere bouwstenen van het onderzoek de basis gevormd voor de conclusies en aanbevelingen (hoofdstuk 7).

0.2 De onderzoeksbevindingen

0.2.1 EVC voor nieuw en zittend onderwijspersoneel in de literatuur

In een korte verkenning is onderzocht wat uit de literatuur bekend is over EVC voor nieuw en zittend onderwijspersoneel.

EVC in lerarenopleidingen
Over het gebruik van EVC door lerarenopleidingen is in de literatuur vooral informatie bekend over toepassingen voor *zij-instromers*. EVC voor zij-instroom is vooral bekend onder de noemer van geschiktheidsonderzoeken of assessments. Gegevens van de Onderwijsinspectie laten o.a. zien, dat:

- alleen in PO en VO gebruik gemaakt wordt van geschiktheidsonderzoeken;
- schoolleiders PO grotendeels tevreden zijn over het functioneren van zij-instromers;
- in de BVE-sector zij-instromers met MBO- of HBO-diploma toegelaten worden als zij binnen twee jaar een pedagogisch-didactisch getuigschrift halen;
- zij-instromers in de BVE-sector zeer gewaardeerd worden vanwege hun praktijkkennis.

Naast een basale tevredenheid over het functioneren van zij-instromers constateren Inspectie en diverse auteurs een aantal verbeterpunten:

- aandacht voor kwaliteit van instrumenten en voor kwaliteitsborging van het gehele proces;
- de tripartite verantwoordelijkheid (zij-instromer, school, opleiding);
- het leveren van individueel maatwerk in de assessments, het scholingsadvies en het leertraject.

EVC in perspectief van IPB en schoolontwikkeling

Het Beleidsplan Onderwijspersoneel (2004) stelt dat de kwaliteit van het personeels- en organisatiebeleid van onderwijsinstellingen essentieel is om het werken in het onderwijs aantrekkelijk te maken, tekorten te bestrijden en de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. De CAO Onderwijs 1999-2000 heeft een impuls gegeven aan de invoering van integraal personeelsbeleid (IPB) in het PO, het VO en de BVE-sector. De invoering van IPB verloopt – met name in het PO en het VO – echter nog traag, volgens de Inspectie in het Onderwijsverslag 2002/2003. Onderzoek naar invoering van IPB leert, dat het helpt als onderwijsinstelling zelf interne of externe beweegredenen hebben en voelen voor invoering, zoals modernisering van het personeelsbeleid, het bestrijden van personeelstekorten of het sterk in verandering zijn van de school.

Punten van verbetering ten aanzien van het IPB in onderwijsinstellingen, volgens de Inspectie:

- koppeling van onderwijskundig beleid aan personeelsbeleid;
- kennis en vaardigheden van het personeel afmeten aan schooldoelstellingen voor de toekomst.

EVC voor onderwijspersoneel in internationaal perspectief

Een korte oriëntatie op EVC voor onderwijspersoneel in andere landen laat zien, dat het functioneren van de onderwijsarbeidsmarkt ook in andere EU-landen een probleem is (personeelstekorten). In veel landen zijn veranderingen gaande zijn die doorvertaald moeten worden naar de kwalificering en bekwaamheidsontwikkeling van onderwijspersoneel. In Nederland zijn de wet BIO en de bekwaamheidseisen belangrijke instrumenten om kwalificering en certificering, maar ook het onderhoud van bekwaamheid te regelen. Een aardig voorbeeld van een inhoudelijke voor competentie-eisen standaard die een meervoudige functie beoogt is ‘Standards for teaching and supporting learning in further education in England and Wales’ (Fento, 2003). Deze standaard is een middel voor accreditatie, voor ontwikkeling, voor HRM/IPB-activiteiten van scholen en voor loopbaanontwikkeling. Zo’n meervoudige functie lijkt ook voor de Nederlandse situatie interessant.

Het nemen van maatregelen voor ontwikkeling van kwaliteit van (opleiding van) onderwijspersoneel is ook een van de actiepunten in de Lissabon agenda. Ook onder-

wijspersoneel moet leren inspelen op de behoeften, die ontstaan door invoering van strategieën en beleid voor leven lang leren. Mechanismen voor erkenning van leven lang leren -zoals EVC- moeten daarin geïntegreerd worden (EU, 2003).

0.2.2 **EVC-gebruik binnen lerarenopleidingen**

Om zicht te krijgen op de stand van zaken in het gebruik van EVC door lerarenopleidingen is een enquête uitgevoerd. Via deze enquête zijn in totaal 53 opleidingen bevraagd:

- 19 pabo's;
- 14 tweedegraads lerarenopleidingen;
- 7 eerstegraads lerarenopleidingen (zowel hbo als universitair);
- 8 opleidingen voor (technisch) onderwijsassistent en klassenassistent;
- 5 overige opleidingen (o.a. instructeur, tutor/begeleider bve, speciaal onderwijs).

EVC is in de enquête opgevat als synoniem voor assessments en gedefinieerd als *het geïntegreerd beoordelen van iemands eerder of elders verworven kennis, vaardigheden en attitudes (competenties).* In de enquête is EVC expliciet gepositioneerd in het perspectief van flexibele opleidingstrajecten op maat.

Mate van EVC-gebruik

De enquête onder lerarenopleidingen laat zien, dat in veel opleidingen in meer of mindere mate EVC voor (aspirant-)studenten toegepast wordt. In 8 van de 53 opleidingen wordt echter in het geheel geen gebruik gemaakt van EVC voor (aspirant-)studenten. Van deze opleidingen zijn 5 zich hierop wel aan het oriënteren.

Van de 53 onderzochte lerarenopleidingen maken er dus 45 – dat wil zeggen meer dan 90% – gebruik van EVC voor (aspirant-) studenten. In het merendeel van deze opleidingen gaat het echter nog slechts om geringe aantallen studenten waarvoor EVC wordt toegepast. Bovendien hebben toepassingen nog slechts beperkt betrekking op 'reguliere' studenten.

> Als EVC wordt gebruikt, beperken de toepassingen zich voornamelijk tot zij-instromers en duale studenten. Het gaat dan met name om het toetsen van de geschiktheid van zij-instromers in het beroep.

Van 25 van de 45 EVC-toepassende opleidingen is bekend voor welk (relatieve) aantal studenten zij in 2004 EVC hebben toegepast: in 15 opleidingen is EVC toegepast voor maximaal 10% van de studenten in de opleiding. Slechts een beperkt aantal opleidingen past EVC toe voor een substantieel deel van hun studenten: 5 opleidingen hebben in 2004 EVC toegepast voor meer dan de helft van hun studenten. Dit beeld is grotendeels vergelijkbaar met de situatie in 2003. Op EVC-gebied valt nog veel te winnen, met name voor wat betreft de pabo's, zo laat het onderzoek zien.

De context van EVC-gebruik in lerarenopleidingen

In 22 lerarenopleidingen vindt de toepassing van EVC uitsluitend plaats in de *reguliere poot* van de opleiding. In tien opleidingen wordt EVC uitsluitend in de *contractpoot* toegepast, en in dertien opleidingen zowel in de reguliere als de contractpoot.

EVC wordt in 22 opleidingen *standaard aangeboden* aan (aspirant-)studenten. Dit is ongeacht de specifieke doelgroep (bijv. zij-instromers) en ongeacht de aantallen studenten die het betreft. In 10 opleidingen gaat het om *experimentele toepassingen* van EVC. In deze opleidingen worden onder meer experimenten uitgevoerd met EVC-methoden of instrumenten. In 13 opleidingen is het aanbod zowel standaard als experimenteel.

Hoewel de meeste opleidingen nog niet ver zijn met hun EVC-toepassingen, is wel duidelijk dat er veel in beweging is en dat EVC behoorlijk 'borrelt' binnen lerarenopleidingen.

De enquête laat een grote diversiteit zien in contexten voor het gebruik van EVC in lerarenopleidingen. Los van de vraag of en in hoeverre er sprake is van feitelijk gebruik van EVC, blijkt in 32 van de 45 EVC- toepassende opleidingen EVC formeel ingebed te zijn in het *beleid van het opleidingsinstituut* waarvan de opleiding deel uitmaakt, en in 42 opleidingen zelfs in het *formele onderwijsbeleid van de opleiding zelf*.

Wat betreft de institutionele inbedding van EVC en de oriëntatie op de gebruiksmogelijkheden ervan zijn de lerarenopleidingen aardig op weg.

EVC-gebruik: aanbieders, instrumenten en kosten-baten

Van de 45 opleidingen met EVC-toepassingen blijkt meer dan de helft gebruik te maken van een aanbod door *externe aanbieders*, het vaakst bij de ontwikkeling van instrumenten en de training van assessoren. Hoewel niet iedere respondent daarover een oordeel heeft, worden de diensten van externe aanbieders in het algemeen als 'zeker voldoende' beoordeeld. In de meeste opleidingen is *het werkveld* (de onderwijsinstellingen) *als assessor* betrokken bij de assessments.

De enquête laat zien dat lerarenopleidingen verreweg het meest gebruik maken van een *portfolio* als EVC-instrument (41 opleidingen). Daarnaast wordt veel gebruik gemaakt van:

- het criteriumgericht interview;
- de praktijkopdracht of –simulatie en
- het observeren van handelen in een authentieke werkomgeving.

Meest gebruikte EVC-instrument is het portfolio. Voor zover er sprake is van het gebruik van digitale EVC-instrumenten (in 17 opleidingen), betreft dit met name het portfolio. Opvallend is dat met name de Pabo's nog relatief weinig gebruik maken van digitale instrumenten

De vraag naar de *kosten-batenverhouding* van het opleiden op maat (incl. assessments) in vergelijking met traditionele opleidingstrajecten geeft het volgende beeld:

- 17 opleidingen schatten de kosten hoger in dan de baten;
- 11 opleidingen denken dat het niet veel verschil maakt;
- 29 opleidingen denken dat de opbrengsten van opleiden op maat hoger zijn. Opbrengsten worden dan overigens ruimer gedefinieerd dan puur in materiële zin alleen: ook in kwalitatieve zin en op langere termijn.

Knelpunten en versnellers van EVC-gebruik in opleidingen

Opleidingen waar in de praktijk – in meer of mindere mate – gebruik gemaakt wordt van EVC ervaren nogal eens knelpunten die uitbreiding van EVC in de weg staan.

De meest genoemde knelpunten zijn:

- problemen met de *financiering* van (het ontwikkelen of gebruik maken van) EVC-instrumenten, en het *aanbieden van leerroutes op maat*;
- het *ontbreken* van een *heldere competentiestandaard*;
- het feit dat de *opleiding niet overtuigd is van de meerwaarde* van EVC;
- *knellende wet- en regelgeving*.

Als wet- en regelgeving als knelpunt voor (verdere) toepassing van EVC wordt genoemd, betreft dit volgens respondenten:

- de huidige *eindtermen*;
- discrepanties tussen de *WHW en het competentiedenken*;
- de *vakinhoudelijkheidseis voor zij-instromers* in de tweedegraads lerarenopleiding die les gaan geven in de onderbouw;
- de *regeling leerrechten*.

Gevraagd naar de effectiviteit van eventuele overheidsmaatregelen noemen opleidingen het vaakst (meer dan 30 van de betrokken opleidingen):

- het verzamelen van kennis en praktijkvoorbeelden, inclusief het zorgdragen voor verspreiding daarvan;
- tegemoetkoming in de kosten voor het aanbieden en gebruik van EVC;
- het verschaffen van helderheid over de regels omtrent EVC en maatwerkleerroutes.

In het onderzoek zijn potentiële katalysatoren of versnellers van EVC-toepassing in lerarenopleidingen getraceerd. De werking daarvan is echter wel afhankelijk van de context, waarin zij zich bevinden.
Een eerste versneller is de *beleidskeuze van een instelling of opleiding* voor competentiegericht opleiden. De enkele opleidingen waar men reeds op vrij grote schaal gebruik maakt van EVC, blijken nauwelijks of geen onderscheid meer te maken tussen verschillende doelgroepen van studenten (reguliere studenten, zij-instromers, duale studenten etc.). Bij hun keuze voor competentiegericht opleiden hoort – haast per definitie – EVC. Voor elke student gaat het om maatwerk.
Een tweede potentiële versneller is de *spin-off* die EVC-toepassingen bij zij-instromers kunnen hebben naar toepassingen bij reguliere studenten. Door 'sense of urgency' afgedwongen EVC-gebruik voor zij-instromers, blijkt ook naar 'reguliere' studenten een vliegwielfunctie te vervullen.
Een derde categorie potentiële versnellers sluit daar nauw op aan en heeft betrekking op eigen *motieven* van opleidingen om van EVC gebruik te maken of te willen gaan maken. Afgezien van het toetsen van de geschiktheid van zij-instromers in het beroep, wijst het merendeel van de betrokken opleidingen als motief (ook) op het kunnen aanbieden van maatwerk in de opleiding ter verkorting van de opleidingsduur en/of verbetering van de slaagkans van studenten.

Potentiële katalysatoren of versnellers van EVC-toepassing in lerarenopleidingen:
- beleidskeuze voor competentiegericht opleiden;
- spin-off van toepassingen bij zij-instromers;
- eigen motieven van opleidingen.

0.2.3 **EVC-gebruik in onderwijsinstellingen**

Door middel van casestudies is in vijftien onderwijsinstellingen onderzocht in hoeverre zij gebruik maken van EVC. Het betreft hier drie BVE-, drie VMBO-, vijf (A)VO- en vier PO-casussen. De geselecteerde instellingen staan bekend als overwegend innovatiegericht en hebben een positieve grondhouding ten aanzien van IPB.

Diversiteit in kennis en gebruik van EVC
De kennis en het gebruik van EVC binnen de onderzochte onderwijsinstellingen zijn divers, hetgeen ook sterk naar voren komt in de verschillende beelden die over EVC bestaan. Grosso modo zijn binnen onderwijsinstellingen de volgende beelden of opvattingen over EVC aangetroffen:
- EVC heeft alleen de betekenis van het *formeel erkennen van competenties*. Het gaat hierbij om EVC-toepassingen die een *kwalificerend (civiel) effect* hebben.
- EVC heeft alleen betrekking op de *ontwikkeling van bekwaamheid* van docenten.

- De toepassingsmogelijkheden voor EVC worden gezien in een *breed perspectief* van professionalisering van docenten waarin *zowel het kwalificeren als de bekwaamheid* van docenten een rol spelen.

Een breed perspectief ten aanzien van toepassingsmogelijkheden van EVC voor zowel kwalificering als het ontwikkelen van bekwaamheid is het meest vooruitstrevend en perspectiefrijk voor de mogelijkheden die EVC in zich heeft. Deze opvatting komt overeen met het uitgangspunt van het onderhavige onderzoek. Daarin wordt EVC gezien als een benaderingswijze, een principe voor het denken en handelen in termen van het herkennen, waarderen en erkennen van competenties van docenten in het licht van hun verdere ontwikkeling.

Onderwijsinstellingen noemen verschillende redenen waarom EVC een belangrijke rol kan spelen in het zichtbaar maken van en het erkennen van competenties:

- redenen die samenhangen met *de wettelijk vastgelegde verantwoordelijkheid* van docenten, onderwijsinstellingen en opleidingsinstituten om de *bekwaamheid van onderwijsgevend personeel te onderhouden en vast te leggen* (wet BIO);
- redenen die samenhangen met *Integraal Personeelsbeleid, schoolontwikkeling en onderwijsvernieuwing;*
- redenen die samenhangen met *vragen vanuit de arbeidsmarkt* naar *meer flexibiliteit en transparantie* rondom de competenties van onderwijsgevenden (onder meer i.v.m. personeelstekorten).

Onderhouden en vastleggen bekwaamheden onderwijsgevenden

Onderwijsinstellingen verschillen in de wijze waarop zij omgaan met de ontwikkeling van de bekwaamheid van docenten. Daarnaast worden door instellingen verschillende competentiestandaarden gehanteerd, en verlopen de dialoog en aansluiting met lerarenopleidingen (nog) moeizaam. Deze problemen spelen met name bij onderwijsinstellingen waar EVC beschouwd wordt in het kader van ofwel uitsluitend het behalen van de bevoegdheid, ofwel uitsluitend het onderhouden van de bekwaamheid. Zowel inhoudelijk als organisatorisch blijkt de competentieontwikkeling van docenten van bevoegdheid naar bekwaamheid niet aan te sluiten. In sommige onderwijsinstellingen wordt bevoegdheid of kwalificering enkel en alleen als de verantwoordelijkheid van lerarenopleiding gezien.

De loopbaanontwikkeling van een docent loopt van startbekwaamheid (bevoegdheid) tot het onderhouden van zijn bekwaamheid. In het kader van de wet BIO is de registratie en ‘bewijslast’ hiervan de gedeelde verantwoordelijkheid van onderwijsinstellingen en docenten zelf. EVC is een wijze om deze ontwikkeling te monitoren, te stimuleren en te borgen. De nieuwe bekwaamheidseisen zijn mogelijk een antwoord op het ook in dit onderzoek geconstateerde gebrek aan duidelijke standaarden. Voorwaarde is dan wel goede communicatie over en draagvlak voor deze standaarden.

Onderwijsinstellingen vragen om informatie over good practices van samenwerking met lerarenopleidingen, een klantgerichte attitude van de lerarenopleidingen en ruimte en tijd om innovaties via een bottom-up benadering en in samenwerking met de lerarenopleidingen gestalte te geven.

Integraal Personeelsbeleid en schoolontwikkeling

In het kader van IPB en schoolontwikkeling willen onderwijsinstellingen zicht hebben op aanwezige competenties van docenten in relatie tot de toekomstige ontwikkeling van de onderwijsinstelling. Het 'nieuwe leren' vereist nieuwe competenties van docenten. Een belangrijke manier om tot verandering van processen van onderwijzen en leren te komen is het via EVC in gesprek raken met docenten over competentieontwikkeling. Omgekeerd kan het onderwijs zelf als versneller van het gebruik van EVC fungeren. Ervaringen van docenten met EVC - trajecten van onderwijsdeelnemers - blijken een stimulans om ook de eigen ontwikkeling en mogelijkheden bespreekbaar te maken.

Het registreren, borgen en ontwikkelen van competenties van docenten is noodzakelijk om handen en voeten te geven aan onderwijsvernieuwing, en vice versa.

Instellingen benadrukken de cultuuromslag die gaande is. Docenten moeten zelf verantwoordelijkheid nemen voor hun ontwikkeling. Op dit moment wordt deze verandering vaak nog beleefd als 'administratieve rompslomp' en 'papierwerk'. Instellingen zoeken naar manieren om de dialoog met docenten aan te gaan. Als een succesvol vertrekpunt voor het gesprek over competenties van docenten wordt het 'leren van de onderwijsdeelnemer' genoemd: docenten zijn bereid om zich bezig te houden met de vraag welke competenties zij zelf nodig hebben om het 'nieuwe leren' van onderwijsdeelnemers vorm te kunnen geven.

Vraag naar meer flexibiliteit en transparantie beroepscompetenties onderwijsgevenden

Met de flexibilisering van de in- en doorstroom van docenten of onderwijsondersteunend personeel zijn goede resultaten bereikt. EVC heeft hierbij een belangrijke rol gespeelt. De opleidingstijd bleek aanzienlijk verkort te kunnen worden en onderwijsinstellingen kregen de mogelijkheid sneller over nieuw personeel te beschikken. De toegankelijkheid van de financiële regelingen met betrekking tot verschillende opleidingstrajecten verdient daarbij echter aandacht, aldus een aantal onderwijsinstellingen.

De onderwijsarbeidsmarkt vraagt om meer flexibiliteit en transparantie rondom het leraarsberoep. Om competenties meetbaar en vertaalbaar te maken naar verschillende beroepscontexten zijn valide (meet-)instrumenten noodzakelijk. Erkenning van deze competenties volgt daarop.

Goed gestructureerde en valide instrumenten voor professionalisering zijn binnen de onderzochte onderwijsinstellingen nog niet of nauwelijks aanwezig. Suggesties voor verbetering wijzen op de noodzaak van meer samenwerking met lerarenopleidingen. De expertrol van lerarenopleidingen op het gebied van het herkennen, ontwikkelen en erkennen van competenties kan beter worden ontwikkeld en toegepast ten behoeve van brede professionalisering van docenten.
Het effect van het gebruik van de gehanteerde instrumenten blijft mede door het ontbreken van valide instrumenten beperkt tot de persoonlijke ontwikkeling van docenten en verschuivingen in rollen en verantwoordelijkheden binnen een functie. EVC-gebruik staat echter veelal nog los van inschaling of aanstelling in een andere functie, zo blijkt uit de case-studies.

Samenvattend:
De belangrijkste uitkomsten uit het onderzoek op een rij:

- Het toepassingsbereik van EVC in het onderwijs is nog relatief klein. Enkele opleidingen en onderwijsinstellingen uitgezonderd, beperkt dit zich vooral tot zij-instromers en duale studenten.
- Lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen verschillen in kennis en gebruik van EVC.
- Er is sprake van een breed gevoelde behoefte aan (meer) kennisverspreiding en aan standaardisering met betrekking tot EVC.
- De potenties van EVC binnen opleidingen en onderwijsinstellingen worden (h)erkend; er lijkt sprake te zijn van een substantieel draagvlak voor EVC-toepassingen.
- Naast draagvlak voor EVC zijn er ook de nodige zorgen over de invoering van EVC bij het opleiden en (bij)scholen van (toekomstige) onderwijsgevenden. Deze zorgen hebben betrekking op:
  - het gebrek aan standaardisering rondom EVC-toepassingen;
  - de eigen beleidsruimte voor opleidingen en onderwijsinstellingen;
  - de kosten-baten-verhouding bij de invoering van EVC;
  - de ervaren belemmeringen in (duidelijkheid over) wet- en regelgeving;
  - kwaliteit van de samenwerking en afstemming tussen lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen;
  - het tijdpad voor invoering van EVC.

0.3 Inhoudelijke aanbevelingen: wat moet er gebeuren?

Het onderzoek biedt nuttige aangrijpingspunten voor EVC-beleid en -praktijk. In onderstaand kader is een Top-10 van de belangrijkste inhoudelijke aanbevelingen geformuleerd.

Top-10 beleidsaanbevelingen

1. Verhelderen en verspreiden van EVC-principe binnen opleidingen en onderwijsinstellingen.
2. Vaststellen landelijke en instellingsspecifieke bekwaamheidseisen voor onderwijsgevenden.
3. Valideren, vaststellen en doorontwikkelen van EVC-instrumentarium ten behoeve van competentiegerichte leertrajecten in lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen.
4. Formuleren van richtlijnen voor uitvoeringspraktijk van EVC-instrumentarium voor lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen alsmede voor de samenwerking tussen beide.
5. Perspectief schetsen voor loopbaanmogelijkheden van onderwijsgevend personeel met ondersteuning van het EVC-principe.
6. Verrichten van kosten-baten-analyse van (het invoeren van) EVC-toepassingen binnen lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen.
7. Onderzoeken van noodzaak en mogelijkheden van gedifferentieerde en/of gefaseerde invoering van EVC-werkwijze binnen lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen.
8. Koppelen van EVC aan bekwaamheidsdossiers binnen onderwijsinstellingen en opleidingen met landelijke en schoolspecifieke bekwaamheidseisen; ontwikkelen van kennisonderhoudscontracten en een portfolio-databank.
9. Formuleren opleidingsvraag door onderwijsinstellingen op basis van leer- en ontwikkelbehoefte individuele personeelsleden zoals vastgelegd in bekwaamheidsdossiers.
10. Inrichten van flexibele, individuele competentiegerichte leertrajecten door lerarenopleidingen voor al het onderwijspersoneel in opleiding.

Toelichting punt 1: verhelderen en verspreiden van EVC-principe

Uit het onderzoek blijkt dat kennis en gebruik van EVC binnen opleidingen en onderwijsinstellingen sterk varieert. Bij opleidingen en onderwijsinstellingen is een sterke behoefte aanwezig aan eenduidigheid van conceptueel kader en instrumentarium met betrekking tot EVC. Bovendien is er zeker bij de onderwijsinstellingen sprake van een substantiële groep scholen, waar nog het nodige zendingswerk verricht moet worden. Om die reden is een *informatiecampagne* (*EVC, wat is het?*; *nut en noodzaak*; *good practices* etc.) dringend gewenst ter stimulering van een meer substantiële invoering van EVC in het onderwijs. Het Kenniscentrum EVC en de HBO-instellingen (lectoren) kunnen hierbij een ondersteunende rol vervullen.

Toelichting punt 2: vaststellen bekwaamheidseisen onderwijsgevenden

Met het vaststellen van de landelijke bekwaamheidseisen voor het beroep van onderwijsgevenden, zoals opgesteld door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL), en publicatie hiervan in het Staatsblad door het Rijk (voor-

zien in zomer 2005), krijgt competentiegericht scholen van onderwijsgevenden een wettelijke basis, die ondersteund kan worden door EVC-instrumenten. Deze landelijk geldende bekwaamheidseisen voor onderwijsgevenden definiëren een *wettelijk minimum* en bieden opleidingen, instellingen, onderwijsgevenden en onderwijsconsumenten duidelijkheid en bescherming. Daarnaast, zo laat het onderzoek zien, is het wenselijk om op *instellingsniveau ruimte* te bieden voor *eigen bekwaamheidseisen*. Op dit punt hebben lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen nog een slag te maken.

Toelichting punt 3: valideren, vaststellen en doorontwikkelen EVC-instrumentarium
Kwaliteitsborging van EVC is essentieel voor het landen van EVC binnen competentiegerichte leertrajecten voor onderwijsgevenden. Uit het onderzoek spreekt een sterke behoefte bij lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen aan *uniformiteit van het EVC-instrumentarium*.

Toelichting punt 4: formuleren van richtlijnen uitvoeringspraktijk EVC-instrumentarium
Uit het onderzoek blijkt, met inachtneming van de benodigde instellingsspecifieke vrijheidsgraden, een grote behoefte aan *eenduidige voorschriften* voor het gebruik van EVC-procedures en –toepassingen. Ook huidige wet- en regelgeving wordt door respondenten als een obstakel ervaren voor het slagvaardig kunnen werken met EVC-toepassingen. Uit het onderzoek blijkt tevens dat samenwerking en afstemming tussen lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen inzake EVC-toepassingen niet soepel verloopt. Onduidelijkheden over taken en bevoegdheden alsmede het gebrek aan eenduidigheid in EVC-toepassingen zijn hier debet aan. Wij adviseren lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen om in overleg zorg te dragen voor het opstellen van richtlijnen voor het werken met EVC-toepassingen. Het verkennen van draagvlak voor *regionale samenwerkingsverbanden* tussen lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen verdient ook een prominente plek op deze overleg-agenda.

Toelichting punt 5: perspectief schetsen van loopbaanmogelijkheden voor onderwijsgevend personeel met ondersteuning van het EVC-principe
Uit het onderzoek zijn verschillende potentiële versnellers voor EVC-toepassingen gedestilleerd waarop door beleid ingespeeld kan worden. Aparte aandacht in dit verband verdient de relatie tussen EVC-toepassingen en het functiegebouw i.c. loopbaanpaden voor onderwijsgevenden.
Invoering van EVC-toepassingen binnen het personeelsbeleid van lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen kan gevolgen hebben voor de inrichting van het traditionele functiegebouw en functies.

Toelichting punt 6: kosten-baten-analyse EVC-toepassingen
Door diverse respondenten is gesteld, dat aan invoering van EVC-toepassingen zowel kosten als baten verbonden zijn, in materiële én immateriële zin. Lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen zijn bezorgd over de kosten van invoering van EVC voor de

opleidingen en onderwijsinstellingen, waarbij overigens het algehele gevoelen is dat kosten en baten van EVC in maatschappelijk opzicht een positief saldo laten zien. Vergaande invoering van het EVC-principe impliceert individualisering van leertrajecten. Het lijkt niet logisch om te veronderstellen dat deze individualiseringsbeweging zonder consequenties kan blijven voor de *bekostigingssystematiek van lerarenopleidingen*. Vertaling van EVC binnen de context van competentiegericht personeelsbeleid zal ook effecten hebben op het *opleidingsbudget van onderwijsinstellingen*. Voor een afgewogen besluit over de invoering van EVC-toepassingen binnen lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen is helder *inzicht in de effecten aan de kosten- en de batenkant* nodig op macro- (overheid, samenleving), meso- (instellingen) en microniveau (individu).

Toelichting punt 7: onderzoeken van noodzaak en mogelijkheden gedifferentieerde invoering
Uit het onderzoek blijkt dat er verschillen zijn in de mate van EVC-gebruik door de onderzochte lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen. Ook tussen onderwijssectoren bestaan verschillen in de mate van EVC-gebruik. Verder blijkt uit het onderzoek de zorg dat EVC-toepassingen zouden kunnen verzanden in bureaucratie en papierwerk. Om recht te doen aan de geconstateerde verschillen moet een *gedifferentieerde invoeringsstrategie* overwogen worden, waarbij lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen (al dan niet sectorgewijs) binnen grenzen de ruimte kunnen krijgen voor een *eigen tijdpad* voor de invoering van EVC-toepassingen.

Toelichting punt 8: koppeling van EVC aan bekwaamheidsdossiers, werken met kennisonderhoudscontracten en een portfolio-databank
Nut en noodzaak van dit punt vloeien direct voort uit de beleidsambitie van OCW om onderwijsinstellingen en lerarenopleidingen in 2007 zodanig toegerust te hebben, dat iedere onderwijsgevende (al dan niet in opleiding) kan aantonen over welke competenties hij/zij beschikt. Bekwaamheidsdossiers dienen gekoppeld te worden aan kennisonderhoudscontracten en een portfolio-databank voor onderwijsdeelnemers, én voor onderwijsgevenden. Dat is tevens een manier om het EVC-principe te integreren. Zaken rondom privacy moeten dan wel goed geregeld zijn.

Toelichting punt 9: formulering scholingsvraag onderwijsinstellingen
Naast het tijdig beschikbaar komen van landelijk erkende EVC-instrumenten en –procedures (punt 3), zullen scholen moeten leren om hun *opleidings- en scholingsvragen te verwoorden in EVC-termen*. Dit punt impliceert – naast aandacht voor het HRD-beleid van de onderwijsinstellingen – aandacht voor het tijdpad van EVC-implementatie (punt 7) en voor de *afstemming* tussen lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen (punt 4).

Toelichting punt 10: inrichting competentiegerichte leertrajecten door lerarenopleidingen
Het onderzoek bevat voldoende indicaties dat EVC bij lerarenopleidingen nog vaak een relatief onontgonnen terrein is. Ook de samenwerking tussen onderwijsinstellingen en lerarenopleidingen laat vaak nog te wensen over, zo blijkt uit de case-studies. Positief is, dat er lerarenopleidingen zijn, die niet langer onderscheid maken tussen verschillende categorieën van studenten, maar voor al hun studenten (deeltijd/voltijd/zij-instroom etc.) individuele leerroutes aanbieden. Deze observaties betekenen dat de lerarenopleidingen niet van zelf allemaal tot een bloeiende EVC-praktijk zullen overgaan. Met andere woorden er is veel behoefte aan *externe sturing en stimulering*.

0.4 Invalshoeken voor beleid

Hoe kan er voor gezorgd worden dat genoemde aangrijpingspunten voor beleid en praktijk optimaal kunnen worden benut? In dat verband attenderen we op een drietal invalshoeken.

a. Benut het momentum
Het onderzoek wijst op een zeker *momentum* in het hier en nu, een vruchtbare voedingsbodem voor verder gaande stimulering van EVC voor nieuw en zittend onderwijspersoneel. Door in te spelen op dit draagvlak en bij het invoeringstraject voldoende ruimte te creëren voor inbreng vanuit de opleidingen en de onderwijsinstellingen kan dit momentum verzilverd worden. Daarbij zijn verschillende varianten mogelijk:
- een lichte variant: beginnen bij de lerarenopleidingen;
- een middenvariant: beginnen bij lerarenopleidingen en experimenten met opleidingsscholen;
- een zware variant: stimulering over de volle breedte van het onderwijs.

b. Synergie opzoeken
Waar binnen opleidingen en onderwijsinstellingen al een zeker momentum aanwezig is voor EVC, kan dit nog verder vergroot worden door de meerwaarde van EVC aan te geven voor andere meer onderwijsinhoudelijke veranderingstrajecten. Of het nu gaat om adaptief onderwijs in het primair onderwijs, de OCW-notitie over het VMBO van april 2005, Koers BVE, of ‘Een leven lang leren’, in alle vormen van onderwijs wordt de roep om meer individuele, meer competentiegerichte vormen van leren (‘het nieuwe leren’) steeds nadrukkelijker. Onderwijsgevenden zullen zelf in toenemende mate het concept van competentie- en ontwikkelingsgerichte portfolio’s voor hun leerlingen/deelnemers moeten leren managen. In principe geldt dit voor alle onderwijssoorten.

EVC-toepassingen in de personele sfeer ten behoeve van onderwijsgevenden, bij voorbeeld in het kader van IPB of de instroom van zij-instromers, kunnen deze ontwikkeling ondersteunen, doordat onderwijsgevenden en hun leidinggevenden vertrouwd zijn geraakt met het principe van competentiegericht opleiden. Omgekeerd, zo blijkt uit het onderzoek, zijn ervaringen van onderwijsgevenden met EVC in het kader van trajecten voor onderwijsdeelnemers een stimulans om op een competentiegerichte manier te kijken naar hun eigen functioneren. Deze ervaringen verdienen onzes inziens een plek binnen de communicatiestrategie rondom EVC (‘preach what you practice’).

c. Internoveren

In de literatuur blijken onderwijsinnovaties effectiever te zijn naarmate er meer rekening wordt gehouden met de vragen en zorgen die leven binnen de lerarenopleidingen en de onderwijsinstellingen zelf. Voor effectief innoveren is actief committment van direct betrokkenen nodig en dus co-makership. Dit gegeven pleit voor een interactieve benadering van het innovatietraject, voor wat wij ‘internoveren’ noemen.

1 Vóóraf

'EVC staat voor het herkennen, waarderen, erkennen en ontwikkelen van competenties'

Dit rapport bevat de resultaten van een onderzoek naar de huidige praktijk van EVC, Erkennen van Verworven Competenties, voor (nieuw en zittend) onderwijspersoneel en geeft aanknopingspunten voor vervolgbeleid. Het onderzoek vindt plaats in het kader van het Beleidsplan Onderwijspersoneel van het ministerie van OCW. Het onderzoek vormt tevens de basis voor monitoring van EVC voor onderwijspersoneel in de toekomst.

Het onderzoek is uitgevoerd in een co-productie van het Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA) te Nijmegen en CINOP Advies BV te 's Hertogenbosch.
Het onderzoek is medio november 2004 van start gegaan en het veldwerk is eind maart 2005 afgerond.

In die periode is een verkennende literatuurreview uitgevoerd, er heeft een veldonderzoek plaats gevonden naar EVC onder lerarenopleidingen en er zijn case-studies gedaan naar de praktijk van EVC bij onderwijsinstellingen. Achterliggende beleidsvragen zijn:

- of en hoe EVC in de lerarenopleidingen kan bijdragen aan flexibilisering van de opleidingen, duaal leren en het centraal stellen van de vraag van het individu;
- of en hoe EVC bij onderwijsinstellingen kan bijdragen aan Integraal Personeelsbeleid en schoolontwikkeling;
- of en hoe EVC kan bijdragen aan versterking van de samenwerking tussen lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen en werking van de arbeidsmarkt.

De verdere opbouw van het rapport is als volgt:

Hoofdstuk	*Onderwerp*	*Pagina*
2	Achtergrond en probleemstelling van het onderzoek	19
3	Aanpak het onderzoek	23
4	Literatuurreview van EVC voor onderwijspersoneel	27
5	EVC in lerarenopleidingen	55
6	EVC in onderwijsinstellingen	83
7	Speerpunten voor beleid en praktijk	109
8	Bijlagen	125

2 Achtergrond en probleemstelling

'EVC onderzoeken en handvatten voor beleid ontwikkelen'

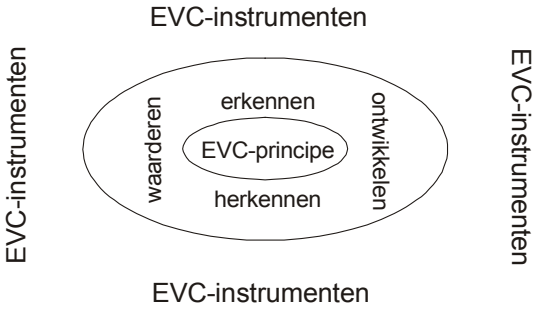
2.1 **Achtergrond**

Het ministerie van OCW hecht belang aan het inzetten van EVC – Erkenning van Verworven Competenties – voor zowel toekomstig (nieuw) als zittend onderwijspersoneel. In het Beleidsplan Onderwijspersoneel is de ambitie van OCW als volgt verwoord: 'In 2007 beschikken opleidingsinstituten en onderwijsinstellingen over instrumenten op basis waarvan elke (toekomstige) onderwijsgevende kan aantonen over welke competenties hij of zij beschikt.'

Voor opleidingen is dat van belang om optimaal vorm en inhoud te geven aan opleidingstrajecten op maat, onder meer in verband met de toenemende variëteit van de instroom in lerarenopleidingen. EVC-instrumenten kunnen bijdragen aan het sneller en scherper in beeld krijgen van opleidingsvragen. Voor onderwijsinstellingen kunnen EVC-instrumenten daarnaast ingezet worden ter versterking van Integraal Personeelsbeleid (IPB) en schoolontwikkeling, onder andere door afstemming van ontwikkelingsdoelen van onderwijspersoneel en van de school.

Het Beleidsplan Onderwijspersoneel stelt, dat de verdere ontwikkeling en toetsing van EVC-instrumenten voor diverse doelgroepen in samenhang ter hand moeten worden genomen. Hiervoor is het nodig, dat er bij OCW én in het onderwijsveld een helder beeld bestaat welke EVC-instrumenten op welke plek in het onderwijs met welk succes worden ontwikkeld en gebruikt. Omdat dit beeld momenteel ontbreekt, is opdracht gegeven voor de nulmeting.

EVC-principe, EVC-procedure en EVC-instrumenten
EVC is een *principe,* een wijze van denken en handelen waarin herkennen, waarderen, erkennen en verdere competentieontwikkeling centraal staan (zie figuur). EVC is ook een *procedure,* waarbinnen instrumenten worden ingezet om verworven competenties in kaart te brengen en te meten aan de hand van een vooraf gekozen referentiekader of standaard. Zo'n standaard kan de landelijke kwalificatiestructuur voor het beroepsonderwijs zijn of de nieuwe bekwaamheidseisen volgens de wet BIO, maar ook een referentiekader op bijvoorbeeld branche-, organisatie- of individueel niveau. Veel gebruikte instrumenten in EVC-procedures zijn het portfolio, waarin een kandidaat bewijzen voor zijn competenties verzamelt, en het assessment, waarin een kandidaat zijn competenties kan laten zien.



Toepassing van EVC heeft verschillende effecten voor verschillende partijen. Werkgevers zoals onderwijsinstellingen hebben profijt van EVC, omdat het hen in staat stelt hun menselijk kapitaal zichtbaar te maken en beter te benutten. Voor werknemers geldt dat zij met behulp van EVC zicht krijgen op hun eigen mogelijkheden ('De fles is halfvol') en zich op basis daarvan verder kunnen ontwikkelen. Voor opleiders biedt EVC mogelijkheden om maatwerktrajecten te bieden en mensen efficiënter op te leiden.

2.2 **Probleemstelling**

Als basis voor de onderzoeksaanvraag is door OCW een startnotitie opgesteld (OCW, 2004). Daarin staat, dat er op dit moment geen overzicht is van het EVC-gebruik in het onderwijs in Nederland. Ook is niet helder of en zo ja, welke knelpunten zich voordoen bij de toepassing van EVC-procedures en welke marktpartijen met welke kwaliteit in het spel zijn bij de ontwikkeling en toepassing van EVC-instrumenten. Niet duidelijk is welke expertise op het gebied van EVC-procedures het beste waar kan worden gevraagd. Analyse van de leereffecten ten behoeve van de verdere ontwikkeling van het EVC-gebruik ontbreekt.

De startnotitie signaleert, dat de vraag naar assessments versnipperd is. Ook bestaat onduidelijkheid over kwaliteitscriteria. Volgens de onderwijsinspectie is een objectieve en valide meting van competenties in de praktijk nog niet gerealiseerd. Omdat toepassing van EVC een sterkere vraag naar efficiëntere opleidingstrajecten impliceert – en omgekeerd – is het nodig dat lerarenopleidingen adequaat op die vraag kunnen in spelen. Opleidingen hebben daar nog moeite mee. Daarnaast is OCW van mening, dat EVC een belangrijke synergie kan bewerkstelligen bij het Integraal Personeelsbeleid (IPB) en dat het instrumentarium daartoe moet aansluiten bij de (ontwikkelings)doelen van de school/onderwijsinstelling.

Bovenstaande overwegingen leiden in de startnotitie tot de volgende probleemstelling:

- ‘Thans is niet duidelijk in welke mate **Opleidingen** op de sterker wordende vraag naar efficiënte opleidingstrajecten inspelen, welke rol EVC daarin speelt en wat daarbij de eventuele knelpunten zijn’.
- ‘Thans is niet duidelijk in welke mate **Onderwijsinstellingen** opleidingsvragen beter in beeld brengen a) voor het efficiënter opleiden van nieuw personeel in opleiding, en b) voor het bewerkstelligen van synergie bij het IPB ten behoeve van zittend personeel, welke rol EVC daarin speelt en wat daarbij eventuele knelpunten zijn’.

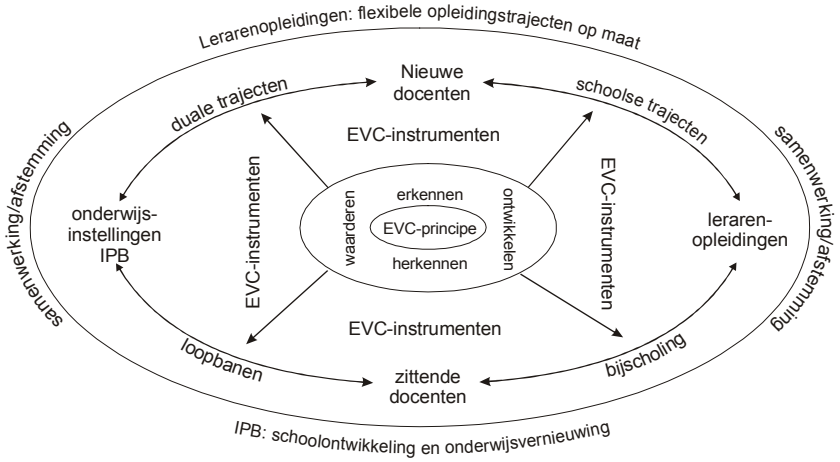
Vraagstelling voor het onderzoek

Om de gewenste duidelijkheid te krijgen is inzicht nodig in:

- de mate van EVC-gebruik sec in *opleidingen en onderwijsinstellingen* in Nederland;
- de mate van EVC-gebruik binnen de verschillende (reguliere) *onderwijssectoren* van PO, VO en BVE;
- de d*oelgroepen* waarvoor EVC wordt ingezet: onderwijsgevenden en onderwijsondersteunend personeel in genoemde onderwijssectoren, nieuw en zittend personeel, maar ook verschillende (aspirant-)studentcategorieën in lerarenopleidingen.

EVC voor (nieuwe of zittende) schoolleiders is uitdrukkelijk ***niet*** in de probleemstelling betrokken!

De genoemde aspecten van de probleemstelling worden in onderstaande figuur schematisch weergegeven.



In de voorbereidingsfase van het onderzoek zijn genoemde vragen op grond van beschikbare literatuur, gesprekken met sleutelfiguren en in nauw overleg met het ministerie verder uitgewerkt en geoperationaliseerd. De navolgende hoofdstukken laten zien welke concrete dimensies en aspecten in het onderzoek speciaal aandacht hebben gekregen.

3 Aanpak van het onderzoek

'Alle verkenningen wijzen in één richting: EVC hoort bij competentiebenadering'.

3.1 **Inleiding**

Het onderzoek bestond uit de volgende onderdelen:
- een verkennende literatuurreview;
- een enquête onder lerarenopleidingen;
- case-studies bij onderwijsinstellingen;
- een miniconferentie;
- rapportage.

De enquête en de case-studies vormen de kern. Ze hebben het karakter van een 'nulmeting' in het veld. Daarmee is een empirisch fundament gelegd voor een monitoring van vorderingen in de nabije toekomst. De review is vanwege de korte doorlooptijd van het onderzoek flankerend aan het onderzoek uitgevoerd. Op de miniconferentie zijn eerste bevindingen gepresenteerd en aan de hand van stellingen besproken met genodigden. In de voorliggende rapportage zijn alle resultaten samengebracht.

Definitie EVC
EVC is in het onderzoek gedefinieerd als het geheel van processen waarin verworven competenties worden herkend, gewaardeerd, erkend en ontwikkeld. Om zoveel mogelijk in de pas te lopen met de door lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen in de praktijk gehanteerde terminologie is de volgende verduidelijking gegeven:
- EVC kan beschouwd worden als assessments voor het geïntegreerd beoordelen van kennis, vaardigheden en attitude (competenties).
- EVC-toepassingen kunnen zowel betrekking hebben op kwalificerende trajecten voor nieuw personeel als op trajecten gericht op loopbaanontwikkeling en verdere bekwaamheidsontwikkeling van zittend personeel.

3.2 **Review**

Via een korte review van beschikbare documentatie en literatuur, aangevuld door gesprekken met sleutelfiguren, is een eerste overzicht verkregen van relevante ontwikkelingen op het gebied van EVC voor onderwijsgevenden. Daarin is ook een internationale verkenning betrokken.

3.3 Enquête onder lerarenopleidingen

De enquête onder lerarenopleidingen is met name gericht op het gebruik van EVC voor toekomstige onderwijsgevenden, dat wil zeggen (aspirant) studenten in 'reguliere' dan wel duale, deeltijd- en/of zij-instroom (in de opleiding en in het beroep)-trajecten. Het gaat om opleidingen voor een onderwijsgevend of een onderwijsondersteunend beroep in het PO, VO (incl. VMBO) en de BVE-sector. EVC staat in de enquête in perspectief van flexibele opleidingstrajecten op maat. De enquête had betrekking op 53 lerarenopleidingen, verdeeld over negentien pabo's, veertien tweedegraads lerarenopleidingen, zeven eerstegraads lerarenopleidingen, acht opleidingen voor klassenassistent en onderwijsassistent, en vijf overige (o.a. instructeur, tutor/begeleider BVE, speciaal onderwijs).

3.4 Case-studies bij onderwijsinstellingen

De case-studies bij onderwijsinstellingen zijn gericht op het gebruik van EVC voor onderwijspersoneel. EVC staat in de case-studies in perspectief van Integraal Personeelbeleid (IPB) en schoolontwikkeling. Onderwijsinstellingen kunnen betrokken zijn bij:

- kwalificerende opleidingstrajecten van (nieuw en zittend) onderwijspersoneel;
- bekwaamheidsontwikkeling van zittend onderwijspersoneel.

Aan de case-studies hebben vijftien onderwijsinstellingen medewerking geleverd. Het gaat merendeels om onderwijsinstellingen van verschillende schoolsoorten, die als 'voorlopers' op dit gebied worden beschouwd, aangevuld met een beperkt aantal onderwijsinstellingen die in dit opzicht een nog meer traditioneel beleid voeren.

3.5 Mini-conferentie

Aan het eind van het onderzoek is een mini-conferentie georganiseerd met een twintigtal deelnemers uit de sfeer van beleid, onderwijsveld, lerarenopleidingen, expertisecentra op dit gebied en onderzoek. Met als basis de concept-bevindingen van het onderzoek hebben discussies tijdens de mini-conferentie zich met name toegespitst op gerichte aanbevelingen voor beleid en praktijk.

3.6 Rapportage

De verschillende onderdelen van het onderzoek zijn in dit rapport samengebracht. De resultaten van de review zijn in *hoofdstuk 4* samengevat. De resultaten van de enquête onder lerarenopleidingen en van de case-studies onder instellingen zijn in afzon-

derlijke hoofdstukken weergegeven (*hoofdstuk 5* resp. *hoofdstuk 6*). *Hoofdstuk 7* bevat aanbevelingen voor beleid en praktijk. Daarin zijn tevens bevindingen uit de mini-conferentie betrokken.

4 Literatuurreview: EVC voor onderwijspersoneel

'Eens bevoegd is niet meer voor het leven bekwaam'

4.1 **Inleiding**

In dit hoofdstuk wordt een korte verkenning gepresenteerd van wat er uit de literatuur bekend is over EVC voor nieuw en zittend onderwijspersoneel. Dit hoofdstuk dient om de bevindingen van het empirisch onderzoek onder lerarenopleidingen en dat bij onderwijsinstellingen in een breder kader te plaatsen. Het fungeert tevens als opstap voor aanbevelingen voor beleid en praktijk.

Leeswijzer

Paragraaf	*Onderwerp*	*Pagina*
4.2	Gebruik van EVC door lerarenopleidingen	27
4.3	EVC in perspectief van IPB en schoolontwikkeling	37
4.4	EVC voor onderwijspersoneel in internationaal perspectief	48
4.5	Samenvatting	51

4.2 **Gebruik van EVC door lerarenopleidingen**

In de literatuur is met name informatie te vinden over het gebruik van EVC/assessments voor zij-instromers, onder andere uit praktijkonderzoek door de Onderwijsinspectie.
De overheid stimuleert en ondersteunt de inzet van EVC ten behoeve van mensen die buiten het onderwijs een arbeidsverleden hebben, maar op een bepaald moment de keuze willen maken om in het voortgezet of primair onderwijs aan de slag te gaan, de zij-instromers in het beroep. Hiermee wil zij de toegang tot het docentschap verruimen en zodoende de voorspelde tekorten aan onderwijspersoneel tegengaan. Herkennen en erkennen van de geschiktheid van personen om als docent aan de slag te gaan heeft inmiddels formeel een basis gekregen in de Interimwet 'zij-instroom leraren primair en voortgezet onderwijs', die in 2000 van kracht is geworden. In deze wet is geregeld dat personen met een diploma hoger onderwijs, dat voldoende betekenis heeft in relatie tot de onderwijsactiviteit waarvoor men zij-instroomt, en die beschikken over voldoende maatschappelijke of beroepservaring, kunnen deelnemen aan een assessment om vast te stellen of zij over de competenties beschikken om direct in het beroep te kunnen starten. Op het assessment volgt een maatwerk opleidingstraject van maximaal 2 jaar. Voor de uitvoering van de wet zijn in opdracht van OCW door

Stoas assessmentinstrumenten ontwikkeld (Klarus et al., 2000) en ter beschikking gesteld aan de lerarenopleidingen (Onderwijsinspectie, 2003).

De informatie uit de literatuur wordt beschreven voor de verschillende soorten lerarenopleidingen. De nadruk ligt op de initiële opleiding van nieuwe docenten en/of onderwijsondersteuners. Aan de orde komen:
- opleidingen tot leraar in het primair onderwijs;
- eerste of tweedegraads opleidingen tot leraar in het voortgezet onderwijs of de beroeps- en volwasseneneducatie (BVE);
- opleidingen tot onderwijsondersteunend personeel.

4.2.1 **EVC in lerarenopleidingen voor het PO**

EVC/assessments wordt een belangrijke functie toegedicht voor de werking van de onderwijsarbeidsmarkt. De voorspelling is dat er in 2006 in het primair onderwijs ongeveer 2100 fulltime docenten te weinig zijn als er geen beroep wordt gedaan op andere segmenten van de arbeidsmarkt (Smulders et al., 2003). Achtergrondinformatie over VO, PO en in mindere mate BVE, HO en WO). Om de tekorten aan onderwijspersoneel te voorkomen dan wel te verhelpen en om de arbeidsmarkt voor docenten meer toegankelijk te maken wordt door de overheid gestreefd naar een bredere toegang tot het docentschap. De Interim-wet ‘zij-instroom leraren primair en voortgezet onderwijs’ is in deze een belangrijk instrument.

Instellingen voor hoger onderwijs die geschiktheidonderzoeken voor zij-instromende docenten in het primair onderwijs willen uitvoeren moeten een plan van aanpak aan de minister overleggen. De Inspectie heeft de plannen van aanpak van 2000 en 2000-2001 (totaal 22) geanalyseerd (Onderwijsinspectie, 2003). Deze schetsen een beeld van de inbedding van het EVC-aanbod van pabo’s in hun onderwijsbeleid en zijn daarom ook van belang met het oog op verankering van EVC in de toekomst. Slechts enkele plannen schenken aandacht aan procedures omtrent kwaliteitsborging.

Uit veel plannen van aanpak blijkt dat instellingen de assessments niet alleen willen toepassen voor zij-instromers in het beroep, maar ook voor verschillende groepen zij-instromers in de opleiding. Vrijwel alle instellingen zijn van mening dat het inrichten van een assessmentvoorziening alleen economisch verantwoord is, als deze een bredere functie krijgt.

Vanaf 2000 tot eind 2002 zijn er ten behoeve van het primair onderwijs 1387 geschiktheidsverklaringen aan zij-instromers verstrekt op basis van een assessment van hun competenties. Ongeveer één op de vijf kandidaten is afgewezen (Onderwijsinspectie, 2003).

De geschiktheidsverklaringen zijn door 21 instellingen voor lerarenopleidingen in het primair onderwijs (pabo's) verstrekt. Hierbinnen zijn twee instellingen samen verantwoordelijk voor bijna tweevijfde van alle verklaringen.

Ter afsluiting van het scholings- en begeleidingstraject van zij-instromers vindt een bekwaamheidsonderzoek plaats. Niet alle pabo's betrekken echter bij hun oordeelsvorming de school waar de zij-instromer werkzaam is en evenmin vindt beoordeling mede plaats op basis van praktijkbeoordeling. Beide handelwijzen zijn wel in de regelgeving voorgeschreven. De Inspectie is dan ook van mening dat opleidingen moeten zorgen voor een inhoudsrijke invulling van de beoordeling.

Kwaliteit van geschiktheidonderzoek
De Inspectie heeft in het cursusjaar 2002-2003 onderzocht wat de kwaliteit is van de geschiktheidonderzoeken voor zij-instromers. De bevindingen zijn opgenomen in het rapport 'De evaluatie van het zij-instroomtraject in het primair onderwijs' (Onderwijsinspectie, 2003) en worden hier kort beschreven.

Het in de inleiding genoemde assessmentinstrument van Stoas-Research blijkt bij alle assessmentvoorzieningen richtinggevend te zijn voor het onderzoek. Het assessment bestaat uit een aantal stappen:
- diplomawaardering;
- waardering maatschappelijke en beroepservaring;
- portfolio-inventarisatie;
- criteriumgericht interview;
- simulatie- en praktijkopdrachten;
- reflectiegesprek;
- beoordeling en advies.

Het assessment beoordeelt zij-instromers in het primair onderwijs op tien startcompetenties, die betrekking hebben op het handelen in het onderwijsleerproces, het algemeen professioneel handelen, het werken binnen een organisatie en kennis van het onderwijs in het algemeen.
Ongeveer bij de helft van de voorzieningen bestaat volgens de Inspectie kritiek op een of meerdere aspecten van het assessmentinstrument.

Bij vrijwel alle assessmentvoorzieningen zijn veldassessoren (assessoren die werkzaam zijn in de beroepspraktijk) in gelijke mate bij het assessment betrokken als opleidingsassessoren. Assessmentvoorzieningen beschikken over voldoende assessoren die in grote meerderheid voor dit specifieke werk zijn geschoold. De omvang en inhoud van de scholing van de assessoren varieert sterk, maar is over het algemeen niet erg omvangrijk: 2 tot 5 dagdelen. De waardering van de assessorenscholing loopt uiteen. Slechts bij 40% van de assessmentvoorzieningen nemen assessoren regelma-

tig kennis van elkaars beoordelingen en vergelijken ze deze op verschillen in interpretaties.

Nog bij geen enkele assessmentvoorziening is een samenhangend systeem van kwaliteitsborging ingericht. Hiertoe zijn wel aanzetten gemaakt.

Standaarden
Van expliciete vaststelling van beoordelingscriteria op basis waarvan een kandidaat al dan niet geschikt wordt bevonden, is nog geen sprake. LTP Advies beschrijft dit probleem in haar analyse naar het geschiktheidonderzoek als volgt: *'Er moeten richtlijnen of ijkpunten zijn vastgesteld aan de hand waarvan bepaald kan worden of geobserveerd gedrag met voldoende of onvoldoende moet worden beoordeeld (aftestgrenzen). In het gehanteerde assessment ontbreken deze normen, zodat houvast ontbreekt bij het beoordelen. Dit gaat ten koste van de objectiviteit en standaardisatie en daarmee van de kwaliteit van het assessment.'* Zij voegt hieraan toe dat aan een competentieset een helder functieprofiel ten grondslag moet liggen, zodat telkens vanuit hetzelfde referentiekader gekeken kan worden naar de geschiktheid van een kandidaat. Dit functieprofiel ontbreekt bij het geschiktheidonderzoek voor zij-instromers. Hierdoor is het ook lastig om iets te zeggen over de relevantie van de verschillende competenties. Beoordelaars hebben de ruimte hun eigen wegingsfactoren aan de competenties te koppelen (LTP Advies 2002). Ook in de evaluatie van het geschiktheidonderzoek door het Educatief Partnerschap wordt gewezen op het ontbreken van standaarden, wat afbreuk kan doen aan de validiteit van de beoordeling, omdat zonder standaarden de oordelen van (subjectieve) assessoren een grotere rol kunnen spelen dan de (objectieve) instrumenten (Straetmans en Sanders, 2001). Ook de Inspectie acht het raadzaam om het ene competentieterrein ten opzichte van het andere meer te formaliseren. De nieuwe bekwaamheidseisen uit de Wet BIO bieden naar verwachting wel een goed referentiekader voor de beoordeling.

Aanvullende scholing en begeleiding
Adviezen over het aanvullende scholings- en begeleidingstraject van zij-instromers vertonen nog te weinig samenhang met de eindbeoordeling van hun competenties. Ook LTP Advies trekt uit haar onderzoek naar het assessmentinstrument de conclusie dat het instrument teveel is gericht op selectie van zij-instromers en minder op de invulling van hun persoonlijke opleidingstrajecten (LTP Advies, 2002). Daarnaast gaat het in de adviezen met name over de scholing en begeleiding die vanuit de opleiding geboden moeten worden. Advisering over begeleiding en eventuele scholing door de werkgever blijft buiten beeld.

Verder merkt de Onderwijsinspectie op dat bij de meeste pabo's de begeleiding van de zij-instromer wat betreft vormgeving, de inhoud en de verantwoordelijkheidstoedeling nog onvoldoende of helemaal niet in de overeenkomsten is opgenomen. Ook is er

nog geen sprake van overheveling van delen van de scholing naar de school, waar de zij-instromer zal worden aangesteld. Tweederde van de pabo's heeft bij de totstandkoming van de overeenkomsten niet echt overlegd met de school waar de zij-instromer aangesteld zal worden. Het feit dat de Interim-wet spreekt van een verantwoordelijkheid voor drie partijen (zij-instromer, school, opleiding) is vaak niet bekend. De zij-instromer zelf is wel bijna altijd betrokken geweest bij het opstellen van de overeenkomst.
Van afstemming en samenwerking tussen opleiding en school bij de begeleiding van een zij-instromer is de Inspectie nog onvoldoende gebleken. De begeleiders vanuit de opleiding beperken om redenen van tijd en geld hun bemoeienis met het werk van zij-instromers in het beroep in hoofdzaak tot begeleiding op afstand.

De scholingsomvang is met een gemiddelde van maximaal 12 uur per week aanvaardbaar te noemen. Contractonderwijs is inmiddels de gangbare praktijk. Ruim tweederde van het totaal aantal pabo's, is voldoende in staat om die scholing het karakter van maatwerk te geven. Zij-instromers zijn redelijk (74%) te spreken over het maatwerkkarakter van het aanbod. Wel is 40% van mening dat er te weinig aandacht wordt geschonken aan de individuele werksituatie.

Toegankelijkheid
De Inspectie vindt de toegankelijkheid van de assessmentvoorzieningen nog niet in orde. Bij 40% van de voorzieningen moet een geïnteresseerde kandidaat lang wachten op een eerste contact voor voorlichting. Bij 85% van de assessmentvoorzieningen is men volgens de assessoren en coördinatoren van de voorzieningen in staat om de onderzoeken uit te voeren binnen de wettelijke termijn van maximaal drie maanden. Zij-instromers zelf zijn daarover iets minder vaak positief (60%). Bij 80% van de pabo's is men in staat om binnen twee maanden na afgifte van de geschiktheidverklaring aan de scholingsbehoefte te voldoen.

Evaluaties
De Inspectie heeft ten behoeve van de evaluatie van de zij-instroom in het primair onderwijs 48 lessen van zij-instromers geobserveerd (Onderwijsinspectie 2003). Op basis hiervan is de inspectie gerust over de basiskwaliteiten van de zij-instromers in het primair onderwijs. Wel zal in het scholings- en begeleidingstraject van zij-instromers goed moeten worden geïnvesteerd in diverse aspecten van vernieuwende didactiek. Om tot een scherper beeld van het functioneren van zij-instromers te komen moeten volgens de Inspectie de komende jaren meer lessen van bevoegden, van zij-instromers en van leraren in opleiding (lio's) met elkaar worden vergeleken.

Schoolleiders zijn in grote meerderheid (90%) tevreden over het functioneren van de zij-instromer. De intrede van de zij-instromer in de school heeft geen negatieve invloed op het functioneren van het team. Aanvankelijk bestond hier en daar huiver,

maar die ebde na enige tijd vrijwel steeds weg. Tweederde van de schoolleiders durft van harte opnieuw over te gaan tot het aanstellen van een zij-instromer (Onderwijsinspectie 2003).

EVC voor niet-zij-instromers

Over de toepassing van assessments voor 'niet zij-instromers' door pabo's is in de literatuur weinig informatie beschikbaar. Straetmans en Sanders zijn op dit punt nog het meest informatief. Zij beschrijven in hun publicatie 'Beoordelen van competenties van docenten' (2001) enkele assessmentprocedures voor reguliere pabo-studenten:

- Het assessmentprogramma *Bekwaam Beoordeeld* voor het beoordelen van kerncompetenties van pabo-studenten, met name studenten die het derde jaar van hun opleiding nagenoeg afgerond hebben. Het assessmentprogramma is ontwikkeld door het Educatief Oostelijk Samenwerkingsverband waarin acht pabo's en hogescholen participeren. Doel van het assessmentprogramma is het nemen van doorstroombeslissingen over studenten. Het assessment is gericht op de beoordeling van negen kerncompetenties (benoemd met clusters van gedrag, beheersingsniveaus en observatiepunten) door middel van drie opdrachten, een reflectieverslag en een afrondend gesprek.
- Het *Integratief BeoordelingsMoment* (IBM) dat door de Educatieve Faculteit Amsterdam (EFA) is ontwikkeld. Dit instrument is bedoeld voor eerstejaars studenten van drie opleidingen van de EFA, om te beslissen of zij worden toegelaten tot de hoofdfase van de opleiding. Het assessment is gericht op de beoordeling van drie beroepsspecifieke en vijf beroepsonafhankelijke competenties van de student, aan de hand van een portfolio inclusief zelf-evaluatie door de student, een individueel feedbackgesprek tussen student en assessoren, waar nodig aanvullende opdrachten, en een ronde tafelgesprek tussen assessoren en meerdere studenten samen.
- Het assessmentinstrument *Als docent in beeld,* dat is ontwikkeld door de Faculteit Educatieve Opleidingen van de Hogeschool van Utrecht (HvU). Het assessment is, evenals bovenstaand assessment, bedoeld om te beslissen of eerstejaars studenten kunnen doorstromen naar de hoofdfase van de opleiding. Het assessment is gebaseerd op zes competenties die zijn afgeleid van de startbekwaamheden van docenten in het primair onderwijs (SLO/VSPLC, 1997). Het assessment bestaat uit een gesprek tussen de opleiding en de student over zijn competenties op het gebied van beroepsvoorbereiding, aan de hand van de bewijzen die hij hiervoor gedurende het eerste jaar heeft verzameld in een portfolio. De bewijzen bestaan uit twee presentaties, een educatieve activiteit, opdrachten gemaakt bij de oriënterende stage, en zelf-evaluatie en feedback van een medestudent en een mentor.

4.2.2 **EVC in eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen VO en BVE**

Ook de plannen van instellingen voor hoger onderwijs die geschiktheidonderzoeken voor zij-instromers in het voortgezet onderwijs/BVE aanbieden zijn door de Inspectie geanalyseerd. Ook hier geldt, dat instellingen de in te richten assessmentvoorzieningen breder willen inzetten dan alleen voor zij-instromers in het beroep.
Vanaf 2000 tot eind 2002 zijn er ten behoeve van het voortgezet onderwijs 531 geschiktheidsverklaringen aan zij-instromers verstrekt op basis van een assessment van hun competenties. Hierbij ging het in ongeveer 80% van de gevallen om een tweedegraads en in 20% om een eerstegraads docentschap. Veelal gaat het om een docentschap voor de vakken wiskunde, economie, gezondheidszorg & welzijn en natuurkunde.
De geschiktheidverklaringen zijn door 11 instellingen voor lerarenopleidingen in het voortgezet onderwijs verstrekt, waarvan twee instellingen tezamen bijna de helft hebben verzorgd (Onderwijsinspectie, 2003).

Speciaal voor het technisch vakonderwijs op VMBO-scholen is in de wet op de zij-instroom een uitzondering gemaakt. In plaats van hbo-opgeleiden kunnen in het vaktechnisch onderwijs ook vakmensen met een mbo-opleiding als zij-instromer aan de slag (Smulders et al., 2003). Specifieke gegevens over aantallen zij-instromers in het VMBO zijn niet voorhanden. In de publicatie ‘Vakmensen als leraar in het VMBO’ van het Educatief Partnerschap (Bolhuis et al, 2001) wordt een project beschreven voor zij-instroom van vakmensen uit de metaal of elektrotechniek in het VMBO als leraar technische vakken. Het project vindt plaats in Rotterdam en wordt door de lerarenopleidingen van Fontys Rotterdam en de Hogeschool Rotterdam gezamenlijk uitgevoerd.

Er zijn geen assessments voor kandidaat zij-instromers in de beroeps- en volwasseneneducatie (BVE), zoals in het primair, voortgezet en speciaal onderwijs. Dit heeft ermee te maken dat de vereiste van een onderwijsbevoegdheid niet geldt voor het BVE-veld. BVE-instellingen hebben de mogelijkheid om mensen op hun vakbekwaamheid te beoordelen. Mensen met een hbo- of mbo-diploma met drie jaar relevante werkervaring kunnen gedurende twee jaar in tijdelijke dienst genomen worden. Deze docenten moeten binnen deze twee jaar een didactische cursus volgen van 640 studiebelastingsuren om een pedagogisch didactisch getuigschrift te behalen. In de praktijk krijgen ze vrijstellingen voor modules als dit van toepassing is. Na het afronden van de cursus kunnen de zij-instromers in vaste dienst genomen worden. De acceptatie van zij-instromers in het BVE-veld is groter dan in het voortgezet en primair onderwijs. In de BVE-sector worden zij-instromers vooral gewaardeerd om de praktijkervaring die ze meebrengen. Meer dan de helft van de units binnen het ROC, die een zij-instromer hebben geworven, hebben hier bewust voor gekozen (Smulders et al., 2003).

Kwaliteit van geschiktheidonderzoek
De Onderwijsinspectie heeft in het cursusjaar 2001/2002 onderzocht wat de kwaliteit is van de geschiktheidonderzoeken. Haar bevindingen zijn beschreven in het rapport 'Evaluatie van het zij-instroomtraject in het voortgezet onderwijs' (Onderwijsinspectie, 2002), en worden hier weergegeven.

Ook hier is bij alle instellingen het door Stoas ontwikkelde assessmentinstrument richtinggevend voor het geschiktheidonderzoek. De meeste instellingen hebben echter het instrument ingeperkt. Alle aangeduide startcompetenties worden beoordeeld, maar de bewijsvoering is vaak nogal zuinig. Zo observeert men zij-instromers niet altijd in de praktijk en maakt men niet altijd gebruik van simulatieopdrachten. De eindbeoordeling boet hiermee volgens de Inspectie aan zeggingskracht in.

De adviezen voor de aanvullende scholing van de zij-instromer zijn over het algemeen ruim geformuleerd en corresponderen niet altijd met hetgeen in het geschiktheidonderzoek is aangetoond. Kortom, er is lang niet altijd sprake van een scholingsadvies op maat.

Bijna geen enkele instelling slaagt erin voor iedere kandidaat een veldassessor beschikbaar te hebben uit hetzelfde vak(gebied) als waarvoor de kandidaat wil zij-instromen. Men lost dit vaak op door een vakdeskundige uit de eigen opleiding mee te laten oordelen in het geschiktheidonderzoek. Ook lang niet alle assessoren worden getraind voor hun taken.

Geschiktheid en aanvullende scholing
Van de kandidaten die in cursusjaar 2001/2002 een geschiktheidonderzoek doorliepen kreeg 98% een geschiktheidverklaring. Het geschiktheidonderzoek lijkt dan ook niet zozeer gericht op de vaststelling of een kandidaat wel/niet geschikt is om in aanmerking te komen voor zij-instroom, maar meer op het bepalen van de omvang van de nog noodzakelijk geachte scholing en begeleiding.
De scholingstrajecten voor zij-instromers in het voortgezet onderwijs zijn nog niet geheel op maat. Vaak worden door opleidingen min of meer gestandaardiseerde trajecten aangeboden. Nog bij geen enkele opleiding worden onderdelen van de scholing door de school, of in samenspraak met de school waar de zij-instromer werkzaam is, aangeboden. Wel vindt de begeleiding van de zij-instromer zowel op de opleiding als in school plaats. Toch stelt de Inspectie dat ook hier van een vruchtbare samenwerking nog nauwelijks sprake is.

Toegankelijkheid
De Inspectie merkt op dat de meeste lerarenopleidingen inmiddels een aanspreekpunt zij-instroom hebben (Onderwijsinspectie, 2002). Er is schriftelijke of mondelinge informatie voorhanden en er kan bij ongeveer de helft van de instellingen een persoonlijke afspraak worden gemaakt. Echter, de informatieverstrekking is niet altijd

adequaat en opleidingen geven niet altijd duidelijk het verschil aan tussen de verschillende mogelijkheden van instroom in een lerarenopleiding en de verschillende typen (al dan niet wettelijk vereiste) assessments die hiervoor nodig zijn.

Educatief partnerschap
Zowel de instroom als de gediplomeerde uitstroom van de tweedegraads lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs en de BVE vertonen de laatste jaren een stijgende lijn. Het afstudeerrendement vijf jaar na inschrijving is betrekkelijk laag (komt niet boven de 50 procent). Vanwege het kleine aantal studenten voor een aantal vakken bestaat het risico dat de schaal te klein is om voor alle vakken een dekkend aanbod te kunnen blijven verzorgen (Ministerie OCW, 2004b). Vanuit de overheid wordt dan ook gestreefd naar verbreding van de toegang tot het docentschap in het voortgezet onderwijs en de BVE.

In de periode 1999-2002 hebben de lerarenopleidingen voortgezet onderwijs/BVE gezamenlijk onder de noemer 'Educatief Partnerschap' gewerkt aan een meer vraaggerichte inrichting van de opleidingen. In Educatief Partnerschap wordt afstand gedaan van het modulair opgebouwde onderwijs, waarin studenten bekwaam worden geacht als ze voldoende studiepunten hebben verzameld op afzonderlijke studieonderdelen. Bij competentiegericht opleiden wordt het curriculum niet opgebouwd rondom de vaktheorie maar vanuit de concrete beroepspraktijk (Straetmans en Sanders, 2001). Om beter te kunnen inspelen op een open onderwijsarbeidsmarkt ontvingen de opleidingsinstituten 32 miljoen euro aan vernieuwingsmiddelen (Ministerie OCW, 2004b).

Evaluaties
In het cursusjaar 2001-2002 waren er 309 zij-instromers in het voortgezet onderwijs werkzaam. De Onderwijsinspectie heeft één of meer lessen van 86 zij-instromers bijgewoond. De lessen van zij-instromers en van 'reguliere' leraren in opleiding (lio's) worden door de Inspectie niet significant verschillend beoordeeld.

4.2.3 **EVC in opleidingen voor onderwijsondersteunend personeel**

Door functiedifferentiatie en door ontwikkeling van ondersteunende functies is een nieuwe categorie onderwijsondersteunend personeel ontstaan. In het primair onderwijs is in 2002 een belangrijke slag gemaakt met functiedifferentiatie door functies als lerarenondersteuner en andere onderwijsondersteunende functies in te stellen. Ook in het voortgezet onderwijs wordt sinds enkele jaren onderwijsondersteunend personeel geïntroduceerd, zoals de theorie- en praktijkinstructeur, de onderwijsassistent en de docentassistent. In de BVE-sector is functiedifferentiatie verder ontwikkeld dan in het primair en voortgezet onderwijs.

De OVDB – het KBB voor de sector zorg en welzijn – heeft EVC-instrumenten ontwikkeld voor de klassenassistent (uitstroomvariant voor het basisonderwijs van opleidingen SPW, niveau 3) en voor opleidingen tot onderwijsassistent (niveau 4). De OVDB zet deze EVC-instrumenten niet zelf in, maar stelt ze ter beschikking aan ROC's. Onbekend is hoeveel ROC's deze instrumenten gebruiken in hun opleidingen tot klassen- of onderwijsassistent. Op internet is beperkt informatie te vinden over gebruik van assessments in opleidingen voor klassen- en onderwijsassistenten. De website www.opleideninschool.nl bevat informatie over competentiegerichte scholing (al dan niet inclusief assessments) van klassen- en onderwijsassistenten die reeds werkzaam zijn op een school. Het gaat dan vooral om pilot-trajecten.

Box 1 – Voorbeeld competentiegerichte scholing 1

Een voorbeeld van competentiegerichte scholing is een pilot waarin een extra opleidingsmodule wordt ontwikkeld voor onderwijsassistenten op een mytylschool, die reeds een relevante opleiding op MBO-niveau hebben. De opleidingsmodule is specifiek gericht op het onderwijs in Cluster 3, met als specialisatie de mytyl-/tyltylschool. De pilot is onderdeel van een samenwerkingsconvenant tussen het Bestuur Openbaar Onderwijs Rotterdam en ROC Zadkine. Men wil in de pilot werken vanuit een nieuw opleidingsmodel, dat beter aansluit bij de praktijk en bovendien de inzetbaarheid van studenten/gecertificeerde onderwijsassistenten in de school verbreedt.

Men verwacht van de student een integratie van kennis, vaardigheden en houding, die in dienst staat van zijn handelen in de praktijk. Projecten, stages en werkplekleren worden steeds belangrijker in de opleiding. Door te reflecteren (jezelf een spiegel voorhouden) kan men ontdekken waarom je al dan niet competent hebt gehandeld in een bepaalde situatie. Het is een analyse van wie je bent (persoonlijkheid), wat je weet (kennis), wat je kan (vaardigheden) en hoe je handelt (gedrag). Door reflectie kun je erachter komen wat je nog moet leren.

De student moet zijn eigen leren sturen. Vanuit de reflectie komt hij tot leervragen. Deze leervragen vormen de basis voor het formuleren van doelen, die hij op korte-, of langere termijn wil gaan halen. Deze doelen komen in een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP). Vervolgens wordt er een leerwerkplan (LWP) opgesteld. Alle materialen en resultaten leg je vast in een portfolio. Hierdoor kunnen de student, tutor en coach zicht krijgen op de (persoonlijke en professionele) ontwikkeling. Het is de bedoeling dat de studenten aan een 7-tal competenties werken. Deze competenties zijn gekoppeld aan de beroepsrollen die een onderwijsassistent moet vervullen en de contexten waarin hij moet werken.

De duur van de extra module is ongeveer 20 weken. Daarin zullen de studenten per week 4 dagen stage lopen op de opleidings- en stageschool (b.v. mytylschool) en 1 dag les volgen op ROC Zadkine. In september 2004 gaat een eerste groep van circa 20 studenten deze extra opleiding volgen.

Box 2 – Voorbeeld competentiegerichte scholing 2
Een ander voorbeeld van het competentiegericht opleiden van reeds werkzaam onderwijsondersteunend personeel vindt plaats in Midden-Brabant.
Als aanleiding hiervoor noemt men onder andere de nieuwe doelgroepen leerlingen die zich aandienen binnen de scholen van het REC Midden-Brabant, zoals meervoudig complex gehandicapte kinderen. Daarnaast verplicht de wet op de Beroepen In het Onderwijs (wet BIO) werkgevers in het onderwijs om hun personeel bekwaam te maken en te houden voor de taken die uitgevoerd moeten worden. Ook zijn er assistenten met verschillende kwalificaties (diploma's), competenties en werkervaring werkzaam binnen de scholen. Dit zal ook in de toekomst het geval zijn. Om het onderwijs en de dienstverlening kwalitatief en optimaal te kunnen verzorgen is het noodzakelijk om het onderwijspersoneel, waaronder assistenten, goed te (blijven) kwalificeren. Daarnaast blijven assistenten middels deze deskundigheidsbevordering breed inzetbaar.
Het voorgestelde scholingstraject voorziet in bovenstaande doelstellingen.
Het scholingstraject wordt samen met het ROC Midden-Brabant op maat gemaakt voor de (klassen)assistenten die werkzaam zijn binnen de scholen van het REC Midden-Brabant. Het scholingstraject wordt vanaf januari / februari 2005 aangeboden. Het streven is erop gericht om (jaarlijks) een groep van zo'n 15 deelnemers te vormen, die als aparte 'REC-klas' het scholingstraject volgt. Gezien het aantal assistenten dient rekening te worden gehouden met een meerjarig scholingstraject. De scholing wordt afgesloten met het diploma onderwijsassistent en een certificaat ten behoeve van de wet BIG.

4.3 EVC in perspectief van IPB en schoolontwikkeling

Zoals in de probleemstelling is geschetst, is het onderzoek ook gericht op gebruik van EVC in onderwijsinstellingen. EVC staat dan in perspectief van IPB en schoolontwikkeling.
Als referentiekader voor de review is genomen het Beleidsplan Onderwijspersoneel. Daarin zijn de uitgangspunten gegeven voor invoering van Integraal personeelsbeleid en is aangegeven hoe IPB en EVC een rol kunnen vervullen bij de uitdagingen waar het onderwijs voor staat. Vervolgens wordt kort ingegaan op de praktijk van IPB en EVC, voor zover die blijkt uit onderzoek en publicaties.

4.3.1 IPB en EVC in het Beleidsplan Onderwijspersoneel

Het Beleidsplan Onderwijspersoneel (Ministerie van OCW, 2004b) geeft aan wat er aan de hand is op de onderwijsarbeidsmarkt, wat er tot nu toe is ondernomen, wat de overheid wil bereiken en hoe ze denkt dat te realiseren. IPB en EVC zijn daarin belangrijke instrumenten.

Box 3 – Meer mensen in het onderwijs

Als we niks doen, zitten we in 2007 met meer dan 10.000 vacatures in het onderwijs. Dat moet terug tot 2200. Dat betekent dat het beroep van leraar aantrekkelijker moet worden. Daarom is er extra geld voor ondersteuning van leraren, begeleiding van nieuwkomers, opleiden in de school en meer kwaliteit van de lerarenopleidingen. In 2003 is de Wet beroepen in het onderwijs (Wet BIO) aangenomen. De Wet BIO zorgt ervoor dat mensen langs verschillende wegen opgeleid kunnen worden voor een beroep in het onderwijs. De Wet BIO schept meer en flexibeler mogelijkheden voor mensen om in- en door te stromen in het onderwijs. Dat sluit beter aan bij het personeels- en opleidingsbeleid van de school. De wet geeft ook een nieuwe vorm aan de grondwettelijke verantwoordelijkheid van de overheid voor de kwaliteit van het onderwijspersoneel. Zo bepaalt de wet dat leraren in de toekomst steeds opnieuw moeten kunnen aantonen dat ze voldoen aan wettelijk vastgelegde bekwaamheidseisen.

Bron: www.minocw.nl

Vooral de hoofdstukken over de onderwijsinstelling als professionele arbeidsorganisatie, de samenhang tussen kwalificatiestructuur & het opleidingsstelsel, opleiden voor en in de school, kwaliteit van opleiden in de school en de ontwikkeling van onderwijsinstellingen als professionele arbeidsorganisaties bieden interessante aanknopingspunten voor EVC.

De onderwijsinstelling als professionele arbeidsorganisatie
Het Beleidsplan Onderwijspersoneel stelt dat de kwaliteit van het personeels- en organisatiebeleid van de onderwijsinstellingen essentieel is om werken in het onderwijs aantrekkelijk te maken, tekorten te bestrijden en de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.
Met de CAO Onderwijs 1999-2000 is een impuls gegeven aan de invoering van integraal personeelsbeleid (IPB) in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en de BVE-sector.
Integraal personeelsbeleid is de systematische afstemming van kennis en vaardigheden van het personeel op de doelstellingen (inhoudelijk en organisatorisch) van de onderwijsinstelling.

De invoering van de verschillende onderdelen van integraal personeelsbeleid verloopt met name in het PO en VO- nog traag, concludeert de Inspectie voor het Onderwijs in het Onderwijsverslag 2002/2003. Volgens de Inspectie komt de koppeling tussen het onderwijskundige beleid en het personeelsbeleid nog onvoldoende tot stand. Om verzekerd te zijn van voldoende en competent personeel moeten onderwijsinstellingen kennis en vaardigheden van het personeel systematisch afmeten aan hun doelstellingen voor de toekomst. Onderwijsinstellingen blijken echter vooral gericht op de korte termijn. Weinig schoolleiders hebben een beeld hoe de onderwijsinstelling er over een aantal jaar uitziet en wat dat betekent voor de organisatie van het onderwijs

en voor de samenstelling van het personeelsbestand in kwantitatieve en kwalitatieve zin.

Kwalificatiestructuur & opleidingsstelsel: bevoegd, bekwaam en bekwaam blijven
Maatschappelijke ontwikkelingen en nieuwe inzichten in het onderwijs leiden tot onderwijsinhoudelijke veranderingen en tot een andere organisatie van het onderwijs. Deze ontwikkelingen vragen om nieuwe, andere bekwaamheden van docenten. Ook is er behoefte aan onderwijsondersteunend personeel voor het primaire proces. Nieuwe bekwaamheden moeten vertaald worden in het opleidingsstelsel en zijn vastgelegd in: 'Een samenhangend opleidingsstelsel voor de onderwijsberoepen' (Ministerie van OCW, 2003). De overheid wil bereiken, dat er in 2007 voor alle onderwijsberoepen door het veld gelegitimeerde en actuele competentieprofielen beschikbaar zijn, vertaald in bekwaamheidseisen. Dit is ook vastgelegd in de wet BIO, Beroepen in het Onderwijs (Ministerie van OCW, 2004a). De bekwaamheidseisen zijn in de opvatting van de overheid koersbepalend voor de opleidingen en voor het onderhoud van bekwaamheid tijdens de loopbaan: bekwaam zijn en bekwaam blijven!

Box 4 –Bekwaam, bevoegd en benoembaar, definities uit wet BIO:

- Bekwaam betekent voldoen aan de bekwaamheidseisen (en deze onderhouden in de loopbaan)
- Bevoegd betekent dat iemand beschikt over een getuigschrift waaruit blijkt dat iemand onderwijsbevoegd is of dat iemand aan de bekwaamheidseisen voldoet.
- Benoembaar betekent: iemand is bevoegd én kan een verklaring van gedrag overleggen én de rechter heeft iemand niet uitgesloten van het geven van onderwijs. Iemand is ook benoembaar als hij LIO is, een zij-instromer is of volgens de wet onbevoegd mag werken.

Aansluitend op deze ontwikkeling wil de overheid dat elk personeelslid, dat werkzaamheden verricht waarvoor bekwaamheidseisen zijn vastgesteld, uiterlijk in 2007 beschikt over een bekwaamheidsdossier. Deze dossiers moeten functioneren als kwaliteitsinstrument. In datzelfde jaar moeten opleidingsinstituten en onderwijsinstellingen kunnen beschikken over instrumenten op basis waarvan elke (toekomstige) beroepsbeoefenaar kan aantonen over welke competenties hij/zij beschikt. Werkgevers in het onderwijs hebben de verantwoordelijkheid om ervoor te zorgen dat het personeel in staat is om die bekwaamheid te onderhouden. 'Eens bevoegd is niet meer voor het leven bekwaam.'

In de communicatie rond de kwalificatiestructuur gaat het er om dat de doelgroepen de wet Beroepen in het Onderwijs kennen. En dat zij de bekwaamheidseisen kennen die op hen van toepassing zijn en weten wat een bekwaamheidsdossier is en wat de waarde ervan is.

Maatwerk en EVC voor de onderwijsinstelling

De opleidingsinstituten moeten steeds meer maatwerk leveren, een flexibel aanbod creëren en inspelen op de veranderende behoefte van onderwijsinstellingen. De opleidingen moeten hun aanbod zowel afstemmen op de bekwaamheidseisen als op verscheidenheid in de vraag. De toenemende variëteit in de instroom voor de lerarenopleidingen en de onderwijsinstellingen vraagt om verschillende opleidingstrajecten. Dat vergt maatwerk en erkenning van eerder verworven competenties (EVC) aan beide kanten.

Box 5 – Mogelijkheden om leraar of instructeur te worden in het VMBO

Er moeten meer mogelijkheden zijn voor vakmensen om als leraar of instructeur te worden aangesteld voor praktijkvakken in het VMBO. Vakmensen die leraar willen worden, kunnen als zij-instromer in het beroep worden aangesteld als zij beschikken over een geschiktheidsverklaring. In het algemeen moeten zij dan beschikken over een ho-getuigschrift om deel te kunnen nemen aan het geschiktheidonderzoek. Daarbij geldt een uitzondering voor zes, vooral technische, beroepsgerichte vakken in het VMBO, waarvoor ook mbo-gediplomeerden kunnen meedoen aan het geschiktheidonderzoek. Gebleken is dat niet alle belangstellenden beschikken over een kwalificatie op mbo-niveau 4. Zij zouden via een procedure waarin hun elders verworven competenties worden vastgesteld (een EVC-procedure) die kwalificatie alsnog kunnen behalen en vervolgens tot het geschiktheidonderzoek worden toegelaten. Als zij daartoe niet of nog niet voldoende competenties bezitten, kan de EVC-procedure mogelijk indicaties geven over de geschiktheid voor een aanstelling in een andere functie (bijvoorbeeld instructeur).

Bron: ‘Een samenhangend stelsel voor de onderwijsberoepen’

In de regio’s waarin het tekort aan onderwijspersoneel zich de afgelopen jaren concentreerde, is een toename te zien van de inzet van zij-instromers en onderwijsassistenten. De toetreding van deze nieuwe groepen medewerkers geeft in veel onderwijsinstellingen een impuls aan het personeelsbeleid. Zij-instromers brengen vaak andere, nieuwe competenties mee. De inzet van onderwijsondersteunend personeel in de klas leidt bij onderwijsinstellingen tot een herverdeling van taken tussen de leraar en de onderwijsondersteunende medewerker. Zulke ervaringen roepen de vraag op hoe een onderwijsinstelling de competenties van medewerkers beter kan benutten.

Niet alleen het lerarentekort maar ook de wens tot onderwijskundige vernieuwing doet onderwijsinstellingen besluiten het onderwijs anders te organiseren met meer differentiatie in functies. Of functiedifferentiatie nu wordt ingegeven door een personeelstekort of onderwijskundige vernieuwing, in alle gevallen is het belangrijk dat onderwijsinstellingen duidelijkheid scheppen over rollen, taken en verantwoordelijkheden en de diverse functies goed beschrijven en waarderen.

Functiedifferentiatie kan op verschillende manieren werken in het onderwijs aantrekkelijker maken. Een aanbod van verschillende functies geeft meer kansen voor de loopbaan van de medewerkers. Onderwijsassistenten kunnen taken overnemen van de leraar, wat de werkdruk van de leraar kan verminderen. Bovendien kan de leraar dan meer aandacht geven aan zorgleerlingen in de klas en zich richten op de zaken waar hij of zij goed in is. Ook komen specifieke kwaliteiten van leraren beter tot hun recht in uitgesplitste taken en functies.

Kwaliteit van opleiden in de school en van EVC
De kwaliteit van het opleiden in de school moet zijn geborgd. Het uitgangspunt van de overheid blijft, dat alleen geaccrediteerde lerarenopleidingen en opleidingen voor onderwijsassistent het getuigschrift c.q. diploma mogen afgeven. Zij moeten kunnen vertrouwen op de kwaliteit van het opleiden op de werkplek. Een goede samenwerking tussen onderwijsinstellingen en opleidingen voor onderwijspersoneel is dan essentieel. Zij moeten heel goed – bijvoorbeeld in een leerarbeidsovereenkomst – afspreken welke competenties moeten worden ontwikkeld, hoe die het beste kunnen worden ontwikkeld en waar dat het beste kan.

Als onderwijsinstellingen voor PO, VO en BVE een aandeel in de opleiding krijgen, ligt het voor de hand dat die instellingen ook bij de beoordeling worden betrokken. In de leerarbeidsovereenkomsten die ten grondslag liggen aan opleiden in de school zouden dus ook afspraken moeten worden opgenomen over het betrekken van het oordeel van de onderwijsinstelling bij het uitreiken van het getuigschrift.
Een belangrijk programmadoel van de overheid in dit kader is meer samenhang tussen kwalificatiestructuur en opleidingsstelsel. Beschikbaarheid van EVC-procedures en aanwezigheid en waarborging van op maat gesneden opleidingstrajecten worden gezien als indicatoren van dit programmadoel. Het ligt dan ook in de bedoeling van de overheid om de verdere ontwikkeling en toetsing van EVC-instrumenten en een convenant met de HBO-raad over maatwerk te monitoren. Voor opleiden in de school is het belangrijk dat kennis en ervaringen en goede voorbeelden worden verspreid.

Onderwijsinstelling als professionele arbeidsorganisatie, EVC een stap
Op termijn wil de overheid met het Beleidsplan Onderwijspersoneel, maatregelen en middelen bereiken, dat meer onderwijsinstellingen zich ontwikkelen als een professionele arbeidsorganisatie, die integraal personeelsbeleid voert en denkt op de lange termijn.
Vertaald naar de onderwijsinstellingen betekent dit, dat deze in een fasegewijze ontwikkeling de komende jaren een meerjarige personeelsplanning hebben en een plan van aanpak gericht op de personeelsvoorziening op de lange termijn, gebaseerd op een visie op de onderwijskundige inrichting. Om dit te bereiken kunnen onderwijsinstellingen de volgende stappen zetten:

- bepalen van onderwijsdoelstellingen;
- inrichten onderwijsorganisatie op grond van deze onderwijskundige keuzes;
- vaststellen welke taken en werkzaamheden daarin passen;
- vaststellen van functies voor deze taken of werkzaamheden;
- bepalen welke competenties mensen hebben en welke ontbreken [EVC!];
- opstellen wervingsbeleid en een scholingsprogramma voor al het personeel;
- faciliteren van medewerkers om te voldoen aan bekwaamheidseisen en deze te onderhouden;
- en daarvoor beschikken over kwaliteitsinstrumenten.

De behoefte aan (veranderende) competenties van onderwijspersoneel vraagt om een heldere, transparante en samenhangende kwalificatiestructuur voor onderwijsberoepen –zoals beschreven in het samenhangend stelsel- en een flexibel stelsel van scholing en opleiding.

Onderwijsinstellingen die op basis van hun onderwijskundige visie het onderwijs anders willen organiseren én dat willen vertalen naar integraal personeelsbeleid, moeten kunnen leren van de kennis en ervaringen van anderen op dit terrein. Innovatie moet van onderop komen, zonder dat scholen opnieuw het wiel gaan uitvinden. De overheid wil met het oog daarop kennisuitwisseling stimuleren.

Sterke onderwijsinstellingen, die in staat zijn om op een professionele manier integraal personeelsbeleid te voeren, zijn een voorwaarde voor goed onderwijs. Daarom wil de overheid tijdelijke maatregelen treffen op het gebied van innovatie, stimulering en monitoring.
Deze tijdelijk actievere opstelling van OCW is erop gericht dat de onderwijsinstellingen, ondersteund door brancheorganisaties, vanaf 2008 zelf vorm kunnen geven aan het integraal personeelsbeleid. De tijdelijke maatregelen beogen niet alleen een impuls te geven aan voldoende onderwijspersoneel [kwantitatieve beleidsdoelstelling] maar ook aan góed onderwijspersoneel [kwalitatieve beleidsdoelstelling]. De structurele rol van OCW is daarna beperkt tot monitoring en toezicht. Daarnaast blijft de overheid verantwoordelijk voor de kwaliteit van het opleidingsstelsel en de bekostiging van instellingen.

Box 6– Arbeidsmarkt onderwijs, situatie 2004

Het aantal openstaande vacatures in het primair en voortgezet onderwijs en de BVE-sector is in 2003 flink afgenomen. Door de economische tegenwind is er een grotere instroom van studenten in de lerarenopleidingen, meer aanbod van zij-instromers in het primair en voortgezet onderwijs en meer toepassing van functiedifferentiatie (zoals onderwijsassistenten).

In de vier grote steden (G4) zijn er nog altijd tekorten. Ook het percentage onbevoegden dat vacatures vervult, is in de vier grote steden veel hoger. Daarnaast verschilt in het voortgezet onderwijs de problematiek per vak en schooltype.

Een diploma van de lerarenopleiding geeft nu en de komende jaren een zeer goede kans op een baan, vooral in vergelijking met diploma's van andere opleidingen voor hoger onderwijs. Dat geldt zeker voor hen die bereid zijn om buiten de eigen regio aan de slag te gaan. Onder afgestudeerden van de lerarenopleiding basisonderwijs uit het jaar 2003 komt werkloosheid niet of nauwelijks voor, zo blijkt uit onderzoek van OCW.

Arbeidsmarkt onderwijs, situatie 2005-2007
De komende jaren gaan veel leraren met pensioen. Als gevolg van de vergrijzing gaan ook steeds meer leraren en directeuren gebruik maken van de BAPO. Daarnaast komen er banen vrij doordat mensen werk vinden in een andere sector of stoppen met werken om zorgtaken te vervullen. Deze uitstroom uit het onderwijs betekent dat er de komende jaren veel nieuwe vacatures ontstaan.
In de periode 2004 – 2007 zijn in het primair en voortgezet onderwijs en in de BVE-sector bijna 70.000 leraren nodig. Vanaf 2007/08 zal het tekort aan onderwijspersoneel niet meer beperkt zijn tot het westen en de G4; in heel Nederland zal de spanning op de onderwijsarbeidsmarkt dan goed voelbaar zijn.

Het aantal studenten dat kiest voor een lerarenopleiding BO neemt toe, maar is nog onvoldoende om in de behoefte te voorzien. Men kiest meestal daarna voor een baan in het onderwijs. Het aantal studenten dat kiest voor de lerarenopleiding VO/BVE is laag. Bovendien kiest een substantiële groep mensen die deze opleiding volgt, niet voor een baan in het onderwijs. Dat betekent dat er in het VO en BVE onvoldoende instroom zal zijn vanuit afgestudeerden van de lerarenopleiding.

Bron: Beleidsplan Onderwijspersoneel, 2004

4.3.2 **De praktijk van EVC en zij-instroom in IPB**

Een belangrijke impuls voor toepassing van EVC voor onderwijspersoneel is gelegen in de zij-instroom. Het Kenniscentrum EVC heeft in 2003 een verkenning laten uitvoeren naar de stand van zaken: 'EVC-scan van de onderwijssector' (Smulders e.a, 2003). Na een moeizame start is het zij-instromerstraject meer en meer een regulier wervingskanaal geworden. Met name in de BVE is er relatief veel draagvlak voor zij-instromers, omdat werkervaring uit de beroepspraktijk een duidelijke meerwaarde heeft in het beroepsonderwijs.
Zoals eerder beschreven zijn de kwaliteit van het assessment en de begeleiding van de zij-instromer in de school nog punten van aandacht. De opmerkingen die hierover geplaatst zijn in de paragraaf over EVC en opleidingen geldt evenzeer voor de onderwijsinstellingen, omdat deze deel uitmaken van het tripartiet overleg tussen school, opleiding en zij-instromer. De onderwijsinstelling wordt in dat overleg nog onvoldoende gehoord. Vanuit IPB-beleid en invoering van EVC is dit een belangrijk aspect. Zeker in perspectief van de ambitie van de overheid om ook voor het opleiden van leraren duaal leren in te voeren. 'Uiteindelijk moeten scholen een dusdanige leerom-

geving creëren, dat het voor het onderwijspersoneel mogelijk wordt om de competenties in de school te ontwikkelen.' (Smulders e.a., 2003).

Box 7 – Alles over zij-instromen in het onderwijs. Wie betaalt de kosten?

Aan het afleggen van een geschiktheidonderzoek en het volgen van scholing voor de lesbevoegdheid zijn kosten verbonden. Met de school maakt u afspraken over wie wat betaalt. In elk geval kan de school onder bepaalde voorwaarden een belangrijk deel van de scholings- en begeleidingskosten vergoed krijgen. Dit geldt sinds 2004 overigens óók voor het zij-instroomtraject van leraren in het voortgezet onderwijs, die lesgeven zonder lesbevoegdheid en voor bevoegde leraren die les willen geven in een vak waarvoor ze nog geen bevoegdheid hebben.

Bron: Voor de klas staan en leren tegelijk (OCW, 2004)

Bekwaamheidseisen onderwijspersoneel als standaard voor EVC

Als uitwerking van de wet BIO en ter ondersteuning van IPB-beleid heeft SBL, Stichting Beroepskwaliteit Leraren, in samenspraak met de beroepsgroep 7 competenties geformuleerd voor docenten/leraren. Per onderwijssector zijn deze competenties concreet gemaakt in specifieke bekwaamheidseisen en indicatoren van gedrag. Deze worden opgenomen in een Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel (22 oktober 2004 conceptversie) en krijgen daarmee een wettelijke status. Daarmee is een nieuwe fase bereikt in het denken, dat al door voorlopers zoals Bureau Berenschot is bepleit in 'Competenties van leraren. Een goede bouwsteen voor integraal personeelsbeleid in het onderwijs' (Twisk e.a.,1999). De nieuwe bekwaamheidseisen en indicatoren van gedrag vormen een gelegitimeerde standaard en standaarden zijn een belangrijke meetlat voor EVC-procedures. Eerder is al naar voren gekomen, dat het ontbreken van standaarden in de eerste assessments voor de zij-instroom nadelig zijn voor de objectiviteit en standaardisatie en dus voor de kwaliteit van EVC. De bekwaamheidseisen en indicatoren van gedrag zijn de basis voor de bekwaamheidsdossiers, die ingezet zullen worden voor het aantonen en onderhouden van competenties. De bekwaamheidseisen zijn daarmee ook richtinggevend voor onderwijsinstellingen, IPB en EVC.

IPB voedingsbodem voor EVC, EVC versneller voor IPB

In de verschillende onderwijssectoren –PO, VO en BVE- zijn gestimuleerd door beleidsmaatregelen van de overheid projecten Integraal Personeelsbeleid gestart. EVC is in de aspecten van IPB en in de projecten niet expliciet genoemd als onderdeel van het IPB-beleid. Uit oogpunt van beleidsmatige ambities van de overheid om te komen tot versnelling en verankering van invoering van EVC in branches en sectoren – getuige de oprichting van het Kenniscentrum EVC – is dat een gemiste kans. Nieuwsbrieven over IPB-projecten en onderzoek naar invoering van IPB laten zien, dat er geëxperimenteerd is met ontwikkeling van competentieprofielen, invoering van com-

petentiemanagement, invoering van functioneringsgesprekken en 360 graden feedback, ontwikkelen van POP's, teamontwikkeling, leiding geven aan teams en beloningsdifferentiatie. Een nauwe wisselwerking met EVC-instrumenten is denkbaar. EVC kan competenties zichtbaar maken, kan bijdragen aan ontwikkeling van bekwaamheid en kan de brug slaan tussen bekwaamheid en bevoegdheid. Bevoegdheid is vereist als minimum kwalificatie. Het getuigschrift/diploma is het formeel bewijs van bekwaamheid. Echter vanuit het uitgangspunt, dat eens bevoegd niet meer voor het leven bekwaam is, zullen scholen ook meer moeten sturen op bekwaamheid en onderhoud daarvan, zoals ook is vastgelegd in de wet BIO. Scholen kunnen bovendien aanvullende eisen stellen bij de wettelijke bekwaamheidseisen afhankelijk van beroep of regio.

Box 8 – Docenten bepalen zelf de noodzakelijke competenties binnen het team

Het ROC van Amsterdam, werkmaatschappij Gooi en Vechtstreek, heeft zo'n twee jaar geleden een HRM-traject ingezet om de competenties van het personeel in kaart te brengen, te benutten en verder te ontwikkelen. Competenties van 300 docenten zijn geïnventariseerd. Wat heeft het traject teweeg gebracht? 'Iedereen is toch veel bewuster met zichzelf bezig. Men denkt meer na over de eigen positie en hoe verder. Men spreekt elkaar ook meer dan voorheen aan op elkaars kwaliteiten. Het allerbelangrijkste is dat de wil aanwezig is om te groeien in een team. De motivatie om jezelf te ontwikkelen is groeiende.

Bron: CLOP magazine over competentiegericht leren en opleiden voor VMBO en mbo, maart 2005

Voor het herkennen, waarderen, erkennen en ontwikkelen van competenties zijn het EVC-principe (waarde van leren uit informeel leren/ buiten formeel onderwijs) en EVC-instrumenten (portfolio, observatie, criterium gerichte interviews en assessments) bruikbaar, getuige ook het EVC-model en EVC-procedure voor onderwijzend personeel (Timmermans, 2004). Timmermans beschrijft een EVC-model voor de functie van leerkrachtondersteuner in een pilotschool. Het model wordt nog voorgelegd aan deskundigen/ schoolbesturen van andere onderwijsorganisaties, waar Integraal Personeelsbeleid al concretere vormen heeft aangenomen. Er wordt nog gekeken hoe het model inpasbaar is binnen het IPB-beleid van de instellingen. Daarnaast wordt gekeken hoe het model in de praktijk werkt. Vragen en aandachtspunten zijn onder andere:

- hoe zit het met investering in tijd versus opbrengsten?
- wie kunnen objectief en onafhankelijk beoordelen?
- hoe zit het met afstemming tussen onderwijsinstellingen en opleidingsinstituten?

De uitkomsten van deze raadplegingen zijn nog niet bekend.

Kansen voor IPB en EVC

De stand van zaken van invoering van IPB in VO en BVE wordt onderzocht middels een monitor door Research voor Beleid (Lubberman & Klein, 2003). EVC is aan verschillende onderdelen van IPB te koppelen. Het onderwerp scholing/professionalisering waar de relatie heel expliciet gelegd kan worden, ontbreekt echter. EVC was geen onderwerp van onderzoek in de monitor, maar de onderwerpen integratie en personeelsinstrumenten bieden wel mogelijkheden voor aansluiting en integratie van EVC.

Onderwerpen van de monitor:

Voorwaarden voor IPB	Organisatorisch, w.o. kwaliteit management en toerusting IPB voor directie en personeel, communicatie over IPB, documenten over IPB (beleidsplan IPB), scholing IPB, belemmeringen (schoolsituatie, financiën, tijd). Mentale voorwaarden (houding t.o.v. IPB).
Mate van integratie	Verticale integratie: aansluiting doelen medewerkers-doelen school. Horizontale integratie: afstemmen van verschillende onderdelen van het personeelsbeleid. Dit is in het onderzoek gemeten aan de hand van competentieprofielen.
Personeelsinstrumenten	Functioneringsgesprekken Beoordelingen Taakbeleid Beloning.

Wij geven hier de conclusies van de monitor weer, omdat deze ook indicaties opleveren over de kansen om EVC te integreren in IPB. Al met al is de conclusie dat IPB nog niet op het gewenste niveau zit, maar zeer langzaam groeit. Het helpt als er interne of externe beweegredenen zijn voor invoering van IPB. Als interne redenen zijn naar voren gekomen, dat scholen het personeelsbeleid willen moderniseren, willen werken aan personeelstekorten of sterk aan het veranderen zijn. Houding van betrokkenen ten opzichte van IPB en onbekendheid zijn belangrijke belemmerende factoren (Lubberman & Klein, 2003). Bevorderende factoren zijn: een visie op IPB en draagvlak.

Box 9 – IPB cruciaal voor invoering van competentiegericht onderwijs

Eind 2004 heeft de BVE Raad het project Integraal Personeelsbeleid afgesloten met een conferentie ‘Op volle kracht vooruit’ (17 november 2004). Via een stemming werd de stand van zaken gepeild met betrekking tot IPB onder de 400 aanwezigen:

- een ruime meerderheid heeft IPB ingezaaid en zal over 2 jaar oogsten;
- voor ruim de helft was het effect van IPB nog niet duidelijk, maar volgens 44% gaat de waarde de komende jaren toenemen;
- bijna 44% gaf aan dat IPB nog meer samenhang moet krijgen;
- 75% is overtuigd dat IPB cruciaal is om competentiegericht leren in te voeren;
- de overgrote meerderheid vindt dat door IPB het werk van onderwijsgevenden en leidinggevenden aantrekkelijker is geworden;
- volgens het merendeel moet IPB de komende jaren vooral de professional en resultaatgericht werken centraal stellen en aandacht besteden aan de lerende organisatie.

Bron: BVE-magazine, thema Integraal personeels beleid (december 2004)

Dezelfde belemmerenden en bevorderende factoren spelen een rol bij invoering van EVC. Niet voor niets heeft de overheid met de oprichting van het Kenniscentrum EVC gedurende 4 jaar (2001-2004) stimuleringsbeleid gevoerd om EVC bekend te maken, draagvlak te creëren en invoering in branches en sectoren te versnellen. En al is het draagvlak vergroot, EVC is nog niet voldoende verankerd in branches en sectoren. Onderwijs is een van de sectoren die in het plan voor 'Implementatie van EVC op en om de werkvloer' (2004) is genoemd als speerpunt voor activering (hbo) en voor verankering (mbo).
In het licht van de beperkte IPB-ontwikkeling zal ook de praktijk van EVC voor onderwijspersoneel beperkt zijn. In perspectief van een langzame groei van IPB is er echter wel een voedingsbodem voor EVC. Daarbij is het goed mogelijk, dat versnellers voor EVC eerder uit aspecten van IPB voortkomen dan uit integraal IPB: uit de noodzaak van zij-instroom en uit invoering van competentiegericht onderwijs. Uit een stemming over IPB in een slotconferentie voor de BVE blijkt, dat zelfs driekwart van de aanwezigen overtuigd is, dat IPB noodzakelijk is om competentiegericht leren in te voeren. Daarmee zou een verbinding gelegd kunnen worden tussen onderwijsvernieuwing en competentie-ontwikkeling van docenten.

Noodzaak van doorvertaling van onderwijsvernieuwing en EVC naar onderwijspersoneel

Op meer plaatsen is al gewezen op het belang van doorvertaling van onderwijsvernieuwingen naar onderwijspersoneel. Dit gebeurt onvoldoende, terwijl de trends die gaande zijn in het onderwijs voor onderwijsdeelnemers in wezen weerspiegeld moeten worden in de trends voor kwalificering en bekwaamheidsontwikkeling van onderwijspersoneel. De Onderwijsraad concludeert dat er voor onderwijsdeelnemers een noodzaak is van nieuwe examens, gekoppeld aan nieuwe opleidingsvormen; de relatie met de praktijk, maatwerk en eigen verantwoordelijkheid zijn centrale aspecten; betrokkenheid van het beroepenveld is essentieel; het belang van flexibel en levensecht beoordelen en het belang van integratief beoordelen. Portfolio en EVC worden genoemd als mogelijke nieuwe meetmethoden, die kunnen leiden tot formele erkenning (Onderwijsraad, 2002). Toch zien we in al die pleidooien voor vernieuwing en

voor invoering van EVC –dat geldt ook voor het genoemd advies van de Onderwijsraad- weinig aandacht voor de professionalisering van onderwijspersoneel, die uiteindelijk drager moet zijn van de vernieuwingen. Betrokkenheid van het beroepenveld betekent dan voor lerarenopleiders betrokkenheid van de scholen waarvoor opgeleid wordt. Levensecht en integratief beoordelen is naar lerarenopleiders te vertalen als het beoordelen in de praktijk van het lesgeven zelf, en wel in de onderwijsinstelling.

In 'Een baan voor het leven' (2004) wijst Marc Vermeulen, ook op de grote veranderingen die gaande zijn in het onderwijs en de gevolgen voor onderwijsinstellingen en personeelbeleid. 'Scholen zullen veel meer dan ze nu doen hun rol als werkgever moeten waarmaken en moeten investeren in hun medewerkers. Er ontwikkelt zich daarbij een ander type personeelsbeleid…..Op individuele basis wordt bekeken wat de gewenste loopbaanontwikkeling is, welke capaciteiten versterkt moeten worden en hoe dit aansluit bij individuele wensen en talenten. Mensen die in het onderwijs werken zullen zelf actief moeten sleutelen aan hun project van de eigen loopbaan…Scholen zullen meer educatief ondernemerschap moeten tonen. Want in een kenniseconomie moeten scholen het voortouw nemen in het ontwikkelen en overdragen van nieuwe inzichten'. Vermeulen erkent dat de werkelijkheid van vandaag nog veraf staat van het geschetste beeld. 'Niettemin is de toekomst in scholen, die experimenteren, al begonnen.'

4.4 EVC voor onderwijspersoneel in internationaal perspectief

In een korte oriëntatie op IPB en EVC internationaal is herkenbaar, dat de onderwijsarbeidsmarkt ook in andere EU-landen een probleem is en dat er in vele landen veranderingen gaande zijn in het onderwijs, die doorvertaald moeten worden naar de kwalificering en bekwaamheidsontwikkeling van onderwijspersoneel.

4.4.1 Personeelstekorten en onderwijsvernieuwing spelen overal

Een zoektocht naar Europese ontwikkelingen op het gebied van EVC en integraal personeelsbeleid levert wel bronnen op met betrekking tot EVC in het kader van opleiden van leraren, maar geen bronnen over de IPB- of HRD-ontwikkeling van onderwijsinstellingen.
Beleidsonderzoek in de context van Europa naar ontwikkelingen op het gebied van opleiden van leraren levert wel indirect informatie op over onderwijsinstellingen en EVC. Zo lezen we in het onderzoeksrapport 'Professionalisation of VET teachers for the future (Cedefop, 2004), dat veel EU landen te maken krijgen met een tekort aan leraren in het beroepsonderwijs. (Dit is ook de achtergrond van het Beleidsplan Onderwijspersoneel.) Om het tekort te bestrijden zijn maatregelen nodig ter verbetering

van opleiding en training van leraren, stelt het Cedefop onderzoek. Daar is in onderwijshervormingen vaak onvoldoende aandacht voor. Tegelijkertijd leiden hervormingen ertoe dat in veel EU-landen leraren niet meer de officieel vereiste kwalificaties hebben. Kwalificering en certificering vindt iedereen echter wel erg belangrijk.

4.4.2 **Trends**

Enkele belangrijke transnationale trends, die uit het Cedefop-onderzoek naar voren komen ten aanzien van de organisatie van opleiding en training van leraren en die goed aansluiten bij het beleid in Nederland:

- Steeds meer programma's gaan uit van duaal leren.
- Veel programma's hanteren een flexibele en modulaire structuur. Het opleidingsprogramma moet aansluiten op gedifferentieerde behoeften van mensen met verschillende achtergronden.
- Competentie en accreditatie zijn complementair. Competenties beschrijven wat een individu in huis heeft om professionele taken goed uit te voeren. Accreditatie staat voor het proces om formele waarde toe te kennen aan competenties zoals certificaten, diploma's of graden. De accreditatie wordt in de meeste Europese landen –net als in Nederland- gereguleerd via de overheid.

In het onderzoek is nergens expliciet sprake van EVC, wel is er een impliciet pleidooi voor EVC doordat het uitgangspunt van training en opleiding van leraren is aansluiten bij de individuele behoeften, maatwerk leveren en erkennen van on-the-job-training.
Aan het onderzoek is deelgenomen door Training en teaching Netwerken, Ttnets, in Denemarken, Frankrijk, Italië, Noorwegen en Portugal.

Verschillende aanbevelingen voor beleidsmakers sluiten goed aan bij de beleidsintenties in het Beleidsplan Onderwijspersoneel zoals:

- Onderwijsvernieuwingen moeten hand in hand gaan met training en opleiding van onderwijspersoneel [pleidooi voor aansluiting van onderwijsvisie en competentieontwikkeling van personeel].
- Training en opleiding van onderwijspersoneel moet gedifferentieerd zijn om aan te sluiten op de verschillende behoeften van verschillende categorieën van personeel en op de lokale behoeften [pleidooi voor maatwerk].
- Lerarenopleidingen zouden voor duaal leren moeten kiezen en on-the-job training [pleidooi voor opleiden in de school].

Enkele relevante aanbevelingen voor de praktijk uit het Cedefop-onderzoek:

- Opleidingsprogramma's werken het beste als leraren een belangrijke rol hebben in het identificeren van hun leerwensen en ontwerp van de training [pleidooi voor vraag- en individugericht opleiden].

- Competentie-ontwikkeling van leraren moet hand in hand gaan met organisatieverandering [pleidooi voor afstemming van professionalisering op de schoolontwikkeling].
- Competentie-ontwikkeling is alleen effectief als er commitment is van het management [pleidooi voor visie- en beleidsontwikkeling gericht op professionalisering].

Het nemen van maatregelen voor ontwikkeling van kwaliteit van (opleiding van) onderwijspersoneel is ook een van de actiepunten in de Lissabon agenda. Daarbij hoort onder andere:
- het leren inspelen op de behoeften, die ontstaan door invoering van strategieën en beleid voor leven lang leren;
- het integreren van mechanismen voor erkenning van leven lang leren bijvoorbeeld door 'accreditation of prior learning, methododologies and systems for assessment and validation of competence' (EU, 2003).

4.4.3 **Belang van competentieprofielen en standaarden**

In genoemd Cedefop-onderzoek wordt niet ingegaan op randvoorwaarden zoals beschikbaarheid van competentieprofielen en standaarden met bekwaamheidseisen. In Nederland zijn deze standaarden ontwikkeld en ze krijgen een wettelijke status, zoals eerder aangegeven. Deze standaarden zijn koersbepalend voor opleiden en kwalificeren. Standaarden zijn ook een belangrijke ingrediënt voor EVC-procedures en voor IPB. In Groot-Brittannië wordt deze meervoudige functie van kwalificatiestandaarden –ook de standaarden voor leraren- doorgaans sterk benadrukt . Zo wordt in de introductie van 'Standards for teaching and supporting learning in further education in England and Wales' (Fento, 2003) aangegeven wat de meervoudige doelstelling is van deze standaarden voor het onderwijs(personeel):
- als gelegitimeerde en gevalideerde standaarden voor accreditatie;
- als standaarden voor professionele ontwikkeling;
- als ondersteuning voor instellingsactiviteiten zoals werving&selectie, waardering/beloning en voor het identificeren voor ontwikkelingsbehoeften;
- als instrument voor loopbaanontwikkeling.

Deze standaarden hebben daarmee een functie voor verschillende groepen gebruikers: de opleidingsinstellingen (kwalificering), de accrediterende instellingen (borging kwaliteit), de onderwijsinstellingen ('for the professional development of teachers') en voor leraren zelf ('to plan their own professional development'). EVC kan bij al deze functies als instrument worden ingezet. Het Beleidsplan Onderwijspersoneel laat zien dat de overwegingen achter invoering van Wet BIO en stimulering van IPB in dezelfde richting bewegen.

4.4.4 **Belang van transparantie**

Standaarden, bekwaamheidseisen en EVC-procedures zijn ook een goed instrument om transparantie te bewerkstelligen van opbrengsten van kwalificaties en leren. Dat is onder andere belangrijk in het kader van mobiliteit binnen Europa. De Europese Commissie (2004) heeft uitgangspunten en regels vastgesteld voor implementatie van een 'European credit transfer system for vocational education and training (ECVET).' ECVET vereist en bevordert transparantie van:

- Opbrengsten van kwalificaties en leren in termen van kennis, vaardigheden en competenties;
- Procedures (kwaliteitszorg, assessment).
- Leerprocessen (formeel, non-formeel en informeel; tevens aanknopingspunt voor EVC!).
- Structuren (organisatie van beroepsonderwijs, institutionele verantwoordelijkheden).

Implementatie van ECVET wordt gerelateerd aan invoering van Europass en wordt ondersteund door invoering van European Qualification Framework en Common Quality Assurance Framework.

In het kader van het onderhavige onderzoek is ECVET van belang voor de transparantie van de kwalificatie van de onderwijsassistent (mbo). Op termijn wordt een geïntegreerde benadering voorzien met het European Credit System (ECTS) voor hoger onderwijs (transparantie van lerarenberoepen). Het systeem is gebaseerd op basis van toekenning van creditpunten. Dat is overigens niet hetzelfde als kwalitatieve weging van –onderhoud van- bekwaamheid zoals voorgestaan in bekwaamheidsdossiers voor onderwijspersoneel.

4.5 **Samenvatting**

In een korte verkenning is gekeken wat uit de literatuur bekend is over EVC voor nieuw en zittend onderwijspersoneel:

- het gebruik van EVC door lerarenopleidingen;
- EVC in perspectief van IPB en schoolontwikkeling;
- EVC voor onderwijspersoneel in internationaal perspectief.

Gebruik van EVC door lerarenopleidingen

Over het gebruik van EVC door lerarenopleidingen is vooral informatie bekend uit toepassingen voor zij-instromers. EVC voor zij-instroom is vooral bekend onder de noemer van geschiktheidonderzoeken of assessments. Gegevens van de Onderwijsinspectie leren het volgende over de toepassing en resultaten van EVC.

- Vanaf 2000 tot eind 2002 zijn er 1387 geschiktheidsverklaringen verstrekt voor het primair onderwijs.

- Vanaf 2000 tot eind 2002 zijn er 531 geschiktheidsverklaringen (98%) uitgegeven voor zij-instromers in het PO.
- Vakmensen met een mbo-opleiding kunnen als uitzondering in de wet zij-instroom aan de slag in het VMBO. Cijfers zijn niet bekend.
- Er zijn geen assessments voor kandidaat zij-instromers in BVE. Met een hbo- of mbo-diploma en 3 jaar relevante werkervaring kunnen mensen in tijdelijke dienst worden aangenomen. Binnen 2 jaar moet men dan een pedagogisch-didactisch getuigschrift halen. In de BVE-sector worden zij-instromers erg gewaardeerd om de praktijkervaring die ze meebrengen.
- De OVDB, het Kenniscentrum voor de sector zorg en welzijn, heeft EVC-instrumenten ontwikkeld voor uitstroomvariant klassenassistent (niveau 3) en voor opleidingen tot onderwijsassistent (niveau 4). Deze procedures staan ter beschikking voor ROC's. Het is echter onbekend hoe het staat met het gebruik.
- In het cursusjaar 2001-2002 waren er 309 zij-instromers in het PO werkzaam. De Inspectie is tevreden over de kwaliteit. Schoolleiders PO zijn tevreden (90%) over het functioneren van de zij-instromer.

Belangrijke punten van verbetering zijn volgens de Inspectie en andere bronnen:
- kwaliteitsborging;
- het betrekken van de school waar de zij-instromer werkt bij de oordeelsvorming en bij de begeleiding; de tripartiete verantwoordelijkheid (zij-instromer, school, opleiding) komt onvoldoende tot uiting;
- de assessments moeten meer afgestemd worden op het individu (competenties in het portfolio) en dat geldt ook voor het scholingsadvies advies en het aanvullende scholings- en begeleidingstraject; het gaat soms om min of meer gestandaardiseerde trajecten.

Opleidingen geven aan dat zij EVC in de toekomst breder willen inzetten, ook voor andere groepen dan de zij-instromers en ook voor andere functies dan de instroom. Dat is ook nodig voor een economisch verantwoorde uitvoering.

EVC in perspectief van IPB en schoolontwikkeling

Het Beleidsplan Onderwijspersoneel (2004) stelt dat de kwaliteit van het personeels- en organisatiebeleid van de onderwijsinstellingen essentieel is om werken in het onderwijs aantrekkelijk te maken, tekorten te bestrijden en de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. De CAO Onderwijs 1999-2000 geeft een impuls aan de invoering van integraal personeelsbeleid (IPB) in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en de BVE-sector. EVC is nergens expliciet genoemd bij de invoering van IPB. Het EVC-principe en EVC-instrumenten passen echter prima in de doelstellingen van IPB: herkennen, waarderen en erkennen van de kennis en vaardigheden van onderwijspersoneel met het oog op verwerving van bevoegdheid, voor loopbaanontwikkeling, maar ook voor afstemming op team- en schoolontwikkeling. De invoering van IPB

verloopt- met name in het PO en VO- nog traag, volgens de Inspectie in het Onderwijsverslag 2002/2003.

Onderzoek naar invoering van IPB leert, dat het helpt als er interne of externe beweegredenen zijn voor invoering, Deze beweegredenen kunnen ook stimulerend zijn voor invoering van EVC:

- modernisering personeelsbeleid (invoering van zelfsturende of resultaatverantwoordelijke teams op basis van nieuwe rollen en competenties);
- bestrijden van personeelstekorten (EVC in de zij-instroom);
- en grote veranderingen (zoals invoering van competentiegericht leren, waar EVC vanzelfsprekend onderdeel van zou moeten uitmaken).

Punten van verbetering in IPB zijn volgens de Inspectie:

- koppeling van onderwijskundig beleid aan personeelsbeleid;
- kennis en vaardigheden van het personeel afmeten aan schooldoelstellingen voor de toekomst.

Een perspectief voor invoering van EVC biedt 'Een samenhangend opleidingsstelsel voor de onderwijsberoepen', 2003-2004. In 2007 moeten er voor alle onderwijsberoepen door het veld gelegitimeerde en actuele competentieprofielen beschikbaar zijn, vertaald in bekwaamheidseisen. Dit is ook vastgelegd in de Wet BIO, Beroepen in het Onderwijs (2004). De bekwaamheidseisen zijn in de opvatting van de overheid koersbepalend voor de opleidingen en voor het onderhoud van de bekwaamheid tijdens de loopbaan. 'Eens bevoegd is niet meer voor het leven bekwaam.' Onderwijspersoneel, opleidingsinstituten en onderwijsinstellingen hebben daarin elk hun eigen verantwoordelijkheid. De opleidingen moeten hun aanbod zowel afstemmen op de bekwaamheidseisen als op de verscheidenheid in de vraag van individuen en onderwijsinstellingen. Dat vergt maatwerk en erkenning van verworven competenties (EVC) stelt de overheid.
Het verspreiden van kennis en ervaringen en goede voorbeelden op al deze fronten is belangrijk, alsmede kennisuitwisseling. De overheid wil dat stimuleren.

Hierboven zijn in principe in het overheidsbeleid alle ingrediënten geschetst voor een ontwikkelingsgerichte toepassing van EVC. Het bekwaamheidsdossier functioneert daarin als een vorm van portfolio. Zoals ook geldt bij toepassing van EVC in de zij-instroom is een maatwerk begeleidings- en opleidingstraject een logisch vervolg op het meten van individuele competenties.

EVC voor onderwijspersoneel internationaal
Een korte oriëntatie op EVC voor onderwijspersoneel internationaal laat zien, dat de onderwijsarbeidsmarkt ook in andere EU landen een probleem is (personeelstekorten) en dat er in vele landen veranderingen gaande zijn in het onderwijs, die doorvertaald

moeten worden naar de kwalificering en bekwaamheidsontwikkeling van onderwijspersoneel (Cedefop, 2004). De uitdagingen aan de opleiding en ontwikkeling van leraren zijn dezelfde als in Nederland:

- maatwerk bieden;
- in de praktijk verankeren;
- on-the-job training erkennen;
- het leren en opleiden moet aansluiten bij de individuele wensen en behoeften.

In dit denken is EVC vanzelf geïntegreerd en wordt genoemd als een vorm van accreditatie.
Cedefop stelt dat maatregelen nodig zijn om de opleiding en training van leraren te verbeteren om de tekorten te bestrijden, maar ook voor invoering van de onderwijshervormingen is dat nodig. Daarin is vaak onvoldoende aandacht voor de professionalisering van leraren.
In genoemd onderzoek wordt niet ingegaan op randvoorwaarden zoals beschikbaarheid van competentieprofielen en standaarden met bekwaamheidseisen. Hervormingen leiden ertoe, dat in veel EU-landen leraren niet meer de officieel vereiste kwalificaties hebben. Kwalificering en certificering vindt iedereen echter wel belangrijk.

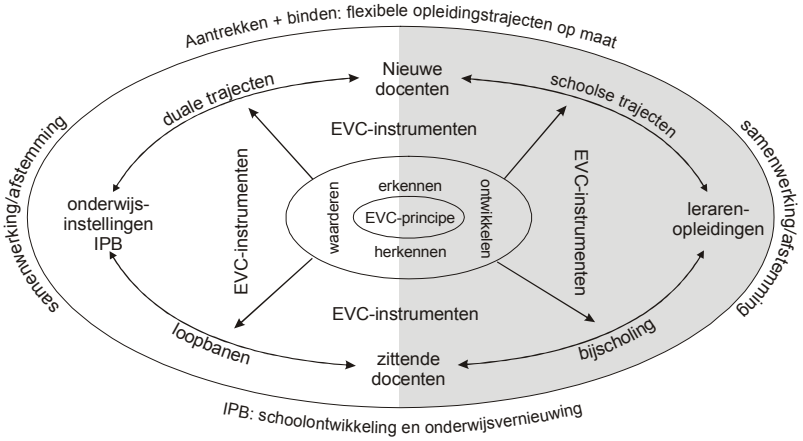
In Nederland zijn de wet BIO en de bekwaamheidseisen belangrijke instrumenten om kwalificering en certificering te regelen, maar ook het onderhoud van bekwaamheid. Een aardig voorbeeld van een standaard, die ook een meervoudige functie beoogt is ‘Standards for teaching and supporting learning in further education in England and Wales’(Fento, 2003). Deze standaard is een middel voor accreditatie, voor ontwikkeling, voor HRM/IPB activiteiten van scholen en voor loopbaanontwikkeling. Het verdient aanbeveling om deze meervoudige functie ook in Nederland te stimuleren.

5 EVC in lerarenopleidingen

'De verwachtingen zijn hoopvol voor een brede toepassing van EVC in de toekomst.'

5.1 **Inleiding**

In dit hoofdstuk staat de vraag centraal wat de stand van zaken is met betrekking tot het EVC-gebruik in lerarenopleidingen. Hierbij is met name gekeken naar de (initiële) schoolse trajecten en niet of nauwelijks naar de bijscholingstrajecten in het kader van contractactiviteiten.



Om zicht te krijgen op de mate waarin en de wijze waarop lerarenopleidingen gebruik maken van EVC, is een telefonische enquête onder lerarenopleidingen gehouden. De resultaten van de enquête worden gedetailleerd en in absolute aantallen beschreven. Dit om een zo nauwgezet mogelijk overzicht te krijgen over de huidige stand van zaken. Daarmee wordt tevens de basis gelegd voor gerichte vervolgmetingen.

Leeswijzer

Paragraaf	*Onderwerp*	*Pagina*
5.2	EVC in lerarenopleidingen	56
5.3	Inbedding van EVC in het (strategisch) onderwijsbeleid	58
5.4	Verschijningsvormen van EVC	69
5.5	Effectiviteit van EVC	79
5.6	Relatie met onderwijsinstellingen	80
5.7	Samenvatting	81

5.2 **EVC in lerarenopleidingen**

In dit onderzoek zijn 53 lerarenopleidingen bevraagd naar de mate waarin en de wijze waarop zij EVC toepassen: 46 opleidingen bieden EVC aan. Hetzij uitsluitend voor (aspirant)studenten, hetzij uitsluitend voor zittend onderwijspersoneel, hetzij voor beide.

Tabel 5.1 – Overzicht lerarenopleidingen die EVC aanbieden naar type lerarenopleiding en doelgroep (N = 53)

	KA (niv3)	OA (niv4)	pabo	2de gr.	1ste gr. hbo	1ste gr. univ	anders	totaal
geen EVC	0	1	1	2	1	0	2	7
alleen EVC voor zittend personeel	0	0	0	0	0	0	1	1
alleen EVC voor (aspirant-) studenten	2	0	12	7	2	2	0	25
EVC voor zowel zittend personeel als (aspirant-)studenten	1	4	6	5	1	1	2	20
totaal	3	5	19	14	4	3	5	53

Het blijkt dat het merendeel EVC toepast voor (aspirant-)studenten en/of zittend personeel. Voor acht opleidingen geldt dat geen EVC wordt gebruikt voor (aspirant-) studenten. De meest genoemde redenen om geen EVC toe te passen zijn:

- er zijn (capaciteits)problemen bij het ontwikkelen van methoden en/of bij het aanbieden van maatwerk leerroutes;
- het werken met competenties of assessments is te weinig ontwikkeld in de opleiding;
- er is geen heldere competentiestandaard aan de hand waarvan competenties beoordeeld kunnen worden.

Elk van deze redenen speelt in drie opleidingen een rol.

Andere redenen voor het niet aanbieden van EVC, zij het in mindere mate, zijn:

- er is geen vraag naar EVC vanuit studenten, scholen of de opleiding zelf;
- er is onvoldoende zicht op het bestaande aanbod aan methoden en instrumenten;
- de opleiding is niet overtuigd van de meerwaarde van EVC;
- de opleiding hanteert een andere onderwijsvisie.

Van de acht opleidingen die geen EVC aanbieden aan (aspirant-)studenten, zijn er vijf die zich momenteel wel hierop oriënteren. Deze oriëntatie betreft met name het aan-

bieden van maatwerk leerroutes aan reguliere studenten en/of zij-instromers in de opleiding. Opvallend is dat het aanbieden van maatwerk leerroutes aan zij-instromers voor geen van de opleidingen punt van oriëntatie is.

Tabel 5.2 – Aspecten van EVC waarop lerarenopleidingen die geen EVC toepassen voor (aspirant-)studenten zich momenteel oriënteren (N = 5)

oriëntatie is gericht op	aantal opl.
- aanbieden van maatwerk leerroutes aan reguliere studenten ter verkorting van de opleidingsduur en/of verbetering van hun slaagkans	4
- aanbieden van maatwerk leerroutes aan zij-instromers in de opleiding ter verkorting van de opleidingsduur en/of verbetering van hun slaagkans	3
- verbeteren van de aansluiting van de opleiding bij het werkveld	2
- werven van meer of nieuwe categorieën studenten	1
- verbeteren van maatwerk leerroutes	1
- terugdringen van uitval van studenten	1

Box 10 – de situatie in een niveau 4-opleiding tot onderwijsassistent (opleiding A)

In opleiding A wordt de opleiding tot onderwijsassistent (niveau 4) aangeboden. Er worden (nog) geen assessments toegepast. Redenen zijn: het werken met competenties is in de opleiding nog weinig ontwikkeld, er is onvoldoende zicht op het bestaande aanbod van assessmentinstrumenten en –methodes, er is geen heldere competentiestandaard om competenties te beoordelen, en er zijn problemen met het ontwikkelen van assessmentmethodes en –instrumenten. Daar komt bij dat het afnemen van assessments van externen gemiddeld meer kost dan de opleiding zelf.
De opleiding is zich wel aan het oriënteren op assessments. Deze oriëntatie is gericht op het kunnen aanbieden van maatwerk leerroutes aan studenten, op het terugdringen van de uitval van studenten, op het werven van meer of nieuwe categorieën studenten, op het verbeteren van de naamsbekendheid of het imago van de opleiding en op het verbeteren van de aansluiting van de opleiding bij het werkveld.
De opleiding levert al deels maatwerk, maar dit is nog niet gekoppeld aan EVC.

In de meeste opleidingen die wél EVC toepassen, wordt dit nog maar voor een beperkt aantal studenten gedaan. Kwantitatieve gegevens zijn niet altijd bekend, omdat deze niet altijd worden bijgehouden of een opleiding (bijvoorbeeld opleiding tot onderwijsassistent) pas sinds 2004 wordt aangeboden.

Een docent van een tweedegraads lerarenopleiding aan de HRO geeft aan dat het lastig is de relatieve aantallen te berekenen: *'Onze studentenpopulatie voor de flexibele route bedroeg in 2004 37 studenten. Studenten krijgen bij ons de gelegenheid om meerdere keren (4x) per jaar als ze dat willen assessment te doen. Sommige studenten doen dat. Dus dat betekent, dat van de 37 sommige studenten zich niet*

hebben aangemeld, en anderen 4x. Er zijn ook studenten die na bijvoorbeeld drie assessments zijn afgestudeerd. Ik weet dus niet goed hoe we met de percentageberekening om moeten gaan.'

Het merendeel van de opleidingen, waarvan cijfermatige gegevens beschikbaar zijn, biedt voor ten hoogste tien procent van hun totale aantal studenten EVC aan. Dit geldt zowel voor 2003 als 2004.
De volgende opleidingen vormen hierop een uitzondering:

- In 2004 hebben 5 opleidingen EVC toegepast voor meer dan de helft van hun studenten. Dat waren drie tweedegraads opleidingen, een universitaire lerarenopleiding en een niveau 4-opleiding tot onderwijsassistent.
- In drie van deze opleidingen is voor meer dan driekwart van hun studenten EVC toegepast. Dit betreffen de tweedegraads lerarenopleidingen aan de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden, een tweedegraads lerarenopleiding aan Hogeschool Leiden en de lerarenopleidingen aan de IVLOS (Universiteit Utrecht).
- In deze laatste twee is EVC zelfs aan alle studenten (regulier, zij-instroom etc.) aangeboden. Ook het voorgaande jaar (2003) boden deze opleidingen EVC reeds aan al hun studenten aan. Ditzelfde gold ook voor de pabo van InHolland Rotterdam. Voor 2004 zijn van deze opleiding echter geen gegevens bekend.

Tabel 5.3 – Percentage studenten per opleiding waarvoor EVC toegepast is in 2003 en 2004

percentage studenten	aantal opleidingen in 2003	aantal opleidingen in 2004
≤ 10%	13	15
11 – 50%	6	5
50 – 75 %	2	2
≥ 75 %	3	3

5.3 Inbedding in (strategisch) onderwijsbeleid

In deze paragraaf wordt aandacht besteed aan de mate en aard van inbedding van EVC in het (strategisch) onderwijsbeleid van de opleidingen:

- motieven voor het toepassing van EVC;
- inbedding van EVC in het onderwijsbeleid en in de opleidingen;
- belemmeringen, mogelijkheden en verwachtingen.

5.3.1 **Motieven voor toepassing van EVC**

De 45 opleidingen die EVC aanbieden aan (aspirant-)studenten hebben verschillende motieven voor het toepassen en/of ontwikkelen van EVC. Meest genoemde reden is het toetsen van de geschiktheid van zij-instromers. Dit geldt voor 33 opleidingen; deze zien dit als een wettelijke verplichting vanuit de Wet op de Zij-instroom. Voor bijna evenveel opleidingen (32) is het kunnen aanbieden van maatwerk leerroutes aan zij-instromers in de opleiding van belang.

Tabel 5.4 – Motieven die een rol spelen bij het toepassen en/of ontwikkelen van EVC(N = 45)

Motieven	aantal opl.
- het kunnen toetsen van de geschiktheid van zij-instromers om al te gaan werken in het onderwijs	33
- het kunnen aanbieden van maatwerk aan zij-instromers in de opleiding ter verkorting van hun opleidingsduur en/of verbetering van hun slaagkans	32
- het kunnen aanbieden van maatwerk aan zij-instromers in het beroep ter verkorting van hun opleidingsduur en/of verbetering van hun slaagkans	29
- het kunnen aanbieden van maatwerk aan reguliere studenten ter verkorting van hun opleidingsduur en/of verbetering van hun slaagkans	28
- het kunnen opleiden van studenten in de school (duale trajecten)	28
- het verbeteren van de aansluiting van de opleiding bij het werkveld	19
- het voldoen aan de doelstelling van OCW dat in 2007 alle opleidingsinstituten en scholen over instrumenten beschikken waarmee elke (toekomstige) beroepsbeoefenaar kan aantonen welke competenties hij/zij bezit	19
- het terugdringen van de uitval van studenten	10
- het werven van meer en/of nieuwe categorieën studenten	9
- het verbeteren van de naamsbekendheid of het imago van de opleiding	9

In een klein aantal gevallen worden ook andere motieven genoemd, zoals:

- het beroepshandelen adequaat kunnen beoordelen;
- het opdoen van ervaring met competentiegericht toetsen;
- het bewerkstelligen van samenhang tussen toetsing en het nieuwe (competentiegerichte) opleidingsmodel.

Box 11 – de situatie in een pabo (opleiding B) en een tweedegraads lerarenopleiding (opleiding C)

In opleiding B worden assessments uitgevoerd voor (aspirant-)studenten. Zowel in 2003 als 2004 ging het hier om 5% van het totale aantal studenten. Motieven die een rol spelen voor het toepassen van assessments, zijn het kunnen toetsen van geschiktheid in het kader van zij-instroom in het beroep, het kunnen aanbieden van maatwerk leerroutes aan zij-instromers in het beroep en in de opleiding (en in mindere mate ook aan reguliere studenten) ter verkorting van hun opleidingsduur of ter verbetering van hun slaagkans, het kunnen opleiden van studenten in de school en het studenten via assessments ervaring laten opdoen met competentiegericht toetsen, zodat zij dat voor hun leerlingen kunnen toepassen.

In opleiding C voor talen, algemene en exacte vakken van een hogeschool in het noorden van het land zijn in 2003 voor ca. 60% van het totale studentenaantal assessments toegepast. In 2004 bedroeg dat percentage zelfs ca. 85%. Motieven voor het toepassen van assessments betreffen in deze opleiding het kunnen toetsen van de geschiktheid van en het kunnen aanbieden van maatwerk aan zij-instromers in het beroep, het kunnen aanbieden van maatwerk leerroutes aan reguliere studenten en zij-instromers in de opleiding, het studenten kunnen opleiden in de school het werven van meer of nieuwe categorieën studenten en het adequater kunnen beoordelen van het beroepshandelen.

5.3.2 **Inbedding in onderwijsbeleid en opleiding**

Voor 34 opleidingen geldt dat EVC is ingebed in het beleid van de *instelling*, of van de onderwijsinstelling waar de opleiding deel van uitmaakt. Opleidingen waar dit niet het geval is, betreffen opleidingen in verschillende type lerarenopleidingen: pabo (vier opleidingen), tweedegraads lerarenopleiding, onderwijsassistent niveau 3 en de universitaire lerarenopleiding (elk twee opleidingen).

In 42 lerarenopleidingen is het toepassen van EVC ingebed in het onderwijsbeleid van de *opleiding*. De opleidingen waar dit niet het geval is, betreffen twee tweedegraads lerarenopleidingen en één eerstegraads lerarenopleiding (hbo).

Opvallend is dat in twee opleidingen waar EVC wél is ingebed in het onderwijsbeleid van de instelling als geheel, dit niet het geval is in het beleid van de opleiding. In 32 opleidingen is het gebruik van EVC ingebed in het beleid van zowel de instelling als geheel als van de opleiding.

Tabel 5.5 – Overzicht aantal opleidingen waar EVC al dan niet is ingebed in instellings- en/of opleidingsbeleid

		inbedding in beleid opleiding		
		ja	nee	totaal
Inbedding in beleid instelling	ja	32	2	34
	nee	9	1	10
totaal		41	3	44

NB: van één opleiding is niet bekend is of de toepassing van EVC ook is ingebed in het beleid van de onderwijsinstelling als geheel.

Stadia van EVC-toepassing

De toepassing van EVC in de opleidingen kent verschillende stadia. In 22 van de 45 EVC aanbiedende opleidingen betreft het reguliere toepassing: EVC wordt standaard aangeboden aan (aspirant-)studenten. In tien opleidingen gaat het om experimentele toepassing van EVC, zoals het uitvoeren van pilots met ontwikkelde methoden, instrumenten et cetera. In 13 opleidingen is de toepassing van EVC zowel experimenteel als regulier te noemen. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer opleidingen EVC regulier toepassen voor zij-instromers in het beroep, maar waarin nog geëxperimenteerd wordt met EVC voor reguliere studenten.

Tabel 5.6 – Stadia van toepassing van EVC naar type lerarenopleiding (N = 45)

	KA (niv3)	OA (niv4)	pabo	2de gr.	1ste gr. hbo	1ste gr. univ	anders	totaal
reguliere toepassing EVC	1	1	11	5	1	2	1	22
experimentele toepassing EVC	2	3	3	1	0	0	1	10
zowel regulier als experimenteel	0	0	4	6	2	1	0	13
totaal	3	4	18	12	3	3	2	45

Relatie tussen stadia van EVC toepassing en beleid

Van de 34 opleidingen waarbij EVC ingebed is in het beleid van de instelling wordt EVC in meer dan de helft van de gevallen (19) ofwel experimenteel ofwel zowel experimenteel als regulier toegepast. Anders gezegd: in 15 van deze opleidingen wordt EVC enkel regulier toegepast.

Voor de opleidingen waar EVC is ingebed in het opleidingsbeleid (42) geldt dat in de helft van de gevallen EVC uitsluitend regulier toegepast wordt. In de kruistabel wordt

de mate van inbedding in het beleid afgezet tegen de stadia waarin EVC toegepast wordt.

Tabel 5.7 – Stadia van toepassing EVC naar inbedding van EVC in instellings- en opleidingsbeleid

	inbedding in instellingsbeleid		inbedding in opleidingsbeleid	
	ja	nee	ja	nee
reguliere toepassing	15	6	21	1
experimentele toepassing	8	2	10	0
zowel regulier als experimenteel	11	2	11	2
totaal	34	10	42	3

EVC en positionering in de organisatie

EVC kan zowel in de contract-poot als in de reguliere poot van opleidingen toegepast worden. In 22 opleidingen gaat het om toepassing van EVC uitsluitend in de reguliere poot van de opleiding. In tien opleidingen wordt EVC uitsluitend toegepast in de contractpoot.

Tabel 5.8 – Toepassing van EVC in contract- of reguliere poot van de opleiding naar type lerarenopleiding (N = 45)

	KA (niv3)	OA (niv4)	pabo	2de gr.	1ste gr. hbo	1ste gr. univ	anders	totaal
contractpoot	1	0	5	4	1	1	0	10
reguliere poot	2	2	2	4	1	0	0	22
zowel contractpoot als regulier	0	1	11	4	1	2	2	13
totaal	3	3	18	12	3	3	2	45

Box 12 – toepassing van assessments in een pabo en tweedegraads lerarenopleiding

Opleiding B laat via de respondent – een regiomanager – weten dat de toepassing van assessments zowel ingebed is in het onderwijsbeleid van de onderwijsinstelling als geheel als in het beleid van de opleiding.
De toepassing van assessments bevindt zich in deze pabo-opleiding nog in een experimenteel stadium en vindt zowel in de reguliere als in de contractpoot van de opleiding plaats.

Bij opleiding C is de toepassing van assessments eveneens in zowel het onderwijsbeleid van de instelling als in het beleid van de opleiding ingebed. In deze lerarenopleiding is er voor wat betreft de algemene en exacte vakken sprake van zowel reguliere als experimentele toepassing van EVC. Bij de talen is sprake van reguliere toepassing van EVC. EVC wordt alleen in de reguliere poot van de opleiding toegepast, niet in de contractpoot.

Doelen en momenten van EVC-toepassing

EVC/assessments worden met name toegepast bij het toetsen van de geschiktheid van zij-instromers in het beroep. Andere mogelijkheden zijn:

- bij de instroom van nieuwe studenten in de opleiding om een maatwerk leerroute te kunnen aanbieden;
- gedurende de opleiding om inzichtelijk te maken welke competenties studenten al dan niet hebben verworven en om hun leerroute hierop aan te passen;
- bij de afronding van de opleiding om te toetsen of studenten over de vereiste competenties beschikken.

Opvallend is dat in pabo's relatief veel gebruik gemaakt wordt van assessments gedurende de opleiding. Dit is bijvoorbeeld het geval in opleidingen waar assessments toegepast worden na problematische stages.

Tabel 5.9 – Fase(n) van de opleiding waarin assessments uitgevoerd worden, onderverdeeld naar type lerarenopleiding (N = 45)

plaats in opleiding	KA (niv3)	OA (niv4)	pabo	2de gr.	1ste gr. hbo	1ste gr. univ	anders	totaal
- toetsen geschiktheid voor beroep	0	1	15	10	3	3	2	34
- instroom nieuwe studenten	3	3	8	7	1	2	2	26
- gedurende de opleiding	0	1	12	5	1	1	0	19
- afronding van de opleiding	1	0	9	5	1	1	1	18

Een drietal pabo-opleidingen geeft aan assessments ook elders en met andere doelen in de opleiding toe te passen, namelijk:

- bij studenten die een specifiek traject willen volgen in het kader van opleiden in de school;
- als diagnosemiddel bij studenten van wie de stage slecht gaat;
- bij de begeleiding van starters in het onderwijs.

EVC voor nieuwe (aspirant-)studenten

Wanneer assessments toegepast worden bij de instroom van nieuwe (aspirant-) studenten, kunnen verschillende doelgroepen onderscheiden worden:

- assessments voor *reguliere instromers*, dat wil zeggen instromende studenten met de vereiste vooropleiding;
- *zij-instromers in de opleiding*, i.e. studenten die instromen vanuit een andere situatie dan de vereiste vooropleiding;
- *zij-instromers in het beroep* (onbevoegde onderwijsgevenden die reeds gaan werken in het onderwijs en tegelijkertijd hun bevoegdheid halen).

Tabel 5.10 – Instromende studenten waarvoor assessments worden toegepast, gespreid naar type lerarenopleiding (N = 45)

instroomcategorieën	KA (niv3)	OA (niv4)	pabo	2de gr.	1ste gr. hbo	1ste gr. univ	anders	totaal
reguliere instroom	2	3	4	5	0	2	2	18
zij-instroom in opleiding	4	3	6	5	1	2	0	18
zij-instroom in beroep	2	3	8	8	0	2	2	25
totaal	3	3	8	8	1	2	2	27

Invloed op leerroute

Voor verreweg de meeste opleidingen (38) geldt dat zij op basis van de uitkomsten van het assessment aan studenten een maatwerk leerroute aanbieden. Dit betekent echter niet, dat dit voor alle studenten in de opleiding gebeurt. Zo zijn er bijvoorbeeld opleidingen die wel maatwerk aanbieden aan zij-instromers in de opleiding of in het beroep, maar niet aan reguliere studenten. Voor 32 opleidingen geldt dat op basis van het assessment studenten al dan niet geschikt bevonden worden om als zij-instromer al voor de klas te gaan staan (i.e. het geschiktheidassessment voor zij-instromers in het beroep).

Tabel 5.11 – Invloed uitkomsten assessment op leerroute student, verdeeld naar type lerarenopleiding (N = 45)

	KA (niv3)	OA (niv4)	pabo	2de gr.	1ste gr. hbo	1ste gr. univ	anders	totaal
studenten krijgen een maatwerk leerroute	2	3	14	11	3	3	2	38
studenten worden geschikt bevonden om als zij-instromer voor de klas te gaan staan	0	1	15	8	3	3	2	32
studenten krijgen vrijstellingen	3	3	9	9	3	1	1	29
studenten krijgen deelcertificaten	2	2	0	1	0	0	1	6
totaal	3	4	18	12	3	3	2	

Box 13 – inbedding in het opleidingstraject in een pabo en tweedegraads lerarenopleiding

Opleiding B past assessments toe in twee fasen van de opleiding, namelijk bij het toetsen van geschiktheid in het kader van zij-instroom in het beroep en gedurende de opleiding om inzichtelijk te maken welke competenties studenten hebben verworven en hun leerroute hierop aan te passen. De uitkomsten van assessments hebben dan ook twee mogelijke consequenties: studenten worden al dan niet geschikt bevonden als zij-instromer in het beroep, en/of studenten krijgen op basis van hun verworven competenties een individuele maatwerk leerroute aangeboden.

Opleiding C past assessments toe op meerdere momenten in de opleiding. Voor toetsing van de geschiktheid van zij-instromers in het beroep, al is het aantal zij-instromers in het beroep in deze opleiding niet groot (5 in 2003, 1 in 2004). Daarnaast worden assessments toegepast bij de instroom van nieuwe studenten om een maatwerk leerroute te kunnen aanbieden, gedurende de opleiding om inzichtelijk te maken welke competenties studenten hebben verworven en hun leerroute hierop aan te passen en bij de afronding van de opleiding om te toetsen of studenten over de vereiste competenties beschikken. Dit laatste geldt echter maar voor een beperkt aantal studenten (zo'n 25%). Categorieën studenten waarvoor assessments worden toegepast, zijn zij-instromers in het beroep en in de opleiding, en in het geval van de talenopleidingen ook de reguliere studenten. Op basis van de uitkomsten van de assessments kunnen in het kader van de zij-instroom in het beroep uitspraken gedaan worden over iemands geschiktheid. Daarnaast kunnen studenten op basis van hun verworven competenties vrijstellingen voor onderdelen van de opleiding krijgen en een individuele maatwerk leerroute.

5.3.3 **Belemmeringen, mogelijkheden en verwachtingen**

Van de opleidingen die EVC toepassen geven slechts drie (twee pabo's en een tweedegraads lerarenopleiding) aan geen belemmeringen te ervaren. De knelpunten die door de overige opleidingen als meest belangrijk worden aangemerkt:

- problemen bij (de financiering van) het ontwikkelen of uitvoeren van methodes en instrumenten;
- het aanbieden van maatwerk leerroutes.

Andere knelpunten die veel genoemd zijn:
- het ontbreken van een heldere competentiestandaard;
- het feit dat de opleiding (nog) niet overtuigd is van de meerwaarde van assessments;
- knellende wet- en regelgeving.

In dit kader worden onder meer de volgende belemmeringen genoemd: de huidige eindtermen, de discrepantie tussen de WHW en het competentiedenken; de vakinhoudelijkheidseis voor zij-instromers in de tweedegraads lerarenopleiding die les gaan geven in de onderbouw, en de regeling leerrechten.

Toekomstverwachtingen

Over de ontwikkeling van de toepassing van assessments in de nabije toekomst zijn de lerarenopleidingen hoopvol gestemd. Meest genoemde toekomstverwachting is dat met behulp van assessments vaker maatwerk leerroutes aangeboden zullen worden (geldt voor 38 van de 45 opleidingen), op de voet gevolgd door de verwachting dat assessments op meer momenten in de opleiding (intake, tussentijds en/of afrondend) gebruikt zullen worden (geldt voor 36 van de 45 opleidingen).

Tabel 5.12 – Verwachte ontwikkelingen ten aanzien van de toepassing van assessments (N = 45)

ontwikkelingen	aantal opleidingen
- met behulp van assessments zullen vaker maatwerk leerroutes aangeboden worden	38
- assessments zullen op meer momenten in de opleiding (intake, tussentijds, afrondend) worden gebruikt	36
- assessments zullen een structurele plaats krijgen in de samenwerking met scholen	29
- assessments zullen bij de instroom van meer categorieën studenten worden gebruikt	27
- assessments zullen in meer opleidingen worden gebruikt	23

Een klein aantal opleidingen geeft aan ook andere ontwikkelingen te verwachten, zoals meerdere afrondmomenten per jaar door de toepassing van assessments. Een andere opleiding geeft aan dat niet alleen in de opleiding, maar ook in het werkveld meer assessments zullen worden toegepast. Een beperkt aantal opleidingen laat

weten geen uitbreiding in de toepassing van assessments te verwachten, omdat assessments al breed toegepast worden in deze opleidingen.

Box 14 – knelpunten en toekomstverwachtingen in een pabo en tweedegraads lerarenopleiding

Knelpunten die opleiding B ervaart ten aanzien van (het uitbreiden van) de toepassing van assessments in de opleiding, zijn de relatief grote mate van onbekendheid in de opleiding met begrippen als competenties en assessment, en de knellende wet- en regelgeving. In dat kader wijst de respondent op de regeling leerrechten. Daarnaast stelt de respondent zich vragen over hoe medewerkers van basisscholen goede assessoren worden, hoe het toepassen van assessments (blijven) financieren, hoe de kwaliteit van de assessments bewaken en hoe met behulp van assessments de theoretische kennis achter het handelen in beeld krijgen.
Ten aanzien van de toekomst wordt verwacht dat assessments op meer momenten in de opleiding gebruikt zullen worden, dat assessments een structurele plaats zullen krijgen in de samenwerking met scholen en dat met behulp van assessments vaker maatwerk leerroutes aangeboden zullen worden. De respondent stelt dat te weinig maatwerk zijn langste tijd wel gehad heeft, en dat vaker onderdelen van de opleiding in authentieke werkomgevingen gesitueerd zullen worden.

Opleiding C signaleert een vijftal knelpunten ten aanzien van de (uitbreiding van) toepassing van assessments. Deze knelpunten betreffen weerstand bij medewerkers in de opleiding om te werken met assessments, problemen omtrent het aanbieden van maatwerk leerroutes, het ontbreken van een heldere competentiestandaard aan de hand waarvan competenties beoordeeld kunnen worden en onvoldoende mogelijkheden voor financiering van de ontwikkeling of uitvoering van assess-ments. Laatste drie genoemde knelpunten zijn volgens de respondent – een onderwijskundige binnen de hogeschool – de belangrijkste. Problemen betreffende de betrouwbaarheid en validiteit van het assessment-instrumentarium. Ten aanzien van de weerstand bij medewerkers merkt de respondent op dat het collega's moeten overtuigen van het nut en de noodzaak van competentiegericht opleiden en toetsen leidt tot vertraging in het innovatieproces.

De toekomstverwachtingen ten aanzien van de toepassing van assessments in de opleiding zijn, evenals bij opleiding B dat assessments op meer momenten in de opleiding gebruikt zullen worden, dat assessments een structurele plaats zullen krijgen in de samenwerking met scholen en dat met behulp van assessments vaker maatwerk leerroutes aangeboden zullen worden.

Overheidsmaatregelen

De overheid kan een belangrijke rol spelen bij het verbeteren of uitbreiden van de toepassing van assessments voor onderwijsgevend personeel. De belangrijkste maatregelen die volgens de opleidingen *effectief* zijn:

- het verzamelen van kennis en praktijkvoorbeelden, inclusief het zorgdragen voor de verspreiding ervan;

- het tegemoet komen in de kosten voor het aanbieden of gebruik maken van assessments;
- het verschaffen van helderheid over de regels omtrent assessments, maatwerk leerroutes en de bekostiging ervan.

Tabel 5.13 – Aantal opleidingen dat mogelijke overheidsmaatregelen ten behoeve van de verbetering of uitbreiding van de toepassing van assessments (niet) effectief vindt (N = 45)

overheidsmaatregelen	effectief	niet effectief
het verzamelen van kennis en praktijkvoorbeelden en zorgdragen voor verspreiding	36	1
verschaffen van helderheid over de regels omtrent assessments, maatwerk leerroutes en de bekostiging hiervan	35	1
tegemoet komen in de kosten voor het aanbieden van assessments	32	4
tegemoet komen in de kosten voor het gebruik maken van assessments	30	2
het opzetten van experimenten/pilots	26	1
maatregelen gericht op het verbeteren van de kwaliteit van assessmentmethodes	24	4
het (laten) verrichten van nader onderzoek	21	4
het ontwikkelen van standaard assessmentmethodes	21	9
maatregelen gericht op het verbeteren van competentiestandaarden	21	4
maatregelen gericht op het verminderen van de kosten van assessments	21	5
het geven van voorlichting over de mogelijkheden van assessments aan (aspirant-)studenten en aan scholen	15	8

Het ontwikkelen van standaard assessmentmethodes en het geven van voorlichting over de mogelijkheden van assessments aan (aspirant-)studenten en aan scholen, worden relatief vaak als *niet effectieve* overheidsmaatregelen gezien. Een regiomanager van een van de pabo's zegt hierover: *'Het ontwikkelen van standaard assessmentmethodes is niet effectief, want assess-ments moeten passen in de cultuur van de school. (…) Het geven van voorlichting is de taak van scholen zelf. De overheid moet niet op de stoel van hogescholen zitten.'*

Box 15 – effectieve overheidsmaatregelen volgens een niveau 4-opleiding tot onderwijsassistent, een pabo en tweedegraads lerarenopleiding

Opleiding A vindt verschillende maatregelen effectief: verbeteren van de kwaliteit van assessmentmethodes, maatregelen gericht op vermindering van of tegemoetkoming in de kosten van assessments en het ontwikkelen van standaard assessmentmethodes. Over dit laatste stelt de kwaliteitszorgmanager bij een instelling voor afstandsonderwijs, dat in het huidige aanbod aan methodes een eenduidig beeld ontbreekt en verschillende kosten worden gehanteerd. Het ontwikkelen van standaard methodes biedt structuur, niet in de laatste plaats ten aanzien van de discussies over het competentiebegrip en de invulling van competenties.

De meest effectieve maatregelen die de overheid zou kunnen nemen om de toepassing van assessment voor onderwijspersoneel in opleiding te verbeteren of uit te breiden, zijn volgens opleiding B:
- het verzamelen van kennis en praktijkvoorbeelden inclusief het zorgdragen voor verspreiding hiervan,
- het opzetten van experimenten en pilots en maatregelen gericht op het verbeteren van de kwaliteit van assessmentmethodes.

Mensen moeten bij elkaar gebracht worden om van elkaars ervaringen te kunnen leren. Deze respondent van een pabo acht het ontwikkelen van standaard methodes niet effectief, want 'assessments moeten passen in de cultuur van een school', aldus de respondent.

Mogelijke overheidsmaatregelen die opleiding C van belang acht, zijn:
- het verzamelen van kennis en praktijkvoorbeelden, inclusief het zorgdragen voor verspreiding ervan;
- het ontwikkelen van standaard assessmentmethodes;
- maatregelen gericht op het verbeteren van competentiestandaarden;
- maatregelen gericht op vermindering van of tegemoetkoming in de kosten van assessments.

Eerstgenoemde maatregel acht de respondent het meest effectief.

5.4 Verschijningsvormen van EVC

In deze paragraaf wordt aandacht besteed aan de verschijningsvormen van EVC binnen de lerarenopleidingen:
- hoe en in welke vorm EVC toegepast wordt;
- externe aanbieders en de betrokkenheid van het werkveld;
- de kwaliteitscriteria en –borging van EVC;
- de kosten en financiering van assessments en maatwerk leerroutes.

5.4.1 **Toepassing en vormen van EVC**

Toepassing van assessments komt vooral voor bij de instroom in de opleiding, zoals het geschiktheidsassessment voor zij-instromers in het beroep. Gedurende en aan het einde van de opleiding worden assessments minder vaak toegepast.
De uitkomsten van het assessment hebben de volgende invloed:

- aanbieden van een maatwerk leerroute (38 opleidingen) aan studenten op basis van hun reeds verworven competenties. Hiermee is nog niet gezegd dat dit voor álle studenten in die opleidingen geldt;
- geschiktheidsbevinding om als zij-instromer al voor de klas te gaan staan. Dit is ook vaak genoemd, en hangt samen met het in dit onderzoek grote aantal opleidingen dat geschiktheidassessments uitvoert.

Assessments bestaan veelal uit verschillende instrumenten. Verreweg de meeste opleidingen maken gebruik van het portfolio (41 opleidingen). Ook de praktijkopdracht of -simulatie (36 opleidingen), het criteriumgericht interview, en het observeren van handelen in een authentieke werkomgeving (beide 35 opleidingen), zijn veel gebruikte assessment-instrumenten..

Tabel 5.14 – Gebruikte assessment-instrumenten per type lerarenopleiding

assessment onderdelen	KA (niv3)	OA (niv4)	pabo	2de gr.	1ste gr. hbo	1ste gr. univ	anders	totaal
portfolio	2	3	16	12	3	3	2	41
praktijkopdracht	0	2	16	10	3	3	2	36
observatie in authentieke werkomg.	0	1	15	11	3	3	2	35
criteriumgericht interview	1	2	14	11	3	2	2	35
productbeoordeling	1	2	8	8	3	3	1	26
zelfassessment	1	1	8	7	2	2	1	22
360° assessment	0	0	3	6	1	0	0	10
totaal	3	4	18	12	3	3	2	45

Door een zevental opleidingen zijn ook andere assessment-instrumenten genoemd, te weten:

- peer-assessment;
- casussen;
- reflectiegesprekken;
- presentatie van het portfolio;
- kennistoetsen;
- persoonlijk ontwikkel plan (POP).

Bij de assessments maken 17 opleidingen gebruik van digitale instrumenten. Pabo's maken hier relatief weinig gebruik van (slechts vier van de 18 pabo-opleidingen die assessments toepassen). In de opleidingen tot onderwijsassistent, zowel niveau 3 als 4, maakt geen enkele opleiding gebruik van digitale instrumenten.

Tabel 5.15 – Mate van gebruik van digitale assessment-instrumenten, geordend naar type lerarenopleiding

	KA (niv3)	OA (niv4)	pabo	2de gr.	1ste gr. hbo	1ste gr. Univ	anders	totaal
aantal opleidingen dat gebruik maakt van digitale instrumenten	0	0	4	8	3	1	1	17
totaal	3	4	18	12	3	3	2	45

Met name het portfolio wordt digitaal gebruikt (in 11 opleidingen). Andere digitale instrumenten zijn: kennistoetsen, competentielijst, DOP-test (Docenten Ontwikkelingsprogramma), 360graden feedback, video's, Workplace BIG5, Blackboard en N@tschool (elk in één opleiding).

Box 16 – het assessmentinstrumentarium in de pabo en de tweedegraads lerarenopleiding

De assessments zoals gehanteerd in opleiding B bestaan uit een drietal elementen: het criteriumgericht interview, de praktijksimulatie en het beoordelen van iemands competenties door zijn werkzaamheden in een authentieke werkomgeving te observeren. Hierbij wordt (nog) geen gebruik van digitale instrumenten.

Opleiding C kent een uitgebreid palet aan assessmentmethoden en –instrumenten: portfolio, zelf-assessment, productbeoordeling, criteriumgericht interview, praktijksimulatie en observatie in een authentieke werkomgeving. De opleiding maakt gebruik van een digitaal portfolio.

Gemeten competenties

Met de assessments worden verschillende competenties getoetst of gemeten. Vaak gaat het om de SBL-competenties. In het onderhavige onderzoek zijn – mede gebaseerd op deze SBL-competenties – een zestal competenties onderscheiden, namelijk:

- pedagogische competenties;
- vakinhoudelijke competenties;
- vakdidactische competenties;
- interpersoonlijke competenties;
- organisatorische competenties;
- competenties op het gebied van reflectie en ontwikkeling.

Tabel 5.16 – Competenties die met behulp van assessments gemeten worden, naar type lerarenopleiding

type competenties	KA (niv3)	OA (niv4)	pabo	2de gr.	1ste gr. hbo	1ste gr. univ	anders	totaal
pedagogische	2	3	18	11	2	3	2	41
vakinhoudelijke	1	3	15	9	2	2	2	34
vakdidactische	0	3	15	11	2	3	2	36
interpersoonlijke	1	4	15	11	2	2	2	37
organisatorische	1	4	18	11	2	2	2	40
reflectie en ontwikkeling	1	3	18	10	2	2	2	38
totaal	3	4	18	12	3	3	2	45

5.4.2 **Externe aanbieders en de betrokkenheid van het werkveld**

25 van de 45 opleidingen die assessments toepassen, geven aan dat zij diensten betrekken van externe aanbieders. Dat geldt voor elk type lerarenopleiding, de opleidingen in de categorie ‘anders’ uitgezonderd.

Tabel 5.17 – Aantal opleidingen dat gebruik maakt van externe aanbieder, per type lerarenopleiding (N = 45)

	KA (niv3)	OA (niv4)	pabo	2de gr.	1ste gr. hbo	1ste gr. univ	anders	totaal
aantal opleidingen dat gebruik maakt van externe aanbieders	2	2	10	7	2	2	0	25
totaal	3	4	18	12	3	3	2	45

De rol van externe aanbieders

Op diverse momenten kan gebruik gemaakt worden van externe aanbieders:

- bij de ontwikkeling van methoden en instrumenten;
- bij de training van assessoren;
- bij de uitvoering van assessments.

Met name bij de ontwikkeling van methoden en instrumenten (18 opleidingen) en de training van assessoren (16 opleidingen) wordt gebruik gemaakt van externe aanbieders. Vier opleidingen laten het ontwikkelen geheel over aan externen. In 14 opleidingen wordt de uitvoering deels door externen en deels door de opleiding zelf gedaan. Het trainen van de assessoren gebeurt in eveneens bij vier opleidingen geheel door externen. In 12 opleidingen wordt bij de training van assessoren zowel gebruik gemaakt van externen als van eigen bronnen. Wat betreft de uitvoering van de asses-

sments geldt, dat dit in 14 opleidingen geheel door de opleidingen zelf gebeurt. In zes opleidingen is sprake van uitvoering deels door externen en deels door de opleiding zelf.
Van de opleidingen die (deels) gebruik maken van externe aanbieders, geven 15 aan diensten te betrekken van Stoas. Andere externe aanbieders die genoemd zijn, zijn: OVDB (beide in drie opleidingen), SBL, NOA, PI-media (beide in twee opleidingen), CINOP, Educom, EOS, ELAN, Hogeschool Edith Stein, Hogeschool Windesheim, KPC, en OAB Dekkers (elk in één opleiding).

Waardering van externe aanbieders
De diensten van de externe aanbieders worden over het algemeen als 'zeker voldoende' beoordeeld.

Tabel 5.18 – Beoordeling van de diensten van externe aanbieders door de opleidingen (N = 45)

beoordelingsaspecten	aantal opleidingen met oordeel *zeker voldoende*	aantal opleidingen met oordeel *voldoende/ onvoldoende*	aantal opleidingen met oordeel *zeker onvoldoende*
validiteit van de geleverde instrumenten en methoden	14	1	
betrouwbaarheid van de geleverde instrumenten en methoden	12	2	1
zorgvuldigheid van werken	15		
klantgerichtheid	11	3	
prijs-kwaliteitverhouding	10	2	

Betrokkenheid van het werkveld
In verreweg de meeste opleidingen is het werkveld betrokken bij de uitvoering van assess-ments, hetzij als assessor (40 opleidingen), hetzij op andere manieren (8 opleidingen), bijvoorbeeld door mee te werken aan de praktijksimulatie of door observatie in een authentieke werkomgeving mogelijk te maken.

Tabel 5.19 – Betrokkenheid van werkveld bij assessments, naar type lerarenopleiding (N = 45)

betrokkenheid werkveld	KA (niv3)	OA (niv4)	pabo	2de gr.	1ste gr. hbo	1ste gr. univ	anders	totaal
bij de uitvoering van assessments als assessor	2	4	15	11	3	3	2	40
bij het bepalen van de competenties die in assessments beoordeeld worden	1	0	8	4	2	2	0	17
bij de ontwikkeling van assess-mentmethodes/-instrumenten	1	1	6	3	1	1	2	15
bij de uitvoering van assessments op een andere manier	0	0	2	3	1	1	1	8
werkveld niet betrokken	1	0	1	1	0	0	0	3
anders	0	0	1	0	0	0	0	1
totaal	3	4	18	12	3	3	2	

In de pabo waar het werkveld ook op een andere manier betrokken is, betreft het een klankbordgroep waarin het werkveld zitting heeft en waarin plannen omtrent werkplekleren (inclusief assessments) besproken worden.

Box 17 – externe aanbieders en de betrokkenheid van het werkveld in een pabo en tweedegraads lerarenopleiding

Opleiding B maakt gebruik van een tweetal externe aanbieders, waaronder Stoas. De training van assessoren doet de pabo geheel zelf. Over de diensten van beide externe aanbieders is de respondent tevreden: afgezien van de betrouwbaarheid van geleverde instrumenten en methodes worden de diensten als 'zeker ruim voldoende' beoordeeld.
Het werkveld is bij de assessments op twee manieren betrokken: bij de ontwikkeling van methodes en instrumenten en als assessor bij de uitvoering van assessments.

Voor opleiding C geldt dat zij van verschillende onderwijsadviesbureaus diensten betrekken. Deze diensten betreffen het ontwikkelen van methodes en instrumenten en het trainen van assessoren. Beide aspecten worden deels uitbesteed en deels door de opleiding zelf gedaan. Over de diensten van de externe aanbieders wordt door de respondent geen oordeel gegeven.
Het werkveld is op veel verschillende manieren bij de assessments in de opleiding betrokken: bij het bepalen van de te beoordelen competenties, bij het ontwikkelen van methoden en instrumenten en bij het uitvoeren van assessments, onder meer als assessor.

5.4.3 **Kwaliteitscriteria/-borging**

De opleidingen geven in de assessments aan de volgende aspecten van kwaliteit aandacht:

- meerdere assessoren (dit geldt voor verreweg de meeste opleidingen (40));
- vastgelegde protocollen voor de assessments (36 opleidingen);
- evaluaties van de assessments met betrokkenen (33 opleidingen);
- meerdere beoordelingsvormen (32 opleidingen).

Opvallend is dat er relatief weinig aandacht besteed wordt aan de betrouwbaarheid en validiteit van het instrumentarium (13 resp. 12 opleidingen).

Tabel 5.20 – Overzicht van kwaliteitsaspecten waaraan opleidingen aandacht besteden, geordend naar type lerarenopleiding (N = 45)

kwaliteitsaspecten	KA (niv3)	OA (niv4)	pabo	2de gr.	1ste gr. hbo	1ste gr. univ	anders	totaal
gebruik van meerdere assessoren	2	4	17	10	3	3	1	40
hanteren van vastgelegde protocollen voor de assessments	3	3	15	9	2	3	1	36
evaluatie van de assessments met betrokkenen	1	1	15	10	2	3	1	33
gebruik van meerdere beoordelingsvormen	1	2	13	8	3	3	2	32
toetsen en op peil houden van de kwaliteit van de assessoren	1	2	10	10	3	3	1	30
gebruik van meerdere beoordelingsmomenten	1	2	13	7	2	2	2	29
beoordelen in authentieke situaties	0	0	14	8	3	3	1	29
gebruik van door het werkveld gelegitimeerde beoordelingscriteria	0	1	9	3	2	2	0	17
aandacht voor de betrouwbaarheid van de assessment-instrumenten	1	0	7	3	2	0	0	13
aandacht voor de validiteit van de assessment-instrumenten	0	0	8	3	1	0	0	12
totaal	3	4	18	12	3	3	2	

Een assessment-coördinator van een tweedegraads lerarenopleiding merkt op dat in haar opleiding een pilot uitgevoerd wordt met de audit van assessments. Ook de bezoeken van de onderwijsinspectie worden in deze opleiding als onderdeel van de kwaliteitsborging beschouwd.
Zowel een tweede- als eerstegraads (hbo) lerarenopleiding hanteren een voortdurende cyclus van ontwikkelen, beoordelen en bijstellen van de assessments.

Box 18 – kwaliteitsborging in een pabo en een tweedegraads lerarenopleiding

Opleiding B besteedt op een drietal manieren aandacht aan de kwaliteit van de assessments in de opleiding. De opleiding maakt in de eerste plaats gebruik van meerdere assessoren. Daarnaast worden de competenties beoordeeld in authentieke situaties. Ook worden de assessments geëvalueerd met betrokkenen, i.c. de opleiding, de student en het werkveld.

Opleiding C besteedt aan veel verschillende kwaliteitsaspecten aandacht: er wordt gebruik gemaakt van meerdere assessoren, beoordelingsvormen en –momenten. De kwaliteit van de assessoren wordt getoetst en op peil gehouden, competenties worden beoordeeld in authentieke situaties en er wordt aandacht besteed aan de betrouwbaarheid van de gehanteerde instrumenten. Ook worden de assessments geëvalueerd met betrokkenen.

5.4.4 **Kosten en financiering**

De ontwikkeling en uitvoering van assessments worden op verschillende manieren gefinancierd:
- 31 opleidingen berekenen de kosten door aan de klant. Dit speelt met name in het geval van zij-instromers in het beroep;
- 27 opleidingen bekostigen de ontwikkeling en uitvoering van assessments uit de reguliere overheidsbijdragen voor studenten.

Tabel 5.21 – Overzicht gebruikte financieringsbronnen, naar type lerarenopleiding (N = 45)

financieringsbron	KA (niv3)	OA (niv4)	pabo	2de gr.	1ste gr. hbo	1ste gr. univ	anders	totaal
doorberekening aan de klant	1	1	13	9	3	3	1	31
reguliere overheidsbijdragen	1	1	9	10	3	2	1	27
uit eigen middelen	2	1	12	4	0	2	0	21
innovatiesubsidies	0	1	3	2	1	2	1	10
extra overheidsbijdragen	0	0	3	1	0	0	0	4
anders	0	0	0	0	0	0	0	0
totaal	3	4	18	12	3	3	2	

Kosten van assessments en maatwerk leerroutes

De daadwerkelijke kosten van assessments en maatwerk leerroutes blijken bij het merendeel van de respondenten niet (13 opleidingen) of slechts ten dele (10 opleidingen) bekend. Soms geeft men de kosten aan in de vorm van geld, soms in termen van tijd. Al met al is daarom geen eenduidig overzicht van de kosten te geven.

Achttien opleidingen (zes pabo's, zeven tweedegraads opleidingen, twee eerstegraads hbo opleidingen, twee universitaire lerarenopleidingen en één overige opleiding) hebben wel alle gegevens ten aanzien van de (geschatte) kosten beschikbaar. Daaruit blijkt, dat de kosten voor een assessment variëren van € 450,- tot € 2500,- per student; voor het merendeel gaat het om bedragen tussen de € 1000,- en € 1900,-.

De kosten voor maatwerk leerroutes lopen uiteen van € 894,- tot € 10.000,- en liggen meestal tussen de € 3000,- en € 7000,-. Het gaat hierbij om gemiddelde bedragen: de kosten variëren naar gelang de lengte van de leerroute.

Hoe verhouden de kosten van traditioneel opleiden en opleiden op maat zich tot elkaar? Zeventien opleidingen schatten in, dat de kosten van opleiden op maat hoger zijn dan de kosten voor het meer traditionele opleiden: *'De kosten zijn hoger vanwege de omvang van het aantal uren dat per student besteed wordt aan assessments en maatwerk en het aantal collega's dat ingezet wordt bij de assessments',* aldus een respondent. Elf opleidingen geven aan dat de kosten niet ver uiteenlopen.

Tabel 5.22 – verhouding kosten opleiden op maat en traditioneel opleiden

oordeel opleidingen over kosten opleiden op maat (incl. assessments)	aantal opl.
de kosten van opleiden op maat liggen *hoger* dan de kosten van traditioneel opleiden	17
de kosten van opleiden op maat liggen *lager* dan de kosten van traditioneel opleiden	6
de kosten lopen niet ver uiteen	11

In de woorden van een van de respondenten: '*De kosten lopen niet ver uiteen en zijn wellicht zelfs iets lager. Je boekt tijdswinst omdat je minder onderwijs geeft. Het vergt wel een investering om het te doen, maar op termijn zullen de kosten door grotere efficiëntie lager zijn.'* Deze laatste opvatting wordt door meerdere respondenten gedeeld. *'Nu zijn we nog aan het investeren en zijn we op twee sporen bezig. Later zal het opleveren'*. Over deze twee sporen-aanpak zegt een hogeschool-docent: *'Coaching en assessment drukken zwaar op het opleidingsbudget. De arbeidstijdnormering van een docent is hierop niet ingericht. Als je daarnaast traditioneel onderwijs zou geven, is de koek al snel op. Het budget is dus niet toereikend om datgene te doen waar je eigenlijk wel voor wil gaan. Dit hebben wij ten dele kunnen oplossen omdat in ons concept het traditionele onderwijs volstrekt is opgeheven. Desalniettemin is het*

beperkend om niet die keuzes te kunnen maken die je vanuit kwaliteitsoverwegingen wel zou willen maken. Je hebt dus weinig speelruimte en dat vergt veel creativiteit om toch vanuit je concept en je visie te kunnen werken.'

Opbrengsten van assessments en opleiden op maat

Over de opbrengsten van opleiden op maat ziet men (op termijn) een positief effect: *'Op langere termijn zal het rendement hoger zijn.'* en *'Voor de student is er sprake van hogere opbrengsten. Voor de opleiding levert het niet zoveel op. Wel veel puzzelwerk met inroosteren enzovoorts. Maar we vinden het belangrijk om aan te bieden en hebben wel hoop dat de opbrengsten meer worden.'* Desalniettemin vinden respondenten in 29 opleidingen, dat de opbrengsten van opleiding op maat hoger zijn dan de opbrengsten van traditioneel opleiden. Deze opbrengsten dienen echter ruimer opgevat te worden dan puur financiële; het gaat zowel om kwantitatieve als kwalitatieve opbrengsten.

Tabel 5.23 – Verhouding opbrengsten opleiden op maat en traditioneel opleiden

oordeel opleidingen over opbrengsten opleiden op maat (incl. assessments)	aantal opl.
de opbrengsten van opleiden op maat liggen *hoger* dan de kosten van traditioneel opleiden	29
de opbrengsten van opleiden op maat liggen *lager* dan de kosten van traditioneel opleiden	2
de opbrengsten lopen niet ver uiteen	7

Box 19 – kosten en opbrengsten van opleiden op maat in een pabo en een tweedegraads lerarenopleiding

De respondent van opleiding B weet geen inschatting te maken van de kosten van assessments of van maatwerk leerroutes. Wel stelt hij dat de kosten van opleiden op maat (inclusief assessments) hoger uitvallen dan de kosten van het meer traditionele opleiden. Dat zit hem voor een groot deel in de aanloopkosten, aldus de respondent. Daar staat tegenover dat de opbrengsten van het opleiden op maat naar verwachting hoger zijn dan de opbrengsten van traditioneel opleiden.

Afhankelijk van de doelgroep waarvoor een assessment toegepast wordt, kost assessment in opleiding C, uitgedrukt in tijdsbesteding van medewerkers minimaal 3 en maximaal 18 uur. Ook de kosten van opleiden op maat worden in tijd uitgedrukt: 2 jaar maatwerk kost net zoveel als 4 jaar regulier (traditioneel) opleiden, aldus de respondent. Bij traditioneel opleiden wordt uitgegaan van een groepsbenadering. Opleiden op maat vraagt een individuele aanpak, wat dus meer kosten met zich meebrengt. Ten aanzien van de opbrengsten schat de respondent dat deze bij opleiden op maat hoger liggen dan de opbrengsten van traditioneel opleiden, zowel in kwantitatief als in kwalitatief opzicht.

5.5 **Effecten van EVC**

In deze paragraaf staat de vraag naar effecten van EVC centraal. Voor studenten is het belangrijkste effect meer individueel maatwerk, waardoor zij hun opleiding sneller afronden. Dit effect wordt door bijna opleidingen genoemd. Een ander veelgenoemd effect is, dat studenten beter toegerust zijn voor het uitoefenen van hun beroep.

Tabel 5.24– Effecten van assessments, zoals aangegeven door de opleidingen (N = 45)

opbrengsten	aantal opleidingen
er worden meer maatwerk leerroutes aangeboden	39
studenten zijn beter toegerust voor het uitoefenen van hun beroep	20
studenten ronden de opleiding sneller af	19
de opleiding sluit beter aan bij het werkveld	18
er zijn meer nieuwe categorieën studenten ingestroomd in de opleiding	18
studenten vallen minder vaak voortijdig uit	14
de instroom in de opleiding is toegenomen	9
de naamsbekendheid en/of het imago van de opleiding is verbeterd	9
studenten stromen vaker door naar een hogere opleiding	3

Andere effecten hebben betrekking op het zelfvertrouwen. *'Studenten krijgen meer zelfvertrouwen en zijn zich beter bewust van hun mogelijkheden'.* Of gemotiveerd afhaken: studenten krijgen een helder beeld van waar hun capaciteiten liggen en kunnen door het gebruik van assessments beter inschatten of ze wel geschikt zijn voor het onderwijs. Minder geschikten voor het beroep worden op die manier uitgefilterd (filterwerking). Er gaat ook een spiegelwerking uit van het toepassen van assessments: *'Het dwingt je als opleiding meer stil te staan bij datgene waarvoor je opleidt.'* Verder wordt gewezen op het effect dat met assessments het beroepshandelen beter beoordeeld wordt.
Sommige respondenten merken op dat het lastig te beoordelen is wat de effecten van assess-ments sec zijn. De aantrekkelijkheid van een opleiding wordt immers niet uitsluitend bepaald door het toepassen van assessments, maar bijvoorbeeld ook door de inrichting van de leerroute. Een docent aan een pedagogisch technische hogeschool stelt: *'Het is moeilijk te beoordelen wat de opbrengsten van assessments zijn. Zijn veranderingen aan assessments toe te schrijven? Ik betwijfel het. Wel is het zo dat studenten maatwerktrajecten waarderen en als prettig ervaren.'*

Een lid van de onderwijs- en examencommissie van een tweedegraads lerarenopleiding merkt op dat er niet alleen positieve effecten van assessments te benoemen zijn.

Zij ervaart ook negatieve effecten: *'Werken met assessments en portfolio's is erg tijdrovend, waardoor je veel tijd moet doorbrengen achter de computer. Hierdoor staat het directe contact met studenten op de tocht, wat erg spijtig is.'*

Box 20 – effecten van het gebruik van assessments in een pabo en een tweedegraads lerarenopleiding

Opleiding B ziet twee opbrengsten van het gebruik van assessments: de opleiding sluit beter aan bij het werkveld en studenten zijn beter toegerust voor het uitoefenen van hun beroep. Dit uit zich met name in het feit dat studenten beter zicht krijgen op hun leer- en ontwikkelingsvragen met het oog op de einddoelen.

Opleiding C dicht een viertal opbrengsten toe aan het toepassen van assessments; meer nieuwe categorieën studenten in de opleiding, studenten ronden de opleiding sneller af, ze zijn beter toegerust voor het uitoefenen van hun beroep en met behulp van assessments kan het beroepshandelen adequater beoordeeld worden.
Zowel deze tweedegraads opleiding als de hier beschreven pabo constateren daarnaast dat er van assessments een zekere filterwerking uitgaat: studenten halen 'gemotiveerd af'; minder geschikten voor het beroep worden sneller uitgefilterd.

5.6 De relatie met onderwijsinstellingen vanuit het perspectief van de lerarenopleidingen

In dit hoofdstuk staat de EVC-toepassing in lerarenopleidingen centraal. EVC is hierbij expliciet gekoppeld aan maatwerk leerroutes voor (aspirant-)studenten. Lerarenopleidingen bieden echter niet alleen EVC aan voor studenten, sommige passen ook assessments toe voor zittend onderwijspersoneel. Hetzij in de eigen opleiding, hetzij voor andere onderwijsinstellingen. Dit doen ze onder andere in het kader van het IPB-beleid van de eigen of van andere instellingen. In het volgende hoofdstuk wordt daar uitgebreid op ingegaan. Hier geven we ter afsluiting weer in welke mate de bevraagde lerarenopleidingen actief zijn op EVC-gebied in het kader van het IPB-beleid van instellingen (respons 51):

- eenderde past daadwerkelijk assessments toe voor hun eigen docenten;
- negen opleidingen passen EVC toe in het kader van IPB-beleid van andere scholen.

Tabel 5.25 – Mate van toepassing van assessments voor eigen docenten of andere scholen in het kader van het IPB beleid, naar type lerarenopleiding (N = 51)

assessments voor	KA (niv3)	OA (niv4)	pabo	2de gr.	1ste gr. hbo	1ste gr. univ	anders	totaal
eigen docenten	1	1	9	3	1	2	0	17
andere scholen	1	0	3	3	1	1	0	9
totaal	3	5	19	13	4	3	4	51

Zowel wat betreft het toepassen van assessments voor de eigen docenten als het toepassen van assessments voor andere scholen geldt dat momenteel veel in ontwikkeling is.

5.7 **Samenvatting**

De enquête laat zien dat in veel lerarenopleidingen EVC in meer of mindere mate toegepast wordt voor (aspirant-)studenten. Het gaat hierbij echter nog niet om substantiële aantallen. In acht opleidingen wordt in het geheel geen gebruik gemaakt van EVC voor (aspirant-)student, al zijn momenteel vijf van deze opleidingen zich hierop wel aan het oriënteren.
De enquête toont dat van de 53 onderzochte lerarenopleidingen er 45 gebruik maken van EVC voor (aspirant-)studenten. In het merendeel van de opleidingen gaat het nog slechts om geringe aantallen studenten waarvoor EVC wordt toegepast. Bovendien hebben toepassingen nog slechts beperkt betrekking op 'reguliere' studenten. Als EVC wordt gebruikt, beperken de toepassingen zich voornamelijk tot zij-instromers en duale studenten. Het gaat dan voornamelijk om het toetsen van de geschiktheid van zij-instromers in het beroep.

Van 24 van de 45 EVC toepassende opleidingen is bekend voor welk aantal studenten zij in 2004 EVC hebben toegepast:
- in 15 opleidingen is EVC toegepast voor maximaal 10% van de studenten;
- vijf opleidingen hebben EVC toegepast voor meer dan de helft van hun studenten.

Op dit terrein valt dus nog veel te winnen, met name wat betreft de pabo's, zo lijkt. Duidelijk merkbaar is, dat er veel in ontwikkeling is en dat EVC behoorlijk 'borrelt'. Men is hoopvol gestemd over een brede toepassing van EVC in de toekomst.

Ook wat betreft de institutionele inbedding van EVC en de oriëntatie op de gebruiksmogelijkheden is er op EVC-gebied in de lerarenopleidingen veel in beweging. De enquête laat een grote diversiteit zien in (contexten voor) het gebruik van EVC. Los van de vraag in hoeverre er sprake is van feitelijk gebruik van EVC, blijkt in 32 van de 45 EVC toepassende opleidingen EVC formeel ingebed te zijn in het beleid van het

opleidingsinstituut waarvan de opleiding deel uitmaakt, en in 42 opleidingen in het formele onderwijsbeleid van de opleiding zelf.

In het onderzoek zijn potentiële katalysatoren of versnellers van EVC-toepassingen in opleidingen getraceerd. Deze kunnen samengevat worden onder drie noemers:
1. De *beleidskeuze van een instelling of opleiding* voor competentiegericht opleiden.
2. De *spin off* die EVC-toepassingen voor zij-instromers kan hebben naar toepassingen voor reguliere studenten.
3. *Motieven* om van EVC gebruik te (willen gaan) maken.

De belangrijkste versneller voor een bredere toepassing van EVC is de *beleidskeuze* van een instelling of opleiding voor competentiegericht opleiden. Bij enkele opleidingen waar men reeds op relatief grote schaal gebruik maakt van EVC, blijkt men nauwelijks of geen onderscheid meer te maken tussen verschillende doelgroepen van studenten. Bij de keuze voor competentiegericht opleiden hoort – haast per definitie – EVC: voor elke student gaat het om maatwerk.

Een tweede potentiële versneller is zoals gezegd de *spin-off* die EVC-toepassingen voor zij-instromers kan hebben naar toepassingen voor reguliere studenten. Door 'sense of urgency' afgedwongen EVC-gebruik voor zij-instromers, blijkt ook naar 'reguliere' studenten een vliegwielfunctie te vervullen.

Een derde categorie potentiële versnellers sluit daar nauw op aan en heeft betrekking op *motieven*. Afgezien van het toetsen van de geschiktheid van zij-instromers in het beroep, is ook een motief het kunnen aanbieden van maatwerk in de opleiding ter verkorting van de opleidingsduur en/of verbetering van de slaagkans van studenten, zij-instromers, duale studenten (opgeleid in de school) en 'reguliere' studenten. Opvallend is dat het verbeteren van de aansluiting van de opleiding bij het werkveld i.c. de scholen bij sommige opleidingen wel en bij andere geen motief is voor het toepassen en/of ontwikkelen van EVC.

Ook de overheid kan bijdragen aan versnelling van de toepassing van EVC in de lerarenopleidingen. Gevraagd naar de effectiviteit van eventuele overheidsmaatregelen noemen opleidingen het vaakst:
- het verzamelen van kennis en praktijkvoorbeelden, inclusief het zorgdragen voor verspreiding daarvan;
- tegemoetkoming in de kosten voor het aanbieden en gebruik van EVC;
- het verschaffen van helderheid over de regels omtrent EVC en maatwerkleerroutes.

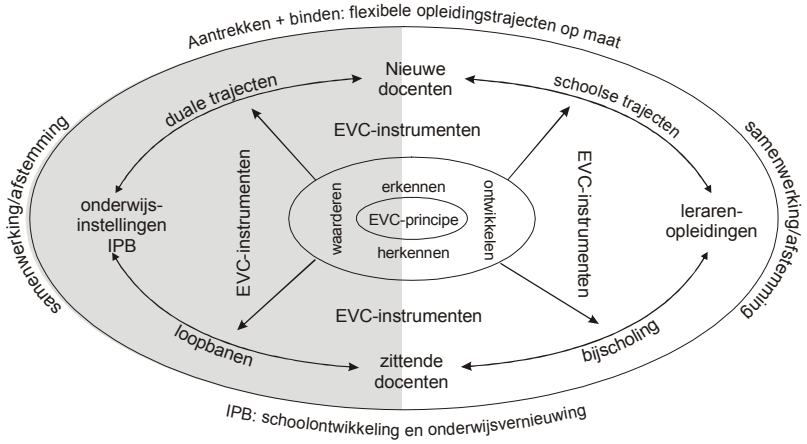
Opvallend is dat het merendeel van de opleidingen behoefte zegt te hebben aan (verspreiding van kennis over) 'good practices', en een behoorlijk deel daarvan – maar niet alle – ook aan het opzetten van experimenten/pilots.

6 EVC in onderwijsinstellingen

'Bevoegd zijn en bekwaam blijven'

6.1 **Inleiding**

Vijftien geselecteerde onderwijsinstellingen hebben door middel van een vragenlijst en een interview meegewerkt aan de casestudies over EVC in onderwijsinstellingen. In welke mate en op welke wijze passen zij EVC toe? Welke methoden, activiteiten en instrumenten, die zijn gebaseerd op het principe van EVC, hanteren zij? Wordt EVC toegepast in het kader van loopbaanontwikkeling en ter bevordering van bekwaamheid van zittende docenten? Is er sprake van het gebruik van EVC in duale trajecten waarin nieuwe docenten in samenwerking met een lerarenopleiding de bevoegdheid behalen? Voor beide trajecten van professionalisering van docenten (bevoegdheid en bekwaamheid) is onderzocht in welke mate deze onderdeel uitmaken van Integraal personeelsbeleid, IPB. Daarnaast is gevraagd naar de relatie tussen professionalisering van docenten en de ontwikkeling van de instelling. Wordt schoolontwikkeling gekoppeld aan professionalisering van docenten en in welke mate zijn deze ontwikkelingen verbonden met het nieuwe competentiegericht leren waarin de lerende centraal staat? Deze vraagstukken hebben betrekking op het gearceerde deel van het conceptueel model EVC.



Deze verkenning beoogt vooral een kwalitatief beeld te geven van de huidige stand van zaken, randvoorwaarden en mogelijke versnellers voor het gebruik van EVC in instellingen. Omdat het slechts om een beperkt aantal casussen gaat moeten de resultaten met nuance worden bekeken. De resultaten geven een eerste indicatie voor wenselijk faciliterend beleid.

Respondenten

De bevraagde onderwijsinstellingen zijn te beschouwen als voorlopers op het gebied van EVC en IPB. Het gaat om scholen die actief functioneren in projecten en netwerken waarin innovatieve onderwerpen zoals EVC, IPB en de samenwerkingsrelatie met de lerarenopleiding een rol spelen. In totaliteit zijn 22 instellingen benaderd voor medewerking. In de korte doorlooptijd van deze verkenning is het gelukt om 15 casussen te beschrijven: drie BVE-, drie VMBO-, vijf VO- en vier PO-casussen. Van deze 15 casussen zijn 13 ingevulde vragenlijsten beschikbaar. Deze vragenlijsten zijn over het algemeen ingevuld door één respondent binnen de desbetreffende onderwijsinstelling, al dan niet na overleg met collegae. In de vervolginterviews is meestal één respondent bevraagd; soms waren daarbij meerdere vertegenwoordigers van de instelling aanwezig. In sommige gevallen is aanvullende informatie bij andere functionarissen van de opleiding opgevraagd. De gesprekspartners en informatiebronnen zijn over het algemeen functionarissen die werkzaam zijn op management- en stafniveau (HRM en HRD) in de instelling.

Leeswijzer

Paragraaf	*Onderwerp*	*Pagina*
6.2	Toepassingen van EVC	85
6.3	Ontwikkeling van IPB	89
6.4	Kwaliteit van EVC in onderwijsinstellingen	92
6.5	Kosten en baten van EVC	94
6.6	Kritische succesfactoren en stimulering van EVC	96
6.7	EVC in de samenwerking tussen onderwijsinstellingen en opleidingsinstituten	98
6.8	Dieptebeelden van een viertal casussen	101
6.9	Samenvatting	106

Binnen de verschillende paragrafen wordt het algemene beeld geschetst van EVC in onderwijsinstellingen. Waar dat relevant is wordt een ontwikkeling specifiek voor een onderwijssector geduid. Omdat het om een beperkt aantal casussen gaat in verschillende onderwijssectoren wordt in dit hoofdstuk vooral een kwalitatief beeld geschetst:

- een beeld ‘in de breedte’, dat wil zeggen over de verschillende onderwijssectoren heen;
- en een beeld ‘in de diepte’ door beschrijving van casussen van vier verschillende instellingen.

6.2 **Toepassingen van EVC**

Er zijn verschillende interpretaties en toepassingen van EVC. Dat is overigens niet alleen in dit onderzoek het geval. Het Kenniscentrum EVC spreekt van duizendbloemen bloeien. In de case-studies komen de volgende toepassingen voor:

- EVC gericht op kwalificatie;
- EVC gericht op bekwaamheid;
- EVC gericht op zowel kwalificatie als bekwaamheid (professionalisering).

EVC in trajecten gericht op kwalificatie

Een vaak genoemd beeld is, dat EVC-activiteiten gericht zijn op (formele) *kwalificering van onderwijspersoneel*. Men verwijst hiermee naar de procedures, instrumenten en de organisatie van activiteiten die gericht zijn op het verwerven van een (formele) kwalificatie met een bijbehorend civiel effect. Het doel van een EVC procedure is te zorgen dat een docent '*bevoegd*' is.

Box 21 – PO instelling

EVC gaat over het erkennen van competenties. En dan specifiek over het formeel erkennen van competenties. Infomeel worden competenties van mensen natuurlijk ook gewaardeerd. Dit heeft echter geen civiel effect. EVC procedures hebben in mijn optiek per definitie een civiel effect.

Box 22 – VO instelling

We hebben 3 groepen docenten: de zij-Instromers, de LIO's en de zittende docenten. Voor zij-instromers en de LIO's gaat het om een kwalificerend traject. Zij worden gekwalificeerd binnen de wettelijke kaders in Nederland. De zittende docenten die zijn al bevoegd, met hen maak je een professionaliseringsslag. Bij deze ontwikkeling maken we geen gebruik van EVC, dat is een ander gebied.

Acht instellingen (van de 15) gebruiken EVC instrumenten in kwalificerende trajecten voor aankomende docenten. Zes instellingen (van de 15) gebruiken EVC instrumenten voor de kwalificerende opleiding van zittende docenten.

Overzicht 6.1 – Gebruik EVC in kwalificerende trajecten voor aankomende en/of zittende docenten (N=15)

	sector				
	bve (3)	po (3)	vmbo (3)	vo (4)	totaal
EVC voor kwalificatie aankomende docenten		2	3	3	8
EVC voor kwalificatie zittende docenten		1	1	4	6

Opvallend is dat uit de BVE sector aanvankelijk geen enkele instelling aangeeft EVC te gebruiken voor de opleiding van zittend en aankomend personeel. In de interviews blijkt dat deze instellingen zowel beginnende als zittende docenten in kwalificerende trajecten hebben, waarvan EVC deel uitmaakt. Deze EVC procedures worden echter niet door de onderwijsinstelling zelf uitgevoerd, maar door de lerarenopleiding. De uitvoering door de lerarenopleiding wordt blijkbaar niet beleefd als een onderdeel van partnerschap.

Box 23 – BVE instelling

Als wij hier een EVC procedure uitvoeren dan gaat het om professionalisering. Als de EVC procedure extern wordt uitgevoerd, bijvoorbeeld door een lerarenopleiding, dan benoem ik het niet als EVC procedure. Als ik het aan de lerarenopleiding in Zwolle zou vragen, zouden ze mogelijk een EVC project noemen. Want daar is vastgesteld wat zijn ontbrekende competenties zijn, daaraan heeft een ontwikkelingsproject vastgezeten, daarop is hij beoordeeld en vervolgens is hij bekwaam. We doen dat dus wel, maar niet in eigen huis.

EVC in trajecten gericht op bekwaamheid van docenten

Een tweede veelgehoorde opvatting is, dat EVC-activiteiten gericht zijn op bekwaamheid van onderwijspersoneel. Men verwijst hiermee naar alle activiteiten die in school ondernomen worden voor persoonlijke en professionele groei van docenten. Voorbeelden hiervan zijn persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP) en competentiemanagement. Het doel van deze EVC activiteiten is te zorgen dat een docent ‘bekwaam’ is en blijft.

Box 24 – BVE instelling

Vanuit het personeelsbeleid proberen wij richting te geven aan de ontwikkeling van docenten. Hiervoor gebruiken we persoonlijke ontwikkelingsplannen. Tot nu toe werd de ondersteuning van deze plannen geboden door de P&O afdeling. Wij zijn nu bezig om teamleiders te leren de mensen waarmee zij werken te begeleiden aan de hand van competenties. De afspraken in de POP’s zijn afspraken tussen docenten en teamleiders.

Vooral instellingen uit de VO- en de BVE-sector gebruiken EVC-achtige instrumenten ontwikkeling van bekwaamheid. De volgende instrumenten worden genoemd:

- persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP);
- functioneringsgesprekken;
- beoordelingsgesprekken;
- competentiemanagement.

Overzicht 6.2 – Gebruikte EVC instrumenten / methodieken voor ontwikkeling bekwaamheid van docenten (N=15)

	sector				
	bve (3)	po (3)	vmbo (3)	vo (4)	totaal
competentiemanagement	3				3
persoonlijk ontwikkel plan	2			3	5
functioneringsgesprekken		1	1	2	4
beoordelingsgesprekken		1		1	2

Een aantal instellingen, die geen EVC toepassen, zegt wel bezig te zijn met de ontwikkeling van bekwaamheid. Zij benoemen deze activiteit echter niet in termen van het erkennen van competenties, maar bijvoorbeeld in termen van competentiemanagement in het kader van integraal personeelsbeleid. De toegevoegde waarde van het begrip EVC bij competentiemanagement en IPB is voor hen niet duidelijk. Het waarderen, erkennen en ontwikkelen van individuele competenties wordt door hen als een vanzelfsprekend onderdeel beschouwd van competentiemanagement en HRD.

Box 25 – BVE instelling

'*Kijk, het IPB daaraan werkt neem ik aan elk ROC. Bepaalde vormen van wat we nu EVC noemen hebben we natuurlijk al die jaren al gedaan. Waarom heet het nu EVC? Bij EVC komt die C van competentie en het is belangrijk dat je een helder, transparant en bewijsbaar traject voor docenten hebt. We hebben dat natuurlijk altijd gedaan, nu heet dat dan EVC*'.

Box 26 – VO instelling

'*Ontwikkeling van bevoegde docenten is onze eigen verantwoordelijkheid. Het competentiemanagement is al jaren een belangrijk onderdeel van ons personeelsbeleid. Mijn inziens voegt het begrip EVC niets toe aan het competentiemanagement. In onze huidige aanpak houden we ook rekening met competenties van docenten en bieden wij de mogelijkheid tot beroepsmatige ontwikkeling. Ook de perspectieven voor doorstroom in het functiegebouw vormen hiervan een onderdeel*.'

In de casestudies ook Dat sluit dan ook aan op de *EVC voor zowel kwalificatie als bekwaamheid.*
Er zijn 5 instellingen, die zeggen EVC te gebruiken voor het bevorderen van zowel bekwaamheid van zittend onderwijspersoneel als voor kwalificerende trajecten van docenten. Zij duiden beide onder de term 'professionalisering'. Opvallend is dat deze opvatting bij 3 van de 4 VO instellingen voorkomt.

Box 27 – VO instelling

'Wanneer je praat over professionalisering dan zie ik kwalificering als onderdeel daarvan. Ik ben niet per definitie gericht op kwalificering. Ik ben veel meer gericht op professionalisering en dan kan door een bepaalde wens van een docent een kwalificatie traject noodzakelijk zijn.'

Deze resultaten betekenen niet, of de instelling wel of geen aandacht schenkt aan kwalificatie en/of bekwaamheid. Deze resultaten geven aan of onderwijsinstellingen bij de professionalisering van docenten gebruik maken van een EVC-achtige instrumenten.

EVC-'achtige' instrumenten
In het gebruik van de verschillende 'typen' EVC instrumenten zijn geen sectorspecifieke ontwikkelingen waar te nemen. Interviews zoals het criterium gericht interview en het reflectie interview worden door 10 instellingen gebruikt. Andere EVC-instrumenten zijn diplomavergelijking, observatie, portfolio met competentiebewijzen en het assessment (proeve van bekwaamheid). Instrumenten die ook genoemd zijn in de review ook zijn genoemd bij het assessmentinstrument voor de zij-instroom. Iedere instelling spreekt in het onderzoek in termen van competenties over de ontwikkeling van docenten.

De competentiestandaarden die worden gebruikt zijn divers:
- 3 instellingen maken gebruik van de standaarden van SBL (wet BIO) met daarbij een schoolspecifieke aanpassing;
- 4 instellingen maken gebruik van een algemeen beroepscompetentie profiel (zoals bijvoorbeeld Berenschot) met daarbij een schoolspecifieke aanpassing;
- 3 instellingen maken gebruik van een schoolspecifiek beroepscompetentieprofiel;
- 3 instellingen maken gebruik van een algemene beroepscompetenties.

Voorbeelden van het gebruik van EVC instrumenten worden hieronder gegeven:

Box 28 – BVE instelling

Om door te kunnen stromen in het functiegebouw moet het personeel verplicht een portfolio aanleggen met daarin 360º-feedback, zelfanalyse, loopbaanontwikkeling, sterkte/zwakte-analyse en POP. Dit wordt voorgelegd aan het doorstromingsplatform (met daarin de clustermanager die het uiteindelijke besluit neemt en een regisseur die de procedure waarborgt).

Box 29 – VO instelling

Er wordt gebruik gemaakt van 360º feedback (Keiwijzer – instrument van B&T Begeleiding en Training) en POP's. Met de 360º feedback is begonnen bij het management team en de teamleiders. Het streven is binnen 4 jaar alle personeelsleden gescand te hebben. De teamleiders hebben een training gevolgd om de rapportage van de uitkomsten van de 360º feedback te interpreteren.
Ook wordt er een gesprekkencyclus van 4 jaar op touw gezet. Dit wordt voor iedereen verplicht, waarbij wel rekening gehouden wordt met de achtergrond van het personeel (bijv. mensen die bijna tegen hun FPU zitten moet je niet gaan dwingen in dit soort ontwikkelingen mee te gaan).

Box 30 – VMBO instelling

In samenwerking met een groot bedrijf in de regio hebben we een opleidingstraject ontworpen voor de scholing van CAD tekenaars (een technisch tekenprogramma). De docenten die deze cursus zouden moeten geven, hadden een bijscholing voor dit traject nodig. Samen met het bedrijf en Kenteq is een assessment afgenomen bij de docenten en is vastgelegd welke kennis en vaardigheden verbeterd moesten worden. Daarna is een opleidingstraject op maat voor de betreffende docenten gestart.

6.3 **Ontwikkeling van Integraal Personeelsbeleid (IPB)**

In de case-studies is de ontwikkeling van het beleid ten aanzien van opleidingen en professionalisering van docenten aan de hand van drie vragen in kaart gebracht:

1. In welke mate is het beleid ten aanzien van de aspecten opleidingen en professionalisering van docenten daadwerkelijk gerealiseerd in de praktijk?
2. In welke mate is het IPB-beleid afgestemd op de schoolontwikkeling? Zijn de doelen van IPB- beleid en de doelen van de organisatie op elkaar afgestemd?
3. Welke rol speelt de onderwijsinstelling in de opleiding en professionalisering van docenten?

De resultaten laten weinig verschillen zien tussen onderwijsinstellingen. De meeste instellingen zien zichzelf als een school die ver is in de ontwikkeling van het Integraal personeelsbeleid. Zowel met betrekking tot opleidingen (kwalificatie) als met betrekking tot ontwikkeling van bekwaamheid van docenten blijken instellingen een beleid te voeren, dat is afgestemd op de doelen van de organisatie en speelt de instelling een actieve rol in de ontwikkeling van docenten.

Enkele BVE instellingen scoren lager dan andere onderwijsinstellingen op de volgende twee vragen:

- Zijn er op uw school middelen begroot voor deskundigheidsbevordering van begeleiders/beoordelaars van docenten-in-opleiding (aankomende docenten en zittende docenten)?
- Worden docenten gestimuleerd om zich te ontwikkelen in de rol van begeleider/beoordelaar van docenten-in-opleiding?

De conclusie is dat in de bij het onderzoek betrokken BVE instellingen de ontwikkeling van begeleiding van docenten-in-opleiding door eigen personeel nog geen gestalte heeft gekregen.

IPB beleid voor personeel en organisatie en het gebruik van EVC

Aspecten zoals werving en selectie van personeel, intake en (her)plaatsing van personeel, teamontwikkeling, schoolontwikkeling, functie- en taakdifferentiatie, differentiatie in rollen en het functiegebouw blijken belangrijke onderdelen van het IPB-beleid. Opvallend is, dat EVC voornamelijk wordt gebruikt bij werving en selectie van personeel en bij de intake en plaatsing van personeel.

Bij de andere aspecten van personeel en organisatie speelt EVC een kleine rol. Instellingen zien wel mogelijkheden voor het gebruik van EVC in relatie tot teamontwikkeling en schoolontwikkeling. Dit zal in de toekomst doorzetten. Het vaststellen van de benodigde competenties en deze vergelijken met de in de organisatie aanwezige competenties kan in hun beeld met EVC ondersteund worden. Een instelling vraagt zich ten aanzien van deze ontwikkeling en de uitvoering van de EVC procedure af of de kosten die hiermee gemoeid zijn wel te dragen zijn door een instelling.

Box 31 – VMBO instelling

De ontwikkeling van valide en betrouwbare procedures van EVC zijn kostbaar. De betrouwbaarheid en validiteit zijn echter zeer belangrijke factoren wanneer een organisatie gaat sturen met behulp van deze instrumenten. Hoe kan een school deze ontwikkeling zelf bekostigen? Ten aanzien van de uitvoering van dergelijke procedures vormt de tijd en dus de kostprijs ook een mogelijk probleem.

Een aantal instellingen geeft aan dat EVC beleid weliswaar op papier beschikbaar is, maar dat er van geïmplementeerd beleid nog geen sprake is.

Box 32 – VO instelling

Met betrekking tot IPB liggen binnen de instelling veel stukken klaar, met EVC is men deels op weg, maar met name nog op papier. Nadrukkelijk wordt wel de relatie gezocht tussen schooldoelen en persoonlijke ontwikkeling. Bij het personeel moet het allemaal nog indalen.

IPB beleid voor kwalificatie van personeel en het gebruik van EVC
Kwalificatie van aankomend en zittend personeel –opleiden gericht op bevoegdheid- wordt door 11 instellingen als een onderdeel van het IPB benoemd. Opvallend is dat EVC in alle onderwijssectoren (behalve de BVE sector) een belangrijke rol speelt bij kwalificatie van zittend personeel. Deze constatering correspondeert met het feit dat de BVE instellingen in het onderzoek geen EVC activiteiten benoemen voor de kwalificerende opleidingen van docenten. Deze instellingen spelen nog geen belangrijke rol in het opleiden in de school ten behoeve van kwalificering van zittende en aankomende docenten.
De mate waarin een instelling een actieve sturende rol speelt bij de opleiding van zittende en aankomende docenten en de wijze waarop deze rol is vastgelegd en geborgd in het integraal personeelsbeleid zijn belangrijke factoren in de beeldvorming rondom de mogelijkheden van EVC.

IPB beleid voor ontwikkeling van bekwaamheid van personeel en het gebruik van EVC
De ontwikkeling van bekwaamheid door middel van functioneringsgesprekken (10 instellingen) en persoonlijke ontwikkelingsplannen (12 instellingen) is een onderdeel van het IPB van instellingen. EVC speelt in het VO en BVE een belangrijke rol bij het gebruik van persoonlijke ontwikkelingsplannen. In de BVE instellingen is competentiemanagement een onderdeel van IPB, EVC speelt een belangrijke rol in deze activiteiten.

Uit de casestudies wordt duidelijk dat ontwikkeling van bevoegdheid en van bekwaamheid beide zijn geïntegreerd in het IPB. Hierbij moeten drie kanttekeningen worden gemaakt:
1. In het onderzoek is gekozen om voornamelijk instellingen te benaderen die als innovatief gekenmerkt kunnen worden. Dat wil zeggen scholen die ten aanzien van IPB en EVC ontwikkelingen voorop lopen. Een drietal instellingen heeft geen uitgesproken innovatief karakter.
2. In het onderzoek is over het algemeen gewerkt met één respondent per onderwijsinstelling. In een aantal gevallen is ook (in)direct informatie verkregen via collegae. Desalniettemin is het de vraag in hoeverre de inschatting door deze respon-

dent(en) van de mate van ontwikkeling van het IPB volledig overeenkomt met de totale situatie in de praktijk van de onderwijsinstelling.
3. Alle onderwijsinstellingen geven aan dat de EVC-procedures en -instrumenten, ondanks dat ze een belangrijke rol spelen bij vraagstukken van P&O, zoals kwalificatie en bekwaamheidsontwikkeling, in zeer beperkte mate zijn geïntegreerd in het IPB.

6.4 Kwaliteit van EVC in onderwijsinstellingen

In deze paragraaf worden verschillende aspecten van kwaliteit van EVC besproken:
- ontwikkeling van EVC;
- organisatie van EVC;
- uitvoering van EVC.

Ontwikkeling van EVC
De meerderheid van de instellingen geeft aan, dat de ontwikkelde EVC-procedures en instrumenten niet gelegitimeerd zijn. Twee BVE instellingen geven aan dat de gebruikte EVC-achtige instrumenten wel intern gelegitimeerd zijn. Eerder is aangegeven, dat in deze BVE instellingen EVC vooral een rol speelt bij de ontwikkeling van bekwaamheid van zittend personeel. De betreffende instellingen kennen een aanzienlijke 'niet-reguliere instroom van leraren'. Het ontwikkelen van instellingsbrede gelegitimeerde procedures is een noodzaak voor de borging van de kwaliteit het personeel en daarmee samenhangend de kwaliteit van het onderwijs.

Geen van de geïnterviewde onderwijsinstellingen geeft aan, dat de gebruikte EVC-instrumenten zijn getoetst op validiteit. Vaak is het gebruik van EVC nog beperkt tot pilots en andere verkenningen voor het begeleiden van competentieontwikkeling van docenten. Het gebrek aan goede voorbeelden van EVC-trajecten wordt als een belemmering genoemd. De relatie tussen bevoegdheid en bekwaamheid zoals geschetst in de wet BIO moet zich nog uitkristalliseren. Dat geldt ook voor de samenwerking in deze met de lerarenopleidingen. Ook de vertaling van de competenties uit de wet BIO in termen van concreet waarneembaar gedrag van docenten is nog in ontwikkeling. Wat betekent competent zijn en hoe kan ik dit meten, hoe is dit zichtbaar? Deze factoren beperken de mogelijkheden voor de toetsing van de validiteit van de gebruikte EVC-instrumenten.

Box 31 – BVE instelling

Wie kan en mag valideren? Daarover is momenteel een conflict gaande tussen aanleverende mbo-instellingen en de hbo lerarenopleidingen. Maar in wezen is deze discussie niet interessant. Je moet een visie hebben. Wat is het best denkbare model op dit moment? Geen strijdvraag neerleggen van 'wie bepaalt wat?' maar gezamenlijk aan de slag.

Instellingen zeggen, dat een volledig betrouwbare en valide EVC-procedure praktisch onhaalbaar is als het gaat om bevordering van bekwaamheid. Het blijft altijd een mix tussen de intuïtie van managers en docenten over bekwaam lerarengedrag en de noodzaak voor structurering in een beoordelingssysteem.

Vijf instellingen geven aan, dat ze de EVC-instrumenten zelf ontwikkelen. Er is meestal geen sprake van externe borging. Daartegenover staan zeven instellingen die samenwerken met de lerarenopleiding voor de ontwikkeling van EVC-instrumenten. In de praktijk wil dit zeggen, dat zij gebruik maken van instrumenten van deze lerarenopleiding. Sommige instellingen spreken daarop de verwachting uit dat de gebruikte instrumenten gevalideerd en gelegitimeerd zijn. Zij kunnen dit echter niet feitelijk onderbouwen.

Organisatie van EVC
De organisatie van EVC ligt bij de meerderheid van de instellingen extern. Als externen worden de lerarenopleiding of gespecialiseerde assessmentbureaus genoemd. Bij zeven instellingen maakt de aanpak van EVC deel uit van de samenwerking met de lerarenopleiding. Bij vijf instellingen is een functionaris benoemd om de activiteiten rondom EVC te coördineren. Dit is dezelfde persoon die verantwoordelijk is voor de organisatie van opleidingen in de school en de samenwerking met de lerarenopleiding.

Box 32– VO instelling

Er is iemand aangesteld om de coördinatie van opleiden van personeel te ondersteunen. Zij is gewoon staffunctionaris. Wij noemen haar opleider van de school, maar deze functie bestaat niet in het functie gebouw, het is een werktitel. Haar taken zijn: begeleiden van jong onervaren personeel, begeleiden van de kweekvijver van LIO-ers, opzetten van een begeleidingsstructuur en organiseren dat mensen twee begeleiders krijgen: één coach vanuit de sectie en één algemene coach.

Box 33 – VO instelling

Het gaat om concentreren van deskundigheden. Vroeger hadden we dus ook 4 leidinggevende scholingsconrectoren die allemaal hetzelfde deden. Ze werden allemaal met het opleiden van docenten geconfronteerd. Het was niet mogelijk om alle regelingen rondom opleidingen (zoals nu subsidie regelingen voor zij-instromers) te kennen. Nu liggen deze taken bij één persoon. Die sluit het wel kort met de leidinggevende, maar de kennis en de contacten zitten nu in één hand.

Bij zeven instellingen is training en/of deskundigheidsbevordering geregeld voor personen die betrokken zijn bij de uitvoering van EVC. Voor begeleiding van bekwaamheid gaat het dan om cursussen en/of trainingen die zich richten op de bevor-

dering van competenties met betrekking tot coachen. In het geval van kwalificerende trajecten gaat om deskundigheidsbevordering in samenwerking met de lerarenopleiding en het afstemmen van de begeleiding van leraren in opleiding. Welke kennis, vaardigheden en attitudes hebben docenten nodig om docenten-in-opleiding te begeleiden bij het werkplekleren? Bij vier instellingen zijn assessoren aanwezig, die zijn getraind in het objectief en valide beoordelen van competent docentgedrag.

Uitvoering van EVC
Voor de uitvoering van EVC werken zes van de instellingen samen met de lerarenopleiding. Deze constatering komt overeen met de informatie ten aanzien van ontwikkeling en organisatie van EVC. Ongeveer de helft van de instellingen ziet de docent als eigenaar van zijn/haar eigen EVC/portfolio. Deze instellingen verwijzen dan naar EVC-instrumenten die zijn gericht op de ontwikkeling van bekwaamheid, zoals een persoonlijk ontwikkelingsplan.

6.5 **Kosten en baten van EVC**

De meerderheid van de onderwijsinstellingen noemt positieve resultaten van EVC-instrumenten:
- meer betrokkenheid bij schoolontwikkeling;
- attitudeverbetering en cultuuromslag onderwijspersoneel;
- inzet en inzetbaarheid personeel;
- vermindering van ziekteverzuim;
- versnelling van kwalificering;
- en een betere samenwerking met de lerarenopleiding.

De BVE instellingen benoemen geen verbeterde samenwerking met de lerarenopleiding. Het uitvoeren van EVC is geen gedeelde verantwoordelijkheid van deze instellingen.
Het is moeilijk voor de respondenten om de genoemde baten in kwantitatieve gegevens om te zetten. Een instelling benoemt specifiek het resultaat van het erkennen van competenties van docenten als een resultaat op zich.

Box 34 – VO instelling

Het formeel erkennen van competenties is een resultaat op zich. Het heeft absoluut meerwaarde om eerder verworven competenties een formele erkenning te geven. Het civiele effect van diplomering is voor de beroepsgroep docenten erg belangrijk. Zij beseffen steeds meer dat vergroting van hun mogelijkheden voor arbeidsmobiliteit belangrijk wordt voor de eigen carrière.

Box 35 – VMBO instelling

Met wat het terugdringen van het ziekenverzuim ons oplevert kan de investering van de ontwikkeling en het uitvoeren van EVC gemakkelijk betaald worden. Daarnaast betaal ik het graag omdat het veel oplevert. Mensen blijven gemotiveerd, blijven enthousiast, vinden ons een geweldige werkgever. Dat verdient terug.

Een aantal instellingen noemt als een belangrijke baat de versnelling van kwalificerende trajecten van docenten. Deze baat levert in tegenstelling tot de bovengenoemde opbrengsten direct zichtbaar geld op. Een verkorting van de opleidingstijd betekent een vermindering van de loondervingskosten. Dit zijn de kosten voor het doorbetalen van personeel voor een opleiding, terwijl zij niet productief kunnen zijn.

Kosten-baten afweging

Bijna de helft de instellingen is van mening, dat EVC op dit moment meer kosten dan baten oplevert. Zij verwachten echter dat in de toekomst deze investeringen zich zullen terugbetalen.

Box 36 – BVE instelling

Ideaaltypisch zou je willen dat de baten de kosten overstijgen, maar nu is dat nog niet zo. Je vraagt nu heel veel van mensen, bijv. qua tijd. Daar komt bij dat 'zachte' rendementen lastig meetbaar zijn. In onze visie is EVC een winstpunt, maar in de huidige structuur, met de huidige regeltjes is het een kostenpost.

Box 37 – VMBO instelling

In een sterk veranderende arbeidsmarkt voor zowel het onderwijs als het bedrijfsleven is EVC een noodzakelijk instrument om flexibel met de inrichting van de organisatie om te gaan. Plaatsing en herplaatsing zijn essentieel om te anticiperen op deze veranderingen. De kosten van het niet toepassen van EVC zijn vele malen groter. Dan komen we echt in de problemen.

De laatste instelling beargumenteert dat de kosten voor het niet investeren in zichtbare en gestructureerde competentieontwikkeling van docenten op de langere termijn een probleem kunnen vormen. Het investeren in EVC moet dus ook worden bezien vanuit een langere termijn perspectief.

6.6 **Kritische succesfactoren en stimulering van EVC**

Als kritische succesfactoren noemt de meerderheid van de schoolinstellingen: de inbedding van EVC in het IPB en het creëren van draagvlak bij het onderwijspersoneel. Deze twee factoren worden vaak in samenhang genoemd. Ten aanzien van de inbedding in het IPB erkennen instellingen dat zij hierin nog een slag moeten maken. Tegelijkertijd vinden veel instellingen dat de wijze van implementatie van EVC behalve een beleidskwestie vooral een bottom up benadering moet zijn. Het gaat om de individuele verantwoordelijkheid van docenten voor hun eigen ontwikkeling. De organisatie en het management moeten deze ontwikkeling ondersteunen met een duidelijke visie op schoolontwikkeling in relatie tot individuele ontwikkeling.

Box 38 – VMBO instelling

De rol van het management omvat volgens mij drie belangrijke aspecten:

- Het is essentieel dat het management ook zicht heeft op de inhoudelijke ontwikkeling van docenten.
- Management kan ondersteunen in een goede planmatige aanpak van opleiding van docenten.
- Management moet bijdragen aan het borgen en benoemen van succes.

Versnellers

Er worden twee versnellers genoemd voor verankering van de EVC-benadering in de onderwijsinstelling:

- anticiperen op overheidsbeleid;
- ervaring met EVC.

Met het eerste doelen de instellingen bijvoorbeeld op de slag naar het aanleggen van bekwaamheiddossiers van docenten. Sommige instellingen maken zich echter wel zorgen of deze ontwikkeling zijn doel niet voorbij schiet. Het is een tijds- en geldintensieve opgave om de bekwaamheiddossiers zowel voor intern gebruik als voor de inspectie geschikt te maken.

Box 39 – BVE instelling

De huidige regelgeving is zwaar, de Wet BIO zorgt voor extra papierwerk. De indruk wordt gewekt dat men met de Wet BIO mensen aan het werk wil houden. De wet schiet in dat opzicht door.

Een tweede versneller is ervaring met EVC procedures. Voor docenten zijn dit bijvoorbeeld de ervaringen in EVC -projecten voor onderwijsdeelnemers.

Box 40 – BVE instelling

Heeft u het idee dat de ervaring met EVC trajecten bij deelnemers effect heeft op docenten die hier werken?
Gigantisch, die effecten zijn hier al lang aan de gang. In de BBL heeft EVC een belangrijke plaats. De instroom van deelnemers is zeer divers en gerelateerd aan maatschappelijk economische ontwikkelingen. Docenten verzorgen opleidingen in deze dynamische omgeving van werkgevers, werknemers en opleidingen. Het besef dat deze vorm van arbeidsmobiliteit noodzakelijk is voor deelnemers zet hen ook aan het denken over hun eigen ontwikkeling.

De ervaring van het management met EVC is zeer belangrijk voor de ontwikkeling van hun visie op schoolontwikkeling. Onderwijsmanagement dat vertrouwd is met EVC in de onderwijsorganisatie ziet mogelijkheden om dit instrumentarium toe te passen voor omscholing en (re)allocatie.

Box 41 – VMBO instelling

Als je met EVC en competentie-ontwikkeling aan de gang gaat is het in de eerste plaats van belang te weten waarom je het wil doen, en na te gaan wat je al hebt. Binnen onze instelling bleek een succesfactor dat eerst het gehele management het heeft ondergaan. Scholen moeten niet alleen denken, maar ook doen en zelf ondergaan.

Belemmeringen
Een belemmering voor verankering van EVC is het ontbreken van helderheid over de gevolgen van de wet BIO. Genoteerde bezwaren zijn:

- een goed kader, maar beperkt in zijn uitwerking;
- de uitwerking is te weinig sector specifiek;
- de relatie tussen bevoegdheid en bekwaamheid is onduidelijk; wat is de ontwikkellijn vanaf startbekwaamheid tot doorlopende bekwaamheidsbevordering?
- wat is in verband met externe arbeidsmobiliteit van docenten de relatie van de wet BIO met externe arbeidsorganisaties?

Box 42 – VO instelling

De overheid zou in de eerste plaats lijnen moeten verhelderen, bijv. hoe de Wet BIO zich verhoudt tot andere maatschappelijke competenties. Ook zou de overheid expertise moeten inwinnen vanuit het bedrijfsleven. Daar is men al langer bezig met competenties. Contacten en informatie-uitwisseling met het bedrijfsleven zijn wenselijk.

- een organisatie waarin de schoolontwikkeling is afgestemd op individuele ontwikkeling impliceert een bepaalde mate van vrijheid in het inrichten van deze organisatie. De rechtspositionele positie van docenten maakt het flexibiliseren van deze inrichting problematisch.

Box 43 – PO instelling

Je hebt niks aan EVC zolang de rechtspositie van het personeel niet verandert. Als gevolg van die rechtspositie kun je niet die leraar kiezen die je graag in je team zou willen hebben. Personeel binnen de vereniging wordt herplaatst en toebedeeld. Een nieuw herplaatsingsbeleid is nodig waarbij gekeken wordt welke kwaliteiten nodig zijn in het team.

- tenslotte noemt een aantal scholen het probleem van de continue innovaties die het onderwijs kenmerken. Innovatieve ontwikkelingen volgen elkaar te snel op; de ene verandering is nog niet ingevoerd of de nieuwe is al weer op komst.

Box 44 – PO instelling

Het duurt heel lang voordat concepten als competenties etc. indalen op de werkvloer. Dat duur ca. vier jaar. Onderzoek heeft uitgewezen dat het bedrijfsleven ca. acht jaar nodig heeft om innovaties te implementeren, wat ook erkend wordt. In het onderwijs echter volgen de innovaties elkaar jaarlijks op.

6.7 EVC in de samenwerking tussen onderwijsinstellingen en opleidingsinstituten

Lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen werken samen aan bekwaamheid en bevoegdheid van docenten (co-makership). Veel van de in de case-studies betrokken onderwijsinstellingen zijn relatief ver gevorderd met EVC-achtige instrumenten (POP's, competentieontwikkeling van docenten en teams) en andere instrumenten voor de professionele ontwikkeling van docenten. Onderwijsinstellingen zijn verantwoordelijk voor de *bekwaamheid* van hun personeel, zowel voor zittende als startende docenten. Ook lerarenopleidingen maken gebruik van EVC-instrumenten voor het vaststellen en ontwikkelen van competenties van docenten. Lerarenopleidingen zijn verantwoordelijk voor de *bevoegdheid* van deelnemers.

De volgende 'problemen' zijn genoemd in de samenwerking:
- de relatie tussen EVC-instrumenten van de lerarenopleiding gericht op bevoegdheid en EVC-instrumenten van de onderwijsinstelling gericht op bekwaamheid;
- het leveren van maatwerk;
- de verscheidenheid in typen docenten-in-opleiding en bijbehorende programma's.

Een belangrijk vraagstuk in de samenwerking tussen lerarenopleiding en scholen blijkt de relatie tussen de EVC-instrumenten van de lerarenopleiding gericht op bevoegdheid enerzijds en de EVC activiteiten van de scholen gericht op bekwaamheid anderzijds. De bevoegdheid en bekwaamheid van docenten hebben een natuurlijke samenhang. '*Een docent die bekwaam is zou ook bevoegd moeten zijn en andersom'.* Nu doen lerarenopleiding het werk van scholen vaak nog eens dunnetjes over of leggen dat geheel terzijde.

Box 45 – VMBO instelling

Wij hebben meegemaakt dat het niet mogelijk was eigen portfolio's van de instelling in te brengen in de opleiding. Een vast programma waarin het gros van de activiteiten die een docent moet uitvoeren binnen de opleiding voor hem/haar al een gepasseerd station zijn, werkt zeer demotiverend.

Een tweede punt ten aanzien van de samenwerking is het leveren van maatwerk opleidingstrajecten aan docenten. Het onderwijsaanbod van de lerarenopleiding is weliswaar geflexibiliseerd in de vorm van bijvoorbeeld modules. Deze modules zijn echter nog te veel georiënteerd op vakken en niet op de gevraagde competentieontwikkeling.

Box 46 – PO instelling

De pabo's zitten in een 'competenties en maatwerk-spagaat'. Er worden wel losse modulen aangeboden, maar ze zijn nog te weinig competentiegericht. Zijn nog niet ingericht op echt maatwerk.

Box 47 – BVE instelling

Lerarenopleidingen hebben afgebakende vakken die soms in de BVE moeilijk in te passen zijn.
Lerarenopleidingen bieden zij-instromers veelal een standaardaanbod aan, dat niet aansluit bij de aanwezige (beroeps)ervaring die iemand heeft. Dit leidt tot frustraties. Lerarenopleidingen zouden meer maatwerk moeten leveren. Vanuit het ROC is daar geen invloed op uit te oefenen.

De hoeveelheid aan verschillende typen docenten-in-opleiding en de bijbehorende programma's binnen de lerarenopleiding vormen een derde obstakel voor instellingen. De wet- en regelgeving rondom kwalificerende opleidingen van docenten is complex. Zij verwijzen hierbij met name naar de financiële regelingen rondom docenten-in-opleiding.

Instellingen verwachten op termijn, dat het onderscheid tussen verschillende typen docenten-in-opleiding weg zal vallen, zoals het huidige onderscheid tussen reguliere instromers en niet-reguliere instroom. Een BVE instelling geeft aan dat dit onderscheid voor hun situatie nooit heeft bestaan.

Box 48 – BVE instelling

Wat is een reguliere weg voor instroom van onze leraren?! Wanneer zijn docenten zij-instromers in de definitie van onze instelling? Techniek heeft een hele grote traditie van mensen die eerst in het bedrijfsleven hebben gewerkt en later het onderwijs in kwamen. Toen was het reguliere traject avondstudie, soms wel 7 jaar. Het gaat over Techniek mbo-4. Dat was wel een studietraject van 7 jaar, zaterdag en de avonden. Dat was de meest geijkte route. Toch noemde men het nog geen zij-instromers. Nu zou men dat zij-instromers noemen. Pas veel later zijn er nieuwe lerarenopleidingen gekomen, jaren 70. Die technische lerarenopleidingen leveren ook niet zoveel technische docenten af. Maar op de een of andere manier noemen we de route via de lerarenopleiding regulier en via het bedrijfsleven en een aanvullende didactische bekwaamheid niet-regulier.
Beetje vreemd. Want de route via het bedrijfsleven met aanvullend die opleiding was altijd regulier, want er was helemaal geen lerarenopleiding in de techniek vroeger.

Kansen voor EVC
De bovenstaande problemen bieden kansen voor de inzet van EVC. EVC biedt mogelijkheden om docenten-in-opleiding op maat te bedienen. Iedere opleiding zou dan idealiter een EVC procedure moeten bevatten. Dan zijn geen aparte trajecten voor docenten-in-opleiding meer nodig. Het is dan wel noodzakelijk dat de instelling en lerarenopleiding dezelfde competentietaal spreken. Het gaat om competentieontwikkeling van startbekwaamheid tot doorlopende bekwaamheidsontwikkeling.

Daarnaast verwachten instellingen dat docenten-in-opleiding in toenemende mate onderdeel gaan uitmaken van de arbeidsorganisatie. Ze krijgen voordat zij bevoegd zijn een arbeidsplek en een aanstelling. De relatie met lerarenopleiding zal steeds meer het karakter krijgen van de dienstverlener ten opzichte van een klant. De organisatie zal personeel aan zich binden en daarvoor eisen stellen aan de opleiding van hun eigen personeel.

Box 49 – VO instelling

Docenten worden hier in de regel allemaal aangesteld, op termijn is het allemaal zittend personeel. Ook mensen die in de lerarenopleiding zitten, bv. de LIO's. Die worden die nu ook al aangesteld!

Box 50 –VO instelling

We hebben tegen de lerarenopleiding gezegd, dat we in die voorfase (voor bevoegdheid) willen opleiden in de school. Samen met de hogeschool, zodat we LIO's binnen krijgen, maar mogelijk dat wij misschien ook wel de opleiding van kwalificaties van de hogeschool kunnen overnemen, maar dat is veel verder dan ze zelf willen.

Co-makership relaties kunnen bevorderlijk zijn voor zowel de lerarenopleiding als de onderwijsinstellingen. Bevoegdheid is evenals bekwaamheid een onderdeel van de loopbaan van een docent. Het is in belang van beide partijen om de samenhang tussen bekwaamheid en bevoegdheid te versterken, ook omwille van transparantie en communiceerbaarheid van competenties. Dat komt ook de kwaliteit van opleiding en ontwikkeling ten goede. Een aantal instellingen geeft te kennen, dat zij hechten aan een bottom-up benadering voor de samenwerking met de lerarenopleiding. Hierbij moet worden ingezet op het opbouwen van persoonlijke contacten op docent- en managementniveau en het borgen van succesvolle momenten van samenwerking (good practices).

Box 51 – VO instelling
Samenwerking met de lerarenopleiding begint met het opbouwen van goede persoonlijke contacten met personen binnen die lerarenopleiding. Deze contacten moeten er zowel op managementniveau als op inhoudelijk uitvoerend niveau zijn. Docenten die stagiaires begeleiden, kennen de begeleiders van het instituut persoonlijk. Het is essentieel dat deze mensen elkaar zien en een gezamenlijk begrippenkader ontwikkelen. Hiervoor is tijd en sturing nodig. We hebben bijvoorbeeld regelmatig bijeenkomsten over de invulling van werkplekbegeleiding samen met de hogeschool (lerarenopleiding).

6.8 **Dieptebeelden van casussen**

In een viertal casusbeschrijvingen wordt dieper ingegaan op de beweegredenen, ervaringen en toekomstperspectieven ten aanzien van EVC procedures binnen drie onderwijsinstellingen. Per onderwijssector (PO, VO, VMBO en BVE) wordt een voorbeeld gegeven.

6.8.1 **Een BVE-instelling**

Deze casusbeschrijving vormt een impressie van een gesprek met de directeur van de sector Techniek van deze instelling. In deze weergave wordt een beeld geschetst van dynamiek van het netwerk waarin de instelling actief is en de gevolgen die dit heeft op de ontwikkeling van EVC.

Deze BVE instelling (sector techniek) is een actieve partner in een dynamisch netwerk van bedrijven en kenniscentra. Deze dynamiek heeft zichtbare implicaties voor het personeelsbeleid. De term zij-instromer wordt binnen deze instelling eigenlijk niet gebruikt. De grootste instroom van docenten bestaat uit mensen die uit het bedrijfsleven komen en via aanvullende kwalificaties een bevoegdheid halen. In het verleden was een avondstudie van bijvoorbeeld zeven jaar het reguliere traject. Sinds de komst van de technische lerarenopleidingen in de jaren 70 is dit niet wezenlijk veranderd. Op moment is er 1 reguliere LIO tegenover 20 docenten die bezig zijn met een kwalificatie traject. Door deze variatie aan instroom van nieuwe docenten is er gewerkt aan een instellingsbrede legitimering van de EVC procedures voor de intake en (her)plaatsing van docenten. Als sector hebben zij ervoor gekozen om zich niet actief met de ontwikkeling van deze procedures bezig te houden. De ontwikkeling van EVC procedures, de ontwikkeling personeelsbeleid, de opleiding van leraren gebeurt allemaal extern. De kerncompetentie van deze instelling is en blijft het opleiden van jongeren.
De instelling heeft wel een uitvoerende rol in ten aanzien van bovengenoemde activiteiten. Het zogenaamde in-company opleiden wordt al enkele jaren toegepast. In dat geval wordt externe expertise in huis gehaald om opleidingen en begeleiding te verzorgen.
Wanneer het om kwalificatie vraagstukken voor niet bevoegde docenten gaat wordt contact gezocht met de lerarenopleiding. De instelling heeft weinig zicht op de EVC procedures die de lerarenopleiding gebruiken voor bepalen van het opleidingstraject van een docent. Er is geen sprake van partnerschap met de lerarenopleiding ten aanzien van opleiden in de school.
In de nabije toekomst wordt veel verwacht van het inzetten van EVC instrumentarium ten behoeve van team en schoolontwikkeling. Het vaststellen van de benodigde tegenover de aanwezige competenties op individueel en organisatie niveau is een belangrijke ontwikkeling. Het inzicht in de mogelijkheden van EVC zowel is aanwezig bij het management en docenten vanwege de ruime ervaring met EVC procedures in de samenwerking met het bedrijfsleven. Tenslotte geeft de instelling aan dat goede ervaringen met EVC ook een positieve invloed heeft op onderwijsinnovatie. EVC procedures kunnen alleen maar succesvol zijn wanneer het bijbehorende onderwijsaanbod flexibel aangeboden kan worden. EVC is dus is versneller voor onderwijsinnovatie en andersom.

6.8.2 **Een VMBO-instelling**

Deze casusbeschrijving vormt een impressie van een gesprek met directeur van een instelling voor VMBO. Het is een weergave van hoe educatief ondernemerschap en leiderschap de ontwikkelingen van EVC procedures kan stimuleren.

De doelstelling van deze directeur is binnen zes jaar een zelfsturende organisatie neer te zetten. Hij zet in op persoonlijke verantwoordelijkheid en teamverantwoordelijkheid voor het onderwijsresultaat. Hiervoor worden twee modellen voor ontwikkeling en verandering ingezet. Een model ten behoeve van persoonlijke ontwikkeling en groei. Het tweede model is een visie op opleiden en professionalisering in de school. Het tweede model sluit aan bij de principe van EVC, herkennen, waarderen, erkennen en ontwikkelen van competenties. Er is een werkgroep gevormd met daarin vertegenwoordigers uit verschillende teams. In de werkgroep worden aan de hand van dit model procedures ontwikkeld waarmee de opleidingsvragen van zittende en aankomende docenten ondersteund kunnen worden. Het is de bedoeling om een integrale benadering voor kwalificatie en bekwaamheidsvraagstukken te ontwikkelen. Voor deze ontwikkeling wordt tijd en geld vrijgemaakt. Het management ondersteunt deze veranderingen in woord en daad.
Daarnaast worden impulsen aan de onderwijsorganisatie gegeven door competenties van personen specifiek en doelbewust op een locatie in zetten. Voorbeelden hiervan zijn:

- De betaalde inzet van LIO's voor de ontwikkeling van innovatief lesmateriaal. Buiten de opleiding die LIO's in de instelling doorlopen worden zij 1 a 1,5 dag per week betaald voor dit ontwikkelwerk. Deze aanpak blijkt een goedkope en effectieve manier van ontwikkeling van lesmateriaal.
- Het aannemen van zij-instromers die vernieuwingsimpulsen geven aan het onderwijsprogramma van de instellingen. Voorbeelden hiervan zijn een ICT docent aanstellen die van Pink Roccade afkomstig is en een hoofdmonteur van Mercedes teamleider van voertuigtechniek maken. Deze docenten zijn direct duur betaalde krachten voor een instelling. De impuls naar de mogelijkheden voor onderwijsinnovatie en de ontwikkeling van een stagenetwerk maken deze investering ruimschoots goed.

Didactische en pedagogische bekwaamheid staan hoog in het vaandel. Ook in het geval van zij-instromers die andere kwaliteiten meebrengen, blijven deze competenties zeer belangrijk. Het belemmert deze personen echter niet in hun ontwikkeling. Deze docenten zijn sowieso een periode benoembaar. De bevoegdheid moet worden 'geregeld' in deze periode. De directeur zoekt naar eigen zeggen stad en land naar een effectieve en snelle wijze van het behalen van een bevoegdheid. Het is niet ongebruikelijk dat een assessment van instituut A wordt gebuikt om bij instituut B een opleiding te volgen. Het is ook voorgekomen dat een docent na een assessment volledig bevoegd werd bevonden. Er was geen opleiding meer nodig. Deze docent heeft toch daarna op voorspraak van de directeur via een opleiding gewerkt aan de ontwikkeling van didactische en pedagogische bekwaamheid.

Het leiderschap van deze directeur wordt gekenmerkt door het geven van sturing vanuit een duidelijke visie, waarin de grenzen van het netwerk waarin de school

participeert worden opgezocht. Deze impulsen zorgen voor ontwikkelingen op het gebied van EVC bij verschillende partijen in het netwerk van de instelling. De werkgroep brengt teamleiders voort die sturing kunnen geven aan competentieontwikkeling van docenten. De instelling gaat daarnaast participeren in groot opgezet project met de lerarenopleiding en 5 andere VMBO instellingen die het opleiden in de school van aankomende docenten gaan implementeren.

6.8.3 **Een instelling voor (A)VO**

Deze casusbeschrijving vormt een impressie van een gesprek met rector en een teamleider op een instelling voor VO. Het is een weergave van een visie op de veranderstrategie met betrekking tot EVC en competentieontwikkeling binnen een instelling.

De aanleiding voor de omslag van deze instelling naar EVC en competentieontwikkeling ligt voor een groot deel in de constatering dat het personeel weinig betrokken was bij de doelen van de school. Als eerste actiepunten zijn de missie en visie onder de loep genomen, er werden teamplannen opgezet en werd gekeken welke kwaliteiten per team nog verworven moesten worden. Deze ontwikkeling is twee jaar geleden ingezet. De instelling maakt deel uit van een bredere stichting en hierbinnen is deze ontwikkeling al langer gaande.
Binnen de instelling spreekt men bewust van competentieontwikkeling in plaats van de term competentiemanagement die gehanteerd wordt op veel andere scholen. Competentieontwikkeling doet meer recht aan het feit dat deze verandering een geleidelijke weg is. Het is geen proces was zomaar te besturen of te managen is. In eerste instantie is de betrokkenheid bij de verandering op basis van vrijwilligheid. De instelling verwacht dat het enthousiasme van de voorlopers door middel van ‘olievlekwerking’ door de organisatie wordt verspreid. Op dit moment is sprake van enige scepsis binnen het personeel. Sommigen hebben zoiets van ‘dit waait wel weer over’. Langzamerhand ontstaat het besef dat het vorm geven aan de schooldoelen je eigen verantwoordelijkheid is. Verantwoordelijkheden worden laag in de organisatie gelegd om betrokkenheid te creëren. Individuele ontwikkeling staat altijd in dienst van het team en de school.
Binnen de instelling bleek een succesfactor voor het veranderingsproces dat eerst het gehele management een EVC-achtige procedure heeft doorlopen. Hierin werden de benodigde en aanwezige competenties van het management in kaart gebracht.
Het IPB speelt in het verandertraject nog geen belangrijke rol. Het gebruik van EVC is met name nog alleen op papier beschreven. Bij het personeel moet het allemaal nog indalen. Het gaat immers om een verandering in schoolcultuur. Naast het uitzetten van beleidslijnen is het belangrijk niet alleen maar over deze veranderingen na te denken maar het vooral te doen.

De overheid zou de ontwikkeling kunnen stimuleren met een visie over de relatie van de wet BIO met brede maatschappelijk ontwikkelingen met betrekking tot competenties. Onderwijsorganisaties kunnen veel leren van andere organisaties. Contacten en informatie-uitwisseling met het bedrijfsleven zijn wenselijk, de overheid zou hierin kunnen faciliteren.

6.8.4 **Een PO-instelling**

Deze casusbeschrijving vormt een impressie van een gesprek met vertegenwoordiger van het bestuur van een instelling voor PO en een opleidingsdocent. In deze weergave wordt een beeld geschetst van de overwegingen en het gebruik van EVC bij opleidingstrajecten van verschillende groepen onderwijs en onderwijsondersteunend personeel.

De instelling heeft aanzienlijk geïnvesteerd in onderwijsondersteunend personeel. In sommige gevallen waren dat geschoolde onderwijsassistente van een ROC. Maar veelal waren dat de handige moeders, overigens sommige ook hoog opgeleid, die op school hielpen en die ingeschakeld werden ten behoeve van het arbeidsproces. De instelling heeft besloten deze mensen een scholing te geven. Samen met een ROC zijn deze personen tot onderwijsassistent 4 opgeleid. De kwaliteit van deze mensen liep erg uiteen, er was sprake van aanzienlijke niveauverschillen. Over het algemeen ging het om moeders die mee willen werken op school. Het loopt uiteen van onderwijsassistentes die bijna hbo afgestudeerd zijn tot vrouwen die het leuk vinden om te helpen en zeer enthousiast zijn, maar eigenlijk het gewenste niveau niet hebben. Het probleem lag eigenlijk al bij de start van het traject. Wanneer een vrouw interesse had voor deze bijscholing werd in dialoog met de betreffende directeur bepaald of deze persoon geschikt was voor de functie van onderwijsassistent. In veel gevallen bleek een directeur het moeilijk te vinden om deze inschatting te maken. In feite vond een directeur het moeilijk om iemand te weigeren. Hierdoor heeft de instelling het besef gekregen dat in deze beslissingen een EVC procedure een welkome ondersteuning zou zijn. De dialoog over de ontwikkeling van een vorm van een EVC procedure voor alle aangesloten basisscholen is recentelijk gestart.
Daarnaast heeft de instelling 94 zij-instromers opgeleid. In dit opleidingstraject was EVC een belangrijk hulpmiddel om een opleiding op maat met de PABO overeen te komen. In tegenstelling tot het traject van de onderwijsassistenten ligt de verantwoordelijkheid voor de toelating bij de PABO. De lerarenopleiding heeft houvast aan de wettelijke kaders, er zijn richtlijnen en kaders voor een EVC procedure. Deze kaders ontbreken voor de onderwijsassistenten. De instelling probeert ondernemerschap van docenten te stimuleren. Zij hebben nog geen methoden om deze kwaliteiten van zij-instromers te erkennen. Zij-instromers zijn vaak de personen die de vernieuwingen in scholen trekken, zij kunnen een bestaande cultuur doorbreken. De waardering van

deze competenties vormen echter geen onderdeel van de bestaande EVC procedures.
Tenslotte probeert de instelling opleiding en ontwikkeling van docenten te stimuleren met de inzet van 17 opleidingsdocenten. Deze docenten zijn met behulp van de lerarenopleiding opgeleid. Helaas voor de instelling loopt het werk voor de opleidingsdocenten terug. De instelling hoopt in de toekomst het takenpakket van de opleidingsdocenten te verruimen. Zij kunnen behalve voor de begeleiding van aankomende docenten een belangrijke rol spelen bij de begeleiding van zittende docenten. De opleidingsdocenten kunnen in de toekomst de bovengenoemde mogelijkheden voor het gebruik van EVC procedures in de instelling vormgeven.

6.9 **Samenvatting**

In de casestudies komen verschillende beelden van EVC naar voren:
1. EVC heeft alleen de betekenis van het formeel erkennen van competenties. Het gaat hierbij om opleidingstrajecten die een kwalificerend civiel effect hebben.
2. EVC heeft alleen betrekking op de ontwikkeling van bekwaamheid van docenten.
3. De toepassingsmogelijkheden voor EVC worden gezien in een breed perspectief van professionalisering van docenten waarin zowel kwalificatie- als bekwaamheidsvraagstukken van docenten een rol spelen.

Deze laatste opvatting kan worden geduid als het meest vooruitstrevend en perspectiefrijk voor de mogelijkheden van EVC. Dit beeld komt overeen met het uitgangspunt van het onderhavige onderzoek, waarin EVC wordt gezien als een principe: het denken in termen van herkennen, waarderen, erkennen en ontwikkelen van competenties van docenten.

Er zijn verschillende redenen waarom EVC een belangrijke rol kan spelen in het zowel formeel als informeel (h)erkennen van competenties:
1. de loopbaanontwikkeling van bevoegdheid tot onderhoud bekwaamheid;
2. de toekomstige ontwikkeling van de instelling;
3. flexibiliteit en transparantie rondom het beroep ‘leraar’.

De *loopbaanontwikkeling* van een docent loopt van bevoegdheid (startbekwaamheid) tot onderhouden van bekwaamheid. In het kader van de wet BIO is deze registratie en ‘bewijslast’ de gedeelde verantwoordelijkheid van instellingen en docenten zelf. EVC is een wijze om deze ontwikkeling te monitoren, te stimuleren en te borgen. Hiermee kan EVC een belangrijk instrument zijn in het opbouwen en onderhouden van bekwaamheidsdossiers. Instellingen constateren echter dat de relatie tussen bevoegdheid en bekwaamheid nog diffuus is. De gehanteerde competentiestandaarden zijn divers, de dialoog en de aansluiting met lerarenopleiding is nog moeizaam. Deze problemen spelen vooral bij instellingen die EVC vooral zien in perspectief van be-

voegdheid of bekwaamheid. Zowel inhoudelijk als organisatorisch blijkt de competentieontwikkeling van docenten van bevoegdheid naar bekwaamheid niet aan te sluiten. Bevoegdheid wordt door sommige instellingen letterlijk en figuurlijk als de verantwoordelijkheid van lerarenopleiding gezien.
De instellingen vragen om informatie over good practices van samenwerking met lerarenopleidingen, een klantgerichte attitude van de lerarenopleidingen en de ruimte/tijd om ontwikkelingen via een bottom-up benadering in samenwerking met lerarenopleiding gestalte te geven.

In het kader van schoolontwikkeling en IPB willen instellingen zicht hebben op aanwezige competenties van docenten in relatie tot de *toekomstige ontwikkeling van de instelling*. Het nieuwe leren vereist nieuwe competenties van docenten. Het via EVC in gesprek raken met docenten over competentieontwikkeling draagt bij aan veranderingsprocessen van onderwijzen naar leren. Omgekeerd kan het onderwijs zelf een versneller van de ontwikkeling van EVC vormen. Ervaring met EVC van docenten in trajecten met deelnemers blijkt een stimulans om eigen ontwikkeling en mogelijkheden met de instelling bespreekbaar te maken. Het registreren, borgen en ontwikkelen van competenties van docenten is noodzakelijk voor het geven van handen en voeten aan onderwijsvernieuwing.
Instellingen benadrukken de cultuuromslag die gaande is. Docenten moeten zelf verantwoordelijkheid nemen voor hun ontwikkeling en professionalisering. Op dit moment wordt deze verandering vooral nog beleefd als ‘administratieve rompslomp’ en ‘papierwerk’ rondom het functioneren van docenten. De overheid kan bijdragen aan deze cultuuromslag door niet teveel nadruk te leggen op ‘de bewijslast’ rondom bekwaamheidsdossiers en door als facilitator aanwezig te zijn. Het ondersteunen van de dialoog tussen instellingen en het communiceren van ‘good practices’ zijn voorbeelden van deze rol. Instellingen begrijpen de noodzaak van gelegitimeerde en gevalideerde procedures voor borging van de kwaliteit van onderwijs. Zij hebben ruimte nodig om deze veranderingen bottom-up vorm te geven. Zij zoeken naar manieren om de dialoog met docenten aan te gaan. Als een succesvol vertrekpunt voor het gesprek over competenties (met als doel herkennen) is wederom het uitgangspunt van het ‘leren van de deelnemer’ genoemd. Docenten zijn bereid om na te denken welke competenties nodig zijn om het nieuwe leren vorm te geven.

De arbeidsmarkt in brede zin vraagt om *meer flexibiliteit en transparantie rondom het beroep ‘leraar’*. Met een dikke streep onder **erkennen** van competenties streeft het EVC-denken naar instellingsbrede en maatschappelijke legitimering van competentieprofielen van docenten. Valide instrumenten zijn noodzakelijk om competenties meetbaar en vertaalbaar te maken naar verschillende beroepscontexten.
Rondom de flexibilisering van de instroom naar banen voor docenten of onderwijsondersteunend personeel zijn goede resultaten bereikt. EVC heeft hierin een belangrijke rol gespeeld. De opleidingstijd kan aanzienlijk worden verkort en de instelling heeft de

mogelijkheid om sneller over nieuw personeel te beschikken. De toegankelijkheid van de financiële regelingen rondom verschillende opleidingstrajecten trajecten verdient aandacht.
De transparantie van docentcompetenties voor de ontwikkeling van competenties binnen het functiegebouw van een instelling is nog beperkt. Goed gestructureerde en valide instrumenten voor professionalisering zijn niet aanwezig. Het effect van het gebruik van deze instrumenten blijft daarom beperkt tot persoonlijke ontwikkeling, maar heeft geen relatie met het functiegebouw of gevolgen voor het perspectief op de externe arbeidsmarkt van docenten. Naast het ontbreken van valide instrumenten is de rigide arbeidsrechtelijke positie van docenten een belemmering voor flexibel personeelsbeleid.
EVC ontwikkelingen moeten op langere termijn worden gezien. Een suggestie voor verbetering betreft de samenwerking met de lerarenopleiding. De expertrol van de lerarenopleiding in het herkennen, waarderen, erkennen en ontwikkelen van competenties kan ook worden ingezet voor de brede professionalisering van docenten.

7 Speerpunten voor beleid en praktijk

Door velerlei ontwikkelingen is het onderwijs sterk in beweging. Dit gaat gepaard met initiatieven gericht op het functioneren van externe én interne arbeidsmarkten van onderwijsgevenden. EVC heeft raakvlakken met veel van wat er in het onderwijs gaande is. In dit onderzoek is niet aan alle ontwikkelingen en initiatieven aandacht besteed. Uitdrukkelijk is EVC centraal gesteld als object van onderzoek. Dat is gebeurd door EVC te bezien in het perspectief van een drietal centrale beleidsdoelen: flexibele leertrajecten op maat (voor opleidingsinstituten), IPB en schoolontwikkeling (voor onderwijsinstellingen) en de samenwerking tussen opleidingen en onderwijsinstellingen i.c. opleiden in de school (voor opleidingsinstituten én onderwijsinstellingen beide). Specifiek voor het onderwijs is uiteraard dat de lerende, de onderwijsdeelnemer zélf in het middelpunt staat i.c. komt te staan. Lerarenopleidingen, onderwijsinstellingen en (nieuwe en zittende) onderwijsgevenden dienen doordrongen te zijn van dat gegeven.
Deze beleidsdoelen zijn op zich dus geen object van onderzoek geweest, maar vormden het perspectief voor de positiebepaling in dit onderzoek van EVC voor nieuw en zittend onderwijspersoneel.

Wanneer de bevindingen van het onderzoek worden bezien op hun betekenis voor beleid en praktijk is de verbinding tussen EVC en genoemde beleidsinitiatieven een belangrijk aandachtspunt. Zeker in een complexe context waarin er – zoals het onderzoek toont – 'veel borrelt', maar ook nogal wordt 'geworsteld', en waarin het bovendien mankeert aan begripsmatige duidelijkheid over EVC is daarom een nadere positiebepaling van EVC op zijn plaats. In de vorm van een pre-ambule wordt allereerst dáárop ingegaan *(paragraaf 1)*. In lijn daarmee komen vervolgens inhoudelijke speerpunten voor beleid en praktijk aan bod: wat moet er gebeuren *(paragraaf 2)*, gevolgd door belangrijke implementatieprincipes: hoe moet het gebeuren *(paragraaf 3).* In *hoofdstuk 0* zijn de inhoudelijke speerpunten en implementatieprincipes nader geconcretiseerd in een beleidsagenda.

7.1 **Positiebepaling van EVC**

EVC is een principe

EVC staat voor erkenning van verworven competenties. EVC is een *principe*, geen concreet instrument. Het is een wijze van denken en handelen waarin herkennen, waarderen, erkennen en verdere competentieontwikkeling centraal staan. Leerweg-

onafhankelijkheid is daarbij het uitgangspunt en de ‘fles is half vol’ het perspectief. In EVC-verband moet leerwegonafhankelijheid veel breder opgevat worden dan in termen van formele opleidingen. Leerwegonafhankelijkheid betekent hier dat het er binnen de trits van herkennen, waarderen, herkennen en verdere competentieontwikkeling niet toe doet of het gaat om competenties die via formeel, nonformeel of informeel leren – door werkervaring of relevante ervaringen eerder en/of elders – zijn verworven. ‘De fles is half vol’ verwijst primair naar competenties waarover men reeds de beschikking heeft – en niet naar deficiënties – en naar ontwikkelmogelijkheden. Van belang is dat een standaard of ‘meetlat’ gebruikt wordt waarlangs de waar dan ook verworven competenties op een inzichtelijke manier voor de betrokkene gelegd kunnen worden.

De erkenningsdimensie van EVC

Voor de uitvoerbaarheid van het EVC-principe zijn uiteraard instrumenten nodig, die overigens ook her en der al toegepast worden. In dit verband zijn verschillende concrete instrumenten van belang, die op één of meerdere onderdelen in de trits van herkennen tot en met competentieontwikkeling inzetbaar zijn. De erkenningsdimensie is in die trits cruciaal, niet als te isoleren dimensie of omdat deze op zich het meest belangrijk is, maar vanwege de maatschappelijke legitimering die daarmee aan EVC wordt gekoppeld. Het is de dimensie waarin ook de andere dimensies in de trits zich maatschappelijk gelegitimeerd uitkristalliseren, en waarvan derhalve belangrijke impulsen kunnen uitgaan naar enerzijds herkennen en waarderen, en anderzijds naar - intrinsieke en extrinsieke - motivatie voor verdere competentieontwikkeling. Erkenning is de sleutel tot daadwerkelijke leerwegonafhankelijke competentieverwerving. En daarmee ook tot maatwerk in de verdere competentieontwikkeling en leren. Ook in het kader van flexibilisering van arbeidsvoorwaarden en/of functiedifferentiatie kan de erkenningsdimensie een belangrijke rol vervullen. De directe koppeling van de erkenningsdimensie aan maatschappelijke legitimering is in de kern de achtergrond voor de nadruk die in discussies over EVC wordt gelegd op kwaliteitsborging.

Erkenning maakt dat toepassing van het EVC-principe niet blijft steken in softe, weinig grijpbare, en in de praktijk moeilijk geaccepteerde noties. Zoals ook tijdens de miniconferentie nadrukkelijk naar voren kwam, moet er onder de erkenningsdimensie een dikke streep gezet worden als kernelement van EVC. Tegelijkertijd moet er op geattendeerd worden dat de associatie van EVC met ‘beoordeling’ in de praktijk funest werkt; het waarderen van competenties lijkt in dit verband een betere term.

Concrete instrumenten en doelen

Concrete instrumenten zijn van belang om het EVC-principe in de praktijk handen en voeten te geven. Bij EVC spelen bewijzen van competenties waarover men beschikt

een centrale rol, in welke vorm dan ook. Daaraan kan vorm en inhoud worden gegeven via diverse instrumenten. Assessments – in alle kleuren en maten, waaronder psychometrische – en portfolio's, zijn daarvan de meest voor de hand liggende. Zij kunnen onderdeel uitmaken van een bekwaamheidsdossier, dat op zijn beurt de basis kan vormen voor verschillende stappen in de EVC-trits van herkennen tot en met competentieontwikkeling.

Een bekwaamheidsdossier, i.c. de uitkomst van de daaraan ten grondslag liggende instrumenten, kan gebruikt worden voor verschillende concrete doelen, afhankelijk van context en setting: het geven van vrijstellingen, certificeren, kwalificering, maar ook verticale of horizontale mobiliteit en/of het onderhouden danwel de (verdere) ontwikkeling van bekwaamheid. Doelen kunnen tevens zijn een herschikking van functies en/of (re-)allocatie van personeel, en – breder – het stimuleren van een leven lang leren. De vereiste kwaliteitsborging is mede afhankelijk van de context en de concrete doelen die beoogd worden. Gezien de positie van de erkenningsdimensie in EVC luistert de kwaliteitsborging dus nauw.

Voor een goed begrip tenslotte het volgende. Competentiemanagement is iets anders dan EVC. Competentiemanagement is in principe een instrumenteel concept en gaat in de kern om het organiseren van de ontwikkeling, allocatie en/of benutting van beschikbare competenties. Competentiemanagement kan op verschillende manieren vorm krijgen. Daarbij kan overigens wel gebruik gemaakt worden van het EVC-principe, i.c. het denken en handelen in termen van de trits herkennen, waarderen, erkennen en competentieontwikkeling.

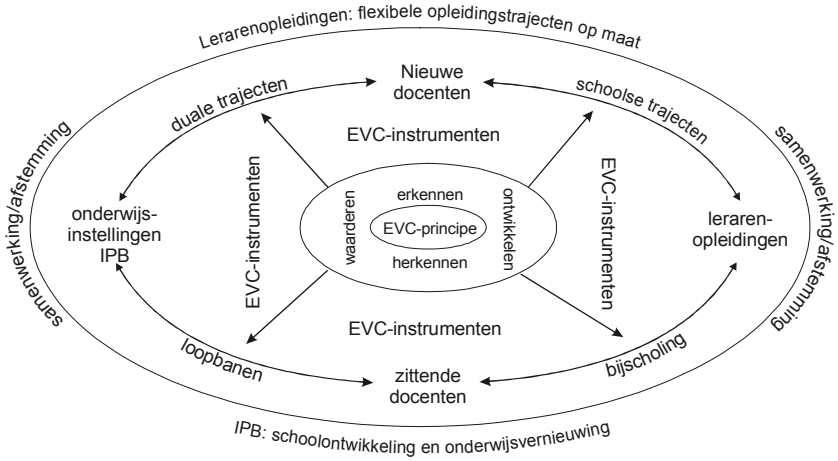
Stimulering van EVC via facetbeleid

EVC is geen instrument noch een op zichzelf staand doel. Het is een principe, een perspectief van waaruit gedacht en gehandeld wordt bij het realiseren van in het beleid en/of de praktijk nagestreefde doelen. Dat geldt ook voor het domein van de externe en interne arbeidsmarkt van onderwijsgevenden, waar kwalificering en bekwaamheidsontwikkeling van nieuw en zittend onderwijspersoneel centraal staan. Flexibele opleidingstrajecten op maat resp. schoolontwikkeling en onderwijsvernieuwing zijn hier de doelen.
Stimulering van het gebruik van EVC staat dan ook expliciet in functie van genoemde doelen. Als zodanig gaat het bij EVC dan ook niet om een autonome, nieuwe poot in het beleid en de praktijk van het onderwijsveld. Bij EVC gaat het om een principe ter facilitering of ondersteuning bij het realiseren van die doelen. Het bevorderen en verzilveren van het competentie-potentieel van onderwijsgevenden staan daarin centraal. Ook instrumenten op basis waarvan (toekomstige) onderwijsgevenden kunnen aantonen over welke competenties zij beschikken, dienen in het licht gezien te worden van het EVC-principe, in dienst van die doelen.

Beleid en praktijk op het gebied van EVC kunnen derhalve niet anders beschouwd worden dan als facetbeleid, gericht op versterking van de faciliterende, ondersteunende bijdrage van EVC aan de inhoud en vormgeving van flexibele opleidingstrajecten op maat en van IPB-beleid gericht op schoolontwikkeling en onderwijsvernieuwing. Tijdens de mini-conferentie is dit treffend verwoord doordat gewezen werd op de functie die EVC kan hebben in de Hrd-keten 'competentieontwikkeling – kwaliteit van het werk als onderwijsgevende – kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen/deelnemers'. In functie van arbeidsmarktbeleid in de onderwijssector werd gewezen op ´de drijvende kracht van EVC om af te komen van een systeem dat maar één toeleidingspijpje kent'.

Typering van de positie van EVC in beleid en praktijk

Tegen die achtergrond kan de beleidsmatige facet-positie van EVC voor nieuw en zittend onderwijspersoneel getypeerd worden door de navolgende afbeelding.



Bij EVC gaat het met andere woorden om facet-beleid, gericht op 'hogere orde'-doelen van beleid en praktijk. Cruxen in dat facetbeleid zijn verspreiding, transparantie en commitment van de belangrijkste stakeholders. Succesvolle toepassingen van het EVC-principe zijn afhankelijk van de beschikbaarheid en inzet van passende instrumenten, waarvan de kwaliteit – zeker op de erkenningsdimensie – voldoende geborgd is.

7.2 Inhoudelijke speerpunten voor beleid en praktijk

Het onderzoek biedt zicht op interessante aangrijpingspunten voor beleid en praktijk. In het onderstaande formuleren we de belangrijkste inhoudelijke speerpunten.

Speerpunt 1: Verheldering en verspreiding van het EVC-principe

Opvallend is dat over de hele linie veel lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen, maar ook bekostigingsregelgeving van de overheid, EVC (nog) louter instrumenteel zien, puur en alléén gericht op vrijstellingen en/of certificering. Zeker gezien de cruciale plaats van de erkenningsdimensie in EVC zijn dit belangrijke 'doelen' en hetzelfde geldt voor de instrumentatie daarvan.
Deze dreigt echter de bedoeling van EVC voorbij te schieten indien ze geïsoleerd en uitsluitend als 'technocratische kunstjes' wordt gebruikt om klaar te komen met de waan van de dag.

Beleidsimpulsen bewerkstelligen een stap voorwaarts, als zij een beweging in gang brengen waarin bedoelde instrumenten bewust ingekaderd worden in integraal op de trits 'herkennen – waarderen – erkennen – ontwikkeling' gericht beleid. Het EVC-principe vraagt daar om, en aanvaarding daarvan door het onderwijsveld zou op haar beurt ook een belangrijke steun in de rug kunnen betekenen voor flexibele opleidingstrajecten en IPB. Dat kan tevens tegemoet komen aan het knelpunt dat door lerarenopleidingen nogal eens genoemd wordt dat de opleiding niet overtuigd is van de meerwaarde van EVC.

Een eerste speerpunt voor beleid en praktijk is dan ook de *verheldering en (verdere) verspreiding van het EVC-principe*, alsmede haar functionaliteit voor competentiegericht opleiden en IPB-beleid. Het gaat hier vooral om beleid gericht op voorlichting en bewustwording met als doel het creëren van draagvlak in de hele keten lerarenopleiding – onderwijsinstelling – onderwijsgevende – onderwijsdeelnemer.

Speerpunt 2: Standaardsetting: uniform geldende landelijke eisen gekoppeld aan instellingsspecifieke eisen

Inhoudelijke standaarden vormen een essentiële dimensie van EVC. Zij vormen het primaire ijkpunt in de EVC-trits van herkennen t/m het ontwikkelen van competenties, i.c. de bekwaamheid als onderwijsgevende.
Het onderzoek laat zien dat het ontbreken van een heldere competentiestandaard door veel lerarenopleidingen als knelpunt wordt ervaren. Helderheid over de regels omtrent en het gebruik van EVC staat hoog op het verlanglijstje van veel opleidingen. Tegelijkertijd komen er uit de case-studies bij onderwijsinstellingen signalen dat lerarenopleidingen hun werk op het gebied van assessments e.d. vaak nog eens dunne-

tjes over doen of dat geheel terzijde leggen. Dat wordt als erg frustrerend ervaren, ook voor de samenwerking tussen onderwijsinstelling en lerarenopleiding. Wat hier met name knelt is de verhouding tussen bekwaamheid en bevoegdheid, en met name miscommunicatie of onbegrip over wederzijds gehanteerde standaarden.

Het is van het grootste belang om de ervaren spanning tussen bekwaamheid en bevoegdheid op te heffen. Een essentiële basis daarvoor is het introduceren van uniforme, landelijk geldende *standaarden met een multifunctionele geldingskracht*, dat wil zeggen op dezelfde manier voor alle betrokken stakeholders van toepassing: wat op de opleiding en wat op de onderwijsinstelling wordt gemeten moet hetzelfde zijn. Daarmee vallen bevoegdheid en bekwaamheid samen. Daarmee zijn in principe alle doelgroepen voor het – via deze landelijke standaarden op zijn waarde geschatte – beroep van onderwijsgevende benaderbaar (reguliere instroom, zij-instroom, zittend personeel), en heeft ook onderwijsmanagement een helder uitgangspunt in beleid ter ondersteuning van de (verdere) ontwikkeling van haar personeel.

De wet BIO biedt een prima basis om het wettelijke minimum aan inhoudelijke standaarden te bepalen, zij het dat de minimum bekwaamheidseisen als borgingscriteria en niet als louter 'afvink-punten' moeten worden beschouwd. Het is belangrijk dat zij ook voor betrokkenen zelf dienst doen als stimulansen voor hun eigen (verdere) competentieontwikkeling als (toekomstig of zittend) onderwijsgevende, en dienen daarom als zodanig in hun eigen taal en passend bij hun rollen geformuleerd te worden.

Ten gevolge van verschillen in cultuur en setting, ten gevolge van uiteenlopende leerling/deelnemerspopulaties én ten gevolge van een meer of minder uitgekristalliseerd eigen beleid van de onderwijsinstelling wordt in toenemende mate het belang van instellingsspecifieke standaarden benadrukt. Het is ook een belangrijke voorwaarde voor voldoende flexibiliteit in het beleid van onderwijsinstellingen. Bestaande verschillen tussen onderwijsinstellingen zijn vanzelfsprekend en op belangrijke beleidsonderdelen legitimeert de overheid de autonomie van onderwijsinstellingen, en stimuleert deze zelfs.

Dit impliceert de noodzaak om bovenop (of eventueel binnen de kaders van) de uniform landelijk geldende standaarden ruimte voor onderwijsinstellingen om bij EVC hun *eigen – instellingsspecfieke – standaarden* te hanteren, niet alleen voor het onderhoud en de ontwikkeling van de bekwaamheid van zittende docenten, maar ook voor duale studenten/LIO' s waarvan het de bedoeling is dat zij na kwalificering te werk gesteld worden binnen de onderwijsinstelling. Instellingsspecifieke standaarden zijn afgestemd op de eisen die de specifieke context van de onderwijsinstelling stelt. Deze dienen eveneens duidelijk en transparant te zijn, ook als zij in de loop der tijd veran-

deren. Zij zouden deel uit moeten maken van het eigen kwaliteitszorgsysteem van onderwijsinstellingen.

Speerpunt 3: Kwaliteitsborging essentieel

Kwaliteitsborging is essentieel voor EVC en als zodanig ook van belang voor acceptatie in brede kring. Duidelijk is dat daarvoor heldere standaardsetting nodig is, een aspect dat eerder aan de orde is geweest. Kwaliteitsborging betreft met name óók de kwaliteit van het instrumentarium waarmee (bij aankomend of zittend onderwijspersoneel) beschikbare competenties 'gemeten' worden.

De enquête onder lerarenopleidingen laat zien dat bij EVC-gebruik het portfolio het meest populaire instrument is; daarnaast worden ook andere instrumenten toegepast. Zoals gezegd gaat het daarbij meestal om EVC-toepassingen voor zij-instromers in het beroep, waarbij overigens meestal ook het werkveld als assessor wordt betrokken. Meer dan de helft van de opleidingen blijkt gebruik te maken van een EVC-aanbod door externe aanbieders, en – hoewel lang niet iedereen daarover een oordeel heeft – worden de diensten van externe aanbieders door de opleidingen zelf als 'zeker voldoende' beoordeeld.
Uit het onderzoek is echter niet erg duidelijk in hoeverre er bij EVC-toepassing in de huidige situatie van lerarenopleidingen sprake is van kwaliteitsborging. Sleutelfiguren wijzen er op dat hierover bij lerarenopleidingen weinig bekend is; het lijkt er op dat de kwaliteitsborging bij lerarenopleidingen nog in de kinderschoenen staat. Het onderzoek laat zien dat ook bij onderwijsinstellingen de valideringskwestie een heikel punt is. Sommige instellingen voeren daarover zelf de regie, andere leggen die vaak bij de lerarenopleiding. Onderzoek van de Inspectie bevestigt dat verbeteringen nodig zijn om de validiteit en betrouwbaarheid van assessments te verbeteren.

De *kwaliteitsborging van EVC-instrumenten* verdient volop aandacht. Het verdient aanbeveling om te investeren in (handreikingen voor) kwaliteit en kwaliteitsborging, en daarvoor uitdrukkelijk verbindingen te leggen tussen het onderwijsveld en *expertisecentra* i.c. de bestaande, landelijke infrastructuur op dit gebied (denk aan het Ruud de Moor Centrum) samen met hogescholen zelf (denk aan lectoraten). Om te waarborgen dat bij EVC-toepassingen gebruik gemaakt wordt van up-to-date instrumenten en bestaande expertise ook indaalt in het veld, dient de relatie met expertisecentra versterkt te worden.

In de miniconferentie kwam daarbij als apart aandachtspunt naar voren dat bij de ontwikkeling en toepassing van valide instrumenten niet alleen strikt positivistische, 'objectief'-metrische benaderingen gehanteerd moeten worden, maar dat ook '*intersubjectiviteit*' als valideringscriterium juist bij competentiegericht waarderen in het onderwijs een belangrijke ingang is. Het antwoord op de vraag of een (toekomstige of

zittende) onderwijsgevende '*het*' heeft is in belangrijke mate een kwestie van krediet/vertrouwen dat uitgesproken wordt door bekwame assessoren en/of collega's. In dit verband zou bijvoorbeeld specifieke accreditatie van docenten ook ruimte kunnen bieden voor hun inzet als assessor.

Speerpunt 4: Stimuleren van de uitvoeringspraktijk

Lerarenopleidingen blijken nog slechts in geringe mate EVC toe te passen. Opleidingen waar dat wél op grotere schaal gebeurt hebben dit ingebed in het beleid van opleidingen of opleidingsinstituten waarin nadrukkelijk de keuze gemaakt is voor competentiegericht opleiden. Daarin wordt niet langer onderscheid gemaakt tussen verschillende doelgroepen van studenten/zij-instromers in het beroep (zij-instromers in de opleiding, duale studenten, deeltijd-studenten en/of 'reguliere' studenten). Voorzover andere opleidingen wel 'EVC-achtige' procedures toepassen gebeurt dat op kleine schaal en beperken deze zich grotendeels tot assessments voor zij-instromers in het beroep en/of duale studenten.
Meer in het algemeen levert het onderzoek indicaties dat EVC bij lerarenopleidingen veelal nog vaak een relatief onontgonnen terrein is. Veel lerarenopleidingen zijn op dit punt lastig in beweging te krijgen. Enkele uitzonderingen daargelaten geldt dit laatste zeker waar het gaat om een expliciete, serieuze oriëntatie op het werkveld dan wel een grotere vervlochtenheid met het werkveld als een belangrijke randvoorwaarde voor EVC en competentiegericht opleiden. Samenspraak tussen onderwijsinstellingen en lerarenopleidingen laat vaak nog te wensen over, zo blijkt uit de case-studies. Opvallend is dat het verbeteren van de aansluiting van de opleiding bij het werkveld voor sommige opleidingen wel en voor andere geen motief is voor het toepassen en/of ontwikkelen van EVC. Het onderzoek maakt ook duidelijk dat EVC-toepassingen bij zij-instromers een vliegwieleffect kunnen hebben voor toepassingen bij 'reguliere' studenten.

EVC staat in dienst van en kan niet los gezien worden van competentiegericht opleiden en loopbaanontwikkeling. Tegen de achtergrond van de breed onderschreven tendens in de richting van competentiegericht opleiden, vraagt versterking van EVC om ontschotting. Ontschotting dient zich niet alleen te richten op het onderscheid tussen verschillende doelgroepen studenten, maar ook op het onderscheid tussen 'opleiden in de school' en 'op de lerarenopleiding', althans op het minder rigide maken van dat onderscheid[1].

1 Lerarenopleidingen hebben behalve hun opleidingsfunctie ook een R&D-functie. Voor het innovatief vermogen van het onderwijsveld lijkt het van cruciaal belang om laatstgenoemde functie in tact te houden en zo mogelijk te versterken.

Dit vraagt om het stimuleren van een *cultuuromslag* bij lerarenopleidingen, inclusief nader onderzoek naar versnellers om zo'n cultuuromslag te kunnen realiseren, ondermeer in de sfeer van wet- en regelgeving en bekostigingsystematieken.

Bedoelde cultuuromslag kan hand in hand gaan met het inrichten i.c. stimuleren van *regionale samenwerkingsverbanden* tussen onderwijsinstellingen en lerarenopleidingen in de vorm van pilots, geen op zichzelf staande nieuwe, maar aangesloten bij reeds bestaande of voorgenomen pilots (bijv. in het kader van 'strategisch personeelsbeleid in scholen', educatieve partnerships, regionale (assessment-)centra e.d.). Belangrijk daarbij is – ook vanuit EVC-principe – het hybride karakter van de pilots: EVC en (competentiegericht) opleiden zijn een gezamenlijke verantwoordelijkheid van onderwijsinstellingen en lerarenopleidingen, en lerarenopleidingen hebben uitdrukkelijk de opdracht voeling te houden met innovaties in de R&D-sfeer. Belangrijk is om vanuit EVC-perspectief ook innovatieve onderwijsgevenden een trekkersrol te geven in de pilot.

De grenzen tussen landelijke bekwaamheidsvereisten, hetgeen onderwijsinstellingen doen in het kader van bekwaamheidsontwikkeling en hoe (toekomstige of zittende) onderwijsgevenden ' on-the-job' competenties ontwikkelen zijn vaak niet helder te trekken. Afstemming door dialoog tussen onderwijsinstelling en lerarenopleiding is vereist om passend om te gaan met dit 'grijze gebied'.

Speerpunt 5: Perspectief van loopbaanmogelijkheden voor onderwijsgevend personeel

Uit het onderzoek is een aantal potentiële versnellers van EVC voor (nieuw en/of zittend) onderwijspersoneel naar voren gekomen. Naast de aanpak van eerder genoemde knelpunten op het gebied van de begripsvorming over EVC, duidelijkheid wat betreft de inhoudelijke standaarden, het punt van de kwaliteitsborging en financieringsaspecten, betreft dit met name:

- Klaarheid met betrekking tot het *functiegebouw* en loopbaanpaden binnen de eigen onderwijsinstelling. Omgekeerd kan EVC bijdragen aan een flexibelere inzet van personeel en loopbaanontwikkeling door de inzet ervan bij functiedifferentiatie en nieuwe rollen voor onderwijsgevenden.
- De inrichting van een *portfolio-databank* voor onderwijsgevenden op lerarenopleidingen en voor onderwijsdeelnemers op onderwijsinstellingen, met een inzichtelijke koppeling loopbaanmogelijkheden.

Aparte aandacht in dit verband verdient de relatie met loopbaanmogelijkheden. Invoering van EVC-toepassingen binnen het personeelsbeleid van lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen betekent ook aanpassingen in deze sfeer. Sociale partners in het onderwijs zullen de implicaties van EVC in loopbaanbeleid moeten vertalen.

Speerpunt 6: Verhelderen van kosten-baten

Eén van de in het onderzoek veel genoemde knelpunten heeft betrekking op de financiering van EVC-toepassingen, vooral in verband met de daarvoor benodigde inzet van deskundige menskracht in het kader van de kwaliteitsborging. Lerarenopleidingen noemen onder meer tegemoetkoming in de kosten voor het aanbieden en het gebruik van EVC als een van de overheidsmaatregelen die zij als effectief beschouwen voor verspreiding van EVC. Extra-complicerend zijn strategieën van sommige lerarenopleidingen om kosten van EVC-achtige procedures – bijvoorbeeld de afname van intake-assessments bij zij-instromers – te compenseren door verlenging van stageperiodes en/of andere onderdelen van opleidingstrajecten.
Hoewel daarvoor aan het onderzoek wel enige indicaties te ontlenen zijn, blijkt tegelijkertijd dat een precieze inschatting van de kosten-batenverhouding bij het gebruik van EVC lastig te maken is. Wél denkt een meerderheid van de opleidingen dat de kosten-batenverhouding van het opleiden op maat (incl. assessments e.d.) op termijn gunstig afsteekt bij die van traditionele opleidingstrajecten, indien althans ook de immateriële aspecten in ogenschouw worden genomen.

De kosten-batenverhouding is in beleid gericht op de verdere ontwikkeling en verspreiding van EVC een belangrijk aandachtspunt. Het is van belang om een duurzame oplossing te vinden voor feitelijke en/of gepercipieerde onevenwichtigheden in de kosten-batenverhouding. Op dit punt verdient in het beleidstraject - flankerend - de speciale inzet van 'rekenmeesters' aanbeveling die:

- een kosten-batenafweging maken op macro-, meso- (de instellingen) en microniveau (het individu)
- daarbij niet alleen een afweging maken in materiële maar ook in immateriële termen;
- eventuele verschillen tussen opleidingen en schoolsoorten expliciet in de afweging betrekken;
- deze afweging - ook voor het veld - transparant voor het voetlicht brengen.

Speerpunt 7: Gedifferentieerde en gefaseerde invoering

Het onderzoek heeft – ook binnen de populatie van op dit gebied relatief geavanceerde onderwijsinstellingen – op het gebied van EVC verschillen laten zien naar schoolsoort. Verder blijkt uit het onderzoek de zorg dat EVC-toepassingen kunnen verzanden in bureaucratie en papierwerk. Verschillen lijken met name toe te schrijven aan de verschillende regelgeving waarmee schoolsoorten te maken hebben, en de verschillende opdracht waarvoor ze staan. Instellingen voor beroepsonderwijs wijken wat dit betreft nog het sterkst af van andere schoolsoorten. Om recht te doen aan de geconstateerde verschillen moet een *gedifferentieerde invoeringsstrategie* overwogen worden, waarbij lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen (al dan niet sectorgewijs)

binnen grenzen de ruimte kunnen krijgen voor een *eigen tijdpad* voor de invoering van EVC-toepassingen. Om goed zicht te krijgen op de noodzaak en mogelijkheden van gefaseerde en/of gedifferentieerde invoering is nader onderzoek nodig. Bij dit onderzoek dienen nadrukkelijk ook onderwijsinstellingen en lerarenopleidingen betrokken te worden, die qua EVC-ontwikkeling nog in de beginfase zitten.
In het bijzonder schoolsoorten (met name bve, wellicht vmbo) waarvan haast per definitie verondersteld mag worden dat zij verbindingen onderhouden met het bedrijfsleven in andere sectoren dan het onderwijs zelf, kan gevraagd worden dat bedrijfsleven bij EVC voor hun (toekomstig of zittend) onderwijspersoneel te betrekken. Voor het PO en het (overige) VO geldt dat minder. Als zodanig dient bij standaardsetting ook rekening gehouden te worden met verschillen tussen schoolsoorten.

Speerpunt 8: Inrichten bekwaamheidsdossiers

Onderwijsinstellingen en lerarenopleidingen dienen bekwaamheidsdossiers in te richten en wel met behulp van gevalideerde EVC-instrumenten op basis van landelijke en onderwijsinstellingsspecifieke standaarden.
Nut en noodzaak van dit speerpunt vloeien direct voort uit de beleidsambitie van OCW om onderwijsinstellingen en lerarenopleidingen in 2007 zodanig toegerust te hebben, dat iedere onderwijsgevende (al dan niet in opleiding) kan aantonen over welke competenties hij/zij beschikt.

Vanuit breder perspectief is in het bijzonder de ‘competentie-tweetrapsraket’ in het onderwijs een extra-aandachtspunt. Het gaat bij EVC voor onderwijsgevenden niet alleen om de relatie tussen opleidingen en (toekomstig of zittend) onderwijspersoneel. In essentie gaat het in het onderwijs immers om de leerling, de deelnemer aan onderwijs. Welnu, zeker vanuit het perspectief van de voorbereiding op een leven lang leren lijkt het principe ‘practice what you preach’ van belang. Onderwijsgevenden zullen zelf bijvoorbeeld het concept van competentie- en ontwikkelingsgerichte portfolio’s voor hun leerlingen/deelnemers moeten leren managen. In principe geldt dit voor alle onderwijssoorten.
Met name bij onderwijsinstellingen uit de bve-sector – zo blijkt uit het onderzoek – gaan van EVC-projecten voor deelnemers stimulansen uit naar onderwijsgevenden en naar het management, en vice versa.
Onderwijspersoneel dat vertrouwd is met EVC voor onderwijsdeelnemers:

- kan makkelijker de vertaalslag maken naar onderwijsvernieuwing, zoals de invoering van competentiegericht onderwijs in de bve;
- kan makkelijker een competentiegerichte benadering op zich zelf toepassen.

Onderwijsmanagement, dat vertrouwd is met EVC in de onderwijsorganisatie:

- ziet mogelijkheden om EVC-instrumentarium toe te passen voor omscholing en reallocatie (heel concreet speelt dit in de bve-sector bij het inzetten van personeel uit de educatie in het beroepsonderwijs);
- ziet mogelijkheden om dit instrumentarium in te zetten in de omslag naar onderwijsvernieuwing (ouder wordende docenten die mee moeten in de vernieuwing van het beroepsonderwijs, en de versterking van de samenwerking beroepsonderwijs-bedrijfsleven).

Een belangrijke versneller van EVC voor onderwijsgevenden is het groeiend belang van competentiegericht leren, inclusief het gebruik van een ontwikkelingsgericht portfolio, voor leerlingen/deelnemers aan het onderwijsproces: 'practice what you preach'. Omgekeerd kan EVC voor onderwijsgevenden belangrijke stimulansen betekenen voor competentiegericht leren en individuele maatwerktrajecten voor leerlingen/deelnemers: 'preach what you practice'. In dit verband kan ook gedacht worden aan kennisonderhoudscontracten en een portfolio-databank voor onderwijsdeelnemers én onderwijsgevenden. De scheidslijnen tussen initieel en post-initieel vervagen (Onderwijsraad, 2003). De overgang tussen leren voor en na het verlaten van het reguliere stelsel moeten vloeiender worden. Er is echter nog sprake van onderinvestering in postinitieel leren. In het licht van kennisonderhoud zullen ook opleidingen en instellingen daarin meer verantwoordelijkheid moeten nemen.

Speerpunt 9: Formuleren van de opleidingsvraag

Onderwijsinstellingen dienen hun opleidingsvraag te formuleren op basis van leer- en ontwikkelbehoeften van individuele personeelsleden zoals neergelegd in bekwaamheidsdossiers.
Naast het tijdig beschikbaar komen van landelijk erkende EVC-instrumenten en –procedures (speerpunt 3 en 8) zullen scholen moeten leren om hun *opleidings- en scholingsvragen te verwoorden in EVC-termen*. Dit speerpunt impliceert – naast aandacht voor het HRD-beleid van de onderwijsinstellingen – aandacht voor het tijdpad van EVC-implementatie (speerpunt 7) en de *afstemming* tussen lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen (speerpunt 4).

Speerpunt 10 Competentiegerichte leertrajecten in lerarenopleidingen

Lerarenopleidingen zullen flexibele, individuele, competentiegerichte leertrajecten dienen in te richten voor onderwijspersoneel in opleiding.
Het onderzoek bevat voldoende indicaties, dat EVC bij lerarenopleidingen nog vaak een relatief onontgonnen terrein is. Ook de samenwerking tussen onderwijsinstellingen en lerarenopleidingen laat vaak nog te wensen over, zo blijkt uit de case-studies. Positief is, dat er lerarenopleidingen zijn, die niet langer onderscheid maken tussen

verschillende categorieën van studenten, maar voor al hun studenten (deeltijd/voltijd/zij-instroom etc.) individuele leerroutes aanbieden. Deze observaties betekenen dat de lerarenopleidingen niet van zelf allemaal tot een bloeiende EVC-praktijk zullen overgaan. Met andere woorden, er is veel behoefte aan *externe sturing en stimulering en het vragen van rekenschap achteraf*. Naarmate de speerpunten 1 tot en met 9 (zie ook de Top-10 beleidsaanbevelingen in hoofdstuk 0) beter worden gerealiseerd, zal ook het inrichten van EVC-achtige leertrajecten binnen de lerarenopleidingen beter verlopen.

7.3 **Implementatieprincipes**

Het beleidsdoel en EVC

Het geheel van onderzoeksbevindingen en inhoudelijke speerpunten naar aanleiding daarvan overziend, is de vraag hoe ervoor gezorgd kan worden dat 'opleidingsinstituten en onderwijsinstellingen in 2007 beschikken over instrumenten op basis waarvan elke (toekomstige en zittende) onderwijsgevende kan aantonen over welke competenties hij/zij beschikt', en genoemde speerpunten als aangrijpingspunten voor beleid en praktijk optimaal kunnen worden benut.

Benut het momentum

Het onderzoek onder opleidingen laat zien dat EVC in de praktijk van opleidingsinstituten nog niet in substantiële omvang aanwezig is, maar wel dat er veel in ontwikkeling is en het behoorlijk 'borrelt'. Ook blijken de lerarenopleidingen hoopvol gestemd dat EVC in de nabije toekomst zich niet langer zal beperken tot alleen zij-instromers, dat op verschillende momenten in opleidingstrajecten gebruik gemaakt zal worden van EVC en dat leerroutes op maat aangeboden zullen worden. In nogal wat opleidingen bevindt EVC zich momenteel in een experimenteel stadium. Dit kan gezien worden als een belangrijk aangrijpingspunt voor cultuurverandering.

De onderwijsinstellingen die als casus in het onderzoek zijn betrokken, kunnen merendeels beschouwd worden als relatief geavanceerd waar het de ontwikkeling van IPB en EVC betreft. Ondanks de 'worsteling' die onderwijsinstellingen doormaken – onder meer in hun verhouding met lerarenopleidingen – zien betrokken onderwijsinstellingen duidelijke voordelen en perspectief. Ook bij meer traditionele onderwijsinstellingen lijkt een positieve grondhouding aanwezig, zij het dat ze door gebrek aan transparantie in de verschillende regelingen vaak door de bomen het bos niet (meer) te zien, en vooral lijken te leven bij de waan van de dag.

Het onderzoek wijst met andere woorden op een *momentum*, een vruchtbare voedingsbodem voor verder gaande stimulering van EVC voor nieuw en zittend onderwijspersoneel. Dat momentum dient benut te worden, en wel op een ook voor direct betrokkenen zinvolle en hen echt committerende manier.

Zachte regie

Om het beleidsstreven dichterbij te brengen zijn opleidingsinstituten en onderwijsinstellingen uiteraard primair zelf aan zet. Het beleidsdoel op zich van het ministerie is echter voor hen geen (voldoende) motief om daadwerkelijk werk te maken van EVC of daarin versnelling aan te brengen, zo laat ook het onderzoek zien. Zo geeft bijvoorbeeld nauwelijks meer dan eenderde van alle lerarenopleidingen in het onderzoek aan dat het voldoen aan de genoemde doelstelling van OCW een rol speelt bij het toepassen en/of ontwikkelen van EVC. Kern is dat min of meer intrinsieke motivaties en urgenties de hoofdrol spelen, voor opleidingsinstituten, onderwijsinstellingen en uiteraard ook voor nieuw en zittend onderwijspersoneel zélf. De rol van de overheid is primair die van animator, aanjager en faciliteerder. We spreken van '*zachte regie*'. Op bepaalde punten kan daarin echter ook gestuurd worden, bijvoorbeeld via specifieke accreditatie van onderwijsgevenden (certificering van bekwaamheid) of door rekenschap te vragen van het aantoonbaar onderhouden van bekwaamheidsdossiers.

Het bestaande spanningsveld tussen overheidssturing vanuit landelijke kaders enerzijds en autonomie en organisatiespecifieke behoeften binnen opleidingsinstituten en onderwijsinstellingen anderzijds, is cruciaal voor het antwoord op de vraag hoe die zachte regie kan worden vorm gegeven. Mede tegen de achtergrond van het voorafgaande lijkt het dat het best van het bestaande momentum gebruik gemaakt kan worden door daarbij als centraal leidprincipe te kiezen voor *in(ter)novatie* – innoveren door interacteren – *binnen heldere structuren*.

In(ter)noveren

De '*in(ter)novatie-component*' verwijst uitdrukkelijk naar de noodzaak om innovatieve impulsen te identificeren in nauwe interactie met het veld i.c. het onderwijsinstellingen en lerarenopleidingen, en ook bij het implementeren daarvan die interactie serieus hoog in het vaandel te houden.
Voor effectief innoveren is actief committment van direct betrokkenen nodig en – dus – co-makership. Op de achtergrond speelt de positionering van onderwijsinstellingen en lerarenopleidingen op een speelveld vol dynamiek, te midden van klanten, professionals, overheden, en niet in de laatste plaats van elkaar. Veranderingen in één van de relaties tussen spelers op dat speelveld heeft onmiddellijk gevolgen voor andere (vgl. ook McKevitt, ontleend aan Vermeulen, 2003).

Heldere structuren en rolverdeling

De '*heldere structuren-component*' verwijst naar de behoefte aan transparantie en duidelijkheid. Effectief in(ter)noveren behoeft heldere inhoudelijke en organisatorische kaders, waarbinnen innovaties vorm en inhoud krijgen en innovatieprocessen zich kunnen voltrekken. Een evident voorbeeld uit het onderzoek is de nu nogal eens bestaande begripsverwarring in het onderwijsveld rondom EVC. En ook de behoefte aan een heldere competentiestandaard en aan helderheid over de regelgeving omtrent EVC en maatwerkleerroutes getuigen daarvan. Ook op dit punt lijkt een duidelijk sturende rol van de overheid op zijn plaats.

Bijlagen

Bijlage 1 – Overzicht geraadpleegde sleutelfiguren

Dhr. R. Duvekot, Kenniscentrum EVC
Dhr. F. Jansma, SBL
Dhr. R. Klarus, HAN/Stoas
Mw. J. Kouwelaar, OCW
Dhr. M. Linthorst, CINOP
Mw. A. Marijnissen, ROC Nijmegen
Mw. J. Noordijk, OCW
Dhr. E. Oosenbrug, Bve Raad
Mw. M. Timmermans, NDO (HAN)
Dhr. M. Vermeulen, Ruud de Moor Centrum
Mw. S. Walvisch, Openbaar bestuur PO Almere
Mw. E. ter Wee, Stoas

Bijlage 2 – Overzicht geraadpleegde lerarenopleidingen

Pabo
Christelijke Hogeschool Ede
Christelijke Hogeschool De Driestar
Christelijke Hogeschool Windesheim
Fontys Hogeschool Den Bosch
Haagse Hogeschool
Gereformeerde Hogeschool
Hogeschool Domstad
Hogeschool Drenthe
Hogeschool Edith Stein
Hogeschool Helicon
Hogeschool InHolland Rotterdam
Hogeschool Leiden
Hogeschool Rotterdam
Katholieke Pabo Zwolle
Marnix Academie
Noordelijke Hogeschool Leeuwarden
Pabo Thomas More
Pedagogische Hogeschool De Kempel
Saxion Hogeschool
Theo Thijssen Academie

Tweedegraads lerarenopleidingen
Christelijke Hogeschool De Driestar
Christelijke Hogeschool Windesheim
Educatieve Faculteit Amsterdam
Fontys Hogeschool Theologie en Levensbeschouwing
Fontys Hogeschool Tilburg
Fontys PTH Zwolle
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Hogeschool Hanzesteden
Hogeschool Leiden
Hogeschool Rotterdam
Hogeschool Utrecht
Noordelijke Hogeschool Leeuwarden
Stoas Hogeschool

Eerstegraads lerarenopleidingen
Fontys Hogeschool Tilburg
Fontys Hogeschool Theologie en Levensbeschouwing
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Noordelijke Hogeschool Leeuwarden
Universiteit Leiden (ICLON)
Universiteit Utrecht (IVLOS)
Universiteit Twente

(Technisch) Onderwijsassistent/Klassenassistent
De Bron Afstandsonderwijs
Kellebeek College
Deltion college
NTI
ROC A12
ROC Ter AA
Koning Willem I College
Fontys PTH Eindhoven

Overige opleidingen
Academie voor Beeldende Vorming (Hogeschool Zuyd)
Avans Hogeschool
Fontys OSO
Fontys PTH Eindhoven
Windesheim OSO

Bijlage 3 – Overzicht onderzochte casussen

Openbaar onderwijs Almere (2x)	Almere
CBS De Schaapskooi	Nijverdal
Basisschool Cobbeek	Veldhoven
RSG Stad en Esch	Meppel
Holland College	Naaldwijk
Minkema College	Woerden
Edison College	Apeldoorn
Carmelcollege Emmen	Emmen
Schoonhovens College	Schoonhoven
Zeldenrust Steelant College	Terneuzen
ROC Aventus	Apeldoorn
Mondriaan Onderwijsgroep	Den Haag
Da Vinci College	Dordrecht
AOC Wellant	Woerden

Bijlage 4 – Deelnemerslijst Miniconferentie

Mw. R. Berends (Windesheim/VPCO Hellendoorn)
Dhr. H. Frantzen (Minkema College)
Dhr. N. Habermehl (OCW)
Dhr. J. Heijmans (NSA)
Dhr. Y. Jonker (OCW)
Dhr. R. Klarus (HAN/Stoas)
Dhr. J. Knarren (Ruud de Moor-centrum)
Dhr. J. Koot (Hogeschool van Utrecht)
Dhr. Chr. Lindhout (CBS De Schaapskooi)
Mw. J. Noordijk (OCW)
Mw. K. Smit (OCW)
Dhr. M. Vermeulen (Ruud de Moor-centrum)

Onderzoekers:
Mw. M. van den Dungen (Cinop)
Dhr. J. Frietman (KBA)
Dhr. B. Hövels (KBA)
Mw. A. Klaeijsen (KBA)
Dhr. C. van Osch (Cinop)

Bijlage 5 – Geciteerde bronnen

Bolhuis, S., A. Doornbos, J. van Vonderen (2001). *Vakmensen als leraar in het VM-BO*. EPS-reeks 06 (zie www.leroweb.nl).

Cort, P., A. Härkönen & K. Volmari (2004). *PROFF professionalisation of VET teachers for the future*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission (2004). *Principles and essential rules for implementation of a European credit transfer system for education and training* (ECVET). Brussel European Commission.

European Commission (2003). *Implementing Lifelong Learning Strategies in Europe: progress report on the follow-up to the 2002 Council resolution*. Brussel European Commission.

Fento (2003). *Standards for teaching en supporting learning in further education in England and Wales*. London: Fento.

Kenniscentrum EVC (2004). *Implementatie van EVC op en om de werkvloer*. Houten: Kenniscentrum EVC.

Klarus, R., Y. Schuler, E. ter Wee, M. Eising, P. Drijfhout, H. Tillema (2000). *Bewezen Geschikt. Protocol voor assessoren en bijlagen*. Wageningen: STOAS.

LTP Advies (2002). *Naar een assessment gericht op doorstroming van zij-instromers. Onderzoek naar en aanbevelingen met betrekking tot het Stoas-assessment voor zij-instromers ten behoeve van het basisonderwijs*. Amsterdam: LTP Advies b.v.

Lubberman, J. en Klein, T. (2003). *De diepte in met Integraal Personeelsbeleid. Een verdiepende studie naar de invoering van IPB in het VO en PO. Eindrapport.* Leiden: Research voor Beleid.

Ministerie van OCW (2003). *Een samenhangend stelsel voor de onderwijsberoepen.* Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2004a). *Blijf groeien. Wet op de beroepen in het onderwijs*. AOCW2004.06.

Ministerie van OCW (2004b). *Een goed werkende onderwijsarbeidsmarkt. Beleidsplan Onderwijspersoneel.*

Onderwijsinspectie (2002). *Evaluatie van het zij-instroomtraject in het voortgezet onderwijs*.

Onderwijsinspectie (2003). *De evaluatie van het zij-instroomtraject in het primair onderwijs*.

Onderwijsraad (2002). *Examinering in ontwikkeling. Advies.*
Onderwijsraad (2003). *Werk maken van een leven lang leren. Advies*

SLO/VSLPC (1997). *Startbekwaamheden leraar primair onderwijs*. Utrecht: APS.
Smulders, H.R.M.; Derkzen, P.H.M.; ter Wee, E. (2003). *EVC-scan van de onderwijssector.* Houten: Kenniscentrum EVC.
Straetmans, G.J.J.M. en P.F. Sanders (2001). *Beoordelen van competenties van docenten.* EPS-reeks 05 (zie www.leroweb.nl).

Timmermans, M. (2004). Erkennen van werkplekleren voor onderwijzend personeel. In: R. Duvekot & J. Brouwer (red.) *Het brede perspectief van EVC: Jaarboek 2004.* Utrecht: Uitgeverij Lemma.
Twisk, Drs. Th.F., drs. J.J.M.C. Daniëls, Prof. dr. J.F. Bolweg (1999). *Competenties van leraren. Een goede bouwsteen voor integraal personeelsbeleid in het onderwijs.* Berenschot.
Vermeulen, M. (2003). Een meer dan toevallige casus. *De tekorten aan leraren bezien als aansluitingsvraagstuk tussen opleiding en arbeidsmarkt in het hoger onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
Vermeulen, M. (2004). Een baan voor je leven. *Onderwijsblad 10.*