

Toetsen en valideren van leeruitkomsten in flexibel onderwijs

Ruud Klarus, Annemieke Peeters en Desirée Joosten-ten Brinke

- 9.1 Inleiding – 96**
- 9.2 EVC en valideren in de lerende driehoek – 97**
- 9.3 Uitgaan van leeruitkomsten – 98**
- 9.4 Leerwegonafhankelijk toetsen in flexibel onderwijs – 100**
- 9.5 Valideren voor een leven lang leren – 100**
- 9.6 Het ontwikkelen van een procedure voor validering – 101**
- 9.7 Instrumenten voor leerwegonafhankelijk toetsen – 103**
 - 9.7.1 Instrumenten voor valideren en leerwegonafhankelijke toetsing – 103
- 9.8 Voorbeeld flexibilisering en validering in het deeltijdonderwijs – 104**
- 9.9 Knelpunten – 106**
 - 9.9.1 Toegankelijkheid van onderwijs na validering is niet vanzelfsprekend – 106
 - 9.9.2 Het onderwijs accepteert de resultaten van een externe valideringsprocedure niet – 106
 - 9.9.3 Onvoldoende aansluiting tussen resultaten van de validering en de inhoud van een opleiding – 107
 - 9.9.4 Het samenstellen van een portfolio geeft problemen – 107
 - 9.9.5 Intersubjectieve betrouwbaarheid behoeft aandacht – 107

9.1 Inleiding

- Wat is flexibel onderwijs?
- Op welke manier kunnen opleidingen rekening houden met kennis en vaardigheden die elders zijn opgedaan?
- Wat is de lerende driehoek?
- Wat is EVC?
- Hoe worden leeruitkomsten geformuleerd?
- Wat is het verschil tussen een persoonsgericht en contextueel beoordelingsparadigma?
- Hoe kan validering bijdragen aan flexibel onderwijs?
- Wat is het verschil tussen validering voor het onderwijs en EVC voor de arbeidsmarkt?
- Hoe wordt leerwegaafhankelijke toetsing ingevoerd?

Om meer werkende volwassenen deel te kunnen laten nemen aan het hoger onderwijs, is de afgelopen jaren ingezet op het versterken van de flexibiliteit en vraaggerichtheid van het onderwijs. Dit heeft consequenties voor de inrichting van het curriculum en het bijbehorende toetsprogramma. Reeds aan het eind van de vorige eeuw werd, op het moment dat competentiegericht opleiden zijn intrede deed, Erkenning van Verworven Competenties (EVC) in het Nederlandse onderwijs geïntroduceerd (Klarus 1998). Belangrijkste reden hiervoor was het beter benutten van menselijk kapitaal en de wens om te erkennen dat competenties ook worden ontwikkeld door het opdoen van ervaring en door leren op de werkplek. EVC beoogt een persoonlijk proces van herkennen, waarderen, erkennen en leren op basis van de eigen leerervaringen te stimuleren (MEZ 2000). Ook op Europees niveau werd erkend dat onderwijs en scholing in alle facetten en in alle levensfasen van de Europese burgers van het grootste belang waren en daarom krachtig moesten worden gestimuleerd. Een van de initiatieven was het werken met studiepunten via het European Credit Transfer System (ECTS), bedoeld om de planning, uitvoering en evaluatie van de opleidingen en de mobiliteit van studenten te bevorderen door de erkenning van leerprestaties en kwalificaties (Bologna Declaration 1999).

In de laatste jaren is de behoefte om deelname van volwassenen aan het hoger onderwijs te vergroten verder gestegen en is door de Commissie Flexibel Hoger Onderwijs voor Werkenden (2014) een kader aanbevolen voor het vormgeven van meer flexibel hoger onderwijs. Deze vormgeving heeft consequenties voor de inrichting van het toetsprogramma. De consequenties en de mogelijke uitwerkingen daarvan staan centraal in dit hoofdstuk.

Twee voorbeelden maken het belang van flexibel onderwijs duidelijk. Bijvoorbeeld wat te doen met de medewerker van een technisch constructiebedrijf met een mbo-diploma die ongeveer acht jaar ervaring heeft, verschillende cursussen op zowel technisch als management- en marketinggebied heeft gevolgd, is opgeklommen tot hoofd van de afdeling verkoop en zich vervolgens aanmeldt bij de opleiding technische bedrijfskunde met de vraag: 'Kan ik hier mijn hbo-diploma halen zonder dat ik op herhaling hoef?' Of hoe te reageren op de vraag van het ministerie van Defensie aan de opleidingsmanager van Opleidingskunde of de medewerkers die zij intern hebben opgeleid in uiteenlopende

logistieke, technische en operationele functies, en die daarna zijn opgeleid tot instructeur, een opleiding kunnen krijgen waarin rekening wordt gehouden met de door hen verworven competenties?

Instellingen voor hoger onderwijs krijgen steeds meer te maken met studenten (in de context van dit hoofdstuk ook wel aangeduid met kandidaten en/of deelnemers) die al veel kennis en kunde hebben opgedaan op andere plaatsen. Opleidingen moeten hier rekening mee houden. Enerzijds door vast te stellen welke competenties de student al bezit en of dat kan leiden tot vrijstellingen of een certificaat/diploma. Anderzijds door in gesprek met de student een zo goed mogelijk afgestemde leerroute vorm te geven om verder leren mogelijk te maken.

Om de deelname van volwassenen met bepaalde ervaring in het hoger onderwijs te vergroten, moet het onderwijs de mogelijkheid bieden tot deelname aan korter durende opleidingsactiviteiten met als doel het behalen van een diploma of een certificaat én aansluiten bij de praktijkervaring van de volwassen werkende student (Commissie Flexibel Hoger Onderwijs voor Werkenden 2014). Dat vraagt om het versterken van de flexibiliteit van het aanbod en het gebruik van procedures voor validering in het onderwijs. Immers, als studenten hun buitenschoolse 'leeruitkomsten' gewaardeerd en erkend krijgen, kan dat de drempel om in te stromen in opleidingen verlagen.

EVC was in eerste instantie gericht op personen die al relevante werkervaring achter de rug hadden, maar geen diploma's of certificaten bezaten. Uit ervaring met de EVC-aanpak in deeltijdopleidingen blijkt echter dat de ontwikkelde procedures en methodes bruikbaar zijn voor de vormgeving van flexibel onderwijs en validering van leeruitkomsten.

9.2 EVC en valideren in de lerende driehoek

In een zogenoemde 'lerende samenleving' wordt behalve in scholen en opleidingen, bovenal ook geleerd in de lerende driehoek (Duvekot 2016; Klarus 2004). De drie belanghebbende actoren zijn:

- het lerende individu (als competentiedrager);
- de organisatie waar hij/zij functioneert (als competentievragers);
- de school of het opleidingsinstituut (als competentieverrijker).

Alle factoren zijn vanuit hun eigen verantwoordelijkheid betrokken bij het proces. Individuen benoemen hun leeropbrengsten, leerstrategieën en ontwikkelbehoeften. De organisatie geeft aan welke output of competenties in een bepaalde functie nodig zijn en brengt haar leer- en handelingscontext in. De opleiding biedt mogelijkheden voor de validering van de leeruitkomsten en de (ondersteuning bij de) vormgeving van een gepersonaliseerd ontwikkeltraject. De dialoog of trialoog tussen deze actoren bepaalt de kwaliteit van het gepersonaliseerde leren, waarbij de individuen centraal staan als regisseur van hun eigen ontwikkeling. EVC en validering vervullen een brugfunctie in de lerende driehoek (Duvekot 2016).

Om een ‘lerende samenleving’ te ontwikkelen en een leven lang leren te stimuleren, moeten personen resultaten van het leren in het onderwijs (de formele scholing) en van het leren via werkervaring en activiteiten in de privésfeer (de non-formele en informele scholing) kunnen verzilveren. Hiervoor zijn twee routes beschikbaar (Duvekot 2016). Wie kennis of ervaring wil laten verzilveren om loopbaanstappen te zetten, kan terecht bij een EVC-aanbieder in de *arbeidsmarktroute*. Validering in die route vindt plaats op basis van branchekwalificaties of op basis van kwalificaties uit het formele onderwijs. Wie kennis en vaardigheden wil laten valideren om een certificaat of diploma te behalen in het formele onderwijs, al dan niet via een verkorte route, kan de *onderwijsroute* bewandelen. In de onderwijsroute zijn de onderwijsinstellingen zelf verantwoordelijk voor de validering en toetsing die voorafgaand aan of tijdens de opleiding plaatsvindt.

Leeruitkomsten zijn uitspraken over wat het individu kent, begrijpt en kan doen na de voltooiing van een leerproces. Het bereiken van leeruitkomsten moet worden beoordeeld door middel van procedures op basis van duidelijke en transparante criteria. De examencommissies spelen een prominente rol in de borging van de kwaliteit van de validering.

Dit hoofdstuk richt zich vooral op validering in de onderwijsroute met als doel leeruitkomsten van personen te herkennen, te waarderen en te benutten voor de duurzame (door)ontwikkeling, bijvoorbeeld door middel van het volgen van een gepersonaliseerd leertraject op maat bij een instelling voor hoger onderwijs. Validering kan leiden tot een erkenning in de vorm van certificaten, of vrijstellingen, maar is vooral gericht op doorontwikkeling in een voor het individu passend leertraject. Een duidelijke scheiding tussen EVC en validering is overigens niet te maken. Immers, EVC is ook gericht op valideren, maar dan in de vorm van erkenning met een civiel effect in de vorm van een ervaringscertificaat. EVC is als summatief te duiden, terwijl validering de mogelijkheid van formatieve en summatieve beoordeling biedt. Bij het valideren van leeruitkomsten wordt uiteraard ook gebruikgemaakt van EVC-principes. Zo kunnen ook met behulp van een EVC-procedure verkregen ervaringscertificaten input vormen voor validering binnen het onderwijs.

9.3 Uitgaan van leeruitkomsten

In de voorgaande paragrafen is de term ‘leeruitkomsten’ gebruikt in de zin van leeropbrengsten die personen behalen doordat ze leren in verschillende contexten – formeel, non-formeel en informeel. Bij de Experimenten leeruitkomsten (Commissie Flexibel Hoger Onderwijs voor Werkenden 2014) die momenteel landelijk in uitvoering zijn, wordt het begrip ‘leeruitkomsten’ gedefinieerd als datgene wat een student wordt geacht te weten, te begrijpen en te kunnen toepassen na afronding van een leerperiode (European Union 2015). De leeruitkomsten vormen de operationalisatie van de eindkwalificaties van een opleiding. Omdat ze herkenbaar moeten zijn voor het werkveld, moeten opleidingen ze in nauwe samenwerking met het werkveld opstellen. Bij het formuleren van leeruitkomsten is het belangrijk om het gedrag van de student te benadrukken door in de beschrijving gebruik te maken van actieve werkwoorden. Gelijktijdig wordt

■ **Tabel 9.1** Leeruitkomsten volgens de Tuning-systematiek

werkwoord	type/soort	onderwerp	standaard	hbo-niveau – reikwijdte
wat wil je van iemand zien?	welke opleidingspecifieke competentie betreft dit?	over welk(e) onderwerp(en) uit de kennisbasis gaat het?	welke richtlijnen, standaarden, methodiek, benaderingen moet of mag iemand hanteren?	– hoe breed moet de scope zijn waarbinnen iemand de leeruitkomsten toe kan passen en/of hoe complex de context? – op welk niveau is de leeruitkomst?

aangegeven hoe bewijs van dit gedrag kan worden geleverd. Leeruitkomsten behoren zodanig te zijn geformuleerd dat beoordeling mogelijk is, bijvoorbeeld in de vorm van prestatiecriteria of succescriteria. Een verzameling van samenhangende leeruitkomsten vertegenwoordigt een aantal studiepunten van een opleiding of module.

Een methode voor het formuleren van leeruitkomsten is de Tuning-systematiek. Tuning is een internationaal project dat hogeronderwijsinstellingen helpt om hun leeruitkomsten op elkaar af te stemmen. Een leeruitkomst beschreven volgens de Tuning-systematiek bevat de onderdelen, die in [tab. 9.1](#) staan weergegeven.

Voorbeeld leeruitkomst

De student schrijft voor medewerkers van een klein bedrijf op basis van een gegeven communicatievraag een probleemafbakening, onderzoeksvraag en onderzoeksontwerp, die voldoen aan de eisen van een wetenschappelijk onderzoeksrapport in het domein communicatie.

Wat wil je zien?

- schrijfvaardigheid/creëren

Welke opleidingspecifieke competentie?

- analyseren en onderzoeken

Welk onderwerp?

- communicatievragen

Welke standaarden?

- eisen die aan onderzoeksrapporten worden gesteld in het domein communicatie

Hbo-niveau/reikwijdte?

- gemiddelde complexiteit

Leeruitkomsten dienen naast beoordelingshulpmiddel ook als voorlichtingsinstrument. Op basis van de beschrijvingen kunnen studenten zicht krijgen op mogelijke vrijstellingen of studieverlichting. Dit vraagt een goede begeleiding vanuit de opleiding zodat in een gesprek met de studenten de leeruitkomsten ook betekenis krijgen vanuit de ervaring van de student in de beroepspraktijk.

9.4 Leerwegonafhankelijk toetsen in flexibel onderwijs

Leerwegonafhankelijke toetsing is gericht op het toetsen en beoordelen van leeruitkomsten, ongeacht de gevolgde leerweg. Het gaat er dus niet om hoe en waar is geleerd, maar juist om wat is geleerd. Leren kan plaatsvinden in een formele onderwijssetting, zoals universiteiten of hogescholen, waar vaak doelbewust wordt geleerd voor een diploma of certificaat. Leren vindt echter ook plaats in non-formele en informele settings, zoals tijdens bedrijfstraining of cursussen, op de werkplek of tijdens activiteiten in de privésfeer. De specifieke combinatie van context, activiteiten, individuele kenmerken en begeleidingskenmerken bepaalt of er al dan niet, en of er effectief wordt geleerd.

Voor leerwegonafhankelijke toetsen gelden dezelfde kwaliteitscriteria als voor leerwegafhankelijke toetsen (zie ►H. 3). Een belangrijk kwaliteitscriterium is de kwaliteit van de beoordelaar. Het beoordelen van competenties c.q. beroepsgericht handelen vraagt van beoordelaars dat zij zowel actuele ervaring hebben als beroepsbeoefenaar als kennis van de beroepscontext. De beoordelaar moet inhoudelijk deskundigheid zijn om de prestaties van studenten te beoordelen. Hebben zij, zoals de Expertgroep BKE/ SKE (2013) aangeeft, 'een doorleefd beeld van wat in een bepaalde professie aan kennis en vaardigheden wordt verwacht en nodig is'? Is dat niet het geval, dan zouden er op zijn minst ervaren beroepsbeoefenaars moeten zijn betrokken in de beoordeling of validering. Daarnaast dienen de beoordelaars kennis en vaardigheden te bezitten op het gebied van beoordelen en moeten zij bekwaam zijn om de toetsvormen te gebruiken. De kwaliteit van beoordeling is voor het grootste deel afhankelijk van de kwaliteit van de examinator (Andriessen et al. 2014).

Een belangrijke vraag is of toetsing bijdraagt aan het individuele, organisatie- en maatschappelijke doel van toetsen, zoals persoonlijke ontwikkeling of civiel effect. Dat de afzonderlijke toetsen en een toetsprocedure bijdragen aan de beoogde resultaten is wellicht belangrijker dan de vraag of elke afzonderlijke toets wel betrouwbaar is.

9.5 Valideren voor een leven lang leren

In de context van vraaggericht flexibel onderwijs is beoordelen het zoeken naar een productieve balans tussen persoonlijke doelen enerzijds en opleidings- of organisatie-doelen respectievelijk de eisen beschreven in een kwalificatiestructuur anderzijds. Mabry (1999) schetst dit als een moeizame combinatie tussen twee beoordelingsparadigma's: een persoonsgericht en een contextueel paradigma. In een persoonsgericht paradigma worden de beoordelingscriteria door het individu zelf vastgesteld, zijn ze dus persoonsgerelateerd ten einde bij te dragen aan het bereiken van persoonlijke doelen. Omdat studenten de gelegenheid moeten hebben om te laten zien wat ze kunnen en welke competenties ze hebben ontwikkeld, zijn de beoordelingscondities afgestemd op de beoordeelde. In het persoonsgerichte paradigma is het valideren op basis van leeruitkomsten niet het primaire doel, maar is wel mogelijk als persoonlijke beoordelingscriteria overeenkomen met door het werkveld en de opleiding geformuleerde leeruitkomsten. In feite gaat het dan om een gepersonaliseerd leertraject waarin gebruik wordt gemaakt van vooraf vastgestelde leeruitkomsten c.q. beroepsvereisten.

In beoordelingsprocedures binnen het contextuele paradigma geven niet de eisen van de student, maar die van de context c.q. de beroepspraktijk de doorslag. De procedures hebben de volgende karakteristieken:

- De beoordelingsinhoud is in overeenstemming met de actuele eisen van de authentieke leer- en werkcontext zoals ook geformuleerd in leeruitkomsten.
- De context van het leren en werken is in overeenstemming met de context van het beoordelen, door studenten zo veel mogelijk in hun eigen leer- en werkcontext te beoordelen.
- Docenten worden ondersteund en opgeleid om hun eigen professionele oordeelsvermogen te benutten in de beoordelingen.
- Studenten kunnen ook zichzelf beoordelen, en beoordelingsresultaten worden niet alleen gebruikt om anderen te informeren, maar juist ook om studenten te ondersteunen bij de planning van hun eigen ontwikkeling en bij het inrichten van persoonlijke leerwerkplannen.
- Beoordelingscriteria zijn gerelateerd aan de eisen uit de beroepspraktijk en kunnen – in tegenstelling tot normgerelateerde beoordeling – niet worden bijgesteld op basis van beoordelingsresultaten van individuen. Het contextuele paradigma impliceert dus criteriumgerelateerde beoordeling.

Het valideren en leerwegaafhankelijke toetsing in onderwijsinstellingen is een combinatie van het persoonsgerichte paradigma en het contextuele paradigma.

Bij valideren worden de studenten, al voor de start van het onderwijs, beoordeeld op wat zij al kennen en kunnen. Dit betreft een summatieve beoordeling. De informatie die ten behoeve van de beoordeling wordt verzameld, kan echter ook formatief (ontwikkelingsgericht) worden ingezet. Studenten leveren een actieve bijdrage aan het beoordelen door op hun eigen prestaties te reflecteren en de prestaties, indien passend, in het beoordelingsproces in te brengen. Deze ervaring is niet alleen van toepassing in de onderwijssetting, ook de beroepspraktijk vraagt van personen dat ze complexe beoordelingen doen van hun eigen werk, prestaties en die van anderen. Daarom is het van belang dat als voorbereiding daarop ook in de onderwijssetting toetsing en beoordeling als een leer-moment wordt gezien: *assessment as learning* (Dochy en Nickmans 2005).

9.6 Het ontwikkelen van een procedure voor validering

Om competenties te beoordelen is het van belang om te weten in welke context (domein en niveau) en naar welke erkenning wordt gestreefd. Voor het ontwikkelen van een procedure voor validering bestaat geen eenduidig stappenplan dat gegarandeerd tot succes leidt. Het ontwikkelen van valideringsprocedures is daarvoor te afhankelijk van de combinatie van doelen, contexten en beschikbare voorwaarden en middelen. Dit neemt niet weg dat er wel vragen in een bepaalde volgorde moeten worden gesteld en beantwoord om ten minste een minimale garantie voor succes te hebben. In [tab. 9.2](#) staan de belangrijkste ontwikkelvragen. Per vraag zijn, niet uitputtend, één of meer aspecten genoemd die het verschil in doel, kwaliteit en consequenties van de procedure bepalen.

Tabel 9.2 Eerst tot tien tellen: tien vragen bij het ontwikkelen van een valideringsprocedure

1. waarom: belang	welk belang streven we na: hoe kunnen we vaststellen dat we dit belang dienen?
2. wat: visie & doel	visie op leren en flexibiliseren: – wat kunnen we en willen we flexibiliseren? – welke plaats kennen we toe aan (formatieve en summatieve) beoordeling in relatie tot vrijstellingen, certificering en diplomering? – bewaking van de congruentie tussen doel en alle volgende keuzes in het ontwerp
3. wie: betrokkenen en verantwoordelijkheden	wie zijn betrokken en wat zijn hun verantwoordelijkheden? – studenten, directie/bestuur, examencommissie, opleidingsmanagement, werkveld/praktijkbeoordelaar, opleiders/docenten, begeleiding studenten
4. waar	– validering als onderdeel van het flexibele programma? – beoordeling in instituut/in de beroepspraktijk? – via landelijk erkende EVC-aanbieder in arbeidsmarktroute (voor de poort)?
5. wanneer: procedure	– ritme van de opleiding versus ritme van de praktijk – planbaarheid versus improvisatie – welke activiteiten wanneer: voorlichting, intake, beoordeling, uitslag, voortgang – meerdere toetsmomenten haalbaar? – draaiboeken voor ontwerpen, onderhouden en bijstellen van de procedure en voor de toetsprocedure zelf en uitsplitsing naar studenten, beoordelaars en administratie
6. hoe: keuze van instrumenten	– kwalificatiestructuur of beroepscompetentieprofielen, geoperationaliseerd in leeruitkomsten – welke soort competenties/leeruitkomsten en welke bewijzen zijn daarvoor adequaat? – triangulatie – congruentie tussen type competentie, type bewijzen en noodzakelijke toetsvormen en -instrumenten – ondersteunend materiaal (informatie, opdrachten, scoringsformats, instructie, draaiboek) voor respectievelijk de student, voorlichter, intaker, beoordelaar, beoordelaar in de praktijk, administratie en examencommissie
7. kwaliteitsborging en ontwikkeling	– aantoonbare, gerealiseerde kwaliteit: kwaliteitsonderzoek – kwaliteitsontwikkeling versus controle – op welk niveau in de instelling en door wie?
8. consequenties	– maatwerk naar inhoud en planning, verkorte routes, vrijstellingen – gevolgen voor verstrekking certificaten en diplomering
9. kosten	– als de procedure onderdeel is van de opleiding, maakt deze deel uit van de opleidingskosten – is het voorafgaand aan de opleiding, dan is er sprake van aparte bekostiging
10. invoering, risico's en weerstanden	– wanneer kan worden gesproken van succesvolle (eerste) ervaringen? – wat zijn mogelijke risico's en waar zitten weerstanden? – inzetten van 'valideringsambassadeurs'?

9.7 Instrumenten voor leerwegaafhankelijk toetsen

Bij validering c.q. toetsing worden verschillende instrumenten gebruikt om vast te stellen of de studenten de leeruitkomsten hebben behaald. Dit gebeurt op verschillende momenten voorafgaand aan of tijdens een opleiding. Via een intake zullen studenten, al voor de start van een opleiding, zicht moeten krijgen op hun kansen om vrijstellingen voor delen van de opleiding te verkrijgen. Vervolgens kunnen zij, al dan niet onder begeleiding, een portfolio samenstellen om hun eerder verworven kennis, vaardigheden en inzicht te laten valideren, mogelijk uitmondend in een vrijstelling of een programma met onderdelen van de opleiding waar zij een leerwegaafhankelijke toetsing voor kunnen aanvragen. Ook tijdens het opleidingstraject moet de student in staat worden gesteld om een leerwegaafhankelijke toetsing af te leggen.

9.7.1 Instrumenten voor valideren en leerwegaafhankelijke toetsing

De meest gebruikte instrumenten bij valideren en leerwegaafhankelijk toetsen zijn een portfolio assessment en het criteriumgericht interview. Deze twee instrumenten worden hierna toegelicht. Ook andere instrumenten zoals een performance assessment (zie ►H. 15) of zelfs een kennistoets zijn mogelijk, afhankelijk van de in de leeruitkomst beschreven kennis, inzicht en vaardigheden. Elke toetsvorm kan bij leerwegaafhankelijke toetsing ingezet worden.

■ Portfolio assessment

Via het portfolio assessment beoordelen de assessoren (beoordelaars) of de student bewijzen voor competent handelen heeft aangeleverd en deze heeft onderbouwd conform de eisen van de eindkwalificatie en niveau. Voor het portfolio is meestal een vaste opzet vereist. Onderzoek naar portfolio assessment bij valideringsprocedures heeft aangetoond dat studenten het heel lastig vinden om op een goede manier een portfolio samen te stellen (Colley et al. 2002). De assessoren beoordelen de portfolio's aan de hand van criteria. Bewijzen moeten relevant, authentiek, valide, recent, voldoende en op het juiste niveau zijn. De combinatie van concrete bewijzen en een onderbouwing van de reden voor het gebruiken van die specifieke bewijzen levert voor assessoren veelal voldoende informatie op om een beslissing over erkenning van competenties te nemen (Joosten-ten Brinke et al. 2010). Portfolio's blijken overigens het beste te werken als ze voor verschillende functies worden ingezet, dus zowel voor het plannen, het begeleiden en de beoordeling, en als ze een centrale functie vervullen in de begeleiding en het monitoren van de competentieontwikkeling (Van Tartwijk en Driessen 2009).

■ Criteriumgericht interview

Een criteriumgericht interview is een individueel vraaggesprek tussen een student en (bij voorkeur twee) assessoren. Het is gericht op de (operationalisering van) competenties. De assessoren onderzoeken op een gestructureerde manier in hoeverre een student voldoet aan de criteria. Dit maakt kennis en vaardigheden zichtbaar die niet

direct uit het portfolio naar voren komen, zoals het toetsen van inzicht in beroepsdomein of het toetsen van beroepshouding. De STARRT-methode is geschikt om het gesprek te structureren. Hiermee worden achtereenvolgens Situatie, Taak, Actie, Resultaat, Reflectie en Transfer van een thema besproken, waarmee studenten hun competenties kunnen aantonen. Bij dit interview is het van belang dat de studenten hun eigen activiteiten beschrijven (en dus in de 'ik'-vorm praten) en dat open vragen worden gesteld zodat duidelijk wordt of de student al dan niet een competentie beheerst.

■ Beroepsproducten

Beroepsproducten vormen een belangrijk onderdeel van het leerwegaafhankelijk toetsen. Met behulp van beroepsproducten kunnen studenten aantonen dat zij leeruitkomsten hebben behaald. Losse (2012) verstaat onder beroepsproducten: diensten of producten die een professional moet kunnen leveren in het uitoefenen van zijn beroep. Het gaat om een veelheid van producten in de (beroeps)praktijk van alledag. Omdat beroepsproducten prestaties representeren, zijn ze direct bruikbaar voor de beoordeling. De typologie van Losse onderscheidt vijf typen beroepsproducten die betrekking hebben op verschillende fasen van realisatie in een verbeter- of veranderproces: analyse, advies, ontwerp, fabricaat en handeling.

Typen beroepsproducten cf. Losse (2012):

- Analyse; een analyse is een samenhangende ontleding van een vraagstuk dat dient tot inzicht
- Advies; in een advies staat wat een opdrachtgever het beste kan doen om een situatie te veranderen of verbeteren.
- Ontwerp; een ontwerp is een visuele of schematische weergave van een product of interventie.
- Fabricaat; een fabricaat is een concreet fysiek of digitaal eindproduct dat de eindgebruiker functioneel kan inzetten.
- Handeling; handelen is professioneel gedrag tegenover belanghebbenden: klanten, patiënten, het publiek, leerlingen, medewerkers. Typerend is het dienstverlenende of interactieve aspect.

Beroepsproducten vormen daarmee een belangrijk onderdeel van de voorbereiding van leerwegaafhankelijke toetsing. De beschrijving van leeruitkomsten geeft studenten zicht op welke passende beroepsproducten zij kunnen aanreiken en de toetsvorm moet de ruimte bieden aan (aankomend) studenten om deze (vaak diverse) beroepsproducten in te brengen ten behoeve van de beoordeling.

9.8 Voorbeeld flexibilisering en validering in het deeltijdonderwijs

Bij de ontwikkeling van het deeltijdonderwijs aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) staat de student centraal. In het kader van een leven lang leren, de experimenten Leeruitkomsten en het vernieuwen van het deeltijdonderwijs, werkt de HAN aan

de hand van de zogenoemde *student journey*. Deze student journey beschrijft de ‘reis’ die studenten doormaken als zij bij de HAN een modulaire en flexibele opleiding gaan volgen. Vanuit het perspectief van de student zijn er vier stappen die tezamen de student journey vormen:

- stap 1: oriënteren;
- stap 2: afspraken maken;
- stap 3: leren;
- stap 4: waarderen.

De HAN streeft in haar deeltijdonderwijs naar *standaardisatie op maat*. Bij standaardisatie op maat expliciteren studenten zelf hun opleidingsvraag. Het onderwijsaanbod wordt opgebouwd op basis van standaardcomponenten, de *modules*, die bestaan uit een vaststaande set van (eenheden van) *leeruitkomsten*. De leeruitkomsten dekken gezamenlijk de eindkwalificaties van een opleiding.

Voor de vormgeving van het onderwijsaanbod gaat de HAN uit van *blended leren*, een samenhangende en afgewogen combinatie van online leren, werkplekleren en intensief en interactief contactonderwijs.

Gepersonaliseerd leren wordt mogelijk gemaakt op basis van leeruitkomsten die *leerwegaafhankelijk* worden getoetst. Leeruitkomsten maken het mogelijk om een diversiteit aan flexibele trajecten vorm te geven en tegelijkertijd standaardisering van de gewenste leerresultaten te kunnen waarborgen.

In stap 1, de oriëntatiefase, voert de potentiële student vóór de formele inschrijving een kennismakingsgesprek. Tijdens dit gesprek wordt onder meer bezien welke mogelijkheden er zijn om eventuele elders en/of reeds verworven competenties buiten de opleiding (bijvoorbeeld door werkervaring, cursussen, trainingen) te bekrachtigen ofwel te valideren. Principes achter validering zijn het herkennen, waarderen en erkennen van leeruitkomsten. Soms hebben (kandidaat)-studenten bovenop de geldende reguliere toelatingseisen voor een opleiding een surplus aan opleiding en/of (werk)ervaring. Op basis daarvan kunnen zij ná inschrijving op elk gewenst moment vrijstelling(en) aanvragen bij de examencommissie of een leerwegaafhankelijke toets afleggen. Hoewel de aanvraag tot vrijstelling of het afleggen van een leerwegaafhankelijke toets pas kan worden gedaan na inschrijving, kunnen kandidaat-studenten dus wel al voor de inschrijving laten onderzoeken over welke kennis/kunde zij reeds beschikken en of zij ‘met hoge waarschijnlijkheid’ in aanmerking komen voor vrijstellingen.

Wanneer de gevraagde vrijstelling(en) word(t)en verleend of de leerwegaafhankelijke toets met voldoende beoordeling is afgesloten, wordt een aangepast leertraject vastgesteld met de student en geformuleerd in de onderwijsovereenkomst. Tijdens de opleiding krijgen de studenten bij de start van elke module een intake waarbij wordt bezien welke kennis, inzicht en vaardigheden zij meenemen. Een student hoeft het onderwijsaanbod van de opleiding dus niet per se te hebben gevolgd om de leerwegaafhankelijke toets met goed gevolg af te sluiten. Validering leidt zo tot maatwerk.

9.9 Knelpunten

In dit hoofdstuk zijn de belangrijkste eigenschappen van validering en leerwegaafhankelijke toetsing beschreven. Het invoeren hiervan gaat niet zonder slag of stoot. Dat heeft enerzijds te maken met de verschillen tussen onderwijs en arbeidsmarkt, waartussen de student zich beweegt en anderzijds met de kwaliteitseisen die worden gesteld aan validering en leerwegaafhankelijke toetsing. In deze paragraaf wordt een aantal knelpunten gepresenteerd.

9.9.1 Toegankelijkheid van onderwijs na validering is niet vanzelfsprekend

Het doel van validering is het vergroten van toegankelijkheid tot het onderwijs en ondersteuning van de ontwikkeling van individuele studenten. Door te hoge eisen aan de kwaliteit van validering kan het doel uit het vizier raken. Bij de start is de voorlichting over de procedure noodzakelijk om teleurstelling te voorkomen. Het doorlopen van een procedure voor validering kan immers ook leiden tot de conclusie dat een student niet beschikt over bepaalde competenties. Het maken van leertrajecten op maat voor studenten die op basis van de validering meer of minder vrijstellingen hebben verworven, kan niet altijd worden gerealiseerd. De oplossing hiervoor is vaak ingewikkeld omdat deze te maken heeft met de wijze waarop onderwijs en curricula zijn georganiseerd.

Problematisch voor veel hbo-opleidingen is dat er wordt uitgegaan van modules en eenheden van leeruitkomsten. Met als gevolg dat zolang nog steeds de overgrote meerderheid van de studenten de vaste route volgt, flexibilisering niet echt 'loont'. Flexibilisering realiseren is lastig, zo niet onmogelijk, als men de flexibele route uitsluitend ziet als een afgeleide van de reguliere route en niet als een zelfstandige, voor individuele studenten begaanbare route.

9.9.2 Het onderwijs accepteert de resultaten van een externe valideringsprocedure niet

De kwaliteitsborging in het onderwijs vereist een hoge kwaliteit van de beoordeling. Voor EVC respectievelijk validering van leeruitkomsten binnen de instelling gelden de reguliere kwaliteitsvereisten. Als het onderwijsveld twijfelt over de kwaliteit van externe, door een andere organisatie uitgevoerde, valideringsprocedures, dan zullen zij de resultaten van een procedure niet accepteren. De oplossing hiervoor is deels te vinden in het verlenen van een accreditatiebevoegdheid aan één enkele neutrale instantie. Deze is verantwoordelijk voor het toezicht op de kwaliteitsborging van alle aanbieders van EVC-procedures buiten het erkende onderwijs. Daarbij is te denken aan het NVAO of aan de Inspectie van het onderwijs. Nodig is dan wel dat resultaten van valideringsprocedures zonder meer worden overgenomen door onderwijsorganisaties, tenzij deze

kunnen aantonen dat hun belang hiermee wordt geschaad. De aanpassing aan het EVC-stelsel om onderscheid te maken tussen een arbeidsmarktgerichte validering en een onderwijsgerichte validering (Stuurgroep EVC 2013) zal hier positief aan bijdragen.

9.9.3 Onvoldoende aansluiting tussen resultaten van de validering en de inhoud van een opleiding

De aansluiting tussen de resultaten van de validering in de vorm van adviezen voor een persoonlijk ontwikkelingsplan en de inhoud van de opleiding die daarop zou moeten volgen, zijn niet altijd goed op elkaar afgestemd. Zeker als de docenten niet zijn betrokken bij de validering, bestaat het gevaar dat de toetsresultaten door hen niet zullen worden erkend of gehanteerd. Het gevolg is dat de opleiding inhoudelijk en qua programmering niet aansluit op de verwachtingen die met de valideringsprocedure zijn gewekt.

9.9.4 Het samenstellen van een portfolio geeft problemen

Studenten die beschikken over bepaalde competenties moeten in staat zijn om deze competenties ook daadwerkelijk aan te tonen in een portfolio. Voorlichting en begeleiding zijn belangrijke voorwaarden om te voorkomen dat studenten te laag beoordeeld worden omdat ze minder bedreven zijn in het samenstellen van hun portfolio en het aandragen van bewijzen.

9.9.5 Intersubjectieve betrouwbaarheid behoeft aandacht

Leerwegaafhankelijke toetsing bij validering doet een groot beroep op intersubjectieve betrouwbaarheid. Deze is slechts ten dele te garanderen met behulp van beschreven procedures. Er moet veel aandacht worden besteed aan het scholen van beoordelaars. Voorbeelden van professionaliseringsactiviteiten zijn het bespreken van ervaringen en kritische situaties en kalibreersessies voor het bevorderen van een gezamenlijke interpretatie van het beoordelingsmodel (Van Berkel et al. 2014). In de scholing en interviews gesprekken, waarin het eigen gedrag onderwerp van gesprek is, zal aandacht moeten worden besteed aan beoordelaarseffecten (zie de bijlage van ► H. 12).