

Eerder verworven competenties erkennen en waarderen in de universitaire lerarenopleidingen: een verkenning

Susanne Spiele
Nienke Nieveen
Susan McKenney

Enschede: UNL-ICL, 09-06-2022

Inhoudsopgave

Eerder verworven competenties erkennen en waarden in de universitaire lerarenopleidingen: een verkenning	1
Vooraf	5
1. Inleiding	6
1.1 Aanleiding en kader	6
Betrokkenen	7
Eerder verworven competenties	7
1.2 Doelen verkenning	8
Begripsverheldering	8
Inventarisatie bestaande werkwijzen	8
Verkenning knelpunten en mogelijkheden.....	8
1.3 Hoofdvraag en deelvragen verkenning.....	8
Afbakening.....	9
1.4 Methode	9
Opzet documentanalyse	9
Opzet interviews	10
2. Begripsverheldering.....	12
2.1 Definitie EVC	12
2.2 Competentiegerichte toetsing	13
2.2.1 Vormgeving van competentiegerichte toetsing	13
2.2.2 Betrouwbaarheid en validiteit	14
2.3 De link tussen EVC, opleidingstraject en curriculum	15
2.4 Wettelijk kader	16
2.4.1 Toelating	16
2.4.2 Vrijstellingen	17
2.4.3 Mogelijkheden voor vormgeving EVC.....	17
2.4.4 Kwaliteitszorg.....	18
2.4.5 Procedureel kader.....	18
3. Werkwijzen EVC en knelpunten en mogelijkheden bij ulo's.....	19
3.1 Concept, associaties en hanteren term	19
3.2 Functies en werkwijze.....	19
3.3 Doelgroepen en effecten	22
3.3.1 Kandidaten met een wo-master	23
3.3.2 Kandidaten uit het hbo	24
3.3 Knelpunten en mogelijkheden bij de ulo's.....	24

3.3.1 Cultuur, onderwijsparadigma en visie op opleiden	24
3.3.2 Curriculum en flexibilisering	25
3.3.3 Kandidaten, profiel en ontwikkeling	25
3.3.4 Beleid, implementatie en randvoorwaarden	27
3.3.5 Samenwerking en Samen Opleiden	27
4. Werkwijzen EVC en knelpunten en mogelijkheden bij hbo-lerarenopleidingen	29
4.1 Concept, associaties en hanteren term	29
4.2 Eerdere ervaringen met EVC	29
4.3 Proces naar (her)invoering EVC	30
4.4 Functies en werkwijze	30
4.5 Doelgroepen en effecten	31
4.6 Knelpunten en mogelijkheden	32
4.6.1 Cultuur, onderwijsparadigma en visie op opleiden	32
4.6.2 Curriculum en flexibilisering	32
4.6.3 Kandidaten, profiel en ontwikkeling	33
4.6.4 Beleid, implementatie en randvoorwaarden	33
4.6.5 Samenwerking en Samen Opleiden	33
5. Conclusie en aanbevelingen	34
5.1 Antwoorden op de onderzoeksvragen	34
5.1.1 Definities en functies van EVC en mogelijke vormgeving	34
5.1.2 EVC bij de ulo's: werkwijzen en functies, knelpunten en mogelijkheden	34
5.1.3 EVC bij de hbo-lerarenopleidingen: werkwijzen, functies, knelpunten en mogelijkheden	35
5.2 Conclusie	35
5.3 Aanbevelingen	36
5.3.1 Stem landelijk de visie op opleiden en toetsen af	36
5.3.2 Maak ulo's meer zichtbaar	36
5.3.3 Werk een landelijk academisch beroepsprofiel uit	37
5.3.4 Breng mogelijkheden voor maatwerk en flexibilisering in kaart	37
5.3.5 Breng kandidaten consistent in kaart voorafgaand aan en tijdens de opleiding	37
5.3.6 Verzorg passende professionalisering voor assessoren en intakers	38
5.3.7 Versterk de samenwerking met het veld en creëer gedeelde verantwoordelijkheid	38
5.3.8 Verken mogelijkheden voor samenwerking en doorstroom met het hbo	39
5.3.9 Geef ruim en vanaf de start aandacht aan implementatie en verduurzaming	39
5.4 Vervolgstappen	39
6. Bijlagen	40
6.1 Referenties	40

6.2 Relevante wetsartikelen	42
6.3 Geraadpleegde personen	52
Universitaire lerarenopleidingen	52
Hbo-lerarenopleidingen.....	52
Experts	53
Instanties	53
Scholen	53
Zijinstromers en overstappers	54
6.4 Gespreksleidraad interviews.....	55
6.4.1 Gesprekken ulo's.....	55
6.4.2 Gesprekken hbo-lerarenopleidingen	55
6.4.3 Gesprekken experts	56
6.4.4 Gesprekken scholen.....	57
6.4.5 Gesprekken zijinstromers en overstappers	57

Vooraf

Het Bestuursakkoord “Flexibilisering Lerarenopleidingen” werd in oktober 2020 gesloten door de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, de Vereniging Hogescholen (VH) en de Universiteiten van Nederland (UNL, voorheen VSNU). Doel van dit akkoord is tegengaan van uitval van (aankomende) leraren tijdens de opleiding, vergroten van de instroom in de lerarenopleiding via het duurzaam aantrekken van zijinstromers, het beter inspelen op de vraag naar leraren vanuit de arbeidsmarkt en het duurzaam versterken van regionale samenwerking, onder meer door het oprichten van regionale lerarenallianties. Als knelpunten bij het vergroten van instroom en het tegengaan van uitval worden in dit akkoord benoemd dat er nog niet genoeg mogelijkheden zijn voor diversiteit en maatwerk in de lerarenopleidingen; instellingen werken bijvoorbeeld te weinig doelgroepgericht en kunnen onvoldoende begeleiding en flexibiliteit bieden. Daarom is het nodig dat er verbeteringen optreden in de programmering en organisatie van de lerarenopleidingen.

Het bestuursakkoord bestaat uit projecten met meerdere oplossingsrichtingen om de knelpunten te verhelpen. Deze rapportage hoort bij de werkzaamheden die uitgevoerd worden binnen het thema ‘Universitaire zijinstroom: verbeteren intake, toelating en aanbod’. Binnen dit thema wordt het **erkennen en waarderen van eerder verworven competenties (EVC)** als één van de sleutels gezien voor het flexibiliseren van de lerarenopleidingen voor een brede doelgroep. Andere thema’s zijn onder meer de regionale allianties, modularisering, leeruitkomsten en Alfa4All. Het thema leeruitkomsten en de onderliggende vragen zijn sterk gerelateerd; we raden daarom aan om de Verkenning Leeruitkomsten (Dengerink et al, 2021) te herlezen ter aanvulling van deze rapportage.

Omdat er nog veel onduidelijk is over het belang van en de mogelijkheden tot het inzetten van EVC is er besloten om een verkenning over dit thema te houden bij de ulo’s. In deze studie is de invulling van het begrip eerder verworven competenties verkend, geïnterviewd welke werkwijzen er landelijk al bestaan en onderzocht welke mogelijkheden er zijn om hiervoor een gezamenlijke werkwijze te gaan hanteren, welke knelpunten hierbij bestaan en welke oplossingsrichtingen mogelijk zijn. In de rapportage vindt u de uitkomsten van deze verkenning. Een samenvatting van deze uitkomsten is te vinden in hoofdstuk 5 (Conclusie en aanbevelingen).

Met vriendelijke groet,

Susanne Spiele
Nienke Nieveen
Susan McKenney

09-06-2022

1. Inleiding

1.1 Aanleiding en kader

Al meerdere jaren neemt het lerarentekort toe. Aanleidingen zijn onder meer vergrijzing, een te lage instroom van nieuwe leraren en krapte op de arbeidsmarkt. Het tekort is het hoogst in de vijf grote steden (Amsterdam, Den Haag, Rotterdam, Utrecht en Almere), maar ook in andere regio's beginnen tekorten te spelen. Soms hebben deze regio's tegelijkertijd te maken met krimp. Hier gaat het om regio's met een sterke leerlingendaling, waardoor er tegelijkertijd minder onderwijsaanbod is en personeel boventallig kan raken, maar er ook behoefte kan zijn aan specifieke vakdocenten.

Doel van het bestuursakkoord "Flexibilisering Lerarenopleidingen" is dat meer studenten starten aan de lerarenopleiding, om de grote hoeveelheid leraren die met pensioen gaat op te vangen. Deze kwantitatieve ambitie gaat gepaard met een kwalitatieve ambitie waarbij in onder meer het vo wordt gestreefd naar meer academisch en master-opgeleide docenten. Daarom wordt ingezet op het duurzaam aantrekken van zijinstromers en op het tegengaan van uitval.

Steeds meer mensen met bestaande werkervaring stappen over naar het onderwijs (UNL, 2022) en de interesse neemt toe. Het vergroten van de instroom via deze groep geïnteresseerden wordt onder meer gestimuleerd met de Zijinstroom in Beroep-regeling (ZiB). Deze regeling biedt professionals die momenteel werkzaam zijn in een andere (onderwijs)sector, de kans om als zijinstromer gesubsidieerd de overstap te maken naar het onderwijs. De regeling bestaat al sinds begin 2000, maar werd in 2017 verruimd zodat ook docenten die een tweede bevoegdheid willen halen hiervoor in aanmerking komen, net als personen die al eerder van de zijinstroomregeling gebruik hebben gemaakt.

Naast deze doelgroep van zijinstromers en overstappers hebben de universitaire lerarenopleidingen in toenemende mate te maken met een steeds meer diverse instroom, onder meer door de steeds breder wordende bachelors en de mogelijkheden die studenten hebben om tijdens de bachelor in de keuzeruimte een eigen profiel aan te brengen. Daarnaast is het ook mogelijk dat reguliere studenten tegelijk met het volgen van hun opleiding al een aanstelling hebben als docent of eerdere werkervaring hebben opgedaan.

Deze doelgroepen (zijinstromers en overstappers, reguliere studenten) hebben gevarieerde vooropleidingen en achtergronden, waar de lerarenopleidingen niet altijd bij aansluiten. Het is daarom van belang dat opleidingen meer vraaggestuurd worden ingericht en meer maatwerk kunnen bieden voor deze kandidaten. Hierbij is nodig dat er samen met de kandidaat wordt gekeken wat deze al beheerst, wat hij aan het einde van het traject moet kunnen en hoe hij zich verder wil ontwikkelen, hoe de kandidaat daar aan wil werken en wat daarvoor nodig is. Om maatwerk aan deze doelgroepen te kunnen bieden, is het nodig dat eerder verworven competenties kunnen worden erkend en gewaardeerd. Ook moet er een zo passend mogelijk opleidingsaanbod worden gecreëerd, dat is afgestemd op de ontwikkelbehoefte van potentiële leraren.

In het bestuursakkoord wordt het starten van een lerarenopleiding gezien als de start van een doorgaande leerlijn in de ontwikkeling van de student, die doorgaat tijdens de verschillende fases van het docentschap. Een goede begeleiding van startende leraren met een gezamenlijke verantwoordelijkheid van de leraren zelf, de vo-scholen en universitaire lerarenopleidingen is daarbij van vitaal belang.

Betrokkenen

Deze studie richt zich op drie partijen: de kandidaat (zijinstromer, overstapper of reguliere student), de lerarenopleiding (ook wel het opleidingsinstituut) en de school waar de kandidaat werkzaam is (of stage loopt; al dan niet als ZiB'er). Deze betrokkenen zullen hieronder kort worden geschetst.

De groep van **kandidaten** (zijinstromers, overstappers en reguliere studenten met verschillende achtergronden) kent een hoge diversiteit: van professionals uit het bedrijfsleven, herintreders, professionals met een slapende bevoegdheid tot zittende onbevoegde, onderbevoegde of andersbevoegde docenten. Ook binnen de groep reguliere studenten bestaat een grote variëteit aan ervaringen. Dat deze groep zo verschillend is, is zichtbaar in grote verschillen in hun achtergrond en context. Zijinstromers en overstappers verschillen bijvoorbeeld in de mate van vakkennis en in hun niveau en het type van pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden, maar ook in hun eigen situatie, waarbij sommigen een grote aanstelling op een school combineren met een opleiding en een gezin, anderen starten als onderwijsassistent om voorzigtiger kennis te kunnen maken met het onderwijs, terwijl er ook overstappers zijn die ook nog met één been in het bedrijfsleven staan (hybride professionals).

Deze individuele verschillen in achtergrond en context resulteren in verschillende belangen en behoeften op het gebied van maatwerk. Dit zijn in grote lijnen:

1. verkorten van de opleiding (vrijstellingen);
2. vergroten studeerbaarheid (als het gaat om het combineren van de opleiding met bijvoorbeeld een baan of thuiscontext) door flexibiliteit (programmering/organisatorisch); en
3. aansluiten bij behoeften en vragen (maatwerk op inhoudelijk niveau).

Lerarenopleidingen hebben als verantwoordelijkheid om de basiskwaliteit van de opleiding te waarborgen: dat iedere docent in opleiding, vanuit welke route dan ook, naar startbekwaamheid wordt begeleid aan de hand van de eindtermen zoals opgesteld door de lerarenopleidingen, op basis van de wettelijke bekwaamheidseisen, en om de masterwaardigheid te kunnen borgen aan de hand van de Dublin-descriptoren (of de Meijers-criteria).

Lerarenopleidingen streven ernaar om aan te sluiten bij de behoeften van studenten om deze startbekwaamheid te bereiken, onder meer door het aanbieden van verschillende routes en trajecten (zoals deeltijd, double degrees en zijinstroomtrajecten).

Scholen in het voortgezet onderwijs waarop personen met eerder verworven competenties (zoals zijinstromers en overstappers) werkzaam zijn of die overwegen personen uit deze doelgroep aan te nemen, hebben behoefte aan flexibiliteit en maatwerk in het kader van Samen Opleiden, waarbinnen de school deel uitmaakt van de opleiding.

Samenvattend is er dus bij deze drie partijen behoefte aan meer flexibiliteit en maatwerk in de lerarenopleiding, vanwege de verschillende achtergrond en context van potentiële docenten.

Eerder verworven competenties

Eén van de manieren om beter aan te sluiten bij de bestaande kennis en ervaringen van kandidaten en om hen een flexibele en passende opleidingsroute te kunnen bieden, is het erkennen en waarderen van eerder verworven competenties. Het gaat bij eerder verworven competenties om leerervaringen die kunnen zijn opgedaan binnen een geformaliseerd leersysteem of in andere contexten zoals werk, vrijwilligersactiviteiten of de persoonlijke situatie (Duvekot, 2016). Er is in geformaliseerde leersystemen niet altijd aandacht voor ervaringen opgedaan binnen non-formeel of informeel leren. Door hier aandacht aan te schenken, kan er recht worden gedaan aan datgene wat iemand elders heeft geleerd.

Deze verkenning naar erkenning van eerder verworven competenties bij de ulo's dient in samenhang te worden gezien met andere activiteiten die de ulo's ondernemen in het kader van het bestuursakkoord "Flexibilisering Lerarenopleidingen", specifiek de verkenning naar leeruitkomsten, modularisering van het curriculum, vakinhoudelijke maatwerkprogramma's voor onder meer zijinstromers en een intensievere regionale samenwerking tussen hbo- en wo-lerarenopleidingen binnen de regionale allianties.

Ook de hbo's zijn vanuit het bestuursakkoord bezig met het thema EVC. Hierin is tevens een gezamenlijke doelstelling voor UNL en VH opgenomen, die kennisdeling over het erkennen van eerder verworven competenties nastreeft.

1.2 Doelen verkenning

Op basis van bovenstaande aanleiding zijn drie doelen voor deze verkenning geformuleerd. Deze zullen we hier kort toelichten.

Begripsverheldering

De term "eerder verworven competenties" heeft niet overal dezelfde betekenis en consequenties. Ook worden er bij sommige instellingen andere of aanvullende termen gehanteerd. In de verkenning richten we ons op begripsverheldering, op de functies en effecten die het erkennen en waarderen van eerder verworven competenties kan hebben en op welke manier EVC kan worden vormgegeven.

Inventarisatie bestaande werkwijzen

Erkennen en waarderen van eerder verworven competenties is niet nieuw. Bij veel lerarenopleidingen, zowel ulo's als hbo-lerarenopleidingen, zijn er bestaande procedures of mogelijkheden. Deze zijn vaak sterk gerelateerd aan het vrijstellingenbeleid. Daarnaast wordt er bij de hbo-lerarenopleidingen binnen dit bestuursakkoord al langer gewerkt aan een landelijk EVC- en vrijstellingenbeleid.

Doelstelling binnen deze verkenning is het in kaart brengen van bestaande werkwijzen aangaande EVC en vrijstellingen bij zowel ulo's als hbo-lerarenopleidingen, waarbij wordt onderzocht voor welke doelgroepen deze nu worden ingezet en waar nog kansen liggen, voor welke functies EVC wordt gehanteerd en met welke effecten.

Verkenning knelpunten en mogelijkheden

Vanuit meerdere perspectieven wordt verkend welke behoeften er zijn als het gaat om het sterker inzetten van EVC: vanuit het perspectief van de ulo's (en examencommissies) en hbo-lerarenopleidingen, vanuit de vo-scholen en vanuit kandidaten met verschillende achtergronden. Ook wordt er verkend welke knelpunten men ziet, welke positieve punten er bestaan in het huidige aanbod en welke nieuwe mogelijkheden er verkend zouden moeten worden.

1.3 Hoofdvraag en deelvragen verkenning

De volgende vragen zijn leidend tijdens deze verkenning:

Hoofdvraag

Wat zijn werkwijzen, mogelijkheden en knelpunten voor een landelijke benadering van het erkennen en waarderen van eerder verworven competenties bij de ulo's?

Deelvragen

1. Wat zijn veelvoorkomende definities van EVC en functies die er aan worden toegedicht en op welke manier kan het worden vormgegeven?

2. Wat zijn landelijk bestaande werkwijzen en functies voor EVC bij de universitaire lerarenopleidingen, en welke knelpunten en mogelijkheden worden er ervaren door betrokkenen en belanghebbenden?

3. Wat zijn landelijk bestaande werkwijzen en functies voor EVC bij lerarenopleidingen in het hbo, en welke knelpunten en mogelijkheden worden er ervaren?

Afbakening

EVC kan zowel plaatsvinden binnen de onderwijsroute als binnen de arbeidsmarktroute¹. Deze verkenning richt zich op EVC in de onderwijsroute. Het gaat daarmee expliciet om het erkennen van eerder verworven competenties met als doel het behalen van een onderwijskwalificatie.

De doelgroep van deze verkenning is studenten en kandidaten met eerder verworven competenties binnen de verschillende vormen van de master (regulier, zijnstroom, deeltijd etc.).

1.4 Methode

Voor het beantwoorden van bovenstaande deelvragen zijn verschillende methodes gehanteerd.

Tabel 1 geeft hiervan een schematisch overzicht. De methoden worden hierna per onderdeel toegelicht.

Tabel 1. Deelvragen en methoden

Deelvraag	Methode
1. Concepten, functies en mogelijke vormgeving	<p><i>Documentanalyse</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wetgeving - Wetenschappelijke literatuur - Beleidsdocumenten <p><i>Interviews</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ulo's - Hbo-lerarenopleidingen - Experts op het gebied van EVC - Ministerie van OCW
2. Werkwijzen en functies EVC en knelpunten en mogelijkheden bij ulo's, betrokkenen en belanghebbenden	<p><i>Documentanalyse</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Documentatie van lerarenopleidingen <p><i>Interviews</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ulo's (incl. examencommissies) - Scholen - Kandidaten - Experts op het gebied van EVC
3. Werkwijzen en functies EVC en knelpunten en mogelijkheden bij hbo-lerarenopleidingen	<p><i>Documentanalyse</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Documentatie van lerarenopleidingen - Beleidsdocumenten <p><i>Interviews</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hbo-lerarenopleidingen - Experts op het gebied van EVC

Opzet documentanalyse

Wetenschappelijke literatuur en beleidsdocumenten

Op basis van een exploratieve studie naar relevante documentatie binnen de wetenschappelijke literatuur en beleidsdocumenten is een eerste literatuurlijst samengesteld. Vervolgens is een uitvraag gedaan onder experts en respondenten naar aanvullende relevante literatuur. Deze

¹ <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2016-59145.html>

literatuur is benut voor beantwoording van deelvraag 1, en voor het opstellen van de gespreksleidraad voor de verschillende doelgroepen, ter ondersteuning van de beantwoording van deelvraag 2 en 3. De volledige literatuurlijst staat in [bijlage 6.1](#).

Wetgeving en overheidsbeleid

Op basis van eigen verkenning en uitvraag bij het ministerie van OCW is onderzocht in welke wetten het thema EVC (voor zover relevant voor de ulo's) aan bod komt en welke wetsinformatie daarnaast gerelateerd is aan het thema EVC. Dit thema is breed en raakt aan veel verschillende wetsartikelen.

De volgende wetten zijn in ieder geval van belang:

Tabel 1. Wetten en onderdelen met betrekking op EVC.

Wet	Onderdeel en onderwerp
Wet op hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek	Art 2.9. Verslaglegging
	Art 7.16. Erkenning verworven competenties
	Art 9.15 Overige taken en bevoegdheden decaan
	Art. 7.30b. Toelatingseisen masteropleidingen
	Art 7.30c. Toelatingseisen voor masteropleidingen in het wetenschappelijk onderwijs op het gebied van onderwijs (gewijzigd per september 2021)
Wet op het voortgezet onderwijs	Art 118l. Geschiktheidsonderzoek
Algemene wet erkenning EU-beroepskwalificaties	Hoofdstuk 2. Erkenning van beroepskwalificaties
Besluit zijinstroom leraren primair en voortgezet onderwijs	Art 7. Kwaliteitswaarborging geschiktheidsonderzoek
Convenant ter stimulering van het erkennen van eerder verworven competenties als onderdeel van een leven lang leren (ongewijzigde verlenging t/m december 2022)	

De volledige set wetten en wetsartikelen inclusief beknopte informatie over de inhoud is te vinden in [bijlage 6.2](#).

Opzet interviews

Om zicht te krijgen op knelpunten en mogelijkheden van betrokkenen rondom EVC, zijn er interviews gehouden met personen binnen verschillende groepen: ulo's, scholen in het voortgezet onderwijs in verschillende regio's, zijinstromers en overstappers uit verschillende regio's, hbo's en experts. Ook is er gesproken met personen binnen het Ministerie van OCW.

In sommige gevallen vond het gesprek plaats met één persoon, in andere gevallen werden er twee à drie mensen tegelijk gesproken. Zie voor de gespreksdeelnemers [bijlage 6.3](#).

De gesprekken vonden plaats in de vorm van semigestructureerde interviews. Bij ieder gesprek is per doelgroep een gespreksleidraad gehanteerd (zie [bijlage 6.4](#)). De gesprekken zijn opgenomen en uitgeschreven. Op basis van de uitgewerkte interviews is de informatie gesynthetiseerd en geanalyseerd op basis van de subvragen.

Wat betreft de *ulo's* is er aan alle universitaire lerarenopleidingen een verzoek gedaan om een gesprek van 1 à 1.5 uur over EVC. Ulo's konden zelf aangeven wie er bij dit gesprek zou aansluiten. Als suggesties werden opleidingsdirecteuren, leden van de examencommissie, coördinatoren zijinstroom en/of assessoren genoemd.

Er is met alle universitaire lerarenopleidingen gesproken, behalve met de lerarenopleiding van de Universiteit Maastricht, die vanwege omstandigheden niet kon deelnemen. Het gesprek met de TU Delft heeft vanwege omstandigheden in een beknopte vorm plaatsgevonden.

Er zijn ook personen van meerdere *hbo-lerarenopleidingen* gesproken. Er is purposive sampling gehanteerd met behulp van het netwerk van betrokken experts, om een selectie van deelnemers te maken op basis van expertise en eerdere ervaring met EVC, zowel beleidsmatig als onderwijskundig en inhoudelijk.

Verder zijn er gesprekken gevoerd met het Ministerie van OCW en meerdere *experts* op het gebied van EVC.

Tot slot zijn er gesprekken gevoerd met *scholen en kandidaten* uit verschillende regio's en met verschillende achtergronden. Hiervoor is het eigen netwerk gebruikt en is er een uitvraag gedaan voor relevante contacten bij alle ulo's.

2. Begripsverheldering

2.1 Definitie EVC

In het bestuursakkoord wordt het belang benoemd van een goede beoordeling van eerder verworven competenties. De eerste stap daartoe is begripsverheldering en afbakening van het concept EVC.

De term EVC is sinds de jaren '90 in Nederland in omloop (Duvekot, 2016) en wordt gedefinieerd als 'erkenning van (eerder of elders) verworven competenties' (Duvekot, 2016). Engelstalige publicaties hanteren onder meer de termen 'assessment of prior learning' (APL) en 'recognition of prior learning' (RPL), waaruit blijkt dat het gaat om een beoordelingsystematiek. Het concept bestaat uit drie onderdelen, die hieronder zullen worden besproken.

EVC gaat over competenties die *eerder of elders zijn verworven*. Bij EVC wordt er onderzocht wat een individu weet en kan, met als doel erkenning van dit eerdere leren, onafhankelijk van de manier waarop geleerd is (Joosten-ten Brinke, Sluijsmans, Brand-Gruwel, & Jochems, 2008). EVC richt zich dus zowel op leerervaringen binnen formele, non-formele als informele contexten. Soms wordt daarnaast de term EVK gebruikt, die gedefinieerd kan worden als erkenning van (eerder of elders) verworven kwalificaties. In deze rapportage zal dit onderscheid niet worden gemaakt, en wordt alleen het concept EVC gehanteerd.

De term *competentie* is complex en wordt in verschillende contexten anders gedefinieerd (Korthagen, 2004). In deze rapportage wordt de definitie van Mulder et al. (2008) gehanteerd. Daarin wordt bekwaamheid gedefinieerd als "een serie van geïntegreerde capaciteiten, die bestaan uit clusters van kennis, vaardigheden en attitudes die zowel noodzakelijk zijn voor taakuitvoering en probleemoplossing, als om in staat te zijn om effectief te functioneren in een specifiek beroep, organisatie, baan, rol en situatie.

Een competentie is een element hiervan dat is ingebed in een specifieke (professionele, beroeps-, taak-) situatie die gedragsgericht of taakgericht kan zijn. Competenties krijgen alleen betekenis in een specifieke context en als ze voldoende zijn gespecificeerd". (Mulder et al., 2008, p. 757).

Leeruitkomsten zijn hier sterk mee verbonden en kunnen worden gedefinieerd als 'verklaringen van wat een lerende weet, begrijpt en in staat is te doen na het afronden van een leerproces, en die zijn geformuleerd in termen van kennis, vaardigheden en competentie' (Cedefop, 2014, p. 165). De definitie van Moon (2002) wordt ook veel gebruikt: "Een leeruitkomst is een uitspraak over wat een lerende wordt verwacht te weten, begrijpen en te kunnen doen aan het eind van een periode van leren en van hoe dat leren kan worden gedemonstreerd".

Competenties kunnen naar leeruitkomsten worden vertaald zodat leerervaringen uit informeel en nonformeel leren (zoals werkervaring, cursussen en trainingen) kunnen worden erkend en gewaardeerd (Duvekot, 2016). Over leeruitkomsten bij de ulo's is in het kader van het bestuursakkoord een verkenning uitgevoerd (Dengerink et al., 2021).

Uiteindelijk gaat het bij EVC om de *erkenning* van deze competenties. Het erkennen en waarderen van eerder verworven competenties kan meerdere functies hebben. Deze functies kunnen worden verdeeld in formatieve en summatieve varianten (Duvekot, 2016).

Summatief EVC is gericht op formele erkenning van de leerervaringen van een persoon ten opzichte van een standaard, en is retrospectief; er wordt onderzocht of alle kennis, ervaring etc. die iemand op dat moment bezit, afdoende zijn om in aanmerking te komen voor bijvoorbeeld een bepaalde kwalificatie, zodat deze kan worden verzilverd (bijvoorbeeld in de vorm van een certificaat of diploma).

Voorbeelden van summatief EVC zijn erkennen van beheersing van een bepaald bekwaamheidsgebied en dit verzilveren in de vorm van een onderwijseenheid of studiepunten, of het vaststellen dat van een academisch werk- en denkniveau. Binnen de ulo's kan dit bijvoorbeeld

volgens de route herkenning → erkenning → vrijstellingen → leertraject op maat (Klarus & Joosten-ten Brinke, 2014).

Formatief EVC is de vervolgstap van *summatief* EVC, en richt zich op de ontwikkeling van een persoon na een erkenning of waardering. *Formatief* inzetten van EVC is meestal prospectief van karakter en gaat over de vraag welke ontwikkelopties aansluiten bij de huidige kennis en vaardigheden van de kandidaat. Een voorbeeld van *formatief* gebruik van EVC is het voeren van een ontwikkelgesprek of ontwikkelassessment dat leidt tot een afgewogen ontwikkeltraject naar een kwalificatie (Duvekot, 2016), dat binnen de ulo's bijvoorbeeld vorm kan krijgen als intake en loopbaanoriëntatie (Klarus & Joosten-ten Brinke, 2014).

Summatief en *formatief* EVC kunnen zowel convergent als divergent worden ingezet. Bij convergent gebruik gaat het om het verbinden van EVC aan een van tevoren gekozen doel. In het geval van *summatief* EVC gaat het dan bijvoorbeeld om focus op een bepaalde kwalificatie. Bij divergent gebruik kan EVC worden geïdentificeerd om de verschillende opties in ogenschouw te nemen. Bij *formatief* EVC gaat het dan bijvoorbeeld over het kiezen uit verschillende ontwikkelopties (Duvekot, 2016).

Bij EVC kan er naast het *summatieve* doel om competenties te erkennen en waarderen ook een ontwikkelingsgericht, *formatief* doel spelen. Dit levert spanning op tussen twee beoordelingsparadigma's: het *persoonsgerichte* paradigma (waarbij de beoordelingscriteria door het individu worden vastgesteld; dit kan ook de opleiding of de organisatie zijn) versus het *contextuele* paradigma (waarin de eisen van de context/beroepspraktijk de doorslag geven) (Mabry, 1999).

EVC kan resulteren in verschillende effecten, die verdeeld kunnen worden in drie vormen (Duvekot, 2016; Klarus & Joosten-ten Brinke, 2014).

Ten eerste is er sprake van een *civiel effect* van EVC: kwalificering en certificering, verzilveren van persoonlijke leerervaringen in formele getuigschriften en professionalisering in het kader van beroepsregistratie. Daarnaast heeft EVC een *persoonlijk effect*: empowerment, sociale activering, (re-)integratie, burgerschap, maatschappelijke participatie of persoonlijke plaatsbepaling en plezier. Tot slot is er het *maatschappelijk effect*: employability (het krijgen en houden van werk, ook in vrijwilligerswerk) en professionalisering in het kader van loopbaanvorming.

2.2 Competentiegerichte toetsing²

EVC is een vorm van *competentiegerichte toetsing*. Deze vorm van *competentiegerichte toetsing* in kan vanuit verschillende paradigma's worden bekeken, elk met eigen knelpunten en aandachtspunten. Deze paragraaf dient als een introductie tot het thema.

Bij EVC gaat het om het toetsen van competenties die op verschillende manieren kunnen zijn verworven: tijdens informeel, non-formeel of formeel leren. Dit betekent dat iedere kandidaat een andere leerweg achter de rug heeft, en dat EVC dus plaats moet vinden door middel van leerwegaafhankelijk toetsen. Het gaat hierbij zowel om de vraag welke competenties iemand bezit, als om de vraag of deze competenties op bijvoorbeeld wo-niveau zijn. Het zijn de competenties die nodig zijn voor het beroep. Dat is over het algemeen een deelverzameling van alle competenties die een kandidaat bezit.

2.2.1 Vormgeving van competentiegerichte toetsing

Iedere student of kandidaat heeft in meer of mindere mate eerder verworven competenties: denk bijvoorbeeld aan reguliere studenten, minoren, deeltijdstudenten, zijinstromers en overstappers, ieder met hun eigen opleidingsroute en achtergrond.

² Deze paragraaf is gebaseerd op het boek 'Toetsen in het hoger onderwijs' (2014), met name de hoofdstukken over performance assessment (Straetmans), toetsen met EVC (Klarus & Joosten-ten Brinke) en toetsen van competenties (Gulikers & Van Benthum).

Voor zijinstromers vormt het geschiktheidsonderzoek een vorm van EVC met een specifieke vraagstelling. In het geschiktheidsonderzoek wordt onderzocht of de zijinstromer direct zelfstandig voor de klas kan staan, of diens scholing tot startbekwaamheid in twee jaar kan worden afgerond en welke scholing er dan nog zou moeten plaatsvinden en in welke vorm.

Aan het geschiktheidsonderzoek worden inhoudelijke en procedurele eisen gesteld op basis van wetgeving (in Besluit Zijinstroom³). Voor EVC bij reguliere studenten is dit niet het geval; zie paragraaf 2.3 voor meer informatie over EVC binnen het wettelijk kader. Hiermee is er meer ruimte voor de vraag hoe EVC kan worden vormgegeven.

Competentiegerichte toetsing impliceert een integrale toetsing van kennis, vaardigheden en attitudes (Van Merriënboer et al., 2002). Dit maakt competentietoetsing meer dan alleen een vaardigheidstoets (Gulikers & Van Benthum, 2014). Het is belangrijk dat competenties worden getoetst door middel van beoordelingsinstrumenten en technieken die passen bij de te beoordelen competentie en die valide en betrouwbaar zijn (Klarus & Joosten-ten Brinke, 2014). Mogelijkheden zijn bijvoorbeeld performance assessments, self-assessments, peer-assessments, kennistoetsen, criteriumgerichte interviews, reflectieverslagen of portfolio's⁴. Deze kunnen met verschillende doelen worden ingezet, bijvoorbeeld als selectie-instrument voor de opleiding (Klassen & Kim, 2019) of als summatieve of formatieve toetsing tijdens de opleiding. Instrumenten met een hoge voorspellende waarde zijn onder meer social judgment tests (Klassen et al., 2020) en multiple mini-interviews (Jeevaratnam et al., 2013).

Het ontwikkelen van een EVC-procedure is afhankelijk van de combinatie van functies, contexten en voorwaarden en beschikbare middelen (Klarus & Joosten-ten Brinke, 2014). Tien vragen die hierbij een rol spelen, zijn:

1. *Wat: visie en doel*
 2. *Waarom: belangen*
 3. *Wie: betrokkenen en verantwoordelijkheden*
 4. *Waar*
 5. *Wanneer: procedure*
 6. *Hoe: keuze van instrumenten*
 7. *Kwaliteitsborging en ontwikkeling*
 8. *Consequenties*
 9. *Kosten*
 10. *Invoering, risico's en weerstanden*
- (Klarus & Joosten-ten Brinke, 2014, p. 209).

Korthagen (2004) stelt dat het formuleren van competenties, het ontwikkelen van beoordelingsinstrumenten en -richtlijnen en het beoordelen van de toetsing tijdrovend is en niet altijd praktisch hanteerbaar, en dat deze tijd ten koste gaat van het daadwerkelijk opleiden.

2.2.2 Betrouwbaarheid en validiteit

Een toets is betrouwbaar als deze zo veel mogelijk vrij is van meetfouten (dat dezelfde uitkomst ontstaat bij vaker meten), en valide als deze eenduidig te interpreteren is en te gebruiken voor het beoogde doel (meet je wat je wilt meten).

Een beoordeling van competenties dient niet afhankelijk te zijn van toevallig succes op een enkele taak, omdat de vraag is of de kandidaat bewust competent is. Daarom dient competentietoetsing te bestaan uit meerdere onderdelen of combinaties van toetsvormen (Gulikers & Van Benthum, 2014; Straetmans, 2014).

Het toetsen van competenties kent verschillende knelpunten, waarvan enkele hieronder worden aangestipt.

³ Deze wet zal rond 2024 worden ingebed in de WHW.

⁴ In de medische wetenschappelijke literatuur is hierover ook veel informatie.

Representativiteit (volledigheid en natuurgetrouwheid)

Idealiter komt toetsing van competenties sterk overeen met situaties uit de beroepspraktijk, zodat deze representatief is (authentiek toetsen). De toetsing dient betekenisvol te zijn en voldoende complex. Ook is het van belang dat onderliggende processen van de kandidaat kunnen worden beoordeeld: integratie, transfer, en zelfregulatie (Gulikers & Van Benthum, 2014). Relevant hiervoor is de vraag of kandidaten ook hun zwakke kanten tonen als dat hun beoordeling zal beïnvloeden (Van Tartwijk et al., 2003), iets wat kan ontstaan als summatieve en formatieve doelen worden gecombineerd.

Verder dienen taken representatief te zijn voor het hele assessmentdomein, omdat kennis en vaardigheden niet zonder meer overdraagbaar zijn van de ene toepassingscontext naar de andere (taakspecifieke prestaties; Eraut & du Boulay, 2000). De transfer van vaardigheden van zij-instromers is onderzocht in verschillende contexten en laat gemengde resultaten zien (Tigchelaar et al., 2010). Naast summatieve toetsing is ook het beoordelen van ontwikkelvermogen belangrijk; hiervoor kan formatieve toetsing worden ingezet (voor de vraag 'waar sta ik nu?'). Deze dient te worden verbonden aan de summatieve toetsing (Gulikers & Van Benthum, 2014).

Intersubjectieve betrouwbaarheid: de beoordelaar

Om de geleverde prestatie te beoordelen, wordt vaak een deskundige (zoals een assessor) ingezet. Hierbij is intersubjectieve betrouwbaarheid van groot belang; om de consistentie van beoordelingen hoog te houden dienen beoordelaars competenties op een gelijke manier te beoordelen. Ten dele kan dit worden ondervangen door het formuleren van heldere criteria, procedures en duidelijke instrumentatie (Klarus & Joosten-ten Brinke, 2014; Straetmans, 2014). Dit kan echter niet alles afdekken, omdat het dan met name gaat om de thema's die makkelijk waarneembaar zijn, terwijl dat niet altijd de thema's zijn die het verschil maken (Straetmans, 2014). Een goed professionaliseringstraject en onderhoud van de opgedane vaardigheden zijn belangrijk (Klarus & Joosten-ten Brinke, 2014), ook omdat trainingseffecten niet altijd beklijven. Het is daarom verstandig om met meerdere assessoren te werken als het gaat over belangrijke, onomkeerbare beslissingen (Straetmans, 2014), en om regelmatig te kalibreren, bijvoorbeeld op basis van casussen. Daarnaast moet volledig objectieve beoordeling van competenties niet het doel op zich zijn (de hogere betrouwbaarheid gaat dan ten koste van de betekenis van de validiteit). "Belangrijker is het dat de beoordeling zich toespitst op aspecten die kwaliteitsverschillen in processen en producten bewerkstelligen." (Straetmans, 2014, p. 187). Rubrics kunnen hierbij een handig hulpmiddel zijn, omdat ze dwingen competenties concreet en transparant te maken en om de beheersing op verschillende niveaus te beschrijven (Gulikers & Van Benthum, 2014; Straetmans, 2014), maar ook voor het gebruik van rubrics dienen assessoren te worden getraind.

Observer's paradox

De aanwezigheid van een assessor kan het te beoordelen gedrag beïnvloeden. Hiermee ontstaat de mogelijkheid dat een kandidaat tijdens de toetsing iets anders laat zien dan zijn of haar 'natuurlijke' gedrag. Dit is een zwak punt van performance assessment. Het kan worden ondervangen door een methodemix, wat een vorm van triangulatie is (Miles & Huberman, 1994); het maken van combinaties van toetsing waarin bv. zowel expliciete vormen van observatie als andere vormen worden gehanteerd (obtrusive versus unobtrusive observation, Barnes & Morgeson, 2007). Een andere indeling kan worden gemaakt op basis van de maximale versus de typische performance (Straetmans, 2014).

2.3 De link tussen EVC, opleidingstraject en curriculum

EVC is een link in een keten die de eerdere leerervaringen van kandidaten en hun ontwikkelbehoefte verbindt met een opleidingstraject dat daar op aansluit. EVC is dus geen doel, maar een middel dat leidt tot verschillende effecten; het civiel effect van EVC, zoals het verzilveren van leerervaringen in vrijstellingen, het persoonlijk effect, en het maatschappelijk effect.

Zowel het civiel als het persoonlijk effect zijn in de ulo-context gerelateerd aan de inrichting van het curriculum, omdat er bij het erkennen van eerder verworven competenties, het geven van vrijstellingen en het aansluiten bij ontwikkelbehoeften de vraag ontstaat hoe dit resulteert in een leertraject op maat.

Dat dit mogelijk is, is echter geen gegeven. De complexiteit bij EVC zit voor een deel in het spanningsveld tussen de samenhangende opbouw van het curriculum aan de ene kant, en het belang van leerwegaafhankelijkheid aan de andere kant. Hier wordt meer aandacht aan besteed in hoofdstuk 3. Ook in de verkenning Leeruitkomsten komt dit aan bod (Dengerink et al., 2021, p.34):

“De ulo’s hebben de afgelopen decennia gewerkt aan een optimale samenhang in hun programma’s, gebaseerd op ervaringen met studenten en op onderzoek. Het gaat dan bijvoorbeeld om een opbouw in complexiteit en centrale leerlijnen en een meer holistische en geïntegreerde aanpak in plaats van het aanleren van atomistische vaardigheden.”

Tegelijkertijd is er geredeneerd vanuit EVC en vrijstellingen een belang om leerwegaafhankelijke mogelijkheden te bieden, zodat het in kaart brengen van eerder verworven competenties kan resulteren in zichtbare effecten, zoals het verkorten of versnellen van de opleiding, het vergroten van de studeerbaarheid of het beter aansluiten bij behoeften en vragen. Zie voor meer informatie hierover ook de rapportage Leeruitkomsten paragraaf 2.6, Leerwegaafhankelijkheid en integratieve beoordeling (p.19).

Idealiter wordt bij het ontwerp van de opleiding al rekening gehouden met de mogelijkheid van EVC (Klarus & Joosten-ten Brinke, 2014). Korthagen (2004) noemt dit competentiegericht opleiden, en benoemt de historische context en de ongewenste neveneffecten hiervan (deprofessionalisering, besteding van opleiderstijd en opleiders als rolmodel). Korthagen stelt dat de focus op competenties (bekwaamheden) te smal is en dat er breder naar een docent in opleiding moet worden gekeken om deze goed op te kunnen leiden.

2.4 Wettelijk kader

Binnen het wettelijk kader komt het begrip EVC in enkele artikelen aan de orde. Anders dan het wettelijk kader voor het geschiktheidsonderzoek is informatie over EVC meer gefragmenteerd. Als EVC aan bod komt gaat dit met name over de procedurele kant, rollen van betrokkenen en verslaglegging.

Naast directe vermelding van EVC als thema zijn er een aantal wetsartikelen die relevant zijn omdat ze informatie geven over de mogelijkheden om EVC in te zetten en voor wie. Het gaat daarbij over de artikelen die gaan over toelating tot de (een- of tweejarige) onderwijsmaster en over artikelen omtrent het geven van vrijstellingen. Ook gerelateerd zijn artikelen over kwaliteitszorg, alternatieve methodes van tentaminering en vastlegging van procedures. Hieronder volgt een korte thematisch ingedeelde weerslag van het wettelijk kader. Een volledige lijst is te vinden in [bijlage 6.2](#).

2.4.1 Toelating

Bij de toelaatbaarheid moet onderscheid worden gemaakt tussen de eenjarige en de tweejarige master. Toelaatbaar tot de universitaire lerarenopleidingen zijn, wat betreft de eenjarige master, kandidaten met een (hbo- of wo-)masteropleiding. Dit betekent dat kandidaten met een (hbo- of wo-)bachelor niet kunnen worden toegelaten tot de eenjarige master. Kandidaten met een net niet afgeronde wo-master worden in wetgeving voor toelating van reguliere studenten niet benoemd (WVW art. 7.30 b en 7.30c); de wetgeving over het geschiktheidsonderzoek voor zijnstroom (WVO

art. 118l) biedt hiervoor enige ruimte⁵. De decaan is belast met de uitvoering van deze toelatingseisen.

Voor de tweejarige master is de mastergraad geen vereiste. Dit betekent dat kandidaten met een (hbo- of wo-)bachelor toelaatbaar zijn voor deze variant. Voor beide varianten dient de kandidaat verder te voldoen aan de eisen van het instellingsbestuur. Het gaat hier om eventueel aanvullende eisen die per ulo kunnen verschillen (vaak is er bv. nog sprake van een premaster of schakeltraject). Kandidaten met buitenlandse getuigschriften uit landen die verdragen hebben met Nederland, zijn in sommige gevallen direct toelaatbaar (op basis van de Lissabon-afspraken). "Uitgangspunt is dat de landen die partij zijn bij het verdrag elkaars kwalificaties erkennen, tenzij opleidingen aanzienlijk van elkaar verschillen"⁶. Voor deze getuigschriften mag geen nader bewijs worden verlangd. Als een kandidaat niet voldoet aan de toelatingseisen en hier binnen een redelijke termijn wel aan zou kunnen voldoen, kan hij deze tekortkoming wegnemen door middel van een premaster.

2.4.2 Vrijstellingen

Het erkennen van eerder verworven competenties van kandidaten kan resulteren in vrijstellingen. Deze kunnen worden verleend door de examencommissie. De examencommissie stelt richtlijnen op binnen de OER (onderwijs- en examenregeling) om de uitslag van tentamens en examens te beoordelen en vast te stellen. In de OER staan de gronden waarop de examencommissie voor eerder met goed gevolg afgelegde tentamens of examens in het hoger onderwijs, dan wel voor buiten het hoger onderwijs opgedane kennis of vaardigheden, vrijstelling kan verlenen van het afleggen van een of meer tentamens. Ook bevat de OER eventueel "de verplichting tot het deelnemen aan praktische oefeningen met het oog op de toelating tot het afleggen van het desbetreffende tentamen, behoudens de bevoegdheid van de examencommissie vrijstelling van die verplichting te verlenen, al dan niet onder oplegging van vervangende eisen".

De OER wordt vastgesteld door de decaan.

2.4.3 Mogelijkheden voor vormgeving EVC

In deze paragraaf worden enkele relevante wettelijke punten benoemd voor de vormgeving van EVC binnen de opleiding.

Het instellingsbestuur kan procedures en criteria voor de erkenning van verworven competenties vaststellen voor degenen die niet zijn ingeschreven. Deze worden vastgesteld door de decaan.

De WHW biedt ruimte voor afwijken van enkele titels (waaronder o.a. inrichting van onderwijs, toelatingseisen) binnen experimenten, mits daaraan een doel, duur en criteria worden toegekend.

De studielast van een masteropleiding in het wetenschappelijk onderwijs:

a. tot leraar voor de periode van voorbereidend hoger onderwijs in vakken van voortgezet onderwijs bedraagt ten minste 60 studiepunten en ten hoogste 120 studiepunten. Het instellingsbestuur bepaalt binnen die bandbreedte de studielast van de opleiding.

Een student die is ingeschreven voor een opleiding in het wetenschappelijk onderwijs kan, uit onderwijseenheden die door een instelling worden verzorgd, een programma samenstellen waaraan een examen is verbonden.

De inschrijving als extraneus geeft uitsluitend de rechten, vermeld in [artikel 7.34, eerste lid onder b en c](#).

⁵ Er is landelijk discussie in hoeverre deze ruimte daadwerkelijk kan worden benut met het oog op de borging van de bekwaamheidseisen en de Dublin-criteria, titulatuur en de eis om het scholingstraject in twee jaar af te ronden. Zie voor meer hierover de Eindrapportage Assessments uit het Actieplan Academische Leraren (2021), p. 31 en 35.

⁶ <https://www.raadvanstate.nl/@59585/w05-03-0022-iii/>

2.4.4 Kwaliteitszorg

Het gerealiseerde eindniveau van de opleiding en de deugdelijkheid van beoordeling, toetsing en examinering van de studenten (dus inclusief EVC) wordt beoordeeld in het kader van een aanvraag voor accreditatie. De kwaliteit van tentamens en examens wordt geborgd door de examencommissie. Dit is de kwaliteitszorg die betrekking heeft op reguliere studenten; voor uitvoering hiervan is de NVAO verantwoordelijk.

Voor kandidaten die onder Zijinstroom in Beroep vallen (ZiB'ers) is momenteel een andere wet van toepassing (Besluit Zijinstroom⁷). Ter waarborging van de kwaliteit van het geschiktheidsonderzoek stelt het instellingsbestuur het geschiktheidsonderzoek vast. Het geschiktheidsonderzoek dient onafhankelijk, deskundig en betrouwbaar te worden uitgevoerd. Het instellingsbestuur draagt zorg voor een duidelijke positie van de betrokkene in het geschiktheidsonderzoek, optimale aansluiting van het onderzoek op de door de betrokkene ingebrachte bewijzen van elders verworven competenties, expliciete voorafgaande vaststelling van de beoordelingscriteria en op de betrokkene afgestemd advies over de methode voor de te verwerven competenties en de begeleiding. Verder draagt het instellingsbestuur zorg voor voldoende geschikte personen voor de afname van het geschiktheidsonderzoek en een deugdelijke motivering van het oordeel in verslaglegging.

2.4.5 Procedureel kader

Voor het vaststellen van een EVC-procedure is informatie nodig aan verschillende betrokkenen, zoals studenten.

Het instellingsbestuur dient informatie aan studenten en aspirant-studenten te verstrekken over onder meer het te volgen onderwijs in algemene zin, de differentiatie in het opleidingsaanbod en de selectie. Op basis hiervan dienen zij in staat te zijn om de mogelijkheden te vergelijken, zich een goed oordeel te vormen over de inhoud en inrichting van het te volgen onderwijs, en zich goed voor te bereiden op de gestelde eisen. Over deze gegevens wordt objectieve, betrouwbare en vergelijkbare studiekeuze-informatie verzameld.

⁷ Het ministerie van OCW werkt momenteel aan inbedding van deze wet binnen de WHW.

3. Werkwijzen EVC en knelpunten en mogelijkheden bij ulo's

3.1 Concept, associaties en hanteren term

De ulo's spreken in relatief vergelijkbare termen over het concept EVC. De meeste personen benoemen het erkennen van eerder verworven kennis, vaardigheden en attitude uit werk, hobby, vrijwilligerswerk en opleiding. In sommige gevallen geeft men aan opleidingen als losstaande leerervaringen te beschouwen, en dat het bij EVC puur gaat om ervaringen opgedaan buiten formele scholing.

Er bestaat nog geen gedeelde taal over het concept EVC. Op een aantal ulo's wordt de term EVC in het geheel niet gebruikt (ook bij deze ulo's zijn echter wel EVC-principes herkenbaar in de werkwijze), bij enkele alleen bij zijnstroom, en bij enkele ulo's wordt de term EVC ook voor een bredere doelgroep gebruikt inclusief reguliere studenten. Bij een gedeelte van de ulo's is de term EVC ook terug te vinden in documentatie, bijvoorbeeld in de OER.

Een deel van de respondenten heeft ervaringen met EVC uit het verleden. Naast de feitelijke betekenis roept de term daardoor veel op, zowel positief als negatief.

"Breder kijken dan alleen eindtermen", "iemand's beginsituatie in kaart brengen en van daaruit verder opleiden", "mensen niet iets laten doen wat ze al kunnen" en "concerngericht, vraaggestuurd werken" worden genoemd; maar ook zijn er associaties met "het moet allemaal korter en sneller", "het heeft iets hijgerigs", "veel administratie", "groot risico van het wekken van valse verwachtingen, omdat de transfer uit de andere context nog moet worden gemaakt", "competentie doet denken aan handelen, maar het is meer". Ook geeft men aan dat EVC doorgaans wordt gezien als een methode om vrijstellingen te kunnen geven en te kunnen verkorten of versnellen, maar dat dit ook juist tot aanvullende vakken of ondersteuning zou moeten kunnen leiden, als blijkt dat iemand dit nodig heeft.

3.2 Functies en werkwijze

In de volgende paragrafen zullen de verschillende functies van EVC bij de ulo's worden benoemd en zal worden beschreven welke werkwijzen hiervoor worden gehanteerd. Hieronder een overzicht.

Summatief EVC	Formatief EVC
Vrijstellingenroute: Op basis van eerder gevolgde formele scholing Op basis van opgedane ervaringen Onderwijservaring uit de praktijk Vakinhoudelijke ervaring Andere werkwijzen (o.a. assessments) Toelating	Versnellen en vertragen binnen de opleiding Ontwikkelingsgericht

Summatief EVC: erkennen en waarderen van competenties via de vrijstellingenroute

De VSNU-ICL brochure 'Beoordeling en examinering' is voor de ulo's richtinggevend voor het verlenen van vrijstellingen. Deze kwam overigens tijdens geen van de gesprekken ter sprake.

Op basis van eerder gevolgde formele scholing

Op alle ulo's worden vrijstellingen aan kandidaten toegekend op basis van eerder gevolgde (delen van) opleidingen of eerder behaalde cursussen binnen formeel onderwijs. Dit geldt zowel voor het vakinhoudelijke als het educatieve jaar. Een groot deel van de ulo's heeft vaste programma's (met vaste vrijstellingen) voor bijvoorbeeld instroom uit de educatieve minor of module of kandidaten met een tweedegraads bevoegdheid in hetzelfde vak. Hoe deze programma's eruit zien voor deze routes verschilt tussen ulo's. Ook voor het onderzoek zijn op basis van deze routes vrijstellingen mogelijk (andere relevante master of PhD).

Dit vindt plaats via de vrijstellingenroute. De werkwijze is doorgaans een intakegesprek (vaak met een vakdidacticus) en/of portfolio na de poort, waarna er door de kandidaat een aanvraag inclusief bewijzen kan worden gedaan aan de examencommissie, die de vrijstellingen vervolgens kan goedkeuren. Er zijn verschillen tussen ulo's als het gaat om de eisen die aan bewijzen worden gesteld en om de precieze gang van zaken rondom het aanvragen van vrijstellingen.

Ook kandidaten die de Zijnstroom in Beroep-route volgen (ZiB'ers) krijgen vrijstellingen op basis van eerder gevolgde formele scholing, alleen bij hen worden deze vastgesteld tijdens het geschiktheidsonderzoek (zijnstroomassessment). In sommige gevallen resulteert dit bij ZiB-kandidaten in een (licht) aangepast pakket ten opzichte van reguliere kandidaten, bijvoorbeeld omdat zij minder onderzoek hoeven te doen. Bij zijnstromers gaat het overigens officieel niet om vrijstellingen, maar om het opbouwen van een programma op basis van de al aanwezige bekwaamheden (cursorisch). Dit is echter niet hoe de meeste ulo's omgaan met zijnstroom, waardoor het sterk vergelijkbaar kan zijn met het vrijstellingenbeleid voor reguliere studenten en daarmee eigenlijk al een specifieke vorm van EVC is.

Op basis van opgedane ervaringen

Naast het geven van vrijstellingen op basis van eerdere formele scholing is het op veel ulo's ook mogelijk om vrijstellingen te krijgen gebaseerd op ervaringen opgedaan in de praktijk.

Onderwijservaring uit de praktijk

Onderwijservaring opgedaan in de praktijk kan voor reguliere kandidaten op een aantal ulo's resulteren in vrijstellingen voor de stage/het praktijkgedeelte binnen het educatieve jaar. Dit is afhankelijk van het aantal jaren (of uren) ervaring, het type onderwijservaring (sector en functie) en of de ervaring in hetzelfde vak is. Hierbij geeft ervaring als docent in het voortgezet onderwijs doorgaans recht op meer of grotere vrijstellingen dan ervaring in bijvoorbeeld het hoger onderwijs of volwassenenonderwijs.

“Bij een enkele ulo wordt aan gepromoveerden in hetzelfde schoolvak die ook de Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) hebben 30 EC vrijstelling gegeven. Niet overal wordt trouwens meteen de 30 EC vrijstelling gegeven aan kandidaten die al tweedegraads bevoegd zijn” (Dengerink et al., 2021).

Bij de ulo's is het curriculum doorgaans zodanig opgebouwd dat de stages oplopen in moeilijkheidsgraad, waardoor de stages aan het begin vaker kunnen worden vrijgesteld.

Voor het vaststellen van deze ervaring is in sommige gevallen een CV en/of portfolio met bewijzen afdoende; op enkele ulo's wordt er tevens een lesbezoek uitgevoerd of een gesprek gevoerd met een vakdidacticus, of moet er een advies zijn van de schoolleider.

ZiB'ers lopen geen stage, maar voeren de praktijkuren uit op de school waar zij in dienst zijn. Bij hen wordt vastgesteld hoeveel praktijkuren zij moeten maken op basis van het geschiktheidsonderzoek.

Over het algemeen resulteert onderwijservaring uit de praktijk zelden in vrijstellingen voor cursussen binnen het educatieve jaar.

Overigens is het ook mogelijk om op basis van ervaringen onderdelen toe te voegen. Op de UvA wordt bijvoorbeeld voor kandidaten uit andere landen een cursus over de Nederlandse onderwijscultuur toegevoegd.

Vakinhoudelijke ervaring

Vakinhoudelijke ervaring is een complexer verhaal. Vrijstellingen voor vakinhoudelijke ervaring zijn met name relevant voor kandidaten met een niet-aansluitende master en voor kandidaten uit het hbo, die allebei alleen in aanmerking komen voor de tweejarige master. Daarnaast is het relevant voor kandidaten met een semi-gerelateerde master die vakken binnen Beta4all (of Alfa4all) moeten volgen om vakdeficiënties weg te werken.

Enkele ulo's geven aan dat slechts weinig kandidaten al leservaring hebben opgedaan in het desbetreffende vak als ze zich melden bij een ulo. Vaker gaat het om vakinhoudelijke ervaring opgedaan in een context buiten het onderwijs, bijvoorbeeld in het bedrijfsleven. Op veel ulo's zijn er weinig mogelijkheden voor het geven van vrijstellingen aan reguliere kandidaten op basis van deze

ervaring. Onderzoeksmatige werkervaring op WO-niveau kan in sommige gevallen leiden tot vrijstellingen voor het onderzoek.

Voor het vaststellen van deze ervaring maken vakdidactici bij enkele ulo's voor reguliere kandidaten een aangepast programma op basis van een CV en/of portfolio en een gesprek, waarin ze dieper op de ervaringen van de kandidaat ingaan (waarna het programma inclusief vrijstellingen wordt voorgelegd aan de examencommissie). Dit is niet bij alle ulo's mogelijk, omdat bij sommige ulo's de vakinhoudelijke toelating is geregeld op faculteitsniveau.

ZiB'ers dienen binnen twee jaar startbekwaam te zijn, en hun programma moet dus binnen twee jaar kunnen worden afgerond. Daarmee is het soms nog complexer kandidaten met veel vakinhoudelijke deficiënties via zijinstroom te bedienen, omdat dit leidt tot een te groot pakket.

Summatief EVC: andere werkwijzen

Naast bovenstaande mogelijkheden bestaat er op twee ulo's een *EVC-assessment*, op één ulo een *intake-assessment*, en heeft een groot aantal ulo's een *intake-, kennismakings- of toelatingsgesprek*. De EVC-assessments (bij de UvA en de VU) vinden na de poort plaats en bestaan uit een portfolio met bewijzen, een gesprek, een praktijkopdracht en een video-opname van een les. Op basis daarvan wordt er een programma gemaakt dat dient te worden goedgekeurd door de examencommissie. De assessments worden afgenomen door ervaren assessoren (die ook de geschiktheidsonderzoeken doen) en zijn bedoeld voor reguliere studenten die bij aanmelding aantoonbaar zoveel ervaring hebben (minimaal 30 ec) dat ze meteen kunnen starten in het tweede semester. De kosten van het assessment (750 euro) zijn voor rekening van de kandidaat. De EVC-assessments worden de laatste jaren zelden tot nooit aangevraagd, omdat de vrijstellingenroute en het geschiktheidsonderzoek (zijinstroomassessment) beide voordelen hebben ten opzichte van dit assessment.

Het intake-assessment (ICLON) wordt aangeboden aan kandidaten met ruime onderwijservaring (>3 jaar) en bestaat uit het aanleveren van een portfolio en videomateriaal, dat wordt bekeken door een opleider, eventueel in overleg met de vakdidacticus. Op basis daarvan wordt een advies opgesteld, dat naar de examencommissie gaat. Ook dit assessment is op eigen kosten van de kandidaat. De intake-, kennismakings- en toelatingsgesprekken zijn verschillend van aard (zowel in thematiek als wat betreft de personen met wie er wordt gesproken); bij enkele ulo's kunnen deze gesprekken resulteren in een advies voor vrijstellingen.

Summatief EVC: toelating

Voor reguliere kandidaten kan EVC niet worden ingezet bij toelating tot de educatieve master (dus voor kandidaten die op basis van hun formele scholing niet voldoen aan de toelatingseisen, maar mogelijk op basis van eerder verworven competenties wel; het gaat dan bijvoorbeeld om kandidaten met een niet-afgeronde wo master of een hbo-opleiding). Hier moet worden voldaan aan de wettelijke toelatingseisen binnen de WHW.

Bij zijinstromers wordt dit soms wel mogelijk geacht op basis van de wetgeving over zijinstroom. Dit gebeurt met name bij kandidaten a) in tekortvakken, b) in regio's met grote tekorten, c) die geen mogelijkheid hebben om de eerstegraads opleiding op hbo-niveau te doen en d) met onderwijservaring. Kandidaten met deze achtergrond hebben vaak nog vakdeficiënties. De onderwijservaring geeft in sommige mogelijkheden tot vrijstellingen of verkorting van het praktijkdeel, waardoor meer ruimte ontstaat voor vakinhoudelijke vakken. Ulo's geven aan dat dit soms alsnog resulteert in grote pakketten.

Formatief EVC: versnellen en vertragen binnen de opleiding

Naast het erkennen van competenties 'aan de voorkant', dus bij toelating tot de opleiding, zijn er ook mogelijkheden tijdens het volgen van de opleiding. In enkele gevallen is het mogelijk om tijdens de opleiding alsnog vrijstellingen aan te vragen (dit is overigens nog summatief), bijvoorbeeld bij voortschrijdend inzicht van de kandidaat. Respondenten van enkele ulo's benoemen dit, maar gaven aan dat dit niet de voorkeur heeft vanwege de onoverzichtelijke planning die dit oplevert.

Verder is het bij enkele ulo's mogelijk om binnen de opleiding te versnellen, door (delen van) vakken over te slaan of naar voren te halen. Dit betekent dus dat er geen effect is op studiepunten, maar wel op de tijdsinvestering van de student. Bij de ulo's waar dit mogelijk is worden de vakken meermaals per jaar aangeboden en zijn er gedurende het jaar meerdere gesprekken met bv. de mentor, waarin de planning en voortgang besproken kan worden. Hiertoe behoort bijvoorbeeld het schrappen van onderdelen van het portfolio, of andere opdrachten, wat op veel plaatsen mogelijk is. Dit betekent ook dat er vertraagd kan worden, zodat de studeerbaarheid vergroot wordt.

Bij één ulo (de Radboud Docenten Academie) is er de mogelijkheid tot leerwegaafhankelijke toetsing (voor meer hierover zie het rapport Verkenning Leeruitkomsten). Deze mogelijkheid wordt zelden benut door studenten.

Op een zeer klein aantal ulo's is het daarnaast mogelijk om zelf de vorm van toetsing te kiezen (leerwegaafhankelijke beoordeling). Hoewel dit niet direct tot versnelling leidt, kan dit tot een verhoogde studeerbaarheid leiden. De ulo's waar dit mogelijk is, geven aan dat studenten er zelden gebruik van maken, mogelijk vanwege de verhoogde onduidelijkheid over kaders.

Formatief EVC: ontwikkelingsgericht

Op de meeste opleidingen wordt de voorkennis en eerdere ervaring van kandidaten benut om de opleiding gedeeltelijk vraaggestuurd in te richten. Op sommige opleidingen wordt er bijvoorbeeld vanaf het begin gewerkt met ontwikkelvragen, waarbij expliciet wordt gestuurd op het aansluiten bij de thema's die voor de kandidaat van belang zijn. Ook geschiktheidsonderzoeken worden hiervoor in sommige gevallen benut.

De intake-, kennismakings- en toelatingsgesprekken bij de ulo's dienen vaak dit formatieve doel: het in kaart brengen van ontwikkelvragen (waar kom je vandaan, waar sta je nu en hoe wil je je ontwikkelen), het bespreken van verwachtingen over het docentschap en de opleiding en in sommige gevallen ook het bespreken van de begeleidingsbehoefte en -mogelijkheden (soms alleen bij de ulo, soms bij ulo en school gezamenlijk).

In veel gevallen zijn er één of meerdere voortgangsgesprekken tijdens de opleiding waar deze thema's weer aan bod komen. Docenten nemen deze informatie mee om adaptief les te kunnen geven. Ook wordt dit soms benut om de transfer van kennis en vaardigheden uit een andere context te bevorderen.

Verder dienen deze gesprekken in sommige gevallen om het beroep van docent in een breder kader te plaatsen; bijvoorbeeld op basis van het beroepsbeeld voor de leraar (Marco Snoek), of in het kader van specialisatiemogelijkheden binnen de ulo met een koppeling met loopbaanvorming.

3.3 Doelgroepen en effecten

In de verkenning is aan alle ulo's de vraag gesteld voor welke doelgroepen (vooropleidingen, routes en specifieke schoolvakken) er meer mogelijk zou moeten kunnen worden wat betreft EVC en vrijstellingen (dus summatief), en voor welke doelgroepen er al voldoende mogelijkheden zijn op dat gebied. Bij sommige ulo's heeft men dit goed in beeld, omdat veel kandidaten zich melden en er verschillende mogelijkheden zijn om deze kandidaten te bedienen door middel van alternatieve routes. Bij andere (voornamelijk kleinere) ulo's is dit lastiger in te schatten, omdat zij minder aanmeldingen krijgen en vaker werken met vaste programma's waarbinnen individueel maatwerk wordt geleverd. Hieronder een (anekdotisch) overzicht van de verschillende vooropleidingen, routes en specifieke schoolvakken die zijn benoemd; sommige groepen overlappen met elkaar.

Kandidaten met een wo-master	Kandidaten uit het hbo
Educatieve minor en module/ tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Zonder onderwijsbevoegdheid
Eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Tweedegraads onderwijsbevoegdheid
Niet-aansluitende master	(lerarenopleiding en kopopleiding)
Semi-gerelateerde master	Pabo

3.3.1 Kandidaten met een wo-master

- Zoals hierboven benoemd hebben ulo's doorgaans vaste programma's voor kandidaten met een *afgeronde educatieve minor of module/tweedegraads onderwijsbevoegdheid* of met een *eerstegraads onderwijsbevoegdheid*. Bij veel ulo's is de educatieve minor de (eerste) helft van de educatieve master, maar nog niet overal.
- Voor kandidaten met een *niet-aansluitende master*, die de tweejarige master moeten volgen, liggen er mogelijk kansen op vakinhoudelijk niveau. Denk bijvoorbeeld aan een kandidaat met een opleiding Rechten die werkt als docent wiskunde of Nederlands en zijn of haar bevoegdheid wil behalen.
 - Respondenten geven aan dat er in sommige gevallen te wordt rigide omgegaan met de eisen aan vooropleiding (en is er dus mogelijk meer van de vooropleiding relevant dan wordt ingeschat). Mogelijk kan de brochure ICL Vakinhoudelijk Masterniveau herzien hierbij ondersteunen.
 - Er zijn ook kandidaten wiens vooropleiding dicht bij het schoolvak ligt, maar voor wie pakketten toch te groot worden (bv. een bioloog die een bevoegdheid scheikunde wil behalen; "niemand gaat een pakket van 150 EC doen").
 - In sommige gevallen is er geen methode om vakinhoudelijke werkervaring uit de praktijk te erkennen en te waarderen.
 - Maatschappijleer wordt benoemd als een vak waar interesse in is maar waarbij het lastig is om ervaringen te waarderen; ook hiervoor melden kandidaten met een achtergrond in Rechten zich aan.
 - Andersom krijgen kandidaten uit de bètawetenschappen voor bètabevoegdheden veel vrijstellingen, maar moeten zij vaak erg wennen aan het wetenschapsparadigma van sociale wetenschap, omdat ze gewend zijn te werken vanuit een positivistisch paradigma.
 - Voor Onderzoek & Ontwerpen is de benodigde vakinhoud landelijk nog niet helemaal uitgekristalliseerd, waardoor het lastiger is om te bepalen welke vooropleidingen passend zijn.
- Kandidaten met een *semi-gerelateerde master* doen in principe alleen de eenjarige master (het educatieve gedeelte). Zij moeten vaak nog enkele vakken volgen via Alfa4all of Beta4all of binnen de reguliere opleiding. Bij enkele ulo's zijn ze verplicht om deze vakken voorafgaand aan hun master te volgen, ook als de hoeveelheid onder de 15-18 EC ligt (ICL-afspraken voor het inhalen van vakdeficiënties binnen de master). Dit levert vertraging op. Verder is ook bij dit type kandidaten de vraag of er niet te rigide wordt omgegaan met de eisen aan vooropleiding; enkele ulo's en kandidaten benoemen dat er soms te grote vakinhoudelijke pakketten worden verplicht.
- *Native speakers* met een niet-aansluitende masteropleiding die een bevoegdheid willen behalen in hun moedertaal, worden door ulo's vaak beschouwd als kandidaten die recht hebben op veel vakinhoudelijke vrijstellingen. Zij moeten echter toch vaak een (groot gedeelte van het) vakinhoudelijk jaar volgen omdat de faculteiten hiervoor geen vrijstellingen geven.
- Kandidaten met een *onderwijsbevoegdheid uit het buitenland* werden eerder soms te laag ingeschaald door DUO, wat resulteert in een langer programma. Inmiddels schijnt dit beter te gaan door Europese afspraken. Sommige ulo's benutten voor deze kandidaten momenteel de marge in de zijinstroomregeling.
 - Ook kandidaten met een ander buitenlands diploma worden niet altijd goed ingeschaald.

3.3.2 Kandidaten uit het hbo

- Voor kandidaten uit het hbo *zonder onderwijsbevoegdheid* geldt in grote lijnen hetzelfde. Ook zij komen in aanmerking voor de tweejarige master.
- Kandidaten uit het hbo met een *tweedegraads onderwijsbevoegdheid* (zonder vakinhoudelijke hbo-bachelor) krijgen vrijstellingen in het educatieve jaar, maar er zijn landelijk verschillen in hoeveel. Bij hen zit het grootste spanningsveld in het vakinhoudelijke jaar, omdat de kloof tussen de vakinhoud in het hbo en wo soms te groot is. De aansluiting met de eerstegraads hbo-opleidingen zijn vaak passender. Bij kandidaten met een *vakinhoudelijke bachelor* die de kopopleiding hebben gedaan bestaat ook een vakinhoudelijke kloof, maar deze is beter te overbruggen (maar dit is wel vakafhankelijk).
- Kandidaten met *pabo* als vooropleiding willen vaak doorstromen naar Nederlands. Niet overal zijn regionaal tweedegraads oplossingen aanwezig.
- Voor enkele vakken zijn er geen eerstegraads bevoegdheden in het hbo. Het gaat dan onder meer om Spaans en Informatica. Ulo's proberen deze doelgroepen te bedienen, maar stuiten op de kloof tussen de tweede- en eerstegraads vakinhoud. Via zijinstroom is het lastig om een pakket te maken dat in twee jaar past.
- Een andere kwestie bij meerdere vakken, in ieder geval Informatica, is de stevige hoeveelheid werkervaring die overstappers meebrengen (zowel met een hbo- als een wo-achtergrond). Hier komen twee onderwerpen naar voren:
 - Vakdidactici ervaren iets meer ruimte voor het geven van vrijstellingen bij kandidaten met een wo-achtergrond, omdat het academisch niveau dan geborgd is. Bij kandidaten met een hbo-achtergrond ontstaat de vraag hoe je erkent of vakinhoudelijke ervaring op academisch bachelorniveau is;
 - Werkervaring komt nooit exact overeen met de eindtermen van de ulo; soms is het veel breder, anders juist diepgaander, maar zeer specifiek. Dat leidt tot het moeizaam toekennen van vrijstellingen, omdat er wordt gekeken welk gedeelte van de eindtermen al is afgedekt – er is een spanningsveld tussen de praktische werkervaring en de theoretische inslag van het curriculum.
- Ulo's die alleen de educatieve minor/module aanbieden kunnen op dit moment geen kandidaten met een hbo-diploma toelaten, vanwege de verwantschapstabel; deze zal op termijn worden verruimd⁸.
- Voor kandidaten die geen Nederlands spreken zijn er landelijk weinig mogelijkheden. Dit heeft misschien ook te maken met het beperkte aantal stageplaatsen bij internationale scholen.

3.3 Knelpunten en mogelijkheden bij de ulo's

Tijdens de interviews met respondenten, die gehouden zijn met de ulo's en meerdere scholen en zijinstromers (zie de gespreksleidraad per doelgroep in [bijlage 6.4](#)) is besproken welke knelpunten en voor- en nadelen van EVC de verschillende doelgroepen ervaren of verwachten. Ook is er met iedere doelgroep dieper ingegaan op belangen en behoeften: zijn er goede praktijken die behouden moeten blijven, waar is ontwikkeling mogelijk en welke oplossingsrichtingen ziet men? De uitkomsten van de gesprekken worden hieronder per thema kort samengevat, waarbij de respons per doelgroep wordt uitgelicht.

3.3.1 Cultuur, onderwijsparadigma en visie op opleiden

Uit de gesprekken met ulo's blijkt een brede behoefte om eerder verworven kennis en vaardigheden, bijvoorbeeld leerervaringen uit de praktijk, beter te kunnen erkennen en beter bij kandidaten te kunnen aansluiten op basis daarvan. Welke vorm dit moet hebben (vrijstellingen, maatwerk tijdens

⁸ <https://www.internetconsultatie.nl/educatieve/document/7528>

de opleiding of ontwikkelingsgericht) is sterk verschillend per ulo en per persoon (en natuurlijk afhankelijk van de opgedane leerervaringen).

Uit de gesprekken blijkt dat ulo's naast erkenning en waardering aan de voorkant (dus bij toelating en het opstellen van het programma) het belangrijk vinden om zich verder te ontwikkelen op het gebied van begeleiding en monitoring van kandidaten als het gaat om eerder verworven competenties. Enkele personen geven aan dat daar nog meer kansen liggen wat betreft ontwikkeling van kandidaten en het voorkomen van uitval (op school of tijdens de opleiding). Veel gesprekken zijn daarnaast georiënteerd op het vervolg van de ontwikkeling van de kandidaat en hoe de opleiding de start kan vormen in een doorgaande leerlijn, die niet stopt als de opleiding is afgelopen. Men ziet kansen voor EVC als het gaat over specialisatie en doorgaande professionalisering. Veel opleidingen hebben hiervoor ook al mogelijkheden of beginnen deze te ontwikkelen. Ook benoemen ulo's kansen als het gaat om matching van kandidaten aan scholen.

Enkele respondenten van scholen benoemen het belang voor ulo's om te accepteren dat kandidaten waardevolle kennis en ervaringen kunnen bezitten die zijn opgedaan buiten formele scholing, en geven aan dat niet alle ulo's op dit vlak al even vooruitstrevend zijn.

3.3.2 Curriculum en flexibilisering

Er zijn grote verschillen tussen de ulo's als het gaat om mogelijkheden die kandidaten krijgen aangeboden voor maatwerk en het flexibel volgen van de opleiding. De verschillen zijn niet alleen zichtbaar tussen ulo's, maar ook tussen vakken, vakdidactici en per doelgroep en worden daarnaast enigszins beïnvloed door de regionale situatie. Meerdere ulo's geven aan in de afgelopen jaren te hebben gewerkt aan een meer geïntegreerd curriculum, wat spanning oplevert met mogelijkheden voor flexibiliteit.

Uit de gesprekken met respondenten op scholen blijkt dat de prioriteit, ondanks de druk van het lerarentekort, blijft liggen bij kandidaten (zoals zijinstromers en overstappers) die goed beslagen ten ijs komen. Schoolopleiders benadrukken dat overstappers met veel ervaring in het bedrijfsleven, bij wie de transfer naar het onderwijsveld nog gemaakt moet worden, veel begeleiding nodig hebben. Het is sterk wisselend of en in welke mate deze begeleiding kan worden geboden, zeker als de tekorten dermate hoog zijn dat een vakcoach of schoolopleider ook voor de klas moet kunnen staan. Respondenten hebben verschillende wensen als het gaat om de inrichting van het curriculum in samenhang met de scholen. Enkele personen geven aan dat de opleiding meer vraaggestuurd moet worden ingericht, waarbij met just-in-time informatie moet worden aangesloten bij de behoeften van de kandidaat. Hiervoor is meer contact nodig tussen opleiding en school en moet in een korte, cyclische beweging worden gewerkt waarbij er continu kan worden afgestemd wat er nodig is voor de volgende stap en wat er al wordt beheerst. De "grote blokken" binnen het curriculum vormen hierbij een potentieel knelpunt. Men benoemt hierbij het belang van betrokkenen met een diepgaand inzicht in wat er mogelijk is op de opleiding en binnen de school en daarnaast in de stand van zaken van de ontwikkeling van de kandidaat. Kandidaten moeten zowel op school als de opleiding worden ondersteund door middel van scaffolding, die steeds verder wordt losgelaten. Respondenten geven hier ook aan dat scholen hier ook nog niet altijd voldoende in bieden, zowel in wat er mogelijk is als aan communicatie hierover. Ulo's geven hier ook aan dat er kansen zijn met EVC op het gebied van matching tussen scholen en kandidaten.

Verder komt in veel gesprekken het belang terug van de academische houding. Scholen waarderen dit zeer en geven aan dat kandidaten van ulo's doorgaans initiatiefrijk zijn, veel vakkennis hebben en een groot probleemoplossend vermogen. Meerdere respondenten hebben behoefte aan het verder versterken van het academisch profiel tijdens de opleiding, bijvoorbeeld door een grotere focus op cyclisch werken, doelen stellen en evalueren, omdat scholen hier veel baat bij hebben.

3.3.3 Kandidaten, profiel en ontwikkeling

Respondenten van de ulo's geven aan dat veel kandidaten bij hun verkenning van opleidingsmogelijkheden en tijdens het begin van de opleiding nog weinig verwachtingen hebben

over wat de opleiding inhoudt. Het gaat dan zowel om de inhoud van de opleiding als om de mogelijkheden wat betreft ontwikkeling en maatwerk tijdens de opleiding. Een vooraf vastgesteld programma heeft voordelen voor de ulo (helderheid over planning) en voor de kandidaat (er is vaak meer tijdwinst mogelijk als vooraf duidelijk is welke vakken al dan niet gevolgd dienen te worden), maar dit botst met de ontwikkeling van studenten, die vaak pas tijdens het volgen van het educatieve jaar meer leren over hun eigen bekwaamheden, ontwikkeldoelen, wat de opleiding hen kan bieden en hoe het werkt.

Een voorbeeld dat in meerdere gesprekken werd benoemd, is dat kandidaten bij de start van het jaar vrijstellingsverzoeken indienen, teleurgesteld zijn als deze niet worden gewaardeerd, maar tijdens het volgen van het vak dit toch ervaren als nuttig en een toevoeging aan hun kennis en vaardigheden. Dit geeft ook sterk aan hoe belangrijk de verbinding is tussen EVC en erkenning en verwachtingsmanagement. De kandidaat moet weten dat hij of zij wordt gezien, maar ook moet er heel goed duidelijk zijn wat er wel en niet mogelijk is (bijvoorbeeld op het gebied van vrijstellingen), anders kan dit leiden tot teleurstellingen.

Ook geven respondenten van meerdere ulo's aan dat vrijstelling van cursussen soms wel inhoudelijk te verantwoorden is, maar dat dit problemen kan opleveren met toetsing in een later stadium. Cursussen aan het begin van het schooljaar dienen er soms ook voor om kandidaten bekend te laten raken met toetsvormen, door deze in een eenvoudiger vorm aan te bieden en hier feedback op te geven. Kandidaten die deze vakken niet hebben gevolgd worden later in het jaar met een complexere variant van de toets geconfronteerd, wat kan resulteren in meerdere herkansingen omdat ze hier nog geen ervaring mee hebben opgebouwd.

Een thema dat regelmatig terugkomt in het kader van gesprekken over formatief EVC en aansluiten bij de leerbehoefte van kandidaten, is het profiel van zijinstromers en overstappers. Er wordt door meerdere respondenten benoemd dat deze kandidaten meestal vakinhoudelijk sterk zijn, vaak omdat zij zich al jaren in het bedrijfsleven hebben bekwaamd in (de richting van) het vak, maar dat hun pedagogisch-didactische kwaliteiten minder sterk zijn dan die van veel reguliere kandidaten. Dit laatste wordt beaamd tijdens de gesprekken met scholen, die dit beeld herkennen. Volgens respondenten binnen scholen kan dit zowel een achterstand in kennis als handelingsverlegenheid zijn en is ondersteuning nodig, maar vooral ook het opbouwen van routines in het lesgeven. Een ander punt dat bij ulo's vaak terugkomt in dit kader is (voor bèta-kandidaten) de overgang naar een sociaal wetenschappelijk paradigma en leren reflecteren, dat regelmatig voor knelpunten zorgt. Ook nemen ze niet altijd zelf initiatief voor het zoeken van hulp als dat nodig is, zowel op de opleiding als op school. Er moet vaak nog worden gestuurd op zelfregulatie en metacognitie.

Scholen benoemen verder dat zijinstromers vaak beter gewend zijn om met deadlines om te gaan en tijdspaden op te stellen, soms beter kunnen relativeren en prioriteiten stellen, en dat ze wat initiatiefrijker zijn. Uit de gesprekken met zijinstromers blijkt dat dit zowel een vloek als een zegen kan zijn; veel zijinstromers geven aan dat men veel vertrouwen in hen stelt en dat ze daardoor met taken worden belast die niet passen bij hun situatie. Eén zijinstromer die sinds enkele maanden op een middelbare school werkte beschreef de vakgroep te leiden, vergaderingen te regelen, PTA's te schrijven, visieplannen voor het vak te schrijven en voorlichting voor het vak te doen. Zijinstromers voelen zich niet altijd in de positie om aan te kunnen geven dat dit teveel is, mogelijk vanuit een wens om zich te willen bewijzen en vanuit verantwoordelijkheidsgevoel.

Ook zijinstromers zelf geven aan meer ondersteuning te willen op het pedagogisch-didactische vlak. Verder blijkt uit meerdere gesprekken dat zijinstromers vaak nog worden gestimuleerd om vakdeficiënties voorafgaand aan de opleiding af te ronden, terwijl hun behoefte aan scholing op pedagogisch-didactisch gebied zowel groter als urgenter is. Daarnaast wordt bij bèta-kandidaten vaak benoemd dat het bijwerken van vakdeficiënties als zeer interessant wordt ervaren, maar dat een groot gedeelte van de stof doorgaans als onnodig wordt beschouwd, ofwel omdat de kandidaat deze al beheerst, ofwel omdat deze veel verder voert dan nodig in het eerstegraads gebied.

3.3.4 Beleid, implementatie en randvoorwaarden

Er zijn op veel vlakken verschillen in het huidige beleid van de ulo's voor zover dat gerelateerd is aan EVC. Het toelatingsbeleid op basis van vooropleiding kent nuanceverschillen (zowel voor zijinstroom als voor reguliere kandidaten), het vrijstellingenbeleid verschilt inhoudelijk en qua methodiek, en de aangeboden route en het programma op basis van vooropleiding en eerder verworven competenties verschillen. Daarnaast zijn ulo's gewend om zelfstandig beleid op te stellen op basis van landelijke richtlijnen en zijn ze verschillend ingebed in de faculteiten, waardoor bijvoorbeeld vrijstellingen voor het vakinhoudelijke jaar soms bij de faculteit belegd zijn. Dit levert een complexe situatie op als het gaat om de vraag in hoeverre EVC en harmonisering landelijk mogelijk en wenselijk zijn.

Een complicerende factor is de vraag wat EVC kan opleveren en voor wie. Kleinere ulo's geven aan dat er momenteel een 'handjevol' kandidaten is bij wie (summatieve) EVC-vraagstukken spelen, in het westen liggen deze aantallen wat hoger. Hier wordt nog weinig data over verzameld en vaak brengen ulo's niet consistent in kaart wie niet toelaatbaar wordt geacht en waarom. Mogelijk zal het aantal kandidaten stijgen als er meer mogelijkheden ontstaan voor EVC. Voor formatief EVC gaat het natuurlijk om een veel grotere groep; in principe kan dit voor iedere kandidaat of student worden ingezet.

Verder blijkt uit de gesprekken dat enkele ulo's te maken hebben met beperkte capaciteit. Tevens zijn op veel ulo's de meeste personen al betrokken bij veel verschillende projecten in verschillende rollen. Ondanks een grote betrokkenheid bij thema's als maatwerk, EVC en de ontwikkeling van kandidaten, dwingt dit ulo's om prioriteiten te stellen en is het daardoor niet altijd mogelijk om deel te kunnen nemen aan projecten of hier structureel uren voor te kunnen bieden. Tijdens een ICL themasessie waarin feedback werd gevraagd over de aanbevelingen uit deze EVC verkenning kwam dit als een belangrijk thema naar voren.

Ulo's geven aan dat het opzetten van een systematiek voor EVC veel tijd kost. Men geeft aan dat er in het verleden bij de meeste ulo's een systematiek bestond, maar dat deze na verloop van tijd weer is afgeschaft. Er is een behoefte aan een duurzame systematiek die goed kan worden ingebed in het beleid van de ulo's. Door de meeste respondenten wordt EVC na de poort als het meest kansrijk ingeschat, zowel wat betreft de kosten voor de kandidaat als omdat dit waarschijnlijk de meest gedetailleerde informatie op zal leveren die kan worden vertaald naar een programma.

3.3.5 Samenwerking en Samen Opleiden

Ulo's geven aan dat het complex is om de kennis van kandidaten in te schatten als ze deze hebben opgedaan in het bedrijfsleven. Het gaat vaak om kandidaten met jarenlange ervaring die lastig te duiden is op basis van een CV. Ook vinden kandidaten het zelf lastig om aan te geven welke kennis en ervaringen relevant zijn voor de ulo's. Mogelijk ligt hier een kans om de banden met het bedrijfsleven aan te halen (bijvoorbeeld voor de bèta-vakken), om hier gezamenlijk meer helderheid in te scheppen. Good practice kan hierbij tevens het project TRANSFER zijn, waarin werknemers uit de horeca warm worden gemaakt voor een carrière in de logistiek. Hiervoor worden generieke competenties uit beide sectoren vertaald om de overstap te vergemakkelijken.

Zijinstromers benoemen in meerdere gesprekken dat er nog te weinig aandacht is voor de samenhang tussen wat zij doen en leren op hun school en op de opleiding. Het gaat dan zowel om HR-aspecten als om vakinhoudelijke en onderwijskundige aspecten.

Ook respondenten uit de scholen geven aan dat er behoefte is aan een sterkere samenwerking in het kader van Samen Opleiden specifiek op het gebied van zijinstromers en overstappers. Hier komen grote regionale verschillen voor; in Amsterdam zijn hier vaak al goede onderlinge afspraken over gemaakt, in regio's waar het lerarentekort (en zijinstroom) iets minder prevalent zijn kwam dit niet uit de gesprekken naar voren. Het gaat dan bijvoorbeeld over de grootte van de aanstelling. Scholen hebben vanwege de tekorten een kortetermijnbelang bij een grote aanstelling, maar erkennen dat

kandidaten in veel gevallen beter tot hun recht komen in de school als er wordt gestart met een kleinere aanstelling, zodat zij voldoende tijd hebben om de kennis en vaardigheden op te doen die ze nodig hebben. Een te grote aanstelling in combinatie met een opleiding leidt soms tot cognitive overload bij kandidaten, die moeten prioriteren en dan toch vaak voor de school kiezen. Ook hebben ze minder tijd om op hun opleiding te reflecteren, waardoor de leerwinst minder groot is. Dit blijkt ook uit gesprekken met zijinstromers. Verder blijkt zowel uit gesprekken met ulo's, scholen en kandidaten dat goede en consistente begeleiding niet op iedere school aanwezig is. In sommige regio's zijn hiervoor projecten opgestart, in andere regio's zijn hiervoor nog minder mogelijkheden.

4. Werkwijzen EVC en knelpunten en mogelijkheden bij hbo-lerarenopleidingen

4.1 Concept, associaties en hanteren term

Net zoals bij de ulo's omschrijft men het concept EVC op relatief vergelijkbare wijze, met enkele onderlinge nuanceverschillen. Op één hogeschool geeft men de voorkeur aan de term 'EVB', eerder verworven bekwaamheden, omdat daar ervaren werd dat bij de term competenties informeel leren minder gewaardeerd werd. EVB bevat informeel en formeel leren, en gaat niet alleen over kennis maar ook over vaardigheden.

Verder benoemt een respondent dat bij diens instelling onderscheid wordt gemaakt tussen EVC en EVK (eerder verworven kwalificaties); voor EVK worden vrijstellingenmatrixen gehanteerd.

Het wordt als belangrijk benoemd dat er geen verschillend onthaal zou moeten zijn bij de verschillende hbo's: het is belangrijk dat je bij procedures wordt herkend als persoon, en dat je als professional gezien wordt. "Dit heb je al in je mars; wat heb je nog nodig om aan de eindstreep te komen?" Holistisch beoordelen wordt hierbij meermaals genoemd; niet het kijken naar ieder detail van het leerdoel, maar breder kijken naar de hele bekwaamheid of leeruitkomst ('het geheel is meer dan de som der delen'). Dit sluit aan bij het beoordelen van complexe leeropbrengsten. Dit staat in contrast met analytisch beoordelen, waarbij de afzonderlijke beoordelingsaspecten van een vaardigheid of beroepstaak worden beoordeeld.

EVC heeft een ander leerparadigma nodig, geeft men aan; de bewijsvoering ligt bij het individu, maar vertrouwen is hierbij belangrijk. De rol van de opleiding is hier om te faciliteren en om het bewustzijn van de persoon te versterken om te laten zien wat er geleerd is, of dat nu formeel, non-formeel of informeel is. De loopbaanwens van de kandidaat is hierbij ook van belang. De opleiding moet de dialoog aangaan en de leerwens koppelen aan de mogelijkheden op de opleiding. Er wordt door meerdere personen benoemd dat maatwerk gezamenlijk wordt bepaald, waarbij er ook wordt gekeken wat de kandidaat elders kan doen, bv. op de werkplek – niet alles hoeft vanuit de opleiding te komen.

4.2 Eerdere ervaringen met EVC

In Nederland is men al zo'n 20 jaar bekend met EVC. Het kwam op in dezelfde tijd als Zijinstroom in Beroep, in een periode van een lerarentekort, en men liep tegen allerlei knelpunten aan. Er was een landelijk convenant waarbinnen werkgevers, werknemers en het onderwijs gezamenlijk bekeken hoe EVC verder vorm kon krijgen; binnen dat convenant is het Kenniscentrum EVC opgericht. Na enkele jaren werd EVC gesplitst in de arbeidsmarktroute (die destijds soepeler liep en nog steeds goed loopt) en de onderwijsroute.

Binnen de hbo's is destijds ook veel ervaring opgedaan met EVC. Destijds is er hard gewerkt aan het opzetten van procedures, professionalisering van assessoren en interviewtechnieken. Diverse personen die gesproken zijn in het kader van deze verkenning hebben hier ervaring mee, zowel positief als negatief. Sommige respondenten geven aan dat het leerparadigma destijds holistisch was (in plaats van analytisch), waardoor de functies en mogelijkheden van EVC beter aansloten bij de tijdsgeest. Docenten hadden meer ruimte om te bepalen of de student aan het hoofddoel voldeed, en gaandeweg de opleiding mocht je zelf bepalen hoe je dit liet zien. De huidige lijn richting leeruitkomsten lijkt hier op. Ingewikkelder was de vertaling van de uitkomsten van assessments naar een passend scholingsprogramma.

In de eerste jaren dat EVC in Nederland werd ingezet was de kwaliteitscontrole en kwaliteitszorg nog niet overal op orde. Bij hbo's vonden er inspectiebezoeken plaats in dit kader. Ook werd er een eerste raamwerk voor Zijinstroom In Beroep opgesteld.

Er was niet gereguleerd wie EVC-procedures mocht uitvoeren, wat een wildgroei aan bureaus opleverde. Na kwaliteitsproblemen bij assessments op mbo's kreeg het begrip EVC een negatieve connotatie. De situatie bij InHolland, enkele jaren later, heeft niet bijgedragen aan de cultuur van vertrouwen die nodig is voor EVC. In enkele gevallen moesten kandidaten met EVC aan het einde van

hun opleiding alsnog vakken volgen waarvoor zij waren vrijgesteld. Al deze factoren hebben er aan bijgedragen dat EVC een hele tijd minder zichtbaar is geweest in het hoger onderwijs. De Open Universiteit heeft echter sinds de invoering altijd een EVC-mogelijkheid gehad.

4.3 Proces naar (her)invoering EVC

Vanwege de grote samenhang tussen EVC en het vrijstellingenbeleid is er een werkgroep opgericht die werkt aan beide thema's. Het uiteindelijke doel van de hbo's is het landelijk werken met geharmoniseerde leeruitkomsten; EVC-procedures zijn dan wellicht minder nodig, omdat er tevens leerwegaafhankelijk kan worden getoetst wat iemand al beheerst. Deze leerwegaafhankelijke toetsen zijn echter een vorm van analytisch toetsen, terwijl met holistisch toetsen waarschijnlijk het beste recht kan worden gedaan aan de leerervaringen van kandidaten.

De harmonisering van leeruitkomsten is nog wel een proces, ook omdat men tijdens de eerste fase van de pilot Leeruitkomsten (waar veel hbo's aan hebben deelgenomen) tot verschillende uitkomsten is gekomen. Momenteel wordt er in werkgroepen gewerkt aan harmonisering. EVC als procedure lijkt dus niet per se een einddoel. Toch wordt de ontwikkeling van EVC als zeer waardevol beschouwd vanwege de onderliggende systematiek, om bekwaamheden te valideren en om de intake van kandidaten te versterken. Men benoemt hierbij het belang van het maken van een goede inschatting over waar een kandidaat staat in diens ontwikkeling, en dat hij of zij goed advies krijgt over de te volgen route. Hier bestaan sterke connecties met Samen Opleiden en leven lang ontwikkelen, waarbij ook de regionale assessmentcentra binnen de regionale allianties een rol zullen gaan spelen.

In de werkgroep EVC en vrijstellingenbeleid is besproken wie de doelgroep vormt voor een EVC-procedure en vanaf hoeveel studiepunten een kandidaat in aanmerking komt. Tijdens de pilots van de procedure, die vanaf voorjaar 2022 worden uitgevoerd bij alle acht lerarenopleidingen en een groot aantal pabo's, wordt een minimum van 15 EC gehanteerd. Dit wordt beschouwd als het absolute minimum om als het gaat om tijdsinvestering van de kandidaat versus opbrengsten. Verder worden er persona's ontwikkeld om te kunnen vergelijken hoe verschillende routes lopen en op elkaar aansluiten.

EVC wordt zowel voor als na de poort ingericht. Voor de poort is er sprake van EVC-assessment; na de poort wordt er gesproken van EVC-toetsen. Hierbij is de procedure voor kandidaten bekostigd en kan er een begeleidingsprocedure worden aangeboden. Mogelijk kunnen kandidaten met EVC alsnog naar een andere opleiding, maar dit moet blijken uit de praktijk. Er is een handreiking EVC-assessments opgeleverd (Landelijke werkgroep EVC- en vrijstellingenbeleid lerarenopleidingen, 2022).

De hbo's hebben een landelijk overleg examencommissies (LoEx), dat nauw betrokken is bij de werkgroep EVC- en vrijstellingenbeleid. Meerdere respondenten geven aan dat het van groot belang is om de examencommissies vanaf begin af aan te betrekken bij de ontwikkelingen, mede omdat het gaat om holistisch in plaats van analytisch beoordelen.

4.4 Functies en werkwijze

In de gesprekken worden meerdere functies van EVC op de hbo's benoemd. Een warm onthaal en erkenning van de ervaringen van een kandidaat worden door iedereen genoemd. Daarnaast gaat het om harmonisering; de tijdsduur en de onderliggende bekwaamheden van het programma dat een kandidaat op basis van EVC krijgt bij de hbo's zouden niet sterk mogen verschillen. Ook bij een overstap tussen opleidingen zouden de programma's op het niveau van leeruitkomsten aan moeten sluiten, zodat een kandidaat niet grote delen opnieuw hoeft te doen.

Er wordt onderscheid gemaakt tussen EVC-procedures, die gericht zijn op reguliere kandidaten, en geschiktheidsonderzoeken/zijinstroomassessments, die gericht zijn op kandidaten binnen het Zijnstroom in Beroep-traject. Geschiktheidsonderzoeken zijn een specifieke vorm van EVC-assessment: ze bevatten een EVC-component, maar resulteren niet in vrijstellingen. Bij geschiktheidsonderzoeken wordt er immers niet onderzocht welke onderdelen van het curriculum

een kandidaat niet meer hoeft te doen, maar wordt vastgesteld hoever de kandidaat zich ontwikkeld heeft op de bekwaamheden, en wordt vervolgens door de opleiding bekeken met welk scholingstraject de kandidaat startbekwaam kan worden.

De inschatting is op dit moment dat slechts een klein gedeelte van alle deeltijdkandidaten die bij de hbo's binnenkomen in aanmerking zullen komen voor een uitgebreid EVC-assessment, waarschijnlijk maar zo'n 3 tot 5%. Veel kandidaten worden al bediend met andere routes, zoals verkorte deeltijd en de kopopleidingen.

EVC-procedures hebben als doel de summatieve erkenning van (delen van bekwaamheidsgebieden) en de bijbehorende toekenning van studiepunten, maar ook het bieden van formatieve, ontwikkelingsgerichte adviezen over bijvoorbeeld oriëntatie, loopbaan en het eventueel flexibel doorlopen van de opleiding. Eén van de speerpunten is daarnaast leven lang leren en ontwikkelen; respondenten geven aan dat EVC het lerarentekort niet kan oplossen, maar dat het dat de oplossing op deze manier wel kan faciliteren. Ze richten zich op reguliere kandidaten in de deeltijdvariant. Kandidaten stellen een EVC-portfolio samen, waarbij ze eventueel kunnen worden ondersteund door portfoliotraining of een EVC-coach. Dit wordt gevolgd door een criteriumgericht interview over het portfolio. Op basis daarvan rapporteren getrainde en gecertificeerde EVC-assessoren de bevindingen en geven advies over het valideren van onderwijsseenheden of leeruitkomsten. Dit advies wordt vertaald naar opleidingsspecifieke vrijstellingen, waarna de examencommissie een besluit neemt over validering.

Hbo-lerarenopleidingen werken aan een landelijk kwaliteitskader, dat vervolgens op instellingsniveau dient te worden uitgewerkt.

In de toekomst zullen alle kandidaten waarschijnlijk via een intakeprocedure binnenkomen, die ruimer en diepgaander wordt ingericht. Deze intakeprocedures kunnen mogelijk bijdragen aan enige versnelling van kandidaten door de opleiding en geven tegelijkertijd een beeld van wat mogelijk is aan vrijstellingen, zonder dat een kandidaat direct een volledig EVC-procedure hoeft te doorlopen. Voor een intake wordt een intakedossier gemaakt waarbij bewijzen worden aangeleverd aan de hand van bijvoorbeeld de STARRT- methodiek of een zelfevaluatie met bewijzen, zonder een aanvullend assessment. Ze kunnen bijvoorbeeld leiden tot vrijstelling van werkplekleren 1 en 2 (alleen op basis van eerder verworven kwalificaties). De meeste hbo's hebben hiervoor generieke vrijstellingsmatrixen ontwikkeld, die op dit moment met name ruimte bieden voor kandidaten met een bevoegdheid in het vo of mbo. Onbevoegde kandidaten vormen nog een uitdaging, hoewel er dan soms al wel versnelling mogelijk is.

Op meerdere plekken is het staande praktijk dat iedere deeltijdstudent een gesprek krijgt met een intaker, op basis waarvan het scholingscontract wordt gemaakt. Intakers zijn bij voorkeur zeer ervaren opleiders met zicht over het hele curriculum en de mogelijke leerroutes van de kandidaat. Er hoeft niet altijd individueel maatwerk te worden geboden als er passende, bestaande routes zijn waar de intaker naar kan verwijzen. Een intaker kan advies geven voor het doorlopen van een EVC-assessment als een kandidaat veel eerder verworven competenties blijkt te bezitten.

4.5 Doelgroepen en effecten

Er liggen kansen voor EVC bij verschillende doelgroepen, maar om dit mogelijk te maken moeten eerst nog diverse knelpunten worden opgelost.

Native speakers moeten vaak nog veel vakken volgen; als voorbeeld benoemt een respondent een kandidaat genoemd die in Engeland had gewerkt, daar een PhD behaalde en toch nog drie modules schoolgrammatica moest volgen (met name vanwege de didactische aanpak in de klas). Er is veel vraag naar EVC vanwege native speakers, met name bij Engels.

Bij kandidaten met een buitenlands diploma kan EVC worden ingezet voor verkorting van het programma (niet voor toelating). Hier spelen vragen rondom beheersing van het Nederlands, maar ook de onderwijscultuur in Nederland, die soms sterk afwijkt van wat deze kandidaten gewend zijn.

Dit bijwerken duurt vaak langer dan de twee jaar die zijnstroom biedt. Überhaupt willen niet alle vakgroepen zijnstromers toelaten, omdat er dan maar twee jaar de tijd is en dat als te kort wordt ingeschat. Het verschilt echter per hbo-opleiding voor welke schoolvakken dit geldt.

Een andere doelgroep met veel mogelijkheden voor EVC zijn kandidaten die net geen hbo-diploma hebben behaald, soms met jarenlange ervaring als trainer, of met meerdere jaren ervaring op een school. Ook kandidaten met een achtergrond bij Defensie hebben vaak veel in huis aan interne opleidingen.

Verder maken ook docenten die een tweede bevoegdheid willen halen gebruik van de geschiktheidsonderzoeken.

4.6 Knelpunten en mogelijkheden

4.6.1 Cultuur, onderwijsparadigma en visie op opleiden

Respondenten geven aan dat werken met EVC een omslag vergt van een analytisch naar een holistisch onderwijsparadigma, en dat dit niet iedereen binnen de organisatie past, zowel binnen de opleidingen, de examencommissies als het management. De overtuiging dat iemand buiten formeel onderwijs deze competenties kan hebben opgedaan is niet voor iedereen vanzelfsprekend. Dit vergt training, het samen werken aan case studies, en regelmatig kalibreren. De respondenten geven overigens aan dat universiteiten hen bij uitstek geschikt lijken voor holistisch leren en voor het construeren van programma's rondom leven lang leren, omdat de academische vorming ook sterk gaat over aspecten zoals een academische houding, nieuwsgierigheid en onderzoekend vermogen. Het is vakgroepafhankelijk in hoeverre mogelijkheden voor EVC worden benut; men wil geen competenties valideren die later niet aangetoond kunnen worden, ook door eerdere ervaringen waarin kandidaten aan het eind van de opleiding vrijgestelde vakken alsnog moesten volgen. Ook in de pilots is dit merkbaar, bijvoorbeeld omdat op sommige opleidingen ieder individueel leerdoel aangetoond moet worden, wat kan leiden tot het aanleveren van meerdere (zeer tijdrovende) beroepsproducten; dit is weer een vorm van analytisch toetsen.

Examencommissies zijn sinds enkele jaren steviger verankerd in de organisaties. Dit heeft voor positieve effecten gezorgd, maar een bijeffect is hier en daar dat er minder mogelijkheden zijn voor maatwerk, of dat maatwerk wordt gedefinieerd als het aanbieden van verschillende routes en niet als maatwerk op individueel niveau. Met name de vertaalslag van het advies naar het scholingscontract is hierbij een knelpunt, zowel voor vakgroepen, examencommissies als voor assessoren zelf. Men hoopt dat door de kwaliteitszorg rondom assessoren (training, certificering) dit vertrouwen kan groeien, net als door de landelijke assessorendagen die door LENA (Landelijk Expertise Netwerk Assessments) worden georganiseerd. Opvallend hierbij zijn de verschillen tussen veldassessoren, die zich meer richten op de benodigde capaciteiten van een collega in de praktijk, terwijl instellingsassessoren sterk gericht blijken te zijn op theorie en methodieken binnen het curriculum.

4.6.2 Curriculum en flexibilisering

Een ander gebied waarop knelpunten zijn is de curriculumkant; hetgeen waar EVC toe moet leiden. Een landelijke uitdaging zijn de leeruitkomsten. Hoewel alle hbo's aan het werk zijn met het formuleren van en werken met leeruitkomsten, bestaat er momenteel divergentie in de grootheden waarin deze kunnen worden toegekend. Een complicerende factor hierbij is het belang van de eigen kleuring van de instellingen en de extra laag van de regionale allianties.

Op instellingsniveau zorgt hier en daar de opbouw van het curriculum voor uitdagingen. Sommige hbo's zijn naar een curriculum met grotere eenheden toegegaan, van 15 tot 30 EC. Inhoudelijk en administratief is dit een vooruitgang, maar het geeft spanning als het gaat over het flexibeler aanbieden van onderwijs en toetsing. Hier spelen verschillende behoeften van reguliere kandidaten die de koninklijke route volgen, en kandidaten met ervaring die de opleiding flexibel willen volgen. Idealiter wordt het curriculum in samenhang ontwikkeld met de mogelijkheden omtrent EVC, maar dit gaat vaak niet tegelijkertijd en is daarmee ondoenlijk. Dit kan resulteren in verminderde EVC-

mogelijkheden. Respondenten geven aan dat leerwegaafhankelijke toetsing en -beoordeling veel ruimte geven, zodat studenten in concentrische leerlijnen vaart kunnen maken. “Je kunt een jaar niet als een harmonica in elkaar klappen”, zegt een respondent; je moet verschillende opties bieden om door het curriculum te kunnen gaan. Eén van de knelpunten die nu is weggenomen bij de hbo’s is de leerwegaafhankelijke toetsing, die nu tijdens een tijdsonafhankelijk startassessment kan worden gedaan. Een ander punt dat meermaals naar voren komt in de gesprekken is programmatisch toetsen. Hierbij wordt toetsing als een *integraal onderdeel* gezien van het leerproces, waarbij de toetsing is losgekoppeld van het nemen van een beslissing. Het bestaat uit een combinatie van formatieve en summatieve evaluaties. Het eindassessment is dan geen verrassing meer, omdat de kennis gaandeweg is verworven.

4.6.3 Kandidaten, profiel en ontwikkeling

Om EVC tot een zinvolle ervaring te maken is het belangrijk dat er eigenaarschap is aan de kant van de kandidaat. Respondenten geven aan dat het bewustzijn moet worden versterkt over het benoemen van de leerwens of leerbehoefte en het eigen kennen en kunnen, en dat kandidaten moeten leren hoe zij dit kunnen vastleggen. Het versterken van de eigen verantwoordelijkheid en het eigenaarschap bij kandidaten is hierbij van groot belang. Instellingen kunnen dit proces ondersteunen door de dialoog aan te gaan over leerervaringen en leerwensen, en samen met de kandidaat te verkennen op welke manier de instelling daar bij aan kan sluiten. Sommige respondenten geven aan dat dit onderdeel van EVC belangrijker is dan de technische aspecten van het valideringsproces. In principe is summatief EVC voldoende om eigenaarschap te kunnen oproepen, maar door een portfolio (of andere manier van documentatie) meteen ontwikkelingsgericht in te zetten kan er aan meerdere aspecten tegelijkertijd worden gewerkt. Respondenten geven aan dat kandidaten een behoorlijke druk kunnen ervaren tijdens het samenstellen van een portfolio, en dat portfoliotraining hierbij kan helpen. Er zijn binnen de hbo’s positieve ervaringen hiermee opgedaan; men merkt dat kandidaten ontdekken wat het betekent om met het portfolio bezig te zijn en dat ze merken dat het hen kan ondersteunen in hun ontwikkeling. Wat het profiel van kandidaten betreft geeft een respondent aan dat de mate van zelfregulatie bij de start sterk verschillend is, en dat hier op moet worden ingespeeld in de geboden begeleiding en gegeven feedback, zowel tijdens de opleiding als bij EVC voorafgaand aan de opleiding.

4.6.4 Beleid, implementatie en randvoorwaarden

De respondenten benoemen het belang van het betrekken van de examencommissies in het hele proces, met name als het gaat over leeruitkomsten, EVC en holistisch beoordelen. Als er een plan ligt met een instellingsbrede visie op deze thema’s dat wordt gedragen door MT en examencommissies, vergroot dit de kans van slagen van het implementeren van deze thema’s zeer. Ook dienen deelnemers de tijd te krijgen om te kunnen experimenteren en daarvan te leren tijdens de implementatie, en moet men ook de mogelijkheid hebben om niet deel te nemen, zodat eigenaarschap aanwezig is binnen de instellingen.

4.6.5 Samenwerking en Samen Opleiden

De doorstroom tussen hbo- en wo-opleidingen is nog niet optimaal; mogelijk omdat er geen duidelijke noodzaak toe is. Meerdere respondenten benoemen dat het academisch eerstegraads profiel aansprekend is en duidelijk verschilt van het hbo eerstegraads profiel. Het is interessant om dat verder te exploreren, en te verkennen hoe ulo’s en hbo’s vruchtbaar gebruik kunnen maken van elkaars expertise, beroepsgericht en onderzoeksgericht. Een ander punt dat uit de gesprekken naar voren komt is de rol van het veld. Samen Opleiden wordt als speerpunt beschouwd, maar in het bestuursakkoord is de rol van het veld niet zo sterk aanwezig. Dit verder tot uiting brengen, mogelijk onder meer op basis van het thema EVC, is een belangrijk doel voor de komende jaren.

5. Conclusie en aanbevelingen

5.1 Antwoorden op de onderzoeksvragen

In deze verkenning is onderzocht welke werkwijzen, mogelijkheden en knelpunten er zijn voor een landelijke benadering van het erkennen en waarderen van eerder verworven competenties bij de ulo's. Daarvoor is de literatuur verkend, het wettelijk kader in kaart gebracht en zijn er gesprekken gevoerd met ulo's, hbo-lerarenopleidingen, kandidaten, scholen en met experts op het gebied van EVC.

Hieronder zullen de afzonderlijke deelvragen kort worden beantwoord. Vervolgens trekken we enkele conclusies en doen we aanbevelingen voor een vervolg op deze verkenning.

5.1.1 Definities en functies van EVC en mogelijke vormgeving

Deelvraag 1 behandelde veelvoorkomende definities en functies van EVC.

In dit rapport definiëren we de term EVC als 'erkenning van eerder/elders verworven competenties'. Bij EVC wordt er onderzocht wat een individu weet en kan, met als doel erkenning van dit eerdere leren, onafhankelijk van de manier waarop geleerd is (dus leerervaringen binnen formele, non-formele en informele contexten).

Bekwaamheid wordt gedefinieerd als "een serie van geïntegreerde competenties, die bestaan uit clusters van kennis, vaardigheden en attitudes die zowel noodzakelijk zijn voor taakuitvoering en probleemoplossing, als om in staat te zijn om effectief te functioneren in een specifiek beroep, organisatie, baan, rol en situatie. Een competentie is een element hiervan dat is ingebed in een specifieke (professionele, beroeps-, taak-) situatie die gedragsgericht of taakgericht kan zijn. Competenties krijgen alleen betekenis in een specifieke context en als ze voldoende zijn gespecificeerd". (Mulder et al, 2008, p. 757).

Uiteindelijk gaat het bij EVC om de *erkenning* van deze competenties.

Het erkennen en waarderen van eerder verworven competenties kan meerdere functies hebben, die kunnen worden verdeeld in formatieve en summatieve varianten.

Summatief inzetten van eerder verworven competenties is gericht op formele erkenning van de leerervaringen van een persoon ten opzichte van een standaard. *Formatief* inzetten van EVC is de vervolgstap hiervan, en richt zich op de ontwikkeling van een persoon na een erkenning of waardering. *Formatief* inzetten van EVC gaat over de vraag welke ontwikkelopties aansluiten bij de huidige kennis en vaardigheden van de kandidaat.

EVC kan op verschillende manieren in kaart worden gebracht, bijvoorbeeld door middel van performance assessments, self-assessments, peer-assessments, kennistoetsen, criteriumgerichte interviews, reflectieverslagen of portfolio's.

EVC heeft verschillende effecten: een civiel effect (kwalificering en certificering), een persoonlijk effect (bv. maatschappelijke participatie, (re-)integratie, 'empowerment') en een maatschappelijk effect (bv. het krijgen en houden van werk, professionalisering).

5.1.2 EVC bij de ulo's: werkwijzen en functies, knelpunten en mogelijkheden

Deelvraag 2 behandelde landelijk bestaande werkwijzen en functies voor EVC bij de ulo's, en ging in op de knelpunten en mogelijkheden die betrokkenen en belanghebbenden ervaren.

Zowel op het gebied van summatief als formatief EVC is er bij de ulo's al veel mogelijk. Als het gaat om summatief EVC wordt de vrijstellingenroute hiervoor het meest gebruikt. Ook zijn er enkele EVC-assessments en intakeassessments. Het verschilt per ulo hoe dit procedureel en formeel is vormgegeven, voor welke onderdelen binnen het curriculum vrijstellingen worden gegeven en in welke mate, en op basis van welk type eerder verworven competenties (eerder gevolgde formele scholing, of opgedane ervaringen binnen het onderwijs of vakinhoudelijk).

Een andere optie bij veel ulo's is versnellen of vertragen binnen de opleiding op basis van eerder verworven competenties.

Op de meeste opleidingen zijn er ook mogelijkheden voor formatief EVC. Er worden intake-, kennismakings- en toelatingsgesprekken gehouden. De informatie die men hier opdoet over en met kandidaten wordt benut om de opleiding gedeeltelijk vraaggestuurd in te richten op basis van de voorkennis en eerdere ervaring van kandidaten.

Ulo's delen de wens om sterker aan te kunnen sluiten bij eerdere leerervaringen van kandidaten, maar er bestaan onderlinge verschillen in visie over de gewenste functies en effecten van EVC en over erkenning en waardering van competenties uit andere contexten. De overtuiging dat iemand buiten formeel onderwijs bepaalde competenties kan hebben opgedaan is niet voor iedereen vanzelfsprekend, en de regionale situatie (bijvoorbeeld het lerarentekort in de regio) speelt hierbij ook een rol. Verder zijn er grote verschillen in wat men aan maatwerk kan bieden als resultaat van EVC.

Ulo's zien kansen met EVC als het gaat om de begeleiding en monitoring van kandidaten tijdens de opleiding, ook in combinatie met Samen Opleiden en inductie. Zelfregulatie en metacognitieve vaardigheden van kandidaten zijn hierbij een aandachtspunt, net als de tijdsinvestering van de opleidingen om dit te kunnen bieden. Scholen hebben behoefte aan meer afstemming met ulo's, net als kandidaten.

5.1.3 EVC bij de hbo-lerarenopleidingen: werkwijzen, functies, knelpunten en mogelijkheden

Deelvraag 3 behandelde landelijk bestaande werkwijzen en functies voor EVC bij de hbo-lerarenopleidingen, en ging in op de knelpunten en mogelijkheden die betrokkenen en belanghebbenden ervaren.

De hbo-lerarenopleidingen zijn al langer dan de ulo's bezig met het opzetten van mogelijkheden voor EVC. Het plan voor de toekomst is om alle kandidaten via een meer diepgaande intakeprocedure toe te laten, waarin vrijstellingen en eventuele versnelling door de opleiding in kaart kunnen worden gebracht. Voor kandidaten met veel ervaring is als vervolg zowel voor als na de poort een EVC-assessment mogelijk voor reguliere kandidaten in de deeltijdvariant. Binnen de werkgroep EVC- en vrijstellingenbeleid worden deze momenteel gepilot. Verder wordt er gewerkt aan generieke vrijstellingsmatrixen, persona's om de assessments te kunnen toetsen en kalibreren en aan training van EVC-assessoren.

Werken met EVC vergt een omslag van analytisch naar holistisch onderwijsparadigma, wat niet iedereen past. Het betrekken van examencommissies is hiervoor essentieel. Er zijn verschillen bij de opleidingen zichtbaar als het gaat om de manier waarop eerder verworven competenties worden getoetst en worden vertaald naar het opleidingsprogramma. Leeruitkomsten kunnen hier mogelijk bij ondersteunen.

Een aandachtspunt is het versterken van het eigenaarschap van kandidaten in het proces in plaats van de focus te leggen op de technische aspecten.

Men ziet kansen met EVC voor de doorstroom hbo-wo; deze is op dit moment nog niet optimaal. Verder ziet men mogelijkheden voor samenwerking op thema's rondom EVC.

5.2 Conclusie

De inzet van EVC wordt vaak gekoppeld aan het belang van het kunnen bedienen van een meer diverse instroom bij lerarenopleidingen en het oplopende lerarentekort. Samenwerken met het onderwijsveld in het kader van Samen Opleiden en een visie op een leven lang leren en ontwikkelen zijn echter evenzeer van belang, net als een goede ontvangst kunnen bieden aan potentiële leraren en aan te kunnen sluiten bij hun ervaringen en behoeften met vraaggestuurd en flexibel onderwijs (wat mogelijk ook een positieve invloed kan hebben op rendement). Hierbij kan EVC instrumenteel zijn.

Ulo's zijn zich van al deze thema's terdege bewust, en op veel plekken is er al van alles mogelijk. Wel zijn de onderlinge verschillen groot; zowel in uitvoering, effect als onderliggende redenering. Hiermee is voor potentiële leraren soms niet duidelijk of ze toelaatbaar zijn (en waar wel en niet), ontstaan er verschillen in de zwaarte en snelheid van scholingsprogramma's en weten ulo's soms niet hoe ze

eerdere leerervaringen kunnen erkennen en waarderen, terwijl ze graag meer willen bieden aan kandidaten met potentie.

Het belang voor de lerarenopleidingen om de mogelijkheden voor EVC in gezamenlijkheid verder te ontwikkelen en de waarde daarvan op de korte en langere termijn lijkt daarmee duidelijk. Ook blijkt uit de gesprekken met de ulo's dat er behoefte is om hier gezamenlijk mee aan de slag te gaan. De complexiteit van het thema dient echter niet te worden onderschat. EVC raakt direct aan het academisch beroepsprofiel en de visie op opleiden en toetsen van ulo's, en kent (anders dan het geschiktheidsonderzoek) geen strikt wettelijk kader, waardoor er veel ruimte is voor eigen invulling. De balans tussen de behoefte van potentiële docenten en scholen aan duidelijkheid en de mogelijkheid van ulo's om hun eigen inkleuring te geven aan kaders moet worden bewaakt, en ook dient er ruimte te zijn voor regionale behoeften en samenwerkingen. Ook dient de verbinding tussen EVC en scholingsprogramma goed te worden ontwikkeld.

Verder kan de mogelijke impact van EVC op bijvoorbeeld instroom en rendement alleen worden gerealiseerd in samenhang met andere activiteiten binnen de keten van flexibilisering. Om hier een vervolg aan te kunnen geven is gezamenlijke afstemming nodig op meerdere thema's. Hieronder worden hiervoor enkele aanbevelingen gedaan.

5.3 Aanbevelingen

5.3.1 Stem landelijk de visie op opleiden en toetsen af

Zoals blijkt uit hoofdstuk 2, kan EVC niet in een vacuüm worden ontwikkeld. Onderliggend aan een samenhangend beleid voor EVC dient een visie op opleiden en toetsen te zijn die wordt gedragen door de instellingen. Op basis daarvan kunnen de functies en gewenste effecten van de inzet van EVC en de methodiek worden bepaald. Als er sprake dient te zijn van landelijk EVC-beleid zijn dit dus punten die landelijk en gezamenlijk dienen te worden afgestemd, zodat er een gedeelde taal kan ontstaan.

Eén van de belangrijkste thema's is een holistisch versus een analytisch onderwijsparadigma. Holistisch toetsen betekent een stap nemen van de eindtermen of het curriculum, en de kandidaat zien in het licht van de eisen die het veld stelt. Werkervaring zal zelden goed in de kaders van het curriculum passen; wat betekent dat en hoe wil men daarmee omgaan? Ook zal er moeten worden afgestemd wanneer informeel en non-formeel leren leiden tot beheersing van competenties, want als dit impliciet nooit het geval wordt geacht, kan praktijkervaring nog steeds niet worden gewaardeerd. Dit is ook een toetsingsvraagstuk; toetsing geeft (een gevoel van) zekerheid en controle, maar als iedere afzonderlijke competentie dient te worden bewezen, leidt een EVC-procedure niet tot het gewenste resultaat. Vertrouwen en eigenaarschap zijn daarom ook onderdelen van een visie op opleiden.

Andere belangrijke thema's zijn de gewenste effecten van EVC (bijvoorbeeld motivatie, erkenning en kwaliteit), de manier van aansluiting en afstemming met de beroepspraktijk (o.a. het afstemmen over noodzakelijke competenties en taakverdeling in Samen Opleiden) en de aansluiting tussen de ulo's (waar wordt geharmoniseerd, waar gespecialiseerd en hoe wordt dat ingevuld).

5.3.2 Maak ulo's meer zichtbaar

Het creëren van meer mogelijkheden voor EVC is onderdeel van een bredere strategie om de lerarenopleidingen te flexibiliseren. Om hier de vruchten van te kunnen plukken is het belangrijk dat potentiële leraren zich bewust zijn van de ulo's als een aantrekkelijke opleidingsmogelijkheid, en dat zowel zij als het onderwijsveld (zoals scholen, andere lerarenopleidingen, regionale loketten) weten welke opties er bestaan voor programma's, maatwerk en specialisatie. Het gaat hier zowel om het belang en de kwaliteit van de academische lerarenopleidingen als het bestaan ervan, en over de rol van de ulo in de initiële opleiding en in professionalisering.

Er valt nog veel winst te behalen door hier sterker mee naar buiten te treden, zowel op individueel ulo-niveau als gezamenlijk en landelijk. Voor EVC (en zijnstroom) specifiek kan dit ondersteunend

zijn in het verwachtingsmanagement bij kandidaten en het vergroten van hun eigenaarschap, omdat er op voorhand al meer bekend is over mogelijkheden voor toelating en maatwerk.

5.3.3 Werk een landelijk academisch beroepsprofiel uit

Het landelijk academisch beroepsprofiel dient te worden geactualiseerd. Dit vormt de basis voor EVC en de ontwikkeling en professionalisering van kandidaten, en is van belang om gezamenlijk naar buiten te kunnen treden over het belang van de academische lerarenopleidingen. Met een landelijk profiel kunnen ulo's zich sterker profileren (zowel individueel als gezamenlijk) en kan de toegevoegde waarde van een academische opleiding voor en met het onderwijsveld worden verhelderd en versterkt. Ook in de communicatie met faculteiten kan dit profiel bevorderend zijn.

Dit academisch beroepsprofiel dient tevens kenmerken te bevatten van het brede beroepsbeeld zodat de rol van de ulo in leven lang leren en ontwikkelen in samenhang met het veld kan worden uitgebouwd, en is idealiter dynamisch ingericht in plaats van statisch (geeft meerdere fases van beheersing van bekwaamheden weer).

5.3.4 Breng mogelijkheden voor maatwerk en flexibilisering in kaart

Het erkennen en waarderen van eerder verworven competenties kan op verschillende manieren en kan leiden tot verschillende effecten, zoals in hoofdstuk 2 is beschreven. Ulo's zijn in hoge mate in staat tot maatwerk (zowel systemisch, organisatorisch en programmatisch), maar op verschillende manieren. Hiervoor bestaat nog geen gedeelde taal, en ook is er geen manier om te vergelijken hoe de opleidingsroute van een kandidaat bij verschillende ulo's eruit ziet. Om het gesprek te kunnen voeren over de mogelijkheden voor EVC dient er in kaart te worden gebracht wat we als ulo's verstaan onder maatwerk, welke mogelijkheden er zijn en hoe dat invloed heeft op kandidaten, zowel summatief als formatief. Dit kan tevens dienen als onderlegger bij gesprekken over regionale verschillen en Samen Opleiden.

5.3.5 Breng kandidaten consistent in kaart voorafgaand aan en tijdens de opleiding

Om beter aan te sluiten bij kandidaten is het belangrijk dat ulo's goed weten wie er binnenkomt in de opleiding, waar diegene staat in zijn of haar ontwikkeling en hoe hij of zij zich wil ontwikkelen, zowel gedurende de intake als tijdens de opleiding. Dit is van toepassing op iedere kandidaat die instroomt in de master (reguliere studenten, educatieve minor/module, deeltijd, ZiB etc.). Hiervoor is een gedeelde systematiek nodig (tussen ulo's en samen met het veld) die de opleider ondersteunt, de kandidaat mogelijkheden biedt voor maatwerk en die het proces borgt. Doel hiervan is niet om al bij de start van de opleiding tot een zeer gepersonaliseerde leerroute te komen, behalve als dat passend is voor de kandidaat (zie rapportage Leeruitkomsten p. 47). Intakes zouden idealiter moeten leiden tot een passend programma (bv. vrijstellingen, extra vakken, versnelling/vertraging etc.) dat eventueel door het jaar heen kan worden geëvalueerd en bijgesteld tijdens voortgangs- of ontwikkelgesprekken. Kandidaten met veel eerder verworven competenties die niet via de vrijstellingsroute kunnen worden vastgesteld, kunnen op basis van intakes worden doorverwezen naar bv. een EVC-assessment of het geschiktheidsonderzoek.

Deze intakegesprekken kunnen onder meer een rol spelen bij het stimuleren van eigenaarschap van kandidaten over hun leerproces, bij afstemming met scholen over de gezamenlijke invulling van de opleiding en bij matching van kandidaten met scholen. Ook geeft het ulo's meer informatie om vraaggestuurd te kunnen werken en de transfer van kennis en vaardigheden uit een andere context bij kandidaten te kunnen bevorderen. Het is belangrijk dat examencommissies en faculteiten bij deze ontwikkelingen worden betrokken. Voor kandidaten is het belangrijk dat tijdens dit proces worden ondersteund op een manier die aansluit bij hun behoefte (bijvoorbeeld op het gebied van zelfregulatie en metacognitieve vaardigheden).

Voor kandidaten met veel eerder verworven competenties zal een EVC-assessment (of verschillende componenten voor EVC-toetsing) moeten worden ontwikkeld. Er zal landelijk moeten worden ontworpen en afgestemd hoe eerder verworven competenties (bijvoorbeeld uit vakinhoudelijke

werkervaring of werkervaring in het onderwijs) kunnen worden getoetst, en of en hoe deze leerervaringen kunnen gewaardeerd door middel van vrijstellingen.

EVC-assessments kosten tijd en zijn daarmee alleen de moeite waard voor kandidaten met veel relevante eerder verworven competenties. Het is afhankelijk van verschillende factoren hoeveel kandidaten na een intake in aanmerking zullen komen voor EVC-assessments, onder meer van de visie op kennis opgedaan uit non-formeel en informeel leren, de rol die leeruitkomsten hierbij kunnen spelen en de mate waarin ulo's met leeruitkomsten of principes daaromtrent gaan werken. Ook hangt dit af van de instroom van kandidaten met dit type ervaringen en de andere mogelijkheden om hun opleiding passend in te richten, zoals de vrijstellingenroute. Om te kunnen bepalen wat de opbrengsten van de intakes en EVC-assessments zijn voor kandidaten en ulo's zullen er pilots moeten worden ingericht, waarbij op basis van een nulmeting data moet worden verzameld over verschillende aspecten.

5.3.6 Verzorg passende professionalisering voor assessoren en intakers

Het uitvoeren van intakes en assessment (zowel EVC als geschiktheidsonderzoeken, waar procedureel waarschijnlijk overlap tussen zal bestaan; zie ook de eindrapportage van werkpakket 1.2 Assessments uit Actieplan Academische Leraren) vergt een consistente uitvoering van procedures en kennis van onder meer het curriculum, routes en mogelijkheden voor maatwerk, zowel op ulo-niveau als landelijk. Tegelijkertijd dienen intakers en assessoren professionele handelingsvrijheid te hebben om aan te kunnen sluiten bij de specifieke achtergrond van kandidaten en zich daartoe voldoende bekwaam te achten.

Hiervoor dient landelijk te worden afgestemd vanuit welke rol of achtergrond personen deze taken mogen uitvoeren en welke professionalisering er nodig wordt geacht en dient hiervoor aanbod te worden ontwikkeld, zowel om de kwaliteit te borgen als om landelijke uitwisselbaarheid en kennisdeling te stimuleren. Er moet worden besloten waar dit wordt belegd en in welke mate de samenwerking met de hbo-lerarenopleidingen wordt gezocht, aangezien die al een opleidings- en certificeringsstructuur hebben voor de professionalisering van assessoren en intakers. Ook de regionale allianties zouden hier mogelijk een rol kunnen spelen. Bij het ontwerp en opzetten hiervan moet zowel rekening worden gehouden met de inhoudelijke eisen aan deze professionalisering als de organisatorische eisen (beschikbare tijd, bestaande ervaring bij opleiders, relevantie voor werkzaamheden, kosten/baten).

5.3.7 Versterk de samenwerking met het veld en creëer gedeelde verantwoordelijkheid

Zowel in het kader van Samen Opleiden & Professionaliseren als inductie/BSL is het belangrijk dat er niet alleen wordt afgestemd met het onderwijsveld, maar dat er actief wordt samengewerkt aan het invullen van de opleiding waarbij er een gedeelde verantwoordelijkheid wordt gecreëerd. Bij kandidaten met eerder verworven competenties gaat het dan onder meer over het stimuleren van transfer en het bepalen welke competenties binnen de lerarenopleiding kunnen worden ontwikkeld en welke (verder) binnen de school. Dit betekent dat scholen sterker betrokken dienen te worden bij het opstellen van het opleidingsprogramma, maar ook dat ulo's het gesprek moeten aangaan met het onderwijsveld over bijvoorbeeld het academisch beroepsprofiel en maatwerk. Zowel ulo's als het onderwijsveld moeten hierin verantwoordelijkheid nemen voor hun rol in Samen Opleiden en flexibilisering.

Naast afstemming over het onderwijskundig perspectief is het ook belangrijk dat er vanuit een HR-perspectief met het veld wordt gesproken. Het gaat dan bijvoorbeeld over thema's als de grootte van de aanstelling tijdens de opleiding, werkdruk en beschikbare begeleiding. Op regionaal niveau bestaan hier soms al afspraken over, maar deze zijn vaak nog gericht op stagiairs en niet op studenten met een aanstelling zoals zijinstromers. Afstemmen op deze thema's kan mogelijk uitval verlagen en het rendement van en plezier in de opleiding en werk verhogen.

5.3.8 Verken mogelijkheden voor samenwerking en doorstroom met het hbo

Ulo's en hbo-lerarenopleidingen zijn beide hard bezig met het vergroten van de mogelijkheden voor EVC en flexibilisering, zodat kandidaten een opleiding kunnen volgen die aansluit bij hun eerdere kennis en ervaring. Het vergroten van de mogelijkheden voor doorstroom tussen hbo en wo (zowel van hbo naar wo als andersom) zou hierbij een optie kunnen zijn. Lerarenopleidingen hebben doorgaans al routes voor kandidaten met een bestaande bevoegdheid, maar met name op vakinhoudelijk gebied zouden deze nog effectiever kunnen worden vormgegeven. Een deel hiervan kan mogelijk worden ondersteund door EVC, maar zeker op het gebied van toelating en niveau bestaan daar beperkingen. Een complicerende factor hierbij is mogelijk de aanstaande inbedding van Besluit Zijnstroom, waardoor kandidaten vanuit het hbo moeten voldoen aan de eisen voor toelating in de WHW. Zowel op dit gebied als bij professionalisering liggen er kansen om sterker samen te werken met de hbo-lerarenopleidingen, mogelijk binnen de regionale allianties.

5.3.9 Geef ruim en vanaf de start aandacht aan implementatie en verduurzaming

Zoals hierboven al benoemd zijn deze thema's waardevol, maar is er tijd nodig om af te stemmen met verschillende partijen en betrokkenen en om een gezamenlijke mening te vormen. Als EVC een blijvende plek dient te krijgen binnen de ulo's dient er zowel op de korte als lange termijn aandacht te zijn voor visievorming, afstemming (zowel onderling als met het veld) implementatie en verduurzaming. Al in de beginfase van vervolgprojecten moet duidelijk zijn waar thema's zijn belegd, hoe ontwikkelingen worden gemonitord en geëvalueerd en welke randvoorwaarden er nodig zijn voor succes. In het kader van EVC wordt aanbevolen om voldoende informatie te verzamelen over de achtergrond en programma's van toegelaten en afgewezen kandidaten, om een basis te creëren voor ontwikkeling en evaluatie. Ook is het belangrijk dat de ruimte wordt genomen voor pilots en experimenteren.

5.4 Vervolgstappen

Eerdere versies van deze verkenning en de aanbevelingen zijn besproken tijdens een ICL themasessie op 7 april en een sessie op de ICL-24-uurse op 12 en 13 mei, waar voorstellen zijn gedaan voor verdere aanscherping. Op basis van deze verkenning zal een vervolgvorstel worden gedaan, waarbij de ulo's zullen worden betrokken.

6. Bijlagen

6.1 Referenties

- Barnes, C. M., & Morgeson, F.P. (2007). Typical performance, maximal performance, and performance variability: Expanding our understanding of how organizations value performance. *Human Performance*, 20, 259-274.
- Berkel, H. van, Bax, A., & Joosten-ten Brinke, D. (Red.). (2014). *Toetsen in het hoger onderwijs*. (3^e herziene druk). Houten: Bohn, Stafleu Van Lochem.
- Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy*. Luxembourg, European Communities.
- Dengerink, J., Aarts, R., Maandag, D., Rijswijk, M. van & Rohof, J. (2021). *Werken met leeruitkomsten in universitaire lerarenopleidingen. Een verkenning*. Den Haag: VSNU-ICL.
- Duvekot, R. (2016). *Leren Waarderen: Een studie van de Erkenning van Verworven Competenties en gepersonaliseerd leren*. Utrecht University.
- Eraut, M., & Du Boulay, B. (2000). Developing the attributes of medical professional judgement and competence: a review of the literature. *Cognitive Science Research Paper-University Of Sussex CSRP*.
- Gulikers, J. & Benthum, N. van (2014). *Toetsen van competenties*. In: Berkel, H. van, Bax, A., & Joosten-ten Brinke, D. (Red.). (2014). *Toetsen in het hoger onderwijs*. (3^e herziene druk) (pp 217-227). Houten: Bohn, Stafleu Van Lochem.
- Joosten-ten Brinke, D., Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., & Jochems, W. M. G. (2008). The quality of procedures to assess and credit prior learning: Implications for design. *Educational Research Review*, 3(1), 51-65.
- Klarus, R. & Joosten-ten Brinke, D. (2014). *Toetsen met EVC*. In: Berkel, H. van, Bax, A., & Joosten-ten Brinke, D. (Red.). (2014) *Toetsen in het hoger onderwijs*. (3^e herziene druk) (pp 205-216). Houten: Bohn, Stafleu Van Lochem.
- Klassen, R. M., & Kim, L. E. (2019). Selecting teachers and prospective teachers: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 26, 32-51.
- Klassen, R. M., Kim, L. E., Rushby, J. V., & Bardach, L. (2020). Can we improve how we screen applicants for initial teacher education?. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102949.
- Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(1), 13-23.
- Landelijke werkgroep EVC- en vrijstellingenbeleid lerarenopleidingen (2022). *Handreiking EVC-assessments*.
<https://static1.squarespace.com/static/60bf7a669c26992efe2d9dad/t/624f118f68f57c54ac8a92ff/1649349008134/Handreiking+landelijke+EVC-assessments+-+maart+2022.pdf>.
- Mabry, L. (1999). *Portfolio Plus. A critical Guide to Alternative Assessment*. Corwin Press, Inc: Thousand Oaks, California.
- Merriënboer, J.J.G. van, Klink, M.R. van der, Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moon, J. (2002). *The Module and Programme Development Handbook*. London: Kogan Page Limited.
- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H., & Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higher education: error or enrichment?. *Journal of European Industrial Training* 33, 8/9, p. 755-770.
- Pau, A., Jeevaratnam, K., Chen, Y. S., Fall, A. A., Khoo, C., & Nadarajah, V. D. (2013). The multiple mini-interview (MMI) for student selection in health professions training—a systematic review. *Medical teacher*, 35(12), 1027-1041.
- Straetmans, G. (2014). *Toetsen met performance assessment methodieken*. In: Berkel, H. van, Bax, A., & Joosten-ten Brinke, D. (Red.). (2014). *Toetsen in het hoger onderwijs*. (3^e herziene druk) (pp 181-192). Houten: Bohn, Stafleu Van Lochem.

Tartwijk, J van, Driessen, E., Hoeberigs, B, Kösters, J., Ritzen, M, Stokking, K & Van der Vleuten, C. (2003). *Werken met een elektronisch portfolio*. Utrecht: SURF / Wolters Noordhoff.

Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5(2), 164-183.

6.2 Relevante wetsartikelen

Wet en hoofdstuk	Onderdeel en onderwerp
<p>Wet op hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek</p> <p>Hoofdstuk 1. Algemene bepalingen</p> <p>Titel 1a. Ruimte voor innovatie</p>	<p>Artikel 1.7a. Ruimte voor innovatie</p> <p>1 Met het oog op verbetering van de kwaliteit, toegankelijkheid of doelmatigheid van het hoger onderwijs kan bij wijze van experiment bij algemene maatregel van bestuur worden afgeweken van:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. titel 2 van hoofdstuk 2, b. hoofdstuk 5, c. hoofdstuk 6, d. hoofdstuk 7, e. titel 2 van hoofdstuk 9, f. titel 3 van hoofdstuk 10, en g. paragraaf 4 van hoofdstuk 11. <p>2 In geval van toepassing van het eerste lid worden bij algemene maatregel van bestuur in ieder geval bepaald:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. het doel van het experiment, b. op welke wijze van welke artikelen van de in het eerste lid genoemde hoofdstukken, titels of paragrafen wordt afgeweken, c. de duur van het experiment, en d. op welke wijze en aan de hand van welke criteria de met het experiment beoogde effecten worden geëvalueerd. <p>De voordracht voor die algemene maatregel van bestuur wordt niet eerder gedaan dan vier weken nadat het ontwerp aan beide kamers der Staten-Generaal is overgelegd.</p> <p>3 Bij ministeriële regeling kunnen regels worden gesteld over de uitvoering van een experiment.</p> <p>4 Een experiment duurt ten hoogste zes jaar, tenzij een langere duur gezien de bijzondere aard van het experiment noodzakelijk is. Alsdan wordt de duur van het experiment op ten hoogste acht jaar bepaald. Indien, voordat een experiment is afgelopen, een voorstel van wet is ingediend bij de Staten-Generaal om het experiment om te zetten in een structurele wettelijke regeling, kan Onze Minister het experiment verlengen tot het tijdstip waarop het wetsvoorstel tot wet is verheven en in werking treedt.</p> <p>5 Onze Minister zendt drie maanden voor het einde van de werkingsduur van een algemene maatregel van bestuur als bedoeld in het eerste lid aan de Staten-Generaal een verslag over de doeltreffendheid en de effecten van het experiment in de praktijk, evenals een standpunt over de voortzetting van die algemene maatregel van bestuur, anders dan een voortzetting als experiment.</p> <p>6 Dit artikel is van overeenkomstige toepassing op een samenwerkingsverband tussen een instelling voor hoger onderwijs en een school als bedoeld in de Wet op het voortgezet onderwijs dan wel een instelling als bedoeld in artikel 1.1.1, onderdeel b, of artikel 1.4.1 van de Wet educatie en beroepsonderwijs. In geval van een samenwerkingsverband met een instelling als bedoeld in artikel 1.1.1, onderdeel b, van de Wet educatie en beroepsonderwijs kan voor die instelling worden afgeweken van artikel 8.1.1 van die wet, indien hoofdstuk 7, titel 3, paragraaf 1, van deze wet van toepassing wordt verklaard.</p>
<p>Hoofdstuk 2. Planning en bekostiging</p>	<p>Art 2.9. Verslaglegging</p> <p>1 Het instellingsbestuur dient jaarlijks voor 1 juli bij Onze Minister een verslag in. Het verslag bestaat uit de jaarrekening met bijbehorende begroting, het bestuursverslag en overige gegevens als bedoeld in artikel 392 van Boek 2 van het Burgerlijk Wetboek, alsmede een verantwoording over de wijze waarop van een branchecode voor goed</p>

	<p>bestuur is afgeweken, voor zover een zodanige code overeenkomstig artikel 2.14 is aangewezen. (...) Van niet doelmatige aanwending van de rijksbijdrage is in ieder geval sprake, voorzover bedragen daaruit worden aangewend voor het uitvoeren van de procedure voor erkenning van verworven competenties of het op enigerlei wijze compenseren van studenten of extraneï voor collegegeld, examengeldcursusgeld, de bijdrage bedoeld in artikel 7.50, tweede lid, of voor de vergoeding verschuldigd aan de opleidingsorganisatie, bedoeld in Verordening (EU) nr. 1178/2011, tenzij sprake is van een financiële ondersteuning als bedoeld in de artikelen 7.50, derde lid, of 7.51 tot en met 7.51k.</p>
<p>Hoofdstuk 5. Accreditatie in het hoger onderwijs Titel 3. Accreditatie bestaande opleiding, commissie van deskundigen en visitatie</p>	<p>Artikel 5.12. Beoordeling kwaliteitsaspecten accreditatie bestaande opleiding 2 In het kader van een aanvraag voor accreditatie bestaande opleiding wordt de kwaliteit van de opleiding beoordeeld aan de hand van de volgende kwaliteitsaspecten:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. het beoogde eindniveau van de opleiding, gelet op hetgeen internationaal gewenst en gangbaar is; b. de inhoud en opzet van het onderwijsprogramma; c. de kwaliteit van het docententeam; d. de opleidingsspecifieke voorzieningen alsmede de instellingsbrede voorzieningen die van invloed zijn op de kwaliteit van de opleiding, daaronder mede begrepen voldoende studiebegeleiding en voorzieningen die de toegankelijkheid en studeerbaarheid voor studenten met een functiebeperking bevorderen; e. de vormgeving en effectiviteit van de interne kwaliteitszorg gericht op de systematische verbetering van de opleiding; f. het gerealiseerde eindniveau, gelet op hetgeen internationaal gewenst en gangbaar is; en g. de deugdelijkheid van beoordeling, toetsing en examinering van de studenten.
<p>Hoofdstuk 7. Onderwijs Titel 1. Het onderwijs, de examens en de promoties Paragraaf 1. Het onderwijs en de examens</p>	<p>Artikel 7.3j. Vrij onderwijsprogramma in het wetenschappelijk onderwijs Een student die is ingeschreven voor een opleiding in het wetenschappelijk onderwijs kan, uit onderwijseenheden die door een instelling worden verzorgd, een programma samenstellen waaraan een examen is verbonden. Indien nodig wijst het instellingsbestuur een examencommissie aan die met het verlenen van toestemming als bedoeld in artikel 7.12b, eerste lid, onderdeel c, is belast.</p>
	<p>Artikel 7.5a. Bijzondere studielast van opleidingen in het wetenschappelijk onderwijs De studielast van een masteropleiding in het wetenschappelijk onderwijs:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. tot leraar voor de periode van voorbereidend hoger onderwijs in vakken van voortgezet onderwijs bedraagt ten minste 60 studiepunten en ten hoogste 120 studiepunten. Het instellingsbestuur bepaalt binnen die bandbreedte de studielast van de opleiding; b. voor het beroep van wijsgeer van een bepaald wetenschapsgebied bedraagt 120 studiepunten; c. voor het beroep van arts, dierenarts, apotheker, tandarts en klinisch technoloog bedraagt 180 studiepunten; en d. geneeskunde, klinisch onderzoeker bedraagt 240 studiepunten.
	<p>Artikel 7.12. Examencommissie 1 Elke opleiding of groep van opleidingen aan de instelling heeft een examencommissie. 2 De examencommissie is het orgaan dat op objectieve en deskundige wijze vaststelt of een student voldoet aan de voorwaarden die de onderwijs- en examenregeling stelt ten aanzien van kennis, inzicht en vaardigheden die nodig zijn voor het verkrijgen van een graad als bedoeld in artikel 7.10a.</p>
	<p>Artikel 7.12b. Taken en bevoegdheden examencommissie</p>

	<p>1 Naast de taken en bevoegdheden, bedoeld in de artikelen 7.11 en 7.12, tweede lid, heeft een examencommissie de volgende taken en bevoegdheden:</p> <p>a. het borgen van de kwaliteit van de tentamens en examens onverminderd artikel 7.12c,</p> <p>b. het vaststellen van richtlijnen en aanwijzingen binnen het kader van de onderwijs- en examenregeling, bedoeld in artikel 7.13, om de uitslag van tentamens en examens te beoordelen en vast te stellen,</p> <p>c. het door de meest daarvoor in aanmerking komende examencommissie verlenen van toestemming aan een student om een door die student samengesteld programma als bedoeld in artikel 7.3j te volgen, waarvan het examen leidt tot het verkrijgen van een graad, waarbij de examencommissie tevens aangeeft tot welke opleiding van de instelling dat programma wordt geacht te behoren voor de toepassing van deze wet,</p> <p>d. het verlenen van vrijstelling voor het afleggen van één of meer tentamens, en</p> <p>e. het borgen van de kwaliteit van de organisatie en de procedures rondom tentamens en examens.</p> <p>2 Indien een student of extraneus fraudeert, kan de examencommissie de betrokkene het recht ontnemen één of meer door de examencommissie aan te wijzen tentamens of examens af te leggen, gedurende een door de examencommissie te bepalen termijn van ten hoogste een jaar. Bij ernstige fraude kan het instellingsbestuur op voorstel van de examencommissie de inschrijving voor de opleiding van de betrokkene definitief beëindigen.</p> <p>3 De examencommissie stelt regels vast over de uitvoering van de taken en bevoegdheden, bedoeld in het eerste lid, onderdelen a, b en d, en het tweede lid, en over de maatregelen die zij in dat verband kan nemen. De examencommissie kan onder door haar te stellen voorwaarden bepalen dat niet ieder tentamen met goed gevolg afgelegd hoeft te zijn om vast te stellen dat het examen met goed gevolg is afgelegd.</p> <p>4 Indien een student bij de examencommissie een verzoek of een klacht indient waarbij een examiner betrokken is die lid is van de examencommissie, neemt de betrokken examiner geen deel aan de behandeling van het verzoek of de klacht.</p> <p>5 De examencommissie stelt jaarlijks een verslag op van haar werkzaamheden. De examencommissie verstrekt het verslag aan het instellingsbestuur of de decaan.</p>
	<p>Artikel 7.13. Onderwijs- en examenregeling</p> <p>1 Het instellingsbestuur stelt voor elke door de instelling aangeboden opleiding of groep van opleidingen een onderwijs- en examenregeling vast. De onderwijs- en examenregeling bevat adequate en heldere informatie over de opleiding of groep van opleidingen.</p> <p>2 In de onderwijs- en examenregeling worden, onverminderd het overigens in deze wet terzake bepaalde, per opleiding of groep van opleidingen de geldende procedures en rechten en plichten vastgelegd met betrekking tot het onderwijs en de examens. Daaronder worden ten minste begrepen:</p> <p>a. de inhoud van de opleiding en van de daaraan verbonden examens,</p> <p>a1. de wijze waarop het onderwijs in de desbetreffende opleiding wordt geëvalueerd,</p> <p>b. de inhoud van de afstudeerrichtingen binnen een opleiding,</p> <p>c. de kwaliteiten op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden die een student zich bij beëindiging van de opleiding moet hebben verworven,</p> <p>d. waar nodig, de inrichting van praktische oefeningen,</p> <p>e. de studielast van de opleiding en van elk van de daarvan deel uitmakende onderwijseenheden,</p> <p>f. de nadere regels, bedoeld in de artikelen 7.8b, zesde lid, en 7.9, vijfde lid,</p> <p>g. ten aanzien van welke opleidingen toepassing is gegeven aan artikel 7.5d,</p>

	<p>h. het aantal en de volgtijdelijkheid van de tentamens alsmede de momenten waarop deze afgelegd kunnen worden,</p> <p>i. de voltijdse, deeltijdse of duale inrichting van de opleiding,</p> <p>j. waar nodig, de volgorde waarin, de tijdvakken waarbinnen en het aantal malen per studiejaar dat de gelegenheid wordt geboden tot het afleggen van de tentamens en examens, alsmede de wijze waarop inschrijving hiervoor plaatsvindt en de reguliere inschrijfperiode die van toepassing is,</p> <p>k. de nadere regels bedoeld in artikel 7.10, vierde lid,</p> <p>l. of de tentamens mondeling, schriftelijk of op een andere wijze worden afgelegd, behoudens de bevoegdheid van de examencommissie in bijzondere gevallen anders te bepalen,</p> <p>m. de wijze waarop studenten met een handicap of chronische ziekte redelijkerwijs in de gelegenheid worden gesteld de tentamens af te leggen,</p> <p>n. de openbaarheid van mondeling af te nemen tentamens, behoudens de bevoegdheid van de examencommissie in bijzondere gevallen anders te bepalen,</p> <p>o. de termijn waarbinnen de uitslag van een tentamen bekend wordt gemaakt alsmede of en op welke wijze van deze termijn kan worden afgeweken,</p> <p>p. de wijze waarop en de termijn gedurende welke degene die een schriftelijk tentamen heeft afgelegd, inzage verkrijgt in zijn beoordeelde werk,</p> <p>q. de wijze waarop en de termijn gedurende welke kennis genomen kan worden van vragen en opdrachten, gesteld of gegeven in het kader van een schriftelijk afgenomen tentamen en van de normen aan de hand waarvan de beoordeling heeft plaatsgevonden,</p> <p>r. de gronden waarop de examencommissie voor eerder met goed gevolg afgelegde tentamens of examens in het hoger onderwijs, dan wel voor buiten het hoger onderwijs opgedane kennis of vaardigheden, vrijstelling kan verlenen van het afleggen van een of meer tentamens,</p> <p>s. waar nodig, dat het met goed gevolg afgelegd hebben van tentamens voorwaarde is voor de toelating tot het afleggen van andere tentamens,</p> <p>t. waar nodig, de verplichting tot het deelnemen aan praktische oefeningen met het oog op de toelating tot het afleggen van het desbetreffende tentamen, behoudens de bevoegdheid van de examencommissie vrijstelling van die verplichting te verlenen, al dan niet onder oplegging van vervangende eisen,</p> <p>u. de bewaking van studievoortgang en de individuele studiebegeleiding,</p> <p>v. waar nodig: de wijze waarop de selectie van studenten voor een traject als bedoeld in artikel 7.9b of voor een opleiding of afstudeerrichting als bedoeld in artikel 7.3h plaatsvindt,</p> <p>x. de feitelijke vormgeving van het onderwijs, waaronder in ieder geval begrepen het aanbod aan premasters, en</p> <p>y. indien van toepassing: de regeling, bedoeld in artikel 7.9a, derde lid, tweede volzin.</p> <p>3 In de onderwijs- en examenregeling van de associate degree-opleiding wordt beschreven welke mogelijkheden er zijn voor een aan de instelling afgestudeerde met een graad Associate degree om door te stromen naar een bacheloropleiding.</p>
	<p>Artikel 7.15. Informatieverstrekking aan studenten en aanstaande studenten</p> <p>1 Het instellingsbestuur verstrekt zodanige informatie aan studenten en aspirant-studenten over:</p> <p>a. de instelling,</p> <p>b. het te volgen onderwijs in algemene zin,</p> <p>c. de differentiatie in het opleidingsaanbod,</p> <p>d. de selectie van studenten,</p> <p>e. de opleidingsnamen, en</p> <p>f. de graden die aan de opleidingen zijn verbonden,</p>

	<p>dat deze studenten en aspirant-studenten in staat zijn de opleidingsmogelijkheden te vergelijken, zich een goed oordeel te vormen over de inhoud en de inrichting van het gevolgde of te volgen onderwijs en de examens en zich goed voor te bereiden op de gestelde eisen.</p> <p>2 De vertegenwoordiging van de instellingen en de daarvoor in aanmerking komende belangenorganisaties van studenten maken gezamenlijke afspraken over de specificaties van de informatie, bedoeld in het eerste lid. Indien zij daarin niet slagen, kunnen bij ministeriële regeling die nadere specificaties worden gegeven van inhoud en vorm van de informatie die nodig is voor het vergelijken van opleidingen en het kiezen van een passende opleiding. In de ministeriële regeling kunnen voor verschillende groepen van instellingen verschillende specificaties worden gegeven.</p>
	<p>Artikel 7.15a. Studiekeuze-informatie en onderzoek naar studenttevredenheid</p> <p>1 Onze Minister wijst een rechtspersoon aan die op het terrein van het hoger onderwijs tot taak heeft het verzamelen en kosteloos verspreiden van objectieve, betrouwbare en vergelijkbare studiekeuze-informatie en het doen van onderzoek naar studenttevredenheid en -betrokkenheid.</p> <p>2 De rechtspersoon neemt in verband met zijn taak enquêtes af onder studenten.</p> <p>3 Onze Minister trekt de aanwijzing in ieder geval in indien de rechtspersoon niet langer:</p> <ol style="list-style-type: none"> zijn taak naar behoren uitoefent; voldoet aan hetgeen bij of krachtens de Comptabiliteitswet 2016 is bepaald; voldoet aan in de aanwijzing gestelde eisen met betrekking tot toezicht en verantwoording; of het overleg, bedoeld in het vierde lid, in voldoende mate pleegt. <p>4 De rechtspersoon pleegt over de uitoefening van haar taak geregeld overleg met de vertegenwoordiging van de instellingen voor hoger onderwijs en met de daarvoor in aanmerking komende belangenorganisaties van studenten.</p> <p>5 Ten behoeve van de enquêtes, bedoeld in het tweede lid, worden aan de rechtspersoon gegevens verstrekt door het instellingsbestuur:</p> <ol style="list-style-type: none"> van een bekostigde instelling, bedoeld in artikel 1.8, eerste lid; en van een rechtspersoon voor hoger onderwijs, voor zover dit instellingsbestuur met een of meer opleidingen wenst deel te nemen aan de enquêtes. <p>6 Bij ministeriële regeling worden de gegevens, bedoeld in het vijfde lid, vastgesteld en kunnen regels worden gesteld ter uitvoering van het vijfde lid.</p>
	<p>Art 7.16. Erkenning verworven competenties</p> <p>Het instellingsbestuur kan procedures en criteria voor de erkenning van verworven competenties vaststellen voor degenen die niet zijn ingeschreven.</p>
<p>Hoofdstuk 7. Onderwijs Titel 2. Vooropleidingseisen en toelatingseisen Paragraaf 2. Toelatingseisen masteropleidingen</p>	<p>Art. 7.30b. Toelatingseisen masteropleidingen</p> <p>1 Voor de inschrijving voor een masteropleiding in het wetenschappelijk onderwijs of voor een masteropleiding in het hoger beroepsonderwijs geldt als toelatingseis:</p> <ol style="list-style-type: none"> het bezit van een graad Bachelor in het wetenschappelijk onderwijs onderscheidenlijk een graad Bachelor in het hoger beroepsonderwijs; of het bezit van kennis, inzicht en vaardigheden op het niveau van een graad Bachelor in het wetenschappelijk onderwijs onderscheidenlijk een graad Bachelor in het hoger beroepsonderwijs. <p>2 Het instellingsbestuur kan naast de eisen, bedoeld in het eerste lid, kwalitatieve toelatingseisen vaststellen. Deze eisen worden opgenomen in de onderwijs- en examenregeling.</p> <p>3 Het instellingsbestuur laat degenen die aan de gestelde eisen voldoen toe tot een masteropleiding. Indien het instellingsbestuur een maximum aantal voor de opleiding</p>

	<p>in te schrijven personen heeft vastgesteld, geldt als extra toelatingseis dat dit aantal door de toelating niet wordt overschreden.</p> <p>4 Het instellingsbestuur maakt tijdig de procedure bekend op grond waarvan de toelating zal plaatsvinden ingeval het aantal aspirant-studenten voor een masteropleiding het maximumaantal, bedoeld in het derde lid, zou overschrijden. Het instellingsbestuur stelt daartoe een reglement vast.</p> <p>5 Indien er sprake is van kwalitatieve toelatingseisen van studenten bedraagt het aantal soorten daarvan ten minste twee.</p> <p>6 Indien afgestudeerden van een bacheloropleiding in het wetenschappelijk onderwijs zich niet kunnen of dreigen te kunnen inschrijven bij een masteropleiding in het wetenschappelijk onderwijs, kan Onze Minister een of meer instellingsbesturen van universiteiten verplichten een of meer masteropleidingen aan te wijzen waaraan bedoelde afgestudeerden zich kunnen inschrijven.</p>
<p>Hoofdstuk 7. Onderwijs Titel 2. Vooropleidingseisen en toelatingseisen Paragraaf 2. Toelatingseisen masteropleidingen</p>	<p>Art 7.30c. Toelatingseisen voor masteropleidingen in het wetenschappelijk onderwijs op het gebied van onderwijs (gewijzigd per september 2021)</p> <p><i>Huidige tekst:</i></p> <p>Voor de inschrijving voor een masteropleiding in het wetenschappelijk onderwijs tot leraar voor de periode van voorbereidend hoger onderwijs in vakken van voortgezet onderwijs gelden als toelatingseisen dat:</p> <p>a. aan de betrokkene de graad Master, bedoeld in artikel 7.10a, is verleend, indien het een opleiding van minder dan 120 studiepunten betreft, en</p> <p>b. de betrokkene voldoet aan de door het instellingsbestuur te stellen eisen.</p> <p><i>Tekst tot september 2021:</i></p> <p>Artikel 7.30c. Toelatingseisen voor masteropleidingen in het wetenschappelijk onderwijs op het gebied van onderwijs; vrijstelling daarvan</p> <p>1. Voor de inschrijving voor een masteropleiding in het wetenschappelijk onderwijs tot leraar voor de periode van voorbereidend hoger onderwijs gelden als toelatingseisen dat:</p> <p>a. aan de betrokkene de graad Master, bedoeld in artikel 7.10a, is verleend, en</p> <p>b. de betrokkene voldoet aan de door het instellingsbestuur te stellen eisen.</p> <p>2. Het instellingsbestuur kan vrijstelling verlenen van de toelatingseis, bedoeld in het eerste lid, onderdeel a, indien uit een door hem ingesteld onderzoek blijkt dat de betrokkene beschikt over vergelijkbare kennis, inzicht en vaardigheden waarop die toelatingseis betrekking heeft.</p>
	<p>Artikel 7.30d. Toelatingseisen niet van toepassing a.g.v. Lissabon-afspraken</p> <p>Op de personen, bedoeld in artikel 7.28, eerste lid, tweede volzin, zijn, onverminderd de bevoegdheid van het instellingsbestuur om op grond van artikel IV.1 van het Verdrag inzake de erkenning van kwalificaties betreffende hoger onderwijs in de Europese regio (Trb. 2002, 137) een aanzienlijk verschil aan te tonen tussen de algemene eisen betreffende de toegang op het grondgebied van het bedoelde land waar de kwalificatie werd behaald en de algemene eisen bij of krachtens deze wet, niet van toepassing:</p> <p>a. artikel 7.30b, met uitzondering van de eisen, bedoeld in het tweede lid, en</p> <p>b. artikel 7.30c.</p>
	<p>Artikel 7.30e. Premasters</p> <p>Indien de betrokkene niet voldoet aan de toelatingseisen, bedoeld in de artikelen 7.30b of 7.30c, en van hem redelijkerwijs kan worden verwacht dat hij daaraan binnen een redelijke termijn alsnog kan voldoen, wordt hem de mogelijkheid</p>

	geboden, de tekortkoming weg te nemen en alsnog aan de toelatingseisen te voldoen.
Paragraaf 3. Gelijkwaardigheid buitenlandse getuigschriften	<p>Artikel 7.30f. Gelijkwaardigheid buitenlandse getuigschriften</p> <p>1 Indien uit verdragen waarbij het Koninkrijk der Nederlanden partij is, voortvloeit dat het niveau zoals dat blijkt uit een buitenlands getuigschrift, gelijkwaardig is aan het niveau zoals dat blijkt uit een van de getuigschriften bedoeld in artikel 7.11, tweede lid, is het instellingsbestuur niet bevoegd:</p> <p>a. om bij de bezitter van dat buitenlandse getuigschrift een aanzienlijk verschil aan te tonen tussen de algemene eisen betreffende de toegang tot het hoger onderwijs in het land waar het getuigschrift werd behaald en de algemene eisen, als bedoeld in de artikelen 7.28, eerste lid, tweede volzin, en 7.30d; of</p> <p>b. van de bezitter van dat buitenlands getuigschrift nader bewijs te verlangen voor de vaststelling dat het niveau van het buitenlandse getuigschrift gelijkwaardig is aan het niveau van het desbetreffende Nederlandse getuigschrift, als bedoeld in de artikelen 7.28, tweede lid, tweede volzin.</p> <p>2 Van de gelijkwaardigheid van de buitenlandse getuigschriften, bedoeld in het eerste lid, wordt mededeling gedaan in de Staatscourant.</p>
Titel 3. Studenten en extranei Paragraaf 1. Aanmelding, studiekeuzeactiviteiten en studiekeuzeadvies	<p>Artikel 7.36. Rechten inschrijving als extraneus</p> <p>De inschrijving als extraneus geeft uitsluitend de rechten, vermeld in artikel 7.34, eerste lid onder b en c.</p>
Hoofdstuk 9. Het bestuur en de inrichting van de universiteiten Titel 1. Het bestuur en de inrichting van de openbare universiteiten Paragraaf 2. Onderwijs en wetenschapsbeoefening	<p>Art 9.15 Overige taken en bevoegdheden decaan</p> <p>De decaan is belast met:</p> <p>a. het vaststellen van de onderwijs- en examenregeling, bedoeld in artikel 7.13, alsmede de regelmatige beoordeling daarvan,</p> <p>g. het vaststellen van nadere regels omtrent de wijze waarop vrijstelling als bedoeld in de artikelen 7.25, vierde lid, 7.28, tweede tot en met vierde lid, en 7.29, eerste lid, kan worden verkregen,</p> <p>h. de uitvoering van artikel 7.30c,</p> <p>k. het vaststellen van de procedures en criteria met betrekking tot erkenning van verworven competenties</p>
Wet op het voortgezet onderwijs Titel IVC. Zij-instroom in het beroep	<p>Art 118l. Geschiktheidsonderzoek</p> <p>2 Het geschiktheidsonderzoek omvat:</p> <p>a. de beoordeling of de gevolgde opleiding en de maatschappelijke of beroepservaring van betrokkene, in onderlinge samenhang bezien, van voldoende belang zijn in verhouding tot de door deze beoogde werkzaamheden aan een school, en indien dat het geval is</p> <p>b. het onderzoek naar de geschiktheid van betrokkene voor die werkzaamheden, waartoe in ieder geval wordt gerekend de beoordeling of betrokkene in de feitelijke klassituatie tot verantwoord lesgeven in staat is, alsmede</p> <p>c. de beoordeling, welke scholing en begeleiding voor betrokkene noodzakelijk moeten worden geacht om met goed gevolg deel te kunnen nemen aan het bekwaamheidsonderzoek.</p> <p>3 Uit de aanvraag voor het geschiktheidsonderzoek blijkt dat betrokkene in het bezit is van:</p> <p>a. een getuigschrift van met goed gevolg afgelegd afsluitend examen van een opleiding in het wetenschappelijk onderwijs of in het hoger beroepsonderwijs als bedoeld in de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek, dan wel</p>

	<p>van een erkenning van beroepskwalificaties als bedoeld in artikel 5 van de Algemene wet erkenning EU-beroepskwalificaties voor overeenkomstig onderwijs,</p> <p>b. een diploma van een middenkaderopleiding of van een specialistenopleiding als bedoeld in artikel 7.2.2, eerste lid, onder d respectievelijk e, van de Wet educatie en beroepsonderwijs, of van een vakopleiding als bedoeld in artikel 7.2.2, eerste lid, onder c, van die wet, aangewezen op grond van artikel 7.24, tweede lid, van de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek, voorzover betrokkene voornemens is onderwijs te geven in bij algemene maatregel van bestuur aangewezen beroepsgerichte vakken als bedoeld in de Wet op het voortgezet onderwijs, dan wel van een erkenning van beroepskwalificaties als bedoeld in artikel 5 van de Algemene wet erkenning EU-beroepskwalificaties voor overeenkomstig onderwijs, of</p> <p>c. een buitenlands getuigschrift dat naar het oordeel van het bestuur van de instelling die het geschiktheidsonderzoek uitvoert, gelijkwaardig is aan een getuigschrift of diploma als bedoeld onder a respectievelijk b.</p>
<p>Algemene wet erkenning EU-beroepskwalificaties</p>	<p>Hoofdstuk 2. Erkenning van beroepskwalificaties</p>
<p>Besluit zijnstroom leraren primair en voortgezet onderwijs</p>	<p>Art 7. Kwaliteitswaarborging geschiktheidsonderzoek</p> <p>1 Ter waarborging van de kwaliteit van het geschiktheidsonderzoek stelt het instellingsbestuur de inrichting van het geschiktheidsonderzoek vast en draagt zorg voor een:</p> <ol style="list-style-type: none"> duidelijke positie van de betrokkene in het geschiktheidsonderzoek, optimale aansluiting van het onderzoek op de door de betrokkene ingebrachte bewijzen van elders verworven competenties, expliciete voorafgaande vaststelling van de criteria waarop de beoordeling, bedoeld in artikel 4, eerste lid, aanhef, geschiedt en op basis waarvan de betrokkene al of niet geschikt wordt bevonden, en op grond van het geschiktheidsonderzoek op de betrokkene afgestemd advies over de te volgen scholing of anderszins te verwerven competenties alsmede, met instemming van het desbetreffende bevoegd gezag, de mate en vorm van benodigde begeleiding. <p>2 Het instellingsbestuur draagt er zorg voor dat de in artikel 172, vijfde lid, van de Wet op het primair onderwijs, artikel 152, vijfde lid, van de Wet op de expertisecentra, artikel 118I, vijfde lid, van de Wet op het voortgezet onderwijs, bedoelde personen die het geschiktheidsonderzoek afnemen, daarvoor voldoende geschikt zijn en onafhankelijk van hun eventuele overige werkzaamheden in dienst van of ten behoeve van die instelling, tot een professioneel oordeel kunnen komen.</p> <p>3 Het instellingsbestuur ziet toe op een zodanige verslaglegging over het geschiktheidsonderzoek dat daaruit in elk geval blijkt een deugdelijke motivering van het oordeel over de onderzoeksresultaten.</p>
<p>Convenant ter stimulering van het erkennen van eerder verworven competenties als onderdeel van een leven lang leren (ongewijzigde verlenging t/m december 2022)</p>	<p><i>Het hele convenant (wat betreft de onderwijsroute) is relevant, enkele belangrijke punten:</i></p> <p>Op 12 juni 2012 is door de convenantpartners een convenant afgesloten ter stimulering van het arbeidsmarktinstrument EVC, met looptijd van vijf jaar. De convenantpartners wensen het stimuleren van EVC te continueren, maar erkennen dat voornoemd convenant onvoldoende aansluit bij het ontwikkelde systeem van valideren voor eerder verworven competenties met een arbeidsmarkt- en een onderwijsroute;</p> <ul style="list-style-type: none"> • valideren van eerder verworven competenties via EVC of andere valideringsinstrumenten is belangrijk voor een leven lang leren waarbij het belang van het individu en zijn/haar mogelijkheden op de arbeidsmarkt voorop staan;

- met valideren van eerder verworven competenties worden de persoonlijke kennis en vaardigheden (competenties) van werkenden en werkzoekenden in kaart gebracht;
- om het valideren van eerder verworven competenties te bevorderen worden de bekendheid, het toepassen en de kwaliteit van EVC en andere valideringsinstrumenten geborgd en waar mogelijk verbeterd;
- er is een systeem voor validering van eerder verworven competenties ontwikkeld met twee routes: de arbeidsmarktroute en onderwijsroute;

Valideren in de onderwijsroute kent de volgende uitgangspunten:

- o het is bedoeld voor individuen die hun kennis en vaardigheden willen laten valideren om -al dan niet via een verkort traject- een diploma in het formele onderwijs (mbo en hoger onderwijs) te behalen;
- o wordt uitgevoerd door een onderwijsinstelling die hiertoe verschillende valideringsinstrumenten kan inzetten met het toepassen van EVC-principes gericht op het verlenen van vrijstellingen voor onderwijs en/of examinering. De onderwijsinstelling is verantwoordelijk voor het verlenen van vrijstellingen en voert het valideren van eerder verworven competenties zelf uit of zoekt hiertoe gerichte samenwerking met een externe aanbieder;

Het blijft voor werkenden en werkzoekenden die – met versterking van de arbeidsmarktpositie als doel – een ervaringscertificaat hebben behaald mogelijk om hun ervaringscertificaat voor te leggen aan de (examencommissie van) de onderwijsinstelling ten behoeve van het verkrijgen van vrijstellingen en/of verkorting van het onderwijstraject;

Paragraaf 2 Doel van het convenant

Artikel 3 Stimuleren van valideren EVC

5. OCW bevordert het gebruik van valideren van eerder verworven competenties in zowel het hoger onderwijs als het mbo, zodanig dat er in het onderwijs voldoende mogelijkheden zijn voor werkenden en werkzoekenden om de al beheerste relevante kennis en vaardigheden in te brengen, vrijstellingen daarvoor te verkrijgen en in te stromen in (verkorte) opleidingstrajecten.

Artikel 6 Kwaliteitsborging

5. OCW is verantwoordelijk voor de kwaliteitsborging van valideren van eerder verworven competenties in de onderwijsroute door middel van vrijstellingen van onderwijs en examinering. Zo maakt in het mbo toezicht op het verlenen van vrijstellingen onderdeel uit van het reguliere toezicht door de Inspectie van het Onderwijs. In het hoger onderwijs maakt de kwaliteit van valideren en het verlenen van vrijstellingen deel uit van de reguliere beoordelingskaders voor accreditatie door de NVAO.

Paragraaf 3 Overleg, monitoring en evaluatie

Artikel 7 Proces, administratie en beheer convenantpartnersoverleg

1. Het is de gezamenlijke verantwoordelijkheid van de convenantpartners om het systeem van valideren als geheel goed te laten functioneren. Om het aanbod, de kwaliteit en het gebruik van EVC en andere valideringsinstrumenten in de arbeidsmarktroute te stimuleren, om de verbinding tussen de arbeidsmarktroute en de onderwijsroute te bevorderen en te optimaliseren en om het opgebouwde draagvlak te behouden, is er een EVC-Adviesraad.

4. In de EVC-Adviesraad is de Rijksoverheid vertegenwoordigd met één persoon vanuit elk betrokken ministerie, met dien verstande dat de verantwoordelijkheid voor genomen besluiten van de EVC-Adviesraad zich beperkt tot het beleidsterrein van het desbetreffende ministerie.

Artikel 8 Verbindingsoverleg

De EVC-Adviesraad heeft een keer per jaar of zoveel vaker als door een van de partijen wenselijk wordt geacht, verbindingsoverleg met in ieder geval UWV en (onderwijs)koepelorganisaties (NRTO, MBO Raad, Vereniging Hogescholen, AOC Raad en VSNU) over de gang van zaken rond de verbinding tussen de arbeidsmarktroute en de onderwijsroute, eventuele knelpunten en mogelijke oplossingen.

6.3 Geraadpleegde personen

Universitaire lerarenopleidingen

Instelling	Personen en functie
Rijksuniversiteit Groningen	Chris Diederiks (coördinator zijinstroom), Ricus Dullaert (Beleidsmedewerker, Projectleider Noordelijke Educatieve Alliantie, coördinator Expertisecentrum Vakdidactiek Noord), Ester Moraal (opleidingscoördinator), Alex van den Berg (vakdidacticus Scheikunde, assessor), Gerrit Roorda (examencommissie)
Universiteit Twente	Nienke Nieveen (opleidingsdirecteur), Gerdy ten Bruggencate (opleidingscoördinator, studieadviseur)
Vrije Universiteit	Janneke Riksen (coördinator assessments, voorzitter examencommissie, lid toelatingscommissie gammavakken)
Universiteit van Amsterdam	Jitske van der Kooi (coördinator project Zijinstroom Bestuursakkoord, coördinator maatwerktraject ASK UvA), Helen van Hoorn (coördinator assessments en assessor), Yvonne Rijns (instituuropsleider, minorcoördinator)
Radboud Docentenacademie	Jaap Rohof (projectmanager initiëel onderwijs), Arnoud Aardema (hoofd afdeling onderwijs, opleidingscoördinator)
ICLON Leiden	Evelien Stoutjesdijk (coördinator zijinstroom, assessor en lid toelatingscommissie), Fred Janssen (opleidingsdirecteur)
Technische Universiteit Eindhoven	Lesley de Putter (manager education and student affairs), Annemieke Vennix (voorzitter examencommissie), Kees Huizing (vakdidacticus informatica)
Technische Universiteit Delft	Suzanne Karssen-Minekus (opleidingscoördinator)
Universiteit Utrecht	Marika Brijder (assessor zijinstroom), Jan Marten Praamsma (lid examencommissie)
Wageningen University	Piety Runhaar (coördinator Minor Educatie/Educatieve Module), Judith Gulikers (lid Examencommissie)

Hbo-lerarenopleidingen⁹

Instelling	Persoon en functie
Hogeschool Utrecht	Chrisma Immens (bureau assessment en validering/voorlichting, intake en advies)
Hogeschool Rotterdam	Peter Wildschut (manager assessmentcentrum)
Hogeschool van Amsterdam	Inge Oudkerk Pool (coördinator zijinstroom en assessment, beoordelaar en trainer assessoren,

⁹ Er was ook een respondent van een pabo uitgenodigd, maar deze kon helaas niet bij het gesprek aanwezig zijn.

	expertassessor, voorzitter Landelijk Expertise Netwerk Assessments LENA)
Hogeschool van Amsterdam	Liesbeth Zijlstra (voorzitter Landelijk overleg examencommissies lerarenopleidingen LOEx, voorzitter werkgroep EVC- en vrijstellingenbeleid)
Vereniging Hogescholen	Hugo Nierstrasz (senior beleidsadviseur lerarenopleidingen, voormalig voorzitter werkgroep EVC- en vrijstellingenbeleid)

Experts

Organisatie	Persoon en functie
Hogeschool Utrecht	Ruud Duvekot (senior lecturer assessment en gepersonaliseerde leerstrategieën HU, oprichter Kenniscentrum EVC, programmadirecteur European Centre for Valuation of Prior Learning, werkgroep EVC- en vrijstellingenbeleid)
Windesheim, Academische Opleidingsschool Oost-Nederland (AOS-ON)	Wilma Weekenstroo (voormalig projectleider van opleidingsschool AOS-ON, lid klankbordgroep Samen Opleiden OCW, betrokken bij ontwikkelen kader inspectie, BRLO, ledenraad VELON, Windesheim afstandsleren)
Open Universiteit	Desirée Joosten-ten Brinke (decaan faculteit Onderwijswetenschappen, hoogleraar Leren van volwassenen)

Instanties

Organisatie	Personen en functie
OCW	Yvonne Gielen (senior beleidsmedewerker Directie Primair Onderwijs & Directie Hoger Onderwijs en Studiefinanciering), Hester de la Parra (senior beleidsmedewerker lerarenbeleid)

Scholen

Instelling	Personen en functie
Spinoza Lyceum, Academische Opleidingsschool Amsterdam (AcOA)	Jeroen Verzijden (programmaleider AcOA, projectleider werkplaats onderwijsonderzoek Amsterdam, vakgroepvoorzitter, docent Spaans)
Gooise Scholen Federatie	Ria Rigter (Senior adviseur ontwikkelen en kwaliteit bij kennis, inspiratie- en expertisenetwerk KIEN), Eline van der Linde (schoolopleider Vechtstede college, docent Engels)
Twents Carmel College	Patrick van Haren (directeur)
Scholengroep Carmel Hengelo	Mark Gellevij (directeur Onderwijs)

Assink Lyceum	Ingrid Hegeman (directeur), Wendy Kok (opleidingsfunctionaris en projectleider voor talentgericht onderwijs)
Carmel College Salland	Han Nijboer (rector, bestuur AOS-ON), Monique Klunder (opleidingsfunctionaris, schoolopleider, docent Duits), Petra Harbers (schoolopleider, deelnemer opleidingsteam, docent LO)

Zijinstromers en overstappers¹⁰

Vak	Functie en regio
Wiskunde	Docent wiskunde, nog bezig met de lerarenopleiding (Twente)
Wiskunde	Docent wiskunde, vakdidacticus wiskunde (Twente)
Scheikunde	Docent scheikunde (Leiden)
Duits	Docent Duits, programmamanager opleidingsschool, opleidingscoördinator eigen school (Leiden)
Informatica	Docent informatica, nog bezig met de lerarenopleiding (Amsterdam)

¹⁰ Er zijn meer personen benaderd, maar veel van hen hebben niet gereageerd, waarschijnlijk vanwege een drukke periode i.v.m. corona en zijinstroom.

6.4 Gespreksleidraad interviews

6.4.1 Gesprekken ulo's

1. Wat is jullie achtergrond en hoe zijn jullie betrokken geraakt bij het thema EVC?
2. Wat houdt de term EVC voor jullie in? Wordt het concept gebruikt op de ulo, en wordt EVK ook gehanteerd (erkennen en waarderen van eerder verworven kwalificaties)?
3. Om welke doelen en belangen gaat het wat jullie betreft bij het erkennen en waarderen van eerder verworven competenties?
4. Op welke manier is er binnen de ulo momenteel aandacht voor het erkennen en waarderen van eerder verworven competenties, en wie (rollen) zijn daar bij betrokken?
5. Hoe is dit vormgegeven en op basis van welke overwegingen?
6. Bij welke doelgroepen wordt dit toegepast, en wat zijn de ervaringen?
7. Bij welke doelgroepen en vakken is er aanleiding of behoefte om EVC in te zetten? Bij welke doelgroepen en vakken niet? Waarom?
8. Wat zijn op dit moment de effecten van het erkennen en waarderen van eerder verworven competenties bij de ulo (waar leidt het toe), en zijn er verschillen tussen doelgroepen te zien?
9. Wat levert de huidige werkwijze op in positieve zin?
10. Waar zijn knelpunten binnen de huidige werkwijze, is er ruimte voor verbetering of liggen er kansen?
11. Wat is de werkwijze voor vrijstellingen (formele procedure en eisen aan kandidaat) en wie zijn daarbij betrokken? Hoe wordt er over vrijstellingen gecommuniceerd aan kandidaten en met welke insteek?
12. In hoeverre is het bij jullie mogelijk om een scholingsprogramma te maken op basis van een EVC assessment of vrijstellingen van een andere ulo? Waar zitten knelpunten en wat zou er voor nodig zijn om assessments van anderen te kunnen accepteren?
13. Welke mogelijkheden zijn er voor leerwegaafhankelijk toetsen (en waarom)? Welke mogelijkheden zijn er voor leerwegaafhankelijk beoordelen (en waarom)? Waar liggen kansen of knelpunten?
14. Hoe kijken jullie aan tegen het brede beroepsbeeld voor de leraar (Marco Snoek)? In hoeverre zou dit mee moeten worden genomen bij het in kaart brengen van eerder verworven competenties?
15. Is er documentatie van de ulo over het thema EVC die voor deze verkenning relevant zou zijn?
16. Welke vraag heb ik niet gesteld of wat wil je graag benoemen of meegeven?

6.4.2 Gesprekken hbo-lerarenopleidingen

1. Wat is jullie achtergrond en hoe zijn jullie betrokken geraakt bij het thema EVC?
2. Wat houdt de term EVC voor jullie in? Wordt het concept gebruikt op de hbo's, en wordt EVK ook gehanteerd (erkennen en waarderen van eerder verworven kwalificaties)?
3. Om welke doelen en belangen gaat het wat jullie betreft bij het erkennen en waarderen van eerder verworven competenties?
4. Hoe zijn EVC en ZiB (al dan niet) met elkaar verweven? Kan EVC worden ingezet als toets voor toelaatbaarheid als het gaat om niveau van de kandidaat?
5. Het gaat om herinvoering van EVC; hoe was in het verleden de procedure vormgegeven, en waarom is deze verdwenen? Waarom is er nu weer aandacht voor dit thema?
6. Op welke manier is er binnen de hbo's momenteel aandacht voor het erkennen en waarderen van eerder verworven competenties, en wie (rollen) zijn daar bij betrokken?
7. Hoe wordt dit in het huidige proces vormgegeven en op basis van welke overwegingen? Hoe richten jullie het ontwerp- en implementatieproces zodanig in dat de hbo's ook op de lange termijn baat hebben bij de werkzaamheden?
8. Bij welke doelgroepen wordt dit toegepast, en wat zijn de ervaringen tot zover?
9. Bij welke doelgroepen en vakken is er aanleiding of behoefte om EVC in te zetten? Bij welke doelgroepen en vakken niet? Waarom?

10. Wat zijn op dit moment de effecten van het erkennen en waarderen van eerder verworven competenties bij de hbo's (waar leidt het toe), en zijn er verschillen tussen doelgroepen te zien?
11. Wat levert de huidige werkwijze op in positieve zin?
12. Waar zijn knelpunten binnen de huidige werkwijze, is er ruimte voor verbetering of liggen er kansen?
13. Wat is de werkwijze voor vrijstellingen (formele procedure en eisen aan kandidaat) en wie zijn daarbij betrokken? Hoe wordt er over vrijstellingen gecommuniceerd aan kandidaten en met welke insteek?
14. In hoeverre is het bij jullie mogelijk om een scholingsprogramma te maken op basis van een EVC assessment of vrijstellingen van een andere hbo-lerarenopleiding? Waar zitten knelpunten en wat zou er voor nodig zijn om assessments van anderen te kunnen accepteren?
15. Welke mogelijkheden zijn er voor leerwegaafhankelijk toetsen (en waarom)? Welke mogelijkheden zijn er voor leerwegaafhankelijk beoordelen (en waarom)? Waar liggen kansen of knelpunten?
16. Hoe kijken jullie aan tegen het brede beroepsbeeld voor de leraar (Marco Snoek)? In hoeverre zou dit mee moeten worden genomen bij het in kaart brengen van eerder verworven competenties?
17. Waar zouden ulo's en hbo's moeten afstemmen of waar liggen kansen voor samenwerking? Wat is de rol van de regionale allianties hierbij?
18. Is er documentatie van de hbo's over het thema EVC die voor deze verkenning relevant zou zijn?
19. Welke vraag heb ik niet gesteld of wat wil je graag benoemen of meegeven?

6.4.3 Gesprekken experts

1. Wat is je achtergrond en hoe ben je betrokken geraakt bij het thema EVC?
2. Wat houdt de term EVC voor jou in?
3. Om welke doelen en belangen gaat het wat jou betreft bij het erkennen en waarderen van eerder verworven competenties?
7. Het gaat om herinvoering van EVC; hoe was in het verleden de procedure vormgegeven, en waarom is deze verdwenen? Waarom is er nu weer aandacht voor dit thema?
4. Wat is er van beide partijen voor nodig om eerder verworven competenties te kunnen erkennen en waarderen? Hoe kan dit worden gestimuleerd?
5. Welke structuur is er bij opleidingen nodig om eerder verworven competenties te kunnen erkennen en waarderen? (Leeruitkomsten, leerwegaafhankelijk toetsen en beoordelen?)
6. Welke methodes zijn passend om eerder verworven competenties te kunnen erkennen en waarderen? (Portfolio's, assessmentcentres, ...?)
7. Hoe ga je om met de 'grain size' van toetsing versus curriculum?
8. Op welke manier is er binnen opleidingen momenteel aandacht voor het erkennen en waarderen van eerder verworven competenties, en wie (rollen) zijn daar bij betrokken? Waar bestaan knelpunten en mogelijkheden?
9. Bij welke doelgroepen en vakken is er aanleiding of behoefte om EVC in te zetten? Waar bestaan knelpunten en mogelijkheden?
16. Hoe kijken jullie aan tegen het brede beroepsbeeld voor de leraar (Marco Snoek)? In hoeverre zou dit mee moeten worden genomen bij het in kaart brengen van eerder verworven competenties?
17. Wat zou de rol van een ulo moeten zijn in een leven lang leren en ontwikkelen?
18. Waar zouden ulo's en hbo's moeten afstemmen of waar liggen kansen voor samenwerking? Wat is de rol van de regionale allianties hierbij?
19. Is er documentatie over het thema EVC die voor deze verkenning relevant zou zijn?
20. Welke vraag heb ik niet gesteld of wat wil je graag benoemen of meegeven?

6.4.4 Gesprekken scholen

1. Wat is je achtergrond en rol op school?
2. Wat is de context van de school en het type school waar je werkzaam bent?
3. Welke begeleidingsstructuur bestaat er op de school en hoe wordt er samengewerkt met de verschillende lerarenopleidingen? Waar liggen knelpunten en mogelijkheden?
4. Wat is de visie op zijnstroom en overstap binnen de school?
5. Hoe kijken jullie aan tegen academische eerstegraads leraren? Wat brengen ze mee en hoe ziet hun rol binnen de school eruit?
6. Zijn er mensen in het lerarencorps met ervaring buiten het onderwijs? Zijn er zijnstromers of overstappers? Heb je zelf ervaring met deze doelgroepen? Hoe wordt hun kennis en ervaring in beeld gebracht en ingezet?
7. In hoeverre is er sprake van een specifiek competentieprofiel van zijnstromers of overstappers in de school? (bv.: in hoeverre wijkt dit af van docenten die de 'koninklijke route' hebben gevolgd, op welke aspecten hebben ze meer begeleiding/ontwikkeling nodig, op welke aspecten minder of voegen ze toe aan de school)
8. In hoeverre kunnen zijnstromers de transfer maken van hun eerder verworven competenties naar de onderwijscontext? Verschilt dat, en wat hebben ze nodig? Wat is de rol van de school en de opleiding in de oriënterende fase en tijdens de opleiding?
9. Welke behoeften hebben jullie als school als het gaat om het erkennen en waarderen van eerder verworven competenties? Waar bestaan knelpunten en mogelijkheden?
10. Welke behoeften hebben jullie als school als het gaat om samenwerking met de lerarenopleiding? Waar bestaan knelpunten en mogelijkheden?
11. Waar hebben jullie als school baat bij als het gaat om maatwerk binnen de lerarenopleiding? Waar bestaan knelpunten en mogelijkheden?
12. Hoe kijken jullie aan tegen het brede beroepsbeeld voor de leraar (Marco Snoek)? In hoeverre zou dit mee moeten worden genomen bij het in kaart brengen van eerder verworven competenties?
13. Welke vraag heb ik niet gesteld of wat wil je graag benoemen of meegeven?

6.4.5 Gesprekken zijnstromers en overstappers

1. Wat is je achtergrond, en hoe ben je in het onderwijs terechtgekomen? Wat zijn je ervaringen tot zover?
2. (Voor mensen die al in het onderwijs werken) Wat is de context van de school en het type school waar je werkzaam bent?
3. Heb je een zijnstroomtraject gedaan of ben je overgestapt uit een ander veld? Hoe heb je dat ervaren (oriëntatie, assessment, opleiding, BSL, aansluiting geschiktheidsonderzoek op vervolg)? Waar bestaan knelpunten en mogelijkheden?
4. Op welke manier zijn je eerder verworven competenties in kaart gebracht en wat was je eigen rol daarin? Wat waren de effecten daarvan? Wat is je mening over proces en effect? Waar bestaan knelpunten en mogelijkheden?
5. Is er sprake van kennis/vaardigheden die je in je 'voorgeschiedenis' hebt opgedaan, waar je als leraar iets aan hebt? Was je je daarvan bewust?
6. In hoeverre sloot de opleiding en begeleiding aan op jouw achtergrond en behoeften? In hoeverre was er maatwerk mogelijk? In hoeverre niet en waar had je behoefte aan (systematisch, organisatorisch, programmatisch)?
7. Is er sprake van kennis/vaardigheden die onderdeel waren van de opleiding, die je al kende/beheerste door je 'voorgeschiedenis' (voordat je aan de opleiding begon) en had je die alsnog willen volgen of liever een vrijstelling gekregen?
8. Wat heb/had je nodig bij de start van opleiding en werk? In hoeverre ervaar je tijd en ruimte om tijdens de opleiding/je werk te reflecteren op hoe het gaat en wat je nodig hebt? In hoeverre word je daartoe gestimuleerd door opleiding en/of werkgever?

9. Hoe ervaar je de communicatie met de opleiding en de werkgever (de school)? Waar bestaan knelpunten en mogelijkheden?

10. Hoe waardeer(de) je de interactie met andere studenten op de opleiding? Maakt leeftijd/achtergrond/situatie (bv. al dan niet zijinstromer) iets uit voor de mate waarin uitwisseling leerzaam is?

11. Welke vraag heb ik niet gesteld of wat wil je graag benoemen of meegeven?