

1 Ontwikkelingen in het competentiedenken en competentiegericht beroepsonderwijs

Martin Mulder
Wageningen Universiteit, Leerstoelgroep Onderwijskunde

Gepubliceerd als:

Mulder, M. (2003). Ontwikkelingen in het competentiedenken en competentiegericht beroepsonderwijs. Mulder, M., R. Wesselink, H. Biemans, L. Nieuwenhuis & R. Poell (Red.) (2003). *Competentiegericht beroepsonderwijs. Gediplomeerd, maar ook bekwaam?* Houten: Wolters-Noordhoff. ISBN 90 01 13863 2, 15-33.

Zie voor de definitieve tekst (en citaten) de feitelijke eindpublicatie in het boek.

Inleiding

Competentiegericht beroepsonderwijs staat momenteel zeer sterk in de belangstelling. De hedendaagse lerende samenleving vraagt om een competentiegerichte benadering van het beroepsonderwijs. Loopbaancompetenties (Kuijpers, 2003), beroepscompetenties (Thijssen, 2000) en leercompetentie zijn belangrijke bekwaamheden die scholieren dienen te verwerven en die ze verder dienen te ontwikkelen in de beroepsloopbaan (Jenewein, Knauth & Zülch, 2002). Dat geldt overigens ook voor het academisch onderwijs (Bernett, 1994; Nedermeijer & Pilot, 2000). Het is niet alleen een politiek geladen en beleidsmatig actueel onderwerp, zo is de Onderwijsraad recentelijk met een advies gekomen over de betekenis van het competentiedenken voor het onderwijs. Van Merriënboer, Van der Klink & Hendriks, 2002). De discussie gaat inmiddels niet meer over de vraag of het competentieconcept interessant is voor het beroepsonderwijs, maar over de vraag hoe beroepscompetentieprofielen kunnen worden ontwikkeld, en op welke wijze de praktijk met het competentiegerichte onderwijs aan de slag kan (Cluitmans, Dekkers & Van Oeffelt, 2002).

In deze bijdrage wordt achtereenvolgens ingegaan op het beroepsonderwijs als werkterrein. Er worden enkele kengetallen gepresenteerd die de omvang van deze onderwijssector aanduiden, daarmee verwijzend naar het relatieve belang van deze sector. Vervolgens wordt ingegaan op de oorsprong van het competentiedenken: welke factoren spelen een rol bij de sterk gegroeide populariteit van dit concept? Daarna wordt stilgestaan bij de definitie van het competentiebegrip; geconstateerd wordt dat het competentiebegrip door velen verschillend wordt gedefinieerd. Gesteld wordt dat slechts uit de analyse van de feitelijke operationele uitwerking van het competentiegericht onderwijs kan worden opgemaakt wat het concept nu eigenlijk inhoudt en in welke zin het verschilt van andere onderwijsconcepten. Vervolgens wordt ingegaan op de verschillende toepassingsgebieden van het competentiedenken en op de functies van het

competentiedenken. Dan wordt stilgestaan bij het competentie-management in het onderwijs, waarbij wordt gesteld dat de processen van competentieontwikkeling van leraren in principe niet verschillen van die van leerlingen en studenten; de context waarbinnen die processen zich afspelen, arbeid en leren, zijn tot op zekere hoogte verschillend, maar ook in zekere zin gelijkvormig, omdat de huidige werkomgeving ook in hoge mate een leeromgeving is. Competentiemanagement is van groot belang vanuit de reciprociteitstheorie binnen het leven lang leren; deze theorie houdt in dat de relatie tussen onderwijsgevers en -deelnemers wederkerig moet zijn: leraren dienen zich te ontwikkelen, evenals hun leerlingen en studenten. Met andere woorden: competentiegericht onderwijs vraagt competentiegericht personeelsmanagement. Tot slot wordt aan het eind van deze bijdrage een aantal conclusies geformuleerd. Daarbij wordt ook stilgestaan bij de problemen die gepaard gaan met dit onderwijsconcept.

Enkele kengetallen van het beroepsonderwijs

Het beroepsonderwijs is een omvangrijk werkterrein. Het is tegelijkertijd een zeer gedifferentieerd werkterrein. Binnen het VMBO, het MBO en het HBO zijn zeer vele afdelingen, opleidingen en specialisaties te onderscheiden. Dat is mede het gevolg van de zeer grote differentiatie van beroepen en functies en de snelle veranderingen op de arbeidsmarkt. Dat de afgelopen jaren meer aandacht is ontstaan voor het beroepsonderwijs binnen de onderwijsresearch is dan ook niet verwonderlijk en beslist gerechtvaardigd. Als alleen al wordt gekeken naar de aantallen onderwijsdeelnemers in de verschillende sectoren van het onderwijs, dan wordt onmiddellijk duidelijk dat het beroepsonderwijs een omvangrijk deel van de gehele post-primaire schoolbevolking (=onderwijsdeelnemers na de basisschool) voor haar rekening neemt.

Nu is het noemen van de aantallen deelnemers aan het beroepsonderwijs overigens wel een lastig punt, en wel om verschillende redenen.

- De Mavo en VBO zijn opgegaan in het VMBO, met verschillende beroepsgerichte leerwegen. Sommige daarvan zijn meer algemeen, andere meer beroepsgericht van aard.
- Een deel van het Voortgezet Speciaal Onderwijs is beroepsgericht. Denk aan het Leerweg Ondersteunend Onderwijs (LWOO) en het Praktijkonderwijs (PO).
- Een aantal universitaire opleidingen hebben een duidelijk beroepsgericht karakter (*Education in the Professions*). In de jaren negentig rekende de EU het universitair onderwijs zelfs geheel tot het beroepsonderwijs.
- Het beroepsonderwijs en de bedrijfsopleidingen worden in het kader van het leven lang leren en werkplekleren steeds verder met elkaar verweven. De particuliere sector kan onder voorwaarden ook delen van de kwalificatiestructuur invullen, en wellicht duurt het niet lang meer, of het publiek gefinancierde onderwijs wordt een domein van internationale handel.
- Onder Human Resource Development (HRD) wordt ook wel (beroeps)onderwijs vervat. Dit is zeker in de derde wereld relevant. Denk daarbij aan '*Education for All*' - een wereldwijd initiatief om *human resources* te ontwikkelen in plaats van te verspillen. Dit initiatief is sterk gericht op de ontwikkeling van primair onderwijs voor de bevolking van ontwikkelingslanden, maar is direct gerelateerd aan *community development*, bestrijding van armoede, honger en aids, en het vergroten van het inkomen per capita. In Nederlands wordt onder HRD vaak uitsluitend *Corporate HRD* verstaan, opleiding en ontwikkeling dus in

(westerse) organisaties.

- Een deel van het particulier onderwijs is beroeps- en functiegericht, maar onbekend is welk deel.
- De bedrijfsopleidingen worden over het algemeen gerekend tot het private segment van de onderwijsmarkt, maar door het fiscale regiem worden de kosten toch ook voor een belangrijk deel gefinancierd met publieke middelen.
- Er moet terdege rekening worden gehouden met de verschillende duur van de onderscheiden opleidingen; bij de bedrijfsopleidingen dient bijvoorbeeld bedacht te worden dat de gemiddelde duur per opleiding zeer laag ligt.

Niettemin worden in tabel 1.1 de deelnemersaantallen aan het post-primaire onderwijs gepresenteerd.

Tabel 1.1 Deelnemers post-primair onderwijs (Bron: CBS Statline, 2002)

Onderwijssectoren	Deelnemersaantallen
Gemeenschappelijke leerjaren 1 en 2 in VO	390.290
Gemeenschappelijke leerjaar 3 in VO	5.650
Mavo leerjaar 3 en hoger	98.990
Havo leerjaar 3-5	117.280
VWO leerjaar 3-6	128.190
Vrije school leerjaren 3 en hoger	1.990
VSO (LOM-LWOO-MLK-PO)	61.380
Vbo leerjaar 3 en hoger	90.340
MBO	451.990
HBO	323.590
WO	174.220
Educatie	159.540
Particulier onderwijs (2000)	330.760
Bedrijfsopleidingen (1999)	1.559.000

Uit deze cijfers blijkt duidelijk dat het beroepsonderwijs het overgrote deel uitmaakt van het onderwijs. Het lijkt derhalve gerechtvaardigd dat er een grotere onderzoeksinspanning wordt geleverd om de problemen in het beroepsonderwijs te lijf te gaan dan in het verleden het geval is geweest. Door de kleine en vaak kortlopende financieringsstromen (zie bijvoorbeeld Stuij, Mulder, Van der Spa & Biemans, 2001), kan er bijna geen onderzoekcapaciteit voor dit onderzoeksterrein worden opgebouwd.

Belangstelling voor het competentiedenken

De actuele belangstelling voor het competentiedenken is groot, zowel op het terrein van het strategisch management (Dubois, 1993), het personeelsmanagement (Van der Heijden, Schutte, Reidinga & Volz (1999) als het onderwijs (ACOA, 1999). Binnen het onderwijs zijn het vooral

het beroepsonderwijs, het universitair onderwijs en de lerarenopleiding waar het competentiedenken aanslaat. Zo is er op dit moment onder de regie van het COLO en de Landelijke Organen Beroepsonderwijs een heel proces gaande ten behoeve van het MBO om beroepscompetentieprofielen te ontwikkelen. Ook in het HBO wordt al veel gewerkt met competentiegerichte opleidingen. En binnen het WO leidt de invoering van het BaMa-model tot belangstelling voor in dit geval academische competenties. De verwachting is dat bij de internationale accreditatie scherp zal worden gelet op de plaats, het niveau en de programmatische verankering van het academische competentieonderwijs.

De belangstelling voor het competentiedenken in het onderwijs is niet alleen in Nederland te constateren. Het is een wijze van denken over opleidingen die brede belangstelling heeft gekregen in de Verenigde Staten door publicaties over competentiegerichte bedrijfsopleidingen (Blank, 1982), en de competentiegerichte lerarenopleiding. Veel van het Amerikaanse competentiedenken valt onder de 'competency'-benadering (Friedlander, 1996; Lucia & Lepsinger, 1999; McAshan, 1979; Parry, 1998), een benadering waarbij gedetailleerd wordt nagegaan uit welke gedragsaspecten een beroepshandeling of een taak bestaat. Dit is tegelijkertijd de achillespees van deze Amerikaanse benadering gebleken. In de loop van de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw is de belangstelling voor deze onderwijsbenadering op de achtergrond geraakt. Dat geldt minder voor de studies van McLagan (1989) over competentie modellen voor HRD. In deze studies zijn competentieprofielen ontwikkeld die werden gepresenteerd voor zelfevaluatie en zelfontwikkeling. In het Verenigd Koninkrijk is al een behoorlijk aantal jaren aandacht voor het competentiedenken, maar dan vanuit de 'competence'-benadering (Eraut, 1994). Deze benadering wordt gekenmerkt door een meer holistische kijk op ontwikkeling van mensen en onderwijs en opleiding. De gehele kwalificatiestructuur in het beroepsonderwijs (inclusief het beroepsgerichte hoger onderwijs) in Engeland en Schotland is gebaseerd op competentieprofielen. En ook in Duitsland, het land van het onwrikbare functionalistische Duale systeem, ontstaat belangstelling voor het competentiedenken. Zo heeft er in Karlsruhe een conferentie plaats gehad over competentieontwikkeling in organisaties met als subthema's '*Berufliche Kompetenz, Kompetenzentwicklung und ihre Relevanz für Unternehmen und deren Beschäftigte*', '*Kompetenzentwicklung durch Arbeitsprozesswissen*', '*Kompetenzentwicklung durch Organisationsentwicklung*', en '*Kompetenzentwicklung in schulischen Lernfeldern*' (Jenewein, Knauth & Zülch, 2002). En niet voor niets heeft het tweede rapport over beroepsonderwijs onderzoek in Europa de titel meegekregen '*Training and learning for competence*' (Descy & Tessaring, 2001).

Oorsprong van het competentiedenken

Het is niet eenvoudig aan te geven waarom het competentiedenken weer terug is in het onderwijs. In de inleiding in dit hoofdstuk is al opgemerkt dat competentiegericht onderwijs (met name binnen de lerarenopleiding) ten onder ging. Het bleek een te gedetailleerde programmeringsmethode te zijn. De benadering werd atomisme verweten. Dat was in dezelfde tijd dat ook het modulair onderwijs opkwam. De principes van modulair onderwijs hingen sterk samen met het competentiegerichte onderwijs. Het ideaal was onderwijs in kleinere eenheden gieten, zodat het afgestemd kon worden op de vraag naar flexibel, leerling-studentgericht onderwijs. Onderwijsdifferentiatie was toen een belangrijk innovatiedoel. Echter: dit

onderwijsconcept werd voornamelijk gezien als een behaviouristische benadering, en die was in de jaren zeventig en tachtig voor velen in de onderwijskunde. Onderwijstechnologen die aan deze vernieuwing meewerkten werden wel afgeschilderd als *'hired guns'*.

Nu is de situatie geheel anders. Het beleid is gericht het beroepsonderwijs meer te enten op de beroepspraktijk, en om meer curriculumrelevantie te bewerkstelligen. Via een proces van het bepalen van kritische beroepssituaties, ontwikkelen van kernopgaven en het opstellen van een proeve van bekwaamheid (bijvoorbeeld in de vorm van een assessment), wordt op constructieve wijze vormgegeven aan planning van leerprocessen (Grotendorst, Biemans, Mulder, Lans & Wesselink, 2002). Daarbij speelt de erkenning van niet-formeel ('elders') verworven competenties (EVC) een belangrijke rol (Klarus, 1998). Door middel van assessments (Dochy & De Rijke, 1995) en portfolio's kan het aanbod van onderwijs worden afgestemd op de vraag. Op die wijze is het onderwijs terug bij het differentiatie-ideaal van de jaren zeventig en tachtig. Nu echter mede gevoed door efficiency-overwegingen.

Interessant is te zien dat de erkenning van niet-formeel verworven competenties een belangrijke basis vormt van het competentiedenken in het onderwijs. Dat geldt niet alleen voor Nederland, maar voor verschillende landen binnen de Europese Unie. In het reeds geciteerde rapport over het beroepsonderwijsonderzoek in Europa (Descy & Tessaring, 2001) wordt een aantal landen ingedeeld in clusters voor wat betreft de erkenning van de *'credentials'* van personen. Als eerste noemen zij Duitsland en Oostenrijk. Zij stellen dat deze landen een voorzichtige houding aannemen ten opzichte van dit thema. Over het algemeen zijn de relevante actoren in deze landen van mening dat er geen behoefte is aan nieuwe beoordelingsmethoden, ofschoon er nu wel projecten plaatsvinden waarin wordt geëxperimenteerd met de erkenning van genoemde competenties.

Het tweede cluster wordt gevormd door de mediterrane landen Griekenland, Italië, Spanje en Portugal. Zoals bekend, hebben deze landen geen sterk ontwikkeld systeem voor beroepsonderwijs, waardoor het informele leren een belangrijke rol is gaan spelen. Wat betreft de erkenning van niet-formeel verworven competenties zijn echter nog weinig concrete vorderingen gemaakt.

Het derde cluster wordt gevormd door de Scandinavische landen Finland, Noorwegen, Zweden en Denemarken. Hierbinnen onderscheiden de auteurs twee subgroepen. In Finland en Noorwegen staat het niet-formele leren zeer sterk in de belangstelling en vinden verstrekkende experimenten en hervormingen plaats. De belanstelling voor genoemd onderwerp in Zweden en Denemarken is nog beperkt.

Het vierde cluster wordt gevormd door het Verenigd Koninkrijk, Ierland en Nederland. In deze landen is de invloed van de *National Vocational Qualifications* (in Nederland uiteraard aangeduid als de kwalificatiestructuur beroepsonderwijs) merkbaar. In deze landen wordt het belang van het informele leren zeker erkend.

Tenslotte het vijfde cluster, Frankrijk en België. Frankrijk heeft een pioniersrol vervuld op het gebied van het identificeren, beoordelen en erkennen van niet-formele competenties, aldus de auteurs. Paradoxaal genoeg is er echter weinig sociale erkenning van dit type leren, en wordt er nog steeds (veel) meer waarde gehecht aan formele diploma's. In België is men nog niet echt ver met dit onderwerp.

Naast het erkenningsmotief (en het daaraan gekoppelde efficiency-motief) is er ook de invloed van andere disciplines, waaronder de organisatiestrategie en het personeelsmanagement. Het

competentiedenken in die gebieden is sterk ontwikkeld onder invloed van Prahalad & Hamel (1990). Dat is echter niet het enige. Er is een complex van factoren dat in mindere of meerdere mate invloed heeft op de populariteit van het competentiedenken in het beroepsonderwijs.

Er zijn verschillende snelle en ingrijpende ontwikkelingen gaande in de samenleving, waar onder de ontwikkeling in de richting van de kennismaatschappij, maar er vinden ook veranderingen plaats ten aanzien van factoren als arbeid, technologie, vergrijzing en multiculturalisering, internationalisering en globalisering, verzakelijking en verharding, markt- en klantgerichtheid en daarmee samenhangende ontbureaucratisering, en nieuwe wet- en regelgeving. Deze veranderingen nopen tot voortdurende aanpassing van organisaties en werkenden in die organisaties. In het personeelsbeleid komt de nadruk te liggen op employability en zelfverantwoordelijkheid, prestatiecontracten en -beoordeling, flexibiliteit in beloningsstructuren, ontwikkelingsbeloning, loopbaancompetentie, en de flexibilisering van personeelscontracten. Voor mensen in organisaties betekent dit meer aandacht voor een leven lang leren, meer flexibiliteit in de arbeidsrelaties en veranderingsprocessen. Dit alles gaat gepaard met een sterke druk op de kostenbeheersing en met een steeds groter wordende complexiteit van sturing.

De gedachte is dat met competentiegericht onderwijs een betere link gelegd kan worden tussen de nieuwe eisen van de samenleving (risicosamenleving), arbeid (kenniswerk), arbeidscontracten (flexibeler) en het onderwijs. In ieder geval is het idee met behulp van dit onderwijsconcept jongeren beter gereedschap mee te geven voor hun zelfredzaamheid in het functioneren binnen de maatschappij (als burger), het functioneren als medewerker in het bedrijfsleven (of als ondernemer), en binnen hun loopbaan.

Kortom, de oorsprong van het competentiedenken in het (beroeps)onderwijs is veelvoudig.

Definities van het competentiedenken

Hetzelfde geldt overigens voor de definities van het competentieconcept. Ook die worden gekenmerkt door verscheidenheid. Nu is het in deze paragraaf niet de bedoeling wederom een uitgebreid exposé te houden over de definities van het begrip competentie. Dat is elders reeds uitvoerig gedaan (Mulder, 2002). Belangrijk om te constateren echter is dat er enige consensus begint te groeien in de definities van het begrip.

Enkele voorbeelden ter illustratie.

Descy & Tessaring (2001, 3) stellen bijvoorbeeld dat de functie van *vocational education and training* is ‘... to provide people with knowledge, skills and competences that are necessary and sufficient in order to perform a job or a set of jobs’ (op cit, 3). Zij definiëren de onderscheiden begrippen als volgt (op basis van studies van Bjørnåvold & Tissot (2000) en European Training Foundation (1998)):

Skill: de relevante kennis en ervaring die nodig is om een specifieke taak of functie uit te voeren, en/of het product van onderwijs, opleiding en ervaring die tezamen met relevante know-how kenmerken is voor technische kennis.

Competence: de bewezen en individuele bekwaamheid om know-how, vaardigheden, kwalificaties of kennis te gebruiken ten einde tegemoet te komen aan zowel bekende als zich ontwikkelende beroepssituaties en -vereisten.

Verder is nog opmerkelijk dat enkele verwante begrippen worden gedefinieerd, waaronder generic skills, transferable competences en key/core competences.

Generic skills: de skills die een leven lang leren ondersteunen, en die niet alleen basisvaardigheden als lees-, schrijf- en rekenvaardigheid omvatten, maar ook communicatievaardigheden, vaardigheden in probleemoplossen, vaardigheden in teamwerk, besluitvormingsvaardigheden, creatief denken, computervaardigheden en vaardigheden in voortdurend leren.

Transferable competences: de competenties die personen hebben die ook relevant zijn voor andere functies en beroepen dan die ze op een bepaald moment hebben of recent hadden.

Key/core competences: de groepen vaardigheden die complementair zijn aan *basic* en *generic skills* die personen in staat stellen om gemakkelijker nieuwe kwalificaties te behalen, zich aan te passen aan veranderende technologische of organisationele contexten, en/of mobiliteit op de arbeidsmarkt te verwerven, inclusief met behulp van loopbaanontwikkeling.

Competenties worden door deze auteurs dus beschouwd als bekwaamheden.

Door het Colo wordt hard gewerkt aan standaardisering van de terminologie ten aanzien van de kwalificatiestructuur beroepsonderwijs. In Colo E-Nieuwsbrief Nummer 7 van 15 juli 2002 wordt de volgende definitie gegeven van ‘competenties’: ‘Competenties zijn ontwikkelbare vermogens van mensen waarmee ze in voorkomende beroepssituaties op adequate, doelbewuste en gemotiveerde wijze proces- en resultaatgericht kunnen handelen, dat wil zeggen passende procedures kiezen en toepassen om de juiste resultaten te bereiken.’

Ook in deze definitie wordt gesteld dat het gaat om vermogens, hetgeen als synoniem kan worden opgevat als ‘bewezen bekwaamheden’. Er wordt door de Colo echter aan toe gevoegd dat het gaat om ‘ontwikkelbare’ competenties.

Daarmee wordt onmiddellijk een belangrijke dimensie zichtbaar waarop de definities van het competentieconcept variëren. Een analyse maakt duidelijk dat er in de definities tenminste variatie is ten aanzien van de volgende dimensies.

- Gedrag versus capabiliteit;
- Kennis versus bekwaamheid;
- Rol versus functie;
- Situatiegebondenheid versus contextuele ongebondenheid;
- Specificiteit versus algemeenheid;
- Leerbaarheid versus onveranderbaarheid;
- Prestatiegerichtheid versus ontwikkelingsimperatief;

- Kernbekwaamheid versus perifere bekwaamheid;
- Persoon versus systeem als drager.

Het staat gebruikers van het competentiebegrip in de praktijk uiteraard vrij een invulling van het concept te kiezen die het best aansluit bij de behoefte. Enige mate van standaardisatie in het beroepsonderwijs, zoals bijvoorbeeld het Colo probeert, lijkt echter wel noodzakelijk. Standaardisatie van het concept in het beroepsonderwijs zou moeten gaan in de richting van de volgende keuzes op genoemde dimensies.

1. Competenties zijn vermogens, capaciteiten of potenties en kunnen worden opgevat als bekwaamheden van personen en teams die hen in staat stellen gewenste prestaties te leveren (Kessels, 1999);
2. Competenties bestaan uit geïntegreerde zinvolle clusters kennis, vaardigheden en attitudes;
3. Competenties vormen een noodzakelijke voorwaarde voor het kunnen leveren van een prestatie (leiderschapskwaliteiten bezitten en ze in de dagelijkse praktijk gebruiken zijn verschillende dingen), bijvoorbeeld het verrichten van taken (ook in een slecht gestructureerde en voortdurend veranderende omgeving), het oplossen van problemen, het uitoefenen van een functie, het bewerkstelligen van een bepaald resultaat en het nemen van verantwoordelijkheid en beslissingen;
4. Competenties zijn niet direct en uiterlijk waarneembaar; het zijn vermogens die pas tot uitdrukking komen in een bepaalde prestatie in een specifieke situatie; de mate waarin een persoon over bepaalde competenties beschikt is dus uitsluitend meetbaar door de prestatie te analyseren; vandaar de nadruk op 'bewezen bekwaamheden' in het rapport van Descy & Tessaring (2001).
5. Competenties zijn (tot op zekere hoogte) transferabel van de ene naar de andere situatie;
6. Competenties hebben betrekking op resultaatgebieden en prestaties van mensen;
7. Competenties worden tot op een bepaald niveau beheerst en kunnen in veel gevallen verder worden ontwikkeld; beheersingsniveaus die bijvoorbeeld kunnen worden onderscheiden zijn beginnend, gevorderd beginner, competent, proficient en expert;
8. Competenties kunnen aanwezig zijn in personen en systemen (de bekwaamheden van personen bijvoorbeeld en de kennis die is vastgelegd in computerbestanden).

Op basis van deze voorkeuren en een verdere analyse van een groot aantal definities is eerder twee algemene werkdefinities gepresenteerd (Mulder, 2002):

Competentie is:

- het vermogen van een persoon om bepaalde prestaties te leveren.

Competenties bestaan uit:

- geïntegreerde handelingsbekwaamheden,
- die zijn opgebouwd uit clusters kennisstructuren,
- cognitieve, interactieve, affectieve en waar nodig psychomotorische vaardigheden

- en attitudes en waardeopvattingen,
- die noodzakelijk voorwaardelijk zijn
- voor het verrichten van taken,
- oplossen van problemen
- en het meer in het algemeen effectief kunnen functioneren in een bepaald beroep,
- een bepaalde organisatie,
- een bepaalde functie of een bepaalde rol.

Van belang is hierbij op te merken dat competenties ook van belang zijn in omgevingen waar veranderingen meer regel zijn dan uitzondering en waarbij eisen ten aanzien van de productiviteit, de kwaliteit, klantgerichtheid en diversiteit blijven gelden. Wellicht dat er nog een bullet aan de toch al lange lijst moet worden toegevoegd die te maken heeft met het kunnen vormgeven van en omgaan met veranderingen.

Het risico overigens van een begrip dat zoveel verschillende definities kent, is dat er allerlei onderwijsvernieuwingsidealen onder worden geschaard die de gebruiker plezierig vindt; dat kan ook als een voordeel worden gezien, omdat daarmee diverse onderwijsvernieuwingsidealen kunnen meeliften op een krachtige vernieuwingsgolf. Maar anderzijds is het toch ook wel prettig precies te weten wat de essentie is van competentiegericht onderwijs. In onze optiek is de essentie dat er meer nadruk ligt op het verwerven van bekwaamheden, en dat niet meer wordt volstaan met het verwerven van kennis en inzicht. Dat is binnen het beroepsonderwijs bij uitstek relevant. Want was het niet vaak zo dat in de beroepspraktijk vaak werd ervaren dat gediplomeerden en afgestudeerde weliswaar bevoegd waren bepaalde functies te verrichten, maar dat hun bekwaamheid (nog) veel te wensen overliet? Met de omslag in het denken van diplomagericht onderwijs naar competentiegericht onderwijs wordt meer uitdrukking gegeven aan de noodzaak om voor de beroepspraktijk (en het daaraan inherente perspectief van een leven lang leren) relevant onderwijs te bieden.

Toepassingsgebieden van het competentiedenken

In het voorgaande is gesteld dat het competentiedenken bijzonder populair is geworden. Dat is zeker niet alleen het geval in het onderwijs. Ook binnen andere werkerterrein is sprake van grote belangstelling.

Ten eerste is dat het geval op het terrein van het strategisch management in organisaties. Dit hangt samen met die pleidooien in de jaren negentig zijn gehouden voor het sturen op kerncompetenties. Kerncompetenties zouden de focus vormen voor succesvol organisatiebeleid. Ze zouden kunnen worden gebruikt bij de vraag welke organisatieonderdelen bij reorganisaties zouden moeten worden afgestoten, of welke andere organisaties zouden kunnen worden overgenomen. Met andere woorden: kerncompetenties speelden een belangrijke rol bij het acquisitiebeleid en de outsourcing van bepaalde onderdelen van de organisatie.

Ten tweede het personeelsmanagement. Zoals kerncompetenties konden worden benut bij de sturing van de organisatie in haar omgeving, werd het competentiedenken ook toegepast op de interne sturing van de organisatie. Soms uit praktische overwegingen, als bij fusies twee of meer personeelsmanagementsystemen moesten worden samengevoegd. Het

competentie-instrumentarium bleek dan behulpzaam bij de afstemming van de verschillende systemen. Het fungeerde als een communicatiemiddel en verschafte de verschillende betrokkenen een transparante taal.

Ten derde opleiding en ontwikkeling in organisaties. Ten gevolge van de vele geluiden dat bedrijfsopleidingen een kostbare en risicovolle investering zijn, en de alleen maar groter wordende druk op werknemers om veranderingen bij te houden, werd het informele leren op de werkplek steeds belangrijker. Het accent verschoof van training naar leren. Organisaties zochten tegelijkertijd naar meer efficiënte vormen voor directe competentieontwikkeling en performanceverbetering. Vandaar dat de werkplek meer en meer als leerplek werd opgevat en er diverse alternatieven kwamen voor het uitsluitend deelnemen aan opleidingen. Persoonlijke ontwikkelingsplannen werden populair en er werden diverse mogelijkheden geboden om een invulling te geven aan die plannen.

Ten vierde wordt het competentiedenken ook wel gebruikt in het kader van het sectoraal ontwikkelingsbeleid, ofwel het economisch structuurbeleid, ofschoon de Interdepartementale Commissie voor de Economische Structuurontwikkeling er niet voor heeft gekozen om binnen de Kennisinfrastructuurontwikkeling apart aandacht te besteden aan competentiegericht structuurbeleid. Wel is binnen de afzonderlijke programma's aandacht voor de implicaties van ontwikkelingen binnen bepaalde thema's (zoals de Biotechnologie) voor de competentieontwikkeling van diverse doelgroepen, waaronder burgers, consumenten, ondernemers en politici.

Tot slot het toepassingsgebied onderwijs en arbeid. Daar handelt dit hoofdstuk en dit boek als geheel over.

Wat betreft de toepassing van het competentiedenken in de verschillende werkgebieden kan worden opgemerkt dat het in essentie gaat om dezelfde processen van het benoemen van competenties, het bepalen van verschillen tussen de feitelijke en gewenste situatie waarin bijvoorbeeld personen, teams, organisaties zich bevinden, en het plannen van ontwikkelactiviteiten (en eventueel ontwikkelstrategieën) om de afstand van de feitelijke naar de gewenste situatie te overbruggen.

Funcities van het competentiedenken

Uit onderzoek binnen personeels- en opleidingsafdelingen van een groot aantal organisaties in Nederland is naar voren gekomen dat het competentiedenken verschillende functies vervult. Onderstaand zijn deze functies aangegeven:

- 1 *Sturing*: de ervaring van veel organisaties is dat dit een belangrijke functie is van het competentiedenken. Competenties fungeren als een kompas, ze bepalen de richting waarin een bepaalde ontwikkeling bij voorkeur dient te gaan.
- 2 *Communicatie*: competentieprofielen bieden helderheid in verwachtingen, juist door de assessment van de feitelijk aanwezige en gewenste competenties.
- 3 *Verticale afstemming*: met het competentiedenken is een betere afstemming te realiseren tussen algemene strategische doelen en meer operationele doelen.
- 4 *Horizontale afstemming*: met behulp van competentieprofielen kunnen verschillende instrumenten die zijn gericht op het bevorderen van prestaties van mensen beter op elkaar

worden afgestemd.

- 5 *Dynamiek en flexibiliteit*: kiezen voor en implementeren van competentiegericht ontwikkelingsbeleid leidt tot een makkelijker veranderingsproces; in traditionele managementsystemen zit vaak veel stropigerigheid.
- 6 *Ontwikkeling*: kiezen voor competentiedenken impliceert dat wordt gekozen voor een pro-actief ontwikkelingsbeleid in organisaties.
- 7 *Employability*: investeren in competentieontwikkeling leidt tot een betere inzetbaarheid van medewerkers, maar versterkt ook hun externe arbeidsmarktpositie.
- 8 *Performanceverbetering*: actief competentiegericht ontwikkelingsbeleid leidt ook tot verbeterd functioneren in de werksituatie en daaruit vloeit voort dan het ook in dit opzicht toegevoegde waarde heeft voor de organisatie.

Competentiemanagement in het onderwijs

De voordelen van het competentiedenken in organisaties overziend, mag worden verwacht dat actief competentie management in onderwijsinstellingen, ook in het beroepsonderwijs, toegevoegde waarde zal hebben.

Gedurende de afgelopen jaren hebben scholen in sterke mate te maken gehad met deregulering en autonomievergroting. Dit stelde nieuwe eisen aan bestuur, beleid en management. In zekere zin dienden en dienen scholen meer als ondernemingen te worden bestuurd. Ondernemerschap in het onderwijs komt derhalve meer centraal te staan, zowel voor de gehele organisatie in zijn externe omgeving, het interne management, en het onderwijzend personeel. Gezien de misstanden in (internationale) bedrijfsleven moet hier onmiddellijk aan worden toegevoegd dat dit ondernemerschap een duurzaam karakter dient te hebben. Hieruit vloeit voort dat ook het personeelsmanagement en de personeelsontwikkeling duurzaam van aard dient te zijn.

Genoemde ontwikkelingen leiden tot nieuwe rollen voor directie, managers en docenten. Markt- en cliëntgerichtheid worden belangrijk, evenals ontbureaucratisering. Duidelijkheid in verwachtingen naar en perspectieven van medewerkers komt dat meer op de voorgrond te staan. Daarmee gepaard gaat een grotere nadruk op ontwikkeling en coaching.

Competentiemanagement biedt hierbij een samenhangend en een veelbelovend perspectief. Zoals reeds opgemerkt: competentiegericht onderwijs en competentieontwikkeling van docenten omvatten in principe dezelfde processen. Het gaat om continue professionele ontwikkeling, enerzijds van aanstaande starters op de arbeidsmarkt, anderszijds de docenten van die starters. HRD en informeel leren van ondernemers en werknemers kan daar als proces aan worden gekoppeld - de kern daarvan wordt gevormd door competentieontwikkeling. Dit alles dient gezien de actuele ontwikkelingen in het personeelsmanagement binnen scholen ingepast te worden in het integraal personeelsbeleid. Veel onderwijsinstellingen hebben wat dat betreft nog een heel traject te gaan. Maar het is zeker de moeite waard gezien de positieve effecten die het competentiedenken in organisaties heeft voor het opleidingsbeleid voor medewerkers in organisaties (zie tabel 1.2).

Tabel 1.2 Toegevoegde waarde van het competentiedenken voor het opleidings- en ontwikkelings(O&O)beleid (naar Mulder, 2002, 265)

	Gem. Belang	Gem. Verbetering
1 Betere afstemming op personeelsbeleid	3.96	3.70
2 Betere afstemming van O&O op organisatiebeleid	3.94	3.73
3 Verbeteren van de toegevoegde waarde van O&O	3.80	3.68
4 Verbeteren van het advies over opleidingsdeelname	3.77	3.72
5 Betere basis voor opleidings- en leerprogramma's	3.77	3.63
6 Optimaliseren van leerpotentieel op de werkplek	3.73	3.58
7 Opstellen beoordelingscriteria bij resultaatmetingen	3.68	3.51
8 Bevorderen van leerbereidheid van medewerkers	3.67	3.60
9 Betere basis voor de selectie van opleidingen	3.63	3.64
10 Bevorderen van de leercultuur in de organisatie	3.62	3.67
11 Stimuleren van de ontwikkeling van medewerkers	3.52	3.53
Gemiddeld	3.70	3.60

(N=aantal respondenten; Gem.=Gemiddelde; Sd=Standaarddeviatie; 1 = sterk negatief; 5 = sterk positief)

Conclusies

De huidige aandacht voor het competentiedenken, ook in het beroepsonderwijs heeft iets van een hype. Zoals gezegd worden ineens allerlei onderwijsinnovaties geassocieerd met competentiegericht beroepsonderwijs. In essentie gaat het echter om een grotere nadruk op het verwerven van bekwaamheden (en dus niet alleen om kennis en inzicht) en relevantie van die bekwaamheden voor het functioneren van mensen in een baan, de loopbaan en arbeidssituaties. Daarbij wordt meer uitgegaan van de werksituatie als leersituatie en de loopbaan als leerbaan, waardoor meer en meer nadruk wordt gelegd op het belang van leercompetentie. Dat is blijvend, en niet nieuw, en ook niet hyperig. Wat wel nieuw is, is de instrumentele uitwerking van het concept. Van groot belang daarbij is dat deze ingrijpende onderwijsinnovatie integraal wordt aangepakt, aangezien het grootste gevaar van het competentiegerichte beroepsonderwijs is dat de visie op onderwijs, de doelen van het onderwijs, de inhoud van opleidingsprogramma's en programma-onderdelen, de organisatie van dit onderwijs en de toetsing ervan niet hecht op elkaar zijn afgestemd. En als een van de schakels tussen deze vijf constituerende onderwijscomponenten zwak is, blijft het gehele competentiegerichte onderwijsgebouw zwak.

Naast dit meer algemene probleem van complexe onderwijsinnovaties, spelen andere problemen een rol. Problemen die worden geconstateerd door organisaties die ervaring hebben met de implementatie van het competentiedenken. Deze problemen moeten hier niet worden verzwegen, maar er moeten werkbare oplossingen voor worden gevonden. De problemen zijn:

- **Kosten:** het integraal ontwikkelen van competentieprofielen, organisatiebrede assessments van competenties en faciliteiten voor feitelijke competentieontwikkeling vraagt grote investeringen.
- **Jargon:** het competentiedenken heeft een eigen jargon, zoals reeds in dit hoofdstuk is gebleken. Bij de invoering van het competentiedenken in het onderwijs moet het jargon zoveel mogelijk worden vermeden en moet het bekwaamheidsgericht onderwijs zo praktisch mogelijk worden gemaakt.
- **Bureaucratie:** een gevaar van competentiegericht werken is dat het een papierwinkel wordt met beoordelingsformulieren die eens in de zoveel tijd uit de kast worden gehaald, zonder dat

er voortdurend mee wordt gewerkt.

- Betrouwbaarheid en validiteit: beoordeling van competenties is geen technische wetenschap met ratioschalen. Het gaat voortdurende om (zelf)percepties van mensen, die onderhevig zijn aan allerlei validiteitsbedreigende factoren. Naast de bekende onderzoeksmethodologische problemen van betrouwbaarheid en validiteit speelt bijvoorbeeld ook het praktische probleem hoe beoordelingsschalen voor verschillende functie-(en onderwijs)niveaus zich tot elkaar verhouden. Omdat gekijkte referentiepunten ontbreken, is dat toch een knellend probleem. Organisaties die met competentiebeoordeling werken tillen hier echter minder zwaar aan, totdat de beloningsstructuur en de rechtspositie in het spel komt. Dan willen medezeggenschapsorganen en ondernemingsraden nog wel eens op de rem gaan staan.
- Keuze van effectieve leervormen: deze zijn niet automatisch gegeven als er persoonlijke ontwikkelingsplannen zijn opgesteld. De planning van de meest effectieve leervormen verdient afzonderlijke aandacht.
- Link met sociaal-constructivistisch leren (Simons, 1999): ook dit is geen automatisme. Ofschoon ook in het beroepsonderwijs meer en meer in teams wordt gewerkt en gestudeerd (bij projectonderwijs, probleemgestuurd onderwijs, en dergelijke) is het onderwijs nog niet altijd vanuit principes van sociaal-constructivistisch leren opgezet. Lang niet alle docenten zijn vertrouwd met deze leertheoretische uitgangspunten of met de praktische uitwerkingen daarvan.
- Veronachtzaming van de leercompetentie: ook dit blijkt nog een struikelblok te zijn. Met de druk (ten gevolge van de eindtermen, de examenprogramma's of de doorstroomeisen) om op leerlingen en studenten voldoende kennis en vaardigheden over te brengen, kan het ontwikkelen van de leercompetentie licht worden vergeten. Toch is het in het kader van een leven lang leren en het zelfsturingspotentieel van leerlingen en studenten van groot belang dat hun leercompetentie wordt vergroot. Dat is op langere termijn wellicht de beste dienst die het onderwijs haar deelnemers kan bewijzen.

Uit het voorgaande blijkt dat competentiegericht beroepsonderwijs geen gebakken eitje is. Er zitten zoveel haken en ogen aan dit concept dat de collectieve intelligentie van de bij deze innovatie betrokken professionals dient te worden ingezet om deze vernieuwing tot een succes te maken.

Literatuur

ACOA (1999). *Een wending naar kerncompetenties. De betekenis van kerncompetenties voor de versterking van de kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch: Adviescommissie Onderwijs-Arbeid, eigen uitgave.

Bernett, R. (1994). *The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham/Bristol: SRHE/Open University Press.

Bjørnåvold, J. & P. Tissot (2000). *Glossary on identification, assessment and validation of qualifications and competences; transparency and transferability of qualifications*. Working document. Thessaloniki: Cedefop.

- Blank, W.E. (1982). *Handbook for Developing Competency-Based Training Programs*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Cluitmans, J.J., M.A.F. Dekkers & T. van Oeffelt (2002). Aan de slag met competenties. Competentiegericht leren in het HBO en MBO. Nuenen: Dekkers.
- Descy, P. & M. Tessaring (2001). *Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe: executive summary*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Dochy, F.J.R.C. & T.R. de Rijke (Red.) (1995). *Assessment Centers. Nieuwe toepassingen in opleiding, onderwijs en HRM*. Utrecht: Lemma.
- Dubois, D.D. (1993). *Competency-Based Performance Improvement: A Strategy for Organizational Change*. Amherst: HRD Press. European Training Foundation (1998). Glossary of labour market terms and standard and curriculum development terms. Turin: ETF[online]. Available from the Internet: <http://www.etf.it/etfweb.nsf/pages/downloadgen>.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London/Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Friedlander, Ph. (1996). Competency-Driven, Component-Based Curriculum Architecture. *Performance & Instruction*, 35, 2, 14-21.
- Grotendorst, A., H. Biemans, M. Mulder, T. Lans & R. Wesselink (2002). Van opleiden naar leren en ontwikkelen. Competentiegericht opleiden voor politie en groen. *Profiel van beroepsonderwijs, educatie en scholing*, 11, 4, 26-28.
- Heijden, H. van der, R. Schutte, M. Reidinga & A. Volz (1999). *Competentiemanagement. Van belofte naar verzilvering*. Amersfoort: Twynstra.
- Jenewein, K., P. Knauth & G. Zülch (2002). *Kompetenzentwicklung in Unternehmensprozessen*. Aachen: Shaker.
- Kessels, J.W.M. (1999). Het verwerven van competenties: kennis als bekwaamheid. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, 1/2, 7-11.
- Klarus, R. (1998). *Competenties Erkennen. Een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Kuijpers, M.A.C.T (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'Competenties'*. Enschede: Twente University Press.
- Lucia, A.D. & R. Lepsinger (1999). *The Art and Science of Competency Models. Pinpointing Critical Success Factors in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.

- McAshan, H.H. (1979). *Competency-Based Educational and Behavioral Objectives*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- McLagan, P.A. (1989). *Models for HRD Practice. The Models*. Alexandria: American Society for Training and Development.
- Merriënboer, J.J.G. van, M.R. van der Klink & M. Hendriks (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Mulder, M. (2002). *Competentieontwikkeling in organisaties. Perspectieven en praktijk*. 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie. 2e druk.
- Nedermeijer, J. & A. Pilot (2000). *Beroepscompetenties en academische vorming in het hoger onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Prahalad, C.K. & G. Hamel (1990). The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, May-June, 79-91.
- Parry, S.B. (1998). Just What Is a Competency? (And why should you care?). *Training*, June 1998, 58-64.
- Simons, P.R.J. (1999). Competentieontwikkeling: van behaviorisme en cognitivisme naar sociaal-constructivisme. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, 1/2, 41-45.
- Stuij, I, M. Mulder, M. van der Spa & H. Biemans (2001). *Directory of Vocation Education Research in the Netherlands: Research Groups, Programmes & Projects*. 's-Gravenhage/Wageningen: NWO PROO/Leerstoelgroep Onderwijskunde, Wageningen Universiteit.
- Thijssen, J.G.L. (2000). Competentieontwikkeling in het beroepsonderwijs. *Opleiding & Ontwikkeling*, 13, 10, 5-11.