

OVER HET ONTSTAAN VAN COMPETENTIEGERICHT ONDERWIJS IN NEDERLAND

In dit artikel wordt het ontstaan van het Competentiegericht Onderwijs in Nederland beschreven aan de hand van eigen ervaringen van de auteur. Het is de bedoeling om te laten zien hoe een veelbelovende bedrijfswetenschappelijk opvatting van competenties uit 1993 slechts eenzijdig door het HBO is overgenomen met als gevolg dat veel onderwijs dat zich presenteert als competentiegericht onderwijs een kernaspect buiten beschouwing laat. Het is niet de bedoeling om een precies feitelijk verhaal te vertellen.

In beschouw Richard Slotman als de uitvinder van het competentieleren in Nederland. Hij zocht met zijn interne notitie *Competentie leren in het economisch onderwijs* (1996)¹ voor faculteitsbestuur van de toenmalige HEAO van Hogeschool Utrecht aansluiting bij ontwikkelingen die gaande waren in het bedrijfsleven, in het bijzonder ontwikkelingen, geïnitieerd door Hay Consultants. Al in 1993 was namelijk een baanbrekende studie over competenties verschenen: Spencer & Spencer, *Competence at Work, Models for superior performance*². Tot op de dag van vandaag een mooie en verhelderende studie die de eigenlijke basis vormt voor alle denken over competenties. Alvorens het competentie leren van Slotman te bespreken, gaan we eerst in op de denkbeelden van de grondleggers.

Spencer & Spencer geven de volgende definitie van een competentie: *een competentie is een onderliggende karakteristiek van een individu die in oorzakelijk verband gebracht kan worden met vaststelbaar criterium gerelateerd effectief en/of superieur presteren (performance) in een baan of situatie*³.

Belangrijk aan deze definitie zijn:

- *De onderliggende karakteristiek van een individu* betekent volgens Spencer & Spencer dat de competentie diep verweven is met de persoonlijkheid en dat de aanwezigheid van een competentie bij een individu op een bepaalde manier zijn of haar toekomstig gedrag in een complexe professionele situatie kan voorspellen;
- *Het oorzakelijk verband met een prestatie* duidt erop dat de competentie aangetoond de oorzaak is van gedrag en gedrag kan voorspellen;
- *Vaststelbaar criterium gerelateerd* betekent dat criteria t.a.v. meer of minder effectief presteren moeten worden gegeven aan de hand waarvan het goed of slecht presteren kan worden vastgesteld. Meetbaar en objectiveerbaar presteren dankzij het bezit van de competentie is dus waar het om gaat.

Kortom, het is volgens deze definitie alleen zinvol om over competenties te spreken, wanneer er vaststelbaar prestatiegedrag aan wordt gekoppeld. Doen we dat niet, dan gaat het om lege indicatoren, eigenschappen die niet aantoonbaar tot prestaties leiden. Verder is er het stellige inzicht dat wanneer een individu competent is dat dit de oorzaak is van effectief gedrag en dat competent zijn een voorspellende waarde heeft voor de kwaliteit van het handelen in de toekomst.

Spencer & Spencer zeggen verder dat de competenties *wijzen van gedrag en van denken aangeven voor een redelijk lange tijd*. Ze onderscheiden vijf competentiekenmerken:

- Motivatie;

¹ Natuurlijk in samenwerking met zijn toenmalige collega's van de economische faculteit van Hogeschool Utrecht, maar het eerste artikel in Nederland over *competentie leren* (zo noemde hij het) en HBO is, bij mijn weten, van zijn hand.

² Zij maakten deel uit van McCeland/McBer Consultants.

³ A competency is an *underlying characteristic* of an individual that is *causally related* to *criterion-referenced effective and/or superior performance* in a job or situation.

- Persoonlijke trekken;
- Het zelfconcept of zelfbeeld;
- Knowledge;
- Skills .

De eerste drie tezamen worden ook wel traits genoemd, ontwikkelbare vermogens die verschijnen als psychologische karaktertrekken van de professional (enigszins vrij vertaald). In het Nederlands worden ze genoemd *houding* of *persoonlijk professionele vermogens*. In sommige situaties worden ze, gezien hun nabijheid aan de persoonlijkheid ook wel *gedragscompetenties* genoemd, maar dat is in feite een verwarrende benaming omdat volgens Spencer & Spencer ook het bezit van knowledge and skills goede *voorspellers van gedrag* kunnen zijn⁴.

Spencer & Spencer stellen zich een simpele vraag, namelijk hoe het komt dat er grote prestatieverschillen zijn tussen mensen die een gelijke body of knowledge and skills bezitten (tussen bijvoorbeeld mensen met gelijke diploma's). Hun conclusie is simpel, namelijk dat de omvang van de body of knowledge and skills wel belangrijk is maar dat deze omvang *niet doorslaggevend is voor de mate van superieur en/of effectief handelen in een situatie of baan*. Een bepaalde omvang van kennis & vaardigheden is wel voorwaardelijk voor professioneel gedrag, maar hoeveel kennis en vaardigheden ik op enig moment ook verwerf, het meer of minder aan kennis en vaardigheden is niet de oorzaak van mijn beter presteren. Iemand steeds verder volstoppen met kennis, leidt dus niet tot beter presteren in beroepsmatige situaties. Hun conclusie is dat het de dicht tegen de persoonlijke psychologie aanliggende professionele vermogens zijn, die doorslaggevend zijn voor het excellent presteren van de professional, *de traits*. En deze traits waren het eigenlijke doel van hun onderzoek dat was gericht op het ontdekken van wat dan precies de voor superieur presteren doorslaggevende persoonlijk professionele competenties zijn. Hun conclusie was dat er een standaard van eenentwintig ontwikkelbare persoonlijke professionele vermogens zouden bestaan. Afhankelijk van het beroep, is dan steeds de ontwikkeling van een aantal specifieke competenties, doorslaggevend voor excellent presteren. Dus de relevante keuze uit de eenentwintig competenties voor de marketeer is anders dan de keuze voor de social worker. Hoe kwamen zij aan deze competenties? Door analyse van de *critical incidents* die zij (650?) professionals vroegen aan hen te vertellen. Dus uit de verhalen van de professionals hoe zij in complexe voor het beroep typerende situaties handelden, analyseerden zij de werkzame competenties die ze weer toetsten aan andere verhalen. Zij hebben ook onderzoek verricht naar objectiveerbare beheersingsniveaus van de competenties.

Van Spencer & Spencer is ook een bekende piramide (eigenlijk: *ijsberg*) over de vermogens die van invloed zijn op het presteren. Ver boven het midden van de ijsberg is een golf getekend (de zeespiegel). De zichtbare vermogens boven de golflijn (kennis & skills) zijn van invloed op excellent presteren evenals de verborgen (hidden) vermogens onder de golflijn (selfconcept, trait, motive). Maar met het oog op het excellent presteren zijn deze hidden competencies op een bepaalde manier van veel grotere invloed op het excellent presteren dan de skills & traits. Hun conclusie is

⁴ Het zal duidelijk zijn dat het vanuit deze inzichten zinloos is om, zoals veel is gebeurd, tegenstellingen tussen kennis en competenties te creëren of tussen kennis en gedrag. Spencer & Spencer zijn glashelder over wat voor hen goede voorspellers van gedrag zijn. Van de andere kant leggen zij hier wel een bepaald verband tussen kennis en presteren, namelijk dat niet alle kennis tot presteren leidt, maar dat performance gerelateerde kennis zeker invloed heeft. Dit is wat wij tegenwoordig noemen: *context gerelateerde kennis*. Het geeft voeding voor de gedachte dat eindeloos veel kennis in het onderwijs stoppen minder zinvol is dan specifiek aan de job of situation gerelateerde kennis. Maar let op, het gaat ze uiteindelijk om de oorzaken van excellent of effectief presteren en de oorzaken daarvan zoeken ze in de traits – zie verderop in het hoofdstuk.

dus dat de kern van het excellent presteren (performance) van de professional en daarmee van de verschillen in presteren in de ontwikkeling van de persoonlijke professionaliteit zit⁵.

Maar, zo zeggen Spencer & Spencer, omdat deze vermogens zo dicht tegen de persoonlijkheid aanliggen en verborgen zijn, zijn ze ook het meest lastig te ontwikkelen, kennis en skills kun je veel gemakkelijker en goedkoper ontwikkelen. En daarmee komt de aap uit de mouw van wat zij in het kader van hun werk voor McClelland/McBer (Hay-consultants) wilden met hun onderzoeksresultaten. Hun stelling was namelijk dat, omdat de persoonlijk professionele competenties lastig en duur ontwikkelbaar zijn (hidden) en toch doorslaggevend zijn voor excellent presteren, *het goedkoper is om erop te selecteren*. De ontwikkeling van de relevante competenties bij de professional bij sollicitatiegesprekken, geeft namelijk een indicatie van hoe de professional in de toekomst zal gaan presteren. Het onderzoek ging dan ook in op de vraag hoe je dan deze competenties valide kon toetsen. Ofwel, diploma of niet, het was Hay die de competentieassessments ging invoeren bij sollicitaties van professionals. Een sollicitant kon dus een baan niet krijgen als hij of zij op de voor het beroep geformuleerde competenties (competence at work) slecht ontwikkeld was. Want, zo was de conclusie, als deze persoon die traits niet bezit, gaat hij of zij straks in een kritische situatie de problemen niet oplossen.

Al met al een twijfelachtige manoeuvre en tegenstanders hebben er steeds op gewezen dat er door deze methoden niet wordt geselecteerd op *ontwikkelbare* vermogens maar op vaste karaktereigenschappen van mensen – kortom er zou worden geselecteerd op *vooroordelen*. We laten maar in het midden wie er gelijk heeft. De interessante redenering die er voor het HBO uit kan worden gepakt, is dat de ontwikkeling van kennis en skills een essentiële voorspeller van gedrag is en dat, aangezien het bij het HBO gaat om een opleiding op bachelorniveau, *dus om professioneel niveau*, aandacht voor de ontwikkeling van de traits een bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van het professionele niveau.

Vatten we samen. De wetenschappelijke stand van zaken was in 1993 *dat kennis, skills én traits allen gedragsvoorspellers zijn (bijdragen aan presteren) en dat met name de ontwikkeling van de persoonlijk professionele competenties expliciet bijdraagt aan de ontwikkeling van effectief en superieur presteren, dus aan uitnemende professionaliteit*. Men zei ook dat de ontwikkeling van de traits voor het bedrijfsleven kostenintensief was.

En dus, zo kon ook de redenering zijn, hoort die ontwikkeling van traits thuis in het HBO. In feite was die beweging ook al gaande in het HBO van voor 1997 maar men noemde het toen anders, bijvoorbeeld studentgericht onderwijs of studeerbaar onderwijs of leren leren. Zo ongeveer dacht ik dat de nieuwe competentiewerkelijkheid eruit zou gaan zien in 1996, toen de baanbrekende studie van Richard Slotman verscheen aan Hogeschool Utrecht, *Competentie leren in het economisch onderwijs*. Het document sloeg direct breed aan in Nederland. Met hem begonnen meerderen van deze hogeschool te publiceren o.a. Geert Kinkhorst, Corrie Nachtegaal, Karin Hoffman.

HBO en Competentieleren

Wat heeft het HBO nu feitelijk met het onderzoek van Spencer & Spencer gedaan? Het HBO moet natuurlijk de vraag beantwoorden naar hoe ze een student die individuele vermogens *leert*. Dus dat is een wezenlijk andere vraag dan Spencer & Spencer, die zich afvroegen hoe je potentieel wanpresteren uitselecteerde voordat het daadwerkelijk wanpresteren zou zijn geworden. De meest

⁵ Hun redeneringen zijn m.i. niet altijd even consequent, ook niet over de samenhang tussen knowledge, skills en traits. Soms zeggen ze dat de ontwikkeling van traits een goede predictor is van skills, soms trekken ze ook de knowledge erbij als predictor.

simpele redenering was dus geweest dat als het HBO meer aandacht zou zijn gaan besteden aan de ontwikkeling van de traits, dat dan al veel gewonnen zou zijn.

Laten we eerst Slotman maar eens volgen als de uitvinder van het competentieleren. Slotman stelde dus de vraag *hoe we professionals meer adequaat kunnen gaan opleiden dan in 1996 het geval was en zijn antwoord was: via competentie leren:*

- Slotman ging in op de grote kloof tussen wat de HBO-opleidingen in 1996 onderwezen, wat studenten wisten en wat het beroepenveld vroeg. Hij haalde die kloof uit visitatierapporten en landelijke overleggen⁶. Slotman opereerde in het economisch onderwijs dat hij in die tijd, evenals het technisch onderwijs, beschouwde als overwegend kennisonderwijs. Slotman concludeerde dat er een betere afstemming moest komen tussen het werken in de beroepspraktijk en de opleidingen;
- In 1997 werden de inhoudelijke doelen van de opleidingen nog *eindtermen* genoemd, die overwegend waren geformuleerd als lijsten van vooral knowledge en een beetje skills en attitude. Degene die afstudeerde had kennelijk wel veel knowledge, weinig skills en attitude maar kon, zo vertaalde Slotman de kritiek van het beroepenveld, deze drie niet samenbrengen in professioneel handelen. Hij redeneerde dat als het HBO en beroepenveld een betere aansluiting wilden, dat men dan de eindtermen beter kon gaan *integreren* door ze in de vorm van *beroepshandelingen* en *taken* te formuleren. En deze integraties noemde hij *competenties*. Competentie leren wordt dan, onderwijs waar het leren van beroepshandelingen en taken centraal staat (en niet: onderwijs waar het leren van kennis centraal staat);
- Slotman nam wel min of meer de definitie van Spencer & Spencer over, maar liet de betekenis van kennis, skills en traits als veroorzakers van professioneel gedrag eigenlijk los. Ofwel, het belang dat Spencer & Spencer hechtten aan kennis, skills & traits als voorspellers van excellent presteren verdween min of meer onder tafel en de focus werd gelegd op het resultaat van deze drie: *een competentie is het vermogen tot handelen*. Formuleren we het nog preciezer dan veranderden bij Slotman de als kennis geformuleerde eindtermen (met een beetje skills en attitude) naar de als brede skills geformuleerde competenties (met een beetje kennis en een beetje traits – de discussie spitste zich direct en tot op de dag van vandaag toe op de veronderstelde reductie van de kennisbasis dankzij het competentieleren);
- De volgende stap die Slotman toen zette, was de knappe definitie van competentieleren als *leren in realistische taakomgeving*. De als taken geformuleerde competenties leidden tot het model van leren in realistische taakomgeving – want ik leer de taken door ze te oefenen en door te handelen (en verwerf dan onderhands de benodigde kennis). En vanaf dat moment is men begonnen over competentiegericht leren als model. Wat zijn dan de ideaalmodellen *leren in realistische taakomgeving*? De specialisten beschouwen die modellen waar leren en werken identiek zijn als de meest zuivere. Voorbeelden zijn bijvoorbeeld hogere hotelscholen die leren door studenten in te zetten bij het exploiteren van echte restaurants en hotelfaciliteiten. In het MBO zijn winkels en kantoren nagebouwd. Het ideaaltypische model is het model waar een student taken leert door ze te doen, waarbij hij of zij op maat begeleid wordt door docenten en waar de student het verrichten van deze taken ontwikkelt door zelf kennis te halen (*kennisconstructie*), in gesprek met anderen;

⁶ De vraag is overigens of die kloof werkelijk op alle sectoren was aangetoond, want al vanaf de jaren tachtig werd beroepsonderwijs ontwikkeld door rekenschap af te leggen van de beroepswerkelijkheid, bijvoorbeeld via de taxonomie van Bloom (een redeneerwijze, heuristiek die vanuit beroepstaken tot te onderwijzen leerstof komt).

Laten we hier even een pas op de plaats maken. In het Hoger Onderwijs werd al vanaf midden jaren 80, begin jaren 90 een felle discussie gevoerd over verhogen van rendementen, verhinderen van uitstroom, verkorting van de studieduur en verhoging van studievaardigheden. De trefwoorden waaronder deze discussie werd gevoerd, waren dat door *leren leren*, door *studentgericht onderwijs* en door het *geven van taakopdrachten*, meer rendement bereikt zou worden, dan door hoorcolleges. Deze stelling was ook gepositioneerd in de bekende nota *te doen of niet te doen* uit 1992. In deze nota van de professor Wijnen werden bijna tachtig factoren opgesomd die van invloed waren op betere studeerbaarheid. Kortom er werd in die tijd volop nagedacht over -, geëxperimenteerd met - en gediscussieerd over activerend onderwijs. Mijn redenering werd rond 1997 de volgende: waarom is het belangrijk dat het HBO met nieuwe werkvormen gaat werken naast kennisoverdracht via hoorcolleges? Wil ze dat om betere studeerbaarheid of om betere professionals op te leiden? Ik koos voor het laatste als het doorslaggevend argument en verbond daaraan dat door het werken met activerende werkvormen de kans werd gecreëerd om juist die traits impliciet te gaan ontwikkelen, je moest het dan wel begeleiden en al dan niet ontwikkelingsgericht gaan beoordelen.

Competentieleren is vanuit het bovenstaande goed te begrijpen als noemer waaronder de op studeerbaarheid gerichte modellen van de jaren 80 en 90 konden worden gepositioneerd. *Projectonderwijs*, *casusgestuurd onderwijs*, *probleemgestuurd onderwijs* waren uitstekend bruikbaar voor dat competentieleren en wel in het bijzonder voor de ontwikkeling van de traits. Van de huisartsenopleiding in Maastricht was al bekend dat deze met PGO werkte, dat daardoor het brede handelingsvermogen (diagnose, interventie) en probleemoplossingvermogen van studenten goed ontwikkeld werden, maar dat naast PGO ook op een andere manier aan kennisverwerving moest worden gedaan, want dat bleef wat achter⁷. Voor Maastricht is het nooit de vraag geweest *óf* er kennis verworven moest worden, de vraag was *hoe* er het beste kennis & skills & traits verworven konden worden. In Maastricht is nooit geabstraheerd van de benodigde kennis, vaardigheden en traits.

Omdat de meeste opleidingen kozen voor als taken geformuleerde competenties (focus op breed geformuleerde skills), pakten ze met de nieuwe werkvormen niet de winst die er ook nog gehaald kon worden. Dankzij de activerende werkvormen werden zeker de brede skills beter ontwikkeld dan voorheen maar het denken over de traits is tot op de dag van vandaag onderbelicht gebleven⁸. Goede uitzonderingen daargelaten, bij sommige projectonderwijs, waar ook aandacht wordt besteed aan het individuele en groepsproces, zijn traits als procescompetenties geformuleerd. Van de andere kant is ook door de focus op de integrale definitie van competenties, de kennisbasis ondergesneeuwd geraakt. Er zullen sinds 1997 zeker meer handelingsbekwame mensen zijn opgeleid (daarover verschillen de werkgevers niet van mening), maar in de opleidingen die minder aandacht besteedden aan het expliciteren van de kennisbasis is dit onderbelicht geraakt (daarover zijn de werkgevers het ook wel eens⁹). Het zijn in ieder geval klachten in het (bouw)technisch onderwijs: meer professionele handelingsvermogens zijn bereikt, maar nu weer meer zorg voor de kennisbasis. Dit is eigenlijk ook de kritiek van Verbruggen c.s.

In feite boden de *traits* van Spencer & Spencer uitstekende aanknopingspunten voor het onderwijs om het *niveau* te definiëren en ook om het presteren op niveau te gaan beïnvloeden. Deze

⁷ Want PGO gaat niet uit van de handboeken maar van problemen. Studenten pakte de kennis die ze nodig hadden om het probleem op te lossen, maar zouden daardoor niet het volledige handboek kennen – in de medische opleidingen wordt deze volledigheid echter essentieel geacht.

⁸ Ofwel de essentie van *Competence at Work, models for superior Performance, traits die bijdragen aan het ontwikkelen van superieur/excellent presteren* is niet expliciet in het HBO gekomen.

⁹ Dat is dus dertien jaar later de omkering van kritiek van 1997, waar Slotman mee startte.

redenering heeft het echter maar mondjesmaat gehaald binnen het HBO. Veel opleidingen waren zeer terughoudend in, wat zij noemden zich op het niveau van de psychologie te gaan begeven. De Dublin-descriptoren zijn uiteindelijk doorslaggevend geworden voor het bachelorniveau, gezien hun belang bij de accreditatie. Hierin zitten overwegend knowledge (kennis), skills (toepassing). Oordeelsvermogen en Leren zouden als een trait kunnen worden beschouwd. Communicatie is in de Dublin-descriptoren gedefinieerd als een skill.

Samenvattend: er heeft in het gehele HBO een beweging plaatsgevonden, waarbij de focus van kennisverwerving is verschoven naar een focus waar het leren van beroepshandelingen door het uitvoeren van beroepshandelingen meer plaats heeft gekregen. Dat is een belangrijk pluspunt t.o.v. de situatie in 1997, maar kennis en traits zijn daarbij onderbelicht gebleven. De werkvormen zijn er overigens wel voor ontwikkeld, wat kan betekenen dat t.o.v. het vroegere onderwijs die traits wellicht meer impliciet worden ontwikkeld.

Ton Flierman

Licht omgewerkte interne notitie, december 2009