

Competentie: een populair maar ‘fuzzy’ begrip

Marcel van der Klink

Deze bijdrage gaat in op de mogelijkheden om een generieke definitie voor het begrip competentie te formuleren. De bijdrage start met een verkenning van de populariteit van het competentiedenken. Het begrip competentie wordt in uiteenlopende praktijken op verschillende manieren gehanteerd. Niet alleen in arbeidsorganisaties maar ook in het onderwijsveld heeft het competentiedenken ingang gevonden. Eerst wordt stilgestaan bij arbeidsorganisaties waarna het vizier wordt verlegd naar onderwijsinstellingen

Vervolgens wordt ingegaan op de kernvraag van deze bijdrage: Is het mogelijk een generieke definitie voor het begrip competentie te ontwikkelen? Beargumenteerd wordt dat het inderdaad mogelijk is een generieke definitie te formuleren. Er wordt een voorstel gedaan voor een definitie die weliswaar het begrip afbakt maar die tegelijkertijd flexibel genoeg is om in uiteenlopende praktijken gehanteerd te kunnen worden. De bijdrage eindigt met enkele kanttekeningen bij de voorgestelde definitie en bij het begrip competentie en de wijze waarop met dit begrip in uiteenlopende praktijken wordt ingegaan.

De populariteit van het competentiebegrrip in arbeidsorganisaties

Kenmerkend voor de periode tot 1990 is dat er in Nederland relatief weinig aandacht bestaat voor het competentiebegrrip. Dat verandert pas in de jaren negentig. In 1990 verschijnt een publicatie van Prahalad en Hamel (1990) over kerncompetenties van organisaties die zeer veel belangstelling trekt en beschouwd kan worden als de aftrap voor een periode waarin het competentiebegrrip bijzonder dominant is in arbeidsorganisaties. Dit past in het beeld dat de Nederlandse economie steeds meer trekken gaat vertonen van een ‘kenniseconomie’. Kenmerkend voor een dergelijke economie is dat kennis, en de ontwikkeling van kennis, een kritische productiefactor wordt om toegevoegde waarde te realiseren, ten opzichte van traditionele productiefactoren zoals grondstoffen en kapitaal (Kessels, 2001). Daarmee wordt de wijze waarop wordt omgaan met het kennisvraagstuk een onderscheidende factor in het succes van arbeidsorganisaties. De ontwikkeling, verspreiding en

Marcel van der Klink is als universitair hoofddocent verbonden aan de Open Universiteit Nederland. Belangrijke thema's in zijn werk zijn werkplekleren, competentiegericht opleiden, e-learning en assessment van competenties

deling van kennis is een vraagstuk van strategisch belang in organisaties, met implicaties voor de inrichting van het werk, het HRM-beleid en het HRD-beleid (Van der Klink, Kessels, & Keursten, 2001).

Van Sluijs en Kluytmans (1996) definiëren kerncompetentie als: een eigenschap van een organisatie die door de unieke combinatie van kennis, vaardigheden, structuren, technologieën en processen in staat is om competitief voordeel ten opzichte van de concurrenten op te bouwen en te behouden. Een kerncompetentie:

- voegt waarde toe aan de organisatie;
- is uniek of zeldzaam;
- is niet of moeilijk te imiteren; en
- is niet vervangbaar door andere resources.

Veelgenoemde voorbeelden van kerncompetenties zijn: de bekwaamheid van Sony in het verkleinen van elektronische apparatuur tot een handzaam formaat; het ontwikkelen van apparatuur met een hoge kwaliteit en gebruiksvriendelijkheid door Bang & Olufsen, en het vermogen van Swatch om zeer uiteenlopende producten (horloges, auto's) van een opvallend design te voorzien (Norhaug & Gronhaug, 1994). De benadering van kerncompetenties legt dus niet de nadruk op de vraag van de markt, of op de producten en diensten die de onderneming voortbrengt, maar juist op de kwaliteiten van de organisatie om succesvolle producten en diensten op de markt te brengen (Van Sluijs & Kluytmans, 1996).

Wil een kerncompetentie ook op termijn voordeel opleveren, dan is het van essentieel belang dat er voldoende aandacht wordt besteed aan voortdurende investering en ontwikkeling. Daarbij zijn verschillende strategieën denkbaar, zoals het zelf ontwikkelen van kennis, het extern verwerven van nieuwe kennis, co-development, of overname van andere organisaties. Hoewel het concept kerncompetenties erkent dat de bijdrage van menselijke kwaliteiten aan het realiseren van een competitief voordeel op de markt van eminent belang is, benadrukt het concept zeker ook dat de *combinatie* van resources als basis moet dienen voor een succesvolle onderneming. Elementen als de organisatiestructuur en organisatiecultuur zijn ook cruciaal voor het realiseren van competitief voordeel.

Naast aandacht voor kerncompetenties, ontstaat er binnen arbeidsorganisaties steeds meer interesse in competenties van individuele werknemers. Snelle veranderingen en de onvoorspelbaarheid van de nabije toekomst nopen arbeidsorganisaties tot een nieuwe en geïntegreerde visie op het menselijk potentieel met betrekking tot selectie, ontwikkeling, loopbaan en beoordeling. Human Resource Management

(HRM) kan beschouwd worden als een manifestatie van deze nieuwe visie, waarbij het gaat om de afstemming van het menselijk potentieel op het realiseren van een flexibele, wendbare organisatie. In die zin is competentie management nauw verbonden met de idee van integratie zoals dat in het HRM-denken wordt gepropageerd. Alle personele activiteiten dienen onderling met elkaar verbonden te worden in samenhang met de dynamiek in de strategie, technologie, structuur en cultuur van de arbeidsorganisatie (Van Sluijs & Kluytmans, 1996). De aanleidingen en motieven van arbeidsorganisaties om het competentiedenken serieus te nemen, zullen hieronder nader worden uitgewerkt.

Wellicht de belangrijkste aanleiding is dat de toenemende snelheid van maatschappelijke en technologische veranderingen het minder gemakkelijk en voor de hand liggend maakt om gedetailleerde functieomschrijvingen te hanteren met daarbij gespecificeerde functie-eisen. De moeilijkheid om functies nog scherp te kunnen definiëren nodigt uit tot het denken in termen van 'bekwaamheden', die relatief los van functies gezien kunnen worden. In aanvulling daarop kan gesteld worden dat de arbeidsmarkt steeds diffuser lijkt te worden. Het begrip 'beroep' erodeert en er ontstaat behoefte aan nieuwe concepten en ankerpunten in het denken over de vereiste bekwaamheden van huidige en toekomstige werknemers (cf., Geurts, 1989). Het competentiebegrif kan hierin een rol spelen.

Voor een adequate functievervulling wordt het bovendien steeds belangrijker dat werknemers niet alleen over meer of minder beroepspecifieke bekwaamheden beschikken, maar ook dat zij zonder voortdurende controle een breed scala aan productieve eigenschappen inzetten. Een lerende houding, stressbestendigheid, en commitment aan de organisatie zijn voorbeelden van persoonskenmerken die hogelijk gewaardeerd worden. Voor werknemers in de onderste segmenten van de arbeidsmarkt zijn dergelijke kenmerken in de selectieprocedure wellicht zelfs van meer betekenis dan de specifieke kennis en ervaring die voor de functie noodzakelijk is (De Boer & Hövels, 1999). Kenmerkend voor het competentiebegrif is, althans in sommige definities, dat er ook expliciet aandacht bestaat voor attituden en persoonskenmerken als belangrijk element in de 'performance' van werknemers (Thijssen & Lankhuijzen, 2000).

Een grote onzekerheid over de toekomstige behoeften en mogelijkheden van de organisatie maakt het tevens onmogelijk om als organisatie de loopbanen van medewerkers te managen. Een 'baan-voor-het-leven' maakt plaats voor een aaneenschakeling van loopbaantransities, soms bewust gewild, maar ook steeds vaker gedwongen. Dit legt op individuele werknemers meer druk om na te denken over hoe zij aantrekke-

lijk kunnen blijven, zowel voor hun huidige werkgever als ook voor mogelijke toekomstige werkgevers. Van individuen wordt verwacht dat zij *zelf* de verantwoordelijkheid nemen voor hun loopbaanplanning en meer aandacht voor 'loopbaancompetenties' wordt dan ook wenselijk geacht (zie Kuijpers, 2003). Dit vraagt van werknemers een houding waar aandacht voor bestaansvragen en loopbaanperspectieven een belangrijke plaats inneemt. De werknemer wordt steeds meer een 'werk-ondernemer' (Van der Zee, 1997).

Tegen deze achtergrond van een toenemend belang van de flexibiliteit en zelfverantwoordelijkheid van werknemers rijzen nieuwe vraagstukken en dilemma's voor het HRM-beleid: hoe werknemers te binden aan de organisatie, zonder de garantie van 'lifetime employment' aan te bieden? Hoe een balans te vinden tussen het bevorderen van de directe inzetbaarheid en het behoud van de employability van de werknemer op langere termijn? Via een scala aan maatregelen wordt getracht om de wederzijdse aantrekkelijkheid en afhankelijkheid van werknemers en werkgevers opnieuw vorm te geven. Daarbij kan gedacht worden aan individuele arbeidsvoorwaarden-op-maat, sabbatsverlof, het persoonlijk ontwikkelingsplan, de inzet van competentie-managers, en zo verder (zie Bruel & Colson, 1998; Lankhuijzen, De Jong, & Thijssen, 2001; Thijssen, 1997). Het gaat daarbij niet meer primair om de ontwikkeling van (functie)specifieke kennis en vaardigheden, maar om het ontwikkelen van bekwaamheden met een breder toepassingsgebied.

De noodzaak om de organisatiestrategie en de ontwikkeling van het menselijk potentieel beter op elkaar af te stemmen, creëert een sterke behoefte aan een gemeenschappelijke taal voor alle betrokkenen. Het competentiebegrif (zowel in de betekenis van kerncompetenties als in de betekenis van individuele bekwaamheden) vervult hierin een brugfunctie tussen managers, de HRM-afdeling en werknemers (Mulder, 2000). De aantrekkelijkheid van het denken in competenties wordt verder gestimuleerd door, vooralsnog onbewezen, assumpties, zoals de veronderstelling dat competenties volledig ontwikkelbaar zijn en dat competentie-management tot betere resultaten zou leiden dan andere vormen van HRM-beleid (Thijssen & Lankhuijzen, 2001). De aantrekkelijkheid van het competentiedenken, in de vorm van competentie-management, schuilt volgens Kessels (2001) ook in de aanname dat competenties te analyseren zijn, in profielen te vatten zijn en meetbaar zijn. Daarmee wordt, aldus Kessels, op zijn minst de indruk gewekt dat planning, sturing en controle over het intellectuele kapitaal nog steeds door het management uitgeoefend kunnen worden. Kortom: het gebrek aan gedegen empirisch bewijs ter onderbouwing of afwijzing van allerlei assumpties en aannames draagt feitelijk alleen maar bij aan de ontvankelijkheid voor het competentiedenken.

De populariteit van het competentiebegrrip in het onderwijs

Binnen het onderwijs is met name vanaf eind jaren negentig interesse ontstaan voor het competentiedenken. Volgens Mulder (2000) is de snelle adoptie van het competentiebegrrip in het onderwijs gelegen in de wens om aan te sluiten bij de terminologie die in arbeidsorganisaties wordt gebezigd. Hoewel dat een aannemelijke verklaring is, zijn er ook andere motieven en omstandigheden die hebben bijgedragen aan de populariteit van het competentiedenken in het onderwijs. Hieronder wordt per onderwijssector ingegaan op de achtergronden voor de adoptie van het competentiebegrrip.

Het sterkst manifesteert het competentiebegrrip zich in het middelbaar beroepsonderwijs. De opkomst van het competentiedenken in het beroepsonderwijs hangt nauw samen met de constatering dat de aansluiting tussen beroepsonderwijs en arbeidsorganisaties onder de maat is. De wens om jongeren breed te kwalificeren heeft in de jaren negentig onvoldoende handen en voeten gekregen. Veel opleidingen in het middelbaar beroepsonderwijs zijn te functiespecifiek en er is sprake van een te eenzijdige focus op de directe inzetbaarheid van afgestudeerden (Stuurgroep Evaluatie WEB, 2001). Voor het beroepsonderwijs is het noodzakelijk opnieuw te definiëren wat de gewenste opleidingsinhoud moet zijn om jongeren zicht te geven op een baan na afstuderen maar ook om garanties in te bouwen dat hun educatieve bagage hen in staat stelt een leven lang te leren. Waar vroeger werd gesproken over kwalificaties, kwalificatiestructuur en sleutelkwalificaties wordt de wending naar bredere opleidingen onderstreept met de introductie van een nieuwe terminologie waarin competentie, kerncompetentie en kernopgaven frequent gebezigd worden (Adviescommissie Onderwijs Arbeidsmarkt, 1999).

De wending naar bredere opleidingen betekent dat iedere beroepsopleiding naast het aanleren van beroepscompetenties verbreding van de opleiding moet realiseren door aandacht te schenken aan de verwerving van leer- en loopbaancompetenties, alsmede moet zorgen voor het aanleren van competenties die relevant zijn voor het maatschappelijk functioneren en die worden aangeduid als burgerschapscompetenties (Onderwijsraad, 1998).

Ook in het hoger onderwijs is er aandacht voor het competentiedenken. Daarbij lijkt het hoger beroepsonderwijs het competentiebegrrip meer te omarmen dan het universitair onderwijs, hetgeen verklaarbaar is doordat het hoger beroepsonderwijs van oudsher meer gericht is op de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. Van de universiteiten lijken met name Nijenrode en de Open Universiteit Nederland het competentiedenken serieus te nemen. Vermoedelijk komt dit doordat beide univer-

siteiten veel programma's aanbieden voor werknemers die al wat verder gevorderd zijn met hun loopbaan. De signatuur van de programma's van deze twee universiteiten is iets meer beroepsgericht dan die van de overige universiteiten. Gelet op de nieuwe eisen voor accreditatie die de Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO) heeft geformuleerd mag verwacht worden dat ook de overige universiteiten meer accent gaan leggen op de arbeidsmarktrelevantie, en dus beroepsgerichtheid, van academische opleidingen.

In het hoger onderwijs wordt druk geëxperimenteerd met competentiegericht onderwijs, waarbij echter onduidelijk is wat daarmee precies wordt bedoeld. Op basis van interviews met sleutelfiguren komen Van der Klink & Boon (2003) tot de conclusie dat competentiegericht onderwijs vier verschillende verschijningsvormen kent. Op de eerste plaats kan er sprake zijn van 'window dressing' waarbij een instelling competentiegericht onderwijs als uithangbord gebruikt om zich te profileren op de markt van onderwijsvragers, zonder dat er concreet iets verandert in de inhoud of uitvoering van het onderwijsprogramma. Op de tweede plaats wordt er van competentiegericht onderwijs gesproken als er sprake is van vernieuwingen in de didactiek. Daarbij gaat het om de integratie van kennis en vaardigheden, veelal in de vorm van het centraal stellen van (authentieke) casussen of problemen. Ten derde kan competentiegericht onderwijs betekenen dat er fors(er) geïnvesteerd wordt in het verbeteren van de relatie met de arbeidsmarkt, bijvoorbeeld door het instellen van commissies met vertegenwoordigers uit de beroepsgroep en het bedrijfsleven, docentstages of door het opstellen van beroeps- en opleidingsprofielen in samenspraak met het beroepenveld. Hiermee wordt gestreefd naar actualisatie van de opleidingssinhouden. En ten slotte wordt competentiegericht onderwijs als label gehanteerd wanneer er sprake is van een geïntegreerde benadering waarin zowel de relatie met de arbeidsmarkt wordt geoptimaliseerd en er tegelijkertijd sprake is van innovatie van de didactiek.

Ook in het voortgezet onderwijs is er sprake van enige aandacht voor het competentiedenken. De aandacht komt voort uit de constatering dat het louter focussen op de verwerving van feitenkennis, leerlingen onvoldoende voorbereid op vervolgonderwijs. Het competentiebegrip bevordert de aandacht voor de integratie van kennis en vaardigheden. Voor het VMBO komt daar bij dat het denken in competenties wordt bevordert vanwege het beleid inzake de beroepskolom. Hiermee wordt de afstemming bedoeld van de opleidingsprogramma's in VMBO, MBO en HBO. Doel is om ongewenste overlap in opleidingen te voorkomen en doorlopende leerlijnen tussen de verschillende opleidingsniveaus te realiseren.

Zelfs in de basisvorming begint het competentiedenken ingang te vinden. Punt van zorg in de basisvorming zijn de overladen onderwijsprogramma's. De introductie van het competentiebegrrip zou ertoe moeten leiden dat de discussie meer gaat over de essentie van de opleidingsprogramma's en er minder aandacht wordt besteed aan allerlei losse feiten en vaardigheden. Maar dit vergt een grondige herziening van de curricula en dat zit er volgens de Onderwijsraad (2001) voorlopig niet in.

Competenties in soorten en maten

Hoewel het competentiedenken erg populair is, mag hieruit niet worden afgeleid dat in allerlei contexten er hetzelfde mee wordt bedoeld. Er zijn verschillende perspectieven mogelijk en ieder perspectief leidt tot een iets andere inkleuring van het competentiebegrrip. Een aantal van deze perspectieven zijn door Van der Klink & Boon (2003) op een rij gezet en deze worden in Tabel 1 kort beschreven. Competentie is een internationaal begrip, maar de betekenis ervan verschilt in de diverse landen. In Tabel 1 is voor drie landen waar het begrip frequent wordt gehanteerd aangegeven hoe het begrip competentie wordt gedefinieerd. Een tweede perspectief op het begrip competentie is het leertheoretische perspectief. Daarbij wordt in de tabel een onderscheid gemaakt in cognitieve leertheorie en de constructivistische leertheorie die met name de laatste tien jaar in zwang is geraakt. Tot slot wordt in de tabel het perspectief van het toepassingsgebied beschreven. Het doel waarvoor het competentiebegrrip wordt ingezet bepaalt namelijk mede de inkleuring van de definitie. Zo worden in opleidingssettings definities gehanteerd waarin competenties worden beschouwd als ontwikkelbare bekwaamheden, terwijl in selectiepraktijken competenties veel vaker worden beschouwd als moeilijk of onveranderlijke persoons-eigenschappen.

Naast verschillen in definitie is tevens een probleem dat het begrip competentie een sterke overlap vertoont met de begrippen 'sleutelkwalificatie' en 'expertise' (Van Merriënboer, Van der Klink & Hendriks, 2002). Sleutelkwalificatie is een concept dat in de jaren zeventig in Duitsland is ontwikkeld in de discussie over het bevorderen van de flexibiliteit van afgestudeerden in het beroepsonderwijs door middel van het aanleren van breed toepasbare kwalificaties. Een sleutelkwalificatie is een combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen die tot de duurzame kern van een beroep behoort en die een werknemer in staat stelt tot leren en ontwikkeling binnen dat beroep, maar die ook bijdragen aan loopbaanstappen (Van Zolingen, 1995). Het concept sleutelkwalificatie heeft medio jaren negentig ook in het Nederlandse beroeps-

Perspectief	Positie	Accenten in definitie
Geografisch gebied	Verenigde Staten	Competentie (competency) verwijst naar gedrags- en persoonlijkheidskenmerken die ten grondslag liggen aan (excellente) performance (zie bijv. Spencer & Spencer, 1993).
	Engeland	Competentie (competence) verwijst naar het kunnen presteren volgens vooraf vastgestelde standaarden (Oates, 1998).
	Duitsland	Competentie (Kompetenz) verwijst naar het brede handlingsvermogen dat een individu in staat stelt arbeidsopgaven te verrichten. Tot dit vermogen worden ook aspecten als zingeving en beroepsidentiteit gerekend (zie bijv. Bunk, 1994).
Leertheorie	Constructivisme	Benadrukt belang van overtuigingen, motivatie en ambitie als belangrijke aspecten van het competentiebegrip, meer accent op betrokkenheid participanten bij ontwikkeling van op competenties gebaseerde leerpraktijken. (Simons, 1999; Kessels, 2001).
	Cognitieve leertheorie	Sterker accent op leerbare aspecten van competentie, meer nadruk op top-down benadering van de ontwikkeling van op competenties gebaseerde leerpraktijken (Simons, 1999).
Praktijk	Werving en selectie	Competenties bestaan uit een combinatie van deels ontwikkelbare potenties en deels niet- of moeilijk veranderbare personeuseigenschappen voor een scala aan functies (zie bijvoorbeeld de metafoer van de Ijsberg van Spencer & Spencer, 1993).
	Leren en opleiden	Competenties worden beschouwd als aan te leren dan wel verder te ontwikkelen (Thijssen & Lankhuijzen, 2000).
	Functiebeoordeling	Competenties worden gedefinieerd in termen van specifieke handelingen binnen één functie (Thijssen & Lankhuijzen, 2000).
	Prestatiebeloning	Competenties worden gedefinieerd in termen van gewenste output van een functie. Competentie wordt beschouwd als de voorspeller van arbeidsprestaties (zie bijv. Roe, 2002a; 2002b).

Tabel 1. *Perspectieven op het competentiebegrip.*

onderwijs ingang gevonden maar voordat het idee goed en wel verkend was, werd het al weer aan de kant geschoven ten faveure van het competentiebegrip. Dat kan opmerkelijk genoemd worden omdat deskundigen op het terrein van het beroepsonderwijs nauwelijks inhoudelijke verschillen zien tussen beide begrippen (Jellema, Lokman & Nieuwenhuis, 2000).

Hoewel qua inhoud de begrippen sleutelkwalificatie en competentie elkaar nogal overlappen is er wel een verschil in toepassingsgebied. Het begrip sleutelkwalificatie wordt, of beter gezegd werd, uitsluitend gebezigd in de discussie over de opleidingen in het middelbaar beroeps-

onderwijs, terwijl het begrip competentie in veel meer contexten wordt gehanteerd.

Ook met het begrip 'expertise' is er een sterke overlap. In haar proefschrift definieert Van der Heijden (1998) expertise als een combinatie van domeinkennis, metacognitie en specifieke vaardigheden om de menselijke geheugencapaciteit maximaal te benutten. Voorts is er alleen sprake van expertise indien deze door anderen wordt erkend, bijvoorbeeld door collega's, de beroepsgroep en is expertise vergankelijk. Dat wil zeggen dat expertise onderhoud behoeft en van de drager een lerende houding vereist. Wat inhoud betreft is het verschil met het competentiebeprip minimaal. Hooguit kan worden gesteld dat expertise in de literatuur vaker wordt gerelateerd aan een bepaald niveau, namelijk dat van de experts, dus een excellent niveau waarop een competentie wordt beheerst (zie Mayer, 2003).

Naar een definitie van competentie?

Geconstateerd kan worden dat het competentiebeprip tamelijk elastisch is geworden, dat wil zeggen dat in uiteenlopende contexten een andere inkleuring aan het competentiebeprip wordt gegeven. Dat roept de vraag op of er nog iets gemeenschappelijk is aan competentiebeprip. Van Merriënboer, van der Klink & Hendriks (2002) hebben, in opdracht van de Onderwijsraad, een studie uitgevoerd om na te gaan of het ondanks de diversiteit in opvattingen over het competentiebeprip het mogelijk is een vorm van consensus over de inhoud van het competentiebeprip te realiseren. Na analyse van een aantal gangbare definities en consultatie van een aantal experts komen de auteurs tot een voorstel voor harmonisatie van het competentiebeprip. De auteurs erkennen dat een enkele definitie van het competentiebeprip onrealistisch is. Wel geven zij aan dat het mogelijk is het competentiebeprip met een zestal dimensies te definiëren, waarbij per dimensie meerdere posities zijn te onderscheiden. Zij hanteren voor de dimensies de metafoer van de traditionele versterker voor audioapparatuur die schuifjes heeft die meer of minder opengezet kunnen worden. Tabel 2 bevat een beknopte beschrijving van de zes dimensies.

De dimensies bieden de elementen die in een definitie van het competentiebeprip moeten voorkomen, maar de mate waarin elk van de dimensies van belang wordt gevonden voor de definitie moet door de gebruikers zelf worden bepaald. De oplossing die door Van Merriënboer, Van der Klink en Hendriks (2002) wordt gepresenteerd maakt inzichtelijk dat een enkele generieke definitie een brug te ver is en dat enige flexibiliteit in definities gewenst is om tegemoet te komen

Dimensie	Omschrijving
Specificiteit	Het verwerven, toepassen en verder ontwikkelen van competenties vindt plaats in contexten. Sommige competenties zijn tamelijk generiek (bijvoorbeeld leercompetenties), voor andere geldt dit veel minder, maar voor iedere competentie is een variatiebreedte in contexten aan te duiden.
Integrativiteit	Een competentie is een samenhangend geheel van elementen noodzakelijk voor probleemoplossend handelen. De elementen die nodig zijn voor het handelen hebben betrekking op: kennis, vaardigheden, houdingen en eigenschappen. De precieze mix van elementen, evenals de mate van integratie van de elementen, kan per definitie variëren.
Duurzaamheid	Kenmerkend voor een competentie is een zekere mate van duurzaamheid, maar dat impliceert niet dat een competentie qua inhoud onveranderlijk is. Nieuwe materialen, technieken en zich wijzigende opvattingen hebben gevolgen voor de kennis, vaardigheden, houdingen en persoonskenmerken die voor de competentie essentieel zijn.
Handelingsgerichtheid	Probleemoplossend handelen is voorwaardelijk voor de ontwikkeling en de beoordeling van competenties. Aan de kwaliteiten van dat handelen kunnen eisen gesteld worden ten aanzien van de resultaten (producten, diensten) maar ook ten aanzien van het proces dat tot de resultaten leidt.
Leerbaarheid	Kenmerkend voor een competentie is dat de verwerving ervan inspanning en tijd vergt. De leerbaarheid van competenties hangt af van de mate waarin (stabiele/moeilijk veranderbare) persoonskenmerken essentieel worden geacht voor het beheersen van een competentie.
Onderlinge afhankelijkheid	Competenties staan in een bepaalde relatie tot elkaar. Deze relatie kan voorwaardelijk zijn, maar vaker is er sprake van afhankelijkheden die niet strikt voorwaardelijk zijn, maar wel relevant zijn voor leer- en opleidingsdoeleinden.

Tabel 2. Dimensies van het competentiebegrip.

aan de verschillen de diverse contexten waarin het begrip wordt gehanteerd.

Ter illustratie worden hieronder, bij wijze van vingeroefening, de onderwijssectoren en arbeidsorganisaties afgebeeld op de dimensies. De scores zijn hoofdzakelijk gebaseerd op globale sectorbeschrijvingen uit het rapport van Merriënboer, Van der Klink & Hendriks.

Het op deze manier afbeelden van de sectoren op de zes dimensies doet de werkelijkheid vanzelfsprekend geen volledig recht. De scores moeten dan ook als *vignetten*, globale aanduidingen, worden beschouwd.

Het toekennen van de scores is geschied met behulp van een drietal categorieën: laag, neutraal en hoog. Desgewenst kunnen vanzelfsprekend meerdere posities onderscheiden worden.

Hieronder wordt een beknopte toelichting op de scores per sector gegeven.

Allereerst het voortgezet onderwijs. Daarbij wordt het VMBO er apart uitgelicht. Het voortgezet onderwijs scoort hoog op de dimensies 'duurzaamheid' en 'leerbaarheid', maar laag op de overige dimensies.

	VO	VMBO	BVE	HBO	WO	Arbeids-organisaties
Specificiteit	-	o	-	o	o	o
Integrativiteit	+	+	o	o	+	-
Duurzaamheid	-	o	+	o	-	+
Handelingsgerichtheid	-	o	+	o	-	+
Leerbaarheid	+	+	+	+	+	o
Onderlinge afhankelijkheid	-	o	-	o	+	o

Tabel 3. Dimensies van het competentiebegrip

Typend voor het voortgezet onderwijs is dat het gaat om competenties die in uiteenlopende contexten bruikbaar zijn (lage mate van specificiteit), een zeker stabiel karakter bezitten (hoge mate van duurzaamheid) en die in hoge mate leerbaar worden geacht. Verder is typerend dat er sprake is van een tamelijk geringe samenhang tussen de verwerving van kennis en vaardigheden, hoewel recente onderwijsvernieuwingen proberen deze samenhang meer te bewerkstelligen.

Ook het VMBO scoort hoog op de dimensies 'duurzaamheid' en 'leerbaarheid' en op de overige vier dimensies scoort het VMBO neutraal. Zo kent het VMBO een meer directe relatie met de beroepspraktijk, waardoor de specificiteit van de te verwerven competenties hoger is: de competenties die centraal staan zijn, in vergelijking met het overig voortgezet onderwijs, meer gebonden aan (beroeps)contexten.

Hoge scores op de dimensies 'specificiteit', 'handelingsgerichtheid' en 'leerbaarheid', zijn kenmerkend voor de BVE. De hoge score op de dimensie 'handelingsgerichtheid' is te danken aan de uiteenlopende onderwijsleersituaties, zoals binnen- en buitenschoolse leersituaties, waar de verwerving van competenties plaatsvindt. Omdat de competenties tamelijk sterk gebonden zijn aan specifieke beroepscontexten, wordt er een hoge score op de dimensie 'specificiteit' gegeven. Daarbij dient opgemerkt te worden dat de recente ontwikkelingen in de BVE-sector, waarbij wordt nagedacht over het meer centraal stellen van meer breed toepasbare competenties, hier op korte termijn verandering in zou kunnen brengen. De scores zijn een momentopname van de feitelijke situatie. Datzelfde geldt ook voor de integrativiteit. Deze is op dit moment laag, maar recente initiatieven wijzen in de richting van meer samenhang in de verwerving van kennis, vaardigheden en attitudes (Streumer, 2005).

Het hoger beroepsonderwijs scoort hoog op de dimensie 'leerbaarheid' en op de andere dimensies wordt neutraal gescoord. In vergelijking met de BVE, wordt lager gescoord op de dimensie 'specificiteit' omdat het hoger beroepsonderwijs wel een sterke relatie met de beroepspraktijk bezit, maar meer gericht is op het realiseren van een uitstroom in een wat bredere range aan functies.

Kenmerkend voor het wetenschappelijk onderwijs, zeker in vergelijking met het hoger beroepsonderwijs, is de hoge score op de dimensie 'duurzaamheid' en de lage score op 'specificiteit'. Er is in het wetenschappelijk onderwijs wel sprake van een oriëntatie op de eisen van de arbeidsmarkt, maar in deze onderwijssector gaat het vooral om de verwerving van (academische) competenties die in uiteenlopende beroepscontexten bruikbaar zijn en die een hoge mate van duurzaamheid kennen.

Typerend voor arbeidsorganisaties is de hoge score op de dimensies 'specificiteit' en de neutrale score op de dimensie 'leerbaarheid'. De hoge score op de dimensie 'specificiteit' komt doordat binnen arbeidsorganisaties het verwerven van competenties centraal staat die voor de desbetreffende arbeidsorganisatie relevant zijn. Op de dimensie 'leerbaarheid' scoren alle onderwijssectoren hoog, maar arbeidsorganisaties scoren neutraal. Typerend voor onderwijs is dat daar competenties worden verworven die in hoge mate leerbaar worden geacht. Anders ligt dat voor de gevraagde competenties in arbeidsorganisaties die niet altijd volledig leerbaar zijn, maar ook een sterk beroep kunnen doen op personeigenschappen die tamelijk (moeilijk) veranderbaar zijn.

Tot slot kan bij de tabel worden opgemerkt dat iedere sector een uniek scorepatroon heeft. Er zijn geen twee sectoren met identieke scores op alle dimensies. Nogmaals zij opgemerkt dat het hier een vingeroefening betreft, waarbij de scores de werkelijkheid mogelijk niet volledig representeren.

Tot slot

In deze afsluitende paragraaf wordt eerst ingegaan op opmerkingen en kanttekeningen bij de gepresenteerde definitie. Vervolgens wordt ingegaan op de toepassing van het competentiedenken in uiteenlopende praktijken.

Kenmerkend voor het competentiebegrip is dat het moeilijk definieerbaar is. Dat geldt echter voorde meeste abstracte begrippen. Competentie behoort tot de categorie begrippen die ook wel wordt aangeduid

met de benaming 'fuzzy concepts'. Kenmerkend voor dergelijke concepten is dat volledige consensus over de inhoud ervan moeilijk realiseerbaar is. De onduidelijkheid over het begrip competentie kan in de toepassing van het begrip in onderwijs- en hrm-praktijken de nodige verwarring veroorzaken. Er is grote behoefte aan tools om het proces van definitie, validatie en erkenning van competenties te faciliteren. Voor onderwijssettings kan de recent ontwikkelde en beproefde (digitale) tool 'Comet' behulpzaam zijn om de verwarring over competenties te reduceren (zie Stoof, 2004).

De definitie uit de vorige paragraaf wordt frequent door anderen in de literatuur gehanteerd, maar er bestaat ook weerstand tegen de oplossing die Van Merriënboer, Van der Klink en Hendriks hebben gekozen. Deze kritiek is het meest scherp geformuleerd door Nijhof (2003) die de oplossing betitelt als een postmoderne, constructivistische vlucht: ieder zijn eigen definitie van het competentiebeprip. Nijhof pleit voor een vastomlijnde definitie die onafhankelijk van opgave, tijd, plaats en persoon kan worden gehanteerd, zonder echter duidelijk te maken wat dan zijn definitie is. En daarmee is meteen de zwakte van het merendeel van de kritiek op de voorgestelde definitie weergegeven. Het is zonder meer waar dat de in de vorige paragraaf voorgestelde definitie deels is ingegeven door pragmatisme, maar het biedt in ieder geval de contouren van een kader waarbinnen de discussie over competenties gevoerd kan worden.

Om het bestaansrecht van een begrip te rechtvaardigen is het gewenst dat er consensus bestaat over de inhoud van een begrip. Maar dat is niet voldoende. Het is tevens van belang dat het begrip meetbaar is. Naast het feit dat de consensus over het begrip nog niet is gerealiseerd, blijft ook de meetbaarheid van competenties problematisch. Feitelijk staat onderzoek naar de meetbaarheid nog in de kinderschoenen (Roe, 2002a). Een poging om het begrip competentie te meten is ondernomen door Kuijpers (2003) die zich heeft gericht op de meetbaarheid van loopbaancompetenties. Zij constateert dat de meetbaarheid van competenties te wensen over laat. De verklaring hiervoor is dat competenties vaak worden beschouwd als een optelsom van uiteenlopende componenten. Kuijpers onderzoek maakt inzichtelijk dat definities van competenties waarin wordt gesproken van (latente) vermogens niet wenselijk zijn omdat deze vermogens slecht samenhangen met het feitelijke gedrag en met de motivatie. Definities die zich beperken tot waarneembaar gedrag en motivatie zijn over het algemeen beter meetbaar.

Hoewel de meetbaarheid van competenties nog de nodige hoofdbreken veroorzaakt, is volgens Van der Klink en Kuijpers (2004) dit geen reden om afscheid te nemen van dit begrip. Zij wijzen op de edumetri-

sche kwaliteit van competenties (zie Luken, 2004). Daarmee bedoelen zij dat de psychometrische kwaliteit van competenties weliswaar twijfelachtig kan zijn maar dat het competentiebegrip wel bijzonder positieve effecten kan hebben op het denken over het vormgeven van leer- en onderwijspraktijken.

Tegelijkertijd kan het argument van de edumetrische kwaliteit niet worden opgevat als een legitimering om de inspanningen op het vlak van de meetbaarheid te veronachtzamen. En dat lijkt zich nu in de praktijk wel te voltrekken. Daarmee wordt een gevoelig punt aangeraakt: grote adviesbureaus zijn weinig geneigd om te investeren in onderzoek en hierover te publiceren in de vakbladen (Schuiling, 2004). De geloofwaardigheid van het competentiedenken is echter gebaat bij gedegen onderzoek. Zolang grote adviesbureaus hun taak in dezen niet vervullen, blijft kritische distantie ten opzichte van de zegeningen van het competentiedenken geboden!!

SUMMARY

Competency: a popular though 'fuzzy' concept

This article discusses the possibility to identify a generic definition of competency. Investigation of the application of the concept of competency in organizations and in education too, makes clear that this concept is put into practice on a large scale. However, at the same time it is clear that the meanings attached to the concept of competency vary quite strongly. Therefore there is a strong need to identify what in fact remains as the core of the concept of competency.

One generic definition is really a bridge too far but it seems possible to define the concept of competency with the use of six dimensions. These are: 1) specificity, 2) coherency, 3) durability 4) activity, 5) trainability and 6) interdependency.

Further, the idea of dimensions suggests that it is possible to vary in positions. Thus a dimension can be more or less adequate for a specific application of competency.

The article concludes with some remarks about the harmonisation of the concept of competency and about the low empirical reliabilities of competency measurements.

Literatuur

- Adviescommissie Onderwijs Arbeidsmarkt (1999). *Een wending naar kerncompetenties. De betekenis van kerncompetenties voor de versterking van de kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs*. Den Bosch: ACOA.
- Boer, P. den., & Hövels, B. (1999). *Contextontwikkelingen en competenties*. Nijmegen: ITS.
- Bruel, M., & Colson, C. (1998). *De geluksfabriek. Over het binden en boeien van mensen in organisaties*. Schiedam: Scriptum Books.
- Bunk, G.P. (1994). Competentie-ontwikkeling in de Duitse beroepsopleidingen. *Beroepsopleiding*, 1, 8-15.
- Geurts, J. (1989). *Van beroepenstructuur naar niemandsland*. Academisch proefschrift, Universiteit Nijmegen, Nijmegen. Heijden, B.I.J.M. van der (1998). *The measurement and development of professional expertise throughout the career*. Academisch proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- Jellema, M., A.H. Lokman & A.F.M. Nieuwenhuis (2000). *Sleutelkwalificaties bestaan niet. Een analyse van het debat over flexibele beroepscompetenties*. Wageningen: Stoas Onderzoek
- Kessels, J.W.M. (2001). Verleiden tot kennisproductiviteit [Oratie]. Enschede: Universiteit Twente.
- Klink, M.R. & Kuijpers, M. (2004). Competenties: waar hebben we het over? *Opleiding & Ontwikkeling*, 17(9), 9-13.
- Klink, M.R. van der & J. Boon (2003). Competencies: the triumph of a fuzzy concept. *International Journal of HRDM*, 3 (2), 125-137.
- Klink, M.R. van der., Kessels, J., & Keursten, P. (2001). Kennisproductiviteit. Introductie op het thema. *Opleiding & Ontwikkeling*, 14(6), 5.
- Kuijpers, M.A.C.T. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'competenties' (proefschrift)*. Enschede: Twente University Press.
- Lankhuijzen, E.S.K., De Jong, J.A., & Thijssen, J.G.L. (2001). Career self-management and HRD-patterns of managers. In J.N. Streumer (Ed.), *Perspectives on learning in the workplace. Proceedings Second Conference on HRD Research and Practice Across Europe 2001*, 237-250. Enschede: Universiteit Twente.
- Luken, T.P. (2004). Zijn competenties meetbaar? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 22,(1).
- Mayer (2003). What causes individual differences in cognitive performance. In R.J. Sternberg & E.L. Grigorkenko (Eds.), *The psychology of abilities, competencies and expertise*, 263 - 276. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merriënboer, J.J.G., M.R. van der Klink & M. Hendriks (2002). *Competenties: Van complicaties tot compromis? Over schuifjes en begrenzers. Een studie in opdracht van de Onderwijsraad*. 's-Gravenhage: Onderwijsraad.
- Mulder, M. (2001). *Competentieontwikkeling in organisaties: perspectieven en praktijk*. 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie.
- Mulder, M. (2000). *Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs (Oratie)*. Wageningen: Wageningen Universiteit.

- Nijhof, W.J. (2003). Naar competentiegericht beroepsonderwijs? In: Mulder, M. e.a. (red.). *Competentiegericht beroepsonderwijs. Gediplomeerd maar ook bekwaam?*, 65-76.
Houten: Wolters-Noordhoff BV.
- Norhaug, O., & Gronhaug, K. (1994). Competences as resources in firms. *The international journal of human resource management*, 5(1), 89-106.
- Oates, T. (1998). Explaining difference in the academic and vocational tracks in England. In: W.J. Nijhof & J.N. Streumer (eds.), *Key qualifications in work and education*, 91-115. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Onderwijsraad (2001). *De basisvorming: Aanpassing en toekomstbeeld*.
<http://www.onderwijsraad.nl/newsite/samenvatting3.html>
- Onderwijsraad (1998). *Een leven lang leren in het bijzonder in de BVE-sector*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Prahalad, C.K., & Hamel, G. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, May-June, 79-91.
- Roe, R.A. (2002a). Competenties – Een sleutel tot integratie in theorie en praktijk van de A&O-psychologie. *Gedrag & Organisatie*, 15(4), 203-224.
- Roe, R.A. de. (2002b). Competentie als vermogen. *Gedrag & Organisatie*, 15(1), 24-28.
- Schuling, G. (2004). Competentieontwikkeling in de praktijk. *Opleiding & Ontwikkeling*, 17(9), 15-21.
- Simons, P.R. (1999). Competentiegerichte leeromgevingen in organisaties en hoger beroepsonderwijs. In: K. Schlusmans, R. Slotman, C. Nagtegaal & G. Kinkhorst (red.), *Competentiegerichte leeromgevingen*. Utrecht: Uitgeverij Lemma.
- Sluijs, E. van & Kluytmans, F. (1996). Management van competenties. *M&O, Tijdschrift voor organisatiekunde en sociaal beleid*, 50(3), 200-220.
- Spencer, L.M. & S.M. Spencer (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley & Sons.
- Streumer, J.N. (2005). *Werkplekleren als panacee bij het herontwerp van het beroepsonderwijs*. Voordracht gehouden op 21 april bij de aanvaarding van het ambt als lector. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Stuurgroep Evaluatie WEB (2001). *De WEB: naar eenvoud en evenwicht. Eindrapport van de Stuurgroep Evaluatie WEB*. Zoetermeer:
- Thijssen, J. & E. Lankhuijzen (2000). Competentiemanagement en employability-strategie. In: F. Glastra & F. Meijers (red.), *Een leven lang leren*, 125 -152. Den Haag: Elsevier Bedrijfsinformatie.
- Thijssen, J.G.L. (1997). *Leren om te overleven. Over personeelsontwikkeling als permanente educatie in een veranderende arbeidsmarkt* (Oratie). Utrecht: Elinkwijk BV.
- Zee, H.J.M. van der (1997). *Denken over dienstverlening. over facilitaire diensten en hun veranderende rol in de primaire bedrijfsprocessen*. Deventer: Kluwer Bedrijfsinformatie.
- Zolingen, S.J. van. (1995). *Gevraagd: sleutelkwalificaties. Een studie naar sleutelkwalificaties voor het middelbaar beroepsonderwijs*. Academisch Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.