

Competentie-ontwikkeling, employability en lifelong learning

Jo Thijssen

Het ontwikkelen van competenties wordt alom als wenselijk gezien, zowel initieel ter voorbereiding op de arbeidsmarkt, als post-initieel tijdens de loopbaan.

In discussies over scholing wordt gerichtheid op competenties tegenwoordig doorgaans verkozen boven gerichtheid op meer traditionele leerdoelen, de bekende rijtjes van zaken die deelnemers aan het slot van een opleiding moeten kennen of kunnen.

De tegenwoordige preferentie wordt vaak verdedigd door te wijzen op de ingrijpende veranderingen waarmee mensen worden geconfronteerd in het dagelijks leven, vooral ook in het arbeidsleven. Competenties worden kennelijk beschouwd als meer veranderingsbestendig en als breder toepasbaar dan traditionele leerdoelen. Aldus zou competentie-ontwikkeling een belangrijke bijdrage leveren aan (lifetime) employability en lifelong learning. Competentie-ontwikkeling wordt daarmee op één lijn geplaatst met obsoletie-preventie en met het afremmen van vervroegde uitstroom uit het arbeidsleven in turbulente tijden.

Over de inruil van traditionele leerdoelen voor competenties en over de samenhang daarvan met (lifetime) employability en lifelong learning lijkt zoveel overeenstemming te bestaan, dat een meer kritische analyse als overbodig of zelfs lastig wordt beschouwd. Enthousiaste beschouwingen over de voordelen van competentie-ontwikkeling hebben vaak het karakter van 'grote stappen, snel thuis', waarbij bepaalde horden met veel elan worden genomen.

Zonder de voordelen van een weloverwogen competentie-denken te willen migiteren, lijkt het ons van belang enkele aspecten van competentie-ontwikkeling waarover nog weinig duidelijkheid bestaat wat scherper op een rijtje te zetten.

Daarbij beperken we ons tot competenties op individueel niveau.

In deze bijdrage gaat het ons met name om een verheldering van problemen die te maken hebben met de volgende vragen.

Prof. dr. J.G.L. Thijssen is hoogleraar Strategisch HRM aan de Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisatiewetenschap (USBO) van de Universiteit Utrecht.

1. Welke conceptuele problemen doen zich voor met betrekking tot het begrip competentie?
2. Welke samenhang bestaat er tussen competentieontwikkeling, employability en lifelong learning?
3. Welke vragen omtrent leer- of scholingscompetenties zijn van bijzonder belang?

Nadat we deze vragen hebben besproken, gaan we tot slot nog in op de betekenis van een en ander voor de HRM-praktijk.

1. Competentie als concept

Het begrip competentie heeft, net als veel andere concepten, een zekere ontwikkeling doorgemaakt. Het zonder meer verwijzen naar omschrijvingen die enkele decennia geleden werden gehanteerd (Coonen & Franssen, 1981; McClelland, 1973), is daarom niet altijd adequaat.

Nu, aan het begin van de 21^e eeuw, is de verscheidenheid van competentie-definities bijzonder groot, hetgeen uiteraard nogal verwarrend is. Dat wil beslist niet zeggen dat er over geen enkel aspect van het begrip competentie consensus bestaat tussen diverse auteurs van wetenschappelijke en professionele publicaties. Wij percipiëren belangrijke overeenkomsten tussen auteurs, zelfs tussen auteurs die kritisch reflecteren op het begrip competentie (zie onder meer Hoekstra, 2002; Klarus, 2003; Meriënboer, Van der Klink & Hendriks, 2002; Mulder, 2000; Roe, 2002; Russ-Eft, 1995; Toolsema, 2003; Vloeberghs, 1997).

Uitgaande van dergelijke overeenkomsten omschrijven wij het begrip competentie als: 'een cluster van persoonsgebonden kwaliteiten geschikt om op passende wijze om te gaan met een afgebakende probleemsituatie'.

In deze definitie liggen drie competentie-kenmerken besloten waarover in redelijke mate eensgezindheid bestaat.

1. Een competentie is *persoons-afhankelijk*. Als wij diverse personen kritisch beoordelen, kunnen we verschil maken tussen personen die in meerdere of in mindere mate beschikken over een bepaalde competentie.
2. Een competentie is *criterium-gerelateerd*. Het in meerdere of mindere mate beschikken over een competentie hangt samen met verschillen in prestatie-niveau. Competenties zijn van invloed op prestatiecriteria die worden bereikt.

3. Een competentie is *context-begrensd*. Het gaat derhalve niet om kwaliteiten die in algemene zin met verschillen in prestaties te maken hebben, zoals bijvoorbeeld I.Q.-scores samenhangen met bepaalde prestaties. Het gaat om kwaliteiten die voor een welomschreven probleemsituatie in een nader aan te geven (arbeids)context relevant zijn.

Echter, ook tussen auteurs die het eens zijn over voorgaande kenmerken, treft men niet onbelangrijke verschillen van inzicht aan.

Wij noemen hier twee belangrijke verschillen van inzicht, namelijk betreffende (A) componentiële verschillen en (B) taxonomische verschillen.

A. *Componentiële verschillen* hebben betrekking op de aard van de componenten die tot een competentie worden gerekend. Het gaat hierbij om de soorten persoonlijke kwaliteiten die gerekend worden tot hetgeen in onze definitie genoemd wordt: 'cluster van persoonsafhankelijke kwaliteiten'.

Verschillen van mening zijn er vooral over de inhoudelijke aard van deze 'kwaliteiten'.

De kernvraag is in dit verband: Worden tot de kwaliteiten waaruit een competentie bestaat alleen 'vermogens' of 'vaardigheden' gerekend (twee begrippen die bepaald niet synoniem zijn), of behoren daartoe ook factoren als 'kennis en inzicht' en/of 'attitude, bereidheid en motivatie'?

Het belang van verschillen in opvatting over het voornoemde zullen wij illustreren aan de hand van een voorbeeld.

Stel dat in het kader van lifelong learning benadrukt wordt, dat het van belang is dat mensen over een bepaalde leercompetentie beschikken, bijvoorbeeld de competentie om zich via bepaalde cursussen snel bij te scholen.

Dan maakt het heel wat uit wanneer men een competentie beperkt tot 'vermogens- en/of vaardigheids-aspecten', danwel wanneer daartoe ook worden gerekend: 'kennis- en/of inzicht-aspecten' en 'attitude- en/of bereidheids-aspecten'.

In het eerste geval zou men de genoemde leercompetentie kunnen beperken tot studie-vermogen of studie-vaardigheid. In het tweede geval speelt bijvoorbeeld ook een rol: het inzicht dat iemand heeft om te bepalen wanneer het van meer of minder belang is om deze kwaliteit te gebruiken en de motivatie of bereidheid om deze kwaliteit op die momenten ook daadwerkelijk te benutten.

Het feit dat sommige auteurs het woord vermogen zodanig oprekken dat het niet beperkt blijft tot 'ability' maar dat het tevens 'inzicht' en 'attitude' omvat, lost in inhoudelijke zin natuurlijk weinig op.

Ook met het gebruik van bepaalde synoniemen probeert men wel eens te verhelderen wat wel of niet tot competentie wordt gerekend. Daarvoor wijzen diverse auteurs op verschillen of overeenkomsten tussen bij voorbeeld begrippen als (kern)competentie, (sleutel)kwalificatie en/of (core)skill. Echter, de connotaties van deze begrippen lopen nogal uiteen, terwijl desondanks in het spraakgebruik termen als competenties en kwalificaties gemakkelijk door elkaar heen worden gebruikt. Het in het verleden wel benadrukte onderscheid tussen competenties als kenmerk van arbeidskrachten enerzijds en kwalificaties als kenmerk van arbeidsplaatsen anderzijds (zie Onstenk, 1997) wordt in recente studies niet breed onderschreven. Ofschoon het gebruik van de term competentie (volgens welke omschrijving dan ook) de laatste jaren bezig schijnt te zijn aan een onstuitbare opmars, lijken terminologische preferenties deels ook discipline-afhankelijk. In studies over opleidingsproblemen lijkt vaak een sterke preferentie voor de term competenties te bestaan (bijvoorbeeld Dewulf, 1999), in studies over arbeidsmarktvraagstukken bestaat nogal eens een voorkeur voor de term kwalificaties (bv. Groeneveld & van Kooten, 1999).

Ergo, er is geen breed, internationaal of interdisciplinair draagvlak voor termen die we wel en die we niet als synoniem kunnen beschouwen. Pleidooien voor een algemeen gebruik van een bepaalde terminologie lijken tot dusverre weinig effect te hebben gehad. De discussie duurt vooralsnog voort, niet alleen over de componentieële aard van het competentie-concept, maar zelfs ook over de vraag of competentie überhaupt wel zo'n bruikbaar begrip is (Jansen, 2002).

B. *Taxonomische verschillen* hebben betrekking op de wijze waarop diverse competenties zijn te categoriseren of te typeren. Zo wordt wel gesproken over specifieke of smalle competenties en over generieke of brede competenties. Ofschoon een onderscheid tussen smal en breed in zijn algemeenheid relatief is, refereert het smal/breed-onderscheid in dit verband aan verschillen in opvatting met een evident normatieve lading. Die verschillen gaan niet zelden terug op een Brits/Amerikaanse discussie over het gebruik van competenties.

Met name in de Britse literatuur over scholing wordt de nadruk gelegd op specifieke competenties (aangeduid als 'competence', meervoud 'competences'). Het gaat hier vooral om publicaties over de uitwerking van National Vocational Qualifications, doelstellingen van beroepsopleidingen, waarvan de verantwoordelijkheid is belegd bij de Qualifications and Curriculum Authority. Competenties gelden in dit geval als minimum-condities waaraan iemand moet voldoen om een beroep te kunnen uitoefenen.

In de Amerikaanse management-literatuur wordt de nadruk veeleer gelegd op generieke competenties (aangeduid als ‘competency’, meervoud ‘competencies’), aanvankelijk vooral gebruikt in publicaties van de American Management Association (AMA). Deze brede competenties worden opgevat als condities voor het excellent i.c. succesvol functioneren van managers.

Aan de achterliggende assumptie ‘smalle competenties gerelateerd aan minimum-prestaties’ en ‘brede competenties gerelateerd aan top-prestaties’ is menige discussie gewijd, maar het zou te ver voeren daarop verder in te gaan.

Feit is dat er competentie-taxonomieën bestaan met specifieke en andere met generieke competenties.

Een ander opmerkelijk verschil in taxonomieën betreft de oorsprong van bepaalde typen competenties. Over daarmee samenhangende verschillen wordt heel wat minder gediscussieerd dan over het smal/breedonderscheid, omdat men zich in de praktijk zelden de vraag stelt: ‘Waar komt deze indeling of categorie van competenties eigenlijk vandaan?’ Niet zelden worden gebruikers in de praktijk geconfronteerd met ‘rijtjes competenties’ die teruggaan op geheel verschillende uitgangspunten, zonder dat iets over de uitgangspunten wordt gezegd.

Wij doelen hier met name op verschillen tussen psychotechnische en probleemgebonden competentie-indelingen.

Zie voor enkele voorbeelden tabel 1.

psychotechnische begrippenkader concretiseren

- analytisch vermogen **a/z** **abc**
- stressbestendigheid **a/z** **abc**

probleemgebonden (werk)situatie abstraheren

- afhandeling reisklacht **x** **xyz**
 - informatie geven over reis **x** **xyz**
 -
-

Tabel 1. Voorbeelden van het afleiden van competenties met een psychotechnische of een probleemgebonden oorsprong

Een competentie-indeling met een psychotechnische basis gaat terug op kwalificaties die in de psychotechniek gebruikelijk zijn en die hun oorsprong vinden in disposities van personen. Zoals uit onderzoek bekend is, zijn deze uiteindelijk te herleiden tot vijf grote groepen van persoonskenmerken, de zogeheten ‘big five’. Dat zijn bij uitstek generieke, situatie-overstijgende kwalificaties. Arbeidsorganisaties op zoek naar competenties die voor doorstroom van personeel van belang

zijn, zullen dus vaak van psychotechnisch georiënteerde competentie-indelingen gebruik maken. Maar omdat dergelijke generieke competenties in de praktijk zelden of nooit geïdentificeerd hoeven worden voor alle mogelijke situaties die ooit kunnen voorkomen, worden ze min of meer toegespitst op de organisatiecontext waarvoor ze worden gebruikt. Anders gezegd (en aansluitend bij tabel 1): een psychotechnische competentie als bij voorbeeld 'stressbestendigheid' is bedoeld als betrekking hebbend op allerlei situaties (situatie a t/m z in tabel 1), maar zal in het kader van competentie-ontwikkeling (of competentie-management) worden ingeperkt tot bepaalde relevante situaties (aangeduid als situatie abc in tabel 1).

Bij een competentie-indeling met een probleemgebonden basis wordt precies omgekeerd gewerkt. Die gaat uit van concrete problemen waarmee een bepaalde, afgebakende beroepsgroep, bijvoorbeeld reisadviseurs, te maken krijgt. Teneinde een bepaalde competentie niet te beperken tot één bepaald probleem in één context (bij voorbeeld informatie geven over één bepaalde reisbestemming) dient enige generalisatie plaats te vinden naar een groep van verwante probleemsituaties. Anders gezegd (en aansluitend bij tabel 1); een probleemgebonden competentie heeft van oorsprong vaak betrekking op één situatie (situatie x in tabel 1), maar zal in het kader van competentie-ontwikkeling (of competentie-management) worden uitgebreid tot, ic samengevoegd met verwante situaties (aangeduid als xyz in tabel 1).

De mate van contextualisatie van psychotechnische competenties en de mate van decontextualisatie van probleemgebonden competenties bepalen uiteindelijk hoe specifiek of generiek een competentie zal worden. Hoe ver men daarin gaat, is natuurlijk altijd discutabel, maar in de praktijk kennen psychotechnische competenties vaak een bescheiden contextualisatie en daardoor een sterkere verwantschap met algemene disposities. Probleemgebonden competenties kennen daarentegen vaak een bescheiden decontextualisatie en daardoor een sterkere verwantschap met functiegerichte vaardigheden (Jansen, 2002; Sheeres & Hager, 1994; Shipmann et al, 2000).

Beleidsadviseurs die in het bedrijfsleven werkzaam zijn, zullen doorgaans psychotechnische competenties prefereren, omdat een werkplekonafhankelijk instrumentarium in die situatie passend is.

Beleidsadviseurs voor het beroepsonderwijs zullen vaak probleemgebonden competenties prefereren, om een vertaalslag te maken naar een bepaalde beroepskolom. De geschiktheid van een competentie-taxonomie is dus afhankelijk van de situatie waarin deze wordt gebruikt. De mate van (de)contextualisering bij het afleiden van competenties

(en daarmee de breedte van de toepassingsmogelijkheden) heeft een directe relatie met employability.

2. Betekenis van beroepscompetenties voor employability

Competenties worden vaak gezien als belangrijke componenten van een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP). Het ontwikkelen van bepaalde competenties krijgt met name veel aandacht vanwege het streven om de inzetbaarheid of employability van arbeidskrachten te verbeteren.

In zijn algemeenheid kunnen we stellen dat breed toepasbare beroepscompetenties of vocational skills voor iemands inzetbaarheid in turbulente tijden méér van belang zijn op de arbeidsmarkt dan in een stabiele periode. Employability is gediend met veel en generieke beroepscompetenties. Des te meer en breder iemands beroepscompetenties, des te ruimer diens employability-radius, zo is de redenering.

Employability wordt evenwel niet alleen door de breedte en de veelheid van competenties bepaald, maar ook door de aard ervan. De aard van de op de arbeidsmarkt gevraagde beroepscompetenties (of deelcompetenties) verandert met name onder invloed van de omslag van een industriële naar een post-industriële samenleving. De post-industriële omslag zorgt er niet alleen voor dat de werkgelegenheid in de commerciële dienstverlening relatief sterk toeneemt ten nadele van de industrie, maar ook dat andere kwaliteiten belangrijker worden (Herzenberg, Alic & Wial, 1998; Norris, 2000; Pixley, 1999).

Binnen het geheel van beroepscompetenties neemt het belang van vaktechnische competentie-elementen relatief af (de zogeheten hard skills), terwijl het belang van sociale competentie-elementen (de zogeheten soft skills) relatief toeneemt. Dergelijke soft skills zijn natuurlijk inherent aan de tertiaire sector, aan het verlenen van diensten. Opvallend is echter dat het toenemende belang dat eraan wordt gehecht in een post-industriële samenleving zich niet tot die tertiaire sector beperkt, maar eveneens is waar te nemen in de industriële, de agrarische en de publieke sector. De zogeheten soft skills zijn sterker gerelateerd aan iemands persoonlijkheid en aangenomen wordt dat deze moeilijker zijn te ontwikkelen op latere leeftijd. De zogeheten hard skills zijn sterker gerelateerd aan vaktechnische knowhow, die op latere leeftijd relatief beter is aan te leren.

Daarom wordt soms beweerd, dat de aanduidingen soft skills en hard skills eigenlijk onjuist zijn. De benaming zou precies omgekeerd moeten zijn, omdat sociale kwaliteiten sterker verbonden zijn met de 'hard-

ware van de mens', terwijl we vaktechnische know-how als 'software van de mens' kunnen beschouwen.

Belangrijk is vooral dat het relatieve aandeel van sociale competentie-elementen toeneemt in verhouding tot vaktechnische competentie-elementen.

Wij spreken hier van competentie-elementen (of deel-competenties), omdat het gaat om bouwstenen, om onderdelen van een competentie. Zolang een competentie wordt omschreven als een cluster van kwaliteiten om een probleemsituatie op te lossen, zullen we moeilijk kunnen beweren dat vaak kan worden volstaan met alléén hard skills of alléén soft skills. En het is bovendien de vraag in hoeverre het mogelijk en wenselijk is dergelijke competentie-elementen afzonderlijk aan te leren en te oefenen. Daarnaast rijst de vraag in hoeverre beide typen competentie-elementen duidelijk zijn te onderscheiden. Competenties zijn namelijk per definitie ondeelbaar en genoemde elementen verhouden zich tot competenties als atomen tot moleculen.

3. Employability en employability skills

Hoe breder het arsenaal aan beroepscompetenties, hoe ruimer iemands employability-radius, hoe minder kwetsbaar iemands positie op een turbulente arbeidsmarkt is, zo is de conclusie die uit het voorgaande kan worden getrokken.

Tot op zekere hoogte is dat zo, maar het beschikken over een arsenaal van beroepscompetenties om meerdere functies adequaat uit te oefenen heeft toch zijn grenzen: het is geen panacee om op de post-industriële arbeidsmarkt te overleven. Iemands zelfredzaamheid op de arbeidsmarkt, zo typerend voor het employability-denken, wordt slechts in beperkte mate beïnvloed door beroepscompetenties, zeker als zich op de arbeidsmarkt zeer ingrijpende veranderingen voordoen. Beroepscompetenties (vocational skills) zijn gericht op een bepaalde inzetbaarheidsradius, op het adequaat kunnen vervullen van een aantal bekende functies of beroepen. Het is mogelijk deze status quo in een definitie van employability te benadrukken. Wij geven echter de voorkeur aan een definitie van employability met een meer dynamisch karakter, waardoor de tot eerder verworven vocational skills, die bepalend zijn voor de actuele actieradius minder centraal staan. In een periode dat steeds weer sprake is van ingrijpende veranderingen in functies en beroepen zal bij het bepalen van inzetbaarheidsmogelijkheden met name gelet moeten worden op andere competenties, de zogeheten employability skills of arbeidsmarktcompetenties.

Wij definiëren employability hier als:

de gedragstendentie gericht op het verwerven, onderhouden en gebruiken van kwalificaties die bedoeld zijn om in alle loopbaanfasen zelfredzaam te participeren in een veranderende arbeidsmarkt.

Deze omschrijving van employability refereert aan een gedragstendentie en is daarmee ruimer dan ‘ability’, dan vermogen, in de engere betekenis van het woord (vergelijk de eerdere passage over componenten van competenties). De (connotatieve) betekenis die employability in de moderne literatuur heeft gekregen, wordt te kort gedaan als men deze betekenis zo letterlijk mogelijk tracht af te leiden uit de delen ‘employ- (ment)’ en ‘ability’, ongeacht de eventuele etymologische oorsprong ervan.

Hiervoor is al opgemerkt, dat employability meer is dan een scala breed toepasbare beroepscompetenties en dat voor iemands zelfredzaamheid op de arbeidsmarkt met name andere arbeidscompetenties, zogeheten employability skills van belang zijn. Voor de duidelijkheid maken we hier een expliciet onderscheid tussen diverse typen arbeidscompetenties, te beginnen met twee hoofdgroepen (Thijssen 2001; Thijssen & Lankhuijzen, 2000): beroepscompetenties en arbeidscompetenties.

Arbeidscompetenties type A:

Beroepsuitoefeningscompetenties of beroepscompetenties.

Dit zijn competenties nodig om kritische problemen binnen een nader bepaald beroepsdomein adequaat te hanteren. Zij verklaren deels de verschillen tussen meer en minder goed functionerende arbeidskrachten. Zoals eerder gezegd is het geheel aan beroepscompetenties van invloed op de employability-radius, op de diversiteit van banen en werkzaamheden waarbinnen iemand goed kan functioneren.

In een snel en ingrijpend veranderende arbeidsmarkt is met name het volgende type arbeidscompetenties van belang.

Arbeidscompetenties type B:

Arbeidsmarktcompetenties of employability skills.

Dit zijn competenties die van belang zijn om de actuele inzetbaarheid (zoals tot uitdrukking komend in beroepscompetenties) ZELF te optimaliseren met het oog op arbeidsmarktkansen in de toekomst. Het betreft dus competenties op het gebied van selfmanagement. De mate waarin iemand erover beschikt is graadmeter voor iemands zelfredzaamheid op een turbulente arbeidsmarkt. Wij maken onderscheid tussen twee subtypen: mobiliteitscompetenties (ook wel loopbaancompetenties genoemd) enerzijds en leercompetenties (ook wel scholingscompetenties genoemd) anderzijds.

Subtype B1. Mobiliteitscompetenties of loopbaancompetenties.

Mobiliteitscompetenties zijn van belang voor het verwerven van een adequate arbeidspositie. Bij het verwerven van een andere arbeidspositie (baan, functie) zijn er grote verschillen waarneembaar tussen mensen die daarbij meer en minder succesvol opereren, in het bijzonder tussen arbeidskrachten die minder of meer zelfstandig komen tot loopbaanstappen zonder veel afbreukrisico. Diverse auteurs hebben dergelijke mobiliteits- of loopbaancompetenties geïdentificeerd en gecategoriseerd (Ball, 1999; Kuijpers, 2000 en 2003; NOICC, 1989).

Ter illustratie presenteren we hier een op Kuijpers (vgl. Kuijpers, 2000 en 2003) gebaseerde vierdeling van mobiliteits- of loopbaancompetenties, waarbij achtereenvolgens worden onderscheiden

1. potentieel-reflectie, de competentie om te reflecteren op eigen arbeidspotentie en arbeidspreferentie,
2. werk-exploratie, de competentie om mogelijk relevante functies en arbeidsmarktsegmenten te verkennen,
3. loopbaan-planning, de competentie om een adequaat handelingsplan voor loopbaanontwikkeling te maken,
4. self-marketing, de competentie om zichzelf op adequate wijze te presenteren ten behoeve van arbeidsmarkt mogelijkheden.

Dergelijke competenties zijn, zoals altijd, weer op te delen in bepaalde deelcompetenties. Zo kan de competentie tot werk-exploratie bij voorbeeld worden opgesplitst in het exploreren van arbeidsmarkt mogelijkheden in het algemeen en meer specifiek de beeldvorming van bepaalde beoogde functies qua inhoud en werksituatie. Het voert in dit verband echter te ver om daarop in te gaan. Voor een nadere oriëntatie op dergelijke mobiliteitscompetenties of loopbaancompetenties verwijzen we naar recente publicaties van Kuijpers (2001 en 2003) en Kuijpers & Van der Heijden (2001).

Subtype B2.

Leercompetenties of scholingscompetenties.

Leercompetenties of scholingscompetenties zijn van belang voor het snel verwerven van nieuwe arbeidskwalificaties, nieuwe beroepscompetenties.

Ondanks de ruime aandacht voor 'leren leren' en onderzoek naar bepaalde aspecten ervan zijn pogingen tot het categoriseren van leercompetenties ten behoeve van employability tot dusver niet zo succesvol geweest. In discussies over 'leren leren' en 'lifelong learning' wordt het belang van leercompetenties weliswaar gemakkelijk onderstreept, maar zonder nader te benoemen wat er geleerd moet worden, i.c. om welke leercompetenties het nu eigenlijk gaat (Novak & Gowin, 1991; Simons, 1997; Waeytens et al, 1997).

Overigens bestaan er ook diverse definities en categorisaties van employability skills die zich niet beperken tot arbeidsmarktcompetenties (leercompetenties en loopbaancompetenties) en die ook bepaalde generieke vocational skills omvatten, maar dat terzijde (zie voor een overzicht Toolsema, 2003).

4. Leercompetenties, employability en lifelong learning

Zoals eerder aangegeven worden leercompetenties van groot belang geacht, maar desondanks zijn de pogingen tot categorisatie en identificatie ervan schaars. Vaak blijven aanduidingen van leercompetenties vrij globaal (Simons, 1997; Warr & Allan, 1998).

Enkele jaren geleden zijn wij, uitgaande van beschikbare literatuur, tot een voorlopige indeling gekomen in drie clusters van leercompetenties (verwerking van informatie-aanbod, benutting van sociale omgeving en verwerving van persoonlijke ervaring) die elk twee leercompetenties omvatten (Thijssen, 2001), namelijk:

1. cursorische informatie-verwerking;
2. exploratieve informatie-verwerking;
3. begeleidingsbenutting;
4. modellingsbenutting;
5. experimentele ervaringsverwerving;
6. habituele ervaringsverwerving.

In tabel 2 wordt een beknopte omschrijving van deze leercompetenties gegeven.

Een pilotstudy (Jozeph, 2001) heeft tot de assumptie geleid dat dergelijke leercompetenties (in combinatie met bepaalde leercondities, in casu leermogelijkheden die in de arbeidspraktijk kunnen worden geboden) samenhangen met de duur van iemands inwerkperiode na het aanvaarden van een nieuwe functie. Dat is natuurlijk van evident belang om de betekenis van leercompetenties in het kader van employability aan te tonen. Inmiddels heeft er een eerste valideringsonderzoek plaatsgevonden naar een instrument dat door ons is ontwikkeld om leercompetenties te identificeren (Walter, 2002).

Dat leercompetenties niet slechts van belang zijn voor employability, maar ook voor lifelong learning ligt voor de hand. De conceptuele aard van de samenhang wordt echter niet altijd op heldere wijze geëxpliciteerd. Voor ons is de relatie tussen leercompetenties en employability van dezelfde orde als de relatie tussen leercompetenties en lifelong learning. Dat heeft te maken met onze opvatting over lifelong learning, waardoor we kiezen voor een definitie die sterk verwant is aan onze

definitie van employability. Lifelong learning kan worden omschreven op statische wijze, als de status quo of de optelsom van alle tijdens het leven tot dusverre ontplooide leeractiviteiten (zie Behringer & Coles, 2002), maar ook als een doelbewuste wijze van handelen, als een te volgen gedraglijn, een gedragstendentie. Aan dit laatste type definitie geven wij de voorkeur, omdat de waarde die we tegenwoordig toekennen aan lifelong learning veelal een intentioneel karakter heeft. De doelgerichtheid van 'leren om te overleven' representeert deze waarde beter dan de (toevallige) optelsom van meer en minder gerichte leeractiviteiten tijdens iemands levensloop.

Daarom omschrijven we lifelong learning als:

de gedragstendentie gericht op het verwerven, onderhouden en gebruiken van kwalificaties die bedoeld zijn om in alle levensfasen zelfredzaam te participeren in een veranderende samenleving (Thijssen, 2001).

-
1. **cursorische informatie-verwerking:** waarbij het gaat om het adequaat gebruikmaken van informatie-aanbod in formele instructiesituaties, off-the-job, te beschouwen als 'klassieke studievaardigheden'
 2. **exploratieve informatie-verwerking:** waarbij het gaat om het adequaat gebruikmaken van informatie-aanbod in (schriftelijke of elektronische) informatiebronnen om kennis te exploreren, te beschouwen als 'moderne studievaardigheden'.
 3. **begeleidingsbenutting:** waarbij het gaat om het adequaat gebruiken van begeleidingsmogelijkheden als inter- en supervisie, of uitwisseling tussen collega's (individueel of groepsgericht).
 4. **modellingsbenutting:** waarbij het gaat om het adequaat gebruik maken van observerend leren van een rolmodel: door het kiezen van een goed model, alsmede het signaleren en eigen maken van passend voorbeeldgedrag.
 5. **experimentele ervaringsverwerving:** waarbij het gaat om het weloverwogen uitbouwen of vernieuwen van een takenpakket en het bewust experimenteren met nieuwe situaties, taken en werkwijzen.
 6. **habituële ervaringsverwerving:** waarbij het gaat om het adequaat gebruikmaken van al doende leren door beperkt beheerste taken werkende weg bij te schaven en beter eigen te maken door routiniseren.
-

Tabel 2. Indeling in zes leercompetenties of scholingscompetenties (Thijssen, 2001)

Het is hier niet de plaats om in te gaan op definatorische detailvragen bijvoorbeeld over de precieze betekenis van woorden als 'kwalificaties' en 'participeren'. Essentieel is wel dat lifelong learning:

1. een gedragstendentie is, in casu een uitgedragingen naar voren komend streven om over bepaalde kwalificaties of competenties te beschikken;
2. een bepaald doel dient, in casu het zelfredzaam participeren in een veranderende samenleving gedurende alle levensfasen.

Beide hier gemaakte opmerkingen gelden mutatis mutandis uiteraard ook voor employability, gezien de verwantschap tussen de omschrijving van het begrip lifelong learning en het begrip employability. De omschrijvingen van beide begrippen zijn goeddeels aan elkaar gelijk, met dien verstande dat de termen 'levensfasen' en 'samenleving' uit de definitie van lifelong learning moeten worden vervangen door 'loopbaanfasen' en 'arbeidsmarkt' om tot de definitie van employability te komen.

Ergo, om zelfredzaam te opereren in een veranderende arbeidsmarkt alsook in een veranderende samenleving zijn leercompetenties of scholingscompetenties van groot belang.

Dat betekent overigens nog niet automatisch dat precies dezelfde leercompetenties van evenveel belang zijn voor employability als voor lifelong learning, maar een zekere verwantschap lijkt evident. Het is zeer goed mogelijk dat bij voorbeeld exploratieve informatie-verwerking van meer belang is *binnen* en van minder belang is *buiten* bepaalde werksituaties. Echter, employability en lifelong learning zijn zeker aan elkaar gerelateerd. In hoeverre allerlei arbeidscompetenties en burgerschapscompetenties met elkaar overeenkomen is een onderwerp waaraan weliswaar diverse beschouwingen zijn gewijd, maar voor zover ons bekend geen empirische studies (vgl. Onstenk & Kessels, 1999).

Wat leercompetenties betreft, is weliswaar een eerste pilot-instrument ontworpen, de vraag echter in hoeverre een onderscheid in drie dan wel in zes leercompetenties meer valide is, kent nog geen definitief antwoord, evenmin als de daarmee verbonden vraag naar een methodiek voor het snel en eenvoudig identificeren van iemands leercompetenties.

Ten slotte rest nog de belangrijke vraag in hoeverre leercompetenties zijn aan te leren, met name gedurende het arbeidsleven. Veel beschouwingen die aan lerende organisaties worden gewijd, gaan ervan uit dat leren leren op individueel niveau een noodzakelijke voorwaarde is voor organizational learning. Over de mate waarin leren leren mogelijk is, is echter het laatste woord nog zeker niet gezegd.

5. Slot

In het voorgaande hebben we drie belangrijke thema's aan de orde gesteld, namelijk conceptuele problemen omtrent competentie, de samenhang tussen competentieontwikkeling, employability en lifelong learning, alsook de aard van leercompetenties en daarmee samenhangende vragen.

Welke betekenis kunnen hiervoor aan de orde gestelde aspecten hebben voor de HRM-praktijk? In dit verband beperken we ons tot enkele belangrijke punten.

Allereerst kunnen we vaststellen dat de hier besproken begrippen zich verheugen in een hoge mate van populariteit. Mede als gevolg daarvan worden ze nogal gemakkelijk gebruikt, worden ze verruimd en dreigen het diffuse containerbegrippen te worden. In een recente publicatie spreken Van der Klink & Boon over het begrip competentie als: 'the triumph of a fuzzy concept' (2003, p. 125). Sels & Forrier (2003, p. 103) typeren employability als: 'a buzzword in organisational literature'. En ofschoon (lifetime) employability en lifelong learning vaak in één adem worden genoemd, zijn pogingen om verschillen en overeenkomsten te expliciteren niet of nauwelijks te vinden.

Als dergelijke begrippen in HRM-beleidsvoornemens een belangrijke plaats innemen is het weliswaar onnodig met wetenschappelijk verantwoorde begripsomschrijvingen te werken, maar enige helderheid is wel vereist om al te veel verwarring te voorkomen.

Dat geldt eens te meer voor het gebruik van begrippen die met elkaar samenhangen, als men tenminste wil voorkomen dat beleidsvoornemens in nevelen zijn gehuld.

Een ander belangrijk punt betreft de mate van concretisering van beroepscompetenties die in het kader van persoonlijke ontwikkelingsplannen worden aangegeven om aan toekomstige inzetbaarheid te werken.

Indien vocational skills te generiek worden geformuleerd (een reëel gevaar bij psychotechnisch afgeleide competenties) wordt de kans op het succesvol ontwikkelen ervan gering. Maar als vocational skills te specifiek worden geformuleerd (een reëel gevaar bij uit probleemsituaties afgeleide competenties) wordt de inzetbaarheid er slechts in zeer beperkte mate mee gediend. Beide wijzen van afleiden van competenties kennen dus tegengestelde gevaren.

Het onderscheiden en benoemen van diverse employability skills, met name loopbaan- of mobiliteitscompetenties enerzijds en leer- of scholingscompetenties anderzijds, betekent een volgende stap in de concretisering. Pilot-versies van dergelijke instrumenten onverlet latend, moeten we concluderen dat er nog geen valide, voor de managementpraktijk bruikbare instrumenten zijn ontwikkeld voor het vaststellen van dergelijke competenties. Het belang ervan voor de HRM-praktijk staat echter buiten kijf. Loopbaan- of mobiliteitscompetenties zijn predictoren voor het verwerven van nieuwe functies. Leer- of scholingscompetenties zijn predictoren voor het verwerven van nieuwe

bekwaamheden. Zicht op dergelijke competenties impliceert zicht op de haalbaarheid van een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) en/of de mate van support die bij verandering van functie wenselijk is.

Uiteraard zou het voor de HRM-praktijk eveneens van groot belang zijn te weten in hoeverre dergelijke competenties te ontwikkelen zijn en op welke manier dat het beste zou kunnen. Op dit moment kunnen we echter slechts vast stellen dat het antwoord op deze vragen vooralsnog buiten bereik ligt.

SUMMARY

Competency development, employability, and lifelong learning

Nowadays, vocational education curricula and Human Resource Development programs focus on competencies rather than traditional knowledge-related learning goals.

The reason for this preference is the assumption that competency-based development will increase employability and the capacity for lifelong learning, both important in a rapidly changing society.

However, managers and academics wishing to apply competency-based development are hindered by vagueness. Competency is a fuzzy concept and definitions of employability and lifelong learning are also far from clear.

To shed some light on this we need to analyze the differences and similarities in definitions and make a distinction between two important categories of self-management competencies which are important in a turbulent (work) environment: career-management competencies and learning competencies.

The identification and development of these self-management competencies is a hot issue in current literature. Recent studies on career management competencies offer some basics to aid in their identification and development. Learning competencies, however, is a domain with many open questions.

In this article we discuss the following three topics:

- 1. Conceptual problems with descriptions and definitions of competencies.**
- 2. The relationship between competency development on the one hand and employability and lifelong learning on the other.**

3. Some important problems with and research questions on learning competencies.

At the end of this article we explain the relevance of these topics for practising HRM professionals.

Literatuur

- Ball, B. (1999). Career management Competences: the individual perspective. In: *Career Development International*, 2 (2), 76-79.
- Behringer, F. & Coles, M. (2002). *Links between qualification systems and lifelong learning: a conceptual framework for future work*. Paris/London: OECD/QCA.
- Coonen, H.W.A.M. & Franssen, H.A.M. (1981). Geïntegreerde bekwaamheidsverwervingsprocessen in de lerarenopleiding basisonderwijs. In: *Pedagogische Studiën*, 59, 319-334.
- Dewulf, L. (1999). Ontwikkelen van competenties. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, 12 (1/2), 23-27.
- Forrier, A. & Sels, L. (2003). The concept employability: a complex mosaic. In: *International Journal HRDM*, 3 (2), 102-124.
- Groeneveld, S. & Kooten, G. van (1999). Kwalificatie: een kostbaar begrip. In: *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 15 (3), 260-272.
- Herzenberg, S., Alic, J. A. & Wial, H. (1998). *New Rules for a New Economy: Employment & Opportunity in Postindustrial America*. Ithaca, NY, U.S.A.: Cornell University Press.
- Hoekstra, H.A. (2002). Competenties zijn constructen; over de psychologie van competenties. In: *Gedrag & Organisatie*, 15 (1), 29-35.
- Jansen, P.G.W. (2002). Competenties en constructen. Arbeids- en organisatiepsychologische wetenschap en de praktijk van competentie management. In: *Gedrag & Organisatie*, 15 (1), 2-18.
- Jozepts, C. (2001). *Snel en adequaat inwerken, een wederzijdse verantwoordelijkheid*. Doctoraalscriptie Bedrijfswetenschappen. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Klarus, R. (2003). 'Competenties ontwikkelen'. In: P.W.J. Schramade (Ed.), *Handboek Effectief Opleiden*, deel 1.9.1 (pp. 1-32).
- Klink, M.R. van der & Boon, J. (2003). 'Competencies: the triumph of a fuzzy concept'. *International Journal of HRDM*, 3 (2), 125-137.
- Kuijpers, M.A.C.T. (2000). 'Loopbaanactualisatie: loopbaanontwikkeling voor de Moderne werknemer?' In: M. A.C.T. Kuijpers & B.I.J.M. van der Heijden (eds.), *HRD, Thema Loopbaanontwikkeling*, jaargang 1, nr. 3 (pp. 5-12). Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Kuijpers, M.A.C.T. (2001). Career Development Competencies. In: J.N. Streumer (Ed.), *Perspectives on learning at the workspace* (pp. 309-314). Enschede: University of Twente.

- Kuijpers, M.A.C.T. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Werken met competenties*. Enschede: Twente University Press (dissertatie).
- McClelland, D.C. (1973). 'Testing for competence rather than for 'intelligence''. In: *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.
- Merriënboer, J.J.G., Klink, M.R. van der & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Mulder, M. (2000). *Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs*. Wageningen: Wageningen Universiteit (oratie).
- National Occupational Information Committee (NOICC) (1989). *The national career development guidelines: state resource handbook*. Washington D.C.: Author.
- Norris, P. (2000). *A Virtuous Circle: Political Communications in Postindustrial Societies*. New York: Cambridge University Press
- Novak, J. D. & Gowin, D.B. (1991). *Learning How to Learn*. New York: Cambridge University Press.
- Onstenk, J.H.A.M. (1997). *Lerend leren werken*. Delft: Uitgeverij Eburon (dissertatie).
- Onstenk, J.H.A.M. & Kessels, J.W.M. (1999). Employability: arbeidsmarkt, brede vakbekwaamheid en burgerschap. In: *Comenius*, 19, 113-132.
- Pixley, J. (1999). *Citizenship and Employment: Investigating Post-Industrial Options*. New York: Cambridge University Press
- Roe, R.A. (2002). Competentie als vermogen. In: *Gedrag & Organisatie*, 15 (1), 24-28.
- Russ-Eft, D. (1995). Defining competencies: a critique. In: *Human Resource Development Quarterly*, 6, (4), 329-335.
- Sheeres, H. & Hager, P. (1994). *Competencies and the curriculum*. Sydney: University of Technology.
- Shipmann, J.S., Ash, R.A., Carr, L. & Battista, M. (2000). The practice of competency modelling. In: *Personnel Psychology*, 53 (3), 703-740.
- Simons, P.R.J. (1997). 'Ontwikkeling van leercompetenties'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, 10 (6), 17-20.
- Thijssen, J.G.L. (2001). Loopbaanontwikkeling in verandering. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, 14 (11), 19-26.
- Thijssen, J.G.L. & Lankhuijzen, E.S.K. (2000). 'Competentiemanagement en employability-strategie: een kader voor beleidskeuzes'. In: F.J. Glastra & F. Meijers (Eds.), *Een leven lang leren? Competentie-ontwikkeling in de kennissamenleving* (pp. 125-152). 's-Gravenhage: Elsevier.
- Toolsema, B. (2003). *Werken met competenties. Naar een instrument voor de identificatie van competenties*. Enschede: Universiteit Twente (dissertatie).
- Vloeberghs, D. (1997). *Handboek Human Resource Management: managementcompetenties voor de 21^{ste} eeuw*. Leuven/Amersfoort: ACCO.
- Waeytens, K. et al (1997). *Leren leren: een vlag die vele ladingen dekt*. Paper ORD'97. Leuven: Katholieke Universiteit.
- Walter, E.M. (2002). *Exploratie van de Utrechtse Leercompetentie Inventory. Onderzoek naar validiteit en betrouwbaarheid van een vragenlijst over leercompetenties*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Warr, P. & Allan, C. (1998). 'Learning strategies and occupational training'. In: *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 13, 83-121.