

# Gezocht: M/V met talent

## Een levenslang erkennen, inzetten en ontwikkelen van competenties

---

Linda VAN LOOY  
Heidi PIETERS

Lerarenopleiding IDLO  
Vrije Universiteit Brussel  
Pleinlaan 2, 1050 Brussel  
lvlooy@vub.ac.be

*Een goed competentiebeleid binnen bedrijven en organisaties impliceert sterke inspanningen van bedrijven om te blijven investeren in de competentieontwikkeling van een individu. Daar deze ontwikkeling reeds start in het onderwijs is samen denken en werken aan een competentiebeleid een must. Het ijsbergmodel schetst kennis, vaardigheden en attitudes die aan de grondslag liggen van een individuele competentieontwikkeling. Het cyclische proces geeft weer hoe men in het onderwijs jongeren kan leren om de eigen competenties te erkennen, in te zetten en te ontwikkelen. Vervolgens kan dit cyclische proces in kaart worden gebracht in een productgericht portfolio dat een duidelijke blik werpt op de in de praktijk verworven competenties van een individu. Het toepassen van het cyclische proces en het portfolio kunnen tevens worden opgenomen binnen de arbeidsmarkt waar men kan blijven bouwen aan de eigen competenties.*

### Competenties in een agenda

Met "De competentieagenda: Vlaamse regering en sociale partners slaan handen in elkaar voor totaalaanpak talentontwikkeling" kondigde het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming (2007) de idee van een competentieagenda aan. De competentieagenda legt de nadruk op 10 prioriteiten<sup>1</sup>. Op deze manier wil men bijdragen tot duurzame en innovatieve groei waardoor werkzaamheid, inzetbaarheid en werkbaarheid aanzienlijk kunnen verbeteren (Vlaams Economisch Sociaal Overlegcomité, z.d). Dit wil zeggen dat binnen de prioriteiten de deskundigheid van zowel studenten, werkzoekenden als werknemers erkend én ingezet moet worden en dat ze dienen te werken over de grenzen van onderwijs, werkgevers- of werknemersorganisaties heen. Dit impliceert dat de voorgestelde acties verder gaan dan opleiding en dat de verschillende actoren dienen over te gaan tot het inlijven van ruimere instrumenten die leiden tot loopbaan-

ontwikkeling (VLOR, 2007). In dit artikel zullen we beschouwend ingaan op de samenwerking tussen onderwijs en arbeidsmarkt in de definiëring, detectie en ontwikkeling van talent. Dit doen we door stil te staan bij het zesde punt uit de competentieagenda “een goed competentiebeleid binnen bedrijven en organisaties”. Ten eerste lichten we toe wat men onder een “goed competentiebeleid” verstaat. We zullen vervolgens ingaan op de functie van het onderwijs en hoe deze een voorbereidende rol speelt bij competentiedetectie en ontwikkeling van een individu dat later onder andere dient te functioneren op een arbeidsmarkt. In het kader van een levenslang erkennen, inzetten en ontwikkelen van competenties richten we ons op instrumenten die eerder vanuit een holistisch standpunt in de verschillende leeftijdsfasen en contexten dit alles kunnen ondersteunen.

### **Een goed competentiebeleid binnen bedrijven en organisaties**

Binnen de competentieagenda stelt men dat er werk aan de winkel is betreffende “een goed competentiebeleid binnen bedrijven en organisaties”, dit omdat men ervan uitgaat dat een eigen competentiebeleid nuttig kan zijn voor de arbeidsmarkt. Om dit alles te faciliteren stelt men voor om via lerende netwerken kennis en praktijk uit te wisselen, te verifiëren en te versterken. Men stelt dat goede praktijkvoorbeelden kunnen worden uitgewisseld zodat iedereen ervan kan leren en er tegelijkertijd mee aan de slag kan. De sociale partners hebben hierbij de ambitie om 101 relevante praktijkvoorbeelden te bundelen en zodoende aan te tonen dat een competentiebeleid een verantwoordelijkheid is van en de werkgever en de werknemer (Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2007). In de volgende paragrafen zullen we het accent leggen op hoe, waar en wanneer dit competentiebeleid dient te starten en welke rol het individu, het onderwijs en de werkgever(s) hierin kunnen spelen. Om dit alles te kaderen kunnen we niet voorbij aan het schetsen van een stukje voorgeschiedenis.

### **Wat vooraf ging aan het denken in termen van competenties**

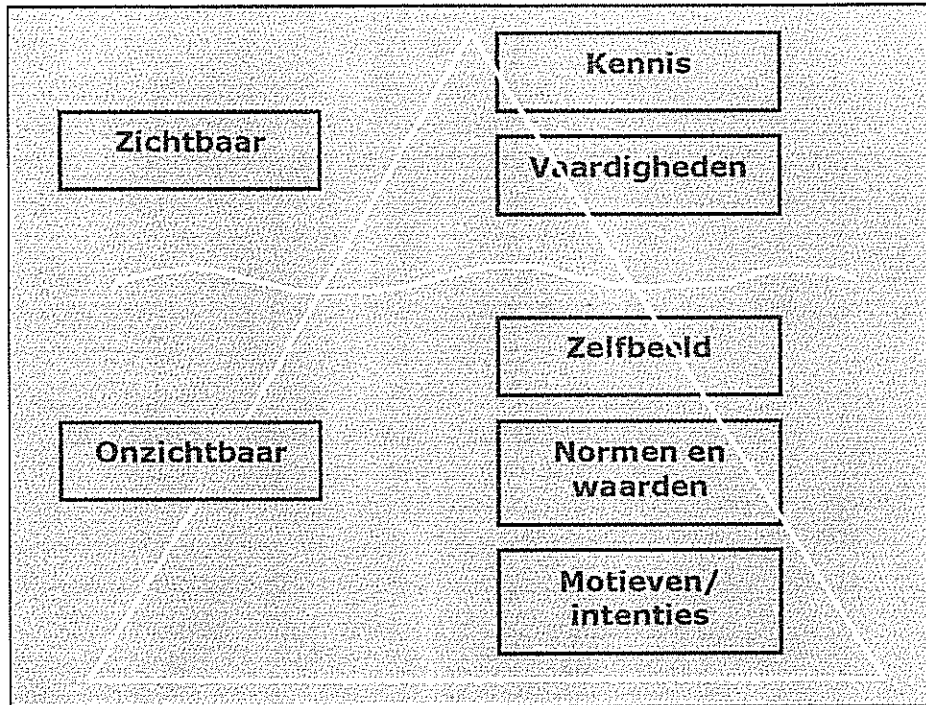
Belangrijke maatschappelijke ontwikkelingen beïnvloeden de huidige werk-, leer en onderwijscontext en liggen aan de basis van het debat over competentieontwikkeling (VLOR, 2007). Vanaf de 19<sup>de</sup> eeuw heeft de maatschappij als het ware een metamorfose ondergaan. Eerst was er een proces van professionalisering en ‘perfectionering’ volgens een Tayloristisch machinebureaucratisch concept<sup>2</sup>. We kunnen stellen dat dit tot zowat 1980 een positief functionele ontwikkeling was in de westerse samen-

leving. Na 1980 ontwaakte het idee van een Europese Unie die diende te concurreren met de Verenigde Staten, Japan en opkomende Zuid-Oost-Aziatische economieën. Daarom moesten de grenzen tussen de Europese landen onderling vervagen. Zo werd een Europese arbeidsmarkt geboren waarin het accent steeds meer kwam te liggen op het individu en er een vrijere stroom van arbeidskrachten ontstond binnen de Europese Unie. Dit alles resulteerde tevens in een grotere dynamiek waardoor traditionele, nationale bedrijfstakken zich internationaal oriënteerden. Het impliceerde dat individuen meer informatie moesten verwerken. Ten gevolge daarvan kwamen veranderingen in de technologie. Denken we maar aan de overgang van bijvoorbeeld vaste telefoonlijn naar mobiel bellen alsook het ontstaan van nieuwe media zoals bijvoorbeeld webcam. Deze veranderingen gingen de kenniseconomie faciliteren. Informatie werd bijgevolg een gemeenschappelijk goed, bereikbaar en beschikbaar voor iedereen. Deze veranderingen kenden een zo grote impact dat er dringende aanpassingen in het onderwijsveld noodzakelijk bleken. Al deze veranderingen zorgden voor andere behoeften en andere vragen (Versloot, 2000): behoeften en vragen die veronderstellen dat ieder individu kennis, vaardigheden en houdingen aanpast om zich te oriënteren en te handhaven in de verander(en)de maatschappij (VLOR, 2007). Bij de constante aanpassing en uitbreiding van individuele kennis, vaardigheden en attitudes ligt nu net de basis van het denken in termen van competenties.

### **Kennis, vaardigheden, attitudes, competenties en talent : what's in a name?**

Kennis en vaardigheden worden meer en meer complementair gebruikt. Volgens de inzichten uit de cognitieve leerpsychologie<sup>3</sup> kan kennis betrekking hebben op feiten, begrippen, procedures en principes (VLOR, 2007). Een procedure betreft een aantal handelingen die in een bepaalde volgorde moeten worden uitgevoerd om een bepaald doel te bereiken en/of een bepaald probleem op te lossen. Naarmate een individu de procedure vaker doorloopt, raakt het geheel aan handelingen geleidelijk uitgekristalliseerd en geautomatiseerd (Stokking, 2000). We spreken dan van een vaardigheid als een individu beschikt over de bekwaamheid om begrippen, feiten, procedures en principes ('knowing-what') te verklaren ("knowing-why") en enigszins flexibel toe te passen in verschillende (nieuwe) contexten ("knowing-how"). Transfer en innovatie die mee vervat zitten in de notie "vaardigheden" krijgen meer aandacht dan loutere feitenkennis. Creatie, verspreiding en toepassing van nieuwe informatie zijn erg wezenlijk geworden (VLOR, 2007).

Kennis en vaardigheid zijn dus als het ware componenten die zichtbaar zijn. Krispijn en Wijmenga (1999) stellen dit voor aan de hand van de volgende figuur:



Figuur 1: Het ijsbergmodel (vrij naar Krispijn en Wijmenga, 1999)

We zien dat het zichtbare gedeelte van kennis en vaardigheden slechts een klein deel omvat. Onderaan bevinden zich de attitudes: zelfbeeld, normen en waarden, motieven en intenties die het gedrag selecteren en sturen in de richting van bepaalde acties en doelen. Deze leunen dichter tegen iemands persoonlijkheid aan en zijn in tegenstelling tot kennis en vaardigheden niet zichtbaar en daarmee moeilijk of niet te leren (Krispijn en Wijmenga, 1999). We dienen hier tevens op te merken dat door de bovenvermelde veranderingen in het economisch-maatschappelijke veld het individu aangespoord wordt tot het maken van individuele keuzes en dit binnen een breder informatieaanbod met verschillende referentiekaders. Het maakt dat de totstandkoming van waardenkaders en ethische reflectie op het handelen of met andere woorden het onzichtbare gedeelte van de ijsberg eveneens grondige veranderingen ondergaat (VLOR 2007).

Een competentie is gebaseerd op een integratie van voornoemde kennis, vaardigheden en attitudes die we illustreerden aan de hand van het ijsbergmodel. De definities van de term "competentie" zijn talrijk. Daarom kiezen we ervoor de term

aan de bron te vertalen door een consultatie van Van Dale taalweb (2007).

Competentie staat voor "deskundigheid, geschiktheid" die op zijn/haar beurt verwijst naar "bekwaamheid of bevoegdheid van handelen en oordelen". De in de arbeidsmarkt veel gebruikte term "talent" daarentegen staat voor de "natuurlijke begaafdheid, bekwaamheid tot iets" (Van Dale taalweb, 2007). Competenties hebben niet noodzakelijk te maken met talent of een aangeboren bekwaamheid. Met andere woorden: ze vormen geen vaststaande persoonskenmerken en dit door hun leerbaar en ontwikkelbaar karakter.

Leren en ontwikkelen zijn bijgevolg noodzakelijke voorwaarden voor competentieverwerving. Van zodra men een competentie verwerft, zal men hiernaar handelen en steeds verder evolueren door het competentieniveau te verbreden en te verdiepen. Werken aan competenties is bijgevolg een garantie voor duurzaamheid en inzetbaarheid (VLOR, 2007).

De term "bekwaamheid" laat de verenigbaarheid van competentie en talent vermoeden. Bekwaamheid wijst zoals eerder gesteld op de deskundigheid en de geschiktheid van een individu om zijn/haar kennis en vaardigheden toe te passen en zo een vooropgesteld doel tot een succesvol einde te brengen. Het lijkt ons zinvol om hier ook te wijzen op het belang van zelfbeeld, persoonlijkheid en motivatie die naast "bekwaamheid" ongetwijfeld een belangrijk punt vormen bij inzetbaarheid op de arbeidsmarkt (Vandenbroucke, 2006).

In een onderzoek dat recent door VOKA (2007) werd voorgesteld blijkt dat 90% van de respondenten zich bewust is van een kenniseconomie waarin permanente competentieontwikkeling nodig is om de welvaart voor de toekomstige generaties te behouden en zich hiertoe ook wil engageren om dit te bewerkstelligen.

In de VLOR (2007) merkt men echter terecht op dat het huidige competentieagenda het competentiebegrip gaandeweg versmalt tot inzetbaarheid op de arbeidsmarkt.

Men pleit met recht voor een bredere hantering die ook creativiteit, kritische zin, normen en waarden, diversiteit, persoonlijkheidsvorming, enz. nastreeft en dit in een bredere levenscontext.

Een competentiebeleid kenmerkt zich door het focussen op een zekere contextualiteit waarin men oog heeft voor de persoonlijke ontwikkeling van een individu als geheel en dit over de jaren heen (Stokking, 2000).

## Het onderwijs als start voor competentiedetectie en -ontwikkeling?

Reeds vroeg was er het bewustzijn dat kinderen een reeks van vrij voorspelbare periodes doorlopen die hun personaliteit, intelligentie en ethiek vormgeven. Een leven lang werken aan competenties impliceert dat men reeds vroeg het accent dient te leggen op de natuurlijke begaafdheid van een kind. Het is reeds in de voorschoolse periode, namelijk de peutertijd, dat het kind het gevoel van competenties begint te ontwikkelen. De peuter voelt in deze leeftijdsfase aan bekwaam te zijn in de kleine dagelijkse handelingen die het spontaan stelt of al spelende leert (Nederlandse Vereniging van Pedagogogen en Onderwijskundigen, 2007). Van in de kleuterschool tot in de derde graad aso en het zevende jaar tso/bsso leren de leerlingen de competenties aan die nodig zijn in de maatschappij van de toekomst zoals het inwinnen en verwerken van informatie, het aanleren van communicatievaardigheid, het creatief zijn in het uitdenken van oplossingen voor allerlei situaties en problemen, zelfsturend leren, het verwerven van sociale vaardigheden, enz. (Schooldirect, 2004). De basis van levenslang leren ligt bijgevolg reeds in de peutertuin waar het sociaal-emotioneel welbevinden in de eerste plaats komt te staan. Vanaf het basisonderwijs krijgen leren leren, zelfgestuurd leren, het bevorderen van het probleemoplossend vermogen van de leerlingen en het stimuleren van de motivatie tot levenslang leren een belangrijke plaats in het curriculum (Baert, Kusters, Scheeren & Van Damme, 2000). Om dit in de praktijk te ondersteunen en realiseren werden nieuwe werkvormen ingevoerd in het kleuter- en basisonderwijs: invoering van ICT, hoekenwerk, begeleid zelfstandig leren,... (Van Gijzeghem, 2008).

Vast staat dat de leerling de actor is van zijn/haar schoolloopbaan. De leerling is de eerste betrokkene en zal van kleins af evolueren van object in de begeleiding tot subject van zijn/haar eigen toekomst. Door de mogelijkheden van het kind in kaart te brengen en op deze manier de schoolloopbaan te bepalen, geven we het kind de kans om succesvol verder te groeien en te ontwikkelen als persoon. De school en het CLB vormen belangrijke actoren in het ondersteunen van het kind en zijn/haar ouders bij de detectie en verder ontwikkelen van competenties zodat de schoolloopbaankeuze van het kind aansluit op zijn/haar persoonlijkheidsprofiel, het profiel van latere studie en beroep (Magez, 2001). Belangrijk hierbij zijn de fases van zelfconceptverheldering, horizonverruiming en loopbaancompetentie. De zelfconceptverheldering staat voor het zelfinzicht van de leerling, de leerling krijgt een beter zicht

op zichzelf. De horizonverruiming zorgt ervoor dat de leerling een beter zicht krijgt op de keuzemogelijkheden die er zijn. Het accent op loopbaancompetentie zorgt ervoor dat de leerling vaardiger wordt in het plannen en sturen van zijn/haar eigen loopbaan (Tse, 2001). Om dit persoonlijke traject van detectie en ontwikkeling van competenties verder te faciliteren wijst Vandenbroucke (2007) op het belang van een vroegtijdig portfolio. De term "portfolio" ontleent zijn herkomst aan de kunstwereld waarbij de kunstenaar bij wijze van visitekaartje naar de buitenwereld een portfolio of overzicht maakt van zijn/haar werk. In het kader van een competentiebeleid legt een portfolio in de eerste plaats het accent op het individu waarvan de interesses talenten en kwalificaties in kaart worden gebracht (Meeus, 2006) en dit reeds vanaf de kleuterklas (De Standaard, 2007). Naarmate het kind opgroeit, zal het steeds meer actief worden aangezet tot actieve reflectie over zijn/haar individuele competenties. De geselecteerde competenties en competentieontwikkeling kunnen door een individu zichtbaar worden gemaakt aan de hand van een persoonlijk portfolio bestaande uit documenten, foto's, film, e.d., dat al dan niet digitaal kan worden aangeboden.

Het creëren van dit portfolio wordt een nieuwe opdracht van het onderwijs: het is niet alleen van belang oog te hebben voor het ontwikkelen van talent en competenties; het is ook van belang om verworven competenties te attesteren en zo een portfolio op te bouwen. Een beschrijving van talenten van bij het begin van de schoolse loopbaan, het verder ontwikkelen ervan en een beschrijving van reeds verworven competenties, is vooral ook voor de leerling een mogelijke aanzet voor een verbeterde beroepskeuze.

Verder is het ook noodzakelijk de rol van het onderste gedeelte van de ijsberg bij het ontwikkelen, aanleren en verder uitbouwen van de talenten en competenties aan de leerling mee te geven. Het onderwijs kan begeleidend werken bij het inzicht van de persoon over het belang die de zichtbare en onzichtbare componenten van de ijsberg hebben en de aandacht die ze verdienen. Deze zelfinzichten zijn onmisbare bouwstenen in het toepassen en verder uitbouwen van competenties in een latere studie en job. Het is dan ook van belang in de opleiding van kleuter- tot en met secundair onderwijs een zo breed mogelijk scala van activiteiten en initiaties aan te bieden (Van Gijzeghem, 2008).

Vanuit het systematisch registreren van eigen talenten, interesses en competenties zal stilaan een matching met de vereiste competenties in verdere studies, sectoren, beroepen e.d.

groeien. Naarmate de leerling de overstap naar de arbeidsmarkt wil maken zal het voorzien zijn van een lijvig portfolio dat een praktische aanvulling kan bieden op het reeds lang bekende curriculum vitae.

## Competenties en de arbeidsmarkt

De laatste decennia gaat de wetenschap er ook van uit dat er niet enkel bij kinderen maar tevens bij volwassenen meer voorstelbare periodes van persoonlijke groei zijn waar te nemen (Greenhaus & Callanan, 1994). Denken we maar aan de levensloopontwikkelingsmodellen van Levinson, Super, e.d. die de groei van het individu gedurende de levensloop in kaart brengen. Men gaat er intussen vanuit dat veranderingen in de maatschappij, de economie, het privéleven,... de periodes van ontwikkeling in de levensloop kunnen doen verschuiven. De levensloopontwikkelingsmodellen ondersteunen wel het idee dat ontwikkelen van bekwaamheden, talenten, competenties, ... een taak is die start van in het begin van de levensloop en nooit een eindpunt kent. Een levenslange werkgelegenheidsgarantie bij eenzelfde werkgever of éénzelfde dienst of plaats is namelijk doorheen de jaren ingeruild voor levenslange inzetbaarheid (employability) op zowel interne als externe arbeidsmarkt. Lankhuijzen & Thijssen (2000) stellen dat employability kan worden omschreven als: *"het geheel van actueel beschikbare persoonlijke kwaliteiten om, in het kader van betaalde arbeid, een diversiteit van taken en functies adequaat te vervullen, alsook de persoonsgebonden mogelijkheden om reeds beschikbare kwaliteiten te verruimen en op de arbeidsmarkt te benutten, waarbij het verruimen en het benutten van reeds beschikbare kwaliteiten wordt ondersteund door faciliteiten vanuit de organisatie-interne en organisatie-externe omgeving"* (p. 275). In het kader van employability is een vroegtijdige detectie en ontwikkeling van competenties een must. Bij de overstap van onderwijs naar arbeidsmarkt zal een individu kennismaken met een employabilitybeleid of het geheel van maatregelen, gericht op optimale persoonlijke flexibiliteit, teneinde te kunnen inspelen op veranderende arbeidssituaties (Lankhuijzen & Thijssen, 2000). Het hoeft geen betoog dat het portfolio een positieve rol kan spelen in het employabilitydenken daar dezelfde competenties in een bredere werksetting hun diensten kunnen bewijzen.

Het hoge competentieniveau en de innovatieve capaciteiten waar de economie op gestoeld is, worden in sterke mate bepaald door het opleidingstraject dat een individu heeft doorlopen (VLOR, 2007). Vanaf hier kunnen de competenties (zoals onderne-

mingszin, zelfstandigheid, spraakvaardigheid, teamgerichtheid, onderhandelingsvermogen,...) die men heeft leren erkennen, inzetten en ontwikkelen maar ook registreren (cf. portfolio) in het onderwijs, ingezet worden ten behoeve van de arbeidsmarkt (VOV, 2007). Het accent ligt ook hier nog steeds in de eerste plaats op het zelfverantwoordelijk individu van wie men verwacht dat dit zelfredzaam en actief kan nadenken over zijn/haar individuele competenties en competentieontwikkeling in het kader van een plaats binnen de arbeidsmarkt (Lankhuijzen & Thijssen, 2000). Recent onderzoek geeft aan (Voka, 2007) dat 90 % van de bevroegde respondenten positief staat tegenover het in handen nemen van zijn/haar eigen loopbaan. Hierbij dient het individu evenwel over voldoende informatie, mogelijkheden/kansen en ondersteuning te beschikken. Deze kunnen, zoals eerder gesteld, in de vroege levensloop worden aangeboden door onderwijs, maar ook familie en sociale organisaties of het sociale netwerk spelen hierin een grote rol. Bij intrede op de arbeidsmarkt zal de werkgever tevens zijn begeleidende rol dienen te vervullen. Dit kan bijdragen tot de goede praktijkvoorbeelden waarover men binnen de competentieagenda spreekt. Dat hier nog enig werk verricht dient te worden blijkt uit het eindwerk van De Vidts (2006) waar we uit de verschillende getuigenissen vanuit het werkveld kunnen afleiden dat het ontwikkelen van competenties gericht is op de ontwikkeling van direct werkgerelateerde competenties. Competenties die medewerkers zelf willen ontwikkelen worden doorgaans niet in rekening gebracht. De auteur wijst op het belang van de eigen inbreng van de werknemer in de ontwikkeling van competenties om een adequaat leerklimaat te faciliteren. Het komt tevens tegemoet aan de opmerking van de VLOR die stelt dat het huidige competentiedenken zich gaat verenigen in termen van arbeid ondanks het feit dat een individu competenties kan verwerven alsook inzetten in zowel beroepsgerichte als niet beroepsgerichte settings (Pieters, 2007).

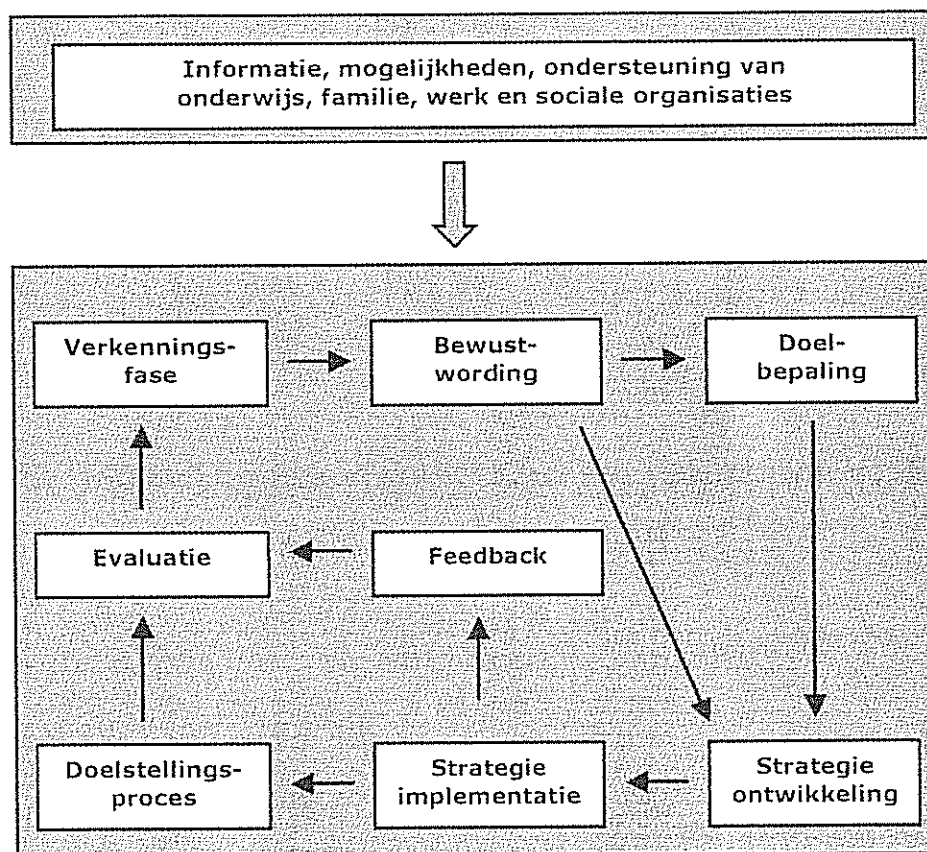
Wat gaat men nu in een arbeidssetting doen met de competenties die een individu heeft verworven in het onderwijs? In de arbeidsmarkt worden doorgaans jobomschrijvingen of taakomschrijvingen voorzien van een weergave van de competenties die dergelijke job vereist. Bij het zoeken van de juiste man of vrouw op de juiste plaats zal men in de eerste plaats gaan zoeken en meten op basis van competenties. Momenteel doet men dit door het curriculum vitae te gaan vergelijken met de gezochte competenties. Indien er een match bestaat tussen de gezochte competenties en de kandidaat-werknemer, zal men de werknemer uitnodigen voor een interview. In dat interview worden de vooropgestelde competenties op een gestructureerde en gedragsge-

richte manier bevroegd. Tijdens het gesprek wordt ook uitgebreid stilgestaan bij ervaring, motivatie en ambities van de kandidaat. In de meeste gevallen zal dit interview deel uitmaken of gevolgd worden door een assessment. Een assessment omvat een aantal praktijksimulaties die zich afspelen in een fictieve context die als relevant worden geacht voor de toekomstige functie. Centraal staat het beoordelen van competenties op basis van gedragsobservatie. Gedurende het assessment zullen de observatoren het gedrag steeds vergelijken met het vooropgestelde competentieprofiel (Van Beirendonck, 2007). Dergelijke assessments hebben tevens voor- en nadelen. Als grootste voordeel kunnen we stellen dat de competenties op deze manier enigszins kunnen getoetst worden aan de praktijk. Hier hangt ook onmiddellijk een groot nadeel aan vast: de subjectiviteit van degenen die observeren en beoordelen kan ervoor zorgen dat de hoge kostprijs van dergelijke oefeningen niet renderen voor het bedrijf en anderzijds het zelfvertrouwen van de kandidaat-werknemer gaat aantasten door de negatieve uitkomst en de mogelijk negatieve feedback. Het gevaar van subjectiviteit, het feit dat het maar om een momentopname en een fictieve situatie gaat, vergeten velen in het achterhoofd te houden bij het consulteren en concluderen van dergelijke uitkomst. Als we de bovengenoemde stelling ernstig nemen en ervan uitgaan dat een “geslaagde schoolloopbaanbeslissing is afgestemd op de individuele mogelijkheden van het kind” dan zal dit in de toekomst ook zijn neerslag kennen in het portfolio dat kandidaat-werknemers in de toekomst kunnen en zullen aanbieden als aanvulling van het curriculum vitae. Hoe deze individuele mogelijkheden in kaart zijn gebracht en verder zijn ontwikkeld, zal in de toekomst veel individueler getest kunnen worden door assessments die weliswaar fictief zullen blijven maar idealiter kunnen afgestemd worden op ervaringen die beschreven staan in het curriculum vitae en in het portfolio. Aan de hand van assessment en een competentiegericht interview kan men constateren of de competenties in voldoende mate zijn verworven alsook gaan meten op welk niveau deze competenties zich momenteel situeren.

Het aanwerven op basis van competenties heeft tevens als grote voordeel dat het verder als evaluatie-instrument kan worden gebruikt. Werkgever en werknemer kunnen op basis van de competenties en hun niveau de te realiseren doelen in de job nauwkeuriger omschrijven en jaarlijks evalueren. De leercurve die het individu in het onderwijs startte kan tevens in een stijgende lijn blijven ontwikkelen, omdat ook de leerdoelen jaarlijks kunnen worden bepaald en de werknemer verder kan blijven bouwen aan zowel competenties als portfolio. Dit komt uiteraard perfect tegemoet aan de ambities die men momenteel wenst te realiseren in een “levenlang en levensbreed leren” ondersteunend beleid.

## Detecteren en ontwikkelen van competenties: een cyclisch proces

De voorgenoemde fases van zelfconceptverheldering, horizonverruiming en loopbaancompetentie in het onderwijs sluiten nauw aan bij het onderstaande model dat we ontleen en vrij hebben aangepast naar het holistische carrièremanagementmodel van Greenhaus & Callanan (1994). Het is te gebruiken in alle leeftijdsfasen en contexten, omdat het model het maatschappelijke engagement, de persoonlijke ontwikkeling, de zorg of andere rollen die men in de samenleving wil opnemen kan sturen. Het onderstaande model toont het cyclische proces tussen detecteren en ontwikkelen van competenties waarbij in het begin van de levensfase eerder de opvoeder van het kind de belangrijkste rol zal vervullen. Naarmate het kind opgroeit, zal het accent verschuiven naar het zelf detecteren en sturen van de eigen competentieontwikkeling.



Figuur 2: competentiedetectie en ontwikkelingsmodel vrij vertaald naar het carrièremanagementmodel van Greenhaus & Callanan (1994)

Het proces vertrekt steeds vanuit een *verkenning-fase* waarin de aandacht gaat naar het verzamelen van info over het individu zelf. Bijvoorbeeld: "Wat zijn talenten van de persoon? Hoe en waar kunnen de talenten worden ingezet en verder worden ontwik-

keld?”. Het veronderstelt inzicht in alle zichtbare en onzichtbare componenten van het ijsbergmodel.

Vanuit de verkenningsfase gaat men over naar een *bewustwordingsproces* over het individu en de omgeving. Dit is enkel mogelijk, indien de verkenningsfase adequaat is verlopen. Het impliceert dat de opvoeder of het individu zelf inzicht heeft verworven in de (eigen) waarden, talenten, competenties en interesses en dit in verschillende contexten. Men weet op welke manier men de competenties verder kan ontwikkelen en welke vereisten er daarmee samengaan. Men weet tevens welke kansen en hindernissen in de directe omgeving aanwezig zijn. Deze fase gaat over in de *doelbepaling* waarin men de doelen gaat definiëren om tot een bepaald niveau van competentieontwikkeling te komen. Deze doelen kan men zowel op korte als langere termijn gaan bepalen. Bij *strategieontwikkeling en implementatie* gaat men over tot het opmaken van een plan om de doelen aangaande de competentieontwikkeling te bereiken en zal men deze strategie of dit plan ook implementeren. Door middel van *feedback* zal het individu een bepaald *proces* doorlopen dat op regelmatige basis dient *geëvalueerd* te worden. De evaluatie kan de cyclus opnieuw doen beginnen. Het kan er bijvoorbeeld toe leiden dat men het doel of de strategie gaat aanpassen, indien zou blijken dat deze niet realistisch of adequaat was. Voorwaarde voor het efficiënt toepassen van dit cyclisch proces is wel dat men de verschillende competenties en te bereiken niveaus in kaart brengt. Op deze manier worden de vorderingen die men maakt zichtbaar alsook meetbaar.

### **Wat zijn voordelen van een cyclisch proces en hoe past dit in een portfolio?**

Dergelijk cyclisch proces dient een regelmatig en continu proces te zijn. Competenties vormen immers een centraal deel in de levenscyclus. Het in kaart brengen van de eigen talenten alsook de competenties die men verder wil ontwikkelen, kunnen gevoelens van welzijn en voldoening bevorderen. Het stelt een individu in staat om verder te bouwen aan successen. Doordat het cyclische model steeds opnieuw doorlopen zal worden, zal men minder het risico lopen dat gemaakte fouten blijven standhouden en zich tevens gaan herhalen.

De verschillende fasen in het leven zullen systematisch leiden tot veranderingen van de omgeving wat tevens een nieuwe evaluatie vraagt van de eigen competenties alsook de ontwikkeling ervan. Individuen die geen oog hebben voor de implicaties van die veranderingen zijn zich niet bewust van hun opties en mogelijkheden. Tenslotte zorgen de verschillende levensfasen ook voor

veranderingen in het individu zelf wat een regelmatig en continu proces veronderstelt. De continuïteit zal een individu niet alleen beter voorbereiden op studiekeuzes, schoolkeuzes en job-keuzes maar ook op gebeurtenissen als reorganisatie, jobverlies en andere veranderingsprocessen.

De effectiviteit van zo'n cyclisch model kan gemakkelijk nagegaan worden dankzij het resultaat dat men zal evalueren en bijsturen. "De weg naar..." is een belangrijk aspect omdat het de dynamiek weergeeft van het leerproces. De effectiviteit wordt echter in de eerste plaats bepaald door grondige zelfkennis (cfr. IJsbbergmodel) en een accuraat beeld van de omgeving. Dat leidt tot een actieve rol in het maken van gepaste beslissingen.

In de tweede plaats zal de effectiviteit worden bepaald door het opstellen van realistische doelen die overeenstemmen met de eigen waarden, interesses, vaardigheden en nagestreefde levensstijl. Enkel overeenstemming tussen doelen, waarden en noden leidt tot een effectief proces. Het verdient de aandacht te weten dat bij jongeren het gevaar bestaat dat deze doelen kunnen opgelegd worden door de opvoeder en bijgevolg niet aansluiten bij de talenten van de jongere. Denken we maar aan het fenomeen van de ouder die de eigen gemiste dromen en toekomstplannen gaat projecteren op zijn/haar kind om op deze manier de eigen dromen en toekomstplannen "alsnog" te realiseren. In de werksetting kan dan weer het gevaar bestaan dat doelen enkel aansluiten bij de strategie van de organisatie en dat er derhalve weinig aandacht uitgaat naar de verenigbaarheid met doelen, waarden en noden van het individu.

Ten derde zal de effectiviteit worden bepaald door het ontwikkelen en implementeren van gepaste strategieën volgens een uitgedacht plan!

Tot slot zal de effectiviteit ook worden bepaald door een continu feedbackproces dat kan leiden tot een adequate aanpassing van het proces (m.b.t. doelen, strategie, exploratie, ...) ten gevolge van bijvoorbeeld veranderingen in individu of omgeving.

Om het cyclisch proces in kaart te brengen en de effectiviteit te verhogen is het ontwikkelen van een portfolio een handig hulpmiddel. Grote voordelen van een individueel portfolio zijn: de authenticiteit van de aangeboden materialen; de zelfverantwoordelijkheid die het individu draagt waardoor men een grotere betrokkenheid creëert; de stimulans die het individu ervaart om te reflecteren over zijn/haar leerproces; de aanzet tot zelfgestuurd leren; het inzicht dat men kan verwerven in voorkennis, leerproces en uitkomst; ...

Als nadeel kunnen we stellen dat het een compleet andere houding vraagt van zowel de leerling/student als de leerkracht/docent, als van de werknemer en de werkgever. In de onderwijssetting zal de lerende reeds vroeg gestimuleerd moeten worden in het detecteren van de eigen talenten en aangezet moeten worden tot het leren toepassen van het cyclisch proces. De leraar is hier zijn/haar voornaamste partner. Maar ook de hele schoolse omgeving kan het proces mee helpen realiseren en stimulerend ageren: de ouders, het CLB, de onderwijsrichtlijnen (Van Gijzeghem, 2008). De werkgevers kunnen hun competentiebeleid verder stoelen op het portfolio van het onderwijs waardoor een congruentie ontstaat tussen de wereld van leerling/student en werknemer. In de arbeidstijd bestaat het gevaar dat de werkgever enkel denkt in termen van eigen doelen en strategie waardoor het individu en zijn/haar portfolio op een zijspoor kan belanden. Dit gevaar drukt tevens op de belangrijke rol van onderwijs om het individu te leren om te gaan met keuzes voor het inzetten en het ontwikkelen van de eigen competenties.

## Slotbeschouwing

Uit het bovenstaande betoog mag blijken dat een levenslang erkennen, inzetten en ontwikkelen van competenties vraagt naar een aantal modellen die dit alles ondersteunen. In het kader hiervan bieden we het ijsbergmodel, het portfolio en het cyclisch proces aan als hulpmiddelen van het individu in kwestie alsook de opvoeder van het individu. Ranson (2000) stelt in dit verband *“If the learning experience means something to you as a person, you will enjoy it, and take an interest in it, and continue to develop your skills because you want to improve your skills and standards of performance”*. Daar grenzen tussen vrije tijd en leer- en arbeidstijd vervagen (Pieters, 2007) dringt de vraag naar dergelijke modellen die universeel kunnen worden toegepast in de verschillende settings zich ook op. Het impliceert wel een overleg van alle betrokken actoren zoals onderwijs en arbeidsmarkt om dergelijk model aan te passen aan behoeften, alsook werkelijk te gaan aanvaarden en toepassen in de praktijk. Een competentiebeleid veronderstelt immers een zekere aanvaarding en integratie. In de “Eindtekst Competentieagenda” (Sels, L., Forrier, A., De Vos, A., Buyens, D., Dewettinck K. & de Winter C., 2007) verwijst men terecht naar het feit dat alle betrokken partijen geloof dienen te hechten aan het belang van competenties en competentieontwikkeling om bijgevolg de nodige engagementen aan te gaan en te onderhouden. Het denken en tevens werken in termen van competenties dient een bouwwerk te zijn waarin alle actoren hun steentje dienen bij te dragen om dit tot een suc-

cesvol verhaal te maken van iedereen. Om dit te bewerkstelligen drukken bovenvermelde auteurs aan op een *“transparant en intern consistent ondersteunend beleid dat ook voldoende oog heeft voor de risico's eigen aan investering in competentieontwikkeling”* (p. 26). Dezelfde onderzoeksgroep wijst op het belang van het gebruik van klare taal, een win-winsituatie en een gecoördineerd en geïntegreerd beleid.

Betreffende de klare taal stelt men terecht dat het belangrijk is om de competenteterminologie sterker te verankeren in het maatschappelijk discours. Men kan dit onder andere doen door in de schoolrapporten de term 'competentie' expliciet te hanteren als het gaat om gedragsbeoordelingen, door het portfolio met de competentieontwikkeling snel in te voeren in het onderwijs, door de sectorale fondsen om te dopen tot sectorale competentiecentra, door niet langer van opleidings- maar van competentiecheques te spreken, door te denken in termen van het ontwikkelen van competenties en portfolio op de arbeidsmarkt.

De win-winsituatie verduidelijkt waar de winst ligt voor de scholier, student, werkzoekende, werknemer, werkgever en overheid. Dit impliceert tevens een bewustzijn van risico en risicobeperking. De scholier/student moet doorheen de jaren het gevoel kunnen ontwikkelen eigenaar en eindverantwoordelijke te zijn van zijn/haar portfolio en het inzicht ontwikkelen dat dit alles kadert in een levenslang bouwen aan verschillende aspecten van zichzelf. De werkzoekende en werknemer dienen het gevoel te hebben dat reële kansen worden geboden om talenten maximaal te ontplooiën en te valideren op de arbeidsmarkt (Sels, L., e.a., 2007). De winst voor de werknemer zit immers in het feit dat door levenslang leren de mogelijke inzetbaarheid op de arbeidsmarkt gevrijwaard blijft en de kans op langdurige werkloosheid veel kleiner wordt (Voka, 2007).

Bij de werkgever zal zich het gevoel moeten ontwikkelen van competentieontwikkeling als onmisbaar aspect voor meer competitiviteit en innovatiekracht (Sels, L., e.a., 2007). De werkgever kan vanuit een concurrentieperspectief het verschil maken daar hij via een onderbouwd competentiebeleid in zijn organisatie de huidige conjuncturele en de toekomstige structurele schaarste op de arbeidsmarkt (ten dele) kan ondervangen. Competentiemanagement zal er immers mede voor zorgen dat een werknemer breder inzetbaar wordt en maakt de kans op het vinden van gepaste functieprofielen binnen het eigen bedrijf groter (Voka, 2007). Competentiemanagement zal op die manier een strategische tool worden in elk bedrijf.

Bij de overheid zal het gevoel moeten overheersen dat zich engageren rond competentieontwikkeling zal leiden tot onderwijs dat een betere voorbereiding vormt op de vragen van de huidige

arbeidsmarkt door het versterken van competitiviteit, inzetbaarheid en gelijke kansen. Een gecoördineerd en geïntegreerd beleid wijst erop dat het groeiende belang van competentiebeleid als gevolg heeft dat men zich op verschillende niveaus en vanuit de verschillende betrokken actoren gaat mengen in het proces van behoeftedetectie, planning van opleiding en ontwikkeling, ondersteuning van individuele loopbanen of competentie management in organisaties. Gecoördineerde initiatieven dienen transparantie, doeltreffendheid en doelmatigheid te bevorderen (Sels, L., e.a., 2007). De Lisbon Council stelt dat *'action will only be successful if it is undertaken in a co-ordinated fashion between policy, organizations (i.e. business and academia) and perhaps, most importantly, the individual'*. Het moet dus een verhaal van gedeelde verantwoordelijkheid zijn tussen alle stakeholders. Daarbij moeten individuen meer dan ooit zelf de verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen ontwikkeling. Het beleid dient hierbij de rol van regisseur te spelen.

De Vlaamse overheid heeft, samen met de sociale partners, het voortouw genomen door middel van het opstellen van een uitgebreide competentieagenda. Competentieontwikkeling en competentie management zal door de verschillende actoren in de toekomst vertaald dienen te worden naar noodzakelijke acties die kansen genereren voor iedereen. Het onderwijs zou hierin een faciliterende rol kunnen spelen.

## Noten

- 1 De 10 prioriteiten uit de competentieagenda zijn: competenties uitbouwen in het onderwijs, competenties opdoen via leren en werken, actieplan zelfstandig ondernemen voor het onderwijs, kennen van verworven competenties op de arbeidsmarkt, uitbreiding van de aanpak jeugdwerkloosheid, een goed competentiebeleid binnen bedrijven en organisaties, een leeftijdsbewust personeelsbeleid, competentieopbouw voor de individuele werknemer, omgaan met veranderende loopbanen, sectoren als draaischijven voor competentiebeleid die alle betrokken partners aanzetten tot het definiëren, detecteren en ontwikkelen van talent in de verschillende leeftijdsfasen (Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2007).
- 2 In het denken van Taylor staat de beheersing van het werk van de individuele medewerker centraal. De scheiding tussen conceptie en uitvoering, de taaksplitsing, de strikte standaardisering en de controle door een leidinggevende vormen één geheel om deze beheersing te realiseren. De gedachte van de beheersing laat tevens zien dat Taylor uitging van een smalle vertrouwensbasis tussen werkgever en werknemer.
- 3 De cognitieve leerpsychologie verdiept zich in de psychische processen die te maken hebben met zaken als begrip, kennis, herinneringen en geheugen, probleemoplossen

en informatieverwerking. De nog weinig onderzochte en complexe psychische mechanismen van het menselijk denken vormen het onderzoeksobject van deze tak in de wetenschap (Arteveldehogeschool Gent, 2007).

## Bibliografie

- Arteveldehogeschool Gent (2007). *Inleiding in de psychologie*. Niet gepubliceerde cursus: Arteveldehogeschool Gent, Gent.
- Baert, H., Kusters, W., Scheeren, J. & Van Damme, D. (2000, Juli). *Voorstellen voor een samenhangen en doortastend beleid inzake levenslang leren*. Geraadpleegd op 27 november 2007, <http://ppw.kuleuven.be/levenslangleren/voorstel.htm#netwerken>  
Verwijzing onderzoeksrapport internet
- De Standaard (2007, 16 november). *Gemeenschapsonderwijs en VDAB slaan handen in elkaar*. Geraadpleegd op 29 november 2007, [http://www.standaard.be/Artikel/Detail.aspx?artikelid=DMF16112007\\_054](http://www.standaard.be/Artikel/Detail.aspx?artikelid=DMF16112007_054)
- De Vits, D. (2006). *Leren in intelligente organisaties*. Niet gepubliceerde eindverhandeling: Europese Hogeschool Brussel, Brussel.
- Dochy, F. & Nickmans, G. (2005). *Competentiegericht opleiden en toetsen*. Utrecht: Lemma.
- Greenhaus, J.H., & Callanan, G.A. (1994). *Career Management*. United States of America: The Dryden Press – Harcourt Brace College Publishers.
- Griffin, C. (1999). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, 18, (6).
- Katholieke Universiteit Leuven (2002). *Actief en constructief leren: wat zijn metacognitieve vaardigheden?*. Geraadpleegd op 06 december 2007, <https://www.kuleuven.be/algdid/difdyn1.php3?klike=cmaps1tac313-06&gr=1&studnr>
- Krispijn, J.D. & Wijmenga, R. (1999). Competentiemanagement bij Pink Elephant: *Methoden, technieken en analyses*, 52, (15).
- Lankhuijzen, E., & Thijssen, J., (2000). Veranderingen in het denken over loopbaanontwikkeling: Van organisatiegebonden mobiliteit naar professionele flexibiliteit. In K., Stokking, e.a. (red.). *Van onderwijs naar Leren: Tussen het aanbieden van kennis en het faciliteren van leerprocessen*. Leuven: Garant.
- Meeus, W. (2006). "Vervang het klassieke eindwerk in de lerarenopleiding door een portfolio". Geraadpleegd op 5 december 2007, <http://aivpc41.vub.ac.be/standpunten/uploads/portfolio.pdf>
- Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, Departement Onderwijs en vorming (2001). *Definitie en selectie van (sleutel)competenties in Vlaanderen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse gemeenschap.
- Nederlandse Vereniging van Pedagogogen en Onderwijskundigen (2007). *Kind en opvoeden: peuter en kleuter*. Geraadpleegd op 1 december 2007, <http://home.planet.nl/~crook010/id17.htm>
- Pieters, H. (2007). Grenzen van Levenslang en Levensbreed leren in Vlaanderen: Exploratief onderzoek naar raakpunten en verschillen in beroeps en niet-beroepsgerichte volwasseneneducatie. Niet gepubliceerde eindverhandeling: Vrije Universiteit Brussel, Brussel.
- Ranson, S. (2000). *Recognising the Pedagogy of Voice in a Learning Community*. Geraadpleegd op 11 november 2007, [www.open.ac.uk/lifelong-learning/papers](http://www.open.ac.uk/lifelong-learning/papers)

- Schooldirect (2004). *Innovatie moet je ondersteunen*. Geraadpleegd op 1 december 2007, <http://www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/BL401/Aot-Diest.htm>
- Sels, L., Forrier, A., De Vos, A., Buyens, D., Dewettinck K. & de Winter C. (2007) *Eindtekst competentieagenda*. Geraadpleegd op 5 december 2007, [http://www2.vlaanderen.be/ned/sites/werk/documenten/leren\\_compt\\_eindtekst.doc](http://www2.vlaanderen.be/ned/sites/werk/documenten/leren_compt_eindtekst.doc)
- Stokking, K., (2000). Van onderwijs naar leren. In K., Stokking, e.a. (red.). *Van onderwijs naar Leren: Tussen het aanbieden van kennis en het faciliteren van leerprocessen*. Leuven: Garant.
- Tse, L. (2001). *De schoolloopbaan smeren*. Geraadpleegd op 23 november 2007, <http://www.klasse.be/leraren/archief.php?id=7026>
- Van Beirendonck, L. (2007). *Hoera ik neem deel aan een assessment center!* Edegem: Van Beirendonck.
- Van Dale taalweb. (2007). *Van Dale Hedendaags Nederlands*. Geraadpleegd op 11 november 2007, <http://www.vandale.be/>
- Vandenbroucke F. (2006). *Discussietekst met het oog op het opstellen van een competentieagenda*. Geraadpleegd op 18 november 2007, [http://www.vlaanderen.be/servlet/Satellite/c=MIN\\_Publicatie&cid=1162270822589&lang=NL&lyt=1141721285950&p=1100806249017&pagename=minister\\_frank\\_vandenbroucke%252FMIN\\_Publicatie%252FPublicatie\\_met\\_relatiesMIN&ppid=1142511947281&subtype=Nota&titel=minister+Frank+Vandenbroucke](http://www.vlaanderen.be/servlet/Satellite/c=MIN_Publicatie&cid=1162270822589&lang=NL&lyt=1141721285950&p=1100806249017&pagename=minister_frank_vandenbroucke%252FMIN_Publicatie%252FPublicatie_met_relatiesMIN&ppid=1142511947281&subtype=Nota&titel=minister+Frank+Vandenbroucke)
- Vereniging van Opleidings- en Vormingsverantwoordelijken (2007). *Competentieagenda 2010 op de rails*. Geraadpleegd op 10 december 2007, <http://www.jobat.be/cms/nl/opleiding/pdf2007/vov.pdf>
- Versloot, B., (2000). Een andere facilitering van de leerfunctie. In K., Stokking, e.a. (red.). *Van onderwijs naar Leren: Tussen het aanbieden van kennis en het faciliteren van leerprocessen*. Leuven: Garant.
- Vlaams Economisch Sociaal Overlegcomité (z.d). *Competentieagenda 2010*. Geraadpleegd op 17 november 2007, <http://www.serv.be/webteksten/Prioriteiten%20CA%202010%20akkoord.pdf>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2007). *De competentieagenda: Vlaamse regering en sociale partners slaan handen in elkaar voor totaalaanpak talentontwikkeling*. Geraadpleegd op 1 december 2007, <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2007p/0514-competentieagenda.htm>
- Vlaamse Onderwijsraad (2007). *Advies over de eindtekst "competentieagenda"*. Geraadpleegd op 26 november 2007, <http://www.VLOR.be/bestanden/documenten/ar-adv013-0607.pdf>
- VOKA (2007). *Levenslang leren via lerende netwerken*. Geraadpleegd op 8 december 2007, <http://www.lerendenetwerken.be/definitie.asp>