

Multi-level learning: naar een verbreding en verdieping van de competentiegerichte benadering

Wat maakt iemand tot een goede professional? Is een goede professional iemand waarbij we gewenste gedragingen van een standaardlijst kunnen afvinken? Sommige invullingen van competentiegericht opleiden lijken daar van uit te gaan. In dit artikel wordt een bredere invulling van competentiegericht opleiden voorgesteld: een invulling waarbij behalve voor gedrag ook aandacht is voor persoonlijke kwaliteiten. En een invulling waarbij het uitbouwen en verbreden van wat in de kiem al aanwezig is, voorrang krijgt boven het wegwerken van deficiënties.

Tekst Fred Korthagen & Angelo Vasalos

Competenties krijgen nog steeds veel aandacht in de opleidingswereld. Aan de ene kant zien we enthousiasme over competentiegericht opleiden. Het werken met competenties helpt om de slag te maken naar wat mensen daadwerkelijk moeten kunnen in het werk. Geen vaag gepraat meer over abstracte leerdoelen, maar heel concreet: wat moet de zichtbare opbrengst van leerprocessen zijn? Aan de andere kant is er ook kritiek en teleurstelling. Het begrip competentie is eigenlijk onhelder en de resultaten van competentiegericht opleiden vallen tegen. Ook is er een spanning met het persoonlijke element in het professioneel functioneren: mensen zijn toch meer dan een collectie competenties?

De probleemstelling van dit artikel is: hoe kunnen we de voordelen van het werken met competenties behouden en tegelijkertijd de beperkingen ervan overstijgen? Wat kan dat voor de opleidings- en onderwijspraktijk betekenen?

Op basis van positieve ervaringen bij projecten in de onderwijspraktijk stellen we een verbreding en verdieping van het concept competentiegericht opleiden voor. Daarbij wordt leren als 'meerlagig' opgevat. Daardoor blijkt de plaats van competenties binnen professionele ontwikkeling duidelijker te worden en de effectiviteit van die professionele ontwikkeling groter.

Het begrip 'competentie'

Hoewel het begrip competentie wel lijkt bij te dragen aan het concreter omschrijven van beoogde leeropbrengsten, is het ei-

genlijk een vaag begrip. Het is een vertaling van het Engelse begrip *competence* (dat in de buurt ligt van het begrip 'expertise') of *competencies* (dat dichterbij concrete vaardigheden ligt). Er is veel verwarring over de precieze betekenis van het competentiebegrip. Verschillende auteurs (bijvoorbeeld Mulder, 2000; Van Merriënboer, Van der Klink & Hendriks, 2002) hebben inventarisaties gemaakt van de literatuur en komen met gemak tot tientallen verschillende definities! En het gaat hier niet om detailverschillen. Zo vatten Thijssen en Lankhuijzen (2000) het begrip competentie breed op en laten er ook persoonlijke kwaliteiten onder vallen. Anderen vinden juist dat die er beter buiten gelaten kunnen worden, omdat zulke kwaliteiten moeilijk objectief vast te stellen zouden zijn (bijvoorbeeld Koster, 2002). In een eerdere publicatie over de 'zin en onzin van competenties' heeft Korthagen (2004) laten zien dat soms zelfs binnen één publicatie verschillende (en dus verwarrende) betekenissen van het begrip competentie worden gebruikt.

Mulder (2000, p. 13) concludeert dan ook: 'In de praktijk is de betekenis van het begrip competentie ook nog niet uitgekristalliseerd.' Die uitspraak is wel een beetje optimistisch, want het is zeer de vraag of dat uitkristalliseren ooit zal plaatsvinden. De spraakverwarring rond het begrip hangt namelijk onder andere samen met de verschillende onderliggende visies, en die zullen niet altijd te verenigen zijn. Het maakt bijvoorbeeld veel uit of in je visie op professioneel functioneren het accent meer legt op technisch goed functioneren, of op het »

optimaal tot uitdrukking brengen van unieke, persoonlijke kwaliteiten.

De beoordeling van competenties

Nog lastiger wordt de zaak als we kijken naar de manier waarop op competenties beoordeeld worden. Een voorbeeld van een competentie uit de praktijk van een lerarenopleiding:

‘De leraar in opleiding kan op basis van zijn schoolvak en de leerprocessen die daarvoor nodig zijn voor enkele klassen of groepen leerlingen een krachtige leeromgeving realiseren. (...) Dit houdt in dat hij dit onderwijsprogramma kan uitvoeren: de leerlingen middels instructie en dialoog kan motiveren en stimuleren; hen bij de uitvoering van leertaken kan helpen en in beperkte mate hun motivatie kan begeleiden onder andere door hen te leren te reflecteren op de wijze waarop ze aan het werk zijn’ (Fontys lerarenopleiding, 2003).

Zulke lijsten zijn in de praktijk onhanteerbaar en afschrikwekkend

Hoewel het hier gaat om een wezenlijk aspect van goed onderwijs, is het nagenoeg onmogelijk om op grond van zo’n formulering tot een valide en betrouwbare beoordeling van studenten te komen:

- wat is motiveren en stimuleren precies?
- wat is in het bijzonder ‘motivatie begeleiden’?
- wie bepaalt of dat gelukt is? (de leraar zelf, de leerlingen, een observator)
- moeten alle leerlingen gemotiveerd en gestimuleerd zijn of mag het ook voor een deel van de klas succes hebben gehad?
- wat is ‘helpen’? (de leraar zelf zal al gauw het idee hebben dat hij helpt)
- wat is ‘in beperkte mate’?
- wat is reflecteren precies? (daar bestaan talloze verschillende ideeën over)
- wanneer is er sprake van *leren* reflecteren?

Verschillende auteurs wijzen er dan ook op dat eenzelfde competentie door verschillende beoordelaars heel verschillend wordt beoordeeld. Allerlei geavanceerde systemen, bijvoorbeeld 360 graden feedback, veranderen daar niets aan. En als we de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid proberen te vergroten door preciezere omschrijvingen, dan is de vervelende consequentie dat er lange lijsten ontstaan van gedetailleerde specificaties. Zulke lijsten zijn in de praktijk onhanteerbaar en afschrikwekkend (het ‘waslijstsyndroom’).

Persoon en professie

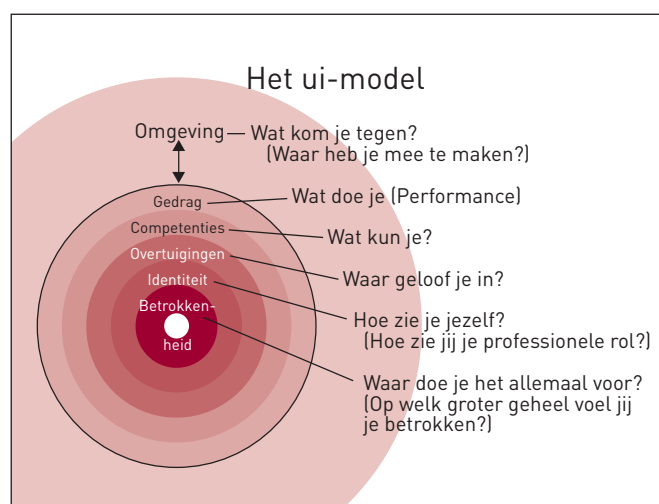
Er kleven dus nogal wat problemen aan het begrip competentie. Ook als het lukt om de beoordeling nauwkeuriger te

maken, is er nog geen hard bewijs dat competentiegericht opleiden effectief is (Thijssen & Lankhuijzen, 2000). Eén van de weinige diepgaande studies naar competentiegericht opleiden, namelijk het proefschrift van Teune (2004), laat zien dat de resultaten ervan tegenvallen: er konden geen diepgaande leereffecten aangetoond worden. Verschillende auteurs pleiten dan ook voor het verleggen van de aandacht. Zo stellen Bergenhenegouwen en Glaudé (2006) dat we ons meer op ‘performance’ moeten gaan richten: wat *doen* mensen feitelijk?

Voor ons rijst er echter een cruciale vraag: wat maakt iemand tot een goede professional? Is een goede professional iemand waarbij we gewenste gedragingen van een standaardlijst kunnen afvinken? Maar het gaat er toch ook om wat iemand als persoon uitstraalt? Is een goede professional iemand die zich in zijn ontwikkeling met kracht richt op een vooraf omschreven competentielijst dan wel op de gewenste performance? Maar een goede professional geeft toch juist zelf richting aan de eigen ontwikkeling en durft zich daarbij te onderscheiden van anderen? Versterken we met een grote nadruk op competenties en performance niet de tendens tot ‘intensieve menshouderij’ waar Peters en Pauw (2005) het over hebben? Zij wijzen op het gevaar van het oplossen van kwaliteit in rationaliteit: alles willen afregelen heeft tot gevolg dat niets meer goed werkt.

We hebben het hier over een spanningsveld dat al zo oud is als het denken over het opleiden van professionals: het spanningsveld tussen de meer persoonlijke en de technisch-instrumentele kant van het professioneel functioneren. Als je uitsluitend de nadruk legt op het eerste, krijg je al gauw wat Knijff (2007) een new-age-achtige benadering noemt, leg je teveel de nadruk op meetbare specificaties van gewenst handelen, dan doodt je de kracht van de persoon.

Onze opvatting is dat het niet om het één of het ander gaat, maar om de integratie van beide. De vraag wordt dan hoe je de kracht van het individu maximaal tot zijn recht kan laten



Figuur 1: Het ui-model als basis voor multi-level learning.

Een voorbeeld

Een teamleider moet sinds kort leiding geven aan een groep mensen. Hij komt daarin het probleem tegen dat die allemaal langs elkaar heen werken (*omgeving*). Hij benoemt dit probleem in een vergadering (*gedrag*), maar komt daarbij wat drammerig over, zonder dat hij dat zelf merkt. Zijn drammerigheid komt eigenlijk voort uit een nobel motief: hij wil graag dat de mensen en de organisatie als geheel prettiger werken en hij ziet mogelijkheden om daaraan bij te dragen (*betrokkenheid*). Het hangt samen met de manier waarop hij de eigen rol in de organisatie ziet: hij noemt zichzelf 'stroomlijner' (*identiteit*). In de concrete situatie van de vergadering speelt in zijn hoofd het iets te simpele idee mee dat het stevig neerleggen van het probleem iedereen zal motiveren tot het oplossen ervan (*overtuiging*) en hij mist de vaardigheid om meer aan te sluiten bij de ideeën en wensen op de werkvloer (*competentie*). In dit voorbeeld is er geen goede afstemming tussen de zes lagen in de ui en daardoor komen persoonlijke kwaliteiten als helderheid, visie, betrokkenheid en ambitie niet goed uit de verf. Ook iemand die meer op de buitenkant (*gedrag/performance*) let, zou zeggen dat hij in deze situatie niet goed functioneert.

komen in effectief handelen in concrete beroepssituaties. Het in figuur 1 geschetste *ui-model* (Korthagen & Vasalos, 2006) helpt bij het nadenken over deze kwestie.

In veel werksituaties gebeurt wat we in het voorbeeld (in het kader) zien: ergens spoot het niet goed tussen de lagen. In het voorbeeld is er een belemmering op de overtuigingslaag, maar ook op de competentie laag. Dat komt vaak voor: wat iemand wel of niet kan wordt sterk bepaald door waar hij in gelooft. Dat is dan ook de beperking van alleen focussen op performance: onderliggende overtuigingen zijn uiteindelijk bepalend voor de performance en zonder die bij het leerproces te betrekken, kom je niet wezenlijk verder. Dat geldt ook als de belemmering op een diepere laag in het ui-model ligt, bijvoorbeeld als er op de identiteitslaag een belemmering zit voor adequaat gedrag. Denk bijvoorbeeld aan iemand die als zelfbeeld heeft 'daar ben ik niet geschikt voor'. Als er geen belemmering is en de lagen wel met elkaar spo-

Het gaat er toch ook om wat iemand als persoon uitstraalt?

ren, dan komt het beste wat iemand in zich heeft, tot uiting in het gedrag en beïnvloedt het de omgeving op een positieve manier. Er ontstaat *flow*, zoals Csikszentmihalyi (1999) het noemt. Dan sporen de binnenkant en de buitenkant van de ui met elkaar, of anders gezegd, dan gaan persoon en professe hand in hand. We kennen dit allemaal van de 'gouden mo-

menten' in ons werk.

Hoe kunnen we het voor elkaar krijgen om die flow tot iets gewoons te maken? De positieve psychologie en de Diamantbenadering van Almaas (1998) blijken daarvoor aanknopingspunten te bieden.

Positieve psychologie

Binnen de psychologie neemt de aandacht voor de doorwerking van persoonlijke kwaliteiten in gedrag snel toe. Een hele stroming (*positive psychology*) houdt zich daar tegenwoordig mee bezig (zie bijvoorbeeld Aspinwall & Staudinger, 2003). Seligman and Csikszentmihalyi (2000), de grondleggers van de positieve psychologie, stellen dat de psychologie zich te lang te uitsluitend heeft gericht op pathologieën, op zwakheden en op trauma's van mensen, en als gevolg daarvan op het 'behandelen' van 'patiënten'. Hoewel dit op sommige zeer beperkte gebieden (bijvoorbeeld fobieën) succesvol is geweest, nemen zij het standpunt in dat het niet gaat om 'fixing what is broken', maar om 'nurturing what is best'. Volgens Seligman en Csikszentmihalyi moeten we ons veel meer richten op de kwaliteiten van mensen dan op hun deficiënties. Dit kan ons te denken geven over competentiegerichte benaderingen. Heel vaak zien we een focus op welke competenties nog niet voldoende beheerst worden. Zoals Barnett (1994) stelt, worden daardoor de kwaliteiten van mensen onvoldoende gewaardeerd en uitgebouwd. In het *broaden-and-build-model* van Fredrickson (2004) gaat het nu juist om het verbreden en uitbouwen van die persoonlijke kwaliteiten. Bij de teamleider in het voorbeeld is zijn gedrevenheid een grote kracht, maar zou die nog vruchtbaarder worden als hij die weet te combineren met sensitiviteit. Dat is verbreden en uitbouwen.

De diamantbenadering

Zulke persoonlijke kwaliteiten staan centraal in de Diamantbenadering van Almaas. Hij stelt dat de essentie (of kern) van de mens is als een veelzijdige diamant waarin alle kwaliteiten al inherent aanwezig zijn, of de diamant nu geslepen is of niet.

Deze visie is ook kenmerkend voor de inmiddels redelijk bekende benadering van Buckingham en Clifton (2001). Dus ieder mens beschikt over zorgzaamheid, moed, helderheid, doorzettingsvermogen, betrokkenheid enzovoort al zijn niet al deze kwaliteiten evenzeer ontwikkeld. Onze teamleider heeft dus per definitie de potentie tot sensitiviteit in zich. Het is wel degelijk mogelijk alsnog te versterken wat nog niet zo ontwikkeld is, niet door te focussen op zwaktes, maar door uit te gaan van de aanname dat alle kwaliteiten die nodig zijn, er in de kern al zijn. Ze worden alleen soms geblokkeerd, bijvoorbeeld door belemmerende overtuigingen of belemmerende gedragspatronen.

Naar integratie

Hoewel we in dit artikel een aantal problemen en gevaren van het competentiedenken hebben laten zien, blijft de opmerking aan het begin overeind, namelijk dat het competentiebegrip bijdraagt aan concretisering van wat belangrijk is in »

Enkele voorbeelden van uitspraken van betrokkenen:

Een lerares: 'Ik heb me nog nooit zo thuis gevoeld in mijn team als nu. We zijn echt met elkaar in gesprek. Dat is voor mij de grootste opbrengst. En daar komt prachtig bij dat het al overgedragen is op kinderen. Het bruist op school weer van het leven. Dat heb ik jaren gemist. Ik vind dat heel mooi.'

Een andere lerares: 'Door het beste in mijzelf aan te spreken, breng ik ook het beste in de ander naar boven.'

Een schooldirecteur: 'Het gezamenlijk als team deze weg inslaan, heeft een ontzettende meerwaarde, heeft betrokkenheid en bewustwording losgemaakt.'

Een pabo-docente: 'Ik heb het de laatste tijd ontzettend druk, werk veel extra dagdelen en heb toch een enorme arbeidsvreugde. Ik betrap me er regelmatig op dat ik met een glimlach zit na te genieten van een hele dag én avond op de pabo en nog veel energie heb.'

leerprocessen. Maar het is een bijdrage die verbreed en verdiept kan worden. Als we vanuit het multi-level perspectief kijken, dan zien we dat competenties slechts één van de zes lagen vertegenwoordigen. Het is dus te beperkt om alleen daarop te focussen, net zoals het te beperkt is om alleen naar één van de andere lagen te kijken, bijvoorbeeld de gedragslaag of de identiteitslaag. Het gaat om de *verbinding tussen de verschillende lagen*, dus om de afstemming tussen de binnen- en buitenkant.

Senge e.a. zien die verbinding tussen binnen en buiten zelfs als een essentiële ontwikkelingsrichting voor de mensheid als geheel. Zij stellen dat onze gerichtheid op de buitenkant, die

tot uitdrukking komt in steeds slimmere strategieën om onze omgeving te manipuleren – bijvoorbeeld de natuur – tot catastrofes op wereldschaal leidt. Hun overtuiging is dat slechts de verbinding tussen de binnen- en buitenkant de mensheid kan redden. Volgens hen is het dus ook van groot belang waar organisaties het accent op leggen als het om het functioneren van hun eigen mensen gaat.

De 'meerlagige' visie op leren die wij hierboven geschetst heb-

Wat iemand wel of niet kan wordt sterk bepaald door waar hij in gelooft

ben, is niet gebruikelijk. De onderwijskunde heeft de laatste decennia een technisch-instrumenteel denken over leren en opleiden versterkt, waarbij de complexiteit van leren en een holistische visie op persoonlijke groei onvoldoende aandacht kregen. Daardoor zijn de opbrengsten in de praktijk beperkter dan zou kunnen.

Praktijkervaringen

We hebben inmiddels veel ervaring opgedaan met een concrete methodische uitwerking van de multi-level benadering binnen diverse sectoren van het reguliere onderwijs (Korthagen & Vasalos, 2005). Een omslag in het denken over leren moet naar ons idee dáár beginnen, want op school worden onze basisovertuigingen over leren gevormd. Wij helpen leidinggevenden en leraren om bij het (bege)leiden van anderen de technieken van multi-level learning toe te passen, maar ook in



hun onderlinge communicatie, bijvoorbeeld in vergaderingen. Dat levert verrassende resultaten op: kwaliteiten van mensen die lang lagen te sluimeren komen tot leven, er ontstaat flow op individueel en op teamniveau, ook in teams die voorheen niet zo lekker functioneerden.

Anders dan de naam *multi-level learning* doet vermoeden, gaat het hier niet om een uit de VS overgewaaid benadering, maar om een in Nederland ontwikkelde aanpak. Overigens is er inmiddels wel belangstelling voor multi-level learning getoond vanuit Amerikaanse organisaties, en wordt er ook daar in de literatuur naar verwezen (bijv. Intrator & Kunzman, 2006). De benadering past namelijk bij de verschuiving in denken over kwaliteit in organisaties, waarover bijvoorbeeld de genoemde Senge e.a. schrijven. Anders dan in veel verwante benaderingen is in de multi-level benadering niet alleen uitgewerkt hoe je het potentieel van mensen kunt mobiliseren, maar ook hoe zij zelf kunnen leren omgaan met interne belemmeringen rond dat potentieel. Daar zit volgens ons de crux: én in hoe de persoon de eigen kracht benut én in hoe deze externe en

- Korthagen, F. & A. Vasalos (2006). Kernreflectie als sleutel tot transformatie. In: **Het Handboek voor Coaching** (pp. 91-105). Haarlem: Life University.
- Koster, B. (2002). **Lerarenopleiders onder de loep**. (Proefschrift). Utrecht: IVLOS.
- Merriënboer, J.J.G. van, M.R. van der Klink & M. Hendriks (2002). **Competenties: van complicaties tot compromis, een studie in opdracht van de Onderwijsraad**. Den Haag: Onderwijsraad.
- Mulder, M. (2000). **Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs** (oratie). Wageningen: Wageningen Universiteit.
- Peters, J. & J. Pouw (2004). **Intensieve menshouderij: Hoe kwaliteit oplost in rationaliteit**. Schiedam: Scriptum.
- Seligman, M. E. P. & M. Csikszentmihalyi (2000). Positive psychology: An introduction. **American Psychologist** 55 (1), 5-14.
- Senge, P., C.O. Scharmer, J. Jaworski & B.S. Flowers (2004). **Presence: Exploring profound change in people, organizations and society**. Londen: Nicolas Brealey.
- Teune, P. (2005). **Op weg naar competentiegericht opleiden** (proefschrift). Antwerpen/Apeldoorn: Fontys OSO & Garant.
- Thijssen, J. & E. Lankhuijzen (2000). Competentiemanagement en employabilitystrategie. In F. Glastra & F. Meijers (Red.), **Een leven lang leren** (pp. 125-152). Den Haag: Elsevier Bedrijfsinformatie.

Trefwoorden: Competentiegericht opleiden • Multi-level learning • Positieve psychologie

Het gaat om de afstemming tussen de binnen- en de buitenkant

interne belemmeringen hanteert, teneinde uiteindelijk tot optimale performance te komen. De tijd lijkt dan ook rijp voor een theoretisch onderbouwde omslag in ons denken over professionele en organisatieontwikkeling, waarbij persoon en professioneel handelen verbonden raken.

Voor meer informatie, zie: www.kernreflectie.nl ■

Literatuur

- Almaas, A.H. (1998). **The pearl beyond price**. Berkeley, CA: Diamond Books.
- Aspinwall, L.G. & U.M. Staudinger (Eds.) (2003). **A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology**. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Barnett, R. (1994). **The limits of competence: Knowledge, higher education and society**. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bergenhenegouwen, G.J. & M.T. Glaudé (2006). Competentieontwikkeling en performancemanagement: Een noodzakelijke verbintenis. **Opleiding & Ontwikkeling**, 19, 11-14.
- Buckingham, M. & D.O. Clifton (2001). **Now, discover your strengths**. New York: The Free Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). **Flow: Psychologie van de optimale ervaring**. Amsterdam: Boom.
- Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions. In: C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), **Handbook of positive psychology** (pp. 120- 134). Oxford, etc.: Oxford University Press.
- Intrator, S. & R. Kunzman (2006). Starting with soul. **Educational Leadership, March**, 38-42.
- Knijff, R. (2007). Over prestaties in organisaties en de rol van HRD. **Opleiding & Ontwikkeling**, 20 (4), 10-13.
- Korthagen, F.A.J. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. **VELON-Tijdschrift** 25 (1), 13-23.
- Korthagen, F. & A. Vasalos (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. **Teachers and Teaching: Theory and Practice** 11 (1), 47-71.



Prof. dr. Fred Korthagen is hoogleraar onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht, de Vrije Universiteit en de Hogeschool Utrecht. Hij is tevens mede-oprichter van het Instituut voor Multi-level Learning (IML) in Amsterdam. E-mail: F.Korthagen@uu.nl



Angelo Vasalos is mede-oprichter van het Instituut voor Multi-level Learning en daar werkzaam als directeur, senior-trainer en ontwikkelaar. Samen met Fred Korthagen ontwikkelde hij de kernreflectiebenadering. Hij heeft tevens een achtergrond als personal coach, supervisor en opleider van Gestalt-therapeuten. E-mail: a.vasalos@kernreflectie.nl