

# **Masterscriptie**

## **Competentiegericht onderwijs in het hoger beroepsonderwijs**

*Een instrumentalisering van het onderwijs?*

**Erasmus Universiteit Rotterdam**

**Faculteit der Wijsbegeerte**

**Leerstoelgroep Filosofie van Mens & Cultuur**

**Master Wijsbegeerte van een Wetenschapsgebied**

**Afstudeerrichting Filosofie van de maatschappij- en gedragswetenschappen**

**Naam schrijver: Muhammed Emin Akbas**

**Studentnummer: 291522**

**Begeleider: Prof. Dr. Marli Huijer**

**Adviseur: Dr. Tim de Mey**

**Aantal woorden: 22.032**

**Aantal Studiepunten: 18 EC**

**Datum van voltooiing: donderdag 7 juli 2016**

# Voorwoord

Deze scriptie dient ter afsluiting van mijn masteropleiding Wijsbegeerte van een Wetenschapsgebied. Het onderwerp van mijn scriptie ligt op het snijvlak van onderwijs, beleid en beroepspraktijk: competentiegericht onderwijs. Aanleiding om dit tot onderwerp van mijn scriptie te maken, was de ervaring die ik als hogeschooldocent met deze vorm van onderwijs heb opgedaan.

Dit voorwoord en deze scriptie zou incompleet zijn als ik niet mijn dank zou betuigen aan een aantal personen.

De eerste persoon betreft Marli Huijjer, mijn begeleider. Ik ben haar veel dank schuldig. Met name ben ik dankbaar voor haar scherpe en creatieve blik op mijn werk, wat heeft geholpen om mijn these verder te contextualiseren. Haar open houding richting een moeizaam student is prijzenswaardig.

Ook wil ik Tim de Mey, mijn adviseur, hartelijk danken voor het lezen en beoordelen van mijn scriptie.

In de totstandkoming van deze scriptie hebben nog twee andere personen een niet te onderschatten rol gespeeld, namelijk Gijs van Oenen en Bart Leeuwenburgh. Ik ben en blijf ze dankbaar voor hun geduld, tijd en kritische blik.

Tevens wil ik al mijn andere docenten bedanken voor de kennis en inzichten die zij mij hebben gegeven gedurende de opleiding. Want mede dankzij de docenten aan deze opleiding is het mij gelukt om een scriptie in de filosofie te schrijven. Ook gaat mijn dank uit naar mijn vrienden voor de tijd die zij mij hebben gegeven. *Last but not least*, ik ben mijn vrouw veel dank schuldig. Zij heeft mij veel kracht gegeven.

Muhammed Akbas

# Inhoudspagina

<b>Inleiding</b> .....	<b>4</b>
Een raamwerk voor de vraag naar goed onderwijs .....	4
Competentiegericht onderwijs: een uit balans geraakte onderwijsvorm.....	6
<b>Hoofdstuk 1: Competentiegericht onderwijs</b> .....	<b>9</b>
1.1. Het begrip competentie .....	9
1.2. Ontwikkeling van competentiegericht onderwijs .....	10
1.3. Traditioneel onderwijs en competentiegericht onderwijs in het HBO .....	11
1.4. Hoe werkt competentiegericht onderwijs?.....	12
<b>Hoofdstuk 2: Kwalificatie en socialisatie binnen competentiegericht onderwijs</b> .....	<b>14</b>
2.1. Discipline, toezicht en straf. De geboorte van de gevangenis .....	14
2.2. Competentiegericht onderwijs in het licht van Foucaults denken .....	16
2.2.1. Reikwijdte van competentiegericht onderwijs.....	16
2.2.2. De disciplinerende aard van assessments.....	17
2.2.3. De normaliserende aard van assessments .....	19
2.3. Conclusie.....	<b>21</b>
<b>Hoofdstuk 3: Socialisatie als persoonsvorming binnen competentiegericht onderwijs</b> .....	<b>22</b>
3.1. Inleiding .....	22
3.2. De geboorte van de biopolitiek .....	22
3.3. Competenties als bouwstenen van menselijk kapitaal .....	26
3.4. Het onbegrensde ondernemerschap .....	30
3.5. Conclusie .....	31
<b>Hoofdstuk 4: Pluraliteit en uniciteit binnen competentiegericht onderwijs</b> .....	<b>32</b>
4.1. Pluraliteit en uniciteit als bouwstenen van persoonsvorming.....	32
4.2. Competentiegericht onderwijs: teloorgang van pluraliteit en uniciteit.....	34
4.3. Het creëren van ruimte voor uniciteit en pluraliteit binnen competentiegericht onderwijs ....	36
<b>Conclusie</b> .....	<b>39</b>
Literatuurlijst .....	40

# Inleiding

‘Het onderwijs staat in het teken van het nut, of beter gezegd, in het teken van het salaris, het grootst mogelijke geldelijke gewin. Vanuit deze optiek studeert een mens om ‘op de hoogte’ en ‘bij de tijd’ te blijven, om alle manieren te leren kennen waarop het gemakkelijkst geld verdiend wordt [...]. Ieder mens wordt zodanig opgeleid dat hij zijn maximale kennisniveau bereikt en daaraan vervolgens een maximum aan geld en geluk ontleent’ (Nietzsche, 1998: 33; geciteerd uit Reijngoud, 2013: 7).

In hoeverre zijn deze woorden van Friedrich Nietzsche uit 1872 nog steeds relevant voor het onderwijs? Volgens Tobias Reijngoud (2013) is het onderwijs in de greep van economisering. Dit betekent dat men op een zo efficiënte en kosteneffectieve wijze jongeren klaarstoomt voor hun toekomstige leven als werknemer in een veranderende wereld (Reijngoud, 2013: 8). Nog concreter houdt deze economisering en instrumentalisering in dat men enkel datgene onderwijst dat noodzakelijk is voor het toekomstig beroep van de leerling of student. Al het andere wordt gezien als ‘luxe’ dat overbodig is voor het latere beroepsleven van de student. Onderwijs moet efficiënt zijn zegt Grahame Lock: ‘Waarom zou je een betere scholier maken, die veel ‘luxe’ - veel persoonlijke aandacht, veel keuzevakken - heeft genoten in het onderwijs? De markt wil iemand die de functie kan vervullen waar hij of zij voor betaald wordt. Meer niet’ (Reijngoud, 2013: 8).

Niets mis mee zou je denken. Dit is toch waar onderwijs voor zou moeten staan? Het is toch wenselijk dat het onderwijs naar perfectie streeft in het voorbereiden van de leerling of student op zijn of haar beroepsleven? Toch valt daar wel wat tegen in te brengen. Want hoe verhoudt deze instrumentalisering zich tot de vraag wat goed onderwijs is? Een vraag die duizenden jaren oud is. Altijd al heeft men zich afgevraagd waartoe onderwijs moet dienen. In zijn boek *3000 jaar denkers over onderwijs* geeft Henk Sissing een overzicht van de vele antwoorden op deze vraag. Een van de redenen waarom er zoveel antwoorden op de vraag naar het doel en de inhoud van onderwijs zijn, heeft te maken met de weerbarstigheid en complexiteit van onderwijs. Wat moet de inhoud en methode zijn van onderwijs? Hoe ver moet het onderwijs gaan in het opleiden en vormen van jongeren? Op basis van welk wereld- en mensbeeld moet hieraan invulling worden gegeven? Of moet het onderwijs juist (zoveel mogelijk) waarde vrij zijn? Deze en andere vraagstukken hebben tot vele antwoorden geleid. De veelzijdigheid aan de vragen over onderwijs en de antwoorden hierop laat zien dat er behoefte is aan een kader waarbinnen deze vragen en antwoorden geplaatst kunnen worden. In de volgende paragraaf bespreek ik een kader waarbinnen de vraag naar wat goed onderwijs is, gesteld kan worden. Dit zal helpen om de instrumentalisering van het onderwijs verder te problematiseren.

## **Een raamwerk voor de vraag naar goed onderwijs**

Onderwijsfilosoof Gert Biesta heeft een denkkader ontwikkeld waarbinnen de vraag naar wat goed onderwijs is, beantwoord kan worden. Zijn stelling is dat onderwijs drie functies heeft, namelijk kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming.

Onderwijs dient ten eerste jongeren een set aan kennis, vaardigheden en begrip bij te brengen zodat deze in staat zijn om ‘iets te doen’ (Biesta, 2012: 30). Hierbij dient men niet alleen te denken aan de kennis en vaardigheden die nodig zijn om een bepaald beroep te beoefenen, maar ook bijvoorbeeld de kennis en vaardigheden die nodig zijn voor goed burgerschap. In specifieke zin geeft kwalificatie aan wat een persoon nodig heeft om gekwalificeerd te zijn voor een bepaald beroep.

Ten tweede heeft onderwijs socialisatie als functie. Dit heeft betrekking op de wijze waarop jongeren, via het onderwijs, onderdeel worden van politieke, sociale, professionele en culturele tradities en praktijken (Biesta, 2012: 31). Ook wanneer dit niet expliciet wordt nagestreefd, heeft onderwijs altijd een socialiserend effect. Hiermee heeft onderwijs een belangrijke rol in het in stand houden van cultuur en traditie. Middels socialisatie leren jongeren hoe zij deel moeten uitmaken van een groter geheel, wat kan variëren van een organisatie tot de hele samenleving.

Onderwijs speelt ten derde een rol in subjectwording, oftewel persoonsvorming (Biesta, 2012: 31). Dit houdt in dat onderwijs, al dan niet bewust, invloed uitoefent op hoe en in welke mate jongeren zich ontwikkelen tot onafhankelijke, unieke en autonome individuen. Hierbij dienen zij de ruimte te krijgen om hun uniciteit d.w.z. hun onvervangbaarheid, zoals deze door Emmanuel Levinas wordt begrepen, te ontwikkelen. Deze onvervangbaarheid drukt zich uit in de vrijheid om een eigen stem te ontwikkelen over datgene wat men doet, denkt en schrijft. Als er geen ruimte is voor uniciteit en daarmee onvervangbaarheid, dan ontstaat er een gemeenschap van mensen die niet hun eigen stem kunnen uitdragen. Zij zullen dan stemmen uitdragen die representatief zijn voor bestaande en heersende gemeenschappen, discoursen en praktijken (Biesta, 2012: 87).

Uniciteit leidt ertoe dat de student in staat is om met initiatieven te komen. Het slagen van de initiatieven van het ene individu is afhankelijk van de manier waarop het andere individu deze initiatieven verder oppakt (Biesta, 2012: 83; 122-123). Er is met andere woorden sprake van pluraliteit. Deze pluraliteit is de voorwaarde van menselijk handelen en menselijke vrijheid (Biesta, 2012: 90). Dit omdat ons handelen niet buiten het web van pluraliteit kan plaatsvinden. Het is niet te voorspellen op welke wijze anderen op onze initiatieven reageren. Natuurlijk kunnen we dan proberen om anderen hierin te sturen. Maar dan zouden we hun gelegenheid om in vrijheid te handelen, ontnemen (Biesta, 2012: 83-84). Daarom dienen we een plurale grondhouding te hebben en te accepteren dat onze initiatieven soms tot succes zullen leiden en soms tot verlies.

Volgens Biesta is de vraag naar wat goed onderwijs is altijd een samengestelde vraag, bestaande uit de zojuist genoemde drie functies van onderwijs. Focussen op één hiervan impliceert niet dat het onderwijs geen effect heeft op de andere twee aspecten (Biesta, 2012: 75). Wat de invulling van *kwalificatie* ook moge zijn, het heeft altijd een *socialiserend* en *subjectiverend* effect, in de zin dat het invloed uitoefent op de persoonsvorming van het individu. Zo kan men denken aan 'hoe de nadruk op competitie prestaties in het domein van de kwalificatie kan opvoeren[,] maar tegelijkertijd in het domein van de persoonswording een negatieve boodschap uit kan zenden' (Biesta, 2014). Dit voorbeeld laat zien dat de drie functies niet los van elkaar kunnen worden gezien.

Biesta ontwikkelt dit model als reactie op wat hij de ver-lering van het onderwijs noemt, dat wil zeggen het uit het oog verliezen van de vraag waartoe onderwijs dient (Biesta, 2012: 26-29). Volgens hem is onderwijs gevangen geraakt in het 'lege' begrip *leren*, dat hoofdzakelijk de nadruk legt op het leren en ontwikkelen *als proces*, zonder daarbij de vraag te stellen wat het doel ervan is. Om deze verzuiming te voorkomen kan de discussie over het onderwijs het beste gevoerd worden op basis van de functies en doeleinden van onderwijs, namelijk kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Onderwijs wordt goed onderwijs als het in staat is om rekenschap te geven van wat het binnen deze domeinen wenst te bereiken (Biesta, 2014). Dat het hierbij gaat om de vraag wat *wenselijk* is, laat zien dat de vraag naar goed onderwijs een *normatieve* vraag is. Dat wil zeggen dat onderwijs nooit waarde vrij kan zijn. Om deze reden dienen gemaakte keuzes op een zorgvuldige wijze gerechtvaardigd te worden. Hierbij dienen de drie genoemde domeinen in balans gehouden te worden, wat betekent dat het onderwijs niet slechts op één ervan gericht is (Biesta, 2015: 29).

Onderwijsinstellingen dienen niet alleen op een doordachte wijze te reageren op ontwikkelingen in de samenleving, maar ook in staat te zijn om een zekere weerstand te bieden tegen bepaalde ontwikkelingen. Er dient met name gewaakt te worden voor 'degenen die het onderwijs vooral als

een winkel voor hun eigen wensen en verlangens zien, en die niet willen of kunnen accepteren dat het onderwijs ook iets te geven heeft waarvan ze nog niet weten dat het wellicht belangrijk voor hen zou kunnen zijn' (Biesta, 2015: 29-30). Voordat er met andere woorden geanticipeerd wordt op ontwikkelingen in de beroepspraktijk en de samenleving, dienen deze kritisch onder de loep te worden genomen. Daarnaast is het zo dat de relatie tussen onderwijs en beroepspraktijk niet gekenmerkt mag worden door een eenrichtingsverkeer. Dit betekent dat het onderwijs wat te zeggen moet hebben over hoe de samenleving in het algemeen en de beroepspraktijk in het bijzonder eruit zou moeten zien. Zoals Peter Sloterdijk het treffend heeft geformuleerd dient onderwijs jongeren op te leiden voor een samenleving die nog niet bestaat (Sloterdijk en Gude, 2012: 64). De sfeer op school moet bepalend zijn voor de sfeer in de samenleving en niet andersom.

Om de juiste balans te vinden tussen het meegaan in ontwikkelingen en weerstand daartegen bieden, dienen hogescholen de tijd te nemen om te besluiten of zij met de tijd willen meegaan of juist tegen de tijd dienen in te gaan. *Slow leadership* noemt Marc Vermeulen dit. Onderwijsinstellingen zitten volgens hem in een tijdspagaat tussen leraren die niet om de haverklap willen veranderen, een overheid die nog binnen dezelfde kabinetsperiode een nieuw beleid wil invoeren en ouders die het beste voor hun kind willen (Vermeulen, 2015: 146). Samen met deze verwachtingen van verschillende *stakeholders* dient een onderwijsinstelling de vraag te stellen 'wat wijsheid is'. Om een treffend antwoord op deze vraag te vinden, is boven alles tijd nodig. Vandaar Vermeulens pleidooi voor *slow leadership*.

## **Competentiegericht onderwijs: een uit balans geraakte onderwijsvorm**

In hoeverre is het hedendaags onderwijs in balans als het gaat om de functies kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming? In welke mate vinden onderwijsinstellingen vandaag de dag een juiste balans tussen enerzijds met de tijd meegaan en anderzijds tegen de tijd ingaan? Een doorgesloten instrumentalisering zou kunnen betekenen dat onderwijsinstellingen zonder voorafgaande kritische analyse toegeven aan de wensen vanuit de beroepspraktijk en samenleving. In mijn afstudeeronderzoek beoog ik deze vragen te beantwoorden. Dit wil ik doen voor een onderwijsvorm die tegenwoordig door hogescholen het meest gehanteerd wordt: competentiegericht onderwijs. Het is vooral het (hoger) beroepsonderwijs dat geïnteresseerd is in deze onderwijsvorm (Mulder, 2003: 16).

Competentiegericht onderwijs is vandaag alom aanwezig in het hoger beroepsonderwijs. Dit is te zien aan het competentieprofiel van de vele economische en managementopleidingen zoals Logistiek en Economie, Commerciële Economie en Business Management. Het betreft een van de laatste vernieuwingen in de onderwijswereld (Prick, 2013: 79). In de vorming van opleidingen worden competenties als vertrekpunt genomen om verschillende aspecten van onderwijs zoals leerdoelen, college-inhoud en toetstermen te formuleren. Deze onderwijsvorm wordt beschouwd als een antwoord op de vraag hoe met name het beroepsonderwijs een betere aansluiting kan vinden bij de arbeidsmarkt (Dochy en Nickmans, 2005: 10). Traditioneel onderwijs, de onderwijsvorm die voorafging aan competentiegericht onderwijs, werd als niet meer toereikend genoeg beschouwd voor de nieuwe eisen die vanuit de arbeidsmarkt aan beroepsbeoefenaars werden gesteld. Vanuit de beroepspraktijk en het (hoger) beroepsonderwijs werd nagedacht wat deze eisen specifiek inhielden. Deze eisen betreffen ten eerste de noodzaak van een cluster van praktijkrelevante kennis, vaardigheden en houdingen van een beroepsbeoefenaar, ten tweede de bereidheid en flexibiliteit om stand te houden in voortdurend veranderende arbeidssituaties en daarmee te beschikken over het daartoe vereiste vermogen tot zelfregulering, en ten derde het in huis hebben van bepaalde persoonlijke competenties zoals flexibiliteit, creativiteit en zelfstandigheid (Wendrich et al. 2005: 71). Hogescholen hebben met de invoering van competentiegericht onderwijs getracht aan deze nieuwe eisen te voldoen.

Onderzocht moet worden of de aansluiting van hogescholen bij deze ontwikkelingen kan worden beschouwd als een instrumentalisering van het hoger beroepsonderwijs. Want dan zouden hogescholen meer de nadruk leggen op de functies kwalificatie en socialisatie en minder op persoonsvorming. Welk effect zou deze instrumentalisering hebben op de persoonsvorming? In hoeverre is dit effect wenselijk?

Mijn stelling is dat binnen competentiegericht onderwijs de nadruk te veel ligt op kwalificatie en een bepaalde vorm van socialisatie, en dat dit ten koste gaat van de persoonsvorming van de student. De drie functies van onderwijs zijn met andere woorden uit balans geraakt. De nadruk op kwalificatie en socialisatie leidt ertoe dat het onderwijs studenten disciplineert en normaliseert om succesvol hun beroep te kunnen uitoefenen. Dit laatste hoeft niet per se slecht en onwenselijk te zijn. Geen onderwijsvorm zal immers vrij zijn van disciplineren en normalisering. Toch kan de vraag gesteld worden of competentiegericht onderwijs hierin doorschiet en dat het daarmee onwenselijke effecten heeft voor studenten. Ook bij dit laatste sta ik stil in mijn scriptie.

De hoofdvraag in dit onderzoek luidt: *'In hoeverre belichaamt competentiegericht onderwijs een instrumentalisering van het onderwijs en op welke wijze gaat dit ten koste van de persoonsvorming van de hbo-student?'* Mijn scriptie vangt aan met een verheldering van de ontstaansgeschiedenis van competentiegericht onderwijs en wat deze onderwijsvorm precies inhoudt. Vervolgens analyseer ik op welke wijze studenten worden gekwalificeerd en gevormd tot *young professionals*. Dit opleiden vindt plaats door onderwijspraktijken die disciplinerende en normaliserende kenmerken vertonen zoals deze in Michel Foucaults boek *Discipline, Toezicht en Straf. De geboorte van de gevangenis* worden uiteengezet. Dit werk ik uit in hoofdstuk twee.

Daarna sta ik stil bij de vraag wat voor invloed deze onderwijsvorm heeft op de persoonsvorming van de student/beroepsbeoefenaar. Mijn stelling is dat er in wezen geen sprake is van persoonsvorming, maar slechts van het socialiseren van studenten om zodoende hen succesvol in te laten voegen in de sfeer van de beroepspraktijk. In mijn scriptie onderzoek ik de theoretische achtergronden hiervan. In zijn werk *De geboorte van de biopolitiek* analyseert Foucault drie verschillende vormen van het liberalisme, namelijk het klassiek liberalisme, het Duitse ordoliberalisme en het Amerikaans neoliberalisme. Dit laatste wordt volgens Foucault gekenmerkt door de theorie van het menselijk kapitaal (Foucault, 2013: 297). Binnen deze theorie beschouwt het individu zichzelf als een geheel van kapitaal dat vermeerderd moet worden om een rendement te behalen. We zullen al in hoofdstuk één zien dat competentiegericht onderwijs zijn oorsprong vindt in onder meer de theorie van het menselijk kapitaal. In hoofdstuk drie zet ik de relatie tussen competentiegericht onderwijs en de theorie van het menselijk kapitaal verder uiteen.

Deze ondernemende beroepsbeoefenaar wordt niet gedreven door de discipline van *het moeten* als wel door die van *het kunnen*. Het is onder meer dit onderscheid waar filosoof Byung-Chul Han bij stilstaat in zijn twee boeken *De vermoeide samenleving* en *Psychopolitiek*. Volgens hem leven we vandaag in een prestatiesamenleving die gekenmerkt wordt door de vrijheid van *het kunnen*. Deze samenleving is de opvolger van de commandosamenleving, die gekenmerkt wordt door *de dwang van het moeten*. Daar waar in de commandosamenleving de dwang om te presteren extern aan het subject was, wordt vandaag de dag het prestatiesubject gedreven door een innerlijke dwang om te presteren (Han, 2014: 18). In de commandosamenleving was er nog iemand om tegen in opstand te komen. Met de verschuiving naar de prestatiesamenleving is er niemand meer om tegen in opstand te komen. Het prestatiesubject is meester en knecht ineen (Han, 2015: 13). Vertrekkende vanuit Foucaults opvatting over het ondernemende individu en menselijk kapitaal en Hans opvatting over disciplineren, formuleer ik de volgende stelling: competentiegericht onderwijs leidt vandaag de dag individuen op tot levenslang lerende en ondernemende professionals die presteren volgens het principe van de vrijheid van het kunnen.

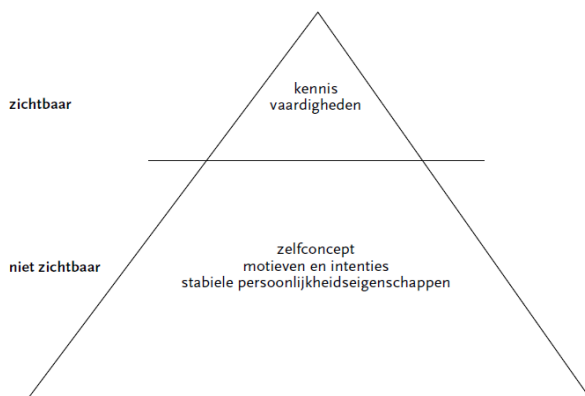
Ten slotte sta ik stil bij de vraag hoe competentiegericht onderwijs zich verhoudt tot wat Gert Biesta onder persoonsvorming verstaat. In hoeverre is er binnen deze onderwijsvorm ruimte voor pluraliteit en uniciteit? De laatste vraag die ik beantwoord, is hoe binnen hbo-opleidingen toch ruimte kan worden gecreëerd voor pluraliteit en uniciteit.



# Hoofdstuk 1: Competentiegericht onderwijs

## 1.1. Het begrip competentie

De afgelopen decennia is er een wildgroei ontstaan aan definities en beschrijvingen van het begrip competentie (Dochy en Snickmans, 2010). Een van de eerste, meest omvattende en meest gehanteerde definities van het begrip competentie luidt: 'A competency is an underlying characteristic of an individual that is causally related to criterion-referenced effective and/or superior performance in a job or situation' (Spencer en Spencer, 1993: 9). Een competentie is met andere woorden een kenmerk van een professional dat een oorzakelijk verband houdt met een succesvolle prestatie die vastgesteld kan worden aan de hand van een set relevante criteria. Een competentie zoekt naar het verband tussen een kenmerk van een individu enerzijds, en een meetbare prestatie in een beroepsspecifieke context anderzijds. Een competentie heeft volgens deze definitie twee zichtbare en drie onzichtbare kenmerken. Kennis en vaardigheden betreffen de zichtbare elementen van een competentie. Het zelfconcept, motieven en intenties, en persoonskenmerken betreffen de onzichtbare elementen (Spencer en Spencer, 1993: 9-11). In afbeelding 1 worden deze elementen visueel weergegeven. Er wordt verondersteld dat de zichtbare elementen van competenties ontwikkelbaar zijn terwijl de onzichtbare elementen beperkt ontwikkelbaar zijn.



Afbeelding 1: Visuele weergave competentie (Spencer en Spencer, 1993)

Naast deze definitie zijn er andere definities die een bepaald aspect van competenties benadrukken. Kessels (1999) legt bijvoorbeeld de nadruk op de relatie tussen impliciete kennis en persoonlijke bekwaamheid. De definitie die Bob Mansfield en Lindsay Mitchell in het boek *Towards a Competent Workforce* geven, heeft betrekking op de verwachtingen die aan de uitvoering van arbeidstaken worden gesteld (Dochy en Snickmans, 2010: 27). Nadat Filip Dochy en Goele Nickmans (2010) in hun boek *Competentiegericht opleiden en toetsen* de meest voorkomende definities en beschrijvingen van het begrip competentie hebben behandeld, formuleren zij een definitie die zo compleet en omvattend mogelijk is:

Een competentie is een persoonlijke bekwaamheid, die zichtbaar wordt in het vertonen van succesvol gedrag in een bepaalde, context-gebonden situatie. Een competentie is veranderlijk in tijd en tot op bepaalde hoogte ontwikkelbaar. Een competentie bestaat uit een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en houdingen, waarbij persoonskarakteristieken en aspecten van het professioneel functioneren eveneens op een bepaalde manier, en in een bepaalde mate, invloed uitoefenen op (de ontwikkeling van) competenties (Dochy en Snickmans, 2010: 36).

De website [competentiesvoorbeelden.nl](http://competentiesvoorbeelden.nl) definieert een competentie als het geheel van kennis (informatie), vaardigheden (fysieke handelingen waar iemand bedreven in is) en talent (intelligentie, persoonlijke eigenschappen en motivatie). Onder persoonlijke eigenschappen wordt verstaan kwaliteiten die een individu bezit en onder vaardigheden verstaat men handelingen waar de professional bedreven in is (Competentiesvoorbeelden, 2015). Deze elementen zien we terug in de beschrijvingen van competenties. De competentie 'flexibiliteit' bijvoorbeeld bestaat voor een deel uit de vaardigheid om het gedrag af te stemmen op de omstandigheden, en voor een deel uit het persoonskenmerk *open-minded* zijn om zodoende niet de deuren te sluiten voor veranderingen.

Ook bij andere competenties keren de verschillende elementen terug. Zo zien we in de definitie van de competentie 'initiatief nemen' dat een initiatiefnemend persoon iemand is die tijdig handelt, kansen grijpt, zelfstartend en vasthoudend is (Competentiewoordenboek, 2012). De eerste twee kenmerken kunnen vooral als vaardigheden opgevat worden, terwijl de laatste twee beschouwd kunnen worden als persoonskenmerken. Een ander voorbeeld betreft de competentie 'presenteren'. In de beschrijving van deze competentie lezen we dat iemand die succesvol wil zijn in het presenteren, onder meer een rustige en professionele uitstraling moet hebben, in moet kunnen spelen op het niveau van anderen en zelfvertrouwen moet hebben (Competentiesvoorbeelden, 2015). Om dus competent te zijn in presenteren dient een individu te werken aan zijn vaardigheden om in te kunnen spelen op het niveau van anderen, aan zijn houding om een professionele uitstraling te hebben, en aan zijn eigenschap zelfvertrouwen om te slagen en bekwaam over te komen.

Naast digitale competentiewoordenboeken zien ook trainingsbureaus een competentie als het geheel van kennis, vaardigheden, houding en persoonskenmerken. Dit zien we bijvoorbeeld terug bij trainingsbureau Jongkind Training & Coaching. Deze organisatie gaat ervan uit dat competenties betrekking hebben op kennis, vaardigheden, houding en persoonskenmerken. Tijdens de ontwikkeling van competenties dient nagegaan te worden welke kennis, vaardigheden en kernkwaliteiten bij de desbetreffende competenties horen (Jongkind Training & Coaching, 2015).

Competenties vormen als het ware de bouwstenen van de kwalificering van studenten. De beschrijvingen en voorbeelden maken duidelijk dat het de integratie van kennis, vaardigheden, attitude en persoonskenmerken is die het begrip competentie uniek maakt.

## **1.2. Ontwikkeling van competentiegericht onderwijs**

Competentiegericht onderwijs wordt beschouwd als een antwoord op de vraag hoe met name het beroepsonderwijs een betere aansluiting kon vinden bij de arbeidsmarkt (Dochy en Nickmans, 2005: 10). Het ontstaan van competentiegericht onderwijs is gerelateerd aan bepaalde ontwikkelingen in de arbeidsmarkt en de maatschappij. Een daarvan betreft de verschuiving van een industriële samenleving naar een informatiesamenleving (Hoeksema, 2002). Waar de eerste gekenmerkt werd door scheiding van denk- en doewerk en functiegerichtheid, wordt de laatste gekenmerkt door een actievere houding van alle *stakeholders* en co-creatie van producten en diensten. In de informatiesamenleving vervaagt de scheiding tussen producent, consument en medewerker. Er is steeds meer sprake van netwerken. Terwijl je in de tijd van de informatiesamenleving als medewerker 'up-to-date' moest blijven over kleine veranderingen, dien je vandaag de dag voortdurend kennis te produceren en dit te verspreiden binnen de organisatie. Je bent je leven lang een kennisproductieve professional (Hoeksema, 2002). Om in deze nieuwe omgeving te overleven zijn competenties onmisbaar. Naast de verschuiving van een industriële samenleving naar een informatiesamenleving is competentiegericht onderwijs ook gerelateerd aan de opkomst van de *human capital theory* uit de jaren zestig van de vorige eeuw (Wendrich et al., 2005: 69). De kerngedachte van deze theorie is dat de kennis, vaardigheden en eigenschappen van een persoon die tot bepaalde handelingsvermogens leiden, als een kapitaal beschouwd dienen te worden. Dit

menselijk kapitaal moet volgens theoretici als een belangrijke verklaring voor economische groei beschouwd worden. Aanvankelijk werd dit menselijk kapitaal *human resources* genoemd, maar al gauw daarna werden de elementen van dit menselijk kapitaal competenties genoemd (Wendrich et al., 2005: 69). De *human capital theory* vormt tevens een bestuurlijke interventie op het gebied van onderwijs en het leren in het algemeen. Deze theorie ontwikkelde zich verder als het domein *human resources development- and management*. Binnen dit vakgebied werd steeds vaker het begrip competentie gebruikt om de geschiktheid van managers te beoordelen (Wendrich et al., 2005: 70). Bedrijven hanteerden in toenemende mate het competentiebegrip, zodanig dat het de kern van hun 'governance' werd.

Terwijl het denken in competenties de standaard werd in het bedrijfsleven, ging men nadenken over de inbedding van deze denkwijze in het onderwijs. De grondstelling was dat onderwijs bedoeld was om studenten voor te bereiden op de maatschappij waarin ze zouden functioneren en dat daarom het verder moest gaan dan kennisoverdracht (Dochy en Nickmans, 2005: 45). In plaats van het opdoen van kennis werd het leren van het leren de voorwaarde om effectief te kunnen functioneren. Om levenslang te kunnen leren, moest een professional in staat zijn om zijn leerproces zelf te sturen en hiervoor verantwoordelijkheid te nemen (Dochy en Nickmans, 2005: 45). Organisaties moesten in toenemende mate flexibel genoeg zijn om snel en effectief in te kunnen spelen op veranderingen. Daarom hadden zij behoefte aan flexibele en ondernemende werknemers. Onderwijsinstellingen moesten tegemoet komen aan deze behoefte van organisaties. Studenten moesten opgeleid worden tot *reflective practitioners*, uitgerust met algemene (persoonlijke en sociale) en domeinspecifieke (beroeps-) competenties (Dochy en Nickmans, 2005: 45). Deze competenties werden als onderdeel van het menselijk kapitaal gezien die voortdurend ontwikkeld moesten worden.

Onderwijs zou competentiegericht worden op moment dat het de volgende drie kenmerken zou hebben. Ten eerste, de organisatie van het leren rond realistische arbeidssituaties waarin gewerkt wordt aan praktijkrelevante opdrachten. Ten tweede, het uitgaan van zelfstandige, actieve en creatieve studenten die aan deze opdrachten werken, en ten derde, het bevorderen van de zelfsturendheid van de student (Wendrich et al., 2005:71-72).

Om de aansluiting van beroepspraktijk en onderwijs te optimaliseren, werken hogescholen met beroepenveldcommissies, leer-werk trajecten en allerlei klankbordgroepen. Zo komen docenten en managers van een opleiding bijeen met professionals uit de beroepspraktijk om de inhoud van hun curriculum te bespreken. Deze professionals gaan na of het curriculum aansluit op de ontwikkelingen binnen de beroepspraktijk.

### **1.3. Traditioneel onderwijs en competentiegericht onderwijs in het HBO**

Traditioneel onderwijs wordt gekenmerkt door een homogeen, aanbodgestuurd, en op kennis en vaardigheden gebaseerd onderwijsstelsel. Dit wil zeggen dat alle studenten hetzelfde curriculum doorlopen waarbij zij kennis opdoen en vaardigheden leren gedurende de opleiding. Waar voor traditioneel onderwijs *leren* wordt gezien als een soort opslag van kennis, beschouwt competentiegericht onderwijs leren als een ontwikkeling (Dochy en Snickmans, 2010: 9). Het gaat niet meer om het *bezitten* van kennis, maar juist om het *managen* ervan. De student wordt gedurende de opleiding in toenemende mate zelf verantwoordelijk gesteld voor zijn leerproces.

Kenmerkend voor traditioneel onderwijs is dat kennis en vaardigheden in aparte modules/vakken worden aangeboden. Dit in tegenstelling tot competentiegericht onderwijs dat een onlosmakelijke samenhang ziet tussen kennis, vaardigheden, persoonskenmerken en aspecten van professioneel functioneren in een beroepsspecifieke context. Zo werd bijvoorbeeld aan de opleiding Logistiek en Economie van de Hogeschool Utrecht voorheen het vak onderzoeksvaardigheden als een apart vak

aangeboden. Studenten voerden hierbij een onderzoeksproject uit waarbij zij kennis en vaardigheden met betrekking tot dataverzameling, data-analyse en rapportagevaardigheden ontwikkelden. Tegenwoordig is dit vak geïntegreerd met enerzijds inhoudelijke vakken die over het logistieke vakgebied gaan, en anderzijds met een stage die studenten bij een logistieke organisatie lopen. Zo wordt kennis over logistiek, vaardigheden met betrekking tot het doen van onderzoek en, *last but not least*, het gedrag en de attitude van de student in een beroepsspecifieke context met elkaar gecombineerd. Waar de student voorheen een willekeurig onderwerp en onderzoeksvraag koos en daarover data verzamelde, om vervolgens deze data te analyseren en te rapporteren, moet de student nu veel meer doen om dit tot een goed einde te brengen. Hij moet ten eerste kennis hebben over wat onderzoek doen is, welke dataverzamelmethode er zijn, welke rapportagemethoden er zijn en hoe hij eventueel een literatuuronderzoek over het gekozen onderwerp kan uitvoeren. Ten tweede moet hij zijn keuzes met betrekking tot al deze methoden afstemmen op het logistieke onderwerp dat onderdeel is van het vak dat hij volgt. Vervolgens moet hij in een organisatie, die een grote mate van logistieke bedrijfsvoering heeft, zijn data verzamelen en deze vervolgens analyseren. Om dit laatste te doen heeft de student niet genoeg aan kennis van het doen van onderzoek en de daarbij behorende vaardigheden. Hij dient nu in staat te zijn om de managers en medewerkers van de organisatie ervan te *overtuigen* dat het onderzoek wat hij doet, ook voor het bedrijf en de medewerkers waardevol is. Hiervoor moet hij zich kunnen *inleven* in de situatie van deze mensen. Om te kunnen *inleven* moet zijn *verbeeldingskracht* groot genoeg zijn. Door vakken als onderzoeksvaardigheden op deze wijze te organiseren, beogen hogescholen studenten te laten wennen aan praktijkrelevante en 'real-life' situaties.

Competentiegericht onderwijs organiseert het onderwijs op een zodanige manier, dat competenties geïntegreerd en afgetoetst kunnen worden. Waar traditioneel onderwijs relatief statisch van aard was, is competentiegericht onderwijs meer dynamisch omdat het een voortdurende wederzijdse relatie met de beroepspraktijk met zich meebrengt. De student is niet meer louter consument van kennis, maar juist co-producent ervan omdat hij als het ware de *linking pin* vormt tussen de beroepspraktijk, docenten en collega-studenten. Dit wordt gefaciliteerd door middel van onder meer leerdoelen, peer-assessments, self-assessments, stages en nieuwe onderwijsmodellen zoals *werkend leren*.

#### **1.4. Hoe werkt competentiegericht onderwijs?**

De inhoud van economische en managementopleidingen wordt mede bepaald door de domeincompetenties en de zogenoemde Dublin-descriptoren, welke op Europees niveau vastgelegd zijn. Dublin-descriptoren zijn beschrijvingen van vijf competenties waaraan een afgestudeerde bachelor minimaal moet voldoen. Deze zijn achtereenvolgens: kennis en inzicht, toepassen van deze kennis en dit inzicht, oordeelsvorming, communicatie en leervaardigheden. Binnen vele economische en managementopleidingen zoals Bedrijfskunde MER, Logistiek en Economie, en Business Management wordt de standaard van het Bachelor of Business Administration (BBA) beschouwd als een van de vertrekpunten. De BBA-standaard schrijft voor dat studenten onder meer ondernemend moeten zijn, een onderzoekend vermogen moeten hebben en verantwoord moeten kunnen handelen (HBO-raad, 2012).

Competenties worden opgesplitst in generieke competenties en beroepsspecifieke competenties (Dochy en Snickmans, 2010: 36). Zo is de competentie *het richten, inrichten en verrichten van logistieke processen* een beroepsspecifieke competentie die extra relevant is voor de toekomstige logisticus. Daarnaast zijn er vele generieke, beroepsoverschrijdende competenties zoals ondernemend zijn, flexibiliteit, reflecteren, samenwerken en netwerken. Generieke competenties hebben betrekking op persoonlijke en sociale eigenschappen van de student. Deze competenties worden geïntegreerd in reguliere vakken, stages en studieloopbaanbegeleiding. Alle competenties

worden opgenomen in een zogenoemde competentiematrix. Hierin wordt vastgesteld welke competenties in welke vakken en onderdelen van het curriculum worden ontwikkeld. Zo wordt bijvoorbeeld het onderzoekend vermogen geïntegreerd in inhoudelijke vakken om zodoende de integraliteit van kennis en vaardigheden te realiseren. Dit is iets anders dan de vaardigheid onderzoeksvaardigheden. Daar waar bij onderzoeksvaardigheden de student een kunde wordt geleerd om bijvoorbeeld onderzoeksmethoden te leren en een literatuurstudie uit te voeren, wordt bij de competentie *onderzoekend vermogen* de student gevormd tot iemand die voortdurend een kritische houding neemt om op zoek te gaan naar problemen en oplossingen.

Er wordt beoogd om studenten in toenemende mate hun competentieontwikkeling zelf te laten aansturen. In hun artikel *Competentiegericht vraaggestuurd onderwijs in de praktijk* geven Langerak et al. (2006) een schets van hoe deze zelfregie eruit ziet binnen de Academie voor ICT & Media aan de Haagse Hogeschool. Zij beschouwen zelfregie als een onlosmakelijk onderdeel van competentiegericht onderwijs en gaan ervan uit dat de student intrinsiek gemotiveerd is. Een van de mogelijkheden om het leerproces structuur te geven, is het gebruik maken van de zogenaamde PDCA-cyclus, welke staat voor *Plan, Do, Check* en *Act*. In de Plan-fase stelt de student een persoonlijk ontwikkelingsplan op waarin hij beschrijft welke competenties hij het komende jaar wil ontwikkelen. Hierbij kan de student hulp krijgen van een studieloopbaanbegeleider. Vervolgens werkt de student zijn leerdoelen uit in een persoonlijk activiteitenplan. Hierin beschrijft hij *hoe* hij deze leerdoelen beoogt te behalen. In de Do-fase voert de student zijn plan uit. In deze fase is de student steeds aan het reflecteren om na te gaan of de activiteiten die hij uitvoert genoeg bijdragen aan zijn ontwikkeling. In de Check-fase gaat de student na of hij zich al dan niet genoeg heeft ontwikkeld. Hierbij vult hij een zelfbeoordelingsformulier in waarin hij aangeeft waarom hij zichzelf competent vindt. Dit onderbouwt hij met bewijslast en documenten die zijn ontwikkeling aantonen. Dit dossier levert hij in bij assessoren als input voor het assessment. Vervolgens bepalen de assessoren of de student in zijn dossier genoeg aan zelfreflectie heeft gedaan en beslissen zij aan de hand daarvan of hij op het assessment mag komen. Vervolgens vindt het assessment plaats. In de Act-fase reflecteert de student wederom om na te gaan wat hij de komende periode eventueel anders moet doen en begint vervolgens weer bij de Plan-fase. Langerak et al. (2006) vinden dat de student dit proces steeds meer zelf moet beheren en managen. Dit omdat de student zijn hele leven lang moet blijven leren. Er wordt met andere woorden geleerd te leren. Dit laat dan ook zien dat met competentiegericht onderwijs getracht wordt om voor studenten een omgeving te creëren die zoveel mogelijk overeenkomsten vertoont met de toekomstige omgeving binnen de beroepspraktijk.

De invoering van competentiegericht onderwijs heeft ertoe geleid dat het docentenkorps anders georganiseerd werd. Tot 15 jaar geleden waren er op hbo-instellingen nog vakgroepen, welke bestonden uit docenten die gespecialiseerd waren in bepaalde kennisdomeinen zoals statistiek en Engels. Inmiddels is er weinig tot niets overgebleven van deze vakgroepen. In plaats hiervan zijn er tegenwoordig opleidingsteams die bestaan uit docenten met elk een eigen specialisme. Het verdwijnen van vakgroepen kan gezien worden als een consequentie van de invoering van competentiegericht onderwijs. Dit omdat in dit type onderwijs kennis slechts het begin vormt. Onderwijsmanagers vragen zich niet meer af welke kennis in welk deel van het curriculum aangeboden moet worden, maar juist welke competentie met welke kennis moet worden ondersteund.

# Hoofdstuk 2: Kwalificatie en socialisatie binnen competentiegericht onderwijs

Zoals in de inleiding aangegeven, dient onderwijs de juiste balans te vinden tussen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Wanneer één of twee van deze functies en domeinen een centrale plaats krijgen, gaat dit ten koste van de andere functie. Mijn stelling is dat kwalificatie en socialisatie de meeste aandacht krijgen binnen competentiegericht onderwijs; studenten worden gedisciplineerd en genormaliseerd om succesvol de beroepspraktijk in te gaan. Dit laatste wil ik aantonen door dit type onderwijs te analyseren in het licht van Michel Foucaults opvattingen over disciplineren en normalisering zoals deze in zijn werk *Discipline, toezicht en straf* zijn beschreven. Het genoemde werk van Foucault heeft als centrale stelling dat individuen geconditioneerd worden door fysieke en bestuurlijke vormen van de macht (Dorrestijn, 2009: 2). Deze fysieke en bestuurlijke vormen verschijnen als disciplinerings- en normaliseringspraktijken om het individu te vormen. In dit historisch-filosofisch werk beschrijft en analyseert Foucault de ontwikkeling van de disciplinerende samenleving en instituties, en destilleert hieruit stellige conclusies. Foucault behandelt dit onderwerp door een kritische blik te werpen op verschillende historische ontwikkelingen binnen de rechtspraktijk, de school, de gevangenis, het leger, het ziekenhuis en andere soorten instellingen. Hij analyseert in dit werk de disciplinerings- en normaliseringspraktijken die in de achttiende en negentiende eeuw opkwamen. Binnen deze analyse wordt het individu *onderworpen* aan deze praktijken. Individuen zijn met andere woorden het object van disciplineren en vervorming. Een van de maatschappelijke instellingen waarin deze disciplineren zich voltrekt betreft de school. Volgens Foucault worden leerlingen middels verschillende praktijken zoals de hiërarchische blik van de meester en rangschikkingstabellen geconditioneerd. Relevant voor het onderwerp van deze scriptie zijn de disciplinerings- en normaliseringspraktijken. Het feit dat competentiegericht onderwijs de aansluiting tussen onderwijs en beroepspraktijk wil optimaliseren, roept de vraag op *hoe* dit gebeurt en hoever dit gaat. Mijn antwoord is dat deze onderwijsvorm doorschiet in het kwalificeren en socialiseren van studenten, en dat dit negatieve, onwenselijke effecten heeft op de persoonsvorming van de student. Dit laatste behandel ik in de volgende twee hoofdstukken. In de volgende paragraaf geef ik een samenvatting van Foucaults werk, om vervolgens competentiegericht onderwijs in het licht hiervan te analyseren.

## 2.1. Discipline, toezicht en straf. De geboorte van de gevangenis

In dit werk behandelt Foucault op welke wijze maatschappelijke instellingen zich zijn gaan verhouden tot het individu in wat hij de klassieke en moderne periode noemt. Hij beargumenteert dat in de moderne periode, de periode vanaf eind achttiende eeuw, de strafpraktijk niet meer gericht is op het lichaam, maar juist op de ziel. De verhouding tussen straf en lichaam werd in de moderne periode anders ingevuld dan bij lijfstraffen uit de klassieke periode, oftewel de zeventiende en achttiende eeuw. In de moderne tijd begon het lichaam beschouwd te worden als een instrument, een medium (Foucault, 1997: 20). Gevangenen werden voortaan gestraft met het doel hen niet alleen de wil, maar ook het vermogen te geven om naar de wet te leven (Foucault, 1997: 30). De veroordeling bevatte voortaan niet alleen maar wat de straf was, maar ook een indicatie van de mate van normaliteit en een voorschrift ten behoeve van het corrigeren van de gestrafte. De strafmaatregelen dienen namelijk niet alleen negatieve mechanismen te zijn die louter straffen, maar zouden tevens een reeks positieve en nuttige effecten met zich mee moeten brengen. Hiervoor werd binnen de strafpraktijk de ziel van het individu tot aangrijpingspunt van de macht gemaakt om over het lichaam te heersen (Foucault, 1997: 45-46). Macht en kennis gaan volgens Foucault hierbij hand in hand; er bestaat geen machtsverhouding zonder kennis en geen kennis die niet tegelijk machtsverhoudingen veronderstelt en vormt (Foucault, 1997: 43).

Tijdens de klassieke periode waren de straffen direct gericht op het lichaam van de veroordeelde; de straffen waren gewelddadig omdat ze afschrikwekkend moesten zijn en omdat het overtreden van de wet werd beschouwd als het schenden van de wil van de soeverein. Deze schending diende hersteld te worden middels straffen die in het openbaar plaatsvonden (Foucault, 1997: 70). Tegen het einde van de achttiende eeuw begonnen openbare lijfstraffen te verdwijnen. Dit had te maken met de sociale onrust die openbare terechtstellingen veroorzaakten.

Er ontstond een steeds groter wordende afkeer tegen lijfstraffen; misdaden schenen hun gewelddadigheid te verliezen. Het straffen kreeg een andere invulling. Het doel werd niet minder straffen, maar juist beter en effectiever straffen (Foucault, 1997: 114). De straf moest niet zozeer op het lichaam werken, maar juist op de voorstelling. Het lichaam werd niet meer beschouwd als lijdend voorwerp, maar meer als instrument om de voorstelling van pijn te maximaliseren (Foucault, 1997: 132). Het was dus niet zozeer dat er nog enkel niet-lichamelijke straffen werden opgelegd, maar juist een vorm van straffen waarbij het lichaam een andere rol ging spelen. Bovendien werd de straf steeds meer geïndividualiseerd en aangepast aan het specifieke karakter van de misdadiger. Het doel van straffen was niet meer het wraaknemen door de soeverein, maar juist het verdedigen en beschermen van de samenleving (Foucault, 1997: 126). Om die reden moest de straf niet afgemeten worden aan de misdaad, maar juist aan de mogelijkheid van herhaling.

In de nieuwe wetboeken was er veel meer aandacht voor verscheidenheid en specificiteit van de straf om zodoende alle mogelijke willekeur bij het straffen uit te sluiten (Foucault, 1997: 163). Het resultaat hiervan was een zeer fijnmazig strafstelsel dat als doel had om de misdadiger te veranderen en niet om de misdaad uit te wissen. De bestraffing moest met andere woorden een correctionele techniek bevatten (Foucault, 1997: 179). Hierover zegt Foucault:

En wat men met deze correctionele techniek uiteindelijk tracht te herstellen is niet het rechtssubject, dat zich gebonden weet aan de fundamentele belangen van het maatschappelijke pacht, maar het gehoorzame subject, het individu dat onderworpen is aan gewoontes, regels en bevelen-aan een gezag dat voortdurend rond hem en over hem wordt uitgeoefend en dat in hem automatisch moet gaan functioneren (Foucault, 1997, 181).

De reikwijdte van deze ontwikkeling werd steeds groter. Ook binnen andere instituties dan de strafpraktijk zoals het ziekenhuis, de school, de psychiatrische inrichting en de kazerne werden individuen gemonitord, gedisciplineerd en uiteindelijk genormaliseerd. Foucault stelt de vraag wat er nieuw is aan deze disciplineringsstechnieken. Immers:

Het is zeker niet de eerste keer dat het lichaam het voorwerp is van een dergelijke strakke en stringente inkapseling; in iedere samenleving is het lichaam gevangen in een netwerk van machten die het onderwerpen aan dwang, plichten en verboden (Foucault, 1997: 190).

Toch zijn er verschillen tussen de disciplineringsstechnieken van de moderne periode en daarvoor. Ten eerste werkt de disciplineringsstechniek niet meer op het lichaam als geheel, maar juist op de afzonderlijke delen. Er wordt namelijk een subtiele dwang uitgeoefend door de bewegingen, handelingen, houdingen en tempo van het lichaam als aangrijpingspunt te nemen. Ten tweede 'is het object van de controle nieuw: het gaat niet meer om de betekenisvolle elementen van het gedrag of om de taal van het lichaam, maar om de economie, de effectiviteit van de bewegingen en hun interne organisatie' (Foucault, 1997: 190). Ten derde dient opgemerkt te worden dat voor de discipline en macht gewaakt wordt op het proces in plaats van het resultaat. Het gaat om een ononderbroken, constante dwang in het proces dat leerlingen, zieken of gevangenen ondergaan waarbij er sprake is van een 'nauwgezet gecodeerde parcellering van tijd, ruimte en bewegingen' (Foucault, 1997: 191). Er worden verschillende maatregelen getroffen en methoden gehanteerd zoals sancties, examens,

tabellen en vooral de hiërarchische blik om mensen te transformeren tot gedisciplineerde individuen. Dit is dan ook hoe Foucault discipline definieert, namelijk alle methoden die de handelingen van het lichaam aan een minutieuze controle onderwerpen waarbij het lichaam gehoorzaam en bruikbaar wordt gemaakt door een constante beheersing ervan (Foucault, 1997: 191). Al deze methoden helpen om individuen tot object te maken, om vervolgens hun situatie en ontwikkeling op te vangen in tabellen en grafieken, en om vervolgens na te gaan of ze al dan niet normaal zijn.

De discipline is een politieke anatomie van het detail, een nieuwe microfysica. Het legt een grote nadruk op datgene wat achter het zichtbare plaatsvindt. Het is een procedure om te kennen, te beheersen en nuttig te maken. Het refereert aan de kunst van het rangschikken en een techniek om deze rangschikkingen te transformeren tot volgzaam lichamen die tegemoet komen aan industriële behoeften (Foucault, 1997: 192-203). Dit transformatieproces begint met de classificerende blik van de meester. Dit classificeren vindt plaats middels tabellen die aan de hand van indicatoren nauwkeurig beschrijven welke ontwikkelingsniveaus er zijn en wat de onderlinge verschillen zijn. Volgens Foucault (1997: 205-206) zijn deze tabellen niet louter een kennisprocedure maar ook een machtstechniek. Dit omdat het de mogelijkheid biedt om elke student of leerling een plaats te geven in deze tabellen en geleidelijk te laten ontwikkelen. De individuen worden gekwalificeerd op grond van de wijze waarop zij deze reeksen doorlopen (Foucault, 1997: 222). De macht fabriceert individuen aan de hand van 'eenvoudige instrumenten': de hiërarchische blik, de normaliserende sanctie en het examen (Foucault, 1997: 238). De hiërarchische blik wordt bewerkstelligd door scholen, fabrieken en ziekenhuizen zodanig in te richten dat ieder individu voortdurend geobserveerd kan worden. Dit hiërarchisch toezicht ontwikkelt zich tot een veelzijdige, automatische en anonieme macht. 'Want al berust het toezicht bij individuen, het is een netwerk van relaties dat van boven naar beneden en in zekere zin ook van beneden naar boven en in een zijwaartse richting functioneert', stelt Foucault (1997: 246). Het functioneert als een machine. Dankzij dit hiërarchisch toezicht wordt het mogelijk om individuen te straffen. Hierbij spreekt Foucault van een microstrafstelsel, welke als doel heeft om afwijkingen beperkt te houden en tegen te gaan. Dit zal ervoor zorgen dat individuen normaal worden. Foucault beschrijft normalisering als het voortdurend vergelijken, differentiëren, hiërarchisch ordenen, homogeniseren en uitsluiten van individuen volgens een standaard die bepaalt wat normaal is (Foucault, 1997: 254). Het examen helpt hierbij om individuen zichtbaar te maken, met elkaar te vergelijken en te straffen.

In de moderne periode is de samenleving getransformeerd tot een panoptische samenleving. Het kenmerkende van deze samenleving is dat men zich bewust wordt van zijn permanente zichtbaarheid. Op kleinere schaal gebeurde dit in de gevangenis. Foucault stelt dat de gevangenis niet meer louter dient als een locatie voor het straffen, maar vooral als een ruimte om gevangenen te corrigeren. Daarom noemt hij de gevangenis ook wel een 'reformatorium' (Foucault, 1997: 324). En juist hierom beschouwt hij de moderne gevangenis als een school of kazerne. Volgens Foucault functioneren alle instituties van de maatschappij als een soort gevangenis. We leven dan ook in een bepaalde vorm van systematisch gevangenschap.

## **2.2. Competentiegericht onderwijs in het licht van Foucaults denken**

### **2.2.1. Reikwijdte van competentiegericht onderwijs**

Foucault stelt dat tegen het einde van de klassieke periode en vanaf de moderne periode het niet meer het lichaam is dat het voorwerp van straffen vormt, maar juist de menselijke ziel. Het is namelijk 'een executie die het leven treft en niet het lichaam' (Foucault, 1997: 22). Dit omdat het doel van de opgelegde straf niet het straffen zelf is, maar juist de mens te verbeteren, te corrigeren en te genezen. Het is niet moeilijk om een parallel te vinden tussen deze verschuiving enerzijds en de verschuiving van traditioneel onderwijs naar competentiegericht onderwijs anderzijds. Waar men



binnen traditioneel onderwijs er op uit was om studenten die niet goed presteerden 'te straffen' door middel van onvoldoendes, is men binnen competentiegericht onderwijs erop gericht om studenten te verbeteren, te corrigeren en te vormen aan de hand van verschillende instrumenten zoals assessments en portfolio's. Lichamelijke handelingen zoals spreken, non-verbale communicatie en houding worden bij competentiegericht onderwijs als vertrekpunt genomen om op zoek te gaan naar onder meer persoonskenmerken die de oorzaak vormen van dit lichamelijke optreden. Want zoals Spencer en Spencer (1993: 9) het aangeven is een competentie '*an underlying characteristic of an individual that is causally related to criterion-referenced effective and/or superior performance in a job or situation*'. Binnen competentiegericht onderwijs wordt de achtergrond van de prestatie belangrijker dan de prestatie zelf. Terwijl het bij traditioneel onderwijs vooral bij het onderzoeken van de prestatie bleef. Dit laatste type onderwijs was zeker niet vrij van disciplineren en normalisering. Alleen was deze niet verregaand genoeg omdat het veelal beperkt was tot kennisoverdracht. Competentiegericht onderwijs kan worden beschouwd als een perfectionering van disciplineren en normalisering ten opzichte van traditioneel onderwijs.

Tijdens een assessment bijvoorbeeld hebben de assessoren de taak om een verband te vinden tussen enerzijds de door de student geleverde prestatie en anderzijds de handeling, het gedrag, de overtuigingen, de attitude en uiteindelijk de persoonskenmerken van de student. Dit heeft tevens te maken met het verschil tussen de profielschets van de werknemer bij traditioneel onderwijs en competentiegericht onderwijs. Zoals Dochy en Snickmans (2010: 43) aangeven, ligt de nadruk binnen een traditioneel functieprofiel op kennis en vaardigheden, terwijl bij een competentieprofiel de nadruk komt te liggen op de houding, persoonlijkheidskenmerken, waarden en normen van de student.

### **2.2.2. De disciplinerende aard van assessments**

Om na te gaan of studenten al dan niet hun competenties hebben ontwikkeld, zijn assessments onmisbaar. In de literatuur maakt men een onderscheid tussen een traditionele testcultuur en een assessmentcultuur. De traditionele testcultuur wordt gekenmerkt door gestandaardiseerde toetsen, vaste toetsmomenten, beoordeling van het eindproduct en summatieve toetsen. De assessmentcultuur wordt gekenmerkt door toetsvormen die rekening houden met verschillende niveaus, flexibele assessmentmomenten, beoordeling van vooral het ontwikkelingsproces en minder het eindproduct, formatieve en summatieve toetsen (Dochy en Snickmans, 2010: 63). Met andere woorden, een flexibeler aanpak waarbij alles *customized* is aan de hand van de toestand dan wel de status van de student. Zo wordt er onderscheid gemaakt tussen self-assessment (studenten beoordelen zichzelf), peer-assessment (studenten beoordelen elkaar onderling), co-assessment (studenten en docenten beoordelen samen) en assessment door externen. In een assessmentcultuur krijgt elke student andere vragen die zijn afgestemd op datgene wat de assessoren van de student reeds weten, terwijl in een traditionele testcultuur alle studenten dezelfde vragen moeten beantwoorden. Assessments maken het met andere woorden mogelijk om de toetsing student-specifiek te maken. In vrijwel alle soorten assessments hebben de studenten de ziens- en beoordelingswijze van de beoordelaar geïnternaliseerd. Ruim vóór het assessment bekommert de student zich over de vraag hoe hij zich aan deze ziens- en beoordelingswijze zo goed mogelijk kan conformeren. Foucaults opvattingen over de verschuiving in de strafpraktijk kunnen hierbij verhelderend zijn. Volgens hem gaat het in de strafpraktijk van het moderne tijdsperk niet meer om de gewaarwording van de pijn, maar juist om de gedachte aan de pijn en het gevoel van ongemak dat hiermee verbonden is (Foucault, 1997: 132). De straf werkt in *op de voorstelling*. In de context van competentiegericht onderwijs leidt dit tot een houding waarbij 'de studenten gaan anticiperen op de verwachte eisen en assessmentvorm' (Dochy en Snickmans, 2010: 69). De percepties die studenten hebben over assessmentinstrumenten en hun eigenschappen hebben een aanzienlijke invloed op het leren van de student. Studenten zullen hun gedrag afstemmen op de gepercipieerde eisen van het assessment (Dochy en Snickmans, 2010: 69). Dit wordt ook wel het *pre-assessment effect* genoemd.

Laten we kijken op welke wijze er sprake is van disciplineren middels assessments. Het assessment vindt gewoonlijk plaats in de vorm van een gesprek met meestal meerdere assessoren met als doel het nagaan of de student de van tevoren bepaalde doelen heeft behaald. Deze doelstellingen zijn geformuleerd in de vorm van leerdoelen. Een leerdoel is een volzin waarin studenten aangeven aan welke competenties zij willen werken, welke gedragsindicatoren hieraan verbonden worden en welke prestatie zij willen leveren (Kallenberg et al., 2009). Dit leerdoel dient zo specifiek en concreet mogelijk te worden geformuleerd. Hierbij maakt men gebruik van de zogenoemde SMART-formule. Dit is de afkorting van *specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdsgebonden*. Op deze wijze is het voor alle *stakeholders* zoals stagebegeleider, vakdocent en bedrijfsmentor duidelijk wat precies de student beoogt te behalen. Nadat de student een bepaalde periode heeft gewerkt aan één of meerdere leerdoelen middels een stage of een project, gaat hij reflecteren op de ontwikkeling die hij gedurende deze periode heeft gemaakt. Het document dat hierbij wordt gehanteerd, wordt het portfolio genoemd. In dit document beschrijft de student aan welke competenties hij werkt, in hoeverre hij deze competenties heeft ontwikkeld, onder welke omstandigheden dit heeft plaatsgevonden en allerlei bewijslast die de ontwikkeling van de student moet aantonen. Een student moet in een assessment de gelegenheid krijgen om zijn competentieontwikkeling in samenhang te demonstreren. Dit wordt ook wel 'proeve van bekwaamheid' genoemd (Dochy en Snickmans, 2010: 83). Om het reflecteren op een structurele wijze te laten plaatsvinden wordt veelvuldig gebruik gemaakt van de zogenoemde STARRT-methode, wat staat voor *situatie, taak, actie, resultaat, reflectie* en *transfer*. Door middel van deze methode geeft de student zo concreet mogelijk aan onder welke omstandigheden hij zijn competenties heeft ontwikkeld. Deze methode biedt de assessoren de mogelijkheid om zoveel mogelijk te weten te komen over (de werkwijze van) de student. Vervolgens vragen assessoren door naar redenen of oorzaken van een bepaalde handelingswijze. Op deze wijze wordt er vanaf de oppervlakte (feiten over context, handelingswijze, optreden en reageren) doorgevraagd naar de motieven en persoonskenmerken die gerelateerd zijn aan deze oppervlakte. Via de verschillende handelingswijzen van de student gaat men op zoek naar de achterliggende persoonskenmerken die een rol hebben gespeeld bij het behalen van een bepaalde prestatie. De taak van de assessoren hierbij is om de studenten te helpen in het (h)erkennen van hun competentieontwikkeling door middel van het geven van gerichte feedback. Assessoren doen dit door middel van vragen die de studenten aansporen om te reflecteren op hun competentieontwikkeling (Dochy en Snickmans, 2010: 84-88).

Dat studenten uiteindelijk beoordeeld worden op basis van input en leerdoelen die zij zelf hebben opgesteld is wel opmerkelijk. Het is een soort mechanisme waarbij de student zelf leerdoelen formuleert, zelf(standig) hieraan werkt, uiteindelijk bewijslast levert, maar vervolgens beoordeeld wordt door iemand anders. Anders geformuleerd wordt er afgerekend op basis van eigen keuzes. Dat dit mechanisme een disciplinerend effect heeft, behoeft weinig argumentatie. Het feit dat de student op een gegeven moment dit mechanisme internaliseert, maakt van hem een gedisciplineerd individu. Er is dus sprake van een geïnternaliseerde zelfcorrectie. Deze manier van toetsen heeft een aanzienlijke invloed op de psyche van de student. Uit ervaring weet ik dat studenten liever meerdere schriftelijke tentamens willen dan één assessment zoals hierboven beschreven. De student wordt in een dergelijke toetsvorm continu geobjectiveerd. Er wordt van hem verwacht/geëist dat hij 'uit zichzelf stapt' en 'tegenover zichzelf' gaat zitten. Dit noemt men vervolgens het *reflectievermogen* van de student. Zowel in het ontwikkelen van het reflectievermogen als in het ontwikkelen van andere competenties is oefenen onmisbaar voor de student. Foucault verstaat onder oefening

een techniek die het lichaam taken oplegt die steeds herhaald en gewijzigd worden en altijd gradueel oplopen. Door het gedrag een eindbestemming te geven, biedt de oefening de mogelijkheid om het individu permanent te karakteriseren: hetzij aan de hand van de eindstaat, hetzij aan de hand van de andere individuen, hetzij aan de hand van het afgelegde traject (Foucault 1997: 224).

Elk jaar stelt de student een persoonlijk ontwikkelplan op waarin hij zelf, onder toezicht en goedkeuring van een docentbegeleider en eventueel een bedrijfsbegeleider, een 'momentopname' maakt van zijn competentieontwikkeling. Vervolgens werkt hij een bepaalde periode aan deze ontwikkeling. Na elke stagedag noteert de student in een logboek wat hij heeft gedaan en in hoeverre zijn werkzaamheden hebben bijgedragen aan zijn competentieontwikkeling. Hij is met andere woorden aan het *oefenen*. Er vindt voortdurend zelfcorrectie plaats. De blik van de beoordelaars wordt geïnternaliseerd. Op een gegeven moment is er ook geen beoordelaar meer nodig. De student creëert zichzelf. Door het bijhouden van een logboek geeft de student de assessoren de mogelijkheid om zichzelf uitbundig te laten onderzoeken en te inspecteren. Vele beschrijvingen in het logboek geven de mogelijkheid om over de (achtergrond) van prestaties van de student te spreken. Vanuit handelingen en gebeurtenissen zoeken assessoren naar allerlei motieven. In vergelijking met deze vorm van opleiden is traditioneel onderwijs veel minder disciplinerend. Noch persoonlijke ontwikkeling, noch bekwaamheden zoals reflecteren, vormen het (centrale) onderwerp van traditioneel onderwijs. Het gaat niet verder dan kennis en bepaalde vaardigheden die veelal beperkt blijven tot handelingen zoals presentatie- en gespreksvaardigheden. Competentiegericht onderwijs heeft juist de ambitie om, zoals Dochy en Nickmans (2010) aangeven, de student flexibel te maken. De middelen die traditioneel onderwijs tot haar beschikking heeft, lenen zich er niet voor om flexibele professionals te creëren. Schriftelijk tentamineren is hier een voorbeeld van. Dit is een methode die slechts de kennis en het inzicht van de student kan toetsen. Daarentegen combineert competentiegericht onderwijs meerdere middelen zoals documentatie, tot in het kleinste detail beschreven ontwikkelingsniveaus, persoonlijkheidstesten en confrontatie om studenten te transformeren tot wenselijke professionals. De subtiliteit zit vooral in de combinatie van deze middelen waardoor de student het gevoel krijgt dat hij dankzij deze onderwijsvorm veel beter aan zijn eigen ontwikkeling werkt, terwijl hij in wezen een transformatieproces ondergaat dat hem tot een alles behalve uniek persoon maakt. Waar in traditioneel onderwijs de student op zijn gemak en zonder al te veel contact met de docent zelfstandig kan studeren en zijn vakken behalen, is de competentiegerichte student dagelijks in contact met vakdocenten, een docentbegeleider en een bedrijfsmentor. Hij wordt voortdurend gemonitord en bijgestuurd, terwijl in traditioneel onderwijs er een minder intensief onderzoek is naar de student als professional-in-wording.

Foucault verstond onder disciplineren alle methoden die de handelingen van het lichaam aan een minutieuze controle onderwerpen waarbij het lichaam gehoorzaam en bruikbaar wordt gemaakt door een constante beheersing ervan (Foucault, 1997: 191). Alle methoden die rondom het assessment gehanteerd worden (leerdoelen, portfolio, assessmentgesprek, feedback enz.) kunnen met veel recht beschouwd worden als methoden om studenten te disciplineren. De student wordt als het ware ingekapseld in processen, structuren en documenten die hem geleidelijk conditioneren naar het competentieprofiel van de opleiding.

### **2.2.3. De normaliserende aard van assessments**

Onder normalisering verstaat Foucault het voortdurend vergelijken, differentiëren, hiërarchisch ordenen, homogeniseren en uitsluiten van individuen volgens een standaard die bepaalt wat normaal is (Foucault, 1997: 254). Op deze wijze gaan individuen meer op elkaar lijken. In dit proces van normaliseren worden er correctionele technieken gebruikt om het individu om te vormen naar het model dat aangeeft wat normaal is. Voor competentiegericht onderwijs is dat het competentieprofiel van de opleiding, dat bestaat uit een set van beroepscompetenties en zogenoemde persoonlijke competenties die niet direct in relatie staan tot het werk dat de student doet. Deze set van competenties vormt de meetlat voor kwalificatie van studenten. Om de ontwikkeling van de competenties na te kunnen gaan, worden deze in detail beschreven en in ontwikkelingsstadia onderverdeeld. In tabel 1 wordt de ontwikkeling van de competentie *initiatief nemen* weergegeven.

Initiatief:	Onvoldoende	Ontwikkeld	Geaccepteerd	Best practice
De mate waarin de student kansen en problemen signaleert en ernaar handelt.	Student is zeer introvert en heeft geen besef over het belang van initiatief nemen.	Student is enigszins in staat om kansen en problemen te signaleren, maar heeft nog veel ruimte voor ontwikkeling.	Student toont frequent gedrag van initiatiefnemen waarbij hij/zij kansen en problemen signaleert, maar weet nog niet een goede balans te vinden tussen actief en proactief te zijn.	Student is zeer kundig in het signaleren van kansen en problemen, waarbij hij/zij op het juiste moment de juiste initiatieven neemt.

Tabel 1: competentie initiatief nemen

Deze tabel laat voor één competentie zien welk traject de student moet afleggen om voor deze competentie een afstudeerwaardig niveau te bereiken. De beschrijving in de rechterkolom laat zien wat het voor een bekwame professional betekent om initiatiefrijk te zijn. Dit is de norm; je bent een 'normale' professional als je zodanig initiatiefrijk bent dat je kansen en problemen kunt signaleren, waarbij je vervolgens op het juiste moment de juiste initiatieven neemt om de problemen op te lossen en kansen te benutten. De beschrijvingen in de tabel maken het voor de student mogelijk om na te gaan in welke mate hij initiatiefnemend is. Is hij introvert, dan valt hij in het eerste niveau. Is hij nog niet proactief, dat wil zeggen ondernemend alvorens er problemen ontstaan, dan valt hij onder het tweede niveau. Bij deze tabel hoort een cyclus zoals deze in de vorige paragraaf is uiteengezet (persoonlijk ontwikkelplan, leerdoelen, portfolio, logboek enz.). Het assessment is hierbij een mechanisme dat de normalisering van studenten bewerkstelligt. Door het geven van feedback (hoe is het verlopen?), feedforward (hoe moet je het anders doen?) en feedup (hoe zou het verder gaan als je op dezelfde wijze doorgaat?) krijgt de student een beeld van zijn huidige competentieontwikkeling en kan hij dit gebruiken als richtsnoer voor zijn verdere professionele ontwikkeling. Met andere woorden, de student krijgt precies te horen wat hij in de toekomst anders dient te doen als hij een professional wil worden. Het toetsmoment heeft dus, in tegenstelling tot in het traditioneel onderwijs, niet (meer) als doel de student 'te straffen', maar juist om herhaling te voorkomen.

Iets soortgelijks zegt Foucault over de nieuwe wetboeken en straffen van de nieuwe strafpraktijk. Straffen worden geïndividualiseerd en aangepast aan het specifieke karakter van de misdadiger. Alle vertoningen die abnormaal zijn, hebben een *passende behandeling* nodig (Foucault, 1997: 137-142). Steeds vaker begon men in wetboeken rekening te houden met verscheidenheid en specificiteit, waardoor alle willekeur geëlimineerd werd. Zo richtte het straffen zich meer en meer op de toekomst. Dit werd bewerkstelligd middels straffen die *correctionele* technieken bevatten (Foucault, 1997: 163 en 178-179). Het effect van een assessment is vergelijkbaar met het effect van de moderne straffen zoals Foucault deze uiteenzet. Zodra de student (h)erkent wat zijn ontwikkeling is, zal het een stuk makkelijker zijn om aan te geven wat hij allemaal al dan niet moet doen. De student wordt verteld hoe en op welke punten hij zich in de volgende periode dient te ontwikkelen. Hij schrijft een reflectieverslag waarin hij terugblijkt en vooruitblijkt om het verband tussen zijn verleden en toekomst zo helder mogelijk te krijgen. Dit vormt dan meteen het uitgangspunt voor de uitbreiding van het portfolio van de student. Dit heet ook wel het *post-assessment effect*.

Als we tabel 1 in het licht van Foucaults beschrijving van normalisering in ogenschouw nemen, namelijk het voortdurend vergelijken, differentiëren, hiërarchisch ordenen, homogeniseren en uitsluiten van individuen volgens een standaard die bepaalt wat normaal is, dan zien we meerdere

aspecten van normalisering terug in deze tabel. Zo maakt deze tabel het mogelijk om verschillende ontwikkelingsstadia van de student te vergelijken, de student bij te sturen, de student te laten (h)erkennen in welke fase hij zit en welke acties hij moet ondernemen om zichzelf verder te ontwikkelen. Dankzij dit soort tabellen wordt de student gevormd naar de norm, namelijk het competentieprofiel van de opleiding. In traditioneel onderwijs is deze mate van normalisering niet terug te zien omdat er geen sprake is van een dergelijke detaillering. Ook is de cyclus van persoonlijk ontwikkelplan, leerdoelen, bewijslijst, portfolio assessment, feedback en feedforward niet terug te zien in traditioneel onderwijs. De middelen van traditioneel onderwijs zijn niet ingrijpend genoeg.

### **2.3. Conclusie**

Deze foucaultiaanse analyse heeft geholpen om de verregaande vormen van kwalificatie en socialisatie binnen competentiegericht onderwijs aan te tonen. Het is duidelijk geworden dat deze onderwijsvorm ernaar streeft een maximale aansluiting op en voorbereiding voor de beroepspraktijk te realiseren. Dit vindt plaats middels onderwijsmethoden die specifiek aan de hand van de ontwikkelingstoestand van de student worden ingezet, iets wat we hebben gezien bij assessments en de tabellen die stapsgewijs het ontwikkelingstraject van de student weergeven. De grote nadruk op kwalificatie en socialisatie wordt duidelijk in de nauwkeurigheid en omvattendheid van de inhoud van competenties; deze laten zo concreet mogelijk zien in welk opzicht de student zich dient te ontwikkelen. Deze ontwikkeling tijdens het opleiden vindt zoveel mogelijk plaats in de vorm van stages, groepswerk en projecten. Op deze wijze leren studenten hoe zij moeten functioneren in organisaties. Dit is dan ook de invulling die socialisatie binnen competentiegericht onderwijs krijgt. Een niet ontorechte vraag betreft wat er mis is met disciplineren en normalisering. Er is geen onderwijsvorm die dit niet is. Toch is dit problematisch in het geval van competentiegericht onderwijs. Dit omdat de student dusdanig gevormd wordt naar het competentieprofiel van de opleiding, dat deze op een gegeven moment minder snel buiten dit kader zal denken. De student raakt steeds meer overtuigd van de gedachte dat het competentieprofiel hét kader vormt waarbinnen hij of zij zich dient te ontwikkelen. Dit omdat de beoordeling van de student afhangt van de mate waarin hij of zij deze competenties heeft ontwikkeld. Er ontstaat vervolgens een soort afvinkcultuur. Het competentieprofiel van de opleiding functioneert niet meer faciliterend, maar juist beperkend in de ontwikkeling van de student. In hoofdstuk vier zullen we zien dat deze beperking leidt tot een tenietdoening van de uniciteit van de student.

# Hoofdstuk 3: Socialisatie als persoonsvorming binnen competentiegericht onderwijs

## 3.1. Inleiding

Wat doet disciplineren en normaliseren met de persoonsvorming van de student? Onderwijs heeft altijd een subjectiverend effect; dit wil zeggen dat het, al dan niet bewust, invloed uitoefent op persoonsvorming. Onderwijsinstellingen dienen zich hier bewust van te zijn. Verregaande vormen van disciplineren en normaliseren om de student te equiperen met competenties brengt een bepaald type individu voort. Dit individu is niet alleen een effect van de verregaande kwalificatie en socialisatie van studenten, maar wordt ook tot op zekere hoogte actief nagestreefd binnen het onderwijs. Hiervoor wil ik teruggaan naar de achtergrond van competentiegericht onderwijs. Zoals in hoofdstuk één besproken, heeft deze onderwijsvorm zijn bestaan te danken aan onder meer de *human capital theory*. Binnen deze theorie wordt het individu beschouwd als een geheel van kapitaal. Dit kapitaal, bestaande uit kennis, vaardigheden, persoonskenmerken en daarmee de persoonlijkheid van de professional, dient ontwikkeld te worden om zodoende een vermeerdering ervan mogelijk te maken. Binnen competentiegericht onderwijs manifesteert dit kapitaal zich in termen van competenties. Studenten worden door de schooljaren heen geëquipeerd met persoonlijke en beroepscompetenties waarvan een belangrijke het *leren leren* betreft. Omdat het ontwikkelen van het menselijk kapitaal niet ophoudt met het behalen van een diploma, moet studenten geleerd worden hoe zij na hun opleiding hun leerproces kunnen voortzetten. Het doortrekken van dit leerproces krijgt de vorm van ondernemerschap. De professional beschouwt zichzelf als een soort ondernemer die in zichzelf investeert om zodoende een rendement te behalen. Zijn intellectueel, persoonlijk en sociaal kapitaal vormt de input voor het ondernemerschap en het rendement vormt de output. Kortom, we krijgen dus een levenslang lerende en ondernemende professional. Dit is dan het antwoord op de vraag wat voor subjectiverend effect competentiegericht onderwijs heeft.

In dit hoofdstuk wil ik dit type individu onder de loep nemen. Allereerst ga ik terug naar de ontstaansgeschiedenis van het concept van het levenslang lerende en ondernemende individu. Het is Michel Foucault die in zijn werk *De geboorte van de biopolitiek* de opkomst van het ondernemende individu behandelt. In zijn colleges over het neoliberalisme analyseert hij dit type individu. Vervolgens sta ik stil bij de opvattingen van Masschelein en Simons (2007), die voortborduren op Foucaults opvattingen. Zij hebben laten zien dat competentiegericht onderwijs het beste begrepen kan worden wanneer het geplaatst wordt in het vertoog van de student/professional als ondernemer-van-zichzelf. Zij stellen met andere woorden dat het type individu zoals dat binnen het neoliberalisme wordt begrepen, overeenkomstig is met de persoonsvorming binnen competentiegericht onderwijs. Ook sta ik stil bij de opvattingen van Frank Vande Veire over hoe de student zichzelf als een project is gaan beschouwen. Daarna sta ik stil bij Paul Verhaeghes opvattingen met betrekking tot deze laatste stelling. Als laatste ga ik in op de opvattingen van Byung-Chul Han over één wezenlijk kenmerk van het lerende en ondernemende individu: de geïnternaliseerde discipline.

## 3.2. De geboorte van de biopolitiek

Foucaults werk *De geboorte van de biopolitiek* omvat de uitwerking van twaalf colleges die hij aan het Collège de France heeft gegeven. In deze collegereeks analyseert Foucault drie vormen van het liberalisme, namelijk het klassiek liberalisme zoals dat zich vanaf de tweede helft van de achttiende

eeuw manifesteerde, en twee méér recentere vormen van het liberalisme, namelijk het Amerikaans neoliberalisme en het Duitse ordoliberalisme. In zijn colleges over het Amerikaans neoliberalisme neemt hij het ondernemende individu onder de loep. Om het kenmerkende hiervan helder te krijgen, is het raadzaam om stil te staan bij de andere vormen van het liberalisme en de bijbehorende mensbeelden. Voordat Foucault de drie vormen van het liberalisme analyseert, geeft hij nog een schets van het bestuur waarvan het klassiek liberalisme de opvolger was. Het was de bestuursraison dat voorafging aan het klassiek liberalisme. Deze zestiende-eeuwse staatsraison had in vergelijking met de vorst van de middeleeuwen een beperkte functie. Daar waar de vorst nog verantwoordelijk was voor het heil van het volk, bestond de staatsraison slechts voor zichzelf en in relatie tot zichzelf (Foucault, 2013: 23). Dit betekent dat, in tegenstelling tot de vorsten uit de middeleeuwen, de staatsraison niet ernaar streefde om een wereldrijk te worden, maar juist haar doelstelling met betrekking tot het buitenland probeerde te beperken. Tegenover deze beperking van het buitenlands beleid stond wel een onbegrensd binnenlands beleid (Foucault, 2013: 26). Deze onbegrensde binnenlandse politiek van de staatsraison probeerde men te begrenzen door middel van bijvoorbeeld juridische instituties. Deze juridische inperkingen waren afkomstig van buiten de staat. Zo probeerden rechtsinstellingen, die met het verdwijnen van de vorst onafhankelijk van de staat waren geworden, het binnenlands beleid binnen de perken te houden.

Op dit punt doet zich volgens Foucault, in het midden van de achttiende eeuw, een opmerkelijke verandering voor; de inperking die voorheen buiten de staatsraison bestond, wordt vanaf het midden van de achttiende eeuw intrinsiek aan het bestuur. Deze inperking drukt zich uit in de vraag of het bestuur zich al dan niet schuldig maakt aan een overmaat aan besturen en daarmee wat er al dan niet op de agenda van het bestuur moet komen staan (Foucault, 2013: 32). Daar waar voor de staatsraison het belangrijk was of een bestuurder al dan niet een goede bestuurder was, is het voor de nieuwe bestuursraison van belang of er al dan niet te veel werd bestuurd. Deze nieuwe rationaliteit noemt Foucault het liberalisme:

Wat is dat nieuwe type rationaliteit in de kunst van het besturen, die nieuwe vorm van calculeren op basis waarvan niet-bestuurders en bestuurders tegen elkaar zeggen: ik aanvaard, ik wil, ik streef ernaar, ik calculeer dat dit alles onberoerd moet blijven? Welnu, algemeen genomen stel ik dit op één lijn met wat het 'liberalisme' wordt genoemd (Foucault, 2013: 20-21).

Hoe werd deze inperking mogelijk? Het antwoord hierop is de *politieke economie* (Foucault, 2013: 33). De politieke economie heeft zich *binnen* de staat ontwikkeld en zeker niet als iets wat zich buiten de staat als een tegenkracht heeft voorgedaan. De politieke economie analyseerde bestuurspraktijken vanuit haar effecten en, in tegenstelling tot de staatsraison, niet vanuit hun legitimiteit (Foucault, 2013: 35). Kenmerkend voor de politieke economie was de nieuwe rol van de markt. Daar waar de markt in de zestiende en zeventiende eeuw functioneerde als een rechtsoord, werd het in de achttiende eeuw iets wat de waarheid over de prijzen aan het licht moest brengen (Foucault, 2013: 56). In de zestiende eeuw waren de prijzen nog het resultaat van een balans tussen geleverde arbeid van de verkoper en de koopkracht van de koper. Dit moest leiden tot *justum pretium*, oftewel de rechtvaardige prijs. Voor de politieke economie echter was de markt niet een oord waar de rechtvaardige prijs gecreëerd diende te worden. Het was een natuurlijke orde die de waarheid sprak over de prijs. De staatsraison werd dus opgevolgd door een nieuwe bestuursraison die zich verankerd had in de markt als oord van waarheid, een oord van veridicatie. Naast de verankering in de markt was deze bestuursraison ook verankerd in het nutsprincipe met betrekking tot de publieke macht (Foucault, 2013: 70). Alle interventies van de publieke macht werden afgemeten aan het nutsprincipe. Hierbij stelde de bestuurspraktijk zich voortdurend de vraag waar het wel en niet zinvol was om te interveniëren. De verankering van de nieuwe bestuursraison was dus tweemaal: verankering in de markt en in het nutsprincipe.

Het klassiek liberalisme werd onder meer gekenmerkt door de opvatting dat de groei van de rijkdom van een land gekoppeld was aan de groei van de individuele rijkdom. Dit gold ook voor Europa als geheel. Alle Europese landen zouden volgens de liberalen rijk worden op het moment dat zij zich als een economische eenheid aan de wereld zouden presenteren. De groei van de Europese en mondiale rijkdom zou gepaard gaan met de groei van de wereldvrede. Het begrip liberalisme is volgens Foucault op zijn plaats omdat het uitgaat van de gedachte dat vrijheid geen gegeven is wat gerespecteerd zou moeten worden, maar juist iets is dat geproduceerd moet worden. Verschillende vormen van vrijheid zoals vrijheid van mening, vrije markt en vrije verkoop moesten worden geproduceerd (Foucault, 2013: 92). Samen met vrijheid speelde ook veiligheid een rol. Volgens het liberalisme moesten individuele vrijheden steeds afgewogen worden tegenover collectieve veiligheid; ook was het zo dat collectieve vrijheid niet ten koste mocht gaan van individuele veiligheid (Foucault, 2013: 94). Veiligheid en vrijheid waren onlosmakelijk met elkaar verbonden in het klassiek liberalisme. Deze veiligheid drukte zich uit in interventies en procedures die als tegenwicht voor alle vrijheden dienden.

Echter, er doet zich in de eerste helft van de twintigste eeuw een ontwikkeling voor die Foucault aanduidt als de crisis van het klassiek liberalisme. Met name de economische interventies, die bedoeld waren om vrijheden te produceren, hadden op een gegeven moment een destructief effect; zij begonnen de vrijheden te ontnemen. Het gevolg hiervan was dat dit interventionisme werd geëvalueerd en geherwaardeerd. Deze evaluatie en herwaardering heeft geleid tot nieuwe manifestaties van het liberalisme. In de twintigste eeuw manifesteerde het liberalisme zich in twee nieuwe varianten, namelijk het Duitse ordoliberalisme en het Amerikaans neoliberalisme. Het Duitse ordoliberalisme kreeg gestalte door een antwoord te zoeken op de vraag hoe een niet-bestaande staat toch een bestaan gegeven kon worden door deze te stoelen op de markt (Foucault, 2013: 142). Na de Tweede Wereldoorlog moest in Duitsland een nieuw bestuur gevormd worden. De ordoliberalen waren ervan overtuigd dat dit bestuur op economische vrijheid en daarmee de vrije markt gestoeld moest worden. In hun analyse stonden zij stil bij het nazisme. Zij zagen in het nazisme een samensmelting van een protectionistische economie, staatsocialisme, geleide economie en een interventionistisch beleid (Foucault, 2013: 149-150). Om het nazisme tegen te gaan moest men tevens deze vorm van economie tegengaan. Zij waren er heilig van overtuigd dat maatschappelijke en economische gebreken niet aan de vrijemarkteconomie toegeschreven moesten worden, maar juist aan het centrale en interventionistische bestuur. Dit bracht de ordoliberalen tot de conclusie dat het bestuur van het naoorlogse Duitsland radicaal economisch moest zijn (Foucault, 2013: 119). De vrije markt moest het principe worden dat de staat moest organiseren en reguleren. Dit in tegenstelling tot in het klassiek liberalisme waarbinnen gesteld werd dat de staat ruimte voor economische vrijheid moest creëren. Deze ruimte moest door de staat worden afgebakend (Foucault, 2013: 158). Nu wordt het omgekeerde gesteld: het is de markt die bepaalt hoe(veel) er door het bestuur ingegrepen mag worden.

Er zijn duidelijke verschillen te zien tussen het klassiek liberalisme van de achttiende eeuw en het ordoliberalisme van de twintigste eeuw. Waar voor het eerste *het ruilen* als marktprincipe wordt geaccepteerd, gaat het laatste ervan uit dat juist *het concurreren* het principe is van de vrije markt. Volgens het klassiek liberalisme kan de markt zijn werk doen indien er sprake is van vrije uitwisseling van producten tussen partijen die gelijkwaardig zijn. De ordoliberalen stellen daarentegen dat er juist sprake moet zijn van concurrentie tussen ongelijke partijen. Omdat volgens de ordoliberalen concurrentie niet 'natuurlijk' is, is er behoefte aan een actieve politiek van het bestuur; er moet gewerkt worden aan concurrentie. Dit in tegenstelling tot het *laissez faire*-principe van het klassiek liberalisme (Foucault, 2013: 161-162). Zuivere concurrentie is volgens de ordoliberalen geen oergegeven, maar juist het doel van het bestuur. De grens tussen het bestuur en de markt zal hiermee vervagen. Volgens het klassiek liberalisme moet juist de grens tussen deze twee domeinen helder afgebakend worden.



Ingrijpen in de markt is echter niet hetzelfde soort ingrijpen zoals we dat bij een interveniërend, centraal en protectionistisch bestuur terugzien. Kenmerkend voor het ordoliberalisme is het onderscheid tussen regulerend en ordenend ingrijpen (Foucault, 2013:186). Daar waar regulerende ingrepen betrekking hebben op aanpassingsproblemen en nadelige situaties voor bepaalde groepen, hebben ordenende maatregelen als doel het geschikt maken van de mensen en omstandigheden voor de concurrentie en de markt. Ordenende maatregelen richten zich op het raamwerk dat nodig is om het concurrentie-principe haar werk te laten doen (Foucault, 2013: 188). Dit ingrijpen mag nooit gericht zijn op het elimineren van ongelijkheid onder mensen. Ongelijkheid is immers 'gelijk' voor iedereen volgens de ordoliberalen. De mensen moeten zich voegen naar de dynamiek van de concurrentie. Dit leidt tot een ondernemersmaatschappij (Foucault, 2013: 198). Elk individu in de maatschappij zal zich gedragen als een onderneming die voortdurend gaat concurreren met andere ondernemers. Het gevolg hiervan is dat er meer behoefte ontstaat aan juridische en arbitrerende instituties om conflicten tussen deze ondernemers te verhelpen. Het economisch leven voltrekt zich binnen een juridisch kader dat regels specificiert met betrekking tot onderwerpen als eigendom en contracten. Dit juridisch kader moet faciliterend werken voor de economische processen. Dit is dan ook een van de manieren waarop de actieve politiek van het bestuur zich manifesteert: een minimum aan economische interventies en een maximum aan juridische interventies (Foucault, 2013: 224). Ingrijpen vindt met andere woorden enkel middels wetgeving plaats. Het ordoliberalisme 'wil dus een markteconomie, in combinatie met een maatschappelijk interventionisme dat zelf weer gepaard gaat met de ondernemingseenheid als fundamentele economische speler' (Foucault, 2013: 234).

Dit ordoliberalisme verschilt van het Amerikaans neoliberalisme. Daar waar het ordoliberalisme een soort overheidsbeleid vormt en een van de onderwerpen van het politiek debat betreft, is het liberalisme in de Verenigde Staten een manier van denken en zijn. Al in de achttiende eeuw speelde het (klassiek) liberalisme er een fundamentele rol dan in Europa. Daar waar in Europa het liberalisme vooral als matigend principe met betrekking tot de staatsraison verscheen, was het in Amerika de basis van de staat (Foucault, 2013: 287). Het Amerikaans neoliberalisme dat in de twintigste eeuw gestalte krijgt, wordt sterk gekenmerkt door de theorie van het menselijk kapitaal. Volgens de neoliberalen is arbeid nooit nader onderzocht door de klassieke economen (Foucault, 2013: 290). Arbeid werd door de klassieke economen slechts beschouwd als een van de productiefactoren naast land en kapitaal. Het werd gereduceerd tot een kwantitatieve tijdsvariabele. De groei van arbeid viel samen met het aantal toenemende arbeidsuren en het aantal arbeiders. Volgens de neoliberalen komt het erop aan om deze analyse te vervangen door een diepere en kwalitatieve analyse. Zo vatten neoliberalen als Theodore Schultz (1902-1998) en Gary Becker (1930-2014) arbeid niet op als een abstract begrip of als een scharnier tussen kapitaal en machines, maar juist als iets waarbij menselijke keuzes en handelingen centraal staan. Men dient zich volgens de neoliberalen juist af te vragen op welke wijze de arbeider als actief economisch subject zijn middelen inzet om een inkomen te verkrijgen. Arbeid en arbeider moeten niet beschouwd worden als een kwantitatieve factor, maar juist als een kwalitatieve factor die bepalend is voor succes. De arbeider wordt dan niet meer beschouwd als iemand die zijn arbeid verkoopt tegen een bepaald loon, maar juist als een *ondernemer* die zijn menselijk kapitaal inzet om rendement te behalen. Dit menselijk kapitaal kan begrepen worden als een bekwaamheid ontleend aan het geheel van fysieke en psychische factoren waarmee iemand een bepaalde rendement kan behalen (Foucault, 2013: 295). Het menselijk kapitaal is enerzijds aangeboren en anderzijds aangeleerd (Foucault, 2013: 298). Een scala van factoren als basisonderwijs, beroepsonderwijs en gezondheidszorg zijn medebepalend voor de ontwikkeling van het menselijk kapitaal. De arbeider is voortaan een ondernemer die in zichzelf investeert om een rendement te behalen (Foucault, 2013: 297).

Het Amerikaans neoliberalisme is radicaler dan het ordoliberalisme in het toepassen van het marktprincipe. Het principe van vraag en aanbod, zoals dat in de markt voorkomt, wordt gehanteerd om maatschappelijke betrekkingen te begrijpen (Foucault, 2013: 317). Zo wordt het huwelijk door de neoliberalen begrepen als een contract dat voor een efficiënter leven zorgt. Niet alleen het huwelijk, maar ook de politiek wordt tot object gemaakt van economische analyse. Het handelen van de overheid wordt voortdurend getoetst aan economische principes als vraag en aanbod, efficiëntie en kosten-baten analyse (Foucault, 2013: 320). Volgens de neoliberalen is elke vorm van systematisch gedrag het object van economische analyse. De *homo oeconomicus* wordt niet meer alleen in de markt gezocht, maar overal in de maatschappij. Volgens het klassiek liberalisme was de *homo oeconomicus* op zichzelf gericht en moest hij, conform het laissez-faire principe, vooral met rust gelaten worden. Daarentegen is binnen het neoliberalisme de *homo oeconomicus* juist kneedbaar en bestuurbaar middels omgevingsfactoren. De mens is een speelbal van omgevingsfactoren. Verander je het laatste, dan verander je daarmee het eerste.

### **3.3. Competenties als bouwstenen van menselijk kapitaal**

In de behandeling van het Amerikaans neoliberalisme refereert Foucault aan auteurs van de Chicago school zoals Theodore Schultz, die menselijk kapitaal als noodzakelijk achtten voor economische groei (Foucault, 2013: 291). Deze opvattingen hebben een belangrijke plaats in de ontstaansgeschiedenis van competentiegericht onderwijs (Wendrich et al., 2005: 70). Het is het concept van het ondernemende en in-zichzelf-investerende individu dat aan de basis ligt van het competentiedenken en competentiegericht onderwijs. Het individu wordt een ondernemer omdat hij of zij enerzijds (in zichzelf) investeert en anderzijds een rendement behaalt. Gepaard aan dit ondernemerschap gaat ook een bepaalde mate van risico. Je investering kan tot winst leiden, maar ook tot verlies.

Een van de beweegredenen van het invoeren van competentiegericht onderwijs was de steeds veranderende beroepsomgeving, wat leidde tot de eis van afgestudeerden om flexibel, lerende en initiatiefrijk te zijn (Dochy en Snikmans, 2005: 45). Deze drie elementen vormen misschien wel de kern van ondernemerschap. Levenslang leren betekent levenslang investeren in jezelf in de vorm van trainingen, cursussen en andere vormen van 'input'. Zoals Foucault het verwoordt, wordt de arbeider een actief economisch subject. We zien dit duidelijk terug in de manier waarop cv's tegenwoordig worden opgesteld. Tegenwoordig is op cv's niet alleen een beschrijving te vinden van het genoten onderwijs, de training en de werkervaring van een professional, maar ook een beschrijving van persoonlijke kwaliteiten en een schriftelijke *elevator pitch*. Professionals laten hiermee zien wat zij allemaal aan menselijk kapitaal bezitten. Zij tonen het kapitaal dat zij willen inzetten om zaken te doen. We zien dit tegenwoordig zo ver gaan dat er zogenoemde *applicant tracking systems* worden gebruikt om cv's te scannen op deze persoonlijke kwaliteiten. Dit softwareprogramma brengt vragers en aanbieders van menselijk kapitaal bijeen en zoekt naar een *match*.

Ook de door Foucault beschreven relatie tussen bepaalde kwalitatieve factoren enerzijds en het rendement anderzijds zien we op een soortgelijke manier terug in competentiegericht onderwijs. Dit type onderwijs heeft namelijk als doel het vormen van professionals die hun competenties zoals flexibiliteit, initiatief nemen en ondernemerschap inzetten om succesvol te worden. Dit succes drukt zich onder meer uit in promotie en een hogere salarisschaal. Binnen competentiegericht onderwijs gaat men ervan uit dat de competenties van de professional het verschil zullen maken: jezelf flexibel opstellen om je snel te kunnen aanpassen aan de veranderingen, voortdurend analyses maken van de omgeving om kansen en bedreigingen te signaleren, een onderzoekende houding hebben om zodoende nog sneller problemen te signaleren, en calculerend te werk gaan om een zo hoog mogelijke efficiëntie te bereiken. Telkens zien we de relatie tussen competenties en succes/rendement.

Ook Jan Masschelein en Maarten Simons (2007) zien een verband tussen competentiegericht onderwijs en het leven-lang-lerende individu. In hun essay *Competentiegericht onderwijs: voor wie?* betogen zij dat competentiegericht onderwijs niet zomaar een van de vele vormen van onderwijs is, maar dat het juist deel uitmaakt van een bestuursregime dat een bepaald type professional voorschrijft (Masschelein en Simons, 2007: 400). Dit bestuursregime moet volgens hen begrepen worden als 'een geheel van vertogen en 'de menselijke technologie' die een bepaalde sturing van (het gedrag) van mensen tot stand brengt' (Masschelein en Simons, 2007: 400). Onder menselijke technologie verstaan zij onopgemerkte instrumenten die vorm geven aan hoe mensen zich tot zichzelf, tot anderen en tot de wereld verhouden. Het heeft met andere woorden een subjectiverende werking. Naast de menselijke technologie wordt dit bestuursregime gekenmerkt door een vertoog, een bepaalde manier van spreken en schrijven met betrekking tot competentiegericht onderwijs. Het levert een eigenaardig vocabularium op, hetgeen onze blik naar het onderwijs vervormt. Begrippen als assessment, competentieprofiel, beroepscompetenties en competentieontwikkeling beïnvloeden de vraag over wat goed of slecht onderwijs is. Volgens Masschelein en Simons (2007) kan het in kaart brengen van dit bestuursregime helpen om meer gevoeligheid te creëren en zo de nodige vragen te plaatsen bij dit type onderwijs (pag. 402). Ook zij stellen dat het belang dat aan competenties wordt gehecht, niet losgezien kan worden van de betekenis van het 'leven-lang-lerende-individu dat ondernemer van zichzelf is'. Het bestuursregime waarin dit concept en het competentiedenken een centrale plaats krijgt, noemen zij het *voortgezet liberalisme*. Dit laatste kan beschouwd worden als een verdere uitkristallisering van het neoliberalisme binnen de bestuurspraktijk. Dit omdat het voortgezet liberalisme, net als het neoliberalisme zoals deze door Foucault wordt begrepen, wordt gekenmerkt door de theorie van het menselijk kapitaal (Masschelein en Simons, 2007: 409). Het gaat om de concrete uitwerking van deze theorie in beleidsmatige maatregelen.

'Eerst binnen dit bestuursregime komt deze zorg aan de orde, eerst hier stelt zich de vraag omtrent competentiegerichtheid' (Masschelein en Simons, 2007: 403). Het was de zogenoemde kenniseconomie die steeds meer als speerpunt werd genomen. Hierbij werd de kennis en vaardigheden van werknemers steeds meer beschouwd als een soort kapitaal, een kapitaal dat net als geld en grond een rendement zou kunnen en moeten opleveren. De kennis en competenties van de professional worden als een voorwaarde beschouwd voor economische ontwikkeling en productiviteit. Het leren werd met andere woorden gekapitaliseerd; het werd iets wat een toegevoegde waarde ging produceren (Masschelein en Simons, 2007: 404). Dit leren was iets wat een leven lang zou duren en waar de professional zelf verantwoordelijk voor zou zijn. Zij werden managers van hun eigen leren. Hierbij moesten ze voortdurend hun eigen leerproces en leerresultaat evalueren. Binnen het voortgezet liberalisme als bestuursregime schemerde deze 'dwangloze dwang tot leren' door in beleidsdocumenten op verschillende niveaus, van de Europese Unie tot aan schoolorganisaties (Masschelein en Simons, 2007: 407-408). Problemen in de samenleving werden steeds meer opgevat als 'leerproblemen'. Zo is een werkloze in eerste instantie werkloos omdat hij een gebrek aan menselijk kapitaal heeft, wat een teken is van een gebrek aan verantwoordelijkheidsgevoel ten aanzien van het leren. Dit soort tekortkomingen kunnen voorkomen worden door ondernemer van jezelf te worden.

Inherent aan ondernemerschap is risico. Je kunt winnen, maar ook verliezen. Ondernemerschap dient hierbij begrepen te worden als het vermogen om sturing aan jezelf te geven waarbij je kansen, bedreigingen, sterktes en zwaktes in kaart brengt en hieraan werkt. In dit ondernemen worden competenties onmisbaar. Want professionals moeten uitzoeken welke competenties vereist en functioneel zijn om een succesvolle ondernemer te worden. Deze competenties worden gebruikt om je als professional aan te passen en om in te spelen op veranderende contexten. 'Deze permanente aanpassing vereist een 'kapitalistische ethiek': een ethiek van zelfmobilisering en van kapitalisering

van het leven' (Masschelein en Simons, 2007: 413). Deze grondhouding drukt zich onder meer uit in de stelling dat, naast zakenlieden, nu ook werknemers kapitalisten zijn geworden. Dit omdat zij in zichzelf investeren om een bepaald rendement te behalen. Het *mobiliseren* van het menselijk kapitaal vormt de 'basiscompetentie' van de ondernemende professional (Masschelein en Simons, 2007: 414). Jezelf mobiliseren als basiscompetentie is dan ook iets wat onophoudelijk doorgaat. Competenties, die 'veelal' omschreven worden als het vermogen dat uit kennis, vaardigheden en attitudes bestaat om in een bepaalde situatie succesvol te handelen, worden *pas* relevant als de ondernemende zelf zich 'geïnstalleerd' heeft en zijn leven gekapitaliseerd is (Masschelein en Simons, 2007: 414-415). Pas bij de ondernemer wordt het interessant om over competenties te praten. Competenties specificeren 'het menselijk kapitaal dat vereist is voor een performante beweging in het netwerk en geeft het ondernemende zelf de mogelijkheid om het eigen kapitaal te beoordelen (of te laten beoordelen)' (Masschelein en Simons, 2007: 415). Competenties vormen met andere woorden een meetlat om de kenmerken van de ondernemende zelf onder de loep te nemen om zodoende na te gaan of hij geschikt is voor een leven-lang-lerend en presterend ondernemerschap. Het begrippenapparaat dat het in-competenties-denken met zich meebrengt, maakt het mogelijk dat de student zichzelf objectiviert in termen van economische waarde.

Dit type onderwijs is niet onproblematisch volgens de auteurs. Want is het wel vanzelfsprekend dat de student van vandaag en de professional van morgen een levenslange ondernemer van zichzelf wil en moet worden (Masschelein en Simons, 2007: 418)? Het is maar de vraag of de student zich zal thuis voelen in de infrastructuur voor het produceren, mobiliseren en 'te-werk-stellen' van competenties. Een tweede probleem is dat dit leerdispositief, de ordening en ervaring van de lerende ondernemer van zichzelf binnen het voortgezet liberaal bestuursregime, ons doet geloven dat het levenslange leren een voorwaarde is voor onze vrijheid en dat we daarom maar het beste niet uit deze infrastructuur kunnen stappen. Het wordt voorgesteld als een vanzelfsprekendheid.

Masschelein en Simons tonen mijns inziens succesvol aan dat competentiegericht onderwijs onlosmakelijk verbonden is met het concept van de leven-lang-lerende ondernemer. Zij staan vooral stil bij de vereiste om je als professional voortdurend aan te passen aan veranderende omstandigheden door onder meer te blijven leren. Het aanpassingsvermogen dat van de professional geëist wordt, is iets wat de hedendaagse economische en managementopleidingen als 'speerpunt' hanteren. Om ondernemer van jezelf te worden, is het zaak om jezelf te equiperen met competenties die dit ondernemerschap bewerkstelligen: flexibiliteit om in staat te zijn je te schikken naar de omstandigheden, initiatief nemen om kansen en bedreigingen te signaleren, en reflectievermogen om onophoudelijk naar jezelf te kijken en waar nodig te schaven aan je professional-zijn. In vrijwel alle opleidingsprofielen van deze opleidingen valt de doelstelling te lezen om studenten op te leiden tot ondernemende en lerende professionals. Zo staat bijvoorbeeld in het document *Opleidingsprofiel van de Bacheloropleiding Bedrijfskunde MER*, welke is opgesteld door het orgaan Landelijk opleidingsoverleg Bedrijfskunde MER, dat studenten in staat moeten zijn om zich de competentie *professionaliseren* eigen te maken, welke gedefinieerd wordt als 'via de weg van reflectie zich professioneel te blijven ontwikkelen en een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de organisatie en de beroepsgroep door opgedane kennis te borgen, over te dragen en te verspreiden' (LOO BKM, 2014: 25).

Ook filosoof en hogeschooldocent Frank Vande Veire ziet een directe link tussen competentiegericht onderwijs en het concept van de levenslang-lerende ondernemer. In zijn rede ter gelegenheid van de Dies Natalis van de Hogeschool Gent gaat hij onder meer in op de misvatting dat dit type onderwijs niet gestoeld is op een bepaalde ideologie die een bepaald mensbeeld uitdraagt. Competentiegericht onderwijs zou ideologisch neutraal zijn omdat het niet zou vertrekken vanuit een vooropgezet idee van hoe een mens zou moeten zijn. Eenieder die meent dat het hoger onderwijs dankzij competentiegericht onderwijs bevrijd is van allerlei levensbeschouwelijke opvattingen en daarmee op het hbo enkel aan *opleiden* wordt gedaan en niet aan *opvoeding*, slaat volgens Vande Veire de

plank mis. Dit omdat het hoger onderwijs met competentiegericht onderwijs volledig toegespitst wordt op de arbeidsmarkt en dat is wel degelijk een ideologische keuze (Vande Veire, 2006). De student wordt namelijk klaargestoomd voor een baan en daarmee voor een positie in de maatschappij. Deze vorming gaat echter niet 'net als vroeger', in de tijd van traditioneel onderwijs, waarbij studenten een complexe cultuur van al dan niet uitgesproken regels, rituelen en wijzen van spreken en vragen stellen meekregen. Deze 'cultuurwolk' is vandaag de dag verdampt en gereduceerd tot een aantal naakte competenties. Met het oog op de toekomstige baan wordt de student in zijn 'denken en handelen voortdurend gestuurd, genormeerd, gecontroleerd, geëvalueerd' (Vande Veire, 2006). De student moet zich als persoon naar de norm voegen. Van hem wordt gevraagd om zich voortdurend te onderwerpen aan zelfevaluatie. 'Hem wordt geleerd te worden wat hij in het professionele leven zal moeten zijn: 'flexibel', 'communicatief', 'adaptief',....., kortom: hij moet leren te beantwoorden aan het psychologische profiel van het winnerstype, van iemand die het zal maken' (Vande Veire, 2006). Om tot dit winnerstype te behoren, beschouwt de student zich in toenemende mate als een project met als doel het investeren in zichzelf. Het doel is niet om kennis op te doen, maar juist het leren beheren en managen van kennis. De tijd van 'het passionele engagement voor een bepaalde inhoud' lijkt daarmee voorbij. Alle kennis en vaardigheden worden getoetst aan de hand van de bijdrage die zij kunnen leveren aan het levensproject van de student. Belangrijk hierbij is dat de student zich tevens zo kan presenteren. Hierbij dient hij zichzelf te kunnen aanprijzen, zijn imago vorm te kunnen geven en zich te kunnen verkopen, ook wel *self branding* genoemd. Tijdens de opleiding wordt de student geleerd om in toenemende mate zelfstandiger te worden en zodoende zelf vorm te geven aan zijn ontwikkeling. De student leert met andere woorden te leren. Alles wat de student doet en onderneemt, wordt getoetst aan de vraag of het bijdraagt aan zijn project. Er is hier sprake van een doorgeschoten vorm van 'middeldoellogica'. Vande Veire (2006) beschouwt dit pedagogische regime als 'een obsessieve operationalisering van de naïef-humanistische idee van het leven als een project dat de mens zelf stuurt'. Dit pedagogische regime leidt tot een individu dat enkel denkt in termen van nut en voordeel, en dat alles wat hij doet moet bijdragen aan een doel. Volgens Vande Veire is dit problematisch omdat de mens 'in wezen en in laatste instantie geen project' is en dat alles wat het leven de moeite waard maakt, breekt met de middeldoellogica. Deze doorgeschoten vorm van middeldoellogica zal eindigen in een situatie waarin het beheren, evalueren en meten een doel op zich zijn geworden.

In zijn boek *Identiteit* onderzoekt Paul Verhaeghe wat de hedendaagse sociaal-politiek-economische omgeving, wat hij het neoliberalisme noemt, doet met de identiteit van het individu. Hierbij onderzoekt hij tevens wat competentiegericht onderwijs doet met de identiteit van de hedendaagse professional. In zijn analyse neemt Verhaeghe de bevindingen van Masschelein en Simons (2007) als uitgangspunt en onderzoekt hij verder wat competentiegericht onderwijs doet met het leven van de professional in zowel de privé- als de werksfeer, en met name de problemen die deze onderwijsvorm veroorzaakt. Volgens hem is deze vorm van onderwijs nauw gerelateerd aan het neoliberalisme en draagt het daarom bij aan de vele problemen waarvan het neoliberalisme de oorzaak is. Competentiegericht onderwijs heeft 'het ideologisch gedachtegoed van het neoliberalisme volledig geïmplementeerd in de scholing van onze kinderen' (Verhaeghe, 2012: 161). Bij de invoering van competentiegericht onderwijs deed zich volgens Verhaeghe een bijzondere wending voor: daar waar men aanvankelijk slechts de ambitie had om leerlingen en studenten praktische vaardigheden zoals communicatie aan te leren, ging men steeds meer aandacht besteden aan persoonlijkheidskenmerken zoals flexibiliteit, en uiteindelijk werd de persoonlijkheid zelf het object van aandacht (Verhaeghe, 2012: 159). De gedachte hierachter was dat er onder leiding van leerprocesbegeleiders (vroeger onderwijzers of leerkrachten) een prikkelende omgeving gecreëerd werd waarbinnen studenten, die toch zo intrinsiek gemotiveerd waren, hun competenties konden kapitaliseren. Hiermee werden studenten steeds meer zelf verantwoordelijk voor hun leerproces.

Ook volgens Verhaeghe is het competentiedenken nauw gerelateerd aan het concept van 'het levenslang lerende en ondernemende individu'. De dominantie van dit concept blijkt volgens hem uit

het taalgebruik binnen het onderwijs zoals menselijk kapitaal, investeren, beheren, managen enz. Het doel van het onderwijs is niet jongeren hoger opleiden, maar juist 'het selecteren en kneden van jongeren tot een bepaald profiel dat binnen het systeem de hoogste productiviteit waarborgt' (Verhaeghe, 2012: 164). Dit profiel behelst zelfmanagement en ondernemerschap. De professionals worden zodanig gekneed dat zij geschikt worden gemaakt voor het bedrijfsleven. Alles wat leerlingen en studenten op school en tijdens hun carrière ontwikkelen, dient vooral een economische waarde te hebben. Dit maakt het mogelijk dat zij hun marktwaarde kunnen verhogen (Verhaeghe, 2012: 161). De student als ondernemer hoeft steeds minder te leren tijdens zijn opleiding omdat tijdens zijn toekomstige functie minder behoefte is aan kennis en vaardigheden. Volgens Verhaeghe is er sprake van een bepaalde vorm van *de-skilling* (Verhaeghe, 2012: 164). Dit is onder meer toe te schrijven aan de verregaande automatisering en technologisering van processen en activiteiten in het bedrijfsleven. Er ontstaat steeds meer behoefte aan middelmatig opgeleide mensen die niet al te kritisch zijn. De studenten worden zodanig gekneed dat zij geschikt worden gemaakt voor het bedrijfsleven. Belangrijk is dat het ondernemers van zichzelf worden. Het effect hiervan is dat het gedrag van mensen in dezelfde richting geduwd wordt, waardoor de onderlinge verschillen steeds kleiner worden. Als gevolg hiervan wordt het moeilijker om succesvolle en minder succesvolle professionals van elkaar te onderscheiden. Dit leidt ertoe dat er meer nadruk wordt gelegd op de verpakking van zaken in plaats van op de inhoud, om zodoende alsnog 'succesvoller' over te komen (Verhaeghe, 2012: 140).

Verhaeghe toont helder aan op welke wijze competentiegericht onderwijs de student vervormt. Met name met zijn constatering dat met de intrede van deze onderwijsvorm er een verschuiving ontstond 'van praktische competenties (bijvoorbeeld talenkennis en communicatie) naar persoonlijkheidskenmerken (flexibel zijn) en uiteindelijk naar de persoonlijkheid als dusdanig (de mens als manager van zijn eigen leven)' (Verhaeghe, 2012: 159) slaat hij mijns inziens de spijker op zijn kop. Want het is deze constatering die helder aangeeft wat competentiegericht onderwijs betekent voor de persoonsvorming van de student.

### **3.4. Het onbegrensde ondernemerschap**

Een belangrijk kenmerk van de subjectiverende werking van competentiegericht onderwijs betreft de geïnternaliseerde discipline. Byung-Chul Han staat in zijn boeken *De Vermoeide Samenleving* en *Psychopolitiek* onder meer stil bij de vraag wat dit kenmerk voor het individu betekent. Hij maakt een onderscheid tussen wat hij de commandosamenleving en prestatiesamenleving noemt (Han, 2014: 20). In de commandosamenleving wordt het subject onderworpen aan disciplineringsmechanismen die extern aan hem zijn. Deze samenleving wordt gekenmerkt door het imperatief van het *moeten*. Middels allerlei vormen van dwang en discipline wordt het individu tot een productief subject getransformeerd. De maatschappij van de eenentwintigste eeuw is echter niet meer deze commandosamenleving, maar juist de prestatiesamenleving. In deze samenleving zijn individuen niet meer 'ondergeschikten', maar juist 'ondernemers van hun ik' (Han, 2014: 17). Niet de dwang van het *moeten* is de beweegreden van individuen, maar juist de vrijheid van het *kunnen*. Dit laatste is veel productiever dan het *moeten*, dat een grens heeft. De vrijheid van het *kunnen* heeft geen grens (Han, 2015: 9). De *bevrijding* van allerlei vormen van dwang is zelf een bron van allerlei vormen van dwang geworden. De vrijheid van het individu wordt uitgebuit, in de zin dat het individu vanuit zichzelf de lat steeds hoger legt. In de prestatiesamenleving is de macht niet meer extern aan het subject, maar juist intern. Het neemt niet meer een *repressieve* vorm aan, maar juist een *permissieve*, zelfs *vriendelijke* vorm (Han, 2015: 21). Onderdrukken, remmen, verbieden en gebiedten worden allemaal vervangen door *behagen* en *verleiden* (Han, 2015: 22). In de prestatiesamenleving is de arbeider getransformeerd tot ondernemer. Er bestaan dan ook geen klassen. We hebben één klasse, en die betreft de klasse van ondernemers (Han, 2015: 12-13). 'Iedereen is meester en knecht in één persoon' (Han, 2015: 13). Dat de prestatiesamenleving gekenmerkt wordt door het onbegrensde *kunnen*, wil niet zeggen dat de dwang van het *moeten* helemaal is uitgeschakeld. *Het kunnen*

verhoogt het productieniveau dat bereikt is door de dwang van het moeten (Han, 2014: 18). Op het gebied van productiviteitsverhoging is er dus geen sprake van een breuk, maar juist van een continuïteit.

Wat is kenmerkend voor het competentiedenken en competentiegericht onderwijs? De vrijheid van het kunnen, of de dwang van het moeten? Wat betreft persoonsvorming binnen competentiegericht onderwijs, zien we dat deze eerder gekenmerkt wordt door de vrijheid van het *kunnen* dan door de dwang van het *moeten*. Gedurende zijn opleiding wordt van de student verwacht dat hij in toenemende mate zelfstandiger, initiatiefrijker en *proactiever* (in plaats van *inactief*, *reactief* of *actief*) wordt. *Overtref jezelf!* is het motto van de Hogeschool Rotterdam. *The Sky is the limit!* horen we van studenten zelf. Al tijdens de opleiding worden studenten wijs gemaakt dat zij nooit stil mogen staan. Het wordt als een vanzelfsprekendheid gezien om te allen tijde 'in beweging' te zijn. Iedereen doet het immers. Voortdurend wordt gereflecteerd op behaalde resultaten om zodoende het 'nog beter' te doen. Deze drang om nog beter te presteren, komt vanuit de student/professional zelf; niemand die hem dit oplegt. De student/professional wordt met andere woorden geleerd om te handelen vanuit de vrijheid van het *kunnen* en veel minder vanuit de dwang van het *moeten*. Ambities houden niet op. Competenties als initiatief nemen en netwerken zijn in wezen andere bewoordingen voor het bewegen vanuit de vrijheid van het kunnen.

### **3.5. Conclusie**

In dit hoofdstuk is duidelijk geworden dat er binnen competentiegericht onderwijs slechts één profiel is dat dient voor de persoonsvorming van de student. Dit profiel kan samengevat worden als het levenslang lerende en ondernemende individu, dat gerelateerd is aan het neoliberalisme. Op dit punt wil ik opmerken dat het begrip neoliberalisme niet onproblematisch is. Dit omdat dit begrip veelal gehanteerd wordt door antineoliberalen en niet of nauwelijks door degenen die als neoliberaal worden beschouwd. Het zou onterecht zijn om te concluderen dat competentiegericht onderwijs in dienst staat van het neoliberalisme. Een dergelijke conclusie zou kort door de bocht zijn en geen oog hebben voor nuancering.

De conclusie die ik wel trek, is dat er op detailniveau overeenkomsten zijn tussen het competentieprofiel van economische en managementopleidingen en het profiel dat we in 'neoliberale' theorieën terugzien. Met name de theorie van het menselijk kapitaal is duidelijk terug te zien in competentiegericht onderwijs. Zo hebben we gezien dat competenties aansluiten bij het 'neoliberale' profiel van de lerende en ondernemende professional. Neoliberaal of niet, feit blijft dat binnen competentiegericht onderwijs de student wordt klaargestoomd volgens een van tevoren bepaalde profiel dat in de beroepspraktijk 'de norm' is. En juist dit is iets wat we volgens Gert Biesta geen persoonsvorming mogen noemen, maar juist socialisatie. Want het is de functie socialisatie die staat voor het helpen invoegen van studenten in de bestaande sociaaleconomische sferen, discoursen en gemeenschappen. Terwijl persoonsvorming staat voor uniciteit, onvervangbaarheid van de student. De analyse in dit hoofdstuk laat zien dat er juist geprobeerd wordt om studenten naar hetzelfde profiel te vormen. Het vormen van studenten naar hetzelfde profiel is het tegenovergestelde van waar persoonsvorming voor staat.

Ik concludeer dan ook dat er geen sprake is van persoonsvorming binnen competentiegericht onderwijs, maar juist van een vorming die als doel heeft om studenten klaar te stomen voor de sociale sfeer waarin zij zullen functioneren. Dit is dan ook de reden waarom deze onderwijsvorm uit balans is geraakt: een perfectionering van kwalificatie en socialisatie, en een verwaarlozing van uniciteit. In het volgende hoofdstuk wordt verder verduidelijkt waarom deze onderwijsvorm niet bijdraagt aan de persoonsvorming van de student.

## Hoofdstuk 4: Pluraliteit en uniciteit binnen competentiegericht onderwijs

In hoeverre is er (nog) plaats voor pluraliteit en uniciteit binnen een onderwijsvorm die als doel heeft om studenten op te leiden tot levenslang lerende en ondernemende individuen? Blijft er nog ruimte over voor de student om zichzelf op een eigenstandige wijze te ontwikkelen? Het lijkt erop dat deze vragen niet al te positief kunnen worden beantwoord. Zoals in de inleiding aangegeven, is volgens Biesta onderwijs goed onderwijs als het de uniciteit van de leerling of student waarborgt en ruimte houdt voor pluraliteit (Biesta, 2014). Men zou kunnen denken dat binnen competentiegericht onderwijs relatief veel ruimte is voor de student om zichzelf op een unieke wijze te ontwikkelen middels mogelijkheden als keuzevakken, eigen invulling van projecten en meeloop- of afstudeerstages. In heel veel gevallen kunnen studenten zelfs een deel van hun studie in het buitenland doen. Genoeg mogelijkheden om als student zelf invulling te geven aan je studie met andere woorden. Toch lijkt het tegendeel waar. In de voorgaande hoofdstukken is getracht het raamwerk van Gert Biesta toe te passen op competentiegericht onderwijs. Van elk van de drie functies van onderwijs hebben we voor dit type onderwijs een beeld gekregen. In dit hoofdstuk wil ik voortborduren op de persoonsvorming van de student. In het vorige hoofdstuk hebben we gezien dat wat aan persoonsvorming binnen deze onderwijsvorm gedaan wordt, in wezen een vorm van socialisatie is. Hoe verhoudt de vorming van studenten binnen competentiegericht onderwijs zich tot de twee elementen van persoonsvorming, namelijk uniciteit en pluraliteit? Mijn stelling is dat er binnen competentiegericht onderwijs te veel verloren gaat aan de persoonsvorming en dat er weliswaar keuzevrijheid is voor de student, maar dat er geenszins plaats is voor uniciteit en pluraliteit.

### 4.1. Pluraliteit en uniciteit als bouwstenen van persoonsvorming

Gert Biesta pleit ervoor persoonsvorming net zoveel aandacht te geven als socialisatie en kwalificatie. Als het onderwijs zich alleen richt op socialisatie, dat wil zeggen op het invoegen van leerlingen en studenten in een bestaande socioculturele en politieke orde, en niet is geïnteresseerd in de manieren waarop leerlingen en studenten een zekere mate van onafhankelijkheid van die orde kunnen realiseren, dan gaat dit ten koste van menselijke vrijheid (Biesta, 2012: 76). Om deze tenietdoening van menselijke vrijheid tegen te gaan is het belangrijk om persoonsvorming de nodige aandacht te geven in het onderwijs. Socialisatie en persoonsvorming werken in zekere zin tegengesteld aan elkaar; waar het eerste als doel heeft om individuen te leren hoe zij deel moeten uitmaken van een groter geheel zoals een bedrijf, heeft het laatste als doel het individu juist de mogelijkheid te geven om een zekere mate van onafhankelijkheid van dat groter geheel te creëren.

Als opmaat voor een invulling van persoonsvorming gaat Biesta terug naar Immanuel Kants idee van onderwijs. Volgens Kant is opvoeding en onderwijs dé manier om rationele autonomie te verwezenlijken - autonomie gebaseerd op het gebruik van de rede. Onderwijs en opvoeding moeten volgens hem leiden tot zelfbeschikking en niet tot heteronome beschikking (Biesta, 2012: 78). De mens heeft van nature een 'neiging tot in vrijheid te denken' en moet hierin worden geholpen. Volgens Kant is het blokkeren van deze stap tot verlichting dan ook een 'misdad tegen de menselijke natuur' (Biesta, 2012: 77). Volgens Biesta kleven er een tweetal problemen aan deze notie van onderwijs. Ten eerste is het zo dat er binnen het kantiaanse kader slechts één definitie is van wat het betekent om mens te zijn, namelijk dat de mens gekenmerkt wordt door autonomie die gebaseerd is op het gebruik van de rede. Ten tweede is het problematisch dat volgens Kant het realiseren van verlichting niet wordt gezien als een historische toevaligheid, maar juist als iets dat verankerd is in



de *telos* van de mens (Biesta, 2012: 78). Dit betekent dat de onderwijsfilosofie van Kant niet alleen gestoeld is op één type mensbeeld, maar ook op een specifieke opvatting van de bestemming van de mens.

Volgens Biesta hebben deze problemen te maken met de humanistische wortels van Kants opvattingen over onderwijs. Het begrip humanisme houdt in deze context in dat de mens een essentie heeft, dat het mogelijk is om deze essentie van de mens te kennen en tot uitdrukking te brengen, en dat deze kennis als basis voor het handelen kan worden gebruikt (Biesta, 2012: 79). Volgens Biesta is in de twintigste eeuw deze opvatting bekritiseerd vanwege de *plausibiliteit* ervan; in toenemende mate werd in twijfel getrokken of de mens wel in staat was om zijn eigen essentie te definiëren. Ook werden er veel vraagtekens gezet bij de *wenselijkheid* van deze vorm van humanisme. Want waren de vele verschrikkelijke gebeurtenissen uit de twintigste eeuw niet gebaseerd op onder meer een specifieke definitie van wat het betekent om mens te zijn? (Biesta, 2012: 80). Het probleem van het humanisme is dus dat het een *norm* van 'menselijkheid' definieert. Voor het onderwijs betekent dit dat we al bij voorbaat een norm zouden hebben die bepaalt wat kinderen, leerlingen of 'nieuwkomers' worden, nog voordat zij een kans hebben gekregen om te laten zien wie ze zijn en wie ze zullen worden. Het gevolg hiervan is dat onderwijs een vorm van socialisatie wordt omdat de 'nieuwkomer' alleen maar kan worden beschouwd als iemand van wie de essentie al gedefinieerd is en die al bij voorbaat gekend en gekenmerkt is (Biesta, 2012: 80). Kants notie van onderwijs is dus niet onproblematisch. Wel blijft er nog altijd één idee overeind, en dat is zijn opvatting dat onderwijs ertoe dient om onafhankelijkheid te creëren van bestaande tradities en ordes. Dit als uitgangspunt nemende, dient er volgens Biesta nogmaals nagedacht te worden over persoonsvorming als één van de functies en domeinen van onderwijs.

Op deze uitdaging heeft Biesta gereageerd met twee ideeën over persoonsvorming, namelijk pluraliteit en uniciteit. Zijn ideeën over pluraliteit heeft hij ontleend aan Hannah Arendt en wat betreft uniciteit neemt hij Emmanuel Levinas' en Alfonso Lingis' opvattingen hierover als uitgangspunt. Arendt maakt onderscheid tussen drie modaliteiten van het actieve leven, namelijk arbeid, werk en handelen. Terwijl arbeid (alle noodzakelijk levensprocessen om te overleven) en werk (het creëren van een stabiele omgeving) instrumenteel van aard zijn, is *handelen* een doel op zich (Biesta, 2012: 82). Handelen betekent dat je initiatieven neemt, met iets nieuws komt. De mens is volgens Arendt een *initium*, een beginner. Niet alleen bij de geboorte komt er iets 'uniek nieuws' in de wereld, maar ook bij onze daden en woorden. Vrijheid is dan ook dat we iets tot bestaan brengen wat daarvoor nog niet bestond. Vrijheid ontstaat in het handelen. Deze vrijheid begint te verschijnen zodra het individu met een initiatief komt, maar het eindigt niet daarmee. De andere helft van vrijheid hangt af van hoe het initiatief van het ene individu door het andere wordt opgepakt, iets wat onvoorspelbaar is. De wijze waarop dit gebeurt kan leiden tot vreugde, maar ook tot frustratie. Aangezien we de initiatieven van de ander ook niet kunnen en mogen sturen, kunnen we niet in afzondering handelen. Daarom is het onmogelijk om zonder *pluraliteit* te handelen. Pluraliteit zorgt ervoor dat eenieder initiatieven kan nemen. Vandaar dat volgens Arendt pluraliteit de voorwaarde van menselijk handelen is (Biesta, 2012: 84). Elk individu kan hiermee verschijnen in een domein van menselijke organisatie, dat ontstaat door samen te spreken en te handelen. Initiatief nemen als kenmerk van het individu en subjectwording is een onophoudelijk proces van winnen en verliezen omdat we handelen in het web van pluraliteit.

Biesta is ervan overtuigd dat met uniciteit het eenzijdige karakter van het hierboven beschreven humanisme kan worden tegengegaan. Het unieke van Emmanuel Levinas' opvattingen over uniciteit is dat het niet zozeer gericht is op *wat* een individu uniek maakt, maar juist bij de vraag wanneer het *ertoe doet* dat een individu uniek is (Biesta, 2012: 86). Volgens Levinas is dit het geval wanneer een individu onvervangbaar is door de ander. Deze onvervangbaarheid ontstaat in situaties dat *ik* er ben en niet een ander. Alfonso Lingis borduurt voort op Levinas' ideeën door stil te staan bij de zogenoemde rationale gemeenschap. Dit is een gemeenschap waarin kennis en inzichten

geformuleerd zijn in universele categorieën waardoor ze niet afhankelijk zijn van degene die het als eerste geformuleerd heeft en daarmee verwoord kunnen worden door anderen. Lidmaatschap van een rationele gemeenschap biedt een stem waarmee het recht wordt verkregen om te spreken. Wat ertoe doet, is dat wat verwoord wordt en niet degene die het verwoordt (Biesta, 2012: 86). *Wie* en *hoe* deze persoon deze stem verwoordt, is minder belangrijk. Eenieder is daarom ook vervangbaar. De uniciteit van het individu doet er niet toe. Volgens Biesta speelt onderwijs een belangrijke rol in het doen ontstaan en in stand houden van rationele gemeenschappen. Via kwalificatie en socialisatie krijgen leerlingen en studenten een stem waarmee zij een gemeenschap, traditie, discours en praktijk kunnen vertegenwoordigen (Biesta, 2012: 87). Hiermee gaat de uniciteit van het individu teloor. Want pas als de student *buiten* deze gemeenschap kan stappen, ontstaat de mogelijkheid om met een *eigen stem* te spreken. Zo ontstaat er een andere gemeenschap van mensen die niets met elkaar gemeen hebben. Rationele gemeenschappen en deze 'gemeenschapsloze' gemeenschap moeten niet als twee 'aparte' gemeenschappen begrepen worden, laat staan dat het onderwijs zich zou moeten richten op het creëren van het ene of het andere. De nieuwe gemeenschap kan niet actief geproduceerd worden; het ontstaat sporadisch binnen rationele gemeenschappen als een constante mogelijkheid.

Volgens Biesta kan uniciteit niet actief geproduceerd worden. Wel kan en wordt het veelal actief tegengegaan. We hebben geen concrete pedagogische interventie om uniciteit te creëren. Wel kunnen scholen ervoor zorgen dat het onderwijs niet 'dichtgetimmerd' wordt voor het anders-zijn en dat er zo min mogelijk blokkades zijn (Biesta, 2012: 89). Pedagogische verantwoordelijkheid is de verantwoordelijkheid voor het laten 'verschijnen' van unieke individuele wezens. Onderwijzers zijn verantwoordelijk voor de pluraliteit die de mogelijksvoorwaarde is van menselijk handelen en vrijheid. 'Alleen wanneer we het idee laten varen dat menselijke subjectiviteit op enige manier via het onderwijs te produceren is, ontstaat er ruimte voor uniciteit om in de wereld te komen' (Biesta, 2012: 90). Het onderwijs moet dus zodanig ingericht worden dat het de mogelijkheid openhoudt voor unieke individuele wezens die een eigen stem kunnen formuleren.

## **4.2. Competentiegericht onderwijs: teloorgang van pluraliteit en uniciteit**

### **Pluraliteit**

Pluraliteit betekent grofweg dat het slagen van de door jou genomen initiatieven afhangt van de wijze waarop deze door de ander worden opgepakt. Dit wil zeggen dat de vrijheid van de een afhangt van die van de ander. In hoeverre wordt er binnen competentiegericht onderwijs aan studenten geleerd om een plurale houding te hebben? Om het specifieker te formuleren, in hoeverre neemt competentiegericht onderwijs als uitgangspunt dat de vrijheid van de ene student/professional voor het nemen van initiatieven afhangt van de vrijheid en initiatieven van de andere student/professional? We hebben gezien dat binnen competentiegericht onderwijs studenten worden aangemoedigd om creatief en initiatiefrijk te zijn in het oplossen van problemen. Een nieuw idee wordt dan ook op allerlei manieren beloond. Deze creativiteit en initiatiefrijke attitude zien we ook terug in de *onderzoekende houding* die studenten wordt aangeleerd. Aan studenten wordt geleerd om voortdurend op zoek te gaan naar problemen en de oorzaken ervan om zodoende deze op een duurzame en structurele wijze op te lossen. Het nemen van initiatieven is hierbij van wezenlijk belang omdat dit de bron van de praktische oplossingen betreft. Hoewel dit ook buiten competentiegericht onderwijs zo is, is het wel zo dat deze onderwijsvorm veel meer nadruk legt op deze eigenschappen van de student/professional. Om na te gaan of deze vorm van initiatieven ook die initiatieven zijn zoals deze door Hannah Arendt begrepen worden, de filosoof waar Biesta zijn opvattingen op baseert, is het wijs om gehoor te geven aan wat zij met een initiatief bedoelt:

The new always happens against the over-whelming odds of statistical laws and their probability, which for all practical, everyday purposes amounts to certainty; the new therefore always appears in the guise of a miracle. The fact that man is capable of action means that the unexpected can be expected from him, the he is able to perform what is infinitely improbable. And this again is possible only because each man is unique, so that with each birth something uniquely new comes into the world (Arendt, 1998: 178).

Als ik deze uitspraak van Arendt goed begrijp, bedoelt zij met initiatief nemen dat een individu buiten de kaders weet te treden van het domein waarin hij of zij opereert en daarmee de axioma's of grondstellingen ervan weet te problematiseren, zodanig dat het een wonderlijke verschijning krijgt. Als we de wijze waarop binnen competentiegericht onderwijs studenten/professionals aangemoedigd worden om voortdurend met initiatieven te komen tegen deze achtergrond plaatsen, dan zien we dat deze niet met elkaar in overeenstemming zijn. Initiatief nemen zoals het binnen deze onderwijsvorm begrepen wordt, wordt sterk gestuurd en veelal ingekaderd door de 'magische' begrippen *efficiëntie* en *effectiviteit*. Met name initiatieven die genomen worden in bedrijfskundige en management-context (lees het bedrijfsleven), dienen te voldoen aan de eis dat er met zo min mogelijk input een zo groot mogelijk output verkregen wordt. Daarnaast moet een initiatief effectief, dat wil zeggen, doeltreffend zijn. Het curriculum van een competentiegerichte economische en managementopleiding bestaat uit vakken waarin deze twee begrippen steeds terugkomen. Een uitzondering hierop betreft het thema maatschappelijk en duurzaam ondernemen en ethiek. Hierin wordt stilgestaan bij de gedachte dat, naast economische doeleinden, ook kwesties als vervuiling, mensenrechten, opraken van bronnen, bedrijfsethiek en duurzaamheid de nodige aandacht dienen te krijgen. Dit zien wij bijvoorbeeld terug in de domeincompetentie *ethisch verantwoord handelen*. Maar ook binnen vakken gerelateerd aan dit domein wordt als uitgangspunt genomen dat winst maken en economische doeleinden niet mogen inleveren ten koste van duurzaam en ethisch verantwoord handelen. Dit brengt ons tot de conclusie dat het valt te betwijfelen of de initiatief nemende en ondernemende professional wel echt initiatief aan het nemen is.

Een tweede element van pluraliteit betreft het principe dat de vrijheid om te handelen van het ene individu afhangt van de vrijheid van het andere individu, en dat er geen absolute soevereiniteit is, maar juist een afwisseling van winnen en verliezen. Want de wijze waarop de ander zijn of haar vrijheid gebruikt om mijn initiatieven op te pakken kan leiden tot irritatie, maar ook tot vreugde. Uiteindelijk is het dan ook een kwestie van geven en nemen. De vraag is of binnen competentiegericht onderwijs studenten met deze mentaliteit geëquipeerd worden. Competenties als samenwerken, netwerken en communiceren zijn er om de student/professional te helpen in het realiseren van zijn of haar doelstellingen. Het samenwerken en netwerken is gestoeld op onder meer wederzijds belang. De vraag is of deze samenwerking zo ver gaat dat het de vrijheid van de ander om te handelen evenveel erkent als zijn of haar eigen vrijheid. Op dit punt dient gezegd te worden dat de aangeleerde competenties vooral dienen als hulpmiddel voor het ondernemende individu, en niet zijn geformuleerd vanuit het uitgangspunt dat menselijke vrijheid gebonden is aan de voorwaarde dat deze vrijheid enkel in een plurale wereld tot uitdrukking kan komen. Binnen competentiegericht onderwijs wordt veeleer het individu aangesproken op zijn of haar vrijheid te handelen en te presteren. Dit is helder te zien aan het motto van de Hogeschool Rotterdam: *Overtref jezelf*. Studenten leren weliswaar om in groepsverband te werken en hun prestatie daarvan te laten afhangen, maar het doel is om uiteindelijk als individu te slagen zonder daarbij het slagen van de ander in ogenschouw te nemen. Alle werkwijzen en onderwijsmethoden binnen competentiegericht onderwijs focussen op de ontplooiing van de vrijheid van het individu.

## Uniciteit

Een tweede element van persoonsvorming volgens Biesta betreft uniciteit, wat betrekking heeft op de mate waarin een leerling of student onvervangbaar is omdat hij of zij een eigen stem heeft geformuleerd en als persoon niet minder belangrijk is dan de stem die hij of zij vertegenwoordigt. We hebben in hoofdstuk twee en hoofdstuk drie gezien dat en hoe competentiegericht onderwijs een uitweg betrof voor onderwijsinstellingen om de aansluiting van onderwijs op beroepspraktijk/bedrijfsleven te optimaliseren. Binnen deze onderwijsvorm is tot in detail beschreven welke competenties en daarmee welke kennis, vaardigheden, houdingen en persoonskenmerken een student moet hebben ontwikkeld indien hij of zij de opleiding succesvol wil afronden. Al deze kennis, vaardigheden, houdingen en persoonskenmerken zijn op hun beurt weer fijnmazig beschreven zodat de student zich hierin kan ontwikkelen. Ondernemerschap en levenslang leren zijn twee belangrijke eigenschappen van de afgestudeerde student. Plaatsen we dit profiel van de afgestudeerde student tegen de achtergrond van Biestas notie van uniciteit, dan zien we dat er binnen competentiegericht onderwijs weinig tot geen plaats is voor onvervangbaarheid en het ontwikkelen van een eigen stem. Studenten worden immers gevormd volgens één profiel, namelijk die van het levenslang lerende en ondernemende individu. Dit profiel is tot in detail beschreven en gespecificeerd zodat studenten hierin kunnen worden gestuurd. Dit gebeurt niet alleen door de opleiding, maar ook door studenten zelf. Studenten gaan anticiperen op de competenties en gaan dit in toenemende mate als dé meetlat beschouwen. Dit zal de uniciteit van de student niet ten goede komen. In hoofdstuk twee hebben we gezien dat, als gevolg van disciplineren en normalisering, onder studenten een afvinkmentaliteit ontstaat. Er is steeds minder ruimte voor een eigen, persoonlijke en unieke invulling van hoe een student zichzelf wil klaarstomen voor de beroepspraktijk en zijn of haar leven. Er is weliswaar veel verschil tussen de ene ondernemende student en de andere, maar dat is dan ook een *verschil* en geen *uniciteit*. Zoals eerder in dit hoofdstuk aangegeven impliceert *uniciteit* onvervangbaarheid, en competentiegericht onderwijs laat hier weinig tot geen ruimte voor omdat de studie van begin tot eind is dichtgetimmerd met beschrijvingen, documenten en tabellen. Dit leidt ertoe dat studenten worden gevormd tot ondernemende en levenslang lerende professionals. Natuurlijk zullen studenten verschillen in de manier waarop zij dit levenslang leren en ondernemen invullen. Maar zijn deze verschillen van dien aard dat ze kunnen worden aangemerkt als uniciteit? Nee, want de kenmerken levenslang leren en ondernemen blijven een centrale plaats hebben. Studenten worden zo perfect mogelijk onderdeel gemaakt van een rationele gemeenschap, zoals deze is geformuleerd door Lingis, en de mogelijkheid voor het ontwikkelen van een eigen stem krijgt geen ruimte omdat al bij voorbaat bekend is naar welk beeld studenten zullen worden gevormd.

### **4.3. Het creëren van ruimte voor uniciteit en pluraliteit binnen competentiegericht onderwijs**

Kortom, competentiegericht onderwijs schiet tekort in het ruimte laten voor de persoonsvorming van studenten. In een lezing tijdens een onderwijsavond pleitte Biesta voor een dialoog tussen de wensen en initiatieven van de een en die van de ander. Specifiek houdt deze dialoog in dat de wedstrijd van initiatieven niet leidt tot winnaars en verliezers, maar juist tot een manier van zijn waarin ieder tot zijn recht kan komen: 'Een voortdurend proces, zonder einde, lang, soms frustrerend, maar een fundamenteel werelds proces. In die dialoog komt de vraag weer op of dat wat ik wens ook wenselijk is – voor mezelf en mijn leven met anderen' (Bors, 2014). Mijns inziens moet er dus veel meer een plurale houding als uitgangspunt worden genomen. Binnen competentiegericht onderwijs is dit nu buiten beeld omdat succes wordt beschouwd als iets dat persoonlijk moet worden geboekt waarbij er geen ruimte is voor frustratie en verlies. Binnen hbo-instellingen dient men dan ook oog te hebben voor het creëren van gevoeligheid bij studenten als het gaat om de gedachte dat succes soms afgewisseld wordt met frustratie en verlies. Binnen deze onderwijsvorm is de neiging naar het zogenoemde winnerstype groot. Deze gevoeligheid kan worden

bewerkstelligd door minder gebruik te maken van het vocabulaire van het winnerstype. Te denken valt aan begrippen als kapitaal, investeren, managen, beheren enz. Daarnaast dient er onder studenten het besef te worden bevorderd dat we in een plurale wereld leven waarin wij afhankelijk van elkaar zijn als het gaat om onze initiatieven en onze vrijheid.

In dit hoofdstuk is duidelijk geworden dat ook uniciteit nauwelijks kans krijgt binnen competentiegericht onderwijs. Dit is niet iets wat actief kan worden geproduceerd. Wel kan er hiervoor ruimte worden gemaakt zodat het als mogelijkheid blijft bestaan. Binnen competentiegericht onderwijs zou dit mogelijk zijn door veel minder belang te hechten aan en te werken met gedetailleerde beschrijvingen van competenties. Ten tweede zou bij de keuze voor specifieke competenties niet alleen de ondernemende en levenslang lerende student als uitgangspunt genomen moeten worden. De vele lijsten met competenties weerhouden de student ervan om zelf na te denken over de aspecten waarop hij of zij zich zou *willen* ontwikkelen. Dit gaat zover dat alle studenten worden gevormd tot één profiel, namelijk de ondernemende en lerende professional. Succesvol zijn in de beroepspraktijk kan en hoeft niet op één manier te gebeuren. Door net wat minder belang te hechten aan alle onderwijsmethoden van deze onderwijsvorm zal in ieder geval uniciteit als mogelijkheid blijven bestaan. Want anders wordt het voor studenten moeilijker om 'uit hun grot' te komen. Want nu zijn ook studenten er heilig van overtuigd dat competenties dé maat vormen voor wat een goede en slechte ontwikkeling is. Om deze smalle notie van ontwikkeling tegen te gaan, zou er een pleidooi gevoerd moeten worden voor wat ik, niet zonder risico, *barbarisme* wil noemen. Ondanks alle negatieve connotaties van dit begrip denk ik dat het toch op zijn plaats is om hiermee na te denken over hoe onderwijs zich zou moeten verhouden tot de persoonsvorming van de student. Het laat namelijk zien wat er ontbreekt in het onderwijs, namelijk *het ontbreken* zelf. Zoals een roos ontdaan wordt van al haar doornen en onnodige takjes, zo wordt nu de student ontdaan van al zijn 'onnodige bagage' en vervolgens geëquipeerd met de relevante competenties. Het onderwijs grijpt te diep in. De keuze voor bepaalde competenties en de manier waarop deze gedefinieerd worden, versmallen de ontwikkelingshorizon van de student. Alleen die competenties krijgen aandacht waarvan men denkt dat de student het nodig heeft in de beroepspraktijk. Men beseft niet dat studenten na het afstuderen niet alleen de beroepspraktijk ingaan, maar ook de maatschappij en daarmee als individu door het leven zullen gaan.

Hiernaast heeft men ook nog eens geen oog voor een plurale benadering van hoe men succesvol in de beroepspraktijk kan zijn. Zo zien we bijvoorbeeld dat men 'flexibiliteit' wel belangrijk acht en een competentie als 'ritme' niet. Dat je als student in staat moet zijn om je aan te passen aan veranderende situaties, wordt, niet helemaal ten onrechte, wel relevant geacht, maar dat je als beroepsbeoefenaar ook behoefte hebt aan ritme in je leven wordt kennelijk niet relevant geacht. Dit is een typische illustratie van mijn stelling dat er een te eenzijdige beeld is van hoe de student voorbereid moet worden op de beroepspraktijk. Hiernaast dient men op zoek te gaan naar competenties die niet direct gerelateerd zijn aan de beroepspraktijk, maar juist aan de gedachte dat de student niet alleen beroepsbeoefenaar wordt, maar ook een individu die ruimte krijgt om zichzelf op een unieke en eigenstandige wijze te ontwikkelen. Wat ik probeer te zeggen, is dat we *in need* zijn van een verrijking van competenties om zodoende de student meer ruimte te geven voor een diverse invulling van persoonsvorming. Op dit punt wordt het duidelijker wat ik met mijn pleidooi voor barbarisme bedoel. Juist door op zoek te gaan naar een verrijking van competenties zal het anders-zijn van studenten minder tegengegaan worden en zullen studenten ook anders blijven. Onderwijs zal minder ingrijpend zijn als er 'meerdere wegen naar Rome worden ontdekt'. De mogelijkheid tot anders-zijn kan worden gewaarborgd door een zogenoemde binaire formulering van competenties. Bijvoorbeeld, als tegenpool van de competentie 'flexibiliteit' kan men 'ritme' als competentie formuleren, welke de student moet helpen om 'zichzelf niet kwijt te raken' door een verregaande flexibele houding. De competentie 'netwerken' kan worden voorzien van de competentie 'individueel handelen' als tegenpool. Door competenties zo te organiseren zullen de studenten meer ruimte hebben om een plek te vinden op het continuüm dat tussen twee competenties ligt. Hierdoor zullen

studenten minder snel een bepaalde denk- en ontwikkelingswereld ingedruwd worden, maar zullen zij juist uit hun 'eigen wereldje getild worden'. In plaats van dat we van studenten op maat gezaagde beroepsbeoefenaars maken, dient men ervoor te zorgen dat het onderwijsaanbod zo rijk mogelijk is. Dit zal dan ook de instrumentalisering van het onderwijs binnen de perken houden. Men zal afkomen van de opvatting dat onderwijs alleen datgene onderwijst dat noodzakelijk is voor het beroep van de student.

# Conclusie

De onderzoeksvraag van deze scriptie was in hoeverre competentiegericht onderwijs een instrumentalisering belichaamt en wat hier de consequenties van zijn. Mijn antwoord is dat er binnen competentiegericht onderwijs sprake is van een verregaande vorm van instrumentalisering. Uit mijn analyse van deze onderwijsvorm komt naar voren dat deze onderwijsvorm een perfectionering behelst van de aansluiting bij de beroepspraktijk. In tegenstelling tot traditioneel onderwijs wordt het binnen competentiegericht onderwijs mogelijk om tot in detail de student op te leiden volgens het competentieprofiel van een opleiding en daarmee het competentieprofiel van het beroep. Problematisch is dat economische en managementopleidingen doorschieten in de aansluiting op de wensen vanuit de beroepspraktijk. Dit omdat studenten hiermee nog net niet letterlijk gegoten worden in een bepaalde vorm die wenselijk is voor de beroepspraktijk. Dit laat zien dat er binnen deze opleidingen weinig tot geen oog is voor de gevolgen van deze doorgeschoten kwalificatie en socialisatie voor de persoonsvorming van de student. We hebben in hoofdstuk vier gezien dat er hierdoor veel verloren gaat aan uniciteit en pluraliteit. Opleidingen schieten nu tekort in het ruimte laten voor studenten om een *eigen stem* te ontwikkelen in plaats van het vertegenwoordigen van de stem van een rationele gemeenschap. De verregaande kwalificatie en socialisatie zorgt ervoor dat de ontwikkeling van studenten niet wordt bevorderd, maar juist beperkt. Dit omdat, zoals in hoofdstuk twee gezien, hierdoor een afvinkmentaliteit ontstaat onder studenten. Studenten gaan in toenemende mate handelen naar lijstjes met competenties en gradaties binnen deze competenties. De 'ontwikkelhorizon' is met andere woorden niet breder dan de competentielijst van de opleiding. De student wordt zo perfect mogelijk gevormd voor de huidige, bestaande beroepspraktijk en samenleving. Terwijl een opleiding ook oog zou moeten hebben voor het opleiden van studenten voor een beroepspraktijk en samenleving die nog niet bestaat. Hbo-instellingen zouden met andere woorden ook iets te zeggen moeten hebben over de samenleving. Nu is het zo dat de beroepspraktijk eisen oplegt aan opleidingen en niet andersom. Vandaar dat we ook kunnen spreken van een instrumentalisering van het onderwijs. Economische en managementopleidingen zijn inhoudelijk gezien gereduceerd tot instrument van de beroepspraktijk om zodoende van wenselijke professionals voorzien te worden. Hierbij valt te constateren dat binnen opleidingen weinig tot niet wordt nagedacht over hoe de beroepspraktijk eruit zou moeten zien. Het zou veel wenselijker zijn als er ook vanuit opleidingen en onderwijsinstellingen eisen worden gesteld aan de beroepspraktijk. Nu is het zo dat, zoals Sloterdijk en Gude treffend hebben geformuleerd, de sfeer in de samenleving bepalend is voor de sfeer op school. Als we uitgaan van de gedachte dat school ertoe dient om leerlingen en studenten te helpen buiten de kaders en wensen van de huidige beroepspraktijk en samenleving te kunnen treden, dan moeten we concluderen dat economische en managementopleidingen hierin tekortschieten. Deze opleidingen doen er goed aan om niet al te zwaar te wegen aan de eisen van de beroepspraktijk en hiermee ruimte te laten voor uniciteit. Want nu kunnen studenten zich niet op een eigenstandige en eigenzinnige wijze ontwikkelen vanwege de stalen kaders (lees het competentieprofiel). Nu wordt, zoals Sloterdijk en Gude het verwoorden, enkel gewerkt aan klimaataanvaarding en niet aan klimaatvorming in de beroepspraktijk. Nu wordt er teveel nadruk gelegd op socialisatie en kwalificatie. Studenten worden gedisciplineerd en genormaliseerd om succesvol te zijn in de sfeer en het klimaat van de bestaande beroepspraktijk. Van het creëren van tegensferen en tegenklimaten is geen sprake. Ten slotte kan gezegd worden dat hbo-instellingen niet al te snel moeten meegaan in ontwikkelingen binnen de beroepspraktijk en dat zij in staat moeten zijn om tegengeluid te creëren. Hiervoor is, zoals Marc Vermeulen het heeft geformuleerd, behoefte aan *slow leadership*. Dit betekent dat hbo-instellingen op een doordachte wijze moeten reageren op ontwikkelingen en een adequate afweging moeten maken tussen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming.

# Literatuurlijst

- Arendt, H. (1998), *The human condition*, tweede druk, Chicago: The University of Chicago Press
- Biesta, G. (2012), *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek politiek en democratie*, Den Haag: Boom Lemma
- Biesta, G. (2014), Wat is goed onderwijs? Over kwalificatie, socialisatie en subjectivering, <http://nivoz.nl/artikelen/wat-is-goed-onderwijs-over-kwalificatie-socialisatie-en-subjectivering/>, 24 maart 2014
- Biesta, G. (2015), *Inleiding hoofdstuk 1*. In: Sissing, H. (2015), *3000 jaar denkers over onderwijs*, Amsterdam: Boom
- Bors, G. (2014), Longread Gert Biesta: 'School, laat de maatschappij buiten, haal de wereld binnen', <http://hetkind.org/2014/05/22/longread-gert-biesta-school-laat-de-maatschappij-buiten-haal-de-wereld-binnen-2/>, 22 mei 2014
- Competentiesvoorbeelden (2015), *Wat is een competentie?*, <http://www.competentiesvoorbeelden.nl/wat-een-competentie/>, 16 oktober 2015
- Competentiewoordenboek (2012) *Het competentiewoordenboek. Initiatief*, <http://hetcompetentiewoordenboek.nl/ondernemingsgericht/week-41-initiatief/>, 16 oktober 2015
- Dochy, N., Nickmans, G. (2005), *Competentiegericht opleiden en toetsen: theorie en praktijk van flexibel leren*, Amsterdam: Boom Lemma
- Dochy, N., Nickmans, G. (2010), *Competentiegericht opleiden en toetsen. Theorie en praktijk van flexibel leren*, tweede druk, Den Haag: Boom Lemma Uitgevers
- Dorrestijn, S. (2009), *Filosofie met het eigen bestaan als inzet: Inhoud en actualiteit van Foucaults late werk*, [http://doc.utwente.nl/85363/4/Dorrestijn\\_Foucault.pdf](http://doc.utwente.nl/85363/4/Dorrestijn_Foucault.pdf), 10 juni 2015
- Foucault, M. (1997), *Discipline, toezicht en straf. De geboorte van de gevangenis*, tweede druk, Groningen: Historische uitgeverij
- Foucault, M. (2013), *De geboorte van de biopolitiek*, Amsterdam: Boom
- Han, B-C. (2014), *De vermoeide samenleving*, Amsterdam: Van Genneep
- Han, B-C. (2015), *Psychopolitiek. Neoliberalisme en nieuwe machtstechnieken*, Amsterdam: Van Genneep
- Hoeksema, K. (2002), 'Waar komt het competentiedenken toch vandaan?', *Tinjon Tijdschrift voor informatica-onderwijs*, 2002, 11: 107-109
- Jongkind Training&Coaching (2015), *Ontwikkelen van competenties*, <http://www.jongkind-training.nl/competenties/ontwikkelen-van-competenties/>, 16 oktober 2015
- Kallenberg, A.J., Grijspaarde L. van der, Braak, A. Ter (2009), *Leren (en) doceren in het hoger onderwijs*, tweede druk, Den Haag: Uitgeverij Lemma



- Kessels, J. (1999), Het verwerven van competenties: kennis als bekwaamheid, *Opleiding&Ontwikkeling*, 1999, 2: 20-22
- Landelijk Opleidingsoverleg Bedrijfskunde MER (2014), *Opleidingsprofiel van de Bacheloropleiding Bedrijfskunde MER*, <http://www.vereniginghogescholen.nl/images/stories/competenties/bedrijfskunde%20mer.opleidingsprofiel.2014.pdf>, 20 maart 2015
- Langerak, S., Jong, K.B. de, Andrioli, A. (2006), 'Competentiegericht vraaggestuurd onderwijs in de praktijk', *Thema Hoger Onderwijs*, 2006, 2: 56-59
- Masschelein J. Simons, M. (2007), 'Competentiegericht onderwijs: voor wie? Over de 'kapitalistische ethiek van het lerende individu', *Ethische Perspectieven* 2007, 4: 398-421
- Mulder, M. (2003), *Ontwikkelingen in het competentiedenken en competentiegericht beroepsonderwijs*. In: Mulder, M. Wesselink, R., Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R. (2003), *Competentiegericht onderwijs. Gediplomeerd, maar ook bekwaam?*, Houten: Wolters Noordhoff
- Nietzsche, F. (1998), *Over de toekomst van ons onderwijs. Vijf voordrachten*, Budel: Uitgeverij Damon
- Prick, L. (2013), *Bildung is de redding van de samenleving*. In: Reijngoud, T. (2013), *Volgers en Vormers*, Amersfoort: Uitgeverij Lias
- Reijngoud, T. (2013), *Volgers en Vormers*, Amersfoort: Uitgeverij Lias
- Sissing, H. (2015), *3000 jaar denkers over onderwijs*, Amsterdam: Boom
- Sloterdijk, P., Gude, R. (2012), *De balans tussen disciplineren en liberalisering*. In: Stralen, G. van, Gude, R. (2012), *...En Denken! Bildung voor leraren*, Leusden: ISVW Uitgevers
- Spencer, L.M. & Spencer S.M. (1993), *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley & Sons
- Veire, F. Vande (2006), 'Enkele bedenkingen omtrent de ideologie achter de onderwijshervormingen', *Uitgesproken ter gelegenheid van de Dies Natalis van de Hogeschool Gent*, juni 2006, <http://www.cie.ugent.be/CIE2/vdveire1.htm>, 19 maart 2015
- Verhaeghe, P. (2012), *Identiteit*, Amsterdam: De Bezige Bij
- Vermeulen, M. (2015), *De noodzaak van slow leadership*. In: Sissing, H. (2015), *3000 jaar denkers over onderwijs*, Amsterdam: Boom
- Wendrich, E., Blom, S. Dieleman, A. Wardekker, W. (2005), *Competentiegericht onderwijs: een reflectie*. In: Veugelers, W., Bosman, R. (2005), *De strijd om het curriculum: onderwijssociologische perspectieven op inhoud, vorm en zeggenschap*, Antwerpen-Apeldoorn: Garant