

Competentiegericht onderwijs

F.B.M. Deckers RA; Dr. P.A.M. Diekman RA; C.G. Gerestein RA; Drs. M.E.W. Weisfelt

I Inleiding

Het Limperg Instituut (LI) houdt zich al enige tijd bezig met het onderwerp: 'competentiegericht onderwijs'. Vorig jaar heeft het Instituut een onderzoek over dit onderwerp¹ afgerond. Hierover zijn al enkele keren korte berichten in *De Accountant* (Weisfelt, 1998,1999) verschenen.

Dit artikel begint met enkele beschouwingen over competenties (paragraaf 1): over het belang van het gebruik van competenties en over de betekenis ervan voor het onderwijs, waarbij we aansluiten bij literatuur die hierover is verschenen. Vervolgens gaan we kort in op de resultaten van het onderzoek van het LI (paragraaf 2).

Naar aanleiding van de rapportage over dit onderzoek is een zogenoemde 'pilotgroep' gevormd van docenten bij de Erasmus Universiteit Rotterdam (EUR) voor het vak Controleleer.

Dit vak is bij het begin van het afgelopen cursusjaar deels in een vernieuwde vorm van start gegaan. In het kader daarvan ontstond de 'pilotgroep' om met elkaar van gedachten te wisselen over een mogelijke bijdrage van competentiegericht onderwijs voor de verdere ontwikkeling van de vernieuwing van het onderwijs in dit vak. Een en ander is ook onderwerp van gesprek geweest in het hooglerarenoverleg, waarin de hoogleraren Controleleer van alle Nederlandse universiteiten die accountancyonderwijs geven, zijn vertegenwoordigd. De stand van zaken met betrekking tot de vorderingen van deze pilotgroep komen in dit artikel aan de orde (paragraaf 3).

Paragraaf 4 handelt over de vraag hoe het proces tot verdere invulling en uitwerking van competentiegericht onderwijs zou kunnen plaatsvinden. Dit onderwerp is ook aan de orde geweest tijdens de ochtend van de Limperg Dag 1999, waar voor een twintigtal betrokkenen bij onderwijsvernieuwingen de resultaten van het onderzoek van het LI zijn gepresenteerd en bediscussieerd.

2 Beschouwingen over het begrip 'competenties'

In de literatuur bestaat geen eenduidigheid over het begrip 'competenties'. Bij de bestudering van de literatuur hebben we vooral op die componenten van het begrip gelet die bij de benoeming van competenties van praktisch nut zouden kunnen zijn.

2.1 Definitie

Het IFAC Education Committee (1996) definieert competentie als: 'an approach an

F.B.M. Deckers RA is registeraccountant en werkzaam bij PricewaterhouseCoopers N.V., momenteel als manager bij de afdeling Professional Risk and Quality Management (Vaktechniek). Tevens is hij parttime universitair docent/coördinator Controleleer aan de Erasmus Universiteit.

Dr. P.A.M. Diekman RA is partner bij PricewaterhouseCoopers en programmadirecteur van de postdoctorale opleiding Forensic Auditing aan de Erasmus Universiteit.

C.G. Gerestein RA werkt als Senior Technical Advisor bij de Interne Accountantsdienst ING Groep. Daarnaast is hij docent Leer van de Accountantscontrole aan de Erasmus Universiteit en NIVRA/Universiteit Nijenrode, en lid van de Landelijke Examencommissie Controlevraagstukken.

Drs. M.E.W. Weisfelt is lid van de wetenschappelijke staf bij het Limperg Instituut en zelfstandig gevestigd als organisatieadviseur. Zij geeft met name advies op het gebied van opleidings- en begeleidingsvraagstukken in organisaties.

individual will take in performing tasks in various situations using knowledge, skills and personal attitudes'. In deze definitie staat de manier waarop iemand te werk gaat in een nader aangeduide situatie voorop. Zo omschrijft Everwijn (1999) het kernthema voor het onderwijs in dynamisch-complexe omgevingen als volgt: de wijze waarop de wendbaarheid van kennis en vaardigheden zodanig vergroot kan worden dat de lerende, ongeacht de werksituatie die hij/zij tegenkomt, in staat is om deze zinvol aan te pakken. Als de werksituatie in hoge mate grondig verschilt van de vroegere leersituatie, zal de lerende zijn beschikbare kennis moeten beoordelen op bruikbaarheid en zal hij daarnaast aanvullende strategieën moeten ontwikkelen om zelfstandig en samen met anderen de situatie aan te kunnen. Professionals zullen in toenemende mate moeten kunnen reageren op onverwachte situaties, waarbij hun vaardigheden om te komen tot een specifieke interpretatie en oplossing moeten uitstijgen boven het niveau van opgedane kennis en ervaring in routineachtige situaties.

2.2 Componenten van het begrip 'competenties'

Uitgaande van de hiervoor vermelde definitie van competentie – het vermogen om binnen verschillende (onverwachte) situaties oplossingswegen te kiezen voor de vervulling van taken, waarbij gebruik wordt gemaakt van kennis, vaardigheden en persoonlijke attitudes – kunnen we diverse componenten onderscheiden, die van belang zijn bij de opzet van een competentiegericht curriculum.

– *Formulering van competenties in termen van gedrag.* Een competentie heeft betrekking op het type gedrag dat men geacht wordt te leveren in bepaalde situaties (output, performance). Dit betekent dat bijvoorbeeld een omschrijving als 'inzicht hebben in de financiële gang van zaken' niet een competentie aangeeft.

– *Generalistische versus gedetailleerde aanpak van competenties.* Het LI heeft bij het onderzoek gekozen voor een generalistische aanpak, waarbij de essentiële functiegebieden die ten grondslag liggen aan de beroepspraktijk worden gedefinieerd op grond waarvan vervolgens de belangrijkste competenties worden geïdentificeerd die nodig zijn voor de uitvoering van deze taken.

Deze aanpak staat tegenover een gedetailleerde aanpak van competenties, waarbij een opsomming van deeltaken wordt gegeven waaraan competentiestandaards worden gekoppeld die overeenkomen met de afzonderlijke eenheden van het curriculum. Een gevaar van deze gedetailleerde aanpak is dat alleen de oppervlakkige aspecten van het beroep worden belicht (Scheeres en Hager, 1994).

– *De context.* Een competentie moet de context aangeven waarbinnen deze vervuld moet worden. In plaats van de bijvoorbeeld veel gebruikte term 'sociale vaardigheden' zou een competentie moeten aangeven om welke vaardigheid het precies gaat (bijvoorbeeld luisteren, vragen stellen) en in welke situatie deze dan van belang is (bijvoorbeeld bij het bespreken van de jaarrekening).

– *De behoefte aan kennis, attitudes en vaardigheden.* De omschrijving van een competentie bepaalt de behoefte die er bestaat aan specifieke kennis, vaardigheden en attitudes. Als er duidelijk is aangegeven welk gedrag en resultaat er wordt verwacht, kan op basis daarvan worden vastgesteld welke kennis, attitudes en vaardigheden dan nodig zijn. In het vervolg noemen we dit de afgeleide competenties.

– *Criteria ten aanzien van het niveau van beheersing van competenties.* Competenties moeten aanwijzingen geven voor de vereiste diepgang van een specifiek afgeleide competentie.

– *Persoonlijke eigenschappen.* Persoonlijke eigenschappen kunnen een voorwaarde zijn voor het beschikken over competenties, zoals attitudes (consistente reacties op situaties en informatie), motieven (sturend, richtinggevend voor het gedrag) en zelfopvatting (waarden, zelfbeeld). Deze eigenschappen leiden echter niet vanzelf tot de beoogde competentie. Er is een verschil tussen intelligent zijn en in staat zijn om een werkprobleem in een specifieke situatie op te lossen (Jansen, Weisfelt, 1999).

– *De zelfsturing door de student.* Een competentiegericht curriculum biedt de mogelijkheid om te differentiëren tussen studenten, persoonlijke leerarrangementen te maken en aan te sluiten bij het ingangsniveau van de student. In de opbouw van het curriculum neemt de zelfsturendheid van de student toe.

– *Toetsing en zelfbeoordeling.* Bij competenties wordt niet alleen het antwoord beoordeeld,

Tabel 1: Opbouw van competenties

Kerncompetenties (een beperkt aantal, bijv. 10)	Onderliggende competenties (per kerncompetentie een beperkt aantal, bijv. 3 of 4)	Afgeleide competenties (afgeleid van de kern- en de onderliggende competenties)
In termen van gedrag, resultaat en context	Een detaillering van elke kerncompetentie in termen van gedrag, resultaat en context	De behoefte die er is aan cognitieve-, attitude- en vaardigheidscompetenties. Hierbij moeten criteria worden aangegeven voor het niveau van beheersing

N.B.: Voorbeelden hiervan treft u aan in paragraaf 3: De resultaten en bevindingen van de EUR pilot-groep.

maar ook het denk- en handelingsproces dat aan het antwoord vooraf gaat en de manier waarop theoretische kennis is geïntegreerd in de oplossingen. Ook zelfbeoordelingen spelen bij de toetsing van competenties van de student een belangrijke rol.

In een tabel geplaatst zou een opbouw van competenties voor een net afgestudeerde professional er als volgt kunnen uitzien (zie tabel 1):

2.3 *Het belang van het gebruik van competenties en de betekenis ervan voor het onderwijs*

Waarom is het belangrijk en wordt het steeds belangrijker om in het onderwijs uit te gaan van competenties?

- Levenslang leren wordt noodzakelijk geacht door snelle veroudering van kennis. Statement no. 1 van de AECC (1990) ondersteunt een verandering in het onderwijs van een oriëntatie op het verwerven van kennis naar een oriëntatie op ‘leren leren’. De leercompetentie houdt in: het vermogen om in werksituaties te leren. AECC benadrukt dat de opleiding voor accountants de basis moet leggen voor levenslang leren. De competenties die worden gevraagd kunnen niet worden ontwikkeld door gespecialiseerde, technische training; deze competenties kunnen slechts worden ontwikkeld door het verwerven van diepgang in het leerproces, waarbij cognitieve competenties, zoals analytisch en conceptueel denken, moeten samengaan met gedragscompetenties. Levenslang leren betekent ook dat opleiding en training integrale onderdelen zijn van

carrièrepaden; mede daarom is het belangrijker dan in het verleden om professionele ontwikkeling samen met ‘on-the-job’-training en ervaring zorgvuldig te plannen.

- Persoonlijke competenties worden in een snel veranderende wereld steeds belangrijker. Het gaat er vooral om dat mensen intelligent kunnen reageren op onbekende situaties, waarbij zij uitstijgen boven de standaardkennis door die situaties op een unieke manier te interpreteren. Ook organisaties benoemen binnen hun Human Resource Management hoe langer hoe meer de vereisten waaraan medewerkers moeten voldoen in termen van competenties.
- De huidige en de komende generatie studenten, die van het middelbaar onderwijs doormoeten naar de universiteit, zijn en zullen steeds meer gewend zijn geraakt aan een ander type onderwijs waarbij de nadruk meer ligt op procesgericht onderwijs, dat wil zeggen de wijze waarop problemen benaderd kunnen worden, dan op inhoudsgericht onderwijs. Dit houdt in dat er sprake is van een ‘opencind’-ontwikkeling, waarbij het met name gaat om het kunnen reflecteren op de verbinding tussen theorie en praktijk, het kunnen inrichten van onderzoek en het komen tot creatieve oplossingen.
- Door het benoemen van vereiste competenties zal het voor het werkveld en voor cliënten doorzichtiger worden wat van de net geregistreerde accountant verwacht kan worden. Bovendien is het daardoor mogelijk zowel nationaal als internationaal een grotere uniformiteit te creëren ten aanzien van eisen die aan afgestudeerden worden gesteld.

2.4 Veranderingen voor de wijze van onderwijs

Het formuleren van onderwijsdoelstellingen in termen van competenties zal nogal wat veranderingen met zich meebrengen voor de wijze van onderwijs geven en van toetsing.

Zo zal er een verschuiving optreden van een aanpak die sterk geconcentreerd is op de activiteiten van de docent/begeleider (leerstofgericht) naar een aanpak die zich concentreert op de zelfwerkzaamheid van de student (Van den Bosch, 1999). Van de docent wordt in de eerste plaats verwacht dat hij de student activeert om zijn eigen leerproces te organiseren, waarbij hij hulpmiddelen aanbiedt ter ondersteuning van de studieactiviteiten van studenten.

Deze activering betekent niet zonder meer een wijziging in werkvormen, bijvoorbeeld van hoorcolleges naar werkgroepen. Het zal van groot belang zijn dat de werkvorm aansluit bij de beoogde competentie. Zo zal bijvoorbeeld een werkvorm waarbij wordt verwacht dat elke week een andere student uit de werkgroep een presentatie houdt, alleen zin hebben als het houden van presentaties ook de beoogde competentie is. Dan zal tevens de context moeten worden aangegeven, bijvoorbeeld: voor welk type publiek wordt de student geacht een presentatie te houden over welk type onderwerpen?

De nadruk zal komen te liggen op een geïntegreerde toepassing van kennis, vaardigheden en attitudes. Dat betekent dat het ook niet meer gaat om het trainen van specifieke vaardigheden (bijvoorbeeld presentatievaardigheden), los van de inhoud en de context.

Het benadrukken van de zelfwerkzaamheid van de student heeft tevens gevolgen voor de wijze van toetsing. Toetsing zal hoe langer hoe meer worden gericht op het geven van inzicht in de eigen leervorderingen, hetgeen voor een groot deel zal gebeuren door middel van zelfbeoordelingen. Dit biedt de student steeds meer mogelijkheden om zijn eigen leerproces te sturen.

3 De resultaten van het LI-onderzoek: 'Accounting & Auditing: the development of competencies'

3.1 Onderzoeksvragen

Het Limperg Instituut heeft een onderzoek verricht naar welke competenties van belang zijn

om als registeraccountant geregistreerd te worden. Op basis hiervan was het de bedoeling om een conceptueel raamwerk te ontwerpen dat bruikbaar zou zijn als hulpmiddel om cognitieve-, attitude- en vaardigheidscompetenties (afgeleide competenties) te benoemen. Dit raamwerk zou dan aan een aantal eisen moeten voldoen. Zo moest het enerzijds flexibel genoeg zijn om de ontwikkelingen binnen het beroep te kunnen volgen en anderzijds mocht het niet te vrijblijvend zijn. Het zou aanwijzingen moeten kunnen geven voor ontwerp van onderwijscurricula zonder te gedetailleerd te zijn. Bovendien zou het per competentie aanwijzingen moeten kunnen geven voor de vereiste diepgang per competentie.

3.2 Onderzoeksmethoden

a Literatuuronderzoek

Om zicht te krijgen op de ontwikkeling van het beroep, zijn we aangevangen met een literatuuronderzoek naar algemeen maatschappelijke veranderingen en de daaruit voortvloeiende ontwikkelingen voor het beroep. Twee belangrijke maatschappelijke tendensen zijn gaande: de voortschrijdende deregulatie en internationalisatie van economische activiteiten en de verdergaande ontwikkeling van informatie- en communicatietechnologie. Deze invloeden stralen uit naar organisaties in de vorm van nieuwe plattere, netwerkachtige organisatiestructuren; flexibelere werkpatronen mede tot uiting komend in een andere opbouw van loopbaanpaden; een grotere sociale druk tot verantwoordingsplicht met betrekking tot duurzaamheid en nieuwe vormen van competitie. 'Social and environmental reporting' zullen steeds belangrijker worden.

Wat betreft de consequenties van deze ontwikkelingen voor het beroep, komt het er in het kort op neer dat de vraag naar de traditionele controlefunctie zal afnemen en dat cliënten steeds vaker een beroep zullen doen op de andere zogenoemde 'assurance services'.

Een tweede onderdeel van het literatuuronderzoek betrof het zicht krijgen op de belangrijkste classificaties die reeds zijn gemaakt van competenties². In de meeste literatuur wordt een overzicht gegeven van de behoefte die er in een bepaald vak is aan cognitieve, attitude- en vaardigheidscompetenties (de afgeleide competenties).

Verder benadrukt alle geraadpleegde literatuur het leervermogen.

Competenties die met betrekking tot accountantsopleidingen regelmatig naar voren komen, kunnen worden samengevat in enkele hoofdgroepen:

- cognitieve competenties (intellectuele vaardigheden; probleemoplossing en besluitvorming);
- interpersoonlijke en organisatorische competenties (empathie, communicatie, teamwerk; leiderschapsvaardigheden);
- persoonlijke competenties (ambitie, stressbestendigheid, doorzettingsvermogen);
- professionele waarden (sociale verantwoordelijkheid, ethiek).

Vergelijkbare groepen competenties waaraan de succesvolle accountant zou moeten voldoen kunnen ook op de website van het AICPA³ worden gevonden (zie tabel 2).

In zowel de literatuur waaraan hiervoor wordt gerefereerd als in tabel 2 valt op dat de beschrijving van de competenties wel erg algemeen is, waardoor deze niet of nauwelijks inzicht geeft in hetgeen in concrete gevallen van de accountant verwacht mag worden en waardoor ook de mogelijkheid tot enige praktische sturing ten behoeve van de inrichting van het curriculum achterwege blijft.

Tabel 2: Competenties volgens AICPA

<i>Competentie</i>	<i>Kenmerken</i>
Probleemoplossende vaardigheden, analytische vaardigheden en onderzoeksvaardigheden	Het kunnen analyseren en vergelijken van cijfers en feiten. Het kunnen aanbrengen van structuren in problemen en het helder kunnen adviseren. Ten slotte het doortastend kunnen uitvoeren van onderzoek en daarover helder kunnen rapporteren.
Creatief denkvermogen	Het innovatief kunnen denken en handelen.
Het vermogen om bij te blijven met nieuwe technologieën	Het begrijpen en kunnen toepassen van nieuwe technologieën zoals de electronic highway, EDI, netwerkstructuren, e-mail en een verscheidenheid van applicatiesoftware.
Goed kunnen omgaan met mensen	Omdat accountancy een dienstverlenend beroep is moet de professional goede contactuele eigenschappen hebben.
Goed kunnen luisteren	De professional dient vooral eerst te luisteren naar het probleem van zijn cliënt alvorens aan het werk te gaan.
Managementvaardigheden	Het kunnen aansturen van mensen en middelen op een efficiënte en effectieve wijze opdat deadlines worden gehaald met een optimaal gebruik van schaarse middelen.
Het nastreven van een hoge ethische norm	Gegeven de vertrouwensrol van de accountant dient zijn gedrag nimmer ter discussie te staan. De accountant streeft altijd naar eerlijkheid en integriteit.
Een zakelijke inslag hebben	De accountant is een zakelijke partner van de cliënt en ook binnen de eigen organisatie
Inzicht hebben in de actualiteit	Waarde toevoegen voor de cliënt vereist dat de accountant op de hoogte is van actuele ontwikkelingen.
Leiderschap	Het kunnen motiveren en overtuigen van cliënten en collegae in het eigen team.

Bron: Vrij vertaald vanuit de AICPA website

b Interviews

In diverse interviews die zijn gehouden met vertegenwoordigers van zowel de grote vijf accountantsorganisaties als alle universitaire accountantsopleidingen werd de behoefte aan een internationaal geaccepteerd raamwerk van competenties bevestigd. Een belangrijke reden om interviews te houden met vertegenwoordigers van de universiteiten was om te achterhalen in hoeverre reeds competentiegericht onderwijs wordt gegeven. Dit is in zeer beperkte mate het geval in de vorm van het aanbieden van mogelijkheden om communicatievaardigheden op te doen en het aanbieden van zogenoemde 'integratievakken'. De Universiteit Maastricht biedt probleemgestuurd onderwijs aan, dat gecentreerd is rond casestudies.

In het algemeen pleit men voor meer synergie tussen het theoretische deel van de opleiding en de praktijkstage.

De interviews die met vertegenwoordigers van de 'grote vijf' zijn gehouden, waren met name gericht op het achterhalen van de competentieprofielen die binnen de verschillende kantoren worden gebruikt voor net ingeschreven accountants, medewerkers en directeuren. In doorsnee wordt eveneens gelet op de hiervoor reeds uit de literatuur genoemde hoofdgroepen van competenties.

c Het ontwerp van een conceptueel raamwerk van afgeleide competenties.

Op basis van de bestudeerde literatuur en de gehouden interviews is een conceptueel raamwerk ontworpen. Dit ontwerp is voornamelijk gebaseerd op onderzoek dat verricht is door Bloom (in Romcke et al., 1977) met betrekking tot cognitieve competenties en onderzoek van Hay/McBer (Hay group 1992; Spencer, 1993) met betrekking tot de gedragscompetenties.

Bloom heeft een taxonomie in probleemoplossende competenties ontworpen die zeer vaak in didactische omgevingen wordt gebruikt. Hij geeft hier zes niveaus van minder of meer 'diepgang' in denken aan: van op het laagste niveau oppervlakkige kennis, via begrip, toepassing, analyse, synthese, tot op het hoogste niveau evaluatie. De eerste drie niveaus kunnen worden gekwalificeerd als technische vaardigheden, terwijl de laatste drie niveaus meer de oordeelsvormende competenties betreffen.

Hay/McBer gebruikt al 20 jaar een algemeen raamwerk dat vooral veel in de Verenigde Staten wordt gebruikt, waarbij ze vijf categorieën van gedragscompetenties onderscheiden die goed aansluiten bij de competenties die zowel in de literatuur als in de interviews naar voren zijn gekomen. Bovendien koppelen zij een schaal met een oplopende mate van diepgang aan elke competentie.

In het raamwerk dat is ontworpen, worden drie groepen van competenties onderscheiden: 1) algemene competenties, waarin we het leervermogen, de professionele waarden en morele ontwikkeling hebben ondergebracht, 2) de cognitieve competenties waarbij wij de indeling van Bloom hebben overgenomen en 3) de gedragscompetenties waarbij in grote lijnen het raamwerk van Hay/McBer is gevolgd.

Tabel 3 geeft dit conceptueel raamwerk van afgeleide competenties voor de accountant weer¹:

d Focusgroep bijeenkomsten

Met praktijkvertegenwoordigers uit het accountantsberoep zijn twee bijeenkomsten georganiseerd. Deze bijeenkomsten hebben groepsgewijs plaatsgevonden: twee groepen met vertegenwoordigers van openbare accountants, waarbij een onderscheid is gemaakt tussen diegenen die vooral middelgrote en kleine ondernemingen als cliënt hebben, een groep met overheidsaccountants en een groep met interne accountants, werkzaam in het bedrijfsleven.

Tijdens de eerste bijeenkomst is aan de deelnemers gevraagd om aan te geven welk soort werk een net ingeschreven accountant geacht wordt uit te kunnen voeren, waarbij rekening gehouden moest worden met op handen zijnde ontwikkelingen in het beroep.

Als belangrijkste functiegebieden van de net ingeschreven accountant werden genoemd:

- de financiële controle (voorbereiding, uitvoering, follow-up en acquisitie);
- operational audit (risicoanalyse, procesanalyse, advisering terzake);
- bijzondere onderzoeken (due diligence en dergelijke);
- accountmanagement (onderhouden van contacten met cliënten; netwerken; acquisitie-activiteiten);

Tabel 3: Conceptueel raamwerk van afgeleide competenties

1 Algemene competenties:

het leervermogen
morele ontwikkeling/ethiek

2 Cognitieve competenties; in rangorde van diepgang:

kennis
begrip
toepassing
analyse
synthese
evaluatie

3 Gedragscompetenties:

a ambitie

varieert van: 'doen wat je geacht wordt te doen' tot 'nemen van ondernemersrisico'

b persoonlijke effectiviteit

varieert van: 'vermijden van uitdaging' tot 'anderen aanzetten tot constructieve actie in stresssituaties'

c dienstverlenende competenties:

varieert van: 'gerichtheid op eigen behoeften' tot 'constructief reageren op zorgen van anderen'

d beïnvloedingskracht

varieert van: 'weinig pogingen doen om te beïnvloeden' tot 'een complexe beïnvloedingsstrategie toepassen'

e organisatorische competenties/leiderschapscompetenties

varieert van: 'geen actie tot ontwikkeling van anderen ondernemen' tot 'delegatie, charisma'.

N.B. Elk van de vijf bovengenoemde competenties kent een oplopende mate van diepgang⁵.

leidinggeven en personeelsmanagement
(leidinggeven aan het controleteam, coaching,
beoordelen, bijdragen aan interne opleiding).

De bedoeling van de tweede bijeenkomst was om de praktische bruikbaarheid en de volledigheid van het ontwikkelde raamwerk te toetsen en om een inzicht te krijgen in de mate van diepgang die men vereist acht voor elke competentie, waarbij de concentratie met name lag op de functiegebieden financiële controle en operational audit als kerncompetenties.

Uit praktische overwegingen is bij de bepaling van de onderliggende competenties nog uitgegaan van de traditionele indeling van vakken (algemene economie, bedrijfseconomie, controleleer enzovoort), waarbij het bij elk vak is gekomen tot een definiëring van de vereiste competenties.

Vervolgens zijn we nagegaan welke diepgang men gewenst achtte voor de afgeleide competenties.

De vier groepen kwamen statistisch gezien tot overeenstemming met betrekking tot het gewenste niveau van diepgang per competentie. Het raamwerk van afgeleide competenties vond men bruikbaar en nuttig om bij de invulling van de diepgang van competenties te gebruiken.

3.3 Aandachtspunten met betrekking tot een competentiegerichte opzet van het onderwijs

Naar aanleiding van het onderzoek zijn de volgende punten naar voren gekomen die bijzondere aandacht zouden behoeven bij de opzet van competentiegericht onderwijs:

- de verbinding van de academische opleiding en de stage

Welke verantwoordelijkheid heeft de universiteit en welke de stagebureaus? Waar ligt de verantwoordelijkheid voor bijvoorbeeld de verwerving van de persoonlijke en omgangscompetenties en wie toetst deze?

de aansluiting tussen het curriculum en de onderwijs- c.q. toetsingsvormen

Welke onderwijsvormen sluiten aan bij de verwerving van de gedefinieerde competenties? In hoeverre kan/moet de traditionele vakstructuur geïntegreerd c.q. gewijzigd worden?

Op welke wijze kunnen de competenties het beste getoetst worden? Wat is de plaats van de landelijke examens hierin? Hoe wordt de wijze van zelfbeoordeling georganiseerd?

de ondersteuning van docenten

Wat is de beste wijze om docenten te betrekken en te ondersteunen bij een competentiegericht curriculum?

– de wijze van implementatie

Hoe en in welke fasering kan het beste een competentiegericht curriculum worden ingevoerd? Vooralsnog is begonnen met een pilotproject, waarop hieronder nader zal worden ingegaan.

4 De resultaten en bevindingen van de EUR pilotgroep

Door de EUR is begin 1999 een pilotgroep gevormd die samen met het Limperg Instituut een verkenning heeft gedaan naar de mogelijkheden van competentiegericht onderwijs bij accountancy, in het bijzonder bij het vak Controleleer.

Het uitgangspunt voor de pilotgroep werd gevormd door het onderzoeksrapport van het LI (Limperg Instituut, March 1999).

Uitgaande van de hiervoor gegeven uiteenzetting over competenties alsmede de hiervoor samengevatte groepen van competenties, zoals deze in het rapport van het LI worden verwoord, komt de vraag aan de orde in hoeverre het mogelijk en zinvol is om principes van competentiegericht onderwijs op te nemen in het postacademisch onderwijs en in het bijzonder in de nieuwe opzet van het vak Controleleer. Hierbij is de kernvraag: wat mag van een pas afgestudeerde accountant worden verwacht? Hieraan gekoppeld moet de vraag worden gesteld: wat is de specifieke bijdrage van het college Controleleer aan de competenties van de accountant?

Bestudering van deze problematiek leidt tot de conclusie dat bij het vak Controleleer slechts een deel van de competenties kan worden aangeleerd. Het is duidelijk dat de competenties van de accountant niet alleen het resultaat zijn van hetgeen wordt geleerd bij het vak Controleleer, maar dat dit mede wordt bepaald door zowel de persoon van de student als de sociaal culturele vorming die de student heeft ondergaan vanaf het prille begin in opvoeding en onderwijs.

Als we de (hiervoor in paragraaf 2 aangehaalde) door het AICPA genoemde competenties bezien, dan ligt de nadruk vooral op attitude- en gedragscompetenties. De gedachten die door het AICPA zijn geformuleerd zijn voor de pilotgroep van de EUR in zekere zin richtinggevend geweest voor het onderzoek naar de competenties waaraan pas afgestudeerde accountants zouden moeten voldoen. De vraag waar de pilotgroep zich in het bijzonder voor geplaatst zag, was: welke bijdrage aan de competentievorming kan worden gegeven door middel van het vak Controleleer.

Door de pilotgroep is allereerst een elftal kerncompetenties met onderliggende competenties in kaart gebracht. Deze elf kerncompetenties omvatten zowel aspecten van cognitieve als van attitudecompetenties. Zoals ook in tabel 1 is aangegeven, kan op basis van de benoeming van deze kerncompetenties en onderliggende competenties worden afgeleid welke afzonderlijke cognitieve en gedragscompetenties nodig zijn. In tabel 4 zijn de kerncompetenties en onderliggende competenties met betrekking tot het vak Controleleer opgenomen.

Wat betekenen deze competenties nu voor het 'kunnen en kennen' alsmede voor het 'gedrag' van de pas afgestudeerde accountant? Deze vraag is relevant omdat studenten aan het einde van hun studie het vak Controleleer volgen en na afloop eigenlijk aan de competentievereisten, zoals deze door het AICPA zijn verwoord, zouden moeten voldoen. Per kerncompetentie hebben wij een aanvang gemaakt met de invulling van de diepgang van de benodigde afgeleide competenties, te weten: de cognitieve competenties en de gedragscompetenties. Een eerste proeve van de benodigde cognitieve en gedragscompetenties met betrekking tot de in tabel 4 eerst genoemde kerncompetentie – risicoanalyse – volgt in tabel 5 en 6 (zie pagina 249).

De kerncompetentie betreft: bedrijfsprocessen kunnen analyseren in diverse typen organisaties met betrekking tot risico's. Gedragscompetenties zouden voor de kerncompetentie risicoanalyse de volgende kunnen zijn (zie tabel 6):

Een concrete invulling van de afgeleide competenties zal ook voor de overige genoemde

kerncompetenties moeten plaatsvinden.

Bij de benoeming van de gedragscompetenties zijn wij ons ervan bewust dat het AICPA meer nadruk legt op gedragscompetenties dan wij in Nederland tijdens de academische studie gewend zijn te doen. Hiervoor is een eenvoudige verklaring te geven. De pilotgroep is uitgegaan van de

Tabel 4: Kerncompetenties en onderliggende competenties ten behoeve van het vak Controleleer

<i>Kerncompetenties</i>	<i>Onderliggende competenties</i>
1. Bedrijfsprocessen kunnen analyseren in diverse typen organisaties met betrekking tot <i>risico's</i> .	<p>Onderscheid kunnen maken tussen kenmerken van risico's :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) risico's die kansen/opportunities bieden b) onzekerheden c) gevaren <p>Risico's kunnen verbinden met de mate van impact die deze risico's met zich meebrengen. Begrip hebben van de aard van de impact van risico's. Risico's kunnen relateren aan ondernemingsdoelstellingen. Op basis van het voorgaande tot een evenwichtige benadering kunnen komen van risicomangement.</p>
2 Het kunnen rechtvaardigen van de <i>materialiteit</i> in diverse typen organisaties m.b.t. specifieke posten en daaruit de consequenties kunnen trekken.	<p>Het kunnen uitleggen van het begrip materialiteit, waarbij rekening wordt gehouden met verschillende typen stakeholders.</p> <p>Het kunnen analyseren van kwantitatieve en kwalitatieve aspecten van materialiteit.</p> <p>Weten wat de relatie is tussen materialiteit, controletoerantie en de toepassing van steekproeven.</p>
3 Begrip hebben van diverse soorten <i>deelwaarnemingen/steekproeven</i> (incl. schattingssteekproeven) en hun betekenis voor de controle.	<p>Begrip hebben van kwalitatieve versus kwantitatieve waarnemingen.</p> <p>Kunnen aangeven en motiveren van randvoorwaarden voor de toepassing van steekproeven.</p> <p>Kunnen toepassen van eenvoudige deelwaarnemingen en steekproeven in de accountantscontrole.</p> <p>Het kunnen communiceren met specialisten op het gebied van statistische toepassingen.</p>
4. Kennis en begrip m.b.t. de ' <i>common body of knowledge</i> ' en deze kunnen vertalen naar praktijksituaties.	<p>Kennis en begrip m.b.t. landelijk aangegeven common body of knowledge, zoals onder meer : GBR, ISA/RAC, WRA/AA, controlemiddelen en -methoden.</p> <p>Grondslagen van het beroep en essentiële kennis van controletoepassingen in verschillende typologieën en in bijzondere omstandigheden kunnen vertalen naar de praktijk.</p> <p>Kennis van de betekenis van het assurance framework.</p>
5. Kunnen analyseren van het probleem van de cliënt: <i>diagnoses</i> kunnen stellen, die verwerkt worden in het plan van <i>opdrachtaanpak</i> ; kunnen uitvoeren van de <i>verwijsfunctie</i> in voorkomende praktijksituaties.	<p>Het onderkennen van het werkelijke probleem van de cliënt en het daarbij vinden van de juiste vorm van dienstverlening.</p> <p>Vast kunnen stellen in welke gevallen er grenzen zijn aan de eigen deskundigheid en als gevolg daarvan het tijdig en op de juiste manier communiceren met andere disciplines.</p>
6. Aan de hand van een standaard voorbeeld een <i>controleplan</i> - in het kader van jaarrekeningcontroles/-beoordelingen en bijzondere onderzoeken – kunnen beoordelen en aanpassen op de specifieke situatie van de cliënt.	<p>Op basis van geautomatiseerde standaard 'controletemplates' (beschikbaar bij de meeste kantoren) een controleplan op maat kunnen maken, aangepast aan de specifieke situatie bij een gegeven cliënt zodanig dat het controleplan voldoet aan eisen van: efficiency, effectiviteit en regelgeving.</p>
7. Begrip hebben van zaken die wel en niet in een <i>accountantsverslag</i> en een <i>management letter</i> besproken moeten worden, gedifferentieerd naar de opdrachtgever en andere stakeholders.	<p>Een (concept) accountantsverslag en managementletter kunnen opstellen. Weten wat in rapportages moet worden opgenomen van tussentijdse aantekeningen en vastleggingen.</p>

<p>8. De invloed en de risico's van verschillende vormen van <i>automatisering</i> op de controleaanpak onderkennen in relatie tot verschillende typen organisatie. Weten welke mogelijkheden er zijn m.b.t. automatisering als hulpmiddel voor de controle.</p>	<p>Een system audit van eenvoudige systemen kunnen uitvoeren. De controle van de jaarrekening kunnen organiseren in een geautomatiseerde omgeving. Risico's kunnen bepalen van automatisering en netwerken. Het kennen van beveiligingsmogelijkheden. De betekenis van het gebruik van audit software bij de controle kennen. Weten hoe de controle in een sterk geautomatiseerde omgeving moet worden aangepakt, bijv. in virtuele organisaties en m.b.t. E-commerce. Weten waar met betrekking tot automatisering in specifieke situaties de grenzen van het eigen kunnen liggen. Een EDP-auditor kunnen inschakelen in voorkomende gevallen (waar, wanneer, waarom en hoe?).</p>
<p>9. Het onderkennen van <i>grenzen aan eigen deskundigheid</i>.</p>	<p>Een helder begrip hebben van de eigen (on)mogelijkheden. Een beeld hebben van het spectrum van specialisten dat op de achtergrond ondersteuning kan bieden. Vragen kunnen stellen aan andere disciplines. De rapportering kunnen begrijpen en op grond hiervan de gevolgen voor de jaarrekening kunnen bepalen.</p>
<p>10. Voorwaarden voor opdrachtaanvaarding en continuering kennen. Kunnen onderkennen wat <i>morele dilemma's</i> zijn en daarmee om kunnen gaan.</p>	<p>Inzicht hebben in ethische grenzen. Op professionele wijze kunnen omgaan met ethische dilemma's. Bewustzijn van de risico's van commerciële druk in relatie tot professionele en morele grenzen. Gedegen kennis van vaktechnische normen. Weten wat het verschil is tussen zorgplicht versus contractplicht. Voorwaarden voor opdrachtaanvaarding en -continuering kennen. Praktisch kunnen invullen van artikel 5 GBR.</p>
<p>11. Onderscheid kunnen maken in diverse vormen van <i>niet-financiële assurance-producten</i>, zoals bijv. Milieueffectrapportering en weten aan welke criteria deze producten moeten voldoen.</p>	<p>Kennis en begrip van ISA's/RAC's m.b.t. niet-financiële assurance-producten. De betekenis van het niveau van zekerheid bij assurance services kennen. Weten aan welke voorwaarden het samenwerkingsproces met andere disciplines moet voldoen. Een opdrachtformulering kunnen schrijven en kunnen rapporteren over assurance-producten.</p>

competenties die door middel van het onderwijsleerproces, en dan nog in het bijzonder tijdens de colleges Controleleer, kunnen worden aangeleerd. Een deel van de gedragscompetenties, dat zonder twijfel belangrijk is, kan niet worden aangeleerd in het onderwijsleerproces tijdens de colleges Controleleer.

Voorzover mogelijk, zal de pilotgroep de gedragscompetenties die wel bij het vak Controleleer afdoende aandacht kunnen krijgen, definiëren. Het onderwijsleerproces zou dan zodanig kunnen worden aangepast dat stimulering van de gedefiniëerde competenties tijdens de colleges Controleleer tot de mogelijkheden zou behoren. Wel dient te worden benadrukt dat het aanleren van competenties in het algemeen (zoals weergegeven door het AICPA) een proces van vele jaren is dat begint tijdens de vroege jeugd van individuen.

5 Voorstellen tot verdere invulling en uitwerking van competentiegericht onderwijs

Drs. Gert H. Karreman en Drs. Marcelle E.W. Weisfelt (Limperg Instituut) hebben voor een beperkte kring van een twintigtal betrokkenen bij onderwijsvernieuwingen – onder meer afkomstig van universiteiten, hogescholen, kantoren en de curriculumcommissie van het Koninklijk NIVRA – de resultaten van het onderzoek competentiegericht onderwijs gepresenteerd.

In de discussie die volgde op de presentatie van het onderzoek bleek dat de aanwezigen allen van de noodzaak om het onderwijs competentiegericht in te vullen, overtuigd waren. Men vond dat dit onderwerp hoog op de agenda zou moeten komen.

Ook de pilotgroep deelt deze mening. Een herbezinning op de kerncompetenties bij het vak

Tabel 5: Een uitwerking van cognitieve competenties met betrekking tot de kerncompetenties met betrekking tot de kerncompetentie risicoanalyse

<i>Cognitieve competenties</i>					
<i>Kennis</i>	<i>Begrip</i>	<i>Toepassing</i>	<i>Analyse</i>	<i>Synthese</i>	<i>Evaluatie</i>
Kennis van verschillende typen organisaties en de soorten risico's (bijv. inherent-, ondernemers-, interne beheersings-, detectierisico's) die aan elk type organisatie zijn verbonden.	Begrip voor de verschillende dimensies van risico, t.w.: onzekerheden, kansen en gevaren.	Het onderkennen van de gevolgen van risico's voor de controleaanpak en de natuurlijke adviesfunctie. Op grond van de omvang en de aard van de risico's, de intensiteit en de richting van de controleaanpak kunnen aanpassen.	Het kunnen vertalen van de grootte, de aard van de risico's en de mogelijke gevolgen (bijv. economische, ethische, juridische gevolgen) naar de relevantie voor de onderneming in termen van de ondernemingsdoelstellingen		

Controleleer heeft niet alleen consequenties voor de opleiding maar ook voor de examens. Deze herbezinning valt samen met de recente wetswijziging die tot gevolg heeft dat de opleiding tot accountant thans is gesplitst in een theoretisch deel en een praktisch deel (de stage). Beide zaken zullen van invloed zijn op de wijze waarop aan het onderwijsleerproces inhoud wordt gegeven. In de eerste plaats zullen de colleges in een grotere mate dan voorheen een participatief karakter moeten krijgen. Studenten moeten de mogelijkheid krijgen zelf tot probleemoplossingen te komen en deze ook zelf te presenteren in plaats van passief te luisteren naar hetgeen hen wordt voorgehouden. Discussie als leermiddel neemt een belangrijke plaats in. Het gaat bij de deels herziene opleiding meer om de vraag 'waarom?' dan om de vraag 'hoe?'. De studenten worden immers opgeleid voor een theoretisch examen. De vraag 'hoe?' dient een plaats te krijgen in de stage en het daarop volgende praktijkexamen.

Om kans van slagen te hebben, is het creëren van een draagvlak bij kantoren, het Koninklijk NIVRA en de toetsende organen van de opleiding

van groot belang. Bij de implementatie van deze wijze van onderwijs bestaat op dit moment het risico dat men huiverig zal zijn te weinig kennisaspecten in het curriculum op te nemen, dit mede gezien de huidige inhoud van (EU-)richtlijnen.

Vragen die nog open staan als een mogelijk vervolg op het onderzoek van het LI betreffen de inrichting van het onderwijsleerproces en mogelijk aangepaste onderwijsvormen die tot de genoemde competenties moeten leiden alsmede de wijze van toetsing van de vereiste competenties. Verder zal bijzondere aandacht gegeven moeten worden aan de betrokkenheid en de training van docenten en aan het vraagstuk van de samenhang tussen de opleiding en de stage, waarbij de formulering van competenties na afloop van de stage van groot belang is.

Voor meer informatie kunnen belangstellenden terecht bij Drs. Marcelle E.W. Weisfelt, Limperg Instituut, Van Leijenberghlaan 197, 1082 GG Amsterdam. Tel. 020-6461260, email: mweisfelt@limperginstituut.nl

Tabel 6: Een uitwerking van de gedragscompetenties met betrekking tot de kerncompetentie risicoanalyse

<i>Dienstverlenende competentie</i>	<i>Beïnvloedingskracht</i>	<i>Organisatorische/leiderschaps-competenties</i>
Een interview kunnen houden met de cliënt om de risico's te inventariseren, waarbij de accountant zich inleeft in de zorgen en de belangen van de cliënt. Uit kunnen leggen aan de cliënt wat de relevantie en de betekenis is van de risicoanalyse voor de bedrijfsvoering. Uit kunnen leggen welke implicaties de risicoanalyse heeft voor het controleplan.		Uit kunnen leggen aan het controleteam op welke wijze in het controleplan rekening wordt gehouden met bepaalde risico's en waarom.

LITERATUUR

- AAA Committee on the Future Structure, Content, and Scope of Accounting Education, (1986), *Issues in Accounting Education*, Spring, pp. 168-195.
- AECC, (1990), *Objectives of Education for Accountants*, Position Statement no. One, September.
- Alverno College, (1994), *Ability-based learning program*, Alverno College Institute, Milwaukee.
- Birkett, W.B., (1993), *Competency-based standards for professional accountants in Australia and New Zealand*, Sydney Australian Society of Certified Practising Accountants.
- Bloom, B.S. et al., (1956), *Taxonomy of educational objectives*, Handbook 1: Cognitive Domain, New York McKay.
- Bosch, H. van den, (1999), Competentieleren en academische vorming, in: F. Buskermolen, B. de la Parra, R. Slotman (red.), *Het belang van competenties*, Lemma, Utrecht, pp.83-101.
- CGA, The Professional Practice Panel, (1996), *Professional Practice Analysis - an evolution*, a report to the CGA-Canada Education Committee, October.
- CPA Vision Project, (1998), *National TOP Five Core Values, Core Service, Core Competencies and Issues; Positioning CPAS for Tomorrow; CPAS Rely on Competencies to Deliver Information*, AICPA.
- Everwijn, S.E.M., (1995), *Aangepast projectplan competentieontwikkeling*, NIVRA/Nijenrode, doctoraalopleiding Accountancy.
- Everwijn, S.E.M., (1999), Het hoe, wat en waarom van competentiegericht onderwijs, in: S. Schlusmans, R. Slotman, C. Nagtegaal, G. Kinkhorst (red.), *Competentiegerichte leeromgevingen*, Lemma Utrecht, pp.63-79.
- HayGroup, (1992), edited by : Mitrani, A.; Dalziel, M and Fitt, D, *Competency Based human Resource Management; Value-Driven Strategies for Recruitment, Development and Reward*, Kogan Page, London.
- IFAC Education Committee, (1996), *Competency Standards - Their Use in Accounting Education*, discussion paper, October.
- Jansen, P. en M. Weisfelt, (1999), Competentieprofi- lering: concepten en een toepassing bij aankomend registeraccountants, in: F. Buskermolen, B. de la Parra, R. Slotman (red.), *Het belang van competenties*, Lemma, Utrecht, pp. 177-189.
- Romcke et al., (1997), *Assessment methods and the development of higher order thinking skills in accounting students*, Paris, conference AECC.
- Scheeres, H. en P. Hager, (1994), *Competencies and the curriculum*, University of Technology, Sydney.
- Spencer Jr., Lyle M.; Spencer Signe M., (199), *Competence at work; Models for superior performance*; Wiley & Sons.
- Weisfelt, M.E.W., (1998), Onderzoek naar 'competentiegericht onderwijs' door het Limperg Instituut, *De Accountant*, nr. 10/juni, pp. 688-691.
- Weisfelt, M.E.W., (1999), Competentiegericht onderwijs, *De Accountant*, nr.2/oktober, pp.138.
- Weisfelt, M.E.W., (1999), *Accounting & Auditing: The development of competencies*, Part I, Amsterdam: the Limperg Instituut, March.

NOTEN

- 1 De stuurgroepleden die dit onderzoek hebben begeleid, waren: Drs. G.H. Karreman (voorzitter); Prof. Drs. A.D. Bac RA; Prof. Dr. P.G.W. Jansen; S. Kalkman RA; Prof. Dr. E.H.J. Vaassen RA; Prof. J. Waardenburg RA.
- 2 Deze literatuur betreft stukken van: het AAA-committee (1986); C.G.A. Canada (1996); Nijenrode Universiteit (Everwijn, 1995); CPA Vision Project (1998); Birkett, Australia (1993); AECC Statements (1990); Alverno College (1994).
- 3 [Http://www.aica.org](http://www.aica.org)
- 4 Belangstellenden kunnen het verslag, waarin het volledige raamwerk is opgenomen, bij het Limperg Instituut opvragen.
- 5 Zie noot 4.