

COMPETENTIES: VAN COMPLICATIES TOT COMPROMIS
studie



**COMPETENTIES: VAN COMPLICATIES TOT COMPROMIS
OVER SCHUIFJES EN BEGRENZERS**

Colofon

De Onderwijsraad is een onafhankelijk adviescollege, opgericht in 1919. De raad adviseert, gevraagd en ongevraagd, over hoofdlijnen van het beleid en de wetgeving op het gebied van het onderwijs. Hij adviseert de ministers van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij. De Eerste en Tweede Kamer der Staten-Generaal kunnen de raad ook om advies vragen. Gemeenten kunnen in speciale gevallen van lokaal onderwijsbeleid een beroep doen op de Onderwijsraad.

De raad gebruikt in zijn advisering verschillende (bijvoorbeeld onderwijskundige, economische en juridische) disciplinaire aspecten en verbindt deze met ontwikkelingen in de praktijk van het onderwijs. Ook de internationale dimensie van educatie in Nederland heeft steeds de aandacht. De raad adviseert over een breed terrein van het onderwijs, dat wil zeggen van voorschoolse educatie tot aan postuniversitair onderwijs en bedrijfsopleidingen. De producten van de raad worden gepubliceerd in de vorm van adviezen, studies en verkenningen. Daarnaast initieert de raad seminars en website-discussies over onderwerpen die van belang zijn voor het onderwijsbeleid.

De raad bestaat uit zestien leden die op persoonlijke titel zijn benoemd.

Studie *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*, uitgebracht aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Nr. 20020382/589, november 2002.
ISBN 90-801923-6-8

Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag, 2002.

Bestellingen van publicaties:

Onderwijsraad
Nassaulaan 6
2514 JS Den Haag
e-mail: secretariaat@onderwijsraad.nl
(070) 310 00 00 of via de website: www.onderwijsraad.nl

Ontwerp en opmaak:

Balyon Grafische Vormgeving bv

Drukwerk:

Drukkerij Artoos

© Onderwijsraad, Den Haag
Alle rechten voorbehouden. All rights reserved.

COMPETENTIES: VAN COMPLICATIES TOT COMPROMIS

Over schuifjes en begrenzers

Een studie in opdracht van de Onderwijsraad

**J.J.G. van Merriënboer
M.R. van der Klink
M. Hendriks**

Onderwijstechnologisch Expertisecentrum (OTEC), Open Universiteit Nederland

Onderwijsraad, Den Haag, november 2002

Ten geleide

Competentie is een begrip dat in veel discussies over het onderwijs opduikt. We komen in deze discussies echter niet verder, als we niet duidelijk voor ogen hebben wat het begrip betekent. Waarover hebben we het eigenlijk? De Onderwijsraad meent, dat het onderwijs het beste is gediend met verdergaande verheldering van het begrip. De raad heeft een begripsanalytische studie naar competenties laten uitvoeren door het Onderwijstechnologisch Expertisecentrum (OTEC) van de Open Universiteit Nederland: *Competenties: van complicaties tot compromis*.

‘Eindtermen’ van verschillende opleidingen laten momenteel een bonte verzameling aan formuleringen zien, variërend van klassieke kennis- en inzichtdoelen tot veelomvattende, abstracte beschrijvingen. Oud en nieuw, rijp en groen zijn te vinden onder de noemer ‘competenties’.

De studie is uitgevoerd om conceptuele verheldering van het begrip ‘competentie’ te krijgen. Nagegaan is of harmonisatie van het competentiebeprip over verschillende onderwijssectoren en onderwijsleersituaties heen mogelijk is. Drie thema’s worden aan de orde gesteld:

- de ontwikkeling van het begrip competentie (in arbeidsorganisaties en in het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs);
- de gehanteerde definities van competentie; en
- de (on)mogelijkheid om tot harmonisatie van het begrip te komen.

De studie heeft een directe relatie met het advies *Examinering in ontwikkeling*, dat een ontwikkelingsperspectief schetst voor examens in het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs. In dit advies over examens maakt de raad gebruik van bevindingen uit de competentiestudie.

De uitkomsten van de studie zullen ook gebruikt worden voor andere adviezen van de raad. Zo wordt in 2003 een advies uitgebracht over sociale competenties en leercompetenties in het onderwijs (zie het werkprogramma 2003 van de Onderwijsraad).

De raad dankt de auteurs prof.dr. Jeroen J.G. van Merriënboer, dr. Marcel R. van der Klink en drs. Maaïke Hendriks voor hun gedegen studie naar competenties in arbeidsorganisaties en onderwijs.

**Namens de Onderwijsraad,
prof.dr. A.M.L. van Wieringen
voorzitter**

Inhoudsopgave

Samenvatting	9
1 Vraagstelling en opbouw van het rapport	11
2 De ontwikkeling van het competentiebeprip	13
2.1 Het competentiebeprip in arbeidsorganisaties	13
2.1.1 <i>Competentie als organisatiestrategie: Kerncompetenties</i>	15
2.1.2 <i>Human Resource Management</i>	15
2.1.3 <i>Human Resource Development</i>	17
2.2 Het competentiebeprip in het onderwijs	18
2.2.1 <i>Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie</i>	18
2.2.2 <i>Hoger onderwijs</i>	22
2.2.3 <i>Het voortgezet onderwijs</i>	26
2.3 Samenvatting en conclusies	27
2.3.1 <i>Aanleidingen binnen arbeidsorganisaties</i>	28
2.3.2 <i>Aanleidingen binnen het onderwijsveld</i>	28
2.3.3 <i>Conclusies</i>	31
3 Competenties in soorten en maten	32
3.1 Invalshoeken van waaruit competenties worden gedefinieerd	32
3.2 Definities van competenties	36
3.2.1 <i>Bunk: competentie als geïntegreerd handelingsvermogen</i>	37
3.2.2 <i>ACOA: kerncompetentie als opvolger van sleutelkwalificatie</i>	38
3.2.3 <i>Weinert: competentie als complex begrip</i>	38
3.2.4 <i>Kessels: competentie als persoonlijke bekwaamheid</i>	39
3.2.5 <i>Spencer en Spencer: competentie als waargenomen gedrag</i>	40
3.2.6 <i>Mulder: competentie als keuze uit scala aan mogelijkheden</i>	42
3.2.7 <i>Ellström: competentie als potentiële capaciteit</i>	42
3.2.8 <i>Thijssen: competentie als voorwaarde voor brede inzetbaarheid</i>	44
3.2.9 <i>Mansfield: competentie als interactie tussen uiteenlopende vereisten</i>	45
3.2.10 <i>Everwijn: competentie als switch van kennis naar kunde</i>	46
3.2.11 <i>Barnett: competentie als (on)bruikbaar concept voor academisch onderwijs</i>	47
3.2.12 <i>Gemeenschappelijke kenmerken</i>	48
3.3 Verwante begrippen	51
3.3.1 <i>Leerdoel</i>	51
3.3.2 <i>Kwalificatie</i>	52
3.3.3 <i>Sleutelkwalificatie</i>	52
3.3.4 <i>Kernprobleem kernopgave</i>	54
3.3.5 <i>Expertise</i>	54
3.3.6 <i>Performance</i>	55

3.3.7	Vermogen	55
3.3.8	Subordinate begrippen: kennis, vaardigheden en attituden	56
3.3.9	De relatie met het competentiebeprip	58
3.4	De (on)mogelijkheid van een generieke definitie: de opvattingen van experts	60
3.4.1	Opzet en uitvoering van de expertconsultatie	60
3.4.2	De kenmerken van het competentiebeprip	61
3.4.3	Instemming met en prioriteit van de kenmerken	63
3.4.4	Een generieke definitie: wenselijkheid en mogelijkheid	65
3.5	Samenvatting en conclusies	66
3.5.1	Verschillende invalshoeken	66
3.5.2	Definities van competentie	66
3.5.3	Verwante begrippen	67
3.5.4	Expertconsultatie	67
3.5.5	Conclusies	68
4	Conclusie en aanbevelingen	69
4.1	Aanleidingen en motieven	69
4.2	Competenties in soorten en maten	70
4.3	Conclusie	71
4.3.1	Noodzakelijke en relevante dimensies	72
4.3.2	Het gebruik van de dimensies	73
4.3.3	Het realiseren van harmonisatie	75
4.4	Aanbevelingen	76
4.4.1	Over schuifjes en begrenzers	76
4.4.2	Operatie geslaagd, patiënt.....	76
4.4.3	Ontwikkelingsonderzoek	77
4.4.4	Implementatie van competentiegerichte curricula	78
4.4.5	Tot slot	78
	Annotatiesysteem literatuur	79
	Annotatiesysteem	81
	Literatuur	94
	Bijlagen	
BIJLAGE 1	Geraadpleegde experts	B.1-1
BIJLAGE 2	Vragenlijst interviews	B.2-3
BIJLAGE 3	Mate van instemming met de kenmerken van het competentiebeprip	B.3-9
	Korte schets achtergrond auteurs	B.3-12

Samenvatting

Deze studie is uitgevoerd om conceptuele verheldering van het begrip 'competentie' te bewerkstelligen, waarbij is nagegaan of harmonisatie van het competentiebegrrip tot de mogelijkheden behoort. In deze studie worden drie vraagstukken aan de orde gesteld: (1) de ontwikkeling van het begrip competentie, (2) de gehanteerde definities van competentie, en (3) de (on)mogelijkheid om tot harmonisatie van het begrip te komen. Op deze drie deelvragen wordt getracht een antwoord te formuleren door middel van literatuurstudie en raadpleging van experts.

In hoofdstuk 2 wordt ingegaan op de aanleidingen en motieven die ertoe hebben geleid dat arbeidsorganisaties en het onderwijsveld competentie als concept geadopteerd hebben. Binnen arbeidsorganisaties is er sprake van een toenemend belang van leren en opleiden voor het realiseren van de organisatiedoelstellingen. Een geïntegreerd human resource beleid inzake de selectie, opleiding, beoordeling en loopbaanontwikkeling van de medewerkers wordt noodzaak, wat leidt tot behoefte aan harmonisatie van de terminologie en de instrumenten van het human resource beleid.

In het onderwijs speelt hoofdzakelijk in het veld van het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie (bve) het competentiebegrrip een grote rol, met name in de discussie rondom de problematiek van de aansluiting onderwijs – arbeidsmarkt. Het denken in termen van brede, meer duurzame bekwaamheden wordt beschouwd als een mogelijke oplossing voor de onvoorspelbaarheid van de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt.

Binnen het hoger beroepsonderwijs en in het voortgezet onderwijs, met name in het vmbo, is er sprake van een tendens tot meer competentiegerichte vormen van onderwijs. De integratie van kennis, vaardigheden en attitudes; het leren aan de hand van projecten, casussen, en problemen, alsmede een sterker accent op zelfstandig leren zijn de belangrijkste kenmerken van dit meer competentiegerichte onderwijs.

Zowel in het onderwijsveld als binnen arbeidsorganisaties wordt het competentiebegrrip in verschillende betekenissen gebruikt. Dit roept de vraag op of er nog iets gemeenschappelijk is aan het competentiebegrrip over sectoren en contexten heen.

In hoofdstuk 3 wordt ingegaan op de definitie van het competentiebegrrip. Definities die in omloop zijn, verschillen qua inhoud als gevolg van het perspectief van waaruit ze zijn ontwikkeld. Zo verschillen definities die in de Verenigde Staten zijn ontwikkeld van die in het Verenigd Koninkrijk en Duitsland. Ook de leerpsychologische invalshoek en het doel waarvoor een definitie wordt gehanteerd, geven kleur aan de inhoud van de definitie.

Vervolgens is een beperkt aantal bestaande definities nader geanalyseerd. Hoewel de definities grote variatie vertonen, is er ook een set van gemeenschappelijke kenmerken te benoemen. Er is echter geen kenmerk waarop alle bestudeerde definities scoren, maar voor sommige kenmerken geldt dat deze redelijk vaak in de definities worden genoemd.

Ook is voor een aantal verwante begrippen nagegaan in welke mate er sprake is van overlap met het competentiebegrrip. Er is sprake van een sterke overlap tussen 'competentie' en respectievelijk 'expertise' en 'sleutelkwalificatie', maar de inhoud van het competentiebegrrip wordt niet volledig afgedekt door andere begrippen. Het competentiebegrrip heeft dus bestaansrecht.

De gemeenschappelijke kenmerken die de analyse van de bestaande definities heeft opgeleverd, zijn in interviews voorgelegd aan een aantal experts. De interviewgegevens zijn vervolgens met de experts in een bijeenkomst besproken. Alle kenmerken werden relevant geacht, hoewel bij twee kenmerken werd opgemerkt dat ze eerder aangeven hoe competenties te ontwikkelen dan dat ze aangeven wat een competentie is. Nagenoeg alle experts waren van mening dat een generieke definitie mogelijk en wenselijk is.

In hoofdstuk 4 wordt ingegaan op de mogelijkheid tot conceptuele harmonisatie. Voorgesteld wordt om het begrip competentie te definiëren aan de hand van zes dimensies, waarbij op iedere dimensie meerdere posities zijn in te nemen.

Drie dimensies worden noodzakelijk geacht. Ze geven tezamen weer *wat* een competentie is:

- specificiteit;
- integrativiteit;
- duurzaamheid.

Drie dimensies zijn niet noodzakelijk maar wel zeer relevant voor onderwijsdoeleinden, omdat ze condities aangeven *hoe* competenties te verwerven zijn:

- handelingsgerichtheid;
- leerbaarheid;
- onderlinge afhankelijkheid.

Het voorstel om met zes dimensies het begrip competentie te definiëren, waarbij een onderscheid wordt gemaakt in noodzakelijke en relevante dimensies, in combinatie met de mogelijkheid om op een dimensie meerdere posities in te nemen, garandeert de noodzakelijke flexibiliteit die nodig is om tegemoet te komen aan de variatie tussen onderwijssectoren en arbeidsorganisaties. Hierdoor wordt de acceptatie en de kans op een succesvolle implementatie van de definitie vergroot.

Vervolgens wordt ingegaan op de consequenties van het voorstel voor harmonisatie van het competentiebegrrip. Hoewel harmonisatie belangrijk is vanuit het oogpunt van heldere communicatie en om afstemming van onderwijsprogramma's te bevorderen, is harmonisatie in zichzelf onvoldoende om innovatie in de richting van competentiegericht onderwijs te bewerkstelligen. Hiervoor is noodzakelijk dat geïnvesteerd wordt in ontwikkelingsonderzoek om voorbeelden en 'best practices' aan te kunnen reiken. Met name voorbeelden op het terrein van toetsing en ontwerpmethodieken zijn van groot belang om de innovatie richting kwalitatief hoogwaardig competentiegericht onderwijs te doen slagen.

1 Vraagstelling en opbouw van het rapport

‘Competentie’ is een veelvuldig gehanteerd begrip in arbeidsorganisaties en onderwijsland. Het wordt gebruikt in verschillende onderwijssectoren en voor uiteenlopende doeleinden. Daarbij is opvallend dat er veel betekenissen circuleren: kerncompetentie, academische competentie, beroepscompetentie, loopbaancompetentie, leercompetentie, en zo verder. Ook worden er telkens nieuwe definities geformuleerd.

Dit roept de vraag op naar de gemeenschappelijkheid van de diverse betekenissen die aan het competentiebegrrip worden toegekend. De Onderwijsraad was geïnteresseerd in het antwoord op deze vraag en gaf het Onderwijstechnologisch Expertisecentrum van de Open Universiteit Nederland de opdracht een *studie* te verrichten naar de mogelijkheden tot conceptuele harmonisatie van het competentiebegrrip.

De studie beoogt een conceptuele verheldering van het begrip *competentie*. Deze conceptuele verheldering dient bij voorkeur te leiden tot harmonisatie van het begrip ten behoeve van gebruik voor praktijk en beleid in de verschillende onderwijssectoren en onderwijsleersituaties. Om dit doel te realiseren, worden er drie deelvragen aan de orde gesteld:

- 1 Hoe heeft het begrip competentie zich de afgelopen decennia ontwikkeld?
- 2 Welke definities voor competentie worden gehanteerd?
- 3 Kan harmonisatie van het begrip competentie bereikt worden?

Om deze vragen te beantwoorden is een literatuurstudie verricht, waarbij Nederlandse bronnen, maar ook Angelsaksische en Duitse bronnen zijn geraadpleegd. Naast literatuurstudie heeft een expertconsultatie plaatsgevonden, in de vorm van interviews en een expertbijeenkomst. De auteurs van dit rapport hadden vooraf en ook tijdens de verzameling en analyse van bronnen geen vooringenomen standpunt over de wenselijkheid en mogelijkheid van conceptuele harmonisatie. Zij hebben zich als onafhankelijke waarnemers opgesteld en de literatuur en de expertconsultatie beschouwd als instrumenten om argumenten en ideeën te verzamelen omtrent het vraagstuk van competentie.

Deze studie is als volgt opgebouwd. Hoofdstuk 2 gaat in op de ontwikkeling van het competentiebegrup. Daarbij wordt vooral gekeken naar de aanleidingen en motieven om het competentiebegrup meer centraal te stellen in achtereenvolgens arbeidsorganisaties, bve-veld, hoger onderwijs en voortgezet onderwijs.

Hoofdstuk 3 bekijkt het begrip competentie vanuit verschillende perspectieven. Allereerst wordt ingegaan op het gebruik van het concept competentie in verschillende landen en binnen diverse leertheoretische opvattingen, alsmede op de uiteenlopende doelen die met het concept competentie worden nagestreefd. Vervolgens wordt ingegaan op een aantal definities van het competentiebegrup en datgene wat de definities gemeenschappelijk hebben. Ook wordt ingegaan op wat competenties *niet* zijn door het competentiebegrup af te bakenen ten opzichte van aanpalende begrippen, zoals bijvoorbeeld kwalificatie en leer- en onderwijsdoelen.

Daarna worden de resultaten van de interviews met de experts en de uitkomsten van de expert meeting gepresenteerd.

Het laatste hoofdstuk beschrijft de conclusies ten aanzien van het vraagstuk van de (on)mogelijkheid van conceptuele harmonisatie van het competentiebegrup. Na een korte terugblik op de opbrengsten van de hoofdstukken 2 en 3, wordt de slotconclusie gepresenteerd, voorzien van aanbevelingen. De literatuur die in het kader van deze studie is bestudeerd, is in de vorm van een annotatiesysteem opgenomen, waardoor de lezer op trefwoord en op sector kan zoeken naar bronnen.

2 De ontwikkeling van het competentiebegrup

Het definiëren van het begrip competentie zal een belangrijke uitkomst van dit rapport zijn. Toch wordt omwille van de helderheid en de leesbaarheid van dit rapport op deze plaats alvast een zeer voorlopige werkdefinitie gegeven. Deze definitie is dermate ruim gekozen dat niet op voorhand interessante bronnen worden uitgesloten. Boon en Van der Klink (2001) hebben in dit verband gesignaleerd dat een competentie *ten minste* moet worden opgevat als een combinatie van kennis, vaardigheden en attituden - waarbij de verhouding tussen deze drie elementen per competentie kan verschillen. Uitgaande van deze werkdefinitie wordt in dit hoofdstuk verkend wat de belangrijkste aanleidingen en motieven zijn voor het denken in termen van competenties. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt in een tweetal terreinen: arbeidsorganisaties (paragraaf 2.1) en het onderwijs (paragraaf 2.2).

Voor arbeidsorganisaties wordt een nadere indeling gemaakt in een drietal aandachtsgebieden: de idee van kerncompetentie komt ter sprake in paragraaf 2.1.1, het beleid met betrekking tot Human Resource Management (HRM) en het beleid met betrekking tot Human Resource Development (HRD) worden respectievelijk in paragraaf 2.1.2 en 2.1.3 beschreven. Voor het onderwijs wordt de blik achtereenvolgens gericht op het beroeps-onderwijs en de volwasseneneducatie (paragraaf 2.2.1), het hoger onderwijs (paragraaf 2.2.2), en tot slot het voortgezet onderwijs (paragraaf 2.2.3). Na de verkenning volgen in paragraaf 2.3 de conclusies over het begrip competentie die naar aanleiding van de terugblik geformuleerd zijn.

2.1 Het competentiebegrup in arbeidsorganisaties

Kenmerkend voor de *jaren zeventig* is dat arbeidsorganisaties streven naar massaproductie en kostenbeheersing. Standaardisatie van werkprocessen en een stringente arbeidsdeling zorgen ervoor dat leren en opleiden van werknemers tot een minimum beperkt blijft en sterk verbonden is met de functie-uitoefening. Veelal is er sprake van een leertraject bij indiensttreding, bijvoorbeeld door middel van een opleiding in de bedrijfs-

school of door een inwerktraject onder begeleiding van een ervaren medewerker (Glaudé, 1997). Onder invloed van de in de Verenigde Staten opgekomen Human Relations-benadering ontstaat er geleidelijk meer belangstelling voor de werknemer als lerend, zichzelf ontwikkelend individu. Er wordt in toenemende mate geïnvesteerd in (opleidings)activiteiten die wellicht niet rechtstreeks bijdragen aan productieverhoging, maar die naar verwachting wel de individuele ontplooiing en de binding aan de organisatie in positieve zin beïnvloeden (Michielsens, 1984). Automatisering van productieprocessen vermindert de mogelijkheden om al doende het werk te leren, vanwege afbreuk- en veiligheidsrisico's (Valkenburg & Hulskes, 1983). Of en in welke mate er sprake is van afnemende mogelijkheden tot leren en er dekwalificering van de werkvloer optreedt, dat wil zeggen een afnemend beroep op (specifieke) kennis en kunde, blijkt tot op zekere hoogte een kwestie van 'organisational choice' te zijn (Kraayvanger, 1985).

Kenmerkend voor de *jaren tachtig* is dat er steeds meer accent komt te liggen op de wensen van de klant en op de kwaliteit van producten en diensten. Systemen voor kwaliteitszorg worden geïntroduceerd. De behoefte aan opleidingen voor het personeel neemt toe, omdat organisaties in een steeds hoger tempo veranderingen doorvoeren. Aparte opleidingsafdelingen, veelal als onderafdeling van personeelszaken, worden gemeengoed (Glaudé, 1997). Bedrijfsscholen worden minder populair vanwege de hoge kosten die daaraan verbonden zijn: Het leren van initiële beroepsvaardigheden wordt uitbesteed aan het beroepsonderwijs dat in de jaren tachtig, in kwalitatieve en kwantitatieve zin, een enorme expansie laat zien (De Vries, 1987). Het leren vindt vooral cursorisch plaats, waarbij het accent ligt op taak- en functiespecifieke cursussen. Hoewel opleiden een steeds belangrijker plaats begint in te nemen in het organisatiebeleid, blijft opleiden voornamelijk beperkt tot specifieke groepen in de organisatie: het management en de werknemers die onmisbaar worden geacht voor het (toekomstige) succes van de onderneming. Dit worden ook wel 'kernwerknemers' genoemd (Kluytmans & Paauwe, 1991).

Kenmerkend voor de periode tot 1990 is dat er in Nederland relatief weinig aandacht bestaat voor het competentiebeprip. Dat verandert pas in de *jaren negentig*. In 1990 verschijnt een publicatie van Prahalad en Hamel (1990) over kerncompetenties van organisaties die zeer veel belangstelling trekt en beschouwd kan worden als de aftrap voor een periode waarin het competentiebeprip bijzonder dominant is in arbeidsorganisaties. Dit past in het beeld dat de Nederlandse economie steeds meer trekken gaat vertonen van een 'kenniseconomie'. Kenmerkend voor een dergelijke economie is dat kennis, en de ontwikkeling van kennis, een kritische productiefactor wordt om toegevoegde waarde te realiseren, ten opzichte van traditionele productiefactoren zoals grondstoffen en kapitaal (Kessels, 2001). Daarmee wordt de wijze waarop wordt omgaan met het kennisvraagstuk een onderscheidende factor in het succes van arbeidsorganisaties. De ontwikkeling, verspreiding en deling van kennis is een vraagstuk van strategisch belang in organisaties, met implicaties voor de inrichting van het werk, het HRM-beleid en het HRD-beleid (Van der Klink, Kessels, & Keursten, 2001).

In de volgende paragrafen wordt eerst nader ingegaan op het gebruik van het competentiebeprip, en met name het gebruik van kerncompetenties als organisatiestrategie. Vervolgens worden twee terreinen besproken waar het denken in termen van competenties steeds sterker zichtbaar geworden is: Human Resource Management en Human Resource Development. Telkens wordt gezocht naar aanleidingen en motieven die hebben bijgedragen aan de populariteit van het competentiedenken.

2.1.1 COMPETENTIE ALS ORGANISATIESTRATEGIE: KERNCOMPETENTIES

Zoals vermeld heeft de idee van kerncompetenties in ons land als 'vliegwiel' gefungeerd voor het denken over competenties. Van Sluijs en Kluytmans (1996) definiëren kerncompetentie als: een eigenschap van een organisatie die door de unieke combinatie van kennis, vaardigheden, structuren, technologieën en processen in staat is om competitief voordeel ten opzichte van de concurrenten op te bouwen en te behouden. Een kerncompetentie:

- voegt waarde toe aan de organisatie;
- is uniek of zeldzaam;
- is niet of moeilijk te imiteren; en
- is niet vervangbaar door andere resources.

Veelgenoemde voorbeelden van kerncompetenties zijn: de bekwaamheid van Sony in het verkleinen van elektronische apparatuur tot een handzaam formaat; het ontwikkelen van apparatuur met een hoge kwaliteit en gebruiksvriendelijkheid door Bang & Olufsen, en het vermogen van Swatch om zeer uiteenlopende producten (horloges, auto's) van een opvallend design te voorzien (Norhaug & Gronhaug, 1994). De benadering van kerncompetenties legt dus niet de nadruk op de vraag van de markt, of op de producten en diensten die de onderneming voortbrengt, maar juist op de kwaliteiten van de organisatie om succesvolle producten en diensten op de markt te brengen (Van Sluijs & Kluytmans, 1996).

Wil een kerncompetentie ook op termijn voordeel opleveren, dan is het van essentieel belang dat er voldoende aandacht wordt besteed aan voortdurende investering en ontwikkeling. Daarbij zijn verschillende strategieën denkbaar, zoals het zelf ontwikkelen van kennis, het extern verwerven van nieuwe kennis, co-development, of overname van andere organisaties. Hoewel het concept 'kerncompetenties' erkent dat de bijdrage van menselijke kwaliteiten aan het realiseren van een competitief voordeel op de markt van eminent belang is, benadrukt het concept zeker ook dat de *combinatie* van resources als basis moet dienen voor een succesvolle onderneming. Elementen als de organisatiestructuur en organisatiecultuur zijn ook cruciaal voor het realiseren van competitief voordeel.

Gelet op de reikwijdte van deze studie, zal niet nader worden ingegaan op het gebruik van het begrip kerncompetenties als organisatiestrategie. Het is echter interessant te vermelden dat het begrip kerncompetentie in de betekenis van eigenschap van een *individu* opnieuw opduikt in de discussie in het bve-veld (zie paragraaf 2.2.1).

2.1.2 HUMAN RESOURCE MANAGEMENT

Snelle veranderingen en de onvoorspelbaarheid van de nabije toekomst nopen arbeidsorganisaties tot een nieuwe en geïntegreerde visie op het menselijk potentieel met betrekking tot selectie, ontwikkeling, loopbaan en beoordeling. Human Resource Management (HRM) kan beschouwd worden als een manifestatie van deze nieuwe visie, waarbij het gaat om de afstemming van het menselijk potentieel op het realiseren van een flexibele, wendbare organisatie. In die zin is competentie management nauw verbonden met de idee van integratie zoals dat in het HRM-denken wordt gepropageerd. Alle personele activiteiten dienen onderling met elkaar verbonden te worden in samenhang met de dynamiek in de strategie, technologie, structuur en cultuur van de arbeidsorganisatie (Van Sluijs & Kluytmans, 1996). De aanleidingen en motieven van arbeidsorganisaties om het competentiedenken serieus te nemen, zullen hieronder nader worden uitgewerkt.

Wellicht de belangrijkste aanleiding is dat de toenemende snelheid van maatschappelijke en technologische veranderingen het minder gemakkelijk en voor de hand liggend maakt om gedetailleerde functieomschrijvingen te hanteren met daarbij gespecificeerde functie-eisen. De moeilijkheid om functies nog scherp te kunnen definiëren nodigt uit tot het denken in termen van 'bekwaamheden', die relatief los van functies gezien kunnen worden. In aanvulling daarop kan gesteld worden dat de arbeidsmarkt steeds diffuser lijkt te worden. Het begrip 'beroep' erodeert en er ontstaat behoefte aan nieuwe concepten en ankerpunten in het denken over de vereiste bekwaamheden van huidige en toekomstige werknemers (cf. Geurts, 1989). Het competentiebegrif kan hierin een rol spelen.

Voor een adequate functieervulling wordt het bovendien steeds belangrijker dat werknemers niet alleen over meer of minder beroepsspecifieke bekwaamheden beschikken, maar ook dat zij zonder voortdurende controle een breed scala aan productieve eigenschappen inzetten. Een lerende houding, stressbestendigheid, en 'commitment' aan de organisatie zijn voorbeelden van persoonskenmerken die hogelijk gewaardeerd worden. Voor werknemers in de onderste segmenten van de arbeidsmarkt zijn dergelijke kenmerken in de selectieprocedure wellicht zelfs van meer betekenis dan de specifieke kennis en ervaring die voor de functie noodzakelijk is (De Boer & Hövels, 1999). Kenmerkend voor het competentiebegrif is, althans in sommige definities, dat er ook expliciet aandacht bestaat voor attitudes en persoonskenmerken als belangrijk element in de 'performance' van werknemers (Thijssen & Lankhuijzen, 2000).

Een grote onzekerheid over de toekomstige behoeften en mogelijkheden van de organisatie maakt het tevens onmogelijk om als organisatie de loopbanen van medewerkers te managen. Een 'baan-voor-het-leven' maakt plaats voor een aaneenschakeling van loopbaantransities, soms bewust gewild, maar ook steeds vaker gedwongen. Dit legt op individuele werknemers meer druk om na te denken over hoe zij aantrekkelijk kunnen blijven, zowel voor hun huidige werkgever als ook voor mogelijke toekomstige werkgevers. Van individuen wordt verwacht dat zij *zelf* de verantwoordelijkheid nemen voor hun loopbaanplanning en meer aandacht voor 'loopbaancompetenties' wordt dan ook wenselijk geacht (zie Kuijpers, 2001). Dit vraagt van werknemers een houding waar aandacht voor bestaansvragen en loopbaanperspectieven een belangrijke plaats inneemt. De werknemer wordt steeds meer een 'werkondernemer' (Van der Zee, 1997).

Tegen deze achtergrond van een toenemend belang van de flexibiliteit en zelfverantwoordelijkheid van werknemers rijzen nieuwe vraagstukken en dilemma's voor het HRM-beleid: hoe werknemers te binden aan de organisatie, zonder de garantie van 'lifetime employment' aan te bieden? Hoe een balans te vinden tussen het bevorderen van de directe inzetbaarheid en het behoud van de 'employability' van de werknemer op langere termijn? Via een scala aan maatregelen wordt getracht om de wederzijdse aantrekkelijkheid en afhankelijkheid van werknemers en werkgevers opnieuw vorm te geven. Daarbij kan gedacht worden aan individuele arbeidsvoorwaarden-op-maat, sabbatsverlof, het persoonlijk ontwikkelingsplan, de inzet van competentie-managers, en zo verder (zie Bruel & Colson, 1998; Lankhuijzen, De Jong, & Thijssen, 2001; Thijssen, 1997). Het gaat daarbij niet meer primair om de ontwikkeling van (functie)specifieke kennis en vaardigheden, maar om het ontwikkelen van bekwaamheden met een breder toepassingsgebied.

De noodzaak om de organisatiestrategie en de ontwikkeling van het menselijk potentieel beter op elkaar af te stemmen, creëert een sterke behoefte aan een gemeenschappelijke

taal voor alle betrokkenen. Het competentiebeprip (zowel in de betekenis van kerncompetenties als in de betekenis van individuele bekwaamheden) vervult hierin een brugfunctie tussen managers, de HRM-afdeling en werknemers (Mulder, 2000). De aantrekkelijkheid van het denken in competenties wordt verder gestimuleerd door, vooralsnog onbevozen, assumpties, zoals de veronderstelling dat competenties volledig ontwikkelbaar zijn en dat competentie-management tot betere resultaten zou leiden dan andere vormen van HRM-beleid (Thijssen & Lankhuijzen, 2001). De aantrekkelijkheid van het competentiedenken, in de vorm van competentie-management, schuilt volgens Kessels (1999, 2000a) ook in de aanname dat competenties te analyseren zijn, in profielen te vatten zijn en meetbaar zijn. Daarmee wordt, aldus Kessels, op zijn minst de indruk gewekt dat planning, sturing en controle over het intellectuele kapitaal nog steeds door het management uitgeoefend kunnen worden. Kortom: het gebrek aan gedegen empirisch bewijs ter onderbouwing of afwijzing van allerlei assumpties en aannames draagt feitelijk alleen maar bij aan de ontvankelijkheid voor het competentiedenken.

2.1.3 HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT

Human Resource Development (HRD) is feitelijk een onderdeel van Human Resource Management. In verband met de vraagstelling van dit rapport is echter besloten om expliciet aandacht te besteden aan de ontwikkelingen en aanleidingen binnen HRD die rechtstreeks hebben bijgedragen aan de aandacht voor het competentiebeprip. Feitelijk kan de opkomst van de term HRD zelf al als aanleiding worden beschouwd. De wisseling van terminologie van bedrijfsopleidingen naar HRD drukt goed uit dat leren binnen organisaties gezien ging worden als méér dan alleen maar cursorisch leren (Gilley & Eggland, 1989). Veel eerder gaat het om een samenhangend leer- en opleidingsbeleid dat expliciet gericht is op de realisering van de organisatiedoelstellingen. Het leren buiten formele opleidingsituaties en het opstellen van leer- en ontwikkelingstrajecten passen nadrukkelijk in het concept HRD.

Vanaf begin jaren negentig tot op heden is er sprake geweest van een verschuiving van het leren richting werkplek. Berichten over de tegenvallende resultaten van klassikale opleidingsvormen (Baldwin & Ford, 1988) stimuleerden organisaties tot initiatieven om werken en leren nader te integreren. Ook de krappe bezettingsgraad in organisaties maakte het steeds moeilijker om medewerkers voor één of meerdere dagen uit te roosteren voor deelname aan klassikale opleidingen. En daarnaast lijkt er ook sprake te zijn van een zekere cursusmoeheid (De Vos, 1999). Of er daadwerkelijk sprake is van een afnemend animo voor formele opleidingsactiviteiten, blijft discutabel vanwege het ontbreken van recente cijfers over deelname aan bedrijfsopleidingen (De Grip, 2000). Maar het staat buiten kijf dat er sprake is van een herwaardering van de werkplek als leersituatie.

Om leren en werken beter te integreren wordt enerzijds geprobeerd om klassikale opleidingen beter af te stemmen op het werk, door bijvoorbeeld meer tijd te besteden aan praktische oefeningen; door cursisten beter voor te bereiden op de toepassing van het geleerde op de werkplek, of door lijnmanagers intensiever te betrekken bij het voor- en natraject van opleidingen (zie onder andere Den Ouden, 1992; Gielen, 1995; Wognum, 2001). Anderzijds is er een duidelijke ontwikkeling gaande om het leren plaats te laten vinden in de werksituatie zelf; bijvoorbeeld door opleidingen op de werkplek (Glaudé, 1997; Van der Klink, 1999), of door taakgerichte ondersteuning tijdens het werken met behulp van moderne technologieën zoals Electronic Performance Support Systems (EPSS) (Bastiaens, 1997).

Het belang van het leren in hedendaagse organisaties wordt door Kessels (1996) treffend verwoord met het begrip 'corporate curriculum', waarmee het geheel aan maatregelen wordt bedoeld dat een organisatie treft om het leren van werknemers, individueel en collectief, op alle organisatieniveaus te bevorderen. Van werknemers wordt niet alleen verwacht dat zij in staat zijn om zich nieuwe kennis eigen te maken en deze vervolgens toe te passen, maar ook dat zij over een lerende houding beschikken. Zo'n lerende houding is gericht op (collectieve) kennisontwikkeling ten behoeve van de permanente vernieuwing en verbetering van de producten en diensten van de organisatie. Een nog onbeantwoorde vraag is echter in welke mate deze lerende houding ontwikkelbaar is, dan wel opgevat moet worden als een niet of moeilijk veranderbaar, relatief stabiel persoonlijkheidskenmerk (Van Woerkom, Nijhof, & Nieuwenhuis, 2001). Deze vraag, en meer in het algemeen de vraag naar leerbaarheid, wordt tot op heden nauwelijks geadresseerd in de literatuur over competenties.

Daarentegen bestaat er in de literatuur wel veel aandacht voor de veranderingen in de organisatie van het werk die de beoogde kennisontwikkeling en kennisdeling moeten stimuleren. Daarbij valt te denken aan allerlei ideeën over collectief leren in arbeidssituaties, zoals in zelfsturende teams (Tjepkema, 2001), in ontwikkelteams (Nonaka & Takeuchi, 1996), of door middel van leerwerkprojecten (Poell, 1998). Een belangrijk aandachtspunt in de huidige discussie over kennisontwikkeling is de mate waarin het leren van werknemers in de werksituatie kan en/of moet worden gestuurd. Auteurs als Keursten (2001) en Kessels (2001) benadrukken dat het leren gericht op innovatie zeer moeilijk te managen is. Organisaties zouden dit type leren hooguit kunnen bevorderen door het creëren van de juiste condities om de werknemers te 'verleiden' tot leren.

2.2 Het competentiebegrif in het onderwijs

Deze paragraaf beschrijft de aanleidingen en motieven die binnen het onderwijs hebben bijgedragen aan de adoptie en het gebruik van het competentiebegrif. De mate van belangstelling voor het concept competentie verschilt sterk per onderwijssector. Eerst wordt de sector besproken waar het competentiedenken al een vaste voet aan de grond heeft gekregen, namelijk het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie. Vervolgens wordt het hoger onderwijs besproken en ten slotte de sector waar (nog) nauwelijks aandacht bestaat voor het competentiedenken, namelijk het voortgezet onderwijs.

2.2.1 BEROEPSONDERWIJS EN VOLWASSENENEDUCATIE

In het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie vinden talrijke ontwikkelingen en discussies plaats die nauw gelieerd zijn aan het concept competenties. In deze paragraaf volgt een beschrijving van de belangrijkste aanleidingen die hebben bijgedragen aan de belangstelling voor het competentiedenken in deze sector. Deze liggen hoofdzakelijk in de sfeer van de aansluitingsproblematiek tussen beroepsonderwijs en arbeidsmarkt. Er is een tweetal saillante perspectieven op deze problematiek te benoemen, die zich in de tijd na elkaar hebben gemanifesteerd: de 'naïeve benadering' en de 'flexibiliteitsbenadering' die met name de laatste tien jaar aan populariteit heeft gewonnen.

Regulering van de aansluitingsproblematiek via een naïeve benadering

Eind jaren zeventig neemt de belangstelling voor het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie sterk toe. Deze toenemende aandacht is nauw verbonden met de zorgen

over de mate waarin met name het beroepsonderwijs toegerust is voor de grote veranderingen die zich op de arbeidsmarkt voltrekken. In arbeidsorganisaties is sprake van de introductie van nieuwe technologieën die repercussies hebben voor het vereiste kwalificatieniveau van werknemers. Zowel dekwalificeringstendensen, dat wil zeggen een afnemend beroep op (specifieke) kennis en vaardigheden, als ook het tegenovergestelde, namelijk rekwalificeringstendensen, treden gelijktijdig op (zie Kraayvanger, 1985). Tegelijkertijd wordt de samenleving geconfronteerd met een sterk stijgende (jeugd)werkloosheid en neemt het besef toe dat de onvoorspelbaarheid van de arbeidsmarkt alleen maar zal groeien. Werkgevers zijn ontevreden over de mate waarin schoolverlaters uit het beroepsonderwijs zijn voorbereid op het werk. "Ze kunnen geen hamer meer vasthouden!" is een bekende kreet waarmee zij hun onvrede uiten. Modernisering van het beroepsonderwijs wat betreft de inhoud, de vorm en de doelstellingen en tevens wat betreft de verantwoordelijkheidsverdeling wordt een belangrijk maatschappelijk aandachtspunt (Commissie Wagner, 1984).

Achteraf gezien kan gesteld worden dat de verbetering van de aansluiting tussen beroepsonderwijs en arbeidsmarkt vooral gezocht werd in het vergroten van de directe inzetbaarheid van schoolverlaters. Het bevorderen van een hechte koppeling tussen onderwijs en arbeidsmarkt middels een hogere mate van directe inzetbaarheid staat in de literatuur wel bekend als de naïeve benadering (zie Brandsma, 1993). Eén van de kernbegrippen in de discussie over het beroepsonderwijs en de aansluitingsproblematiek is in de jaren zeventig het begrip 'kwalificatie'. Kwalificatie wordt door Van Hoof en Dronkers (1980) gedefinieerd als het geheel van kennis, vaardigheden en houdingen dat arbeidskrachten in staat stelt om uiteenlopende arbeidsprestaties te leveren. Daarbij onderscheiden Van Hoof en Dronkers twee verschillende soorten kwalificaties:

- 1 *Technisch-instrumentele kwalificaties*: hierbij ligt het accent op de kennis en vaardigheden om een functie in technische zin te kunnen uitvoeren, daarbij gebruik makend van de geëigende gereedschappen en instrumenten.
- 2 *Sociaal-normatieve kwalificaties*: hierbij ligt het accent op de interpersoonlijke en communicatieve vaardigheden die een rol spelen bij het uitvoeren van een functie, met daarbij aandacht voor noodzakelijke attitudes en houdingen.

De indeling in typen kwalificaties is overigens niet hard, en kan afhangen van de sector en het beroep binnen de sector. Wat in het ene beroep een sociaal-normatieve kwalificatie is (bijvoorbeeld het voeren van gesprekken met klanten door een monteur) kan in een ander beroep tot de technisch-instrumentele kwalificaties behoren (bijvoorbeeld het voeren van gesprekken door een sociotherapeut met zijn of haar cliënten). In de jaren zeventig en tachtig is een wildgroei in benamingen voor kwalificaties en varianten in typen kwalificaties ontstaan die de discussie beslist niet heeft verhelderd. Zo leerde een vergelijking door Van Zolingen (1995) dat technisch-instrumentele kwalificaties ook wel worden aangeduid als functionele kwalificaties of procesafhankelijke kwalificaties.

In de definitie van Van Hoof en Dronkers zijn kwalificaties op te vatten als een eigenschap van een individu, ofwel een individuele bekwaamheid. Glebbeek (1993) signaleert dat er sluipenderwijs een tweede betekenis aan het begrip kwalificatie wordt toegekend, namelijk de toegeschreven en erkende bekwaamheid. Als illustratie wijst hij daarbij op het feit dat bijvoorbeeld de afronding van een proefschrift niet iemands feitelijke bekwaamheid verandert, maar wel zijn kwalificatie. Deze tweede betekenis lijkt in de jaren tachtig aan betekenis te winnen en is zeker in de jaren negentig dominant gewor-

den. Zowel in de idee van de landelijke kwalificatiestructuur, als in de opvattingen over het concept 'startkwalificatie' wordt de nadruk gelegd op het *certificerende* aspect van kwalificaties. De kwalificatie biedt dan een garantie dat de houder ervan in staat is om concrete arbeidstaken volgens (minimale) standardeisen te verrichten (Eraut, 1994; Thijssen, 1998).

Het kwalificatiebegrip was in de jaren zeventig en tachtig lange tijd het kader waarbinnen de discussies over beroepsonderwijs en arbeidsmarkt plaatsvonden. Met betrekking tot de aard van de kwalificaties die in het beroepsonderwijs centraal dienen te staan, is er in de jaren tachtig een wens om deze niet bedrijfstak-specifiek maar breder te definiëren. Men verwacht daarmee een grotere flexibiliteit van werknemers te bewerkstelligen. Dit streven komt echter onvoldoende uit de verf. De vraagzijde (dat wil zeggen de werkgever) is dominant aanwezig in de discussie over opleidingsinhouden en heeft een duidelijke voorkeur voor een meer directe koppeling tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Het accent ligt derhalve op de technisch-instrumentele kwalificaties die noodzakelijk zijn met het oog op de directe inzetbaarheid van schoolverlaters uit het beroepsonderwijs. Ook het instrumentarium dat wordt gehanteerd voor het formuleren van beroeps- en opleidingsprofielen legt de nadruk op gedetailleerde beschrijvingen van bestaande functies en beroepen en biedt door de gedetailleerdheid en het statische karakter weinig aanknopingspunten voor het ontwikkelen van bredere vakopleidingen. Het zogenaamde Mantelproject (Brandsma, 1993) is een goed voorbeeld van een project waarbij op gedetailleerde wijze eindtermen en curricula worden geformuleerd.

Regulering van de aansluitingsproblematiek via een flexibiliteitsbenadering

Er is de nodige kritiek op de naïeve benadering van de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt, die zich richt op een directe inzetbaarheid van schoolverlaters. Deze komt vooral van de voorstanders van wat Van Zolingen (1995) omschrijft als de 'flexibiliteitsbenadering'. Uitgangspunt van deze benadering is dat een rechtstreeks vertalen van arbeidsmarktvereisten in curricula onwenselijk én feitelijk onuitvoerbaar is. Het beroepsonderwijs heeft daarentegen tot taak algemene kwalificaties te onderwijzen die de flexibiliteit van werknemers ten goede komt. Nieuwe en meer toekomstgerichte methoden voor de analyse van beroepen en functies moeten licht werpen op de kwalificaties die in de beroepsopleidingen centraal moeten staan (Hövels & Van Dijk, 1989). Via een stelsel van intermediaire voorzieningen voor specifieke om-, her- en bijscholing moeten resterende discrepanties tussen onderwijs en arbeidsmarkt dan worden overbrugd (Kraayvanger & Van Onna, 1986).

Deze flexibiliteitsbenadering krijgt in de loop van de jaren negentig steeds meer aandacht. Dit lijkt samen te hangen met een erkenning van de onvoorspelbaarheid van de arbeidsmarkt, die in steeds bredere kring geaccepteerd wordt, en de educatieve repercussies hiervan. Er worden verschillende voorstellen gedaan om een flexibele aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt te realiseren. De begrippen sleutelkwalificaties, verbreed beroepsonderwijs en competenties staan in deze voorstellen centraal.

Het begrip *sleutelkwalificaties* is door Van Zolingen (1995) uitvoerig onderzocht. Dit concept werd reeds in de jaren zeventig in de Bondsrepubliek Duitsland geïntroduceerd (Mertens, 1974) en doet eind jaren tachtig zijn intrede in de Nederlandse discussie. Van Zolingen (1995, p. 117) definieert sleutelkwalificaties als: "kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen die behoren tot de duurzame kern van een beroep of een groep verwante

functies met de mogelijkheid tot transfer naar andere en nieuwe functies binnen dat beroep en tot innovaties binnen dat beroep, die bijdragen aan de bekwaamheidsontwikkeling van een beroepsbeoefenaar en die overgangen binnen de loopbaan vergemakkelijken." De sleutelkwalificaties zullen dus per beroep verschillen. In een advies onderschrijft de Sociaal Economische Raad (SER, 1999) de waarde van het concept sleutelkwalificaties. Daarbij wordt het concept sleutelkwalificaties op nagenoeg dezelfde wijze als door Van Zolingen (1995) gedefinieerd. Sleutelkwalificaties worden door de SER als wezenlijk instrument beschouwd om werknemers toe te rusten voor het hanteren van veranderingen in hun werk en voor het vergroten van hun mobiliteit op de arbeidsmarkt. De SER bepleit de opname van sleutelkwalificaties in de kwalificatiestructuur van het beroepsonderwijs. Op deze plaats wordt niet verder inhoudelijk ingegaan op het concept sleutelkwalificaties. In hoofdstuk 3 zal het begrip sleutelkwalificaties nader worden gedefinieerd ten opzichte van het competentiebegrrip (zie paragraaf 3.3.3).

Om werknemers beter voor te bereiden op een loopbaan, die meer dan voorheen gekenmerkt zal worden door al of niet vrijwillige transitie, neemt de roep om brede beroepsopleidingen toe. Nijhof en Streumer (1994) brengen in kaart wat verbreed beroepsonderwijs eigenlijk betekent. Na een analyse van ontwikkelingen richting verbreed beroepsonderwijs in de Verenigde Staten, Engeland, Duitsland en Nederland, komen de auteurs tot een omschrijving van breedheid voor de Nederlandse situatie. Verbreed beroepsonderwijs betekent in hun opvatting dat de inhoud van beroepsopleidingen afgeleid moet worden van de generieke kenmerken van een beroep én dat opleidingen aandacht besteden aan het bevorderen van de flexibiliteit van werknemers door vaardigheden aan te leren die mobiliteit en transfer mogelijk maken. Het aanleren van vaardigheden die mobiliteit en transfer bewerkstelligen, moet echter wel gekoppeld zijn aan beroepscontexten. Anders zijn ze leeg: het probleemoplossen van de baliemedewerker is inhoudelijk anders dan dat van een servicemonteur. Nijhof en Streumer stellen dus voor om verbreed beroepsonderwijs *niet* te beschouwen als het voorbereiden op de range van alle mogelijke activiteiten die in een beroep voorkomen. Breed refereert in hun opvatting aan breed toepasbare kwalificaties met een duurzaam karakter.

Eind jaren negentig gaat het begrip *competenties* een belangrijke rol spelen. In 1998 bracht de Onderwijsraad een advies uit over sleutelkwalificaties in de bve-sector, in het kader van de gedachtevorming over de invulling van een leven lang leren. De Onderwijsraad neemt in dit rapport afscheid van het begrip sleutelkwalificaties, vanwege de uiteenlopende omschrijvingen die auteurs voor dit concept hanteren. Het begrip kwalificatie wordt door de raad wel gehandhaafd. Kwalificatie en competentie zijn volgens de raad uitwisselbare begrippen, met dien verstande dat competenties hierbij worden opgevat als geschiktheidskenmerken die leerbaar en onderwijsbaar zijn (kennis, vaardigheden en attituden). Overwegingen zoals een sterker accent op zelfredzaamheid en verantwoordelijkheid voor de eigen arbeidsloopbaan, de zorg voor employability van werknemers en het feit dat een beroepsopleiding geen eindonderwijs maar slechts een fase in een levenslang leertraject is, noodzaken tot een bijstelling van de inhoud van opleidingen in de bve-sector. Naast *beroepscompetenties* die betrekking hebben op het geheel van kwalificaties die nodig zijn om een beroep uit te oefenen, benadrukt de raad het belang van *leercompetenties* (vermogen en attitude tot het kunnen bijblijven in het eigen vakgebied) en *loopbaancompetenties* (flexibel kunnen reageren op de eisen van een turbulente arbeidsmarkt).

De Adviescommissie Onderwijs Arbeidsmarkt (ACOA, 1999) neemt de idee van een verbreding van de inhoud van beroepsopleidingen over. In het advies wordt zowel het begrip competentie, kerncompetentie als ook het begrip kernproblemen gehanteerd. Daarbij wordt sterk geleund op het gedachtegoed van Onstenk (1997). Ook de ACOA acht het concept sleutelkwalificatie ontoereikend als instrument om de verbreding van beroepsopleidingen te realiseren. Sleutelkwalificaties zouden te veel zaken suggereren die los lijken te staan van de beroepskwalificaties, waardoor het gevaar bestaat dat sleutelkwalificaties bij wijze van spreken in een apart vak worden gedoceerd.

Tot slot kan gewezen worden op het recent verschenen rapport van de Stuurgroep Evaluatie Wet Educatie Beroepsonderwijs (Stuurgroep Evaluatie WEB, 2001), waarin geconcludeerd wordt dat de nieuwe kwalificatiestructuur het streven naar brede functieoverstijgende vakopleidingen onvoldoende heeft gerealiseerd. Het rapport maakt melding van een te sterke focus op de vraagzijde van de arbeidsmarkt. Er wordt in het beroepsonderwijs te gemakkelijk aangestuurd op een grote differentiatie van opleidingen, waarbij onvoldoende wordt nagedacht wat qua inhoud kenmerkend dient te zijn voor de initiële beroepsopleiding en welke leerinhouden behoren tot het domein van de post-initiële scholing. Het zeer grote aantal kwalificaties (ruim zevenhonderd) dat in de kwalificatiestructuur is opgenomen staat op gespannen voet met het streven naar het opleiden tot brede vakbekwaamheid en komt ook de transparantie van de kwalificatiestructuur niet ten goede. Dit is zeker ook het geval omdat de kwalificaties niet discreet zijn maar er een aanzienlijke mate van overlap in eindtermen is waar te nemen (Riemersma, 2000).

2.2.2 HOGER ONDERWIJS

In de voorgaande paragrafen over arbeidsorganisaties en de bve-sector is gewezen op ontwikkelingen als flexibilisering van de arbeid, het afscheid van de idee van 'lifetime employment', de steeds snellere veroudering van kennis, en het belang van kennis als productiefactor. Deze ontwikkelingen laten ook het hoger onderwijs niet onberoerd. In de jaren negentig is de opvatting van hoger onderwijs als autonome pedagogische provincie voorgoed verlaten, ten gunste van de idee dat het hoger onderwijs de leverancier is van het intellectuele kapitaal voor de kenniseconomie. De overheid dringt er bij het hoger onderwijs op aan initiatieven te ondernemen om de relatie met de arbeidsmarkt te versterken (Ministerie van OCenW, 1998). In de beroepspraktijk ontstaat een steeds sterker wordende vraag naar bekwaame en breed inzetbare afgestudeerden. Wenselijke eigenschappen als 'in teamverband kunnen werken', 'problemen kunnen oplossen', 'via logisch denken tot conclusies kunnen komen' en 'creativiteit en vindingrijkheid ten toon kunnen spreiden' worden geformuleerd. Maar hoe leer je studenten creatief en vindingrijk problemen op te lossen in een breed (werk)veld? Het 'nieuwe' onderwijs moet de studenten hierop voorbereiden. Studenten moeten kennis maken met de verschillende facetten van zowel domein- als niet-domeinspecifieke problemen; probleemaanpakken leren die bij voorkeur transferabel zijn naar andere werkgebieden, en kennis, vaardigheden en houdingen integreren om zo de flexibiliteit te optimaliseren (van den Bosch & Gerritsen, 1997).

De term competentiegericht onderwijs wordt in het hoger onderwijs frequent gehanteerd zonder dat altijd duidelijk is wat er precies mee wordt bedoeld. Boon en Van der Klink (2000) constateren dat het feitelijk in vier betekenissen wordt gebruikt. Op de eerste plaats kan er sprake zijn van 'window dressing', waarbij het begrip wordt gehanteerd om zich te profileren op de markt van onderwijsvragers, zonder dat er concreet iets veran-

dert in het onderwijs. 'Oude wijn in nieuwe zakken' is de passende benaming hiervoor. Ten tweede wordt er van competentiegericht onderwijs gesproken als er sprake is van een innovatie in de *didactiek*, in de richting van integratie van kennis en vaardigheden, veelal middels het gebruik van (authentieke) problemen, projecten of casussen. Ten derde kan competentiegericht onderwijs slaan op een versterking van de relatie met de (regionale) *arbeidsmarkt*, bijvoorbeeld door het instellen van commissies met vertegenwoordigers vanuit het beroepsveld, docentenstages, of door het opstellen van beroeps- en opleidingsprofielen in samenspraak met het beroepsveld. En ten slotte wordt competentiegericht onderwijs als label gehanteerd voor een *geïntegreerde benadering*, waarbij zowel aandacht wordt besteed aan de didactische vernieuwing als aan de optimalisering van de relatie met de arbeidsmarkt (zie ook Buskermolen & Slotman, 1999).

Hieronder worden de ontwikkelingen die bijdragen aan aandacht voor het competentiebegrip nader toegelicht. Eerst wordt ingegaan op het hoger beroepsonderwijs, vervolgens komt het universitair onderwijs aan bod.

Hoger beroepsonderwijs

In het hoger beroepsonderwijs wordt steeds meer belang gehecht aan de inrichting van curricula op basis van *beroepsprofielen* (Verreck & Schlusmans, 1999). Hiermee wordt beoogd om op een gestructureerde wijze rekening te houden met de eisen die de toekomstige beroepspraktijk aan afgestudeerden stelt. Bij het opstellen van beroeps- en opleidingsprofielen wordt steeds vaker het competentiebegrip als beschrijvingskader gehanteerd, waarbij de integratie van kennis, vaardigheden en houdingen in betekenisvolle gehelen het uitgangspunt is. Het ontwikkelen van beroeps- en opleidingsprofielen stuit echter op het probleem van de onvoorspelbaarheid van de arbeidsmarkt. Treffend wordt dit geïllustreerd in het hbo-informaticaonderwijs. Toen de betrokken hogescholen het plan opvatten om een competentiegericht opleidingsprofiel te formuleren, werd geconstateerd dat er in de sector geen actueel en bruikbaar beroepsprofiel voorhanden was en dat de sectorvertegenwoordigers de taak van het maken van het beroepsprofiel op het bordje van de onderwijsinstellingen legden (Van der Klink & Boon, in voorbereiding).

Arbeidsorganisaties ondervinden steeds meer moeite met het aangeven van wat zij van afgestudeerden verwachten, zeker als daar voorspellingen over gedaan moeten worden. Gevolg daarvan is dat onderwijsinstellingen niet alleen belast worden met het formuleren van het onderwijsaanbod, maar ook met het definiëren van de vraag naar onderwijs. Daarnaast doet zich het probleem voor dat in de discussie over wat van afgestudeerden wordt verwacht het begrip competenties op meerdere manieren wordt gebruikt (De Bie & Mostert, 2000). Het begrip competenties wordt niet alleen gebruikt om inzicht te krijgen in de benodigde kennis en kunde, maar ook om gewenste persoonseigenschappen aan te geven zoals stressbestendigheid, flexibiliteit en zelfstandigheid. Het is echter de vraag in hoeverre dergelijke eigenschappen leerbaar en onderwijsbaar zijn.

Het ontstaan van duale opleidingsvarianten draagt bij aan de aandacht voor competenties in het hoger beroepsonderwijs. Van werkgeverszijde, en dan met name vanuit het MKB, worden initiatieven om werken en leren te integreren van harte toegejuicht. Veel studenten voelen zich bovendien genoodzaakt om werken en leren te combineren om zodoende studieschulden te voorkomen (OECD, 1999). Vanaf begin jaren negentig worden hogescholen steeds actiever in het aanbieden van leer-werkarrangementen. Kenmerkend voor

duaal opleiden is dat een substantieel deel van de opleiding op één of meerdere werkplekken plaatsvindt. Idealiter impliceert dit volgens Onstenk (1999) dat de kennisverwerving op geïntegreerde wijze in de schoolse component van de duale opleiding moet worden aangeboden, waarbij alle aspecten van het beroepsmatig handelen aan bod dienen te komen. Pas dan, aldus Onstenk, zijn er voldoende garanties dat het duale opleidingstraject resulteert in brede vakbekwaamheid. Het competentiebegrrip komt hierdoor welhaast automatisch in het vizier. Daarnaast stelt duaal opleiden eisen aan de werkplek. Niet iedere werkplek is van nature geschikt om brede vakbekwaamheid te realiseren. De werkplek moet gelegenheid bieden voor het opdoen van gevarieerde werkervaring, maar moet tevens uitnodigen tot communicatie over en reflectie op het uitgevoerde werk (zie Van der Klink & Bastiaens, 2000).

Ook in het kader van de didactische vernieuwing in het hoger onderwijs komt het competentiebegrrip in het vizier. Dergelijke vernieuwingen worden steeds vaker onder de noemer competentiegericht onderwijs gepresenteerd. Daarbij wordt veelvuldig gebruik gemaakt van de mogelijkheden die informatie- en communicatietechnologie (ict) biedt, bijvoorbeeld in de vorm van elektronische leeromgevingen (Jochems & Schlusmans, 1999). De didactische vernieuwingen vertonen overlap met didactische concepten die al langer worden toegepast, zoals Probleemgestuurd Onderwijs (PGO) dat in 1974 werd geïntroduceerd op de toenmalige Rijksuniversiteit Limburg (Van den Bosch & Gerritsen, 1997), de case-methode zoals die wordt toegepast bij diverse opleidingen aan Harvard, of verschillende vormen van projectonderwijs waarbij studenten in teamverband aan de oplossing van praktische problemen werken.

Schlusmans e.a. (1999) beschrijven een groot aantal recente initiatieven in het hoger (beroeps)onderwijs om meer competentiegerichte vormen van onderwijs te ontwikkelen. Kenmerkend voor deze initiatieven is:

- het integreren van kennisverwerving en kennistoepassing;
- het centraal stellen van problemen uit de beroepspraktijk;
- het doen van een groter beroep op studenten om zelf, individueel of groepsgewijs, actief kennis te verwerven; en
- het toekennen van een nieuwe rol aan toetsing, waarbij meer aandacht ontstaat voor toetsing van vaardigheden en houdingen alsmede integratie van de toetsing binnen het gehele onderwijsleerproces.

Competentiegerichte toetsing lijkt de achillespees van competentiegericht onderwijs te zijn. Als studenten uitsluitend worden beoordeeld op de kennis die ze hebben verworven, en de vaardigheden en attituden bij de beoordeling dus buiten beschouwing worden gelaten, dan zullen studenten zich ook alleen bekommeren om het zich eigen maken van de vereiste kennis. Competentiegerichte toetsing vereist de integrale toetsing van kennis, vaardigheden en attituden. Dit roept echter vele vragen op. Critici wijzen op de problemen inzake validiteit, betrouwbaarheid en efficiëntie. Voorstanders wijzen op voordelen, zoals het realistische gehalte van de proeven van bekwaamheid en de actieve participatie van de beoordeelde in opzet en uitvoering van de procedures en in de interpretatie van de prestaties (Elshout-Mohr & Oostdam, 2001). Er is momenteel weinig informatie beschikbaar over concrete voorbeelden van competentiegerichte toetspraktijken die voldoen aan eisen als validiteit, betrouwbaarheid én kosteneffectiviteit.

Bij competentiegerichte vormen van onderwijs gaat het niet alleen om toetsing aan het eind van een cursus. Toetsing wordt een integraal onderdeel van het onderwijsleerproces. Sluijsmans (2002) rapporteert over 'peer-assessment' in de lerarenopleiding. Zij constateert dat de concrete implementatie op problemen stuit. Zo moet er voldoende aandacht bestaan voor het aanleren van de vaardigheden voor het geven van feedback, eer studenten in staat zijn om op constructieve wijze kwalitatief hoogwaardige feedback te geven.

Ook toetsing ten behoeve van het verlenen van vrijstellingen lijkt populairder te worden. Een inventarisatie van in de praktijk van het hoger onderwijs reeds toegepaste procedures voor het erkennen van Elders Verworven Competenties (EVC) maakt inzichtelijk dat de gehanteerde procedures vooral gericht zijn op het vaststellen van de kennis van de kandidaat, en dan met name de kennis die in formele certificaten en diploma's is uitgedrukt (Thomas, Frietman, & Broekhoven, 2000). Ook hier geldt vermoedelijk dat de afwezigheid van uitgewerkte voorbeelden die voldoen aan eisen als validiteit, betrouwbaarheid en kosteneffectiviteit de implementatie van innovatieve vormen van EVC belemmert.

Universitair onderwijs

In het universitair onderwijs is de aandacht voor het concept competentie beduidend geringer dan in het hoger beroepsonderwijs. De meeste aandacht lijkt het concept te krijgen op universiteiten die programma's aanbieden voor werknemers die al wat verder gevorderd zijn met hun loopbaan, zoals Nijenrode en De Open Universiteit Nederland.

Binnen het universitair onderwijs is er, evenals in het hoger beroepsonderwijs, sprake van een innovatie in de didactiek, waarbij elementen zichtbaar zijn die Schlusmans e.a. (1999) definiëren als competentiegericht onderwijs. Voor een bespreking daarvan wordt verwezen naar het voorgaande deel van deze paragraaf.

Eind jaren negentig starten allerlei universiteiten kleine experimenten met duale opleidingen. Dat gaat echter gepaard met de vrees voor de ondergang van het academische karakter, het niveau, maar zeker ook de academische autonomie van de studie. De angst voor een daling van het academisch niveau is volgens Kessels (2000b) onterecht en komt voort uit de klassieke scheiding tussen theorie en praktijk, waarbij de theorie, ook nu nog, een hogere status heeft dan de praktijk. En doordat een duale opleiding sterk gebonden is aan de praktijk kan volgens die redenering een duale opleiding geen academisch niveau realiseren.

De eerste evaluaties van duale wetenschappelijke opleidingen laten zien dat de invoering ervan met vallen en opstaan gepaard gaat (Van den Broek, 2001). Belangrijke condities voor een effectief opleidingstraject worden niet of onvoldoende vervuld. Zo worden er in de meeste gevallen vanuit de opleiding geen expliciete eisen gesteld aan de werkplek van de student. Ook het werk dat studenten uitvoeren heeft niet altijd een directe relatie met het schoolse deel van de opleiding, en plannen die bedoeld zijn om het werken en leren op elkaar af te stemmen worden vaker niet dan wel aangetroffen. Datgene wat wordt geleerd is eerder functiespecifiek dan breed toepasbaar of academisch te noemen (Van den Broek, 2001).

2.2.3 HET VOORTGEZET ONDERWIJS

In het voortgezet onderwijs is de aandacht voor het idee van competentie tamelijk gering. In het vmbo is er wel aandacht voor competenties; in de basisvorming en het studiehuis is de aandacht ervoor minimaal. In deze paragraaf passeren achtereenvolgens vmbo, basisvorming en studiehuis de revue.

Vmbo

In het vmbo worden in de bovenbouw vier doorstroomprofielen of 'leerwegen' ingevoerd: de theoretische leerweg, de gemengde leerweg, de kaderberoepsgerichte leerweg en de basisberoepsgerichte leerweg. Deze leerwegen verbinden de basisvorming met het vervolgonderwijs. De leerwegen bestaan uit een gemeenschappelijk deel, een sectorspecifiek deel dat voorbereid is op de te kiezen sector, en een vrij deel (Van der Sanden, Streumer, Doornekamp, & Teurlings, 2001). De huidige discussie richt zich vooral op het ontwikkelen van een passende didactiek. Van der Sanden e.a. (2001) beargumenteren dat er in het vmbo krachtige leeromgevingen moeten worden ontwikkeld, waarin theorie en praktijk op betekenisvolle wijze met elkaar worden verbonden. Dit is vooral nodig om een basisberoepsgerichte leerweg te realiseren. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld participeren in authentieke situaties, waarbij zij begeleid worden door personen die als 'model' fungeren. Dit draagt bij aan een geleidelijke ontwikkeling van competenties.

Onder de benaming WPS (WerkPlekkenStructuur) wordt momenteel op grote schaal geëxperimenteerd met het creëren van authentieke leer-werksituaties in het vmbo (Vrieze, Van Kuijk, & Van Kessel, 2001). Kenmerkend voor WPS is:

- zelfstandig, zelfsturend leren van de leerlingen;
- integratie van theorie en praktijk;
- simulatie van bedrijfssituaties; en
- leerlingen nemen taken van docenten over.

De ervaringen tot op heden zijn positief. Leerlingen blijken in staat te zijn tot zelfstandig leren, maar wel is een goed systeem voor het monitoren van de voortgang van leerlingen noodzakelijk. Vanzelfsprekend vergt WPS ook een andere rol van de docenten. Zij gaan minder frontaal lesgeven en treden meer als individueel begeleider op. Verder vergt deze aanpak dat docenten meer tijd investeren in het ontwikkelen van opdrachten om leerlingen zelfstandig te laten werken.

Basisvorming

Binnen de basisvorming komt er geleidelijk meer aandacht voor het concept competenties. De discussie over kerndoelen en de inrichting van de basisvorming speelt daarbij een belangrijke rol. Rapporten van het Sociaal en Cultureel Planbureau (1999) en van de Onderwijsraad (2001) leggen een basis voor de discussie over de aanpassing en herziening van de basisvorming. Deze rapporten stellen dat door maatschappelijke, economische, demografische, en technologische ontwikkelingen in onze maatschappij er een noodzaak is om de basisvorming aan te passen en te vernieuwen. Eén van de speerpunten in deze vernieuwing is de overstap naar competenties, die richtinggevend zouden moeten zijn voor de inrichting van het onderwijs. Nadere invulling van dit speerpunt, het centraal stellen van competenties, laat echter nog op zich wachten omdat dit een grondige herziening veronderstelt van de basisvorming. Om op korte termijn aan de knelpunten van de basisvorming tegemoet te komen, stelt de Onderwijsraad voor om de breed samengestelde basisvorming te verdelen in een kerncurriculum en een differentieel curri-

culum. In het kerncurriculum worden die kennisgebieden opgenomen die voor alle leerlingen onmisbaar zijn voor verdere studie en beroep en voor de gewenste brede vorming. In het differentieel curriculum kunnen onderwerpen worden opgenomen die gebaseerd zijn op de voorkeuren en behoeften van de individuele leerlingen.

Daarnaast is er in het kader van de pedagogische opdracht van het onderwijs een toenemende aandacht voor de plaats van waarden en normen (Dietvorst & Verhaege, 1995; Veugelers & De Kat, 1998). Van het voortgezet onderwijs wordt verwacht dat het niet alleen leerlingen voorbereidt op een eventuele vervolgopleiding en op de arbeidsmarkt, maar ook op het participeren in de samenleving in bredere zin (Ten Dam & Volman, 1999). Om dit te realiseren moet het onderwijs bijdragen aan de ontwikkeling van *sociale competenties* van leerlingen. Spitste zich in eerste instantie de discussie over de ontwikkeling van de sociale competentie zich vooral toe op leerlingen die maatschappelijk kwetsbaar zijn (Schuyt, 1995); tegenwoordig wordt het bevorderen van de sociale competentie van leerlingen als een expliciete opdracht gezien voor alle scholen en voor alle leerlingen. Sociale competentie heeft in deze context betrekking op het vermogen om adequaat sociaal te functioneren in een bepaalde samenleving. Sociale competentie betreft die kennis, vaardigheden en attitudes die een leerling in staat stellen om te functioneren in een samenleving die voortdurend verandert (Ten Dam & Volman, 1999).

Studiehuis

Het studiehuis is een metafoor voor een school waarin leerlingen breed worden opgeleid; waarin rekening wordt gehouden met verschillen tussen leerlingen; waarin leerlingen zorg dragen voor hun eigen leerproces en daaraan actief deelnemen, en waarin leerlingen 'leren leren'. In het studiehuis gaan leerlingen in toenemende mate hun eigen studie plannen en steeds meer zelfstandig individuele opdrachten en groepsprojecten uitvoeren. Er is relatief veel aandacht voor de verwerving van vaardigheden en de toepassing van kennis, en minder aandacht voor 'kennis om de kennis'.

Leerlingen in het studiehuis worden geacht steeds zelfstandiger te werk te gaan en daarom is de – vernieuwde - begeleiding van de leerlingen richting zelfstandigheid van groot belang (Veugelers & Zijlstra, 2001). Het havo is daarbij voornamelijk praktisch en toepassingsgericht, het vwo meer theoretisch en wetenschappelijk. Hiermee wordt gepoogd het 'theezakjesmodel', waarbij het havo een aftreksel is van het vwo, te verhelpen. Verder zorgt deze indeling voor een betere aansluiting van het havo op het meer praktijkgerichte hbo en het vwo op het meer wetenschappelijke wo. Samenvattend kan gesteld worden dat het begrip competenties geen grote rol speelt in het studiehuis. Maar de grotere aandacht voor aansluitingsproblematiek, vaardigheden, zelfstandigheid en leren studeren zijn wel tendensen die goed passen binnen het competentiedenken.

2.3 Samenvatting en conclusies

De vorige paragrafen beschreven aanleidingen, motieven en omstandigheden die hebben bijgedragen tot aandacht voor het concept competenties. Daarbij is ervoor gekozen om deze per terrein, respectievelijk arbeidsorganisaties en onderwijs, in kaart te brengen. In deze paragraaf worden de inzichten van de vorige paragrafen samengevat en van commentaar voorzien. Geëindigd wordt met het formuleren van enkele conclusies.

2.3.1 AANLEIDINGEN BINNEN ARBEIDSORGANISATIES

De idee van kerncompetenties, zoals dat door Prahalad en Hamel (1990) is geïntroduceerd, kan beschouwd worden als het begin van een periode waarin het competentiedenken sterk leeft binnen arbeidsorganisaties. Kerncompetentie wordt gedefinieerd als een unieke, moeilijk kopieerbare *eigenschap van een organisatie* die essentieel is voor het organisatiesucces. Met name in de tweede helft van de jaren negentig wordt het concept competentie steeds vaker als *eigenschap van individuen* gepercipieerd. Competenties die in arbeidsorganisaties worden gebruikt, gaan vaak terug op een begrippenkader van persoonlijke eigenschappen die in psychotechnische tests worden gehanteerd.

Binnen arbeidsorganisaties is er sprake van een toenemend belang van leren en opleiden voor het realiseren van de organisatiedoelstellingen. Zeker in kennisintensieve ondernemingen is de permanente ontwikkeling van het menselijk potentieel van eminent belang voor de continuering van de organisatie. Vanwege het belang van het menselijk potentieel wordt het management ervan een cruciale aangelegenheid. Het noodzaakt tot een geïntegreerd human resource beleid inzake selectie, opleiding, beoordeling en loopbaanontwikkeling. Er is behoefte aan harmonisatie van de terminologie voor alle betrokkenen én van de verschillende instrumenten van het human resource beleid. Daarnaast wordt het human resource beleid nadrukkelijker afgestemd op het ondernemingsbeleid en ook hier manifesteert zich de noodzaak tot een gemeenschappelijke terminologie voor alle betrokkenen. Geconstateerd kan worden dat het competentiebegrif geïntroduceerd wordt als concept om de uiteenlopende instrumenten voor het human resource beleid onderling op elkaar af te stemmen, alsmede ook om de afstemming van het human resource beleid op het organisatiebeleid te faciliteren. De mate waarin het competentiebegrif deze doelen ook daadwerkelijk realiseert, is vanwege het ontbreken van empirische gegevens moeilijk vast te stellen.

2.3.2 AANLEIDINGEN BINNEN HET ONDERWIJSVELD

Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie

In het onderwijs wordt met name in het bve-veld het competentiebegrif veelvuldig gehanteerd. Het competentiebegrif speelt een rol in de discussie rondom de problematiek van de aansluiting onderwijs–arbeidsmarkt. Het beroepsonderwijs maakt momenteel een transformatie door van een gerichtheid op directe inzetbaarheid van afgestudeerden in een specifiek beroep of specifieke functie, naar het opleiden voor een beroepsloopbaan. Daarbij zijn twee motieven sturend. De eerste is de toegenomen *flexibiliteit van de arbeidsmarkt* en de consequenties daarvan voor de mobiliteit en employability van werknemers. De snelheid van veranderingen waardoor kennis snel veroudert, in combinatie met afnemende baanzekerheid, maakt het noodzakelijk opnieuw te definiëren wat in het kader van ‘een leven lang leren’ de educatieve bagage moet zijn van abituriënten. Ten tweede is er de constatering dat de kwalificatiestructuur, wat de gekozen manier van structurering betreft, onvoldoende is toegerust om de *snelle veranderingen in de beroepspraktijk* in kwalificaties en eindtermen te definiëren, waarna vervolgens de vertaling ervan in opleidingsinhouden ter hand kan worden genomen. Hierdoor is het gevaar van een permanent nahinkend beroepsonderwijs reëel.

Het denken in termen van bredere bekwaamheden die stabiel zijn, wordt beschouwd als een mogelijke oplossing hiervoor. Daarbij worden de begrippen kwalificaties en sleutelkwalificaties langzamerhand aan de kant gezet ten gunste van een nieuwe terminologie waarin begrippen als competenties, kerncompetenties en kernproblemen centraal

staan. De discussie over competenties blijft in het bve-velde vooralsnog tamelijk conceptueel en de bijdrage van het competentiebegrrip aan het oplossen van de vraagstukken zal nog moeten blijken. Daarbij is opmerkelijk dat de waarde van sleutelkwalificaties op de arbeidsmarkt nooit empirisch is vastgesteld (Jellema, Lokman, & Nieuwenhuis, 2000). Desalniettemin wordt dit begrip nu vervangen door het competentiebegrrip dat eveneens niet uitblinkt door een heldere definitie (Stoof, Martens, & Van Merriënboer, 2000; Thijssen, 1998; Toolsema, 2001).

Het blijft bijvoorbeeld onduidelijk wat precies het verschil is tussen een (sleutel)kwalificatie en (kern)competentie, en de benaming kerncompetentie werkt verdere onduidelijkheid in de hand omdat het in de oorspronkelijke betekenis werd gehanteerd als een eigenschap van een organisatie. Waarin schuilt de meerwaarde van het competentiebegrrip? Een mogelijke verklaring voor de introductie van het competentiebegrrip in het beroepsonderwijs zou gelegen kunnen zijn in de wens om daarmee aan te sluiten bij de taal die momenteel dominant is in arbeidsorganisaties (Mulder, 2000). In die zin is er wellicht eerder sprake van een communicatiestrategie dan dat er inhoudelijk voorgoed afscheid is genomen van het gedachtegoed waarvoor de idee van sleutelkwalificatie staat. Wellicht zijn begrippen als kwalificatie en sleutelkwalificatie wat sleets geworden en brengt het competentiebegrrip nieuw elan om oplossingen voor de aansluitingsproblematiek te vinden.

Hoger onderwijs

In het hoger onderwijs, zij het wat minder op de voorgrond tredend dan in de bve-sector, is er eveneens een discussie gaande over de mogelijkheden die het competentiebegrrip biedt. Daarbij lijkt het hoger beroepsonderwijs dit begrip meer te omarmen dan het wetenschappelijk onderwijs. Maar in beide vormen van onderwijs is het bewustzijn aanwezig dat de arbeidsmarkt verandert en dat het hoger onderwijs meer dan voorheen wordt beschouwd als leverancier van het benodigde intellectuele kapitaal voor de kenniseconomie. Competentiegericht onderwijs blijkt in de praktijk een vlag te zijn die verschillende ladingen dekt. Enerzijds wordt er van competentiegericht onderwijs gesproken als er sprake is van een versterking van de relatie met de arbeidsmarkt, anderzijds wordt dit ook als label gebruikt voor didactische vernieuwingen.

In het hoger beroepsonderwijs, van oudsher al meer georiënteerd op de arbeidsmarkt, heeft het denken in termen van competenties al meer ingang gevonden dan in het wetenschappelijk onderwijs. Het competentiedenken past in de beweging naar een sterkere oriëntatie op de beroepspraktijk, als reactie op een periode waarin de academisering van het hoger beroepsonderwijs hoog in het vaandel stond. In die zin is het competentiebegrrip op te vatten als een 'duwtje' om de slinger van richting te veranderen. Naast didactische vernieuwingen, waarbij de integratie van kennisverwerving en kennis-toepassing wordt nagestreefd, wordt er gewerkt aan een betere afstemming op de arbeidsmarkt via dualisering van opleidingen en via een versterking van de relatie met de (regionale) arbeidsmarkt, onder andere door het opstellen van beroeps- en opleidingsprofielen.

Het succes van competentiegericht onderwijs zal in het hoger beroepsonderwijs voor een belangrijk deel afhangen van de mate waarin onderwijsinstellingen er in slagen de toetsing ook competentiegericht te maken. Competentiegerichte toetsing impliceert de integrale toetsing van kennis, vaardigheden en houdingen.

Het universitair onderwijs lijkt zich terdege te realiseren dat afstemming op de arbeidsmarkt noodzakelijk is, maar verbindt daaraan wel vragen: Hoe dit vorm te geven zonder de academische vorming van studenten te veronachtzamen? En hoe te voorkomen dat universitaire studies 'degraderen' tot beroepsspecifieke opleidingen? Verder is er in het wetenschappelijk onderwijs sprake van didactische vernieuwing, waarbij de integratie van kennis en vaardigheden centraal staat en er - ook - geleerd wordt aan de hand van problemen uit de beroepspraktijk. Kennis blijft belangrijk, maar kunde wordt ook meer nagestreefd. Daarnaast wordt er, zij het nog op kleine schaal, voorzichtig geëxperimenteerd met duale opleidingen. De eerste resultaten van deze duale opleidingen zijn niet eenduidig maar duiden er wel op dat de zorg voor een 'degradatie' tot een beroepsspecifieke opleiding niet geheel ongegrond is.

Voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs zijn ontwikkelingen waar te nemen die een voedingsbodemp kunnen vormen voor het denken in termen van competenties.

Ten eerste zijn de vernieuwingen in het voortgezet onderwijs ingegeven door de constatering dat de aansluiting met het vervolgonderwijs, als ook de voorbereiding op het maatschappelijk functioneren, niet optimaal was. De aanleiding voor deze vernieuwingen lag meer in de omgeving (overheid, vervolgonderwijs) dan dat er binnen het voortgezet onderwijs zelf een grote noodzaak tot herziening van het onderwijs werd geconstateerd.

Ten tweede, en in samenhang met de eerste ontwikkeling, is er de wens om meer accent te leggen op vaardigheden en op de ontwikkeling van het leervermogen van leerlingen. Naast (feiten)kennis wordt kunde meer van belang en de bedoeling is om de verwerving van kennis en vaardigheden steeds meer geïntegreerd aan te pakken. Zelfstandig leren doet schoorvoetend zijn intrede. De ontwikkeling van een daarbij passende didactiek is nog in volle gang. In zo'n didactiek wordt het leren in realistische contexten meer benadrukt. Begrippen als 'krachtige leeromgeving' en 'authentiek leren' doen hun intrede, en dan vooral in het vmbo en het studiehuis.

In de basisvorming wordt geworsteld met het dilemma hoe enerzijds een voldoende breed opleidingsprogramma te handhaven en hoe anderzijds de nodige aandacht te besteden aan meer specialistische kennis die noodzakelijk is ter voorbereiding op bijvoorbeeld het vervolgonderwijs. Vragen daarbij zijn: Wat wordt in het generieke deel en wat wordt in differentiaties (leerwegen, profielen) aangeboden? De overlappende onderwijsprogramma's zijn een punt van voortdurende zorg. Een herziening van de onderwijsprogramma's lijkt geboden en in die discussie wordt steeds vaker het concept competentie gehanteerd als instrument om kern en differentiaties in het onderwijsprogramma te onderscheiden. Verder komt het begrip (sociale) competentie voor in de discussie over de pedagogische opdracht van de basisvorming. Daarbij gaat het om de vraag welke normen en waarden, vaardigheden, kennis en houdingen noodzakelijk zijn voor identiteits- en burgerschapsvorming.

2.3.3 CONCLUSIES

Zowel in arbeidsorganisaties als in het onderwijs is het denken in termen van competenties aanwezig, zij het dat de mate van aandacht ervoor varieert. De meeste aandacht voor competenties wordt aangetroffen in arbeidsorganisaties en het (hoger) beroeps-onderwijs. De belangrijkste aanleidingen om het competentiebegrup meer centraal te stellen, zijn:

- De toegenomen turbulentie op de arbeidsmarkt en onzekerheid over de toekomst maakt het onmogelijk om scherp te definiëren wat de leerinhouden zijn die centraal moeten staan in (beroeps)onderwijs en bedrijfsopleidingen.
- Er wordt een steeds groter accent gelegd op de bruikbaarheid van het geleerde voor de arbeidsmarkt, vervolgstudie en het functioneren als burger in de maatschappij.
- De alom aanwezige tendens, zowel in het onderwijs als binnen bedrijfsopleidingen, tot integratie van losse elementen om kennis, vaardigheden en houdingen in een betekenisvolle samenhang aan te bieden. Daarbij wordt deze integratie vaak verder versterkt door het leren te situeren in een realistische of authentieke context.

Op basis van de vorige paragrafen worden de volgende conclusies geformuleerd:

- De aanleiding tot het denken in termen van competenties komt meer van buitenaf dan van binnenuit. Zo beschouwen arbeidsorganisaties het denken in competenties als een instrument om de ontwikkeling van het menselijk potentieel beter af te stemmen op de onvoorspelbaarheid van de toekomst. Ook binnen het beroeps-onderwijs en het hoger onderwijs wordt het denken in termen van competenties sterk gestimuleerd door de snelheid van de maatschappelijke en technologische ontwikkelingen en de onzekerheid over de toekomst. In het voortgezet onderwijs begint het competentiedenken ingang te vinden vanwege de noodzaak om een betere afstemming op het vervolgonderwijs (middelbaar beroeps-onderwijs en hoger onderwijs) en het maatschappelijk functioneren te realiseren. In die zin is er sprake van een kettingreactie.
- Competenties worden in iedere context anders geformuleerd. Zo wordt in het middelbaar beroeps-onderwijs het begrip kerncompetenties bijvoorbeeld in een hele andere betekenis gebruikt dan in arbeidsorganisaties oorspronkelijk gebruikelijk was.
- Competenties worden ook binnen dezelfde context anders geformuleerd. Zo worden in arbeidsorganisaties bijvoorbeeld definities gehanteerd waar persoonlijkheidskenmerken geen deel uitmaken van competenties, en ook worden definities gehanteerd waarin deze relatief stabiele kenmerken juist een belangrijke plaats innemen.
- Tot slot kan worden geconcludeerd dat het onderscheid tussen competentie en nauw verwante begrippen onduidelijk is. Het begrip sleutelkwalificatie is hiervan een treffend voorbeeld.

De belangrijkste conclusie die getrokken kan worden op basis van dit overzicht is dat het competentiebegrup (te) elastisch is geworden. Dat roept natuurlijk de vraag op of er nog iets gemeenschappelijk is aan het competentiebegrup over de diverse sectoren en contexten heen. Deze vraag staat centraal in het volgende hoofdstuk.

3 Competenties in soorten en maten

In dit hoofdstuk wordt onderzocht wat de mogelijkheden zijn om te komen tot harmonisatie van het competentiebegrip. Daarbij geldt dat het begrip competentie wordt ingeperkt tot het niveau van *individuen*. Competentie in de vorm van kerncompetenties, zijnde de vermogens van *organisaties* (zie bijvoorbeeld Prahalad & Hamel, 1990) valt buiten de scope van deze exercitie.

Begonnen wordt in paragraaf 3.1 met een aantal invalshoeken van waaruit definities worden geformuleerd. De belangrijkste definities komen in paragraaf 3.2 aan bod, waarna een inventarisatie plaatsvindt van gemeenschappelijke kenmerken. Om de grenzen van het competentiebegrip nader af te bakenen worden in paragraaf 3.3 begrippen die gelieerd zijn aan of zelfs overlap vertonen met het competentiebegrip nader verkend. Verder is door middel van consultatie van experts de mogelijkheid en wenselijkheid van een generieke definitie in kaart gebracht. Opzet en resultaten van de expertconsultatie worden in paragraaf 3.4 gepresenteerd. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een korte samenvatting en de conclusies in paragraaf 3.5.

3.1 Invalshoeken van waaruit competenties worden gedefinieerd

Er bestaan verschillende invalshoeken van waaruit competenties worden gedefinieerd.

Hier passeert een drietal invalshoeken de revue:

- 1 het internationale perspectief;
- 2 de theoretische invalshoek; en
- 3 de functie van de definitie.

Competentiebegrip in internationaal perspectief

Het begrip competenties wordt in verschillende landen op een wat andere manier gehanteerd (zie bijvoorbeeld Eraut, 1994; Fletcher, 1992; 1997; Thijssen, 1998). Op deze plaats wordt ingegaan op de betekenis van competentie in het Verenigd Koninkrijk, de Verenigde Staten en Duitsland. Daarbij wordt aangetekend dat het op deze plaats ontbreekt aan ruimte om diepgaand in te gaan op de verschillende betekenissen van het competentiebegrip. De reden om toch iets over de verschillen toe te lichten is dat het met name voor ons land van belang is rekening te houden met de geografische herkomst van gehanteerde begrippen, omdat in de Nederlandse discussie over competenties veelvuldig gebruik wordt gemaakt van buitenlandse literatuurbronnen. Zo wordt in de discussie over competenties in de context van arbeidsorganisaties veelvuldig gerefereerd aan bronnen uit de Verenigde Staten (bijvoorbeeld Spencer & Spencer, 1993) en in het beveld is waarneembaar dat Duitse bronnen (bijvoorbeeld Bunk, 1994) een belangrijke rol vervullen.

In het Verenigd Koninkrijk wordt gesproken over 'competences', waarmee bedoeld wordt op het kunnen presteren, conform de standaarden, zoals dat bijvoorbeeld gebeurt in het systeem van de National Vocational Qualifications (NVQ's). In dat systeem worden leerdoelstellingen gespecificeerd in de vorm van prestatienormen die geëist worden in de reële werksituatie, waarbij de normen worden gegroepeerd rondom kwalificaties die gekoppeld zijn aan functievereisten. De normen, weergegeven in de NVQ's, zijn tamelijk smal gedefinieerd, met als consequentie dat aandacht voor 'core skills' grotendeels ontbreekt, hetgeen de mobiliteit en de employability niet ten goede komt (Nijhof & Van Ginkel, 1997). Parkes (1994) verklaart dit door te wijzen op de grote invloed van branche-organisaties op het vaststellen van de normen, waarbij pragmatisme en directe toepasbaarheid de boventoon voeren. Mede op basis van de kritiek op het systeem van de NVQ's, dat uiteindelijk geen succes bleek te zijn, is er in het Verenigd Koninkrijk werk gemaakt van de ontwikkeling van een systeem met als titel 'General National Vocational Qualifications' (GNVQ) met meer aandacht voor transferabele 'key skills'. GNVQ wordt gezien als een scharnier tussen traditioneel academisch onderwijs en het beroepsgerichte onderwijs. Voor een compact overzicht van de situatie in het Verenigd Koninkrijk wordt de lezer verwezen naar Oates (1998).

In de Verenigde Staten wordt het begrip 'competencies' gehanteerd en daarmee wordt bedoeld op persoons- en gedragskenmerken die ten grondslag liggen aan de (excellente) performance van werknemers (Fletcher, 1997). Belangrijke grondlegger van de competentiebenadering in de Verenigde Staten is McClelland (1973), die uit ontevredenheid met de predictieve validiteit van (intelligentie)testen in selectieprocedures voor managers werk heeft gemaakt van het opstellen van een lijst van gedragskenmerken die beter voorspellen of een kandidaat geschikt is voor een managementfunctie. In de loop van de tijd is in alle facetten van het human resources beleid het competentiebegrip geadopteerd, bijvoorbeeld in de functiebeoordeling, loopbaanplanning, opleiding en training. Het denken in termen van competenties is uitermate populair in de Verenigde Staten. Veel literatuur van Amerikaanse origine over dit onderwerp heeft een wat kookboek-achtig karakter (zie bijvoorbeeld: Boulter, Dalziel, & Hill, 1992; Green, 1999; Spencer & Spencer, 1993).

Ook in het Amerikaanse onderwijs bestaat er aandacht voor competenties. Reeds in de jaren zeventig werden competentiegerichte lerarenopleidingen ontwikkeld. Programma's werden ontworpen op basis van het gedrag van excellente leraren. Meer hierover verder-

op in deze paragraaf. Ontevredenheid over de aansluiting tussen (beroeps)onderwijs en arbeidsmarkt leidt in de jaren negentig tot meer aandacht voor het centraal stellen in het onderwijs van brede vaardigheden die soms worden benoemd als 'competencies' maar ook worden aangeduid met concepten als 'generic skills' en 'workplace basics' (Nijhof & Streumer, 1994; Evers, Rush, & Berdrow, 1998).

Thijssen (1998) constateert dat de verschillen in terminologie tussen de Amerikaanse en Britse betekenis steeds meer 'verwateren' en vaker door elkaar heen gebruikt worden. Daarbij zijn de gebruikers zich overigens niet altijd bewust van het verschil in inhoudelijke betekenis. Misvattingen en strijdige verwachtingen liggen dan ook op de loer.

In de Duitse traditie verwijst 'Kompetenz' naar het handelingsvermogen van een individu om bepaalde arbeidsopgaven te verrichten (Onstenk, 1997; Streumer & Bjorkquist, 1998). Vermogen wordt daarbij breed gedefinieerd, naast kennis en vaardigheden worden ook aspecten als beroepsidentiteit en zingeving tot dit vermogen gerekend. Frei, Duell en Baitsch (1984, in Onstenk, 1997) en ook Bunk (1994) benadrukken het integratieve karakter van competenties. Competenties zijn niet een optelsom van losse elementen, maar het zijn actieprogramma's die een individu in staat stellen om te handelen in complexe arbeidssituaties, om te gaan met contradicties en zich verder te bekwamen. De discussie over competentie is vooral ingebed in het discours over het beroepsonderwijs. Het beroep en de ontwikkelingen daarbinnen vormt het kader voor de discussie over competenties.

Competentiebegrif in een theoretisch perspectief

Hoewel niet altijd rechtstreeks uit de definitie zelf af te leiden, speelt de theoretische invalshoek waaruit een definitie wordt geformuleerd een rol. Aan de hand van enkele voorbeelden zal dit worden verduidelijkt.

In de jaren zeventig maakte het competentiebegrif in de Verenigde Staten furore. Met name in de lerarenopleidingen maar ook in andere opleidingen voor professionals werd geëxperimenteerd met competentiegericht onderwijs (Grant, 1979). Onderwijsprogramma's werden gebaseerd op het gedrag van excellente beroepsbeoefenaren. Gedurende de opleiding stond het inoefenen van de (deel)vaardigheden centraal. Het aanvankelijke optimisme over competentiegericht opleiden ebde vrij snel weg. De nadruk op het kopiëren van excellent gedrag door het aanleren van deelvaardigheden resulteerde niet in een brede bekwaamheid. Studenten ervoeren problemen met het integreren van de vaardigheden, hetgeen juist vereist is voor adequaat functioneren in de beroepspraktijk (Eraut, 1994). Naast deze invulling van competenties vanuit een behavioristische leertheorie, zijn ook invullingen vanuit de cognitivistische en de sociaal-constructivistische leertheorie denkbaar. Simons (1999) vergelijkt beide leertheorieën op de accenten die gelegd worden bij het definiëren van competenties. Hij constateert dat in de cognitivistische theorie subjectieve elementen, zoals normen, waarden en motieven doorgaans niet tot de definitie van competenties worden gerekend, terwijl deze in de sociaal-constructivistische omschrijvingen van competenties juist een belangrijke plaats innemen.

Kessels (1999) maakt inzichtelijk dat vanuit de optiek van *competentiemanagement* andere accenten in de definitie van competenties worden gelegd dan vanuit de optiek van *competentieontwikkeling* wordt gedaan. In de laatste opvatting wordt competentie opge-

vat als een persoonlijke bekwaamheid, een subjectieve vaardigheid die door leer- en ontwikkelingsprocessen kan worden verworven. Motivatie en ambitie spelen hierbij een belangrijke rol. Opvattingen over competentie management gaan er van uit dat competenties vast te leggen zijn in systemen en zodoende toegankelijk zijn voor anderen. Subjectieve elementen zoals bijvoorbeeld nieuwsgierigheid en motivatie komen in definities vanuit het perspectief van het competentie management niet of veel minder aan de orde (zie ook Kessels, 2001).

Competentiebegrip in een functioneel perspectief

De begripsverwarring over competenties wordt deels veroorzaakt door veronachtzaming van het gegeven dat het begrip competenties voor zeer uiteenlopende doelen wordt gebruikt. Vertrekkend vanuit een ordeningskader dat door Thijssen en Lankhuijzen (2000) is voorgesteld, wordt in tabel 1 een indeling in functies van definities gegeven.

Tabel 1: Ordening van definities naar functie				
Functie	Werving en selectie	Leren en opleiden	Functiebeoordeling	Prestatiebeloning
Accent in definitie	Variatie in ontwikkelbaarheid	Ontwikkelbaarheid van competenties	Procesgerichte handelingsverloop	Output
Mate van specificiteit	<i>Meer generieke formuleringen van competenties</i>		<i>Meer specifieke formuleringen van competenties</i>	

In het kader van wervings- en selectiepraktijken binnen organisaties worden competenties deels als ontwikkelbare potenties beschouwd die van belang zijn om een reeks van functies op adequate wijze te kunnen vervullen. Naast ontwikkelbare elementen worden ook niet- of moeilijk veranderbare, maar wel wenselijk geachte persoonskenmerken in de definiëring aangetroffen. De definitie van Spencer en Spencer (1993) is hiervan een voorbeeld. In paragraaf 3.2.5 wordt deze definitie toegelicht.

Kenmerkend voor definities die in het kader van opleidingen worden gehanteerd, is dat competenties worden opgevat als iets dat door leeractiviteiten aangeleerd dan wel verder ontwikkeld kan worden (zie bijvoorbeeld ACOA, 1999). Daarbij geldt, zeker voor het reguliere onderwijs, dat de te leren competenties een breed toepassingsgebied kennen. Anders ligt dit voor bedrijfsopleidingen, die vaker een veel sterker functie- of taakgericht karakter hebben. Maar ook voor dit type opleidingen geldt dat competenties worden opgevat als ontwikkelbaar.

In het kader van functiebeoordeling verwijzen competenties naar beschrijvingen van specifieke handelingen binnen één bepaalde functie, terwijl in het kader van prestatiebeloning competenties sterker gedefinieerd worden in termen van gewenste output van een functie. Competentie fungeert dan veelal als een 'proxy' voor prestatie waarbij, aldus Roe (2002), gemakkelijk wordt vergeten dat ook andere condities, denk aan de arbeidsomgeving, bijdragen aan de gerealiseerde prestatie.

3.2 Definities van competenties

Het inventariseren van de in omloop zijnde definities van het begrip competentie is een heikele onderneming: er zijn bijna net zoveel definities en indelingen van competenties als dat er instanties en auteurs zijn die zich met de competentieproblematiek bezighouden. Van der Heijden (1997) constateert dan ook: "In de literatuur is het gebrek aan een algemeen geaccepteerde operationele definitie een opvallend probleem. Men gebruikt het begrip zonder een definitie te geven of zonder de gebruikte invalshoek kenbaar te maken."

Het is niet de pretentie om in deze paragraaf alle bestaande definities te beschrijven. Dat zou niet leiden tot een handzame bijdrage, en overzichten van competentiedefinities zijn bovendien elders te vinden (zie bijvoorbeeld Bos, 1998; Mulder, 2001). In deze paragraaf wordt gekozen voor de presentatie van een beperkt aantal definities die representatief geacht worden voor de verschillende competentiebenaderingen. De volgende elf definities zullen de revue passeren:

- Bunk: competentie als geïntegreerd handelingsvermogen (paragraaf 3.2.1);
- ACOA: kerncompetentie als opvolger van sleutelkwalificatie (paragraaf 3.2.2);
- Weinert: competentie als complex begrip (paragraaf 3.2.3);
- Kessels: competentie als persoonlijke bekwaamheid (paragraaf 3.2.4);
- Spencer en Spencer: competentie als waargenomen gedrag (paragraaf 3.2.5);
- Mulder: competentie als keuze uit scala aan mogelijkheden (paragraaf 3.2.6);
- Ellström: competentie als potentiële capaciteit (paragraaf 3.2.7);
- Thijssen: competentie als instrument voor brede inzetbaarheid (paragraaf 3.2.8);
- Mansfield: competentie als interactie tussen uiteenlopende vereisten (paragraaf 3.2.9);
- Everwijn: competentie als switch van kennis naar kunde (paragraaf 3.2.10);
- Barnett: competentie als (on)bruikbaar construct voor hoger onderwijs (paragraaf 3.2.11).

Bij de selectie van auteurs is gestreefd naar variatie in opvattingen, waarbij de invalshoeken uit paragraaf 3.1 mede als uitgangspunt hebben gediend. Zo is Bunk een typische representant van de Duitse opvatting, terwijl Spencer en Spencer dat zijn voor de Amerikaanse opvatting. Ook is er variatie in het theoretisch perspectief, alhoewel dat niet bij iedere auteur even duidelijk herkenbaar is. De opvatting van Ellström bijvoorbeeld is gestoeld op constructivistische uitgangspunten, terwijl Everwijn eerder tot de cognitivistische stroming kan worden gerekend.

Naast voorstanders komen ook auteurs aan bod die wat meer gereserveerd staan ten opzichte van het competentiebegrip, zoals bijvoorbeeld Weinert, Kessels en Barnett.

Na de presentatie van de definities in de komende elf subparagrafen, worden in paragraaf 3.2.12 de opvattingen vergeleken. Daarbij wordt van alle auteurs, voor zover de geraadpleegde bronnen dit toestaan, aangegeven hoe ze gesitueerd kunnen worden op de drie perspectieven die in paragraaf 3.1 zijn besproken, en wordt de definitie kort samengevat. Vervolgens worden in paragraaf 3.2.12 de gemeenschappelijke kenmerken van de definities geïnventariseerd.

3.2.1 BUNK: COMPETENTIE ALS GEÏNTEGREERD HANDELINGSVERMOGEN

De definitie van Bunk (1994) is ontwikkeld in de discussie over het Duitse beroepsonderwijs. Evenals het idee van sleutelkwalificaties zoals dat destijds door Mertens is geïntroduceerd, kan de bijdrage van Bunk gezien worden als een poging om de inhoud van beroepsopleidingen te verbreden en dus afstand te nemen van benaderingen waarbij beroepsonderwijs uitsluitend of hoofdzakelijk gericht is op de verwerving van vakkennis. Het gaat in het moderne arbeidsleven niet alleen meer om het kunnen uitvoeren van voorgeschreven werkzaamheden, maar om actief te kunnen anticiperen op veranderingen. Bunk stelt dat competentie voor het beroepsleven inhoudt dat: iemand competent is voor het beroepsleven als hij/zij over de kennis, vaardigheden en capaciteiten beschikt die nodig zijn voor de uitoefening van een beroep, de werkzaamheden zelfstandig en flexibel ten uitvoer kan brengen, en in staat en bereid is om mede gestalte te geven aan zijn directe werkomgeving en de arbeidsorganisatie. Hij onderscheidt een viertal competenties die gezamenlijk in feite de ondeelbare competentie tot handelen vormen. Handelingen zijn daden waardoor de mens zijn/haar omgeving verandert en hebben de volgende cyclische basisstructuur: waarnemen, denken, uitvoeren en doel controleren. De vier competenties zijn weergegeven in tabel 2. Bunk benadrukt dat deze vier competenties niet los van elkaar gezien mogen worden; zowel conceptueel als ook voor de inrichting van leerprocessen is het van belang de samenhang tussen deze vier competenties te benadrukken.

Inhoudelijke elementen van competenties			
<i>Vakmatige competentie</i>	<i>Methodische competentie</i>	<i>Sociale competentie</i>	<i>Participatieve competentie</i>
Kennis, vaardigheden en capaciteiten	Werkwijzen	Gedragswijzen	Wijzen van gestalte geven

Iemand is *vakmatig competent* wanneer hij/zij bij de uit te voeren werkzaamheden en inhoudelijke aspecten van zijn/haar werkterrein in eigen verantwoordelijkheid en op deskundige wijze ten uitvoer brengt en daarvoor over de nodige kennis en vaardigheden beschikt. Iemand is *methodisch competent* wanneer de persoon bij de uit te voeren werkzaamheden en de daarbij optredende afwijkingen op methodische en passende wijze reageert, zelfstandig oplossingen vindt en de opgedane ervaring op zinvolle wijze ook bij andere problemen in het werk toepast. Van *sociale competentie* is sprake als iemand met anderen kan communiceren en op coöperatieve wijze met hen kan samenwerken, groepsgericht gedrag vertoont en begrip voor anderen aan de dag legt. *Participatieve competentie* houdt in dat iemand mede gestalte kan geven aan de eigen werkplek en de werkomgeving in bredere zin, kan organiseren en beslissen, en bereid is verantwoordelijkheid op zich te nemen.

Het verwerven van competenties vergt handelingsgerichte leerprocessen. Hoewel reactieve methoden (bijvoorbeeld een instructie, een lezing of een demonstratie) niet onge-schikt zijn voor de verwerving van basiskennis en -vaardigheden zijn actieve methoden onontbeerlijk voor de competentieontwikkeling. Typisch voor deze actieve vormen is dat ze de vier elementen van de cyclische basisstructuur bevatten: waarnemen, denken, uitvoeren en doel controleren. Voorbeelden die door Bunk genoemd worden zijn: simula-ties, projectonderwijs, rollenspellen, en interactieve leermethoden met bijvoorbeeld de computer.

3.2.2 ACOA: KERNCOMPETENTIE ALS OPVOLGER VAN SLEUTELKWALIFICATIE

In 1999 verscheen het advies van de Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt (ACOA) waarin het begrip kerncompetenties wordt uitgewerkt met als doel om dit een sturende plaats te geven in de versterking van de kwalificatiestructuur secundair beroepsonder-wijs. De ACOA neemt in dit advies, in navolging van de Onderwijsraad (1998), afstand van het concept sleutelkwalificaties. Sleutelkwalificaties wekken de indruk dat het kwalifi-caties zijn die los staan van beroepskwalificaties. Het begrip kerncompetentie benadrukt, aldus de ACOA, juist de samenhang tussen diverse competenties en zou daarom meer geschikt zijn als instrument om te komen tot een fundamentele heroriëntatie op de doe-len en methoden van het beroepsonderwijs. Ook wordt met het begrip kerncompetentie beter tot uitdrukking gebracht dat het gaat om een vermogen waarin dynamiek en ont-wikkelbaarheid relevant zijn, dit in tegenstelling tot het begrip kwalificaties zoals dat thans in de kwalificatiestructuur wordt gehanteerd. Daarin ligt veel nadruk op het vol-doen aan nauw omschreven sets van kennis en vaardigheden die in eindtermen zijn weergegeven.

Kerncompetenties worden door de ACOA gedefinieerd als: die vermogens van een indivi-du waarmee de kernopgaven van een beroep op een adequate, procesgerichte en pro-ductgerichte wijze kunnen worden aangepakt. Kerncompetenties zijn multidimensionaal, gestructureerd en onderling samenhangend (ACOA, 1999, p. 8). Voor het beroep wordt een viertal relevante competentiegebieden onderscheiden:

- Vakmatige en methodische competenties hebben betrekking op de beroeps-inhoudelijke aspecten en op het ontwikkelen van een adequate aanpak van beroepsspecifieke opgaven en problemen.
- Bestuurlijk-organisatorische en strategische competenties hebben betrekking op het beroepsmatig functioneren in de context van arbeidsorganisaties.
- Sociaal-communicatieve en normatief culturele competenties hebben betrekking op het kunnen functioneren in groepen en de praktijkgemeenschap (afdeling, bedrijf, beroepsgroep).
- Leer- en vormgevingscompetenties hebben betrekking op het kunnen bijdragen aan de eigen ontwikkeling en die van beroep en bedrijf.

3.2.3 WEINERT: COMPETENTIE ALS COMPLEX BEGRIP

Het project 'Definition and Selection of Competencies', afgekort DeSeCo, is een internatio-naal project onder auspiciën van de OECD. In 2001 is door het project een boek uitge-bracht waarin verslag wordt gedaan van internationale theoretische bijdragen die tot doel hebben bij te dragen aan de ontwikkeling van een conceptueel raamwerk voor het com-petentiebegrip (Rychen & Salganik, 2001). De redactie constateert in het voorwoord dat de bijdragen tamelijk heterogeen van aard zijn, hetgeen gelet op de enorme variatie-breedte in het boek tamelijk voorzichtig uitgedrukt is. Gezocht is in het boek naar bijdra-

gen die licht werpen op de definitieproblematiek. De bijdrage van de Duitser Weinert met als titel: "Concept of competence: a conceptual clarification" biedt hiertoe de meeste aanknopingspunten.

Weinert constateert dat een theoretisch gefundeerde definitie momenteel als een brug te ver moet worden beschouwd. Vanuit verschillende disciplines, theoretische kaders en praktijksituaties is een enorm aantal definities en onderscheidingen in typen competenties ontwikkeld (zie voor een illustratie hiervan paragraaf 3.1). Met de toenemende interesse in het competentiebegrrip is er volgens Weinert zelfs sprake van 'conceptuele inflatie'. Hij ziet af van een allesomvattende definitie - daarvoor biedt de theorie te weinig empirisch gefundeerde inzichten - maar in plaats daarvan reikt hij een aantal bouwstenen aan die relevant zijn voor de ontwikkeling van een pragmatische definitie. Daarbij tekent hij echter aan dat: "There is, nevertheless, a strong danger that academia, policy, and education will find themselves helplessly lost in Paul Valery's dilemma: Everything that is simple is theoretically false, everything that is complicated is pragmatically useless. Is there a successful strategy for joining together large normative strides with the necessarily small empirical steps required to develop a scientific basis for the concept of competence? At the moment, we do not know, but we should nonetheless give it a try" (Weinert, 2001, p. 63).

De vijf bouwstenen die volgens Weinert in een definitie verdisconteerd moeten worden, zijn:

- 1 Het begrip competentie verwijst naar de noodzakelijke condities ('prerequisites') voor het succesvol uitvoeren van complexe opgaven. De (psychologische) structuur van een competentie vloeit voort uit de logische en psychologische structuur van de complexe opgaven.
- 2 Het competentiebegrrip zou gebruikt moeten worden indien de noodzakelijke condities voor het succesvol uitvoeren van complexe opgaven, componenten bevat van cognitieve, en (in veel gevallen) motivationele en ethische aard, en wilsvermogen en sociale componenten omvatten.
- 3 Het competentiebegrrip impliceert dat een voldoende mate van complexiteit nodig is om aan (taak-)eisen te voldoen. Volledig geautomatiseerde condities zijn te beschouwen als vaardigheid. De grens tussen competentie en vaardigheid is diffuus.
- 4 Leerprocessen zijn een noodzakelijke voorwaarde voor de verwerving van de condities die nodig zijn voor een succesvolle uitvoering van opgaven. Dit betekent dat er veel geleerd moet worden, maar het kan niet altijd rechtstreeks worden onderwezen.
- 5 Kerncompetenties en metacompetenties moeten conceptueel van elkaar worden onderscheiden. Het begrip kerncompetentie dient gereserveerd te worden voor competenties die refereren aan het leren beheersen van vele uiteenlopende opgaven. Metacompetentie dient alleen gebruikt te worden om te refereren aan de declaratieve of procedurele kennis over iemands eigen competenties.

3.2.4 KESSELS: COMPETENTIE ALS PERSOONLIJKE BEKWAAMHEID

Evenals Weinert (2001) in de vorige paragraaf is ook Kessels (1999; 2000; 2001) tamelijk gereserveerd waar het de mogelijkheid betreft om een generieke definitie van competentie te formuleren. Weinert motiveert dit vanuit het gebrek aan empirische gegevens, Kessels wijst vooral op de twijfelachtige opbrengsten van zo'n generieke definitie.

Getuige het enthousiasme waarmee grote groepen zich bezighouden met het vraagstuk van competenties, waarbij velen zich niet eens bewust zijn van de verschillende historische en theoretische connotaties die aan het begrip competentie kleven, verwacht hij niet dat een generieke definitie enig effect zal hebben op uitingen of handelen van personen (Kessels, 1999). In zijn argumentatie prefereert Kessels overigens het begrip *bekwaamheid* boven het begrip competentie.

Kennis heeft een centrale plaats in Kessels opvatting over competentie. Daarbij wordt kennis niet zozeer beschouwd als objectieve, algemeen toegankelijke kennis, maar juist ook impliciete kennis ('tacit knowledge') rekent hij tot het kennisbegrip. Kennis bepaalt uiteindelijk het handelen. Hij neemt afstand van de idee dat kennis een objectieve entiteit is die buiten de hoofden van mensen kan bestaan (Kessels, 2001).

Door kennis op te vatten als een persoonlijke bekwaamheid benadrukt Kessels dat kennis sterk aan personen is gebonden: "veel van de zogenaamde kennis die in kennissystemen is vastgelegd is slechts tweedehands kennis: informatie over de bekwaamheid van een ander" (Kessels, 1999, p. 10). Bekwaamheden komen niet aanwaaien, maar het vergt tijd en moeite om ze eigen te maken. Leeromgevingen voor de verwerving en verdere ontwikkeling van bekwaamheden worden vooral gekenmerkt door het gebruik van activerende leervormen. De werksituatie beschouwt hij als dé leeromgeving bij uitstek. Voor wat betreft de ontwikkeling van bekwaamheden stelt Kessels dat motivatie, ambitie en nieuwsgierigheid van cruciaal belang zijn, waarbij evenwel onduidelijk blijft of hij dergelijke eigenschappen al of niet onder het concept 'bekwaamheid' schaaft, of dat deze eigenschappen als noodzakelijke randvoorwaarden beschouwd moeten worden. De aard en de mate waarin personen bekwaamheden ontwikkelen, is verder afhankelijk van de wijze waarop de omgeving (en dan met name het management) faciliteiten beschikbaar stelt en een sfeer creëert die uitnodigt tot ontwikkeling.

3.2.5 SPENCER EN SPENCER: COMPETENTIE ALS WAARGENOMEN GEDRAG

Spencer en Spencer (1993) bouwen in hun werk voort op één van de belangrijkste grondleggers van het competentiedenken in de Verenigde Staten: McClelland, wiens werk een belangrijke plaats inneemt in de methodieken die het consultancybureau McBer/Hay hanteert. Spencer en Spencer definiëren competentie als de onderliggende karakteristieken van een persoon die causaal verband houden met performance in een (werk)situatie.

De auteurs onderscheiden vijf typen van onderliggende karakteristieken:

- 1 motieven en intenties die het gedrag selecteren en sturen in de richting van bepaalde acties en doelen;
- 2 (tamelijk) stabiele persoonseigenschappen, zoals het kunnen hanteren van stressvolle situaties;
- 3 zelfconcept: de attituden, waarden en het zelfbeeld van een persoon;
- 4 kennis: informatie in bepaalde inhoudsdomeinen waarover een persoon beschikt; en
- 5 vaardigheid: het vermogen om bepaalde fysieke en mentale taken uit te voeren.

De auteurs visualiseren deze vijf onderliggende karakteristieken door gebruik te maken van de metafoer van de ijsberg (zie figuur 1). Boven water, en dus waarneembaar, bevinden zich de niveaus 5 (vaardigheid) en 4 (kennis). Onder water, en dus niet zichtbaar, bevinden zich zelfconcept en stabiele persoonlijkheidseigenschappen, en helemaal onderaan bevinden zich de motieven. Datgene wat zich boven het wateroppervlakte bevindt, kennis en vaardigheden, is relatief eenvoudig te trainen. Voor motieven en stabiele persoons-eigenschappen geldt het tegenovergestelde. Voor deze karakteristieken geldt dat het veel effectiever is hierop te selecteren dan ze te ontwikkelen. Het zelfconcept neemt een tussenpositie in: het is veranderbaar, alhoewel dat de nodige inspanningen vergt.

Figuur 1: Het ijsbergmodel (Spencer & Spencer, 1993)



Kenmerkend voor een competentie achten Spencer en Spencer:

- De aanwezigheid van een intentie, die de acties van een persoon (het gedrag) stuurt richting een bepaald resultaat.
- Een competentie is pas een competentie indien het iets betekenisvol voorspelt. Een karakteristiek die geen verschil maakt in de performance is geen competentie.
- Een competentie is pas een competentie als het bijbehorende gedrag gedemonstreerd wordt (zie ook Velenturf & Lap, 1998).

Competenties kunnen worden verdeeld in een tweetal categorieën:

- 1 Drempelcompetenties ('threshold competencies'). Dit zijn essentiële karakteristieken, veelal kennis en basisvaardigheden (zoals bijvoorbeeld het vermogen om te kunnen lezen) waarover iedereen in een functie moet beschikken om minimaal effectief te zijn, maar die niet onderscheidend werken ten aanzien van het niveau (gemiddeld versus excellent) van presteren. Voor een verkoper is dat bijvoorbeeld produktkennis.
- 2 Onderscheidende competenties ('differentiating competencies'). Deze bewerkstelligen het verschil tussen gemiddeld en excellent presteren. Voor een verkoper is dat bijvoorbeeld het stellen van persoonlijke (verkoop)doelen die uitstijgen boven de minimumeisen die de organisatie aan de verkoper stelt.

Naast een indeling in categorieën competenties, hanteren Spencer en Spencer een indeling in een zestal clusters van competenties. Ieder cluster bevat twee tot vijf competenties. Gezamenlijk vormen de clusters de 'competenciecatalogus'. De competenties in de catalogus zijn voorzien van een omschrijving en voorbeelden en er zijn gedragsindicatoren beschreven. De auteurs benadrukken dat de catalogus generieke competenties bevat die betrekking hebben op het gedrag dat in een groot aantal uiteenlopende functies van werknemers wordt verlangd. De competenties in de catalogus zijn gebaseerd op empirische studies naar excellente performance, waarbij gebruik is gemaakt van een speciale interviewtechniek: het 'Behavioral Event Interview'.

3.2.6 MULDER: COMPETENTIE ALS KEUZE UIT SCALA AAN MOGELIJKHEDEN

Mulder (2001) presenteert in het kader van een studie naar competentie management een groot aantal definities. Daarbij merkt hij op dat de betekenis van het competentiebegrrip nog niet is uitgekristalliseerd. In principe is iedere definitie verdedigbaar en bruikbaar in een bepaalde context: "het gaat er om een verantwoorde en consistente keuze te maken uit de vele mogelijkheden" (Mulder, 2001, p. 74). Mulder hanteert vervolgens een ruime werkdefinitie die zowel betrekking heeft op competentie als persoonsgebonden vermogen, alsmede zinsneden bevat die verwijzen naar competentie als attribuut van een organisatie (of organisatie-eenheid). Deze werkdefinitie luidt:

- 1 Competenties zijn vermogens, capaciteiten of potenties en kunnen worden opgevat als bekwaamheden van personen, teams, werkeenheden of organisaties die hen in staat stellen de gewenste prestaties te leveren.
- 2 Competenties bestaan uit zinvolle geïntegreerde clusters kennis, vaardigheden en attitudes.
- 3 Competenties vormen een noodzakelijke voorwaarde voor het kunnen leveren van een prestatie. Als voorbeeld geeft hij daarbij aan dat het beschikken over leiderschapskwaliteiten en deze in de dagelijkse praktijk gebruiken twee verschillende dingen zijn.
- 4 Competenties zijn niet direct en uiterlijk waarneembaar: het zijn vermogens die pas tot uitdrukking komen bij een bepaalde prestatie in een specifieke situatie.
- 5 Competenties zijn (tot op zekere hoogte) transportabel van de ene naar de andere situatie en zijn in die zin transferabel.
- 6 Competenties hebben betrekking op resultaatgebieden en prestaties van organisaties, dan wel werkeenheden of functies.
- 7 Competenties worden tot op een bepaald niveau beheerst en kunnen in veel gevallen verder worden ontwikkeld.
- 8 Competenties kunnen aanwezig zijn in personen en systemen (de bekwaamheden van personen bijvoorbeeld en de kennis die is vastgelegd in computerbestanden).

In de toelichting op zijn werkdefinitie gaat Mulder nader in op de relatie tussen gedrag en competenties van personen. Daarbij wordt competentie als voorwaarde voor het gedrag beschouwd. Competentie is het vermogen om gedrag te activeren dat leidt tot het beoogde resultaat. Competenties zijn niet direct waarneembaar; het gedrag en de prestaties die hieruit voortvloeien zijn dat wel.

3.2.7 ELLSTRÖM: COMPETENTIE ALS POTENTIËLE CAPACITEIT

Ellström (1997) ontwikkelde zijn opvatting over competenties in het kader van studies naar de vernieuwing van het beroepsonderwijs. Hij beperkt zich dan ook tot 'occupational competence'.

Ellström maakt een onderscheid tussen het competentie- en het kwalificatiebegrip. Kwalificaties worden gedefinieerd als een attribuut van een functie:

- kwalificaties zijn vereist voor het werk ('competence required by the job'); en/of
- ze worden impliciet/expliciet gevraagd door de werkgever ('officially demanded competence').

Kwalificaties hebben betrekking op competenties die voor het werk noodzakelijk zijn en gewaardeerd worden op de arbeidsmarkt. Het gaat dan om competenties met een 'exchange value'. Werknemers kunnen over competenties beschikken die niet voor het werk noodzakelijk zijn, maar daarmee zijn het nog wel competenties.

Competenties beschouwt Ellström als een attribuut van een persoon. Daarbij maakt hij een indeling in:

- formele competenties, bijvoorbeeld uitgedrukt in diploma's en certificaten ('formal competence'); en
- de competenties waarover een persoon daadwerkelijk beschikt ('actual competence').

Een competentie omschrijft Ellström als: de potentiële capaciteit van een individu (of collectief) voor het succesvol handelen in situaties. De begrippen 'potentiële capaciteit' en 'succesvol handelen' in de definitie worden door Ellström nader omschreven.

Capaciteit omvat: motorieke vaardigheden, cognitieve factoren (verschillende typen kennis en intellectuele vaardigheden, waaronder metacognitieve vaardigheden), affectieve factoren (zoals attitudes, waarden en motivatie), stabiele persoonsgebonden eigenschappen (bijvoorbeeld zelfvertrouwen) en sociale vaardigheden (bijvoorbeeld om te communiceren of samen te werken).

Typend voor een competentie is volgens Ellström dat het een *potentiële capaciteit* betreft en niet zozeer de *gedemonstreerde capaciteit*. Het verschil zit er in dat de potentiële capaciteit alleen wordt benut als aan bepaalde condities is voldaan, zoals de aanwezigheid van uitdagende taken en voldoende autonomie in de uitvoering van het werk.

Succesvol handelen wordt gedefinieerd als: het voldoen aan de criteria, waarbij de criteria door de persoon zelf of door iemand anders gesteld worden.

Bij zijn definitie van competentie maakt Ellström een tweetal opmerkingen:

1 Het belang van een ontwikkelingsgericht perspectief op competentie

In veel definities van beroepsgerelateerde competenties wordt een functionalistisch perspectief gehanteerd. Dit houdt in dat competenties worden gedefinieerd en beoordeeld in termen van succesvolle performance op vooraf gespecificeerde taken. Het vermogen tot aanpassing aan de geldende criteria is hierbij cruciaal. Ellström daarentegen is een voorstander van een ontwikkelingsgericht perspectief op competentie. Hij benadrukt daarbij het belang van het vermogen tot reflectie en zelfmanagement om continu te zoeken naar verbeteringen of naar oplossingen voor onverwachte problemen. Een competentie is niet statisch maar is in zijn opvatting dynamisch en permanent in beweging.

2 Het belang van een veranderingsgericht perspectief op competentie

Om personen in staat te stellen permanent aan verandering te werken, moeten zij beschikken over ontwikkelingsgerichte expertise. Deze expertise bestaat uit intuïtieve, context-sensitieve kennis en vaardigheden (bijvoorbeeld impliciete kennis) én formele,

theoretisch gefundeerde kennis en vaardigheden. Ellström benadrukt het belang van een *synthese* tussen beide typen kennis en vaardigheden om uiteenlopende problemen (van lineair/goed gedefinieerd tot complex/slecht gedefinieerd) op te lossen.

3.2.8 THIJSSSEN: COMPETENTIE ALS VOORWAARDE VOOR BREDE INZETBAARHEID

Het werk van Thijssen (1998; 2001a; 2001b) richt zich op de relaties tussen competentie, employability en levenslang leren. Ondanks de verwarring die er bestaat over de betekenis van het competentiebegrrip ziet Thijssen (2001b) wel een aantal elementen waarover een redelijke mate van overeenstemming lijkt te bestaan, hetgeen leidt tot zijn volgende definitie van competentie: "een cluster van persoonsgebonden kwaliteiten, geschikt om op passende wijze om te gaan met een afgebakende probleemsituatie":

- Een competentie is persoonsafhankelijk. Personen verschillen onderling in de mate waarin zij een bepaalde competentie beheersen.
- Een competentie is criteriumgerelateerd. Het in meer of mindere mate beschikken over een competentie, hangt samen met verschillen in prestatieniveau. Competenties zijn van invloed op prestatiecriteria die worden bereikt.
- Een competentie is context-begrensd. Het gaat om kwaliteiten die voor een welomschreven probleemsituatie in een nader aan te geven (arbeids)context relevant zijn. Kwaliteiten zoals intelligentie zijn derhalve niet als competentie te beschouwen.

De transformatie in de richting van een postindustriële arbeidsbestel leidt tot een verschuiving in de aard van de competenties die in het kader van employability van belang zijn. Binnen het geheel aan *beroepscompetenties* die voor de arbeid noodzakelijk zijn, neemt het belang van vaktechnische competentie-elementen af ten gunste van sociale competentie-elementen. Deze sociale competentie-elementen liggen dicht tegen de persoonlijkheid aan en de leerbaarheid ervan, zeker op latere leeftijd, is relatief lager in vergelijking met de vaktechnische competentie-elementen. Thijssen spreekt nadrukkelijk van competentie-elementen, omdat het gaat om bouwstenen van een competentie. Vaktechnische en sociale competentie-elementen vormen in de praktijk vaak een samenhangend geheel, die niet altijd even duidelijk te scheiden zijn en die bij voorkeur ook niet onafhankelijk van elkaar worden verworven. Competenties zijn namelijk ondeelbaar, terwijl genoemde competentie-elementen en competenties zich verhouden tot elkaar als atomen tot moleculen.

Niet alleen de verzameling van beroepsinhoudelijke toepassingen die door de competenties wordt bestreken, is bepalend voor iemands employability. Daarnaast signaleert Thijssen dat de employability van werknemers in het postindustriële arbeidsbestel wordt vergroot door arbeidsmarktcompetenties, nodig om in alle fasen van de loopbaan zelfredzaam te participeren in een turbulente arbeidsmarkt. *Arbeidsmarktcompetenties* zijn onder te verdelen in leercompetenties en loopbaan- of mobiliteitscompetenties. Met name leercompetenties, door Thijssen (2001b) ook scholingscompetenties genoemd, zijn van eminent belang voor employability en 'een leven lang leren' en dienen in het initiële onderwijs voldoende aan bod te komen. Leercompetenties omvatten in zijn visie meer dan 'klassieke studievaardigheden' voor cursorische leeractiviteiten. Hij komt tot een tentatieve indeling in zes leercompetenties, gegroepeerd in een drietal clusters (Thijssen, 2001a):

- 1 **Het leren van beschikbaar informatie-aanbod**
 - Cursorische informatieverwerking: de 'klassieke studievaardigheden' waarbij het gaat om het adequaat gebruikmaken van informatie-aanbod in formele 'off-the-job'-instructiesituaties.
 - Exploratieve informatieverwerking: de 'moderne studievaardigheden' waarbij het gaat om het adequaat gebruik maken van informatie-aanbod in (schriftelijke of elektronische) informatiebronnen om kennis te exploreren.
- 2 **Het leren van arbeidscontextgebonden actoren**
 - Begeleidingsbenutting: adequaat gebruiken van begeleidingsmogelijkheden, zoals inter- en supervisie, uitwisseling tussen collega's.
 - Modelbenutting: adequaat gebruik maken van observerend leren aan de hand van een rolmodel door het kiezen van een goed model en het signaleren en verwerven van passend voorbeeldgedrag.
- 3 **Het leren van eigen werkervaringen**
 - Experimentele ervaringsverwerving: het weloverwogen uitbouwen of vernieuwen van een takenpakket en het bewust experimenteren met nieuwe situaties, taken en werkwijzen.
 - Habituele ervaringsverwerving: het adequaat gebruik maken van al doende leren om zich taken beter eigen te maken en de uitvoering ervan te routiniseren.

3.2.9 MANSFIELD: COMPETENTIE ALS INTERACTIE TUSSEN UITEENLOPENDE VEREISTEN

Mansfield is bekend vanwege zijn 'Job Competence Model' (Mansfield, 1990; Mansfield & Mitchell, 1996). De bespreking van dit model is gebaseerd op de beschrijvingen in Onstenk (1997) en Klarus (2000).

Kenmerkend voor het Job Competence Model is dat competenties worden gedefinieerd op basis van de verschillende verwachtingen die aan de uitvoering van arbeidstaken worden gesteld. Deze eisen kunnen voortkomen uit de taken zelf (bijvoorbeeld de aard van de machines en materialen), de eisen die aan de kwaliteit worden gesteld, de eisen die door de arbeidsorganisatie worden gesteld, de verwachtingen van klanten, afnemers, de beroepsgroep en de samenleving.

Een groot deel van die eisen zijn niet een 'hard' gegeven maar sociaal en politiek bepaald en daardoor variabel en derhalve verschillen arbeidsorganisaties in de eisen die aan een competent beroepsbeoefenaar worden gesteld. Begrippen als initiatief vertonen, gezond verstand en persoonlijke effectiviteit variëren qua invulling al naar gelang de specifieke context waarin een beroepsbeoefenaar werkzaam is.

Van een competent beroepsbeoefenaar wordt verwacht dat deze in staat is een balans te vinden in de verwachtingen en eisen. Om die balans te realiseren is het van belang dat een beroepsbeoefenaar over de volgende beroepscompetenties beschikt:

- vaardigheden om de taken adequaat uit te voeren;
- vaardigheden om adequaat te reageren op onverwachte omstandigheden zoals storingen;
- vaardigheden om meerdere, verschillende taken te kunnen plannen en te integreren; en
- vaardigheden om in de werkomgeving om te kunnen gaan met de verschillende eisen en verwachtingen.

3.2.10 EVERWIJN: COMPETENTIE ALS SWITCH VAN KENNIS NAAR KUNDE

De competentie-opvatting van Everwijn (1996; 1999) is gegrondvest in zijn werk in het hoger onderwijs. Een belangrijke doelstelling van het hoger onderwijs is volgens Everwijn het realiseren van verre transfer. Onderwijs moet studenten voorbereiden op een samenleving die complex en dynamisch is. Het is van belang dat beroepsspecifieke competenties worden verworven, maar dat alleen is niet voldoende: algemene en reflectieve vaardigheden moeten in voldoende mate in opleidingen aan bod komen om de complexiteit en turbulentie te kunnen hanteren.

Omdat in zijn werk leren en opleiden centraal staan, benadrukt Everwijn dat competenties veranderbare grootheden zijn. Niettemin heeft hij ook oog voor opvattingen over competenties waarin meer nadruk wordt gelegd op (stabiele) persoonseigenschappen, maar deze vindt hij voor onderwijsdoeleinden minder geschikt. Everwijn beschouwt kennis en vaardigheden als de constituerende elementen van het competentiebegrip. Kennis is belangrijk maar per saldo gaat het om de toepassing van kennis. Het gaat uiteindelijk om een kunde, maar de kunde staat niet los van de verworven kennis. Kunde veronderstelt kennis.

Het competentiebegrip werkt Everwijn verder uit aan de hand van leerdoelstellingen en competentiegebieden. Voor de classificatie van leerdoelstellingen maakt hij gebruik van het werk van De Groot (1980). Deze classificatie van leerdoelstellingen omvat vier categorieën kennis:

- 1 het leren van regels;
- 2 het leren van uitzonderingen;
- 3 het leren over de wereld (het vak, het beroep); en
- 4 het leren over zichzelf (zelfkennis).

Competentie veronderstelt de aanwezigheid van alle vier typen kennis.

Daarnaast onderscheidt hij vier typen vaardigheden:

- 1 beroepsspecifieke vaardigheden;
- 2 algemene vaardigheden;
- 3 reflectieve vaardigheden; en
- 4 ondersteunende vaardigheden.

De typen 2 en 4 vereisen enige toelichting. Onder algemene vaardigheden verstaat Everwijn vaardigheden die een beroepsbeoefenaar in staat stellen onbekende probleemsituaties adequaat te hanteren. Het gevaar bij nieuwe problemen is dat de beroepsbeoefenaar ze behandelt als een bekend probleem, of dat de beroepsbeoefenaar in het geheel niet weet hoe het probleem aan te pakken.

Ondersteunende vaardigheden definieert hij als vaardigheden die in alle (beroeps)situaties relevant zijn, zoals reken- en taalvaardigheid (vergelijk de drempelcompetenties van Spencer & Spencer, 1993). Gezamenlijk zijn de vier typen vaardigheden noodzakelijk en voldoende om adequaat te kunnen handelen in veranderende omstandigheden. Daarbij is van belang dat de vaardigheden geïntegreerd worden: probleemoplossende vaardigheden zonder beroepsvaardigheden leiden niet tot het adequaat kunnen hanteren van onbekende problemen.

Omdat onderwijs nooit kan voorbereiden op alle situaties waarin een afgestudeerde terecht komt, vindt Everwijn het van belang dat er voldoende oefening plaatsvindt in contextualisatie en decontextualisatie door studenten in aanraking te brengen met uiteenlopende oefeningen en praktijksituaties. Studenten moeten in het onderwijs leren een onderscheid te maken in routinematige en onbekende aspecten van problemen en daarvoor adequate kennis en vaardigheden in te zetten zodat (verre) transfer van competenties wordt bevorderd.

3.2.11 BARNETT: COMPETENTIE ALS (ON)BRUIKBAAR CONCEPT VOOR ACADEMISCH ONDERWIJS

Het werk van Barnett beweegt zich op het vlak van het hoger onderwijs. In zijn boek *The limits of competence* (Barnett, 1994) zet hij zich af tegen wat hij noemt de nieuwe taal in het hoger onderwijs, waarin begrippen als vaardigheden, beroepsgerichtheid, competentie en resultaatgerichtheid de boventoon voeren. Traditionele academische waarden zoals geduld, bescheidenheid en zorgvuldigheid lijken in het huidige tijdperk waarin efficiëntie en competitie tot doelstellingen zijn verheven, niet langer gewaardeerd te worden in het academische milieu.

Zijn pessimisme over de teloorgang van traditionele academische waarden resulteert niet in een totale afwijzing van het competentiebegrip, maar hij verzet zich tegen competentiegericht academisch onderwijs dat uitsluitend gericht is op het fungeren als leverancier van nuttige werknemers voor het arbeidsbestel. Om zijn standpunt te verhelderen voert hij twee interpretaties van het competentiebegrip ten tonele: 'operational competence' en 'academic competence'. Operational competence kan het best worden vertaald met praktisch, toepassingsgericht. De verschillen tussen beide typen competenties zijn weergegeven in tabel 3.

Tabel 3: Twee concurrerende opvattingen van competentie (Barnett, 1994, p. 160)		
	Toepassingsgerichte competentie	Academische competentie
Type kennis	Weten hoe	Weten dat
Domein	Bepaald door pragmatisme	Bepaald door wetenschappelijke discipline
Doeloriëntatie	Gericht op resultaten	Gericht op beweringen
Leren	Ervaringsgericht	Disciplinegericht
Waarde-oriëntatie	Economische vooruitgang	Wetenschappelijke vooruitgang
Evaluatie	Economisch georiënteerd	Gericht op waarheidsvinding
Rol van kritiek	Gericht op verbeteren praktische bruikbaarheid	Gericht op verbeteren inzicht

Barnett realiseert zich dat gezien het huidige tijdsgewricht, waarin de vermaatschappelijking van het universitair onderwijs vooral wordt beargumenteerd vanuit het leveren van het intellectueel kapitaal voor de kenniseconomie, het weinig effectief is te blijven hame- ren op de waarde van academische competentie als zodanig. Een oplossing daarvoor zoekt hij in een mix van de beide typen competenties, waarbij toepassingsveld noch aca- demische discipline het uitgangspunt is maar de student met zijn of haar ontwikkelings- wensen als vertrekpunt wordt gehanteerd.

3.2.12 GEMEENSCHAPPELIJKE KENMERKEN

In de paragrafen 3.2.1 tot en met 3.2.11 is een elftal definities besproken. Er is gekozen voor een beperkt aantal definities en die wat uitvoeriger te presenteren, in plaats van een groot aantal beknopte omschrijvingen op een rij te zetten. Gestreefd is naar een grote variatie in invalshoeken, waarbij de invalshoeken zoals die in paragraaf 3.1 zijn beschre- ven als uitgangspunt hebben gediend. Deze invalshoeken zijn:

- het internationale perspectief;
- het theoretische perspectief; en
- het functionele perspectief.

In tabel 4 is weergegeven hoe de definities scoren op deze drie perspectieven. Niet alle definities kunnen worden gescoord op *internationaal perspectief*. Met name definities van Nederlandse auteurs zijn moeilijk in te delen. Dat geldt in enige mate ook voor het *theoretisch perspectief* dat betrekking heeft op het leertheoretisch perspectief van waar- uit de definitie is geformuleerd. Verder is in tabel 4 voor iedere definitie beknopt weerge- geven wat de elementen zijn waaruit competenties bestaan en wat er aan informatie wordt gegeven over indelingen in typen competenties.

De elf definities vergeleken					
	Internationaal perspectief	Theoretisch perspectief	Functioneel perspectief	Elementen competentie	Indeling competenties
Bunk	Duitsland	Handelingstheorie	Opleiden in beroeps- onderwijs	Kennis, vaardigheden en capaciteiten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vakmatige competentie ▪ methodische competentie ▪ sociale competentie ▪ participatieve competentie
ACOA	Duitsland	Handelingstheorie/ constructivisme	Opleiden in beroepsonderwijs	Vermogens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vakmatige en methodische competenties ▪ bestuurlijk-organisatorische en strategische competenties ▪ sociaal-communicatieve en normatief culturele competenties ▪ leer- en vormgevingscompetenties
Weinert	?	Constructivisme	Onbepaald	Cognitie, motivatie, ethische en sociale elementen en wilsvermogen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kerncompetenties ▪ metacompetenties
Kessels	?	Constructivisme	Leren en opleiden in onderwijs- en arbeidsorganisaties	Kennis, waaronder ook impliciete kennis	
Spencer en Spencer	Verenigde Staten	Cognitivisme/ behaviourisme	Opleiden, werving, functiebeoordeling, beoordeling perfor- mance	Motieven, intenties, stabiele eigenschappen, zelfconcept, kennis en vaardigheden	<p><i>Naar categorie:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ drempelcompetenties ▪ onderscheidende competenties <p><i>Naar terrein:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ actie en resultaat: hulp- en dienstverlening; impact en beïnvloeding; management; cognitieve; persoonlijke effectiviteit
Mulder	?	Cognitivisme	Leren en opleiden in onderwijs en arbeidsorganisaties	Vermogens, bestaande uit kennis, vaardigheden en attitudes	
Ellström	Duitsland	Constructivisme	Opleiden in beroeps- onderwijs	Capaciteiten, bestaande uit cognitieve en affectieve factoren, stabiele eigen- schappen en sociale vaardigheden	<ul style="list-style-type: none"> ▪ formele competenties ▪ daadwerkelijk aanwezige competenties
Thijssen	?	?	Leren en opleiden in onderwijs en arbeids- organisaties	Vaardigheden, kennis, persoonsgebonden eigenschappen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beroepscompetenties ▪ arbeidsmarktcompetenties, onder te verdelen in leer- en loopbaancompetenties
Mansfield	Verenigd Koninkrijk	Handelingstheorie	Leren en opleiden in onderwijs en arbeids- organisaties	Vaardigheden	<p>vaardigheden voor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ taakuitvoering ▪ hanteren onverwachte omstandigheden ▪ plannen en integreren ▪ hanteren uiteenlopende eisen
Everwijn	?	Cognitivisme	Opleiden in hoger onderwijs	Kennis en vaardigheden	
Barnett	?	?	Opleiden in universitair onderwijs	Kennis	Toepassingsgerichte competenties Academische competenties

Hoewel de definities een grote variatie laten zien, zijn er ook kenmerken die de definities gemeenschappelijk hebben. Er zijn zes kenmerken die regelmatig terugkeren:

- 1 Competenties zijn contextgebonden.
- 2 Competenties zijn ondeelbaar. Het zijn clusters van vaardigheden, kennis, attituden, eigenschappen en inzichten.
- 3 Competenties zijn veranderlijk in de tijd.
- 4 Competenties zijn verbonden met activiteiten/taken.
- 5 Leer- en ontwikkelingsprocessen zijn voorwaardelijk voor het verwerven van competenties.
- 6 Competenties staan in een bepaalde relatie tot elkaar. De verwerving van een competentie vereist vaak de aanwezigheid van andere competenties.

In tabel 5 wordt inzichtelijk gemaakt welke van deze zes kenmerken in de afzonderlijke definities naar voren komen.

Tabel 5: Kenmerken van competentie in de besproken definities						
	Context-gebondenheid	Ondeelbaarheid	Veranderlijkheid	Verbondenheid met taken en activiteiten	Leren en ontwikkelen	Relatie tot elkaar
Bunk	X	X		X	X	X
ACOA	X	X	X	X	X	X
Weinert	X	X		X	X	
Kessels	X		X	X	X	
Spencer en Spencer	X	X	X		X	X
Mulder	X	X	X	X	X	
Ellström		X	X	X	X	
Thijssen	X	X	X		X	X
Mansfield	X	X	X			
Everwijn	X	X	X	X	X	
Barnett	X		X		X	

Er is geen enkel kenmerk waarop alle definities scoren, maar voor sommige kenmerken geldt dat deze tamelijk vaak in de definities worden genoemd. De kenmerken zoals die in tabel 5 zijn weergegeven, zijn meegenomen in de expertconsultatie waarvan in paragraaf 3.4 verslag wordt gedaan.

Overigens terzijde: als meerdere definities scoren op een zelfde kenmerk impliceert dat nog niet altijd een zeer hoge mate van overeenstemming over de concrete betekenis. Ter illustratie: dat er meerdere definities zijn waarin vermeld wordt dat competenties contextgebonden zijn, impliceert niet direct dat in de desbetreffende definities 'context' op een vergelijkbare manier wordt gepercipieerd (als er überhaupt al wordt vermeld wat onder context wordt verstaan). Hetzelfde geldt voor het kenmerk 'competentie als ondeelbaar cluster'. Ook hier lopen de definities uiteen in de omschrijving van wat

precies tot de elementen in het cluster wordt gerekend (zie hiervoor tabel 4, kolom 'Elementen competentie'). En ook dat wat tot een specifiek element wordt gerekend, kan variëren. Elementen als *kennis en vaardigheden* zijn hiervan treffende voorbeelden.

3.3 Verwante begrippen

In deze paragraaf wordt het competentiebegrrip ten opzichte van andere begrippen gesitueerd. Doel is om te bepalen of en in welke mate het competentiebegrrip verwantschap vertoont met andere begrippen. Hieronder passeert een aantal begrippen de revue. Deels zijn deze begrippen ook al in het vorige hoofdstuk ter sprake gekomen en soms is daarbij al een beschrijving gegeven. Enige overlap met het voorgaande hoofdstuk is dan ook onvermijdelijk. Doorslaggevend bij de keuze van verwante begrippen is geweest dat het moet gaan om begrippen die momenteel frequent worden gebruikt als het gaat om vraagstukken van leren, opleiden en ontwikkelen.

De volgende begrippen worden besproken:

- leerdoel (paragraaf 3.3.1)
- kwalificatie (paragraaf 3.3.2)
- sleutelkwalificatie (paragraaf 3.3.3)
- kernprobleem/kernopgave (paragraaf 3.3.4)
- expertise (paragraaf 3.3.5)
- performance (paragraaf 3.3.6)
- vermogen (paragraaf 3.3.7)
- subordinate begrippen: kennis, vaardigheden en attituden (paragraaf 3.3.8)

Eerst wordt in iedere subparagraaf een omschrijving van het begrip gepresenteerd. Daarna wordt in paragraaf 3.3.9 nagegaan wat de verwantschap met het competentiebegrrip is.

3.3.1 LEERDOEL

De ontwikkeling van cursussen en opleidingen begint veelal met het bepalen en beschrijven van de beoogde leerdoelen. Leerdoelen hebben een tweeledige functie. Aan de hand van 'instructional objectives' worden de leeractiviteiten uitgewerkt. De 'performance objectives' geven weer wat er getoetst gaat worden. Er is een groot aantal classificatieschema's voor leerdoelen beschikbaar (zie voor een handzaam overzicht Van Merriënboer & Van Dijk, 1998). Wat dergelijke indelingen inzichtelijk maken is dat leerdoelen betrekking kunnen hebben op uiteenlopende domeinen (cognitief, affectief, psychomotorisch) maar ook op verschillende beheersingsniveaus (weten, toepassen, analyse, synthese en evaluatie) zoals Bloom (1956) dat voorstelt. Ook kan er sprake zijn van een verschil in reikwijdte. Pilot en Nedermeijer (2000) maken dit inzichtelijk door een onderscheid te maken in onderwijs- en leerdoelen. Onderwijsdoelen worden op het niveau van de gehele opleiding gedefinieerd en leerdoelen op het niveau van de cursus, of onderdelen van de cursus. De leerdoelen zijn veelal veel specifiek en gedetailleerder geformuleerd dan de onderwijsdoelen. Idealiter zullen de onderwijsdoelen sturend zijn voor het bepalen van de leerdoelen. Hoe doelen in de praktijk worden genoemd, is mede afhankelijk van de context. Zo wordt in de basisvorming gesproken over kerndoelen en in het hbo en het mbo is het bijvoorbeeld gangbaar over eindtermen te spreken. Zowel de kerndoelen als de eindtermen zijn op een tamelijk gedetailleerd niveau geformuleerd en eerder als leerdoelen dan als onderwijsdoelen te beschouwen.

3.3.2 KWALIFICATIE

Een veel gehanteerde definitie van kwalificatie is afkomstig van Van Hoof en Dronkers (1980): het geheel van kennis, vaardigheden en houdingen dat een werknemer in staat stelt uiteenlopende arbeidsprestaties te leveren. Daarbij maken de auteurs een indeling in een tweetal typen:

- Technisch-instrumentele kwalificaties: de kennis en vaardigheden die voor functie-uitoefening noodzakelijk zijn, alsmede meer algemene eigenschappen die voor een specifieke functie van belang zijn, maar ook voor andere functies relevant zijn, bijvoorbeeld contactvaardigheid en leervermogen.
- Sociaal-normatieve kwalificaties: (veelal) eigenschappen die personen in staat stellen bepaalde vormen van arbeid te verrichten, binnen de voor die soorten arbeid in ons bestel geldende verhoudingen. Voorbeelden zijn loyaliteit en gezagsgetrouwheid.

Hövels (1998) constateert dat de afbakening van het concept kwalificatie lastig is. De problemen met de afbakening worden onder andere veroorzaakt doordat kwalificatie fungeert als een relationeel begrip in de aansluitingsproblematiek onderwijs - arbeidsmarkt. Zo maakt Hövels, evenals Ellström (1997) onderscheid in gevraagde en aangeboden kwalificaties en in vereiste en beschikbare kwalificaties en hij gebruikt deze indelingen om verschillende soorten kwalitatieve én kwantitatieve aansluitingsproblemen inzichtelijk te maken. Daarbij worden kwalificaties beschouwd als iets dat uitdrukking geeft aan de eisen behorende bij een functie/beroep én als vermogens van personen die op de arbeidsmarkt actief zijn, waarbij de vermogens aantoonbaar zijn in de vorm van diploma's en certificaten. Hier is sprake van een dubbele betekenis van kwalificaties.

Klarus (2000) biedt voor de begripsverwarring een pragmatische oplossing door te wijzen op het verschil in formele status. Een persoon verwerft een kwalificatie (het formele bewijs) als blijkt dat hij of zij beschikt over de competenties die voldoen aan de in de kwalificatiestandaard gestelde eisen. Op deze manier wordt het begrip kwalificatie gereserveerd voor de maatschappelijke erkenning van competenties van individuen: het kwalificeren. Wellicht ten overvloede dient daarbij te worden aangetekend dat er veel meer competenties kunnen bestaan dan die in diploma's en certificaten zijn weergegeven (zie ook Ellström, 1997).

3.3.3 SLEUTELKWALIFICATIE

De opkomst van het begrip sleutelkwalificatie kan gesitueerd worden in de jaren zeventig (Mertens, 1974) toen er sprake was van een toenemende zorg over de flexibiliteit van werknemers om veranderingen in de arbeid te kunnen hanteren. In ons land is vooral het werk van Van Zolingen (1995) over sleutelkwalificaties bekend. Na een analyse van de historische ontwikkeling van het concept sleutelkwalificaties, geeft Van Zolingen (1995, p. 116 e.v.) een geactualiseerde omschrijving. In tegenstelling tot eerdere definities hanteert Van Zolingen een beroepsgebonden definitie van sleutelkwalificaties. Mertens (1974) bijvoorbeeld (in Van Zolingen, 1995) beschouwt sleutelkwalificaties als iets dat los staat van een beroep of arbeidssituatie en vooral betrekking heeft op de ontwikkeling van de cognitieve vermogens om analytisch, logisch en gestructureerd te kunnen denken. De ontkoppeling met het beroep, zoals Mertens dat voorstelt, maakt het moeilijk sleutelkwalificaties te operationaliseren in de context van een beroepsopleiding. Naast dit verschil legt Van Zolingen ook meer nadruk op attitudes (bijvoorbeeld prestatiegerichtheid) en vaardigheden (bijvoorbeeld samenwerking met anderen) om de veranderingen binnen

een functie te hanteren en de transfer naar aanpalende functies te bewerkstelligen. Sleutelkwalificaties definieert zij als: kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen die behoren tot de duurzame kern van een beroep of een groep verwante functies met de mogelijkheid tot transfer naar andere en nieuwe functies binnen dat beroep en tot innovaties binnen dat beroep, die bijdragen aan de bekwaamheidsontwikkeling van een beroepsbeoefenaar en die overgangen binnen de loopbaan vergemakkelijken. Daarbij wordt het begrip uiteengelegd in een zestal dimensies die in tabel 6 zijn weergegeven.

Tabel 6: De zes dimensies van sleutelkwalificaties volgens Van Zolingen (1995)

Algemeen-instrumentele dimensie	A	Beroepskennis en vaardigheden die een basaal en/of blijvend karakter hebben en in veel situaties kunnen worden toegepast. Voorbeelden daarvan zijn basisvaardigheden, zoals rekenen, taal en lezen, algemene technische- en informaticakennis, kwaliteitsbewustzijn, commercieel inzicht.
	B	Interdisciplinaire kennis.
Cognitieve dimensie		Denken en handelen (problemen onderkennen en oplossen, abstract denken, planmatig denken, intellectuele flexibiliteit, leren leren, 'tacit skills' zoals onder andere materiaalgevoel).
Persoonlijkheidsdimensie		Individueel gedrag (zelfstandigheid, verantwoordelijkheid, prestatiebereidheid, modern burgerschap).
Sociaal-communicatieve dimensie		Communiceren (mondeling, schriftelijk) en samenwerken met anderen, zoals leidinggevend, collega's en cliënten (sociale vaardigheden, solidariteit, empathie).
Sociaal-normatieve dimensie		Aan- en inpassing in de bedrijfscultuur (loyaliteit, identificatie, bereidheid om verder te leren, representativiteit, inzicht in de arbeidsorganisatie).
Strategische dimensie		Emancipatoir gedrag: een kritische instelling met betrekking tot werk en eigen belangen.

In de toelichting op deze dimensies stelt Van Zolingen dat hoewel de zes dimensies op theoretisch niveau onderscheidbaar zijn, ze in de praktijk onderling veel samenhang zullen vertonen. De verwerving van dit type kwalificatie is iets dat gedurende het gehele leven plaatsvindt, in het gezin, het onderwijs en tijdens de (beroeps)loopbaan. Met betrekking tot de verwerving is van belang dat sleutelkwalificaties niet afzonderlijk aangeleerd kunnen worden, maar dat dit contextgebonden, aan de hand van beroepsinhouden, zal moeten geschieden.

3.3.4 KERNPROBLEEM/KERNOPGAVE

Onstenk (1997, p. 76 e.v.) definieert kernproblemen als: kenmerkende en centrale beroepssituaties waarin:

- complexe problemen aangepakt moeten worden; en
- rekening gehouden moet worden met de specificiteit van de situatie.

Het betreft hier de feitelijke opgave waar de beroepsbeoefenaar voor staat, waarbij kernproblemen keuze- en beslismomenten in de beroepsuitoefening accentueren. Daarbij kan het gaan om dilemma's of moeilijk verenigbare alternatieven die een situationeel verantwoord keuze noodzakelijk maken. Er is sprake van onzekerheid en er is een noodzaak om verschillende, mogelijk tegenstrijdige, overwegingen en belangen af te wegen. De sociale context speelt daarbij een belangrijke rol. Het begrip kernproblemen vormt een belangrijke schakel tussen de structuur van de beroepssituatie, de benodigde competenties van de beroepsbeoefenaren en de leermogelijkheden in de arbeid. In het ACOA-advies (1999) over kerncompetenties wordt het begrip kernproblemen ingeruild voor kernopgaven, omdat het eerste begrip verwarrend werd gevonden. Maar de inhoudelijke definiëring van kernopgaven blijft identiek aan die van kernproblemen.

3.3.5 EXPERTISE

In haar studie naar de operationalisering en meting van het begrip expertise inventariseert Van der Heijden (1998) de verschillende opvattingen hierover. Voortbouwend op onder andere standaardwerken zoals dat van Chi, Glaser en Farr (1988) en Sternberg (1995) definieert ze expertise met behulp van een vijftal onderling samenhangende dimensies. Daarbij tekent ze aan dat de eerste drie de kern van het begrip expertise dekken en de laatste twee dimensies conditioneel zijn. Dat wil zeggen geen betrekking hebben op *wat* expertise is, maar wijzen op *hoe* expertise te gebruiken. De vijf dimensies zijn in tabel 7 weergegeven.

Tabel 7: De vijf dimensies van expertise volgens Van der Heijden (1998)

Domeinkennis	Declaratieve, procedurele en conditionele kennis van een specifiek domein.
Meta-cognitie	Kennis en vaardigheden met betrekking tot het monitoren en reguleren van activiteiten.
Specifieke vaardigheden	Vaardigheden om problemen snel en adequaat op te lossen, bijvoorbeeld door gebruik te maken van geautomatiseerde routines zodat meer geheugencapaciteit kan worden ingezet voor de niet-routine-matige aspecten van een taak, en door 'chunking' waardoor grotere kennisgehelen in het geheugen worden opgeslagen en kunnen worden opgeroepen.
Sociale erkenning	Expertise bestaat alleen als deze erkend wordt, bijvoorbeeld door collega's of de beroepsgroep in bredere zin. Deze erkenning wordt vergemakkelijkt indien de drager van de expertise beschikt over de sociale vaardigheden om op een pro-actieve manier in werkverbanden te functioneren.
Groei en flexibiliteit	Expertise vereist de vitaliteit om op een pro-actieve wijze zich blijvend te bekwamen.

Volgens deze gangbare opvatting is expertise in hoge mate aan personen gebonden, is het gerelateerd aan een specifiek domein waarbij de (on)mogelijkheid van transfer van het ene naar het andere domein een onderwerp van voortdurende discussie is (Salomon & Perkins, 1989) en is expertise niet altijd expliciet inzichtelijk te maken of eenvoudig te verwoorden (zie Von Krogh, Ichyo, & Nonaka, 2000).

3.3.6 PERFORMANCE

Teleurstellende opbrengsten van opleidingsactiviteiten hebben binnen arbeidsorganisaties geleid tot meer aandacht voor het denken in termen van performance. Globaal kan gesteld worden dat performance als concept vooral betrekking heeft op de gewenste resultaten of prestaties in het licht van de organisatiedoelstellingen én op het functioneren van werknemers, systemen en processen die voorwaardelijk zijn voor het bereiken van de gewenste prestaties (Gilbert, 1978; Swanson, 1994). Kenmerkend voor de performancebenadering is dat vanuit een systeemtheoretisch kader alle fysieke en sociale factoren van de arbeidssituatie worden geanalyseerd met het oog op het verbeteren van de performance (Robinson & Robinson, 1995). Verder kunnen er verschillende niveaus in performance worden onderscheiden: medewerker, proces en organisatie (Rummler & Brache, 1995).

3.3.7 VERMOGEN

In sommige definities van competentie wordt het begrip vermogen gebruikt, zie bijvoorbeeld de definities van ACOA, Mulder, en Spencer en Spencer. Competenties worden dan opgevat als vermogens om iets te realiseren. Dit is reden om dit begrip nader te beschouwen.

Er bestaat behoorlijke terminologische verwarring over datgene wat een vermogen feitelijk is en daarnaast wordt de verwarring veroorzaakt door overlap met aanpalende begrippen. Lubinski en Dawis (1992) spreken bijvoorbeeld van 'capabilities', waarmee ze het gehele gedragsrepertoire aanduiden. Verder onderscheiden ze verschillende categorieën van capabilities, zoals 'aptitude' en 'ability'. Van aptitude is in hun opvatting sprake als het gaat om potenties, dus (mogelijk) toekomstig gedrag. Het begrip ability, of vermogen, reserveren zij voor het huidige gedragsrepertoire.

Harvey (1990) daarentegen pleit ervoor het begrip vermogen te definiëren als een persoonsgebonden eigenschap, die moeilijk veranderbaar is. Verder onderscheidt hij vermogen van vaardigheden en kennis, hoewel hij erkent dat de meningen ook daarover uiteenlopen. Sommige wetenschappers rekken het begrip vermogen op door daar ook vaardigheden en kennis onder te rekenen. Dat resulteert in uitspraken zoals: 'het vermogen om post op postcode te sorteren'. Harvey is daar geen voorstander van. Kennis en vaardigheden zijn betere begrippen om dergelijke activiteiten te beschrijven.

Ook Roe (1989) lijkt die mening toegedaan. Het vermogen wordt door hem opgevat als het geheel van capaciteiten waarover iemand beschikt. De capaciteiten die tot het vermogen worden gerekend, kunnen divers van aard zijn, bijvoorbeeld intellectueel, motorisch of sensorisch. Kennis en vaardigheden, aldus Roe, zijn als het ware het resultaat, datgene wat iemand met zijn of haar capaciteiten heeft gedaan. Kennis en vaardigheden zijn ontwikkelbaar en veranderlijk en de mate waarin wordt dan medebepaald door het vermogen waarover iemand beschikt.

3.3.8 SUBORDINATE BEGRIPPEN: KENNIS, VAARDIGHEDEN EN ATTITUDEN

Hoewel definities over competentie variatie vertonen inzake de componenten waaruit een competentie bestaat, komen in nagenoeg alle definities kennis, vaardigheden en attitudes voor als belangrijke elementen. Dit is reden om deze begrippen nader te verkennen.

Na een analyse van standaardwerken over vaardigheden komt Stokking (1998) tot de conclusie dat vaardigheden:

- altijd gericht zijn op bepaalde inhouden en objecten;
- gepaard gaan met de ontwikkeling en toepassing van kennis (kennis van begrippen, feiten, procedures, principes);
- een verwevenheid bezitten met cognitieve en affectieve aspecten;
- zich kunnen ontwikkelen, waarbij meerdere beheersingsniveaus kunnen worden onderscheiden; en
- een verhouding kennen tussen reflectie en routine en tussen reactief en productief.

Interessant is de relatie tussen vaardigheid en kennis die Stokking legt en die een opvatting representeert die tamelijk gangbaar is. Zo definieert Benjafield (1992, p. 4) vaardigheid als een weloverwogen benadering voor het oplossen van problemen, waarbij een vaardigheid het gebruik van praktische kennis veronderstelt. Ook Van Merriënboer (1997) legt in zijn analyse van de verwerving van complexe vaardigheden een zeer direct verband tussen kennis en vaardigheid. Complexe vaardigheden definieert hij als een geheel van subvaardigheden en verschillende typen kennis. Vaardigheid zonder kennis is in zijn opvatting geen complexe vaardigheid en kennis zonder vaardigheid is tamelijk betekenisloos.

Vaardigheid en competentie zijn volgens Descy en Tessaring (2001) sterk overlappende begrippen. De overgang van het begrip vaardigheid ('skill') naar competentie (competence) is in hun ogen eerder een ideologische wending in het discours over beroepsonderwijs dan dat er sprake is van een duidelijk inhoudelijk onderscheid. Dat lijkt ook op te gaan voor begrippen als sleutelvaardigheden, beroepsvaardigheden en breed toepasbare vaardigheden (zie bijvoorbeeld Nijhof & Streumer, 1994) die in het debat over het beroepsonderwijs veelvuldig worden gehanteerd. Verder hebben economen in arbeidsmarktstudies een sterke voorkeur voor het begrip vaardigheid zonder dat het begrip als zodanig wordt geoperationaliseerd, maar dat qua essentie veel overlap vertoont met datgene wat in andere disciplines als competentie wordt beschouwd (zie bijvoorbeeld Bishop, 1996). En zelfs al hanteren economen het begrip competentie, dan nog gebruiken ze vaardigheid als synoniem. Een zeer treffend voorbeeld daarvan is te vinden in het boek van de OECD over het project DeSeCo (*Defining and Selecting Key Competencies*). In het hoofdstuk met als titel "Key competencies critical to economic success", geschreven door Levy en Murnane (2001) worden de begrippen competentie en vaardigheid vrijelijk door elkaar heen gebruikt, zoals hun slotalinea laat zien: "In summary, the skills we have identified are critically important to earning a living. However, even if earning a living were not necessary, the skills we have identified would be important competencies for citizens in democracies" (Levy & Murnane, 2001, p. 171).

Kennis kan worden uiteengelegd worden in een drietal dimensies.

- De eerste dimensie betreft de *complexiteit* (zie Boekaerts, 1987). Deze dimensie bevat drie niveaus. Op het laagste niveau, het begripsniveau, bevindt zich infor-

matie over de betekenis van begrippen, bijvoorbeeld: een vogel kan vliegen, of een duif is een vogel. Op het middenniveau betreft het de kennis van een set van proposities; het gaat hier om concepten en principes. Bijvoorbeeld: kenmerkend voor vogels is dat ze vliegen, twee poten hebben en eieren leggen. Op het hoogste niveau gaat het om cognitieve strategieën en mentale modellen die personen in staat stellen tot predicties, acties, descripties, explanaties en het bepalen van de situaties waarin deze geldig zijn.

- Een tweede dimensie heeft betrekking op de *aard van de kennis*. Anderson (1980) maakt een onderscheid in procedurele en declaratieve kennis. Declaratieve kennis heeft betrekking op feiten en begrippen, procedurele kennis verwijst naar methoden en acties die de vorm aan kunnen nemen van algoritmen (systematisch stappenplan dat tot gewenst resultaat leidt) of heuristieken die meer betrekking hebben op vuistregels zonder dat vooraf voorspeld kan worden of dit tot het beoogde resultaat leidt.
- De derde dimensie heeft betrekking op de indeling in *impliciete en expliciete kennis*. Kenmerkend voor expliciete kennis is dat deze toegankelijk is, bijvoorbeeld in de vorm van boeken, terwijl impliciete kennis veel meer aan de persoon gebonden is, bijvoorbeeld gevormd is op basis van eigen ervaringen, en soms ook moeilijk gearticuleerd kan worden maar daarom niet minder essentieel is voor probleemoplossend handelen (zie Von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2000).

Er is een tendens, met name in kringen rond kennismanagement en kennisontwikkeling, om het begrip kennis verder op te rekken dan de indeling in drie dimensies die hier is gegeven. Keursten (1998) bijvoorbeeld percipieert in een beschouwing over kennisproductiviteit, kennis als een vermogen, een competentie, een vaardigheid. Niet in de traditionele betekenis van kennis, zijnde het beschikken over informatie, maar in de betekenis van 'kunnen'.

Attituden kunnen omschreven worden als oordelen die invloed hebben op het gedrag van een individu (McGuire, 1985). Attituden zijn tamelijk stabiel, maar wel veranderbaar. Ze zijn dieper geworteld dan meningen, maar plooibaarder dan stabiele eigenschappen (Zonneveld, Lakerveld, & De Haan, 1997).

Bekend is de theorie van Ajzen en Fishbein (1980) over de relatie tussen attituden en gedrag. Gedragsintenties komen volgens deze onderzoekers tot stand op basis van een combinatie van attituden en subjectieve normen. Tot de subjectieve normen rekenen de onderzoekers oordelen van een individu over datgene wat significante anderen in de omgeving van het individu verwachten. Of de intentie daadwerkelijk in gedrag wordt omgezet, is verder afhankelijk van de te verwachten consequenties die het gedrag met zich meebrengt. Het werk van Ajzen en Fishbein is vooral van invloed geweest op studies naar risicogedrag en gezondheidskundige interventies. In onderzoek naar de transfer van bedrijfsopleidingen heeft Den Ouden (1992) de theorie van Ajzen en Fishbein toegepast. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat de transfer naar de werkplek beïnvloed wordt door de gedragsintentie, de steun die men ervaart uit de eigen werkomgeving, de eigen inschatting van het bekwaamheidsniveau en de mogelijkheden die men waarneemt om het geleerde te gebruiken.

3.3.9 DE RELATIE MET HET COMPETENTIEBEGRIIP

Op deze plaats zal voor ieder begrip dat in de vorige acht paragrafen de revue is gepasseerd worden nagegaan wat de relatie met het competentiebegrrip is. Daarbij wordt teruggegrepen op de werkdefinitie die in de inleiding van hoofdstuk 2 is gehanteerd ten behoeve van de bespreking van aanleidingen en motieven in de diverse sectoren om competenties meer centraal te gaan stellen. Deze definitie hield in dat competenties ten minste geïntegreerde gehelen zijn van kennis, vaardigheden en houdingen en dat per competentie de verhouding tussen deze drie elementen kan variëren.

Leerdoelen kunnen kort samengevat worden opgevat als instrumenten die richtinggevend zijn voor de ontwikkeling van curricula, en met name de toetsing. Leerdoelen kunnen betrekking hebben op competenties, maar dat hoeft dus niet per definitie zo te zijn. Ze kunnen ook betrekking hebben op afzonderlijke elementen van een competentie.

Getuige de vele indelingen en definities is *kwalificatie* een onhelder begrip. Er is niet altijd een inhoudelijk verschil tussen competentie en kwalificatie aan te geven. Thijssen (2001b) constateert dat met name arbeidsmarktonderzoekers een voorkeur hebben voor het begrip kwalificatie, terwijl daar feitelijk zeer wel ook competenties mee bedoeld kunnen worden. Hij verklaart dat door te wijzen op de historische traditie. Een pragmatische oplossing voor de onduidelijkheid is om het begrip kwalificaties te reserveren voor de maatschappelijke erkenning, in de vorm van certificaten en diploma's van de bekwaamheden waarover een persoon beschikt. Kwalificaties kunnen in theorie gedefinieerd zijn op het niveau van competenties, maar gelet op de huidige formulering van de kwalificaties in de kwalificatiestructuur is het aannemelijker dat ze elementen van competenties representeren.

Sleutelkwalificaties zijn op te vatten als een specifiek soort bekwaamheden die betrekking hebben op de kern van een beroep en de flexibiliteit van werknemers bevorderen. Dit type kwalificatie is bij voorkeur niet los te zien van het beroep en dient ook niet afzonderlijk, maar geïntegreerd met beroepsvaardigheden te worden aangeleerd. Maar het gevaar dat ze als zelfstandige entiteiten worden beschouwd, en als zodanig ook worden aangeleerd heeft de Onderwijsraad (1998) en ook de ACOA (1999) ertoe gebracht het begrip competentie te introduceren, omdat daarmee veel meer de samenhang met beroepsvaardigheden wordt benadrukt.

Kernproblemen, tegenwoordig aangeduid met *kernopgaven*, representeren de essentie van een beroep en maken het mogelijk om op basis daarvan de competenties te traceren die noodzakelijk zijn voor het adequaat hanteren ervan. Kernopgaven zijn in die zin 'gebonden' aan beroepen, terwijl competenties duiden op menselijke bekwaamheden.

Expertise is van alle begrippen die hier de revue zijn gepasseerd het meest verwant aan competentie. Het verschil zit vermoedelijk meer in de historische en theoretische achtergrond dan dat heden ten dage nog een helder onderscheid gemaakt kan worden. Wel heeft expertise een sterkere connotatie met excellent gedrag dan competentie.

Performance wordt voornamelijk gebruikt om te refereren aan de opbrengsten of resultaten van werknemers, processen en organisaties. Daarbij wordt ook het gedrag dat voorwaardelijk is voor het realiseren van die resultaten in sommige definities tot het begrip performance gerekend. Competenties hebben betrekking op bekwaamheden van indivi-

duen, terwijl de idee van performance ook betrekking heeft op andere niveaus dan het niveau van de werknemer, namelijk op dat van de organisatieprocessen of op de organisatie in totaliteit.

In deze studie wordt het begrip *vermogen* beschouwd als een set van capaciteiten, zoals intellectuele en psychomotorische capaciteiten. Kenmerkend voor het vermogen is dat het relatief stabiel is. Het behoort tot de categorie 'dispositionele persoonseigenschappen'. Het vermogen is medebepalend voor de mate waarin en de snelheid waarmee een individu in staat is competenties te verwerven.

Subordinate begrippen, zoals kennis, vaardigheden en attitudes worden soms gelijkgesteld met competentie. Dat is bijvoorbeeld het geval met complexe vaardigheden en met zeer recente opvattingen over kennis, waarin kennis als een bekwaamheid wordt getypeerd. Echter, meestal worden deze subordinate begrippen beschouwd als elementen, die weliswaar belangrijk zijn, maar in zichzelf onvoldoende om als synoniem van competentie te fungeren.

Tot slot van deze paragraaf worden in tabel 8 de verwante begrippen gerelateerd aan de zes kenmerken van het competentiebeprip, zoals die aan het eind van paragraaf 3.2 zijn geformuleerd.

Tabel 8: De verwantschap met het competentiebeprip						
	Context-gebondenheid	Ondeelbaarheid	Veranderlijkheid	Verbondenheid met taken en activiteiten	Leren en ontwikkelingsprocessen	Relatie tot elkaar
Leerdoelen	X			X	X	
Kwalificatie	(X)	X		X		
Sleutelkwalificatie	X	X	X	X	X	X
Kernopgave	X			X		
Expertise	X	X	X	X	X	X
Performance	X			X		
Vermogen		X				
Kennis			X		X	
Vaardigheden				X	X	
Attituden					X	X

Naarmate een begrip meer verwantschap vertoont met het competentiebegrrip, zullen er in tabel 8 meer kruisjes staan. Bij een tweetal begrippen is er sprake van een maximale overeenstemming met competentie: expertise en sleutelkwalificatie. Voor de overige begrippen geldt dat de verwantschap matig tot nagenoeg afwezig is. De sterke verwantschap met expertise is eerder in deze paragraaf al geconstateerd. Hooguit is er sprake van een verschil in connotatie. Het concept expertise roept een sterke associatie op met expert, dat wil zeggen iemand die als uitermate competent te boek staat.

De sterke overeenkomst tussen sleutelkwalificatie en competentie is al eerder beschreven in paragraaf 2.2.1. Het verschil tussen beide begrippen, zoals bijvoorbeeld door de ACOA (1999) en de Onderwijsraad (1998) is aangegeven, zit niet in de inhoudelijke kenmerken maar in de suggestie die het begrip sleutelkwalificatie wekt dat dit type kwalificatie los van de beroepsgelateerde bekwaamheden kan worden verworven, terwijl het begrip competentie juist de samenhang tussen beroepsoverstijgende en beroepsgelateerde elementen benadrukt. Verder is er een verschil in reikwijdte. Het begrip sleutelkwalificatie is vooral verbonden met de discussie in het bve-veld, terwijl het begrip competentie in veel meer sectoren wordt gehanteerd.

3.4 De (on)mogelijkheid van een generieke definitie: de opvattingen van experts

Naast literatuurstudie is een expertconsultatie gehouden om tot beantwoording van de vragen in deze studie te komen. De expertconsultatie had tot doel de kenmerken van het competentiebegrrip, zoals die aan het eind van paragraaf 3.2 zijn gedefinieerd, te bediscussieren, argumenten te verzamelen waarom ze wel of juist niet opgenomen moeten worden in de definitie van het competentiebegrrip en om na te gaan wat de (on)mogelijkheid is een generieke definitie van competentie te formuleren. Opzet en uitvoering van de expertconsultatie worden besproken in paragraaf 3.4.1. De discussie over de formulering van de kenmerken en of deze wel of niet tot het competentiebegrrip moeten worden gerekend, komt aan bod in paragraaf 3.4.2. De argumenten van de experts om wel of niet een generieke definitie van het competentiebegrrip te formuleren, worden gepresenteerd in paragraaf 3.4.3.

3.4.1 OPZET EN UITVOERING VAN DE EXPERTCONSULTATIE

De expertconsultatie had tot doel om argumenten en redeneringen te verzamelen over de kenmerken van het competentiebegrrip en over de (on)mogelijkheid van een generieke definitie. De auteurs van dit rapport stonden neutraal ten opzichte van mogelijke uitkomsten en hebben geen sturing gegeven, in welke richting dan ook.

Er is een dertiental experts geselecteerd die vanwege hun werk betrokken zijn bij het vraagstuk van competenties. Bij de selectie is er op gelet experts te selecteren uit zowel de praktijk als uit de wetenschap. Verder is gestreefd naar een gelijkmatige verdeling uit verschillende sectoren (voortgezet onderwijs, bve, hoger onderwijs en arbeidsorganisaties). De expertconsultatie bestond uit een tweetal activiteiten: interviews, gevolgd door een bijeenkomst.

Bijlage 1 bevat de namen van de experts die zijn geïnterviewd, evenals de namen van de experts die aan de expertconsultatie deelnamen en de leden van de Onderwijsraad die daarbij als waarnemer aanwezig waren.

In de interviews, die hoofdzakelijk telefonisch hebben plaatsgevonden, stond een drietal thema's centraal:

- 1 Algemene vragen om beter inzicht te krijgen in de betrokkenheid bij de thematiek en het standpunt ten aanzien van de toepassing van competenties.
- 2 Zes mogelijke kenmerken van het begrip competentie, gedestilleerd uit de literatuur (zie einde paragraaf 3.2). Gevraagd werd een mate van overeenstemming met dit kenmerk aan te geven en vervolgens een prioritering aan te geven in deze lijst van kenmerken en eventuele ontbrekende kenmerken toe te voegen.
- 3 De (on)wenselijkheid en (on)mogelijkheid van een generieke definitie.

In bijlage 2 is de volledige vragenlijst opgenomen. Van ieder interview is een samenvatting gemaakt dat aan de respondent is toegestuurd met het verzoek om eventueel aanvullingen en correcties toe te voegen.

De geïnterviewde experts werden uitgenodigd voor de expert meeting. Tijdens deze expert meeting werden de resultaten van de interviews gepresenteerd, waarna plenaire en groepsgewijze discussie plaatsvond.

In de volgende paragrafen worden de resultaten van de interviews en de expert meeting geïntegreerd weergegeven.

3.4.2 DE KENMERKEN VAN HET COMPETENTIEBEGRIIP

Op grond van literatuurstudie is een zestal kenmerken van een competentie geformuleerd. In de interviews en op de expert meeting is aan de experts gevraagd te reflecteren op de formulering van de kenmerken van het competentiebegrrip. Bijlage 3 bevat de opmerkingen per expert, gespecificeerd naar kenmerk.

De zes kenmerken van het competentiebegrrip, zoals deze in de vragenlijst zijn gepresenteerd, worden hieronder beschreven. Na de beschrijving van ieder kenmerk volgen de aanvullingen en kanttekeningen die in de interviews en gedurende de expert meeting door de experts zijn gemaakt.

Kenmerk A:

Competenties zijn contextgebonden. Contexten zijn bijvoorbeeld: school, werk, maatschappelijk functioneren, privé, enzovoort. Dit wil echter niet zeggen dat competenties niet transferabel zijn naar andere contexten, of naar andere situaties binnen een zelfde context.

Hier werden verschillende kanttekeningen bij geplaatst: er vindt niet altijd en automatisch transfer plaats naar andere situaties. Competente individuen zijn beter in staat tot contextualiseren en decontextualiseren dan minder competente individuen. Verder kan de mate van contextgebondenheid variëren, alleen 'generiekere' competenties zijn niet-contextgebonden, vakmatige competenties zijn juist sterk contextgebonden. Bij dit kenmerk treedt het probleem van de breedte van de definitie 'context' op. Een toevoeging naar aanleiding van de expert meeting is: 'context' is ook een containerbegrrip.

Kenmerk B:

Competenties zijn ondeelbaar. Het zijn clusters van vaardigheden, kennis, attituden, eigenschappen en inzichten. Een vaardigheid kan op zich zelf staan, maar als deze geen onderdeel vormt van een groter geheel van k, v, a, e en i, (kennis, vaardigheden, attituden, eigenschappen en inzichten) dan is er geen sprake meer van een competentie, maar van een geïsoleerde vaardigheid. De verhouding tussen k, v, a, e en i kan per competentie (definitie) variëren.

De experts beschouwen het kenmerk dat een competentie een samenhangend geheel is als zeer essentieel voor de definitie. Gevraagd wordt of motivatie, normen en waarden gerekend worden tot de eigenschappen of dat deze als aanvullende elementen in de formulering van het kenmerk moeten worden opgenomen. Tijdens de expert meeting kwam naar voren dat de term 'ondeelbaar' niet toereikend is en beter vervangen kan worden door 'integratie' en/of 'samenhang'. De definitie kan dan herschreven worden tot bijvoorbeeld: een competentie is een samenhangend geheel, een cluster van k, v, a, e en i, waar bij de integratie van deze kenmerken een grote rol speelt.

Kenmerk C:

Competenties zijn veranderlijk in de tijd. Eén uitwerking daarvan is een verandering in niveau: Novice-professional-expert.

Dit kenmerk wordt op verschillende manieren opgevat: in termen van het individu, de eisen die aan een competentie gesteld worden, de definitie, het ontwikkelingsaspect van de persoon zelf, het niveau en de omgeving (situatie). De meningen lopen uiteen over de vraag of een competentie al dan niet duurzaam is. De mate van veranderlijkheid van een competentie is afhankelijk van de aard van de competentie, maar juist het gegeven van de snelle veranderingen maken de idee van competenties des te aantrekkelijker. De uitwerking van de veranderlijkheid in de tijd in de omschrijving van dit kenmerk wordt niet door iedereen als een goed voorbeeld beschouwd. Tijdens de expert meeting werd verder opgemerkt dat veranderlijkheid niet automatisch een stijgende lijn impliceert: de beheersing van competenties kan ook in de tijd een achteruitgang vertonen. Verder moeten competenties geleerd en zeker ook onderhouden worden en het gemak van opnieuw een competentie 'verwerven' heeft te maken met de leerbaarheid van die competentie en het leervermogen van de persoon.

Kenmerk D:

Competenties zijn verbonden met activiteiten/taken. Zowel voor de verwerving alsmede de toetsing van competenties is het uitvoeren van activiteiten/taken noodzakelijk.

Aan dit kenmerk wordt toegevoegd dat mentale activiteiten (lezen, leren, anticiperen en interpreteren) ook gezien moeten worden als activiteiten. De vrees bestaat dat een omschrijving als 'activiteiten' de verkeerde connotaties oproept. Een competentie veronderstelt niet automatisch ook waarneembaar gedrag. Echter om ze zichtbaar en meetbaar te maken zijn activiteiten noodzakelijk. Van belang wordt gevonden dat toetsing op niveau van de gehele competentie plaatsvindt. Tijdens de expert meeting kwam naar voren dat de formulering 'oplossen van problemen' meer adequaat weergeeft wat er wordt bedoeld dan de omschrijving 'taken en activiteiten uitvoeren'.

Kenmerk E:

Leer- en ontwikkelingsprocessen zijn voorwaardelijk voor het verwerven van competenties. Competenties zijn op te vatten als persoonlijke bekwaamheden.

De experts plaatsen verschillende opmerkingen bij dit kenmerk. Leren en ontwikkelen is

op zichzelf al een persoonlijke bekwaamheid. Is leren altijd een voorwaarde, ook als het natuurtalenten betreft? Ook wordt opgemerkt dat dit kenmerk een grotere betekenis voor het onderwijs heeft dan voor arbeidsorganisaties. Als leren niet zou bijdragen aan competentieverwerving, wat is dan nog de legitimering voor ons onderwijsstelsel? Sommige experts twijfelen of dit kenmerk wel tot de definitie van het competentiebegrip moet worden gerekend. Zij beschouwen dit kenmerk meer als een conditie voor competentieontwikkeling.

Kenmerk F:

Competenties staan in een bepaalde relatie tot elkaar. De verwerving van een competentie vereist vaak de aanwezigheid van andere competenties.

Door de experts wordt opgemerkt dat competenties wel van elkaar te onderscheiden zijn, maar dat veelal een samenspel van competenties in situaties wordt gevraagd. Voor leercompetenties geldt dat deze wel noodzakelijk zijn voor de verwerving van andere competenties. Maar meestal is er geen sprake van een zeer dwingende afhankelijkheidsrelatie tussen competenties; eerder is sprake van een zekere (gewenste) verwevenheid. Als voorbeeld wordt genoemd de lerarenopleiding. Voor aankomende leraren is het gewenst dat ze eerst de competentie 'klassemanagement' verwerven. Zonder deze competentie wordt het moeilijk andere competenties te verwerven. Ook bij dit kenmerk wordt door enkele experts de vraag gesteld of dit wel daadwerkelijk tot de definitie van het competentiebegrip moet worden gerekend.

3.4.3 INSTEMMING MET EN PRIORITEIT VAN DE KENMERKEN

Zowel in de interviews als bij de expert meeting is ingegaan op de vraag of de zes kenmerken tot de definitie gerekend moeten worden, of er een volgorde qua belangrijkheid in de kenmerken kan worden aangebracht en of er elementaire kenmerken ontbreken die niet in de reeds zes geformuleerde kenmerken zijn verwoord.

In tabel 9 staat de mate van instemming van de experts met de kenmerken weergegeven, zoals deze in de interviews door hen is verwoord. Kanttekeningen en opmerkingen hierbij zijn weergegeven in bijlage 3.

Tabel 9: Mate van instemming met de kenmerken van het competentiebeprip

	A	B	C	D	E	F
	Context-gebondenheid	Ondeelbaarheid van competentie	Veranderlijkheid in tijd	Verbondenheid met taken en activiteiten	Leer- en ontwikkelingsprocessen	Relatie tot elkaar
Expert 1	-	++	+	--	+/-	++
Expert 2	--	++	++	+	++	++
Expert 3	++	++	++	+	++	++
Expert 4	-	++	++	+/-	+/-	+
Expert 5	+	+/-	++	+	++	+/-
Expert 6	++	++	+/-	++	++	+/-
Expert 7	++	++	+/-	++	++	++
Expert 8	++	++	++	++	+/-	+
Expert 9	+/-	++	++	+/-	++	+
Expert 10	++	++	+/-	++	++	++
Expert 11	++	++	++	++	+	+/-
Expert 12	+/-	++	++	++	+	++
Expert 13	+	++	+	+	++	+

++ sterk mee eens; + mee eens; +/- neutraal; - niet mee eens; -- sterk mee oneens

Het opstellen van een 'top zes' blijkt op grond van de interviewgegevens en de expert meeting niet goed mogelijk. Wel is het mogelijk een volgorde in drie groepen kenmerken aan te brengen:

- 1 Kenmerk B (Ondeelbaarheid van competentie) wordt breed onderschreven en wordt beschouwd als de kern van het competentiebeprip
- 2 De kenmerken A (Contextgebondenheid), C (Veranderlijkheid in tijd) en D (Verbondenheid met taken en activiteiten) worden als elementair beschouwd.
- 3 De kenmerken E (Leer- en ontwikkelingsprocessen) en F (Relatie tot elkaar) worden door de experts als iets minder belangrijk beoordeeld als het gaat om de vraag of ze behoren tot de definitie van het competentiebeprip. Als zodanig worden de kenmerken wel van belang geacht, maar ze zijn mogelijk van een andere orde dan de kenmerken A tot en met D.

Deze indeling in drie groepen kenmerken is ook voorgelegd aan de deelnemers op de expert meeting. Dit heeft niet geleid tot een verschuiving in de volgorde, wel zijn er aanvullende opmerkingen gemaakt over de formulering van de kenmerken (die ook zijn beschreven in paragraaf 3.4.2) en over het samenvoegen van de kenmerken E en F, dan wel buiten de definitie plaatsen van beide kenmerken.

Tot slot is in de interviews en ook op de expert meeting gesproken over kenmerken die ontbreken in de set van kenmerken die op basis van de literatuurstudie zijn geformuleerd. De opmerkingen hierover betreffen:

- Persoonseigenschappen zoals motivatie, normen en waarden en ook leervermogen worden niet expliciet genoeg genoemd.
- De leer- en ontwikkelbaarheid van competenties moet voldoende worden geaccentueerd.
- Competentie houdt in dat een persoon in staat is tot handelen waarbij het handelingsproces als ook het product van dat handelen aan bepaalde criteria voldoen.
- Een competentie is alleen een competentie als er sprake is van een nutsfunctie.
- Duurzaamheid is een belangrijk kenmerk van competentie. Anderen brachten hier tegenin dat de snelle ontwikkelingen, bijvoorbeeld in de beroepspraktijk, duurzaamheid als kenmerk twijfelachtig maken.

3.4.4 EEN GENERIEKE DEFINITIE: WENSELIJKHEID EN MOGELIJKHEID

De vraag of een generieke definitie wenselijk is en/of tot de mogelijkheden behoort, is zowel in de interviews als ook op de expert meeting aan de orde geweest. In één van de interviews is wegens tijdsgebrek dit onderwerp niet besproken, maar de overige twaalf experts hebben hierover wel een mening geformuleerd. Op de vraag of een generieke definitie mogelijk is, antwoorden elf van de twaalf experts in de interviews dat dit tot de mogelijkheden behoort. Tien van de twaalf geïnterviewde experts achten een generieke definitie wenselijk. De reacties van de experts gingen gepaard met een aantal opmerkingen en kanttekeningen, die verderop in deze paragraaf zijn weergegeven.

Tijdens de expert meeting zijn de meningen over de mogelijkheid en wenselijkheid van een generieke definitie verder aangescherpt. In een tweetal subgroepen is over dit onderwerp gediscussieerd. Ook in de subgroepen bleek een voorkeur te bestaan voor een generieke definitie, maar minder sterk uitgesproken dan in de interviews. Bij het verwoorden van hun voorkeur maakten de experts tegelijkertijd hun reserves hierover duidelijk. Hieronder worden de opmerkingen en kanttekeningen uit de interviews en de expert meeting geïntegreerd weergegeven.

Voordelen van een generieke definitie zijn:

- Het heeft een positief effect op de communicatie en aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt alsmede tussen de onderwijssectoren onderling.
- Het bestaan van meerdere definities zorgt voor verwarring, één definitie creëert duidelijkheid.
- Het draagt in het onderwijs bij aan de integratie van kennisverwerving en de toepassing ervan.

Als *nadelen* van een generieke definitie worden aangemerkt:

- De acceptatie van een generieke definitie zal gering zijn.
- Een sectorspecifieke definitie is beter toegesneden op de situatie in de desbetreffende sector.
- Een generieke definitie zal dermate abstract zijn dat de waarde ervan beperkt zal blijken.

Indien een generieke definitie wordt geformuleerd, dan worden de volgende *voorwaarden* door de experts relevant geacht:

- Een generieke definitie moet de nodige flexibiliteit bezitten, om tegemoet te komen aan de verschillen tussen sectoren. Het moet mogelijk blijven om de definitie sectorspecifiek in te vullen.
- Naast aandacht voor het vraagstuk van de definitie, zal er veel energie gestoken moeten worden in de implementatie van de definitie.
- Een generieke definitie wordt pas aantrekkelijk als er bij de formulering ervan voldoende rekening wordt gehouden met de belangen van de gebruikers (zoals leerlingen en studenten).
- Een generieke definitie moet concreet en toepasbaar blijven.

3.5 Samenvatting en conclusies

In dit hoofdstuk is langs verschillende wegen het competentiebeprij in kaart gebracht. In deze paragraaf worden de belangrijkste bevindingen nogmaals beknopt gepresenteerd, waarna enkele conclusies worden getrokken.

3.5.1 VERSCHILLENDE INVALSHOEKEN

Competentie is een begrip dat vanuit diverse invalshoeken kan worden gedefinieerd. In paragraaf 3.1 is ingegaan op een drietal perspectieven: het internationale perspectief, de theoretische invalshoek en de functie die aan de definitie wordt toegekend.

Competentie is een internationaal begrip, maar de betekenis ervan verschilt in de diverse landen. Zo wordt in de Verenigde Staten gesproken over *competencies* en in het Verenigd Koninkrijk over *competence*, waarbij *competencies* verwijst naar gedragskenmerken en *competence* naar de standaarden om het gedrag te kunnen beoordelen.

Ook het leertheoretisch kader van waaruit een definitie wordt geformuleerd kleurt de omschrijving. Aspecten als motivatie, normen en waarden worden niet of nauwelijks in definities vanuit een behavioristische of cognitivistische opvatting over leren aangetroffen, maar spelen juist wel een rol in definities vanuit een meer constructivistisch georiënteerde visie op leren. En tot slot is het doel waarvoor een definitie wordt ontwikkeld medebepalend voor het accent dat in de definitie wordt gelegd. In het kader van wervings- en selectiepraktijken worden definities gehanteerd waarin tamelijk stabiele, en dus moeilijk veranderbare personeuseigenschappen pregnante op de voorgrond treden, terwijl in onderwijsomgevingen competenties vooral worden opgevat als ontwikkelbare bekwaamheden.

3.5.2 DEFINITIES VAN COMPETENTIE

In paragraaf 3.2 komt een aantal definities van competentie aan de orde. Er is gekozen een beperkt aantal definities wat uitvoeriger te bespreken in plaats van het presenteren van een omvattend overzicht van alle mogelijke definities. Bij de keuze van de definities is er voor gezorgd dat de verschillende perspectieven, zoals die in paragraaf 3.1 aan de orde zijn gesteld, tot uiting komen in de omschrijvingen. Ook zijn definities en opvattingen gepresenteerd van auteurs die vraagtekens zetten bij de haalbaarheid en wenselijkheid van een generieke definitie. Hoewel de definities uiteenlopen, is er een zestal kenmerken dat tamelijk vaak in de omschrijvingen voorkomt:

- competenties zijn contextgebonden;
- competenties zijn ondeelbaar;
- competenties zijn veranderlijk in de tijd;
- competenties zijn verbonden met taken en activiteiten;
- leer- en ontwikkelingsprocessen zijn voorwaardelijk voor competentieverwerking; en
- competenties staan in een bepaalde relatie tot elkaar.

Overigens is het niet zo dat als in definities uitspraken over bijvoorbeeld de contextgebondenheid worden gedaan de definities daarmee ook precies hetzelfde impliceren. Dit geldt ook voor subordinate begrippen, zoals kennis en vaardigheden die vaak worden aangetroffen in uitspraken over de ondeelbaarheid van competenties.

3.5.3 VERWANTE BEGRIPPEN

Wat is een competentie niet? Dat is de vraag die centraal staat in paragraaf 3.3. Een aantal begrippen die verwantschap vertonen met het competentiebegrrip worden beschreven. Bij ieder begrip wordt de mogelijke overlap met het competentiebegrrip aangegeven. Van alle begrippen blijken de begrippen expertise en sleutelkwalificatie de meeste overlap met het competentiebegrrip te vertonen. Het enige verschil met het begrip expertise is dat dit veel nadrukkelijker wordt geassocieerd met iemand die uitermate competent is en excellent presteert. Voor het begrip sleutelkwalificatie geldt dat dit uitsluitend in zwang is in de sector middelbaar beroepsonderwijs, terwijl competentie als begrip in uiteenlopende sectoren wordt gebruikt. Verder is er verwarring omdat economen en arbeidsmarktonderzoekers een voorkeur hebben voor respectievelijk het begrip vaardigheid en kwalificatie, maar de omschrijvingen daarvan komen in sterke mate overeen met de inhoud van het competentiebegrrip.

3.5.4 EXPERTCONSULTATIE

Paragraaf 3.4 is gewijd aan de opzet en resultaten van de expertconsultatie. Deze expertconsultatie bestond uit (telefonische) interviews gevolgd door een bijeenkomst. Alle zes de kenmerken van het competentiebegrrip, die in paragraaf 3.2 zijn geïnventariseerd, worden door de experts van belang gevonden, maar bij twee ervan wordt door sommigen een voorbehoud gemaakt. Het kenmerk 'leer- en ontwikkelingsprocessen' en het kenmerk 'competenties staan in relatie tot elkaar' zijn mogelijk van een andere orde dan de overige vier kenmerken. Deze twee lijken eerder te wijzen op wenselijke condities voor het ontwikkelen van competenties dan dat ze refereren aan inhoudelijke kenmerken van het competentiebegrrip. Het formuleren van een generieke definitie wordt door de meeste experts wenselijk én mogelijk geacht, mits aan een aantal condities wordt voldaan.

3.5.5 CONCLUSIES

Naar aanleiding van de verkenning van het competentiebegrup worden de volgende conclusies geformuleerd:

- Definities van competenties verschillen qua inhoud als gevolg van leertheoretische opvattingen, geografische context waarin ze zijn ontstaan, en het doel waarvoor ze worden gebruikt.
- Naast verschillen bestaan er echter ook overeenkomsten. De inventarisatie van de definities en de expertconsultatie geven aan dat een aantal kenmerken tot de kern van het competentiebegrup gerekend kan worden.
- Er is sprake van een sterke overlap met de begrippen 'expertise' en 'sleutelkwalificatie', maar desalniettemin heeft het begrip competentie bestaansrecht, omdat de inhoud van het competentiebegrup niet (volledig) door andere begrippen wordt afgedekt.
- De voordelen van een generieke definitie lijken groter te zijn dan de nadelen die hieraan kunnen kleven.

In het volgende hoofdstuk wordt, op basis van de bevindingen in hoofdstuk 2 en dit hoofdstuk, de mogelijkheid tot harmonisatie van het competentiebegrup nader onderzocht.

4 Conclusie en aanbevelingen

In de voorgaande twee hoofdstukken is geïnventariseerd wat aanleidingen en motieven zijn die hebben bijgedragen aan meer aandacht voor het begrip ‘competentie’ (hoofdstuk 2) en welke betekenissen er worden toegekend aan het competentiebegrrip (hoofdstuk 3). Beide hoofdstukken bevatten het voorwerk dat nodig is om de centrale vraag van dit rapport te beantwoorden: de vraag naar de mogelijkheid tot conceptuele harmonisatie van het competentiebegrrip. Ter beantwoording van deze vraag, wordt in paragraaf 4.1 en 4.2 teruggeblikt op de opbrengsten van de beide voorgaande hoofdstukken. Vervolgens wordt in paragraaf 4.3 de conclusie ten aanzien van de mogelijkheid tot conceptuele harmonisatie gepresenteerd. De aanbevelingen naar aanleiding van deze conclusie komen in paragraaf 4.4 aan bod.

4.1 Aanleidingen en motieven

De inventarisatie in hoofdstuk 2 laat zien dat er verschillende aanleidingen en motieven bestaan om het competentiebegrrip een meer centrale plaats te geven in arbeidsorganisaties en onderwijs. De toenemende dynamiek in het arbeidsbestel maakt het problematisch om functies en functievereisten scherp te definiëren. Kennis(ontwikkeling) wordt in arbeidsorganisaties een essentiële productiefactor. Het vraagstuk van het leer- en opleidingsbeleid wordt voor het management een zaak van eminent belang. Het HRD- en HRM-beleid wordt meer gericht op het bevorderen van brede, flexibel inzetbare bekwaamheden. Tevens wordt de noodzaak gevoeld om het human resource beleid op het ondernemingsbeleid af te stemmen. Competentie wordt beschouwd als een concept dat een oplossing biedt voor de geconstateerde problematiek door het bieden van een gemeenschappelijk referentiekader voor alle actoren.

In het hoger onderwijs is er een tendens tot integratie van kennis, vaardigheden en houdingen, waarbij de integratie vaak wordt versterkt door het aanbieden van probleemsituaties in een authentieke of realistische context.

De toegenomen turbulentie in het arbeidsbestel, in combinatie met de te geringe responsiviteit van de huidige kwalificatiestructuur, vormt de achtergrond voor de aandacht voor competenties in het bve-veld.

In het voortgezet onderwijs speelt, afgezien van het vmbo, het competentiebegrip nauwelijks een rol van betekenis. In het vmbo is er sprake van een ontwikkeling om kennis, vaardigheden en houdingen te integreren door middel van het aanbieden van problemen en taken in een realistische context.

De verschillende aanleidingen en motieven om het competentiebegrip meer centraal te stellen, resulteren in de praktijk in een diversiteit in definities en uitwerkingen (zoals competentiegericht onderwijs). Het competentiebegrip kent een enorme elasticiteit, maar roept daardoor de vraag op wat er gemeenschappelijk is aan het competentiebegrip over de diverse sectoren en contexten heen.

4.2 Competenties in soorten en maten

Hoofdstuk 3 is besteed aan het inventariseren van de mogelijkheden tot conceptuele harmonisatie van het competentiebegrip. Via literatuurstudie en consultatie van experts zijn de mogelijkheden verkend. De literatuurstudie leert dat definities van competenties variëren als gevolg van de geografische context waarin ze ontwikkeld zijn, het leertheoretische perspectief van waaruit ze worden gedefinieerd en het doel waarvoor de definitie wordt gehanteerd.

De literatuurstudie omvatte ook de bestudering van een aantal definities van het begrip competentie. Hoewel de definities verschillen in de elementen die tot het competentiebegrip worden gerekend, of de classificatie van competenties, lijkt er een zestal kenmerken te zijn die frequent in de definities worden aangetroffen. Deze zijn:

- 1 competenties zijn contextgebonden;
- 2 competenties zijn een ondeelbaar cluster van vaardigheden, kennis, attituden, eigenschappen en inzichten;
- 3 competenties zijn veranderlijk in de tijd;
- 4 competenties zijn verbonden met activiteiten/taken;
- 5 leren en ontwikkelen zijn voorwaardelijk voor competentieverwerving; en
- 6 de verschillende competenties staan in een bepaalde relatie tot elkaar.

Verder is nagegaan hoe het competentiebegrip zich verhoudt tot aanpalende begrippen zoals bijvoorbeeld 'performance', 'vermogen' en 'sleutelkwalificatie'. Tevens is verkend hoe de subordinate begrippen die veelvuldig in definities worden aangetroffen, namelijk 'kennis', 'vaardigheden' en 'attituden' zich verhouden tot het begrip competentie. Met name de begrippen 'sleutelkwalificatie' en 'expertise' vertonen een zeer sterke verwantschap met het competentiebegrip. Voorts blijkt dat of iets een competentie, een vaardigheid of een kwalificatie wordt genoemd, afhankelijk is van de wetenschappelijke discipline. Economen gebruiken veelal het begrip 'vaardigheid' en het begrip kwalificatie wordt met name gehanteerd in arbeidsmarktstudies, maar het onderscheid met het competentiebegrip is niet altijd scherp aan te geven.

Via interviews, hoofdzakelijk telefonisch afgenomen, en een expert meeting zijn deskundigen uit de praktijk en de wetenschap bevraagd over de inhoud van het competentiebegrip en de mogelijkheden om conceptuele harmonisatie te bewerkstelligen. De meeste experts onderschrijven de zes kenmerken van het competentiebegrip, maar vooral bij kenmerk 5 (leren en ontwikkelen zijn voorwaardelijk voor competentieverwerving) en kenmerk 6 (competenties staan in een bepaalde relatie tot elkaar) worden vraagtekens geplaatst. Deze twee kenmerken maken eerder duidelijk *hoe* competenties te ontwikkelen dan dat ze aangeven *wat* competenties zijn. Een generieke definitie van het competentiebegrip acht de meerderheid van de experts gewenst en mogelijk. Daarbij wordt aangegeven dat wel aan enkele voorwaarden voldaan moet worden, zoals de noodzaak een generieke definitie te formuleren die de nodige flexibiliteit bezit om tegemoet te komen aan de verschillen tussen onderwijssectoren.

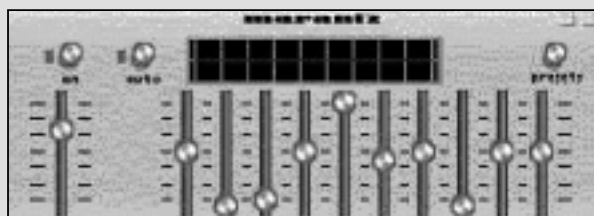
4.3 Conclusie

Voorafgaand aan de vraag naar de mogelijkheid van een generieke definitie, moet de vraag worden beantwoord wat het nut ervan is. Op de eerste plaats kan gesteld worden dat het diffuse karakter van het competentiebegrip zoals dat nu in de wetenschappelijke discussies en in de praktijk wordt aangetroffen niet bevorderlijk is voor een heldere communicatie. Daarnaast mag verwacht worden dat een generieke definitie kan bijdragen aan het bevorderen van transparantie van het onderwijsaanbod, voor allen die hierbij betrokken zijn. Indien verschillende onderwijsprogramma's worden beschreven vanuit een identiek begrippenkader kan dat de discussie over de inhoud, de onderlinge vergelijking en de afstemming op voor- en vervolgopleidingen, alsmede op de arbeidsmarkt in positieve zin bevorderen. Het format voor een competentieprofiel dat door de ACOA (1999) voor de bve-sector is voorgesteld, en thans wordt uitgewerkt is hiervan een illustratie (Stuurgroep Kwalificatiestructuur, 2002). Of een generieke definitie ook daadwerkelijk een toegevoegde waarde bezit, is afhankelijk van de acceptatie van de definitie door de betrokkenen die ermee moeten werken. Elementen die in de acceptatie een rol spelen zijn bijvoorbeeld de omvang van de problemen die thans worden ervaren en die voortvloeien uit de spraakverwarring over competenties, en de mogelijkheden die de definitie biedt voor aanpassing aan de lokale/sectorale omstandigheden.

Een tweede vraag is wat mogelijke aangrijpingspunten zijn voor een generieke definitie. In hoofdstuk 3 van dit rapport is hierop ingegaan. Onder andere is ingegaan op zes kenmerken die frequent in definities worden aangetroffen.

Het begrip kenmerk wordt hier, mede naar aanleiding van de door experts uitgesproken wens tot flexibiliteit in een generieke definitie, ingeruild voor het begrip 'dimensie'. Voordeel van de idee van een dimensie is dat er meerdere posities op te onderscheiden zijn, van laag tot hoog, terwijl het begrip 'kenmerk' te veel een dichotomie suggereert: iets is wel of niet aanwezig. Het begrip dimensie biedt aldus meer mogelijkheden om te variëren in gradaties. Bij de dimensies wordt gebruik gemaakt van de metafoer van een versterker voor audio-apparatuur (zie figuur 2).

Figuur 2: Versterker voor audio-apparatuur



Zo'n versterker bevat schuifjes die al naar gelang de wensen van de luisteraar meer open of dicht gezet kunnen worden. De dimensies waarover hier wordt gesproken fungeren op een identieke wijze.

Verder is op basis van de resultaten van de expertconsultatie gezocht naar meer passende benamingen voor de verschillende dimensies en naar een indeling van dimensies in een tweetal categorieën. Door de experts is namelijk bij een tweetal kenmerken aangegeven dat deze eerder verwijzen naar condities voor de verwerving van competenties dan dat ze aangeven wat een competentie is. Door de auteurs is, na analyse van de kenmerken, nog een derde kenmerk overgeheveld naar de categorie die dimensies met relevante condities bevat.

4.3.1 NOODZAKELIJKE EN RELEVANTE DIMENSIES

Uitgaande van de idee van dimensies worden drie dimensies voorgesteld die tezamen *noodzakelijk*, maar afzonderlijk niet voldoende, zijn om het begrip competentie te definiëren.

Het wordt wenselijk geacht dat iedere definitie van competentie uitspraken bevat over:

- *Specificiteit*: Het verwerven, toepassen en verder ontwikkelen van competenties vindt plaats in contexten. Sommige competenties zijn tamelijk generiek (bijvoorbeeld leercompetenties) voor andere competenties (bijvoorbeeld beroepsgerelateerde competenties) geldt dat minder. Maar voor iedere competentie is een variatiebreedte aan te duiden.
- *Integrativiteit*: Een competentie is een samenhangend geheel van elementen noodzakelijk voor probleemoplossend handelen. De elementen die nodig zijn voor het probleemoplossend handelen hebben betrekking op: kennis, vaardigheden, houdingen en eigenschappen. De precieze mix van de elementen, alsmede de mate van integratie ervan, kan per definitie variëren.
- *Duurzaamheid*: Kenmerkend voor een competentie is dat er sprake is van een zekere duurzaamheid. De duurzaamheid impliceert niet dat de inhoud van een competentie onveranderlijk is. Gewezen kan worden op het onderscheid in leerdoelen en onderwijsdoelen, zoals dat in paragraaf 3.3.1 is gemaakt. De onderwijsdoelen, waarin de competenties worden beschreven, blijven tamelijk constant. De uitwerking van de onderwijsdoelen in leerdoelen zal regelmatig herzien dienen te worden, als gevolg van bijvoorbeeld de introductie van nieuwe

materialen, technieken en wijzigende opvattingen. Ter illustratie wordt gewezen op de competentie 'het maken van een cursusontwerp'. Twintig jaar geleden was dit een noodzakelijke competentie voor een onderwijsontwerper en dat zal het over dertig jaar ook nog zijn. Echter de kennis en vaardigheden die hiervoor nodig zijn, verandert in de loop van de tijd (denk bijvoorbeeld aan de opkomst en verfijning van Instructional Design modellen, de mogelijkheden die ict momenteel biedt voor het maken van onderwijs). Niet alleen de inhoud, maar ook de prioriteit die aan een competentie wordt toegekend, kan variëren als gevolg van veranderende opvattingen in de samenleving (bijvoorbeeld binnen de beroepsgroep), de introductie van nieuwe werkwijzen en technologieën en de verschillen in opvatting tussen arbeidsorganisaties (Mansfield, 1996).

Daarnaast zijn drie dimensies te onderscheiden die niet tot de categorie *noodzakelijk* behoren, maar die wel *relevant* geacht worden voor onderwijsdoeleinden, omdat ze verwijzen naar condities die van belang zijn voor de verwerving van competenties:

- *Handelingsgerichtheid*: Voor de ontwikkeling en toetsing van een competentie is probleemoplossend handelen voorwaardelijk. Competenties ontwikkelen zich niet in het luchtledige, er dient sprake te zijn van situaties die het mogelijk maken zich te bekwamen in een competentie en deze te demonstreren. Handelen omvat ook mentale activiteiten die niet waarneembaar zijn, maar wel, ten behoeve van de toetsing, tot op zekere hoogte inzichtelijk gemaakt kunnen worden. Handelen moet breed worden opgevat. Ook het verwerven van kennis (bijvoorbeeld via raadpleging van bronnen, het ontvangen van instructie) wordt hieronder begrepen. Aan de kwaliteit van het handelen kunnen eisen worden gesteld die betrekking hebben op de resultaten van het handelen (produkt), als ook op de werkwijze om tot het produkt te komen.
- *Leerbaarheid*: Een competentie is niet in één keer overdraagbaar. Het vergt inspanning en tijd om een competentie te ontwikkelen. De leerbaarheid van een competentie varieert al naar gelang (stabiele/moeilijk veranderbare) persoonskenmerken essentieel worden geacht voor het beheersen van een competentie. Verder wordt de leerbaarheid indirect beïnvloed door de aanwezigheid en de kwaliteit van de leercompetenties waarover een persoon beschikt.
- *Onderlinge afhankelijkheid*: Competenties staan in een bepaalde relatie tot elkaar. Deze relatie kan voorwaardelijk zijn, maar veel vaker is sprake van afhankelijkheden die niet strikt voorwaardelijk zijn, maar wel relevant zijn voor onderwijsdoeleinden. Van een meer voorwaardelijke relatie is sprake bij leercompetenties. Deze worden noodzakelijk geacht voor de verwerving van andere typen competenties (Thijssen, 2001a). Leercompetenties kunnen echter niet in het luchtledige worden verworven, maar vereisen op hun beurt inhoudelijke problemen waarvoor ook de inzet van andere competenties noodzakelijk is (zie Everwijn, 1996). Er is dus geen sprake van een exclusief voorwaardelijke relatie tussen leercompetenties en andere competenties.

4.3.2 HET GEBRUIK VAN DE DIMENSIES

De dimensies, zoals hierboven beschreven, kunnen worden beschouwd als de elementen van een competentiedefinitie, waarbij op iedere dimensie meerdere posities zijn in te nemen. Om terug te keren naar de metafoer van de versterker: de schuifjes kunnen meer of minder worden opengezet. Ter illustratie worden hieronder, bij wijze van vingeroefening

ning, de sectoren afgebeeld op de dimensies (zie tabel 10). De scores zijn hoofdzakelijk gebaseerd op de sectorbeschrijvingen in hoofdstuk 2. Het betreft de afbeelding van de *feitelijke situatie*, volgens de interpretatie van de auteurs.

Het op deze manier afbeelden van de sectoren op de zes dimensies doet de werkelijkheid geen volledig recht. De scores moeten dan ook als *vignetten*, globale aanduidingen, worden beschouwd.

Tabel 10: De scores van de sectoren op de dimensies van het competentiebeprip

	vo	vmbo	bve	hbo	wo	Arbeids- organi- saties
<i>Noodzakelijke dimensies</i>						
Specificiteit						
Integrativiteit						
Duurzaamheid						
<i>Relevante dimensies</i>						
Handelingsgerichtheid						
Leerbaarheid						
Onderlinge afhankelijkheid						

Het toekennen van de scores is geschied met behulp van een drietal categorieën: laag, neutraal en hoog. Desgewenst kunnen vanzelfsprekend meerdere posities onderscheiden worden. Hieronder wordt een beknopte toelichting op de scores per sector gegeven.

Allereerst het voortgezet onderwijs. Daarbij wordt het vmbo er apart uitgelicht. Het voortgezet onderwijs scoort hoog op de dimensies 'duurzaamheid' en 'leerbaarheid', maar laag op de overige dimensies. Typerend voor het voortgezet onderwijs is dat het gaat om competenties die in uiteenlopende contexten bruikbaar zijn (lage mate van specificiteit), een zeker stabiel karakter bezitten (hoge mate van duurzaamheid) en die in hoge mate leerbaar worden geacht. Verder is typerend dat er sprake is van een tamelijk geringe samenhang tussen de verwerving van kennis en vaardigheden, hoewel recente onderwijsvernieuwingen proberen deze samenhang meer te bewerkstelligen.

Ook het vmbo scoort hoog op de dimensies 'duurzaamheid' en 'leerbaarheid' en op de overige vier dimensies scoort het vmbo neutraal. Zo kent het vmbo een meer directe relatie met de beroepspraktijk, waardoor de specificiteit van de te verwerven competenties hoger is: de competenties die centraal staan zijn, in vergelijking met het overig voortgezet onderwijs, meer gebonden aan (beroeps)contexten.

Hoge scores op de dimensies 'specificiteit', 'handelingsgerichtheid' en 'leerbaarheid', zijn kenmerkend voor de bve. De hoge score op de dimensie 'handelingsgerichtheid' is te danken aan de uiteenlopende onderwijsleersituaties, zoals binnen- en buitenschoolse leersituaties, waar de verwerving van competenties plaatsvindt. Omdat de competenties tamelijk sterk gebonden zijn aan specifieke beroepscontexten, wordt er een hoge score op de dimensie 'specificiteit' gegeven. Daarbij dient opgemerkt te worden dat de recente ontwikkelingen in de bve-sector, waarbij wordt nagedacht over het meer centraal stellen van meer breed toepasbare competenties, hier op korte termijn verandering in zou kunnen brengen. De scores zijn een momentopname van de feitelijke situatie. Datzelfde geldt ook voor de integrativiteit. Deze is op dit moment laag, maar de voorstellen van de ACOA (1999) en de Stuurgroep Kwalificatiestructuur (2002) wijzen in de richting van meer samenhang in de verwerving van kennis, vaardigheden en attitudes.

Het hoger beroepsonderwijs scoort hoog op de dimensie 'leerbaarheid' en op de andere dimensies wordt neutraal gescoord. In vergelijking met de bve, wordt lager gescoord op de dimensie 'specificiteit' omdat het hoger beroepsonderwijs wel een sterke relatie met de beroepspraktijk bezit, maar meer gericht is op het realiseren van een uitstroom in een wat bredere 'range' aan functies.

Kenmerkend voor het wetenschappelijk onderwijs, zeker in vergelijking met het hoger beroepsonderwijs, is de hoge score op de dimensie 'duurzaamheid' en de lage score op 'specificiteit'. Er is in het wetenschappelijk onderwijs wel sprake van een oriëntatie op de eisen van de arbeidsmarkt, maar in deze onderwijssector gaat het vooral om de verwerving van (academische) competenties die in uiteenlopende beroepscontexten bruikbaar zijn en die een hoge mate van duurzaamheid kennen.

Typend voor arbeidsorganisaties is de hoge score op de dimensies 'specificiteit' en de neutrale score op de dimensie 'leerbaarheid'. De hoge score op de dimensie 'specificiteit' komt doordat binnen arbeidsorganisaties het verwerven van competenties centraal staat, die voor de desbetreffende arbeidsorganisatie relevant zijn. Op de dimensie 'leerbaarheid' scoren alle onderwijssectoren hoog, maar arbeidsorganisaties scoren neutraal. Typend voor onderwijs is dat daar competenties worden verworven die in hoge mate leerbaar worden geacht. Anders ligt dat voor de gevraagde competenties in arbeidsorganisaties die niet altijd volledig leerbaar zijn, maar ook een sterk beroep kunnen doen op persoonlijke eigenschappen die behoorlijk moeilijk veranderbaar zijn.

Tot slot kan bij de tabel worden opgemerkt dat iedere sector een uniek scorepatroon heeft. Er zijn geen twee sectoren met identieke scores op alle dimensies. Nogmaals zij opgemerkt dat het hier een vingeroefening betreft, waarbij de auteurs zich er van bewust zijn dat de scores de werkelijkheid mogelijk niet volledig representeren.

4.3.3 HET REALISEREN VAN HARMONISATIE

Kenmerkend voor het competentiebegrip, evenals voor veel andere abstracte begrippen, is dat het moeilijk definieerbaar is. Binnen wetenschappelijke disciplines, maar ook tussen disciplines bestaan verschillen in hoe het competentiebegrip wordt gedefinieerd. In de praktijk bestaat een scala aan opvattingen over competenties en op competenties gebaseerde onderwijs- en opleidingspraktijken. Competentie behoort tot de categorie begrippen die ook wel aangeduid wordt met de benaming 'wicked words' of 'fuzzy concepts'. Kenmerkend voor wicked words is dat volledige consensus over de inhoud ervan

moeilijk realiseerbaar is. Voorbeelden van andere fuzzy concepts zijn bijvoorbeeld 'spel' en 'groente'.

De oplossing die in deze paragraaf wordt voorgesteld om met meerdere dimensies het competentiebegrrip te definiëren, waarbij per dimensie meerdere posities zijn te onderscheiden, biedt de noodzakelijke flexibiliteit om tegemoet te komen aan de verschillen tussen sectoren. Daarbij geven de niet-noodzakelijke maar wel relevant geachte dimensies aanknopingspunten om definities nader te specificeren.

Aan het eind van hoofdstuk 2 is geconstateerd dat het competentiebegrrip in de praktijk te elastisch is geworden. De voorgestelde oplossing biedt een mogelijkheid om de elasticiteit van het competentiebegrrip in te perken, omdat elk van de dimensies ('schuifjes') links en rechts begrensd wordt. Maar de oplossing zorgt er tegelijkertijd voor dat de noodzakelijke 'rek' behouden blijft.

4.4 Aanbevelingen

Op deze plaats worden enkele consequenties van het voorstel tot harmonisatie nader belicht. Achtereenvolgens wordt ingegaan op het vraagstuk van de sectorspecifieke variatie op de dimensies van het competentiebegrrip, op het vraagstuk van de implementatie van de definitie, en op de bijdrage van ontwikkelingsonderzoek. Deze paragraaf beperkt zich tot consequenties voor het onderwijsveld.

4.4.1 OVER SCHUIFJES EN BEGRENZERS

In de vorige paragraaf is de metafoor van de versterker ten tonele gevoerd. De versterker bevat schuifjes die meer open of dicht kunnen al naar gelang de wensen van de luisteraar. Ook is in de vorige paragraaf een indicatie gegeven van hoe de verschillende onderwijssectoren en arbeidsorganisaties feitelijk scoren op de dimensies, gebruikmakend van een drietal categorieën: laag, neutraal, hoog. De huidige praktijk in de desbetreffende sector is daarbij als richtsnoer genomen.

Het is aannemelijk te veronderstellen dat de huidige praktijk niet overeenkomt met de gewenste situatie. Zo is het voorstelbaar dat in het voortgezet onderwijs op de dimensie 'integrativiteit' een score van neutraal of hoger gewenst is, terwijl de vingeroefening in de vorige paragraaf de score 'laag' opleverde. Dat zou dan ook in de definitie voor het voortgezet onderwijs tot uiting moeten komen. Het gaat dan om het begrenzen van de variatie per dimensie op basis van datgene wat wenselijk wordt geacht. De grote vraag blijft echter: Wie is het meest geëquipeerd om voor iedere sector de grenzen per dimensie te bepalen?

4.4.2 OPERATIE GESLAAGD, PATIËNT.....

Hoewel harmonisatie van het competentiebegrrip noodzakelijk is, gaat het er uiteindelijk om wat het begrip voor mogelijkheden biedt om een bijdrage te leveren aan het realiseren van kwalitatief hoogwaardig onderwijs. Aanpakken en voorbeelden van competentiegerichte benaderingen van het onderwijs zijn gewenst om het onderwijsveld te inspireren tot innovatie.

Het is ongewenst om in een situatie terecht te komen, waarbij betrokkenen zoveel energie steken in het bereiken van consensus over de inhoud van het competentiebegrrip dat er vervolgens te weinig energie resteert om op basis van de gerealiseerde consensus aantrekkelijk onderwijs te ontwikkelen. Ter illustratie kan gewezen worden op de ervaringen van de afgelopen jaren in de bve-sector. Daar is door alle betrokkenen zoveel aandacht besteed aan het telkens vaststellen van de kwalificaties en eindtermen dat er te weinig energie resteerde om vervolgens op basis hiervan aantrekkelijk, bij de doelgroep passend onderwijs te realiseren. Het is noodzakelijk om te zoeken naar een balans in enerzijds het bevorderen van consensus over de inhoud van het competentiebegrrip en anderzijds het op basis hiervan vormgeven van hoogwaardige onderwijspraktijken.

4.4.3 ONTWIKKELINGSONDERZOEK

Om kwalitatief hoogwaardig onderwijs, dat gebaseerd is op competenties, daadwerkelijk concreet vorm te geven verdient een tweetal thema's extra aandacht in de vorm van (ontwikkelings)onderzoek: toetsing en ontwerp.

Toetsing als cruciale factor in competentiegericht onderwijs

Als één van de dimensies van het competentiebegrrip is gedefinieerd 'integrativiteit', waarmee bedoeld wordt dat een competentie een samenhangend geheel is van elementen, noodzakelijk voor probleemoplossend handelen. De elementen die nodig zijn voor het probleemoplossend handelen hebben betrekking op: kennis, vaardigheden, houdingen en eigenschappen.

Toetsing uitsluitend op de afzonderlijke elementen, of alleen op onderdelen zoals deelcompetenties, levert onvoldoende informatie op om te beslissen of een leerling/student daadwerkelijk in staat is tot geïntegreerd probleemoplossend handelen dat aan bepaalde kwaliteitscriteria voldoet. Er dient dus ook op het niveau van de totale competentie te worden getoetst. Innovaties in de richting van competentiegericht onderwijs, waarbij alleen de didactiek wordt veranderd en de toetsing onveranderd blijft, kunnen derhalve niet als daadwerkelijk competentiegericht worden bestempeld.

Dat impliceert overigens niet dat toetsing op onderdelen wordt uitgesloten, integendeel. Het kan in het kader van de voortgangsbewaking zeer gewenst zijn om bijvoorbeeld regelmatig de progressie in kennis of vaardigheden te beoordelen. Maar uiteindelijk gaat het er om dat de leerling/student de mogelijkheid moet hebben de totale competentie te demonstreren.

Eerder in dit rapport (zie paragraaf 2.2.2) is gewezen op de vragen die competentiegerichte vormen van toetsing oproepen. Er is grote behoefte aan concrete voorbeelden die voldoen aan eisen als validiteit, betrouwbaarheid en kosteneffectiviteit. Via ontwikkelingsonderzoek waarin adequate toetspraktijken worden ontwikkeld, geïmplementeerd en geëvalueerd, kunnen onderwijsinstellingen worden gestimuleerd tot innovatie van hun toetspraktijken.

Het opleidingsontwerp

Meer inzicht in de ontwerpproblematiek van op competenties gebaseerd onderwijs, de valkuilen die daarbij opdoemen en de oplossingen daarvoor is wenselijk. Een tweetal aandachtspunten worden hier benoemd.

Ten eerste is in paragraaf 4.4.2 gewezen op het gevaar dat er overmatig veel energie wordt gestoken in de eerste fase van het ontwerproces: het realiseren van consensus over wat onder competenties wordt verstaan. Er is grote behoefte aan methodieken en voorbeelden om dit proces te ondersteunen en te optimaliseren (zie Stoof e.a., 2000).

Ten tweede vereist onderwijs dat op competenties is gebaseerd, een ontwerpmethodiek met voldoende aandacht voor integratie van de verschillende elementen waaruit competenties zijn opgebouwd en aandacht voor het creëren van rijke leersituaties (zoals bijvoorbeeld stages, simulaties, projecten) (zie Janssen & van Merriënboer, 2002). Zowel in de fase van het vaststellen van het opleidingsontwerp en de uitwerking daarvan in achtereenvolgens toetsen en leertaken, moeten er mechanismen zijn om de integratie te bevorderen. Het gaat daarbij niet alleen om het vraagstuk van de methodiek als zodanig, maar ook om de randvoorwaarden (zoals de vereiste bekwaamheden van docenten en ontwerpers, organisatorische condities) die vervuld moeten zijn om dergelijke methodieken succesvol te kunnen hanteren.

4.4.4 IMPLEMENTATIE VAN COMPETENTIEGERICHTE CURRICULA

Of, en de mate waarin competentiegerichte vormen van onderwijs succesvol worden geïmplementeerd, zal voor een groot deel afhangen van de mate waarin docenten, maar ook andere personeelsleden zoals het management, er in slagen de hiervoor benodigde competenties te verwerven dan wel verder te ontwikkelen.

Competentiegerichte vormen van onderwijs doen bijvoorbeeld een groter beroep op ontwerpvaardigheden van docenten om taken en opdrachten te ontwikkelen die studenten aanzetten tot zelfstandig leren. Maar ook aan competenties op het terrein van activering en begeleiding van studenten en samenwerking met collega's en bedrijven zullen hogere eisen gesteld worden. Het gaat hierbij niet alleen om het verwerven van 'vaktechnische vaardigheden', maar zeker zo belangrijk is de verandering in attitude en visie op leren, opleiden en de eigen docentrol.

Van onderwijsinstellingen die competentiegericht onderwijs aanbieden mag verwacht worden dat zij de bekwaamheidsontwikkeling van het eigen personeel zeer serieus nemen door middel van het voeren van een pro-actief en geïntegreerd HRM-beleid.

4.4.5 TOT SLOT

In deze studie is nagegaan of en hoe conceptuele harmonisatie van het competentiebegrrip kan worden bewerkstelligd. Eén generieke definitie voor alle sectoren en contexten waarin het competentiebegrrip een rol speelt wordt, vanwege de geringe flexibiliteit ervan, ongewenst geacht. Het voorstel om noodzakelijke en relevante dimensies van het competentiebegrrip te onderscheiden, waarbij per dimensie verschillende posities kunnen worden ingenomen, biedt mogelijkheden voor harmonisatie. Tegelijkertijd geeft het voorstel voldoende ruimte voor sectorspecifieke invullingen van definities.

Harmonisatie van het competentiebegrrip is noodzakelijk, maar niet voldoende als het gaat om het innoveren van onderwijs dat een betere voorbereiding biedt op de arbeidsmarkt, de maatschappij en vervolgstudie. Om deze innovatie te doen slagen, is van belang ruim aandacht te besteden aan de didactische vernieuwing van het onderwijs, via ontwikkelings- en onderzoeksprojecten.

Annotatiesysteem literatuur

Paragraafaanduiding:

De eerste cijfercombinatie verwijst naar de desbetreffende paragraaf waarin deze bron wordt gebruikt

Sectoraanduiding:

A	Arbeidsorganisaties (algemeen)
B	Organisatiestrategie (kerncompetenties)
C	Human Resource Management (HRM)
D	Human Resource Development (HRD)
E	Bve-sector
F	Hoger onderwijs
G	Voortgezet onderwijs
H	Onderwijs (algemeen)

Aanpalende Begrippen (AB) aanduiding:

AB 1	Leerdoel
AB 2	Kwalificatie
AB 3	Sleutelkwalificatie
AB 4	Kernprobleem/kernopgave
AB 5	Expertise
AB 6	Performance

Literatuur per sector:

Sector A Arbeidsorganisaties (algemeen):
{16, 22, 30, 39, 40, 51, 53, 57, 61, 63, 69, 70, 71, 85, 86, 89, 98, 104, 108, 111, 132, 174}

Sector B Organisatiestrategie (kerncompetenties):
{58, 109, 123, 139}

Sector C Human Resource Management (HRM):
{8, 15, 23, 27, 43, 44, 46, 48, 56, 59, 60, 73, 74, 83, 87, 88, 90, 91, 93, 104, 120, 127, 128, 139, 144, 152, 153, 156, 157, 163}

Sector D Human Resource Development (HRD):

{4, 6, 17, 18, 45, 47, 49, 50, 54, 59, 60, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 79, 82, 86, 88, 92, 95, 103, 108, 118, 120, 122, 126, 131, 138, 151, 152, 155, 156, 159, 161, 167, 172, 173, 174, 176}

Sector E Bve-sector:

{1, 12, 28, 36, 37, 45, 46, 61, 63, 64, 66, 77, 84, 85, 91, 97, 98, 103, 106, 107, 110, 111, 112, 115, 117, 119, 125, 137, 148, 149, 150, 154, 155, 156, 160, 161, 168, 175}

Sector F Hoger onderwijs:

{5, 10, 11, 20, 21, 25, 29, 33, 35, 38, 39, 41, 42, 52, 62, 67, 72, 73, 78, 80, 81, 95, 99, 103, 105, 110, 111, 116, 121, 135, 138, 140, 141, 142, 147, 158, 160, 164}

Sector G Voortgezet onderwijs:

{9, 32, 34, 65, 101, 113, 114, 129, 130, 134, 136, 165, 166, 169, 171}

Sector H Onderwijs (algemeen):

{3, 13, 14, 24, 26, 31, 55, 68, 96, 98, 100, 102, 124, 132, 133, 143, 146, 162}

Annotatiesysteem

- 1 **2.2.1/3.1/3.2.2/3.3.4/3.3.9. E. (AB2, AB3, AB4).** Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt. (1999). *Een wending naar kerncompetenties. De betekenis van kerncompetenties voor de versterking van de kwalificatiestructuur secundair beroeps-
onderwijs*. 's-Hertogenbosch: ACOA.
- 2 **3.3.8.** Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- 3 **3.3.8. H.** Anderson, T.H. (1980). Study strategies and adjunct aids. In R.J. Spiro, R.C. Bruce & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
- 4 **2.1.3. D.** Baldwin & Ford (1988). Transfer of training. A review and directions for future research. *Personnel psychology*, 41, 63-105.
- 5 **3.2.11/3.2.12. F.** Barnett, R. (1994). *The limits of competence. Knowledge, higher education and society*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- 6 **2.1.3. D.** Bastiaens, T. J. (1997). *Werken en leren met electronic performance support systemen*. Academisch Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- 7 **3.3.8.** Benjafield, J.G. (1992). *Cognition*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- 8 **C.** Bergenhenegouwen, G. (1998). Kerncompetenties, competenties en competentie-ontwikkeling. In J.W.M. Kessels, C.A. Smit, & A.N. Papas-Talen (Red.), *Opleiders in Organisaties*. Capita Selecta.
- 9 **G.** Bergh, H. van den., Peters-Sips, M., & Zwarts, M. (1999). Deelstudies in het kader van de evaluatie van de basisvorming. *Pedagogische Studiën* 1999, 76, 224-236.
- 10 **F.** Bie, D. de. (1999, februari). *De opmars van het competentieleren*. HBO-journaal.
- 11 **2.2.2. F.** Bie, D. de., & Mostert, P. (2000). Competentie, over de overbodigheid van een-modieus begrip. *Onderzoek van onderwijs*, 29(2), 20-22.
- 12 **3.3.8. E.** Bishop, J. (1996). Expertise and excellence: skill development in the United States. In B.W.M. Hövels, W.J. Nijhof, A.M.L. van Wieringen, M. van Dyck (red.), *Beroepsonderwijs en volwasseneducatie nader bekeken*, 47-60. 's-Gravenhage: VUGA Uitgeverij B.V.

- 13 **3.3.1. H.** (AB1). Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: cognitive domain*. New York: David McKay.
- 14 **3.3.8. H.** Boekaerts, M. (1987). *Psychologie van de leerling en het leerproces*. Nijmegen: Dekker & van de Vegt.
- 15 **2.1.1/2.1.2. C.** Boer, P. den., & Hövels, B. (1999). *Contextontwikkelingen en competenties*. Nijmegen: ITS.
- 16 **2.2.2. A.** Boon, J., & Klink, M.R. van der. (2000). *Competenties: achtergronden en toepassingen*. Paperpresentatie op de ORD 2000, Leiden, 24-26 mei.
- 17 **D.** Boon, J., & Klink, M. R. van der. (2000). *Risicomanagement in de risicomaatschappij. Over nut en noodzaak van loopbaancompetenties*. Open Universiteit Nederland, Heerlen.
- 18 **2.2.2. D/F.** Boon, J., & Klink, M.R. van der. (2001). Scanning the concept of competencies: How major vagueness can be highly functional. In J.N. Streumer (ed.). *Perspectives on learning in the workplace. Proceedings Second Conference on HRD Research and Practice Across Europe 2001*, 299-307. Enschede: Universiteit Twente.
- 19 **3.2.** Bos, E. (1998). *Competentie: verheldering van een begrip*. Otec, Open Universiteit Nederland.
- 20 **2.2.2. F.** Bosch van den, H., & Gerritsen, R. (1997). Het verwerven van conceptuele competentie als doelstelling van wetenschappelijk onderwijs, *TVHO*, 15(4), 365-389.
- 21 **F.** Bosch, H. van den. (1999). Competentieleren en academische vorming. In: F. Buskermolgen, B. de la Parra & R. Slotman, R. (Red.), *Het belang van competenties in organisaties*, 83-100. Utrecht: Lemma.
- 22 **3.1. A.** Boulter, N., Dalziel, M., & Hill, J. (1992). *People and competencies. The route to competitive advantage*. London: Kogan page Limited.
- 23 **C.** Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager. A model for effective performance*. New York: Wiley.
- 24 **2.2.1. H.** (AB2). Brandsma, T.F. (1993). *Beroepsprofiel- en leerplanontwikkeling: de koninklijke weg als naïef traject*. Academisch Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- 25 **2.2.2. F.** Broek, J.F.L.H. van den. (2001). *Dual academic education: looking towards future implications*. Paper gepresenteerd op de 23^{ste} EAIR Forum, Universiteit van Porto, Portugal.
- 26 **H.** Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- 27 **2.1.2. C.** Bruel, M., & Colson, C. (1998). *De geluksfabriek. Over het binden en boeien van mensen in organisaties*. Schiedam: Scriptum Books.

- 28 **3.1/3.2.1/3.2.12. E.** Bunk, G.P. (1994). Competentie-ontwikkeling in de Duitse beroepsopleidingen. *Beroepsopleiding*, 1, 8-15.
- 29 **2.2.2. F.** Buskermolen, F., & Slotman, R. (1999). Beroepsopleiding innoveren met competenties: problemen en nieuwe kansen. In K. Schlusmans e.a. (Red.), *Competentiegerichte leeromgevingen*, 103-115. Utrecht: Lemma.
- 30 **3.3.5. A.** (AB5). Chi, M.T.H., Glaser, R., & Farr, M.J. (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- 31 **2.2.1. H.** Commissie Wagner (1984). *Op weg naar een gezamenlijke verantwoordelijkheid: eindrapportage van het Open Overleg*. Den Haag: Ministerie van OC&W.
- 32 **2.2.3. G.** Dam, G. ten., & Volman, M. (1999). *Scholen voor sociale competenties*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- 33 **3.3.8. F.** Descy, P., & Tessaring, M. (2001). *Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- 34 **2.2.3. G.** Dietvorst, C., & Verhaege, J.P. (1995). *De pedagogiek terug naar de school*. Assen: Van Gorkum.
- 35 **F.** Duyvendak, W., Janseschoonhoven, A., Verreck, W.A., Schlusmans, K., & Lintelo, L. te. (1998). *Competentieleren op de FEM*. Werkgroep competentieleren FEM.
- 36 **3.2.7/3.3.2. E.** (AB2). Ellström, P.E. (1997). The many meanings of occupational competence and qualification. In A. Brown (red.), *Promoting vocational education and training: european perspectives*. Tampere: EUROPROF.
- 37 **E.** Ellström, P.E. (1998). The many meanings of occupational competence and qualification. In W.J. Nijhof & J.N. Streumer (Red.), *Key qualifications in work and education*, 39-50. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- 38 **4.4. F.** Elshout-Mohr, M., & Oostdam, R. (2001). *Assessment van competenties in een dynamisch curriculum*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut. (SCO-rapport nr. 605).
- 39 **2.2.1/3.1. A/F.** Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- 40 **3.1. A.** Evers, F.T., Rush, J.C., & Berdrow, I. (1998). *The bases of competence. Skills for lifelong learning and employability*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- 41 **3.2.10/4.3.1. F.** Everwijn, S.E.M. (1996). *Leerdoelstellingen en de ontwikkeling van competenties: een conceptueel kader*. Handboek Effectief Opleiden, 11.3-1.01-11.3-1.21. 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie.

- 42 **3.2.10. F.** Everwijn, S.E.M. (1999). Het hoe, wat en waarom van competentiegericht onderwijs. In Schlusmans, Slotman, Nagtegaal, Kinkhorst (Red.), *Competentiegerichte leeromgevingen*. Utrecht: Lemma.
- 43 **3.1. C.** Fletcher, S. (1992). *Competence based assessment techniques*. London: Kogan Page.
- 44 **3.1. C.** Fletcher, S. (1997). *Analysing competence: tools and techniques for analysing jobs, roles and functions*. London: Kogan Page.
- 45 **3.1. D/E.** Frei, F., Duell, W., & Baitsch, C. (1984). *Arbeit und kompetenzentwicklung. Theoretische konzepte zur psychologie arbeitsimmanenter qualifizierung*. Bern: Verlag Hans Huber.
- 46 **2.1.2. C/E.** Geurts, J. (1989). *Van beroepenstructuur naar niemandsland*. Academisch Proefschrift, Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- 47 **2.1.3. D.** Gielen, E.W.M. (1995). *Transfer of training in a corporate setting*. Academisch Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- 48 **3.3.6. C.** (AB6). Gilbert, Th. F. (1978). *Human Competence: Engineering worthy performance*. New York: McGraw-Hill.
- 49 **2.1.3. D.** (AB6). Gilley, J.W., & Egglund, S.A. (1989). *Principles of Human Resource Development* [Reading]. MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- 50 **2.1/2.1.3. D.** Glaudé, M.Th. (1997). *Werkplek-opleiden als innovatie*. Academisch Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- 51 **2.2.1. A.** Glebbeek, A.C. (1993). *Perspectieven op loopbanen*. Academisch Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- 52 **3.1. F.** Grant, G. (1979). *On competence: a critical analysis of competence-based reforms in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 53 **3.1. A.** Green, P.C. (1999). *Building robust competencies. Linking human resource systems to organisational strategies*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- 54 **2.1.3. D.** Grip, A. de. (2000). *Van tweedekansonderwijs naar een leven lang leren. De veranderende betekenis van post-initiële scholing* [Oratie]. Maastricht: Universiteit Maastricht.
- 55 **3.2.10. H.** Groot, A.D. de. (1980). *Over leerervaringen en leerdoelen. Handboek voor de Onderwijspraktijk, 10*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- 56 **C.** Guiver-Freeman, M. (2001). *Praktisch competentie management*. Schoonhoven: Academic Service.

- 57 **3.3.7. A.** Harvey, R.J. (1990). Job analysis. In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, 2, 71-164. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- 58 **B.** Helleloid, D.A., & Simonin, B.L. (1996). Organisatieleren en kerncompetenties. *Opleiders in organisaties/Capita Selecta*, 26, 99-110.
- 59 **3.2. C/D.** (AB5). Heijden, B.I.J.M. van der. (1997). Het meten van expertise: aanzet tot een loopbaaninstrument. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 15(3), 250-264.
- 60 **3.3.5. C/D.** (AB5). Heijden, B.I.J.M. van der. (1998). *The measurement and development of professional expertise throughout the career*. Academisch Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- 61 **2.2.1/3.3.2. A/E.** Hoof, J.J. van., & Dronkers, J. (1980). *Onderwijs en arbeidsmarkt: een verkenning van de relaties tussen onderwijs, arbeidsmarkt en arbeidssysteem*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- 62 **F.** Hooyer, B. & Nedermeijer, J. (1999) Het ontwerpen van een competentiegericht curriculum voor de HEO-opleiding Asian Trade Management. In: Schlusmans, Slotman, Nagtegaal & Kinkhorst (Red.), *Competentiegerichte leeromgevingen*. Utrecht: Uitgeverij Lemma BV.
- 63 **3.3.2. A/E.** (AB2). Hövels, B.W.M. (1998). Qualification and labour markets: institutionalisation and individualisation. In W.J. Nijhof & J.N. Streumer (Eds.), *Key qualifications in work and education* (pp. 51-62). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- 64 **2.2.1. E.** Hövels, B.W.M., & Dijk, C.A.M. van. (1989). *Beroepspraktijk en opleidingen vanelectronici: een onderzoek naar intrede functies, beroepsloopbanen en de aansluiting tussen opleiding en beroepspraktijk van electronici met mts en hts opleiding*. Nijmegen: ITS.
- 65 **G.** Inspectie. (2001). Inspectierapport: *De tweede fase een fase verder*. Gedownload op 31 januari, 2002 van het World Wide Web: <http://www.minocw.nl/brief2k/2001/47048a.doc>.
- 66 **2.3.2. E.** (AB3). Jellema, M., Lokman, A.H., & Nieuwenhuis, A.F.M. (2000). *Sleutelkwalificaties bestaan niet. Een analyse van het debat over flexibele beroepscompetenties*. Wageningen: Stoas Onderzoek.
- 67 **2.2.2. F.** Jochems, W., & Schlusmans, K. (1999). Competentiegericht onderwijs in een elektronische leeromgeving. In K. Schlusmans e.a. (Red.). *Competentiegerichte leeromgevingen* (p. 47-61). Utrecht: Lemma.
- 68 **H.** Kemenade, J.A. van. (1981). *Onderwijs: bestel en beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- 69 **2.1/ 2.1.3. A/D.** Kessels, J.W.M. (1996). *Het corporate curriculum* [Oratie]. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.
- 70 **A/D.** Kessels, J.W.M. (1998). *Competentie en arbeidsmarkt. Een multidisciplinaire visie op ontwikkelingen rond mens en werk: opleiden in een kenniseconomie*. 's-Gravenhage: Elsevier bedrijfsinformatie bv.

- 71 **2.1.2/3.1/3.2.4/3.2.12. A/D.** Kessels, J.W.M. (1999). Het verwerven van competenties: kennis als bekwaamheid. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12(1/2), 7-11.
- 72 **2.1.2/2.2.2. F.** Kessels, J.W.M. (2000). De academie in bedrijf. De omstreden dualisering van het wetenschappelijk onderwijs. *Opleiding en ontwikkeling*, 13(3), 33-41.
- 73 **3.2.4. C/D/F.** Kessels, J.W.M. (2000). Wat valt er aan competenties te managen? In B. de La Parra, e.a. (red.), *Managen van competenties in organisaties* (p. 29-36). Utrecht: Lemma.
- 74 **2.1/2.1.3./3.1/3.2.4. C/D.** Kessels, J.W.M. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit* [Oratie]. Enschede: Universiteit Twente.
- 75 **3.3.8. D.** Keursten, P. (1998). Het organiseren van competentieontwikkeling. *Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, 36, 103-117. Deventer: Kluwer BedrijfsInformatie.
- 76 **2.1.3. D.** Keursten, P. (2001). Werken aan kennisproductiviteit. Vormgeven aan de leerfuncties van het corporate curriculum. *Opleiding & Ontwikkeling*, 14(6), 25-30.
- 77 **3.2.9/3.3.2. E.** (AB2). Klarus, R. (2000). Competenties een plaats geven. In A.M.L. van Wieringen, M. van Dyck, B.M.W. Hövels, W.J. Nijhof (Red.), *Nieuwe aansluitingen tussen onderwijs en arbeid. Jaarboek 1999/2000 van het Max Gooite Kenniscentrum*, 139-158. Amsterdam: Max Gooite Kenniscentrum.
- 78 **F.** Klarus, R., Römkens, L.M.J., Swager, R., & IJsenbrant, P.A.G.J. (1998). *Duaal hoger beroepsopleiding, bouwstenen voor kwaliteit*. CINOP document.
- 79 **2.1.3. D.** Klink, M.R. van der. (1999). *Effectiviteit van werkplek-opleidingen*. Academisch Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- 80 **2.2.2. F.** Klink, M.R. van der., & Bastiaens, T. (2000). De kwaliteit van duaal hoger onderwijs. *Opleiding en Ontwikkeling*, 13(3), 19-22.
- 81 **2.2.2. F.** Klink, M.R. van der., & Boon, J. (in voorbereiding). *Ontwikkeling van beroepsprofielen: een actorbenadering*.
- 82 **2.1. D.** Klink, M.R. van der., Kessels, J., & Keursten, P. (2001). Kennisproductiviteit. Introductie op het thema. *Opleiding & Ontwikkeling*, 14(6), 5.
- 83 **2.1. C.** Kluytmans, F., & Paauwe, J. (1991). HRM-denkbelden: de balans opgemaakt: een aanzet voor een onderzoeksagenda. *M&O, Tijdschrift voor organisatiekunde en sociaal beleid*, 45(4), 279-303.
- 84 **2.1/2.2.1. E.** Kraayvanger, G. (1985). Veranderingen in de arbeid en persoonlijkheidsontwikkeling. In G. Kraayvanger & B. Onna (Red.), *Arbeid en leren. Bijdragen tot de volwasseneducatie*, 30-48. Baarn: Nelissen.

- 85 **2.2.1. A/E.** Kraayvanger, G., & Van Onna, B.T.M. (1986). *Intermediaire voorzieningen: nieuwe ontwikkelingen tussen onderwijs en arbeid*. 's-Gravenhage: OSA.
- 86 **3.3.5/3.3.8. A/D.** (AB5). Krogh, G. von, Ichijo, K. & Nonaka, I. (2000). *Enabling knowledge creation: how to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- 87 **2.1.1. C.** Kuijpers, M. (2001). Loopbaangerichte competenties. *Opleiding & Ontwikkeling*, 14(7), 17-22.
- 88 **2.1.2. C/D.** Lankhuijzen, E.S.K., De Jong, J.A., & Thijssen, J.G.L. (2001). Career self-management and HRD-patterns of managers. In J.N. Streumer (Ed.), *Perspectives on learning in the workplace. Proceedings Second Conference on HRD Research and Practice Across Europe 2001*, 237-250. Enschede: Universiteit Twente.
- 89 **3.3.8. A.** Levy, F., & Murnane, R.J. (2001). Key competencies critical to economic success. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*, 45-64. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- 90 **3.3.7. C.** Lubinski, D., & Dawis, R.V. (1990). Aptitudes, skills and proficiencies. In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, 3, 1-61. Paolo Alto: Consulting Psychologists Press.
- 91 **3.2.9. D/E.** Mansfield, B. (1990). Competence and standards. In J. Burke (Ed.), *Competency based education and training*, 26-53. Barcom Lewes: The Falmer Press.
- 92 **3.2.9/4.3.1. D.** Mansfield, B., & Mitchell, L. (1996). *The competent workforce*. London: Gower Press.
- 93 **C.** McClelland, D.C. (1973). Testing for competence, rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- 94 **3.3.8.** McGuire, W.J. (1985). Attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology*, 233-346. New York: Random House.
- 95 **3.3.8. D/F.** Merriënboer, J.J.G. van. (1997). *Training complex cognitive skills: a four-component instructional design model for technical training*. New Jersey: Educational Technology Publications Englewood Cliffs.
- 96 **3.3.1. H.** (AB1). Merriënboer, J.J.G. van., & Dijk, E.M.A.G. van. (1998). Use and misuse of taxonomies of learning: integrated educational goals in computer science curricula. In F. Mulder & T. van Weert (Eds.), *Informatics in higher education. Views on informatics and non-informatics curricula*, 179-189. London: Chapman & Hall.
- 97 **2.2.1/3.3.3. E.** (AB3). Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung einer modernen Gessellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7, 314-325.

- 98 **2.1. A/E/H.** Michielsen, H.C.M. (1984). *De burger als andragoog: een geschiedenis van 125 jaar welzijnswerk* (vierde druk). Meppel: Boom.
- 99 **2.2.2./3.2.2/ 6/6.1. F.** Ministerie van OCenW. (1998). *Hoger onderwijsplan (HOOP)*. Den Haag: Ministerie van OCenW.
- 100 **H.** Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. <http://www.minocw.nl/onderwijs/>.
- 101 **G.** Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. *Ruimte voor kwaliteit in de Basisvorming*. <http://www.minocw.nl/basisvorming/nota1.doc>.
- 102 **F.** Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (1999). HOOP 2000. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- 103 **2.1.2/2.3.2. D/E/F.** Mulder, M. (2000). *Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs* [Oratie]. Wageningen: Wageningen Universiteit.
- 104 **3.2/3.2.6. A/C.** Mulder, M. (2001). *Competentieontwikkeling in organisaties: perspectieven en praktijk*. 's-Gravenhage: Elsevier bedrijfsinformatie bv.
- 105 **F.** Mulders, W.J. (1995). Innovatieve competenties. Project innovatie door en in het hoger onderwijs, werkdocument 3. In *Reader Project Competentieleren*. Hogeschool van Utrecht: Faculteit Economie en Management.
- 106 **3.1. E.** Nijhof, W.J., & Ginkel, K. van (1997). Nieuwe inhouden en nieuwe leerwegen in het beroepsonderwijs in het Verenigd Koninkrijk. In B.W.M. Hövels, W.J. Nijhof, A.M.L. van Wieringen (red.), *Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie nader bekeken. Jaarboek 1996 van het Max Gooite Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie*, 183-209. 's-Gravenhage: VUGA Uitgeverij.
- 107 **3.3.8. E.** Nijhof, W.J., & Streumer, J.N. (1994). *Verbreed beroepsonderwijs*. De Lier: ABC.
- 108 **2.1.3. A/D.** (AB5) Nonaka, E. & Takeuchi, H. (1996). De kennisscheppende onderneming. *Holland/Belgium management review*, 46, 8-16.
- 109 **2.1.1. B.** Norhaug, O., & Gronhaug, K. (1994). Competences as resources in firms. *The international journal of human resource management*, 5(1), 89-106.
- 110 **3.1. E/F.** Oates, T. (1998). Explaining difference in the academic and vocational tracks in England. In W.J. Nijhof & J.N. Streumer (Eds.), *Key qualifications in work and education*, 91-115. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- 111 **2.2.2. A/E/F.** OECD. (1999). *Thematic review of the transition from initial education to working life*. Paris: OECD/OCDE.
- 112 **2.2.1/3.2.2/ 3.3.9. E.** Onderwijsraad. (1998). *Een leven lang leren in het bijzonder in de BVE-sector*. 's-Gravenhage: Onderwijsraad.

- 113 **G.** Onderwijsraad. (2000). *Samenvatting Agenda voor een herijking van de basisvorming*. <http://www.onderwijsraad.nl/newsite/samenvatting3.html>.
- 114 **2.2.3. G.** Onderwijsraad. (2001). *Samenvatting De basisvorming: Aanpassing en toekomstbeeld* <http://www.Onderwijsraad.nl/newsite/samenvatting28.htm>.
- 115 **2.2.1/3.1/3.2.9/3.3.4. E.** Onstenk, J.H.A.M. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Academisch proefschrift. Delft: Eburon.
- 116 **2.2.2. F.** Onstenk, J.H.A.M. (1999). Het duale leertraject als krachtige leeromgeving. In K. Schlusmans e.a. (Red.), *Competentiegerichte leeromgevingen* (p. 225 – 237). Utrecht: Lemma.
- 117 **E.** Onstenk, J.H.A.M. (2000). Brede vakbekwaamheid als leerdoel. In J.H.A.M. Onstenk (red.), *Op zoek naar een krachtige beroepsgerichte leeromgeving*. Den Bosch: CINOP.
- 118 **2.1.3/ 3.3.8. D.** Ouden, M.D. den. (1992). *Transfer na bedrijfsopleidingen: een veldonderzoek naar de rol van voornemens, sociale normen, beheersing en sociale steun bij opleidingstransfer*. Academisch Proefschrift. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 119 **3.1. E. Parkes, D.** (1994). Competentie en context. Een schets van de Britse situatie. *Beroepsopleiding*, 1, 26-31
- 120 **C/D.** Parry, S.B. (1996). The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*, 33, 48-56.
- 121 **3.3.1. F.** (AB1). Pilot, A., & Nedermeijer, J. (2000). *Herontwerpen van doelen* [Reader]. Twente: Universiteit Twente.
- 122 **2.1.3. D.** Poell, R.F. (1998). *Organizing work-related learning projects: A network approach*. Academisch proefschrift. Nijmegen: KU Nijmegen.
- 123 **2.1/2.3.1/3. B.** Prahalad, C.K., & Hamel, G. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, May-June, 79-91.
- 124 **H.** Resnick, L.B. (1987). Learning in schools and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13-20.
- 125 **2.2.1. E.** Riemersma, F.S.J. (2000). De kwalificatiestructuur als schakel tussen onderwijs en samenleving. In A.M.L. van Wieringen, M. van Dyck, B.W.M. Hövels, & W.J. Nijhof (Red.), *Nieuwe aansluitingen tussen onderwijs en arbeid*. Jaarboek 1999/2000 van het Max Groote Kenniscentrum. 's-Gravenhage: Elsevier bedrijfsinformatie bv.
- 126 **3.3.6. D. (AB6).** Robinson, D.G., & Robinson, J.C. (1995). *Performance consulting: moving beyond training*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers.
- 127 **3.3.7. C.** Roe, R.A. de. (1989). Persoonskenmerken. In P.J.D. Drenth, H. Thierry, P.J. Willems, & Ch. J. de Wolff (Red.), *Handboek Arbeids- en organisatiepsychologie* (zesde oplage). Deventer: Van Loghum Slaterus

- 128 **3.1. C.** Roe, R.A. de. (2002). Competentie als vermogen. *Gedrag & Organisatie*, 15(1), 24-28.
- 129 **G.** Roelofs, E.C., Franssen, H.A.M., Houtveen, A.A.M., & Lagerweij, N.A.J. (1999). Een dieptestudie naar authentiek leren in de Basisvorming. Docentgedrag, methodengebruik, en leerlingpercepties. *Pedagogische Studien 1999*, 76, 258-272.
- 130 **G.** Roelofs, E.C., & Houtveen, A.A.M. (1999). Didactiek van authentiek leren in de Basisvorming. Stand van zaken bij docenten Nederlands en wiskunde. *Pedagogische Studiën*, 76, 237-257.
- 131 **3.3.6. D.** (AB6). Rummler, G.A., & Brache, A.P. (1995). *Improving performance: How to manage the white space on the organizational chart*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 132 **3.2.3. A/H.** Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (Eds.). (2001). *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- 133 **3.3.5. H.** Salomon, G. & Perkins, D.N. (1989). Rocky roads to transfer: rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24(2), 113-142.
- 134 **2.2.3. G.** Sanden, J.M.M. van der., Streumer, J.N., Doornekamp, B.G., & Teurlings, C.C.J. (2001). *Bouwstenen voor vernieuwend voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs*. Giethoorn-Ten Brink, Meppel.
- 135 **F.** Schlusmans, K., Slotman, R., Nagtegaal, C., & Kinkhorst, G. (1999). *Competentiegerichte leeromgevingen*. Lemma, Utrecht.
- 136 **2.2.3. G.** Schuyt, C.J.M. (1995). *Kwetsbare jongeren en hun toekomst*. Rijswijk: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- 137 **2.2.1. E.** SER. (1999, juni). *Flexibiliteit in leerwegen*. Advies uitgebracht aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en aan de minister van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij. 's-Gravenhage: Sociaal-Economische Raad.
- 138 **3.1. D/F.** Simons, P.R. (1999). Competentiegerichte leeromgevingen in organisaties en hoger beroepsonderwijs. In K. Schlusmans, R. Slotman, C. Nagtegaal & G. Kinkhorst (Red.), *Competentiegerichte leeromgevingen*. Utrecht: Uitgeverij LEMMA BV.
- 139 **2.1.1/2.1.2. B/C.** Sluijs, E. van., & Kluytmans, F. (1996). Management van competenties. *M&O, Tijdschrift voor organisatiekunde en sociaal beleid*, 50(3), 200-220.
- 140 **4.4. F.** Sluijsmans, D. (2002). *Student involvement in assessment. The training of peer assessment skills*. Academisch Proefschrift, Open Universiteit Nederland, Heerlen.
- 141 **F.** Smuling, E.B., Brants J., & Pilot, A. (1990). *Oriëntatie op leren en onderwijs*. Hoger Onderwijs Reeks. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- 142 **F.** Smuling, E.B. (1999). *Competenties, professionele vaardigheden en academische vorming; een verkenning van overeenkomsten*. Enschede: Universiteit Twente.

- 143 **2.2.3. H.** Sociaal en Cultureel Planbureau. (1999). *Scholen onder druk*. Persbericht Sociale en Culturele Studies, 28. Gedownload op 22 november, 2001 van het World Wide Web: <http://www.scp.nl/boeken/studies/studie28/nl/metainfo.htm>.
- 144 **3.1/3.2.5/3.2.12. C.** Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley & Sons.
- 145 **3.3.5. (AB5).** Sternberg, R.J. (1995). Expertise in complex problem solving: A comparison of alternative conceptions. In P.A. Frensch & J. Funke (Eds.), *Complex problem solving. The European Perspective* (pp. 295-321). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- 146 **3.3.8. H.** Stokking, K.M. (1998). Algemene vaardigheden: een complexe uitdaging. *Pedagogische Studiën*, 75, 110-120.
- 147 **2.3.2. F. (AB2/AB5).** Stoof, A., Martens, R.L., & Merriënboer, J.J.G. van. (2000). *What is competence. A constructivistic approach as a way out of confusion*. Paper gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research dagen te Leiden.
- 148 **3.1. E. (AB2/AB3).** Streumer, J.N., & Bjorkquist, D.C. (1998). Moving beyond traditional vocational education and training: emerging issues. In W.J. Nijhof & J.N. Streumer (Eds.), *Key qualifications in work and education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- 149 **2.2.1. E.** Stuurgroep Evaluatie WEB. (2001). *De WEB: naar eenvoud en evenwicht*. Eindrapport van de Stuurgroep Evaluatie WEB. Zoetermeer: Océ Office Facility Services.
- 150 **4.3. E.** Stuurgroep kwalificatiestructuur. (2002). *Naar een nieuwe kwalificatiestructuur voor het beroepsonderwijs*. Zoetermeer: Drukkerij Groen bv.
- 151 **3.3.6. D.** Swanson, R.A. (1994). *Analysis for improving performance: tools for diagnosing organisations & documenting workplace expertise*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- 152 **2.1.1. C/D.** Thijssen, J.G.L. (1997). *Leren om te overleven. Over personeelsontwikkeling als permanente educatie in een veranderende arbeidsmarkt* [Oratie]. Utrecht: Elinkwijk BV.
- 153 **2.2.1/2.3.2/3.1/3.2.8. C.** Thijssen, J.G.L. (1998). Hindernissen voor competentie-management. *Opleiding & Ontwikkeling*, 11(10), 17-23.
- 154 **E.** Thijssen, J.G.L. (2000). Competentieontwikkeling in het beroepsonderwijs, *Opleiding en Ontwikkeling*, 10.
- 155 **2.1.1/ 3.2.8/4.3.1. C/D.** Thijssen, J.G.L. (2001a). Personele flexibiliteit in strategisch perspectief: de betekenis van employability voor organisaties en individu. In R.F. Poel & J.W.M. Kessels (Red.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren*, 103-116. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- 156 **3.2.8. C/D/E.** Thijssen, J.G.L. (2001b). *Competentie-ontwikkeling voor het arbeidsleven*. Inleiding ten behoeve van de Onderwijsraad, 19 oktober 2001. Den Haag: Onderwijsraad.

- 157 **2.1.2/3.1. C.** Thijssen, J., & Lankhuijzen, E. (2000). Competentiemanagement en employabilitystrategie. In F. Glastra & F. Meijers (Red.), *Een leven lang leren*, 125-152. Den Haag: Elsevier Bedrijfsinformatie.
- 158 **4.4. F.** Thomas, E., Broekhoven, S. van., & Frietman, J. (2000). *EVC aan de poorten van het hoger onderwijs*. Beleidsgerichte studies Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek, 72. Nijmegen: ITS, Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.
- 159 **2.1.3. D.** Tjepkema, S. (2001). Leren binnen zelfsturende teams. In J.W.M. Kessels & R.F. Poell (Red.), Human Resource Development. *Organiseren van het leren*, 251-270. Valkenburg-Hulskes: Samsom.
- 160 **2.3.2. E/F.** Toolsema, B. (2001, juli). *Korte inleiding bij de competentielijst*. Presentatie voor de ICO-werkgroep 'Competenties' te Utrecht.
- 161 **2.1. D/E.** Valkenburg, F., & Hulskes, A. (1983). *Kwalificatie-ontwikkeling tijdens de beroepsloopbaan*. Tilburg: IVA.
- 162 **H.** TK, 1974-1975, 13459, nrs 1-2.
- 163 **3.2.5. C.** Velenturf, M.J., & Lap, E. (1998). Competency Based Development. In H. van den Burgt (Red.), *Bewegen tot competentie: visies en praktijk rond management development*. Utrecht: Uitgeverij Lemma bv.
- 164 **2.2.2. F.** Verreck, W.A., & Schlusmans, K. (1999). Over competenties en het beroeps- en opleidingsprofiel van een opleiding. In F. Buskermolgen, B. de la Parra & R. Slotman (Red.), *Het belang van competenties in organisaties*, 63- 81. Utrecht: Lemma.
- 165 **2.2.3. G.** Veugelers, W., & Kat, E. de. (1998). *Opvoeden in het voortgezet onderwijs. Leerlingen, ouders en docenten over de pedagogische opdracht en afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- 166 **2.2.3. G.** Veugelers, W., & Zijlstra, H. (2001). *Leren in het studiehuis*. Leuven: Garant uitgevers.
- 167 **2.1.3. D.** Vos, E. de. (1999). Nederland is cursusmoe. *Intermediair*, 35(30), 12-15.
- 168 **2.1. E.** Vries, B. de. (1987). *De problematische betekenis van het beroepsonderwijs voor het arbeidssysteem*. Paper voor de zevende Onderwijs sociologische Conferentie. Plaats.
- 169 **2.2.3. G.** Vrieze, G., Kuijk, J. van., & Kessel, N. van. (2001). *Naar aantrekkelijk beroeps-onderwijs met WPS*. Nijmegen: ITS.
- 170 **3.2.3/3.2.12.** Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*, 45-64. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- 171 **G.** Werf, G. van der., Lubbers, M., & Kuyper, H. (1999). Onderwijsopbrengsten en onderwijskansen voor en na invoering van de Basisvorming. *Pedagogische Studiën*, 76, 73-288.

- 172 **2.1.3. D.** Woerkom, M. van, Nijhof, W.J., & Nieuwenhuis, L.F.M. (2001). Critical reflective working behaviour, a survey research. In J.N. Streumer (Ed.), *Perspectives on learning in the workplace. Proceedings Second Conference on HRD Research and Practice Across Europe 2001* (pp. 3-16). Enschede: Universiteit Twente.
- 173 **2.1.3. D.** Wognum, A.A.M. (1999). *Strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen*. Academisch proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- 174 **2.1.1. A/D.** Zee, H.J.M. van der. (1997). *Denken over dienstverlening. over facilitaire diensten en hun veranderende rol in de primaire bedrijfsprocessen*. Deventer: Kluwer Bedrijfsinformatie.
- 175 **2.2.1/3.3.3. E.** Zolingen, S.J. van. (1995). *Gevraagd: sleutelkwalificaties. Een studie naar sleutelkwalificaties voor het middelbaar beroepsonderwijs*. Academisch Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- 176 **3.3.8. D.** Zonneveld, C.A.J.M., Lakerveld, J.A. van., & Haan, J.C. de. (1997). Affectief opleiden: opleiden en attitudeontwikkeling. In *Handboek Effectief Opleiden*, 7.1-1.01-7.7-1.26. 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie.

Literatuur

Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt. (1999).

Een wending naar kerncompetenties. De betekenis van kerncompetenties voor de versterking van de kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs. 's-Hertogenbosch: ACOA.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980).

Understanding attitudes and predicting social behavior. New Jersey: Englewood Cliffs.

Anderson, T.H. (1980).

Study strategies and adjunct aids. In R.J. Spiro, R.C. Bruce & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.

Baldwin & Ford (1988).

Transfer of training. A review and directions for future research. *Personnel psychology*, 41, 63-105.

Barnett, R. (1994).

The limits of competence. Knowledge, higher education and society. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Bastiaens, T. J. (1997).

Werken en leren met electronic performance support systemen. Academisch Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.

Benjafield, J.G. (1992).

Cognition. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Bie, D. de., & Mostert, P. (2000).

Competentie, over de overbodigheid van een modieus begrip. *Onderzoek van onderwijs*, 29(2), 20-22.

Bishop, J. (1996).

Expertise and excellence: skill development in the United States. In B.W.M. Hövels, W.J. Nijhof, A.M.L. van Wieringen, M. van Dyck (red.), *Beroepsonderwijs en volwasseneducatie nader bekeken*, 47-60. 's-Gravenhage: VUGA Uitgeverij B.V.

Bloom, B.S. (1956).

Taxonomy of educational objectives: cognitive domain. New York: David McKay.

Boekaerts, M. (1987).

Psychologie van de leerling en het leerproces. Nijmegen: Dekker & van de Vegt.

Boer, P. den., & Hövels, B. (1999).

Contextontwikkelingen en competenties. Nijmegen: ITS.

Boon, J., & Klink, M.R. van der. (2000).

Competenties: achtergronden en toepassingen. Paperpresentatie op de ORD 2000, Leiden, 24-26 mei.

Boon, J., & Klink, M.R. van der. (2001).

Scanning the concept of competencies: How major vagueness can be highly functional. In J.N. Streumer (ed.). *Perspectives on learning in the workplace. Proceedings Second Conference on HRD Research and Practice Across Europe 2001*, 299-307. Enschede: Universiteit Twente.

Bos, E. (1998).

Competentie: verheldering van een begrip. Otec, Open Universiteit Nederland.

Bosch van den, H., & Gerritsen, R. (1997).

Het verwerven van conceptuele competentie als doelstelling van wetenschappelijk onderwijs, *TVHO*, 15(4), 365-389.

Boulter, N., Dalziel, M., & Hill, J. (1992).

People and competencies. The route to competitive advantage. London: Kogan page Limited.

Brandsma, T.F. (1993).

Beroepsprofiel- en leerplanontwikkeling: de koninklijke weg als naïef traject. Academisch Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.

Broek, J.F.L.H. van den. (2001).

Dual academic education: looking towards future implications. Paper gepresenteerd op de 23ste EAIR Forum, Universiteit van Porto, Portugal.

Bruel, M., & Colson, C. (1998).

De geluksfabriek. *Over het binden en boeien van mensen in organisaties*. Schiedam: Scriptum Books.

Bunk, G.P. (1994).

Competentie-ontwikkeling in de Duitse beroepsopleidingen. *Beroepsopleiding*, 1, 8-15.

Buskermolen, F., & Slotman, R. (1999).

Beroepsopleiding innoveren met competenties: problemen en nieuwe kansen. In K. Schlusmans e.a. (Red.), *Competentiegerichte leeromgevingen*, 103-115. Utrecht: Lemma.

Chi, M.T.H., Glaser, R., & Farr, M.J. (1988).

The nature of expertise. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Commissie Wagner (1984).

Op weg naar een gezamenlijke verantwoordelijkheid: eindrapportage van het Open Overleg. Den Haag: Ministerie van OC&W.

Dam, G. ten., & Volman, M. (1999).

Scholen voor sociale competenties. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Descy, P., & Tessaring, M. (2001).

Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Dietvorst, C., & Verhaege, J.P. (1995).

De pedagogiek terug naar de school. Assen: Van Gorkum.

Ellström, P.E. (1997).

The many meanings of occupational competence and qualification. In A. Brown (red.), *Promoting vocational education and training: european perspectives.* Tampere: EUROPROF.

Elshout-Mohr, M., & Oostdam, R. (2001).

Assessment van competenties in een dynamisch curriculum. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut. (SCO-rapport nr. 605).

Eraut, M. (1994).

Developing professional knowledge and competence. London: The Falmer Press.

Evers, F.T., Rush, J.C., & Berdrow, I. (1998).

The bases of competence. *Skills for lifelong learning and employability.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Everwijn, S.E.M. (1996).

Leerdoelstellingen en de ontwikkeling van competenties: een conceptueel kader. Handboek Effectief Opleiden, 11.3-1.01-11.3-1.21. 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie.

Everwijn, S.E.M. (1999).

Het hoe, wat en waarom van competentiegericht onderwijs. In Schlusmans, Slotman, Nagtegaal, Kinkhorst (Red.), *Competentiegerichte leeromgevingen.* Utrecht: Lemma.

Fletcher, S. (1992).

Competence based assessment techniques. London: Kogan Page.

Fletcher, S. (1997).

Analysing competence: tools and techniques for analysing jobs, roles and functions. London: Kogan Page.

Frei, F., Duell, W., & Baitsch, C. (1984).

Arbeit und kompetenzentwicklung. Theoretische konzepte zur psychologie arbeitsimmanenter qualifizierung. Bern: Verlag Hans Huber.

Geurts, J. (1989).

Van beroepenstructuur naar niemandsland. Academisch Proefschrift, Universiteit Nijmegen, Nijmegen.

Gielen, E.W.M. (1995).

Transfer of training in a corporate setting. Academisch Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.

Gilbert, Th. F. (1978).

Human Competence: Engineering worthy performance. New York: McGraw-Hill.

Gilley, J.W., & Egglund, S.A. (1989).

Principles of Human Resource Development [Reading]. MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Glaudé, M.Th. (1997).

Werkplek-opleiden als innovatie. Academisch Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Glebbeek, A.C. (1993).

Perspectieven op loopbanen. Academisch Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Grant, G. (1979).

On competence: a critical analysis of competence-based reforms in higher education. San Francisco: Jossey-Bass.

Green, P.C. (1999).

Building robust competencies. Linking human resource systems to organisational strategies. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Grip, A. de. (2000).

Van tweedekansonderwijs naar een leven lang leren. De veranderende betekenis van post-initiële scholing [Oratie]. Maastricht: Universiteit Maastricht.

Groot, A.D. de. (1980).

Over leerervaringen en leerdoelen. *Handboek voor de Onderwijspraktijk, 10.* Deventer: Van Loghum Slaterus.

Harvey, R.J. (1990).

Job analysis. In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology, 2*, 71-164. Paolo Alto: Consulting Psychologists Press.

Heijden, B.I.J.M. van der. (1997).

Het meten van expertise: aanzet tot een loopbaaninstrument. Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 15(3), 250-264.

Heijden, B.I.J.M. van der. (1998).

The measurement and development of professional expertise throughout the career. Academisch Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.

Hoof, J.J. van., & Dronkers, J. (1980).

Onderwijs en arbeidsmarkt: een verkenning van de relaties tussen onderwijs, arbeidsmarkt en arbeidssysteem. Deventer: Van Loghum Slaterus.

Hövels, B.W.M. (1998).

Qualification and labour markets: institutionalisation and individualisation. In W.J. Nijhof & J.N. Streumer (Eds.), *Key qualifications in work and education* (pp. 51-62). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Hövels, B.W.M., & Dijk, C.A.M. van. (1989).

Beroepspraktijk en opleidingen van electronici: een onderzoek naar intredefuncties, beroepsloopbanen en de aansluiting tussen opleiding en beroepspraktijk van electronici met mts en hts opleiding. Nijmegen: ITS.

Inspectie. (2001).

Inspectierapport: *De tweede fase een fase verder.* Gedownload op 31 januari, 2002 van het World Wide Web: <http://www.minocw.nl/brief2k/2001/47048a.doc>.

Janssen, A.M.B., & Merriënboer, J.J.G. van. (2002).

Innovatief onderwijs ontwerpen. Via leertaken naar complexe vaardigheden. Hoger Onderwijs Reeks. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Jellema, M., Lokman, A.H., & Nieuwenhuis, A.F.M. (2000).

Sleutelkwalificaties bestaan niet. Een analyse van het debat over flexibele beroepscompetenties. Wageningen: Stoas Onderzoek.

Jochems, W., & Schlusmans, K. (1999).

Competentiegericht onderwijs in een elektronische leeromgeving. In K. Schlusmans e.a. (Red.). *Competentiegerichte leeromgevingen* (p. 47-61). Utrecht: Lemma.

Kessels, J.W.M. (1996).

Het corporate curriculum [Oratie]. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.

Kessels, J.W.M. (1999).

Het verwerven van competenties: kennis als bekwaamheid. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12(1/2), 7-11.

Kessels, J.W.M. (2000).

De academie in bedrijf. De omstreden dualisering van het wetenschappelijk onderwijs. *Opleiding en ontwikkeling*, 13(3), 33-41.

Kessels, J.W.M. (2000).

Wat valt er aan competenties te managen? In B. de La Parra, e.a. (red.), *Managen van competenties in organisaties* (p. 29-36). Utrecht: Lemma.

Kessels, J.W.M. (2001).

Verleiden tot kennisproductiviteit [Oratie]. Enschede: Universiteit Twente.

Keursten, P. (1998).

Het organiseren van competentieontwikkeling. *Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, 36, 103-117. Deventer: Kluwer BedrijfsInformatie.

Keursten, P. (2001).

Werken aan kennisproductiviteit. Vormgeven aan de leerfuncties van het corporate curriculum. *Opleiding & Ontwikkeling*, 14(6), 25-30.

Klarus, R. (2000).

Competenties een plaats geven. In A.M.L. van Wieringen, M. van Dyck, B.M.W. Hövels, W.J. Nijhof (Red.), *Nieuwe aansluitingen tussen onderwijs en arbeid. Jaarboek 1999/2000 van het Max Goote Kenniscentrum*, 139-158. Amsterdam: Max Groote Kenniscentrum.

Klink, M.R. van der. (1999).

Effectiviteit van werkplek-opleidingen. Academisch Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.

Klink, M.R. van der., & Bastiaens, T. (2000).

De kwaliteit van duaal hoger onderwijs. *Opleiding en Ontwikkeling*, 13(3), 19-22.

Klink, M.R. van der., & Boon, J. (in voorbereiding).

Ontwikkeling van beroepsprofielen: een actorbenadering.

Klink, M.R. van der., Kessels, J., & Keursten, P. (2001).

Kennisproductiviteit. Introductie op het thema. *Opleiding & Ontwikkeling*, 14(6), 5.

Kluytmans, F., & Paauwe, J. (1991).

HRM-denkebeelden: de balans opgemaakt: een aanzet voor een onderzoeksagenda. *M&O, Tijdschrift voor organisatiekunde en sociaal beleid*, 45(4), 279-303.

Kraayvanger, G. (1985).

Veranderingen in de arbeid en persoonlijkheidsontwikkeling. In G. Kraayvanger & B. Onna (Red.), *Arbeid en leren. Bijdragen tot de volwasseneneducatie*, 30-48. Baarn: Nelissen.

Kraayvanger, G., & Van Onna, B.T.M. (1986).

Intermediaire voorzieningen: nieuwe ontwikkelingen tussen onderwijs en arbeid. 's-Gravenhage: OSA.

Krogh, G. von, Ichijo, K. & Nonaka, I. (2000).

Enabling knowledge creation: how to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation. Oxford: Oxford University Press.

Kuijpers, M. (2001).

Loopbaangerichte competenties. *Opleiding & Ontwikkeling*, 14(7), 17-22.

Lankhuijzen, E.S.K., De Jong, J.A., & Thijssen, J.G.L. (2001).

Career self-management and HRD-patterns of managers. In J.N. Streumer (Ed.), *Perspectives on learning in the workplace. Proceedings Second Conference on HRD Research and Practice Across Europe 2001*, 237-250. Enschede: Universiteit Twente.

Levy, F., & Murnane, R.J. (2001).

Key competencies critical to economic success. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*, 45-64. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.

Lubinski, D., & Dawis, R.V. (1990).

Aptitudes, skills and proficiencies. In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, 3, 1-61. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Mansfield, B. (1990).

Competence and standards. In J. Burke (Ed.), *Competency based education and training*, 26-53. Barcom Lewes: The Falmer Press.

Mansfield, B., & Mitchell, L. (1996).

The competent workforce. London: Gower Press.

McGuire, W.J. (1985).

Attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology*, 233-346. New York: Random House.

Merriënboer, J.J.G. van. (1997).

Training complex cognitive skills: a four-component instructional design model for technical training. New Jersey: Educational Technology Publications Englewood Cliffs.

Merriënboer, J.J.G. van., & Dijk, E.M.A.G. van. (1998).

Use and misuse of taxonomies of learning: integrated educational goals in computer science curricula. In F. Mulder & T. van Weert (Eds.), *Informatics in higher education. Views on informatics and non-informatics curricula*, 179-189. London: Chapman & Hall.

Mertens, D. (1974).

Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung einer modernen Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7, 314-325.

Michielsen, H.C.M. (1984).

De burger als andragoog: een geschiedenis van 125 jaar welzijnswerk (vierde druk). Meppel: Boom.

Ministerie van OCenW. (1998).

Hoger onderwijsplan (HOOP). Den Haag: Ministerie van OC&W.

Mulder, M. (2000).

Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs [Oratie]. Wageningen: Wageningen Universiteit.

Mulder, M. (2001).

Competentieontwikkeling in organisaties: perspectieven en praktijk. 's-Gravenhage: Elsevier bedrijfsinformatie bv.

Nijhof, W.J., & Ginkel, K. van (1997).

Nieuwe inhouden en nieuwe leerwegen in het beroepsonderwijs in het Verenigd Koninkrijk. In B.W.M. Hövels, W.J. Nijhof, A.M.L. van Wieringen (red.), *Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie nader bekeken. Jaarboek 1996 van het Max Gooite Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie*, 183-209. 's-Gravenhage: VUGA Uitgeverij.

Nijhof, W.J., & Streumer, J.N. (1994).

Verbreed beroepsonderwijs. De Lier: ABC.

Nonaka, E. & Takeuchi, H. (1996).

De kennisscheppende onderneming. *Holland/Belgium management review*, 46, 8-16.

Norhaug, O., & Gronhaug, K. (1994).

Competences as resources in firms. *The international journal of human resource management*, 5(1), 89-106.

Oates, T. (1998).

Explaining difference in the academic and vocational tracks in England. In W.J. Nijhof & J.N. Streumer (Eds.), *Key qualifications in work and education*, 91-115. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

OECD. (1999).

Thematic review of the transition from initial education to working life. Paris: OECD/OCDE.

Onderwijsraad. (1998).

Een leven lang leren in het bijzonder in de BVE-sector. 's-Gravenhage: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2000).

Samenvatting *Agenda voor een herrijking van de basisvorming*. <http://www.onderwijsraad.nl/newsite/samenvatting3.html>.

Onderwijsraad. (2001).

Samenvatting *De basisvorming: Aanpassing en toekomstbeeld*. <http://www.Onderwijsraad.nl/newsite/samenvatting28.htm>.

Onstenk, J.H.A.M. (1997).

Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren. Academisch proefschrift. Delft: Eburon.

Onstenk, J.H.A.M. (1999).

Het duale leertraject als krachtige leeromgeving. In K. Schlusmans e.a. (Red.), *Competentiegerichte leeromgevingen* (p. 225 – 237). Utrecht: Lemma.

Ouden, M.D. den. (1992).

Transfer na bedrijfsopleidingen: een veldonderzoek naar de rol van voornemens, sociale normen, beheersing en sociale steun bij opleidingstransfer. Academisch Proefschrift. Amsterdam: Thesis Publishers.

Parkes, D. (1994).

Competentie en context. Een schets van de Britse situatie. *Beroepsopleiding*, 1, 26-31

Pilot, A., & Nedermeijer, J. (2000).

Herontwerpen van doelen [Reader]. Twente: Universiteit Twente.

Poell, R.F. (1998).

Organizing work-related learning projects: A network approach. Academisch proefschrift. Nijmegen: KU Nijmegen.

Prahalad, C.K., & Hamel, G. (1990).

The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, May-June, 79-91.

Resnick, L.B. (1987).

Learning in schools and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13-20.

Riemersma, F.S.J. (2000).

De kwalificatiestructuur als schakel tussen onderwijs en samenleving. In A.M.L. van Wieringen, M. van Dyck, B.W.M. Hövels, & W.J. Nijhof (Red.), *Nieuwe aansluitingen tussen onderwijs en arbeid*. Jaarboek 1999/2000 van het Max Groote Kenniscentrum. 's-Gravenhage: Elsevier bedrijfsinformatie bv.

Robinson, D.G., & Robinson, J.C. (1995).

Performance consulting : moving beyond training. San Francisco: Berret-Koehler Publishers.

Roe, R.A. de. (1989).

Persoonskenmerken. In P.J.D. Drenth, H. Thierry, P.J. Willems, & Ch. J. de Wolff (Red.), *Handboek Arbeids- en organisatiepsychologie* (zesde oplage). Deventer: Van Loghum Slaterus

Roe, R.A. de. (2002).

Competentie als vermogen. *Gedrag & Organisatie*, 15(1), 24-28.

Rummler, G.A., & Brache, A.P. (1995).

Improving performance: How to manage the white space on the organizational chart. San Francisco: Jossey-Bass.

Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (Eds.). (2001).

Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.

Salomon, G. & Perkins, D.N. (1989).

Rocky roads to transfer: rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24(2), 113-142.

Sanden, J.M.M. van der., Streumer, J.N., Doornekamp, B.G., & Teurlings, C.C.J. (2001).

Bouwstenen voor vernieuwend voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs. Giethoorn-Ten Brink, Meppel.

Schuyt, C.J.M. (1995).

Kwetsbare jongeren en hun toekomst. Rijswijk: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.

SER. (1999, juni).

Flexibiliteit in leerwegen. Advies uitgebracht aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en aan de minister van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij.
's-Gravenhage: Sociaal-Economische Raad.

Simons, P.R. (1999).

Competentiegerichte leeromgevingen in organisaties en hoger beroepsonderwijs.
In K. Schlusmans, R. Slotman, C. Nagtegaal & G. Kinkhorst (Red.), *Competentiegerichte leeromgevingen*. Utrecht: Uitgeverij LEMMA BV.

Sluijs, E. van., & Kluytmans, F. (1996).

Management van competenties. *M&O, Tijdschrift voor organisatiekunde en sociaal beleid*, 50(3), 200-220.

Sluismans, D. (2002).

Student involvement in assessment. The training of peer assessment skills. Academisch Proefschrift, Open Universiteit Nederland, Heerlen.

Sociaal Cultureel Planbureau. (1999).

Scholen onder druk. Persbericht Sociale en Culturele Studies, 28. Gedownload op 22 november, 2001 van het World Wide Web:
<http://www.scp.nl/boeken/studies/studie28/nl/metainfo.htm>.

Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993).

Competence at work. Models for superior performance. New York: Wiley & Sons.

Sternberg, R.J. (1995).

Expertise in complex problem solving: A comparison of alternative conceptions. In P.A. Frensch & J. Funke (Eds.), *Complex problem solving. The European Perspective* (pp. 295-321). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Stokking, K.M. (1998).

Algemene vaardigheden: een complexe uitdaging. *Pedagogische Studiën*, 75, 110-120.

Stoof, A., Martens, R.L., & Merriënboer, J.J.G. van. (2000).

What is competence. A constructivistic approach as a way out of confusion. Paper gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research dagen te Leiden.

Streumer, J.N., & Bjorkquist, D.C. (1998).

Moving beyond traditional vocational education and training: emerging issues. In W.J. Nijhof & J.N. Streumer (Eds.), *Key qualifications in work and education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Stuurgroep Evaluatie WEB. (2001).

De WEB: naar eenvoud en evenwicht. Eindrapport van de Stuurgroep Evaluatie WEB.
Zoetermeer: Océ Office Facility Services.

Stuurgroep kwalificatiestructuur. (2002).

Naar een nieuwe kwalificatiestructuur voor het beroepsonderwijs. Zoetermeer: Drukkerij Groen bv.

Swanson, R.A. (1994).

Analysis for improving performance: tools for diagnosing organisations & documenting workplace expertise. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Thijssen, J.G.L. (1997).

Leren om te overleven. *Over personeelontwikkeling als permanente educatie in een veranderende arbeidsmarkt* [Oratie]. Utrecht: Elinkwijk BV.

Thijssen, J.G.L. (1998).

Hindernissen voor competentie management. *Opleiding & Ontwikkeling*, 11(10), 17-23.

Thijssen, J.G.L. (2001a).

Personele flexibiliteit in strategisch perspectief: de betekenis van employability voor organisaties en individu. In R.F. Poel & J.W.M. Kessels (Red.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren*, 103-116. Alphen aan den Rijn: Samsom.

Thijssen, J.G.L. (2001b).

Competentie-ontwikkeling voor het arbeidsleven. Inleiding ten behoeve van de Onderwijsraad, 19 oktober 2001. Den Haag: Onderwijsraad.

Thijssen, J., & Lankhuijzen, E. (2000).

Competentie management en employability strategie. In F. Glastra & F. Meijers (Red.), *Een leven lang leren*, 125-152. Den Haag: Elsevier Bedrijfsinformatie.

Thomas, E., Broekhoven, S. van., & Frietman, J. (2000).

EVC aan de poorten van het hoger onderwijs. Beleidsgerichte studies Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek, 72. Nijmegen: ITS, Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.

Tjepkema, S. (2001).

Leren binnen zelfsturende teams. In J.W.M. Kessels & R.F. Poell (Red.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren*, 251-270. Valkenburg-Hulskes: Samsom.

Toolsema, B. (2001, juli).

Korte inleiding bij de competentielijst. Presentatie voor de ICO-werkgroep 'Competenties' te Utrecht.

Valkenburg, F., & Hulskes, A. (1983).

Kwalificatie-ontwikkeling tijdens de beroepsloopbaan. Tilburg: IVA.

Velenturf, M.J., & Lap, E. (1998).

Competency Based Development. In H. van den Burgt (Red.), *Bewegen tot competentie: visies en praktijk rond management development*. Utrecht: Uitgeverij Lemma bv.

Verreck, W.A., & Schlusmans, K. (1999).

Over competenties en het beroeps- en opleidingsprofiel van een opleiding.
In F. Buskermolgen, B. de la Parra & R. Slotman (Red.), *Het belang van competenties in organisaties*, 63- 81. Utrecht: Lemma.

Veugelers, W., & Kat, E. de. (1998).

Opvoeden in het voortgezet onderwijs. Leerlingen, ouders en docenten over de pedagogische opdracht en afstemming tussen gezin en school. Assen: Van Gorcum.

Veugelers, W., & Zijlstra, H. (2001).

Leren in het studiehuis. Leuven: Garant uitgevers.

Vos, E. de. (1999).

Nederland is cursusmoe. *Intermediair*, 35(30), 12-15.

Vries, B. de. (1987).

De problematische betekenis van het beroepsonderwijs voor het arbeidssysteem. Paper voor de zevende Onderwijs sociologische Conferentie.

Vrieze, G., Kuijk, J. van., & Kessel, N. van. (2001).

Naar aantrekkelijk beroepsonderwijs met WPS. Nijmegen: ITS.

Weinert, F.E. (2001).

Concept of competence: a conceptual clarification. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*, 45-64. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.

Woerkom, M. van, Nijhof, W.J., & Nieuwenhuis, L.F.M. (2001).

Critical reflective working behaviour, a survey research. In J.N. Streumer (Ed.), *Perspectives on learning in the workplace. Proceedings Second Conference on HRD Research and Practice Across Europe 2001* (pp. 3-16). Enschede: Universiteit Twente.

Wognum, A.A.M. (1999).

Strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen. Academisch proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.

Zee, H.J.M. van der. (1997).

Denken over dienstverlening. over facilitaire diensten en hun veranderende rol in de primaire bedrijfsprocessen. Deventer: Kluwer Bedrijfsinformatie.

Zolingen, S.J. van. (1995).

Gevraagd: sleutelkwalificaties. Een studie naar sleutelkwalificaties voor het middelbaar beroepsonderwijs. Academisch Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

Zonneveld, C.A.J.M., Lakerveld, J.A. van., & Haan, J.C. de. (1997).

Affectief opleiden: opleiden en attitudeontwikkeling. In *Handboek Effectief Opleiden*, 7.1-1.01-7.7-1.26. 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie.

Bijlage 1

Geraadpleegde experts

Naam	Organisatie
Drs. J.A. van Buuren	Faculteit Sociale Wetenschappen (SW) Directoraat Economische bedrijfs- en bestuurswetenschappen (EBB) OUNL, Heerlen
Drs. F. Blokhuis	CINOP, Den Bosch
Drs. S. Gaarenstroom	Heineken University, Amsterdam
Drs. W.J. Giesbertz	Onderwijstechnologisch Expertisecentrum, Open Universiteit, Heerlen
Dr. E.W.M. Gielen	Academie voor ICT en Management, Hogeschool Brabant
Prof.dr. A. de Grip	ROA, Universiteit Maastricht
Drs. A. Grotendorst	Onderwijsraad
Prof.dr. B. Hövels	Katholieke Universiteit Nijmegen, Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt
Drs. L. Lauteslager	Directeur Roland Holstcollege, Hilversum
Prof.dr. J.M.M.van der Sanden	Technische Universiteit Eindhoven – Technische Universitaire Lerarenopleiding (TULO), Eindhoven
Dr. S.P. Schenning	Onderwijsraad
Prof. R.J. Simons	IVLOS, Universiteit Utrecht
Dr. C. Sprenger	Kessels & Smit, the Learning Company
Dr. F. Riemersma	Onderwijsraad
Drs. H. Ritzen	Samenwerkende ROC's
Prof.dr. R.A. Roe	Katholieke Universiteit Nijmegen, afdeling arbeids- en organisatiepsychologie
Drs. H.C. Wieser	Small Business, Saxion Hogescholen Enschede, Manager onderwijs
Prof.dr. A.M.L. van Wieringen	Voorzitter Onderwijsraad

Bijlage 2

Vragenlijst interviews

Inleidende vragen

- 1 Wat verstaat u in het kort onder het begrip 'competenties'?
- 2 Op welke manier bent u betrokken bij het vraagstuk van competenties?
- 3 Wat zijn naar uw mening aanleidingen om in termen van competenties te gaan denken?
- 4 Hoe breed verspreid is naar uw mening het denken in termen van competenties (over de sectoren voortgezet-, beroeps-, hoger onderwijs en arbeidsorganisaties heen)?
- 5 Wat beschouwt u als voor- en nadelen van het denken in competenties

De definitie van het competentiebegrip

Onderdeel van de studie voor de Onderwijsraad is het bepalen van de mogelijkheden een generieke definitie voor het competentiebegrip te formuleren. Hiertoe zijn 6 kenmerken gedefinieerd in willekeurige volgorde. We vragen u per kenmerk onder andere aan te geven of u vindt dat dit behoort tot de definitie van competenties.

A Competenties zijn contextgebonden. Contexten zijn bijvoorbeeld: school, werk, maatschappelijk functioneren, privé, enzovoort. Dit wil echter niet zeggen dat competenties niet transferabel zijn naar andere contexten, of naar andere situaties binnen een zelfde context.

- 1** Behoort kenmerk A naar uw mening tot de definitie van het competentiebegrip? Kunt u uw mening toelichten?

Komt uw mening hierover overeen met de gangbare opvatting binnen uw sector of zijn er meerdere opvattingen?

In hoeverre worden competenties op de hierboven weergegeven wijze in uw sector gebruikt?

B Competenties zijn ondeelbaar. Het zijn clusters van vaardigheden, kennis, attituden, eigenschappen en inzichten. Een vaardigheid kan op zich zelf staan, maar als deze geen onderdeel vormt van een groter geheel van k, v, a, e, en i, (kennis, vaardigheden, attituden, eigenschappen en inzichten) dan is er geen sprake meer van een competentie, maar van een geïsoleerde vaardigheid. De verhouding tussen k, v, a, e, en i kan per competentie(definitie) variëren.

- 2** Behoort kenmerk B naar uw mening tot de definitie van het competentiebegrip? Kunt u uw mening toelichten?

Komt uw mening hierover overeen met de gangbare opvatting binnen uw sector (voortgezet-, beroeps-, hoger onderwijs of arbeidsorganisatie) of zijn er meerdere opvattingen?

In hoeverre worden competenties op de hierboven weergegeven wijze in uw sector gebruikt?

C Competenties zijn veranderlijk in de tijd. Eén uitwerking daarvan is een verandering in niveau: novice - professional - expert

- 3** Behoort kenmerk C naar uw mening tot de definitie van het competentiebegrip? Kunt u uw mening toelichten?

Komt uw mening hierover overeen met de gangbare opvatting binnen uw sector of zijn er meerdere opvattingen?

In hoeverre worden competenties op de hierboven weergegeven wijze in uw sector gebruikt?

D Competenties zijn verbonden met activiteiten/taken. Zowel voor de verwerving alsmede de toetsing van competenties is het uitvoeren van activiteiten/taken noodzakelijk.

- 4** Behoort kenmerk D naar uw mening tot de definitie van het competentiebegrip? Kunt u uw mening toelichten?

Komt uw mening hierover overeen met de gangbare opvatting binnen uw sector of zijn er meerdere opvattingen?

In hoeverre worden competenties op de hierboven weergegeven wijze in uw sector gebruikt?

E Leer- en ontwikkelingsprocessen zijn voorwaardelijk voor het verwerven van competenties. Competenties zijn op te vatten als persoonlijke bekwaamheden.

- 5** Behoort kenmerk E naar uw mening tot de definitie van het competentiebegrrip?
Kunt u uw mening toelichten?

Komt uw mening hierover overeen met de gangbare opvatting binnen uw sector of zijn er meerdere opvattingen?

In hoeverre worden competenties op de hierboven weergegeven wijze in uw sector gebruikt?

F Competenties staan in een bepaalde relatie tot elkaar. De verwerving van een competentie vereist vaak de aanwezigheid van andere competenties.

- 6** Behoort kenmerk F naar uw mening tot de definitie van het competentiebegrrip?

Kunt u uw mening toelichten?

Komt uw mening hierover overeen met de gangbare opvatting binnen uw sector of zijn er meerdere opvattingen?

In hoeverre worden competenties op de hierboven weergegeven wijze in uw sector gebruikt?

- 7** Mist u, volgens de heersende opvattingen binnen uw sector hierover, in deze 6 kenmerken (competenties zijn ondeelbaar, veranderlijk in tijd, contextgebonden, activiteit/taak gebonden, leer- en ontwikkelingsprocessen zijn voorwaardelijk en competenties staan in relatie tot elkaar) andere elementaire kenmerken van het competentiebegrrip?

Zo ja, welke en kunt u uw mening toelichten?

- 8** Kan er in deze 6 kenmerken een prioritering aangebracht worden die van toepassing is of zou kunnen zijn binnen uw sector?

Zo ja, welke volgorde, van meest toepasbare definitie voor uw sector naar minst toepasbare definitie voor uw sector, acht u het meest toepasselijk?

- 9** Acht u het mogelijk een generieke definitie van het competentiebegrrip te ontwikkelen die in alle sectoren (arbeidsorganisaties, beroeps-, hoger- en voortgezet onderwijs) wordt toegepast?

Zo ja, welke generieke definitie zou dat volgens u zijn?

- 10** Of denkt u dat het beter is meerdere definities te hanteren?

Hoeveel definities zouden dit zijn en met welke indeling?
Kunt u uw mening toelichten?

Ter afronding

- 1 Zijn er documenten, bijvoorbeeld publicaties, voorbeelden van toepassingen van competenties in onderwijs en arbeidsorganisaties, competentieprofielen et cetera die de opvattingen binnen uw sector reflecteren? Is het mogelijk hiervan een exemplaar te ontvangen?

- 2 Bent u bereid deel te nemen aan een expert meeting op 26 april te Den Haag om in kleine kring met andere experts van gedachten te wisselen over de (on)mogelijkheden om tot een generieke competentiedefinitie te komen?

Hartelijk dank voor uw medewerking.

Bijlage 3
Mate van instemming met de kenmerken
van het competentiebegrip

	Context-gebondenheid	Ondeelbaarheid van competentie	Veranderlijkheid in tijd	Verbondenheid met taken en activiteiten	Leer- en ontwikkelingsprocessen	Relatie tot elkaar
Expert 1	- ³	++ ¹	+ ²	-- ⁴	+/- ⁵	++ ⁶
Expert 2	-- ⁸	++	++ ⁷	+ ⁹	++	++ ⁶
Expert 3	++	++	++ ¹⁰	+ ¹¹	++ ¹²	++ ⁶
Expert 4	- ¹³	++	++ ²	+/- ¹⁴	+/-	+ ⁶
Expert 5	+	+/- ¹⁵	++ ¹⁶	+	++ ¹⁷	+/- ¹⁸
Expert 6	++ ²¹	++ ¹⁹	+/- ²⁰	++	++	+/- ²²
Expert 7	++	++ ²³	+/- ²⁴	++ ²⁵	++ ²⁶	++ ²⁷
Expert 8	++	++	++ ^{2, 10}	++	+/-	+
Expert 9	+/- ²⁹	++ ²³	++ ²⁸	+/- ³⁰	++ ³¹	+ ²⁹
Expert 10	++	++ ²³	+/- ³²	++	++ ¹⁰	++ ³³
Expert 11	++	++ ³⁴	++ ³⁵	++ ⁹	+ ³⁶	+/- ³⁷
Expert 12	+/- ³⁸	++	++	++	+ ¹²	++
Expert 13	+ ⁴⁰	++	+ ³⁹	+	++	+

++ sterk mee eens; + mee eens; +/- neutraal; - niet mee eens; -- sterk mee oneens

- 1 motivatie moet als element worden toegevoegd
- 2 meerdere opvattingen over veranderlijkheid in tijd mogelijk: niet alleen veranderlijk voor de persoon maar ook veranderlijk in de dynamiek van de samenleving, de externe omstandigheden
- 3 wel contextgebonden maar niet transferabel. Transfer vindt niet altijd en automatisch plaats
- 4 competenties niet toetsen door middel van slechts toetsen van de zichtbare en meetbare gedeeltes. Manco van competentiegericht onderwijs is dat de toetsing klassiek blijft
- 5 mee eens dat leer- en ontwikkelingsprocessen voorwaardelijk zijn, maar natuurta-lenten mogen niet uitgesloten worden
- 6 competenties moeten in een bepaalde volgorde, hiërarchie, aangeboden worden. Sommige competenties zijn voorwaardelijk voor het verwerven van andere
- 7 door de mate van integratie van de elementaire kenmerken veranderen competen-ties
- 8 niet in verschillende contexten, competente individuen kunnen echter wel goed re-contextualiseren, competenties zijn verder persoonsgebonden. Meer generieke com-petenties zijn beter transferabel dan vakspecifieke competenties
- 9 met de toevoeging dat mentale activiteiten als leren, anticiperen en interpreteren hieronder vallen
- 10 dit geldt niet alleen voor individuen, maar ook voor organisaties
- 11 met de toevoeging dat het om realistische taken uit de beroepspraktijk moet gaan
- 12 voorwaarde voor het verwerven van de competentie, wellicht is dit kenmerk van een andere orde
- 13 dit is te eng, gedragsrepertoire kan echter wel gebonden zijn
- 14 mee eens: voor de verwerving en toetsing, zeker taken nodig. Niet mee eens: zon-der taken ook competenties mogelijk
- 15 mee eens: vanwege de samenhang. Niet mee eens: competenties kunnen meer of minder omvattend zijn

16 de eisen die door jezelf of door anderen gesteld worden aan competenties zijn ver-
anderlijk. Duurzaamheid is echter ook belangrijk

17 belangrijk kenmerk met grotere betekenis voor het onderwijs dan voor de arbeids-
organisaties. Het bestaansrecht van het onderwijs hangt hiermee samen

18 zijn leercompetenties onderscheidbaar? Beter is het om te spreken in termen van
dimensies

19 kenmerk herschrijven: vaardigheden zijn niet deelbaar en 'clusters van vaardighe-
den' impliceert wel deelbaarheid

20 niet direct competenties aan veranderlijkheid in tijd in termen van niveauverschillen
koppelen, gedrag daarentegen verandert zeker

21 mee eens, echter verschil tussen contextgebonden en transferabel is in de praktijk
moeilijk te onderscheiden

22 moeilijk punt; competenties zijn handig om die relaties los te koppelen en de leer-
baarheid zichtbaar te maken

23 samenhang en integratie zijn erg belangrijk

24 competenties moeten ontwikkelingsgericht zijn, maar het is niet zeker of dat veran-
derlijkheid in tijd inhoudt

25 herschrijven: taken en activiteiten roepen teveel beroepsgerichte gedachte op, pro-
bleem oplossen is wellicht beter

26 mee eens, het zijn persoonlijke bekwaamheden

27 mee eens, maar dit is geen voorwaarde

28 de idee van competentie komt hieruit voort, onderwijs en competenties veranderen
constant

29 hier treedt het probleem van de breedte van definiëring op. Hoe smaller een defini-
tie wordt gebruikt des te meer contextgebonden de competentie wordt. Basic skills
als lezen, schrijven en presenteren maken deel uit van andere competenties en zijn
wel contextonafhankelijk

30 iemand kan competent zijn zonder activiteiten/taken uit te voeren. Voor het zicht-
baar maken van de competentie is het uitvoeren van taken nodig

31 leerprocessen zijn noodzakelijk voor de uitbreiding van het huidige competentie-
niveau. Ontwikkelingsprocessen zijn zonder meer voorwaardelijk

32 competenties zijn niet veranderlijk in tijd in termen van abstracte niveauverschillen
(wel gradueel), competenties zijn wel veranderlijk in termen van omgeving (situatie)
of eigen verandering

33 welke relaties dit zijn, is erg moeilijk aan te tonen

34 mee eens, maar competenties moeten dan ook als ondeelbaar getoetst worden

35 mee eens, niveaus zijn cumulatief (om door te kunnen stromen is een bepaald
niveau noodzakelijk). Niveaus van competenties zijn veranderlijk in tijd, de struc-
tuur van een competentie niet

36 eigen activiteit nodig om competenties te verwerven

37 competenties zijn niet altijd afhankelijk van elkaar, maar bepaalde vaardigheden
(basic skills) zoals lezen zijn wel voorwaardelijk

38 het streven is dat competenties niet contextgebonden moeten zijn, (de context
geeft echter wel kleur aan een competentie). Deze niet-contextgebondenheid geeft
wel moeilijkheden voor de docenten, deze moeten inzien dat de competenties mee-
genomen kunnen worden naar andere contexten

39 de meeste competenties zijn meer of minder veranderlijk in de tijd, integriteit is bij-
voorbeeld minder veranderlijk

40 de contextgebondenheid is afhankelijk van de situatie en de competentie

Korte schets achtergrond auteurs

Jeroen van Merriënboer (1959) is afgestudeerd in de psychologische functie- en methodenleer aan de Vrije Universiteit te Amsterdam. Hij is vervolgens gepromoveerd bij de vakgroep instructietechnologie van de Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde aan de Universiteit Twente. Na zijn promotie bleef hij nog enige jaren als universitair (hoofd)docent werkzaam bij de Universiteit Twente, waarna hij betrokken is geweest bij het opzetten van de afstudeervariant onderwijspsychologie bij de Faculteit Psychologie aan de Universiteit Maastricht. Sinds 1998 is hij werkzaam bij het Onderwijstechnologisch Expertisecentrum (OTEC) van de Open Universiteit Nederland als hoogleraar onderwijstechnologie en programmaleider onderzoek. Zijn onderzoek richt zich op het ontwerpen van opleidingen voor complexe vaardigheden, het gebruik van Informatie- en Communicatietechnologie in het onderwijs, en de cognitief-psychologische basis voor krachtige leeromgevingen. Zijn boek *Training Complex Cognitive Skills* ontving in 1999 de 'outstanding book of the year award' van de Amerikaanse Association voor Educational Communications and Technology (AECT). In 2000 werd hij door het tijdschrift *Training* uitgeroepen tot een van 's werelds 'thought leaders' op het gebied van de onderwijstechnologie.

Marcel van der Klink (1962) volgde in Rotterdam op de Pedagogische Academie Lucia de opleidingen voor kleuterleider, hoofdakte kleuteronderwijs en volledig bevoegd onderwijzer. Vervolgens behaalde hij aan de Katholieke Universiteit Nijmegen zijn doctoraal andragogiek. In de periode 1990 tot medio 1993 was hij werkzaam als onderzoeker aan de Vakgroep Agrarische Onderwijskunde van de Landbouwwuniversiteit Wageningen, waar hij projecten uitvoerde naar het onderwijsbeleid en de innovatie van de Agrarische Opleidingscentra. Daarna was hij tot medio 1998 als universitair docent verbonden aan de Faculteit Toegepaste Onderwijskunde. Zijn docent- en onderzoekstaken lagen op het terrein van het leren en opleiden in de context van beroeps- en bedrijfsopleidingen. Momenteel werkt hij als universitair hoofddocent bij het Onderwijstechnologisch Expertisecentrum (OTEC) van de Open Universiteit Nederland. Zijn werkzaamheden omvatten ontwikkeling, onderzoek en onderwijs op het terrein van het leren van professionals en competentiegericht opleiden. In 1999 promoveerde hij op een studie naar de effectiviteit van werkplekopleidingen.

Maaïke Hendriks (1977) ging in 1996, na het afronden van de middelbare school eerst als vrijwilliger in Zimbabwe werken waarna zij in Maastricht ging studeren. Hier studeerde zij in 2000 af in de (onderwijs)psychologie. Mede door het in Maastricht gebruikte Probleemgestuurd Onderwijs (PGO) en haar afstudeerrichting onderwijspsychologie, werd haar interesse voor het onderwijs en alles wat daarmee samenhangt gewekt. Ze wilde na haar afstuderen dan ook "iets met onderwijs" gaan doen en zij ging een jaar werken aan de Technische Universiteit van Eindhoven bij het Onderwijs Service Centrum als medewerker kwaliteitszorg. In 2001 ging ze bij haar huidige werkgever, de Open Universiteit Nederland, werken bij het Onderwijstechnologisch Expertisecentrum (OTEC) als junior

onderwijstechnoloog. Hier houdt ze zich onder andere bezig met competenties, e-learning en de daarmee samenhangende Educational Modelling Language (EML) en kennismanagement.

ONDERWJS raad

NASSAULAAN 6

2514 JS DEN HAAG

TELEFOON 070 310 00 00

FAX 070 356 14 74

E-MAIL SECRETARIAAT@ONDERWIJSRAAD.NL

WEBSITE WWW.ONDERWIJSRAAD.NL

