

Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs; achtergronden en verantwoording

prof. dr. Martin Mulder
Leerstoelgroep Educatie- en competentiestudies
postbus 8130
6700 EW Wageningen
tel.: 0317 – 48 41 81
mobiel: 06 20 677 340
fax: 0317 – 48 45 73
email: martin.mulder@wur.nl
www.ecs.wur.nl
www.mmulder.nl

Uitgebreide versie van de inaugurele rede uitgesproken door prof. dr. Martin Mulder bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de Onderwijskunde met bijzondere aandacht voor het agrarisch onderwijs aan de Wageningen Universiteit op 26 oktober 2000.

© Martin Mulder, 2000

Inleiding

Deze oratie bestaat uit drie delen: eerst zal ik ingaan op het vakgebied dat van grote betekenis is voor het levenslang leren in de kenniseconomie en waaraan ik vanaf het midden van de jaren tachtig heb gewerkt, de Human Resource Development. Vervolgens zal ik ingaan op het thema competentieontwikkeling, dat gedurende de afgelopen jaren sterk in de belangstelling is komen te staan en naar mijn idee de kern vormt van het levenslang leren en dat vanuit dat perspectief van groot belang is voor het onderwijs. Tenslotte zal ik ingaan op de rol van de onderwijskunde voor het agrarisch onderwijs en een schets geven van de bijdrage die de onderwijskunde in Wageningen kan bieden aan het groene onderwijs en de opleiding en ontwikkeling van ondernemers en werknemers binnen het agro-foodcluster.

I Human Resource Development

‘Maatschappelijk stelt de zogenaamde nieuwe economie scherpe eisen aan de kennisintensiteit van de samenleving, van haar instituties, van marktpartijen en van mensen die deze samenleving maken. Eigen kennisontwikkeling en kennismanagement worden steeds belangrijker. Het levenslang leren is geen idee, het wordt noodzaak. Kennisintensief produceren is geen luxe, maar een eis die door klanten gesteld wordt. En kennisnetwerkstructuren worden het voertuig om de kennisintensieve samenleving in de 21e eeuw te vormen’. Met deze woorden opende Dr. Herman Wijffels, als voorzitter van de Sociaal-Economische Raad op 1 september jongstleden het academisch jaar 2000-2001 van Wageningen Universiteit. Levenslang leren geen idee, maar noodzaak! Een betere pleitbezorger van het vakgebied dat ik de afgelopen vijftien jaar aan de Universiteit Twente mee heb mogen helpen ontwikkelen had ik mij hier in Wageningen nauwelijks kunnen wensen. De bijdrage van de onderwijskunde aan het terrein van het levenslang leren, toen vooral opgevat als bedrijfsopleidingen, is opmerkelijk. Tot in de jaren zeventig hield de onderwijskunde in Nederland zich hier niet of nauwelijks mee bezig. Maar in de jaren tachtig en negentig is dit deelgebied tot grote bloei gekomen.

Achteraf gezien is het niet verwonderlijk dat dit deelterrein een zo grote vlucht heeft genomen. Met de ingrijpende transformaties in bepaalde sectoren van de economie, waaronder de landbouw, de vergrijzing van de beroepsbevolking, de toename van de kennisintensiteit van de economie, de veranderingen in de maatschappij, organisaties en arbeid, het tempo van de technologische innovatie, de vraag naar flexibilisering van de productie, de omslag van aanbod- naar vraagsturing, de toenemende concurrentie, en tal van andere factoren, ontstond een grote vraag naar opleiding en ontwikkeling van werkenden. Sinds het eind van de jaren tachtig is bekend dat ten gevolge van dit soort ontwikkelingen jaarlijks ruim een miljoen werkenden deelnemen aan een of andere bedrijfsopleiding die verband houdt met hun functie of loopbaan en dat er vele miljarden guldens per jaar in worden geïnvesteerd (Mulder, Akkerman & Bentvelsen, 1989). Voor werkenden zelf is het investeren in opleiding en ontwikkeling een bijdrage aan hun employability, ook al is de relatie tussen het gevolgd hebben van bedrijfsopleidingen en de employability nog nooit onomstotelijk aangetoond (Thijssen, 1996). Voor de onderwijskunde was het opleiden in arbeidsorganisaties een gat in de markt en veel opleidingen onderwijskunde hebben varianten ontwikkeld die gericht zijn op dit werkveld. En voor Wageningen Universiteit en Researchcentrum is het interessant dat de kennis op dit terrein kan worden ingezet bij de verder vormgeving van op zakelijke basis aangeboden internationale opleidingen, duale varianten van opleidingen en het post-initieel onderwijs, markten waarop naar mijn idee verdere expansie mogelijk is.

Ik zal een korte schets geven van de ontwikkelingen van dit deelterrein van de onderwijskunde. In de Verenigde Staten, waar het beroepsopleidingsstelsel historisch gezien minder goed is ontwikkeld dan in Nederland, en waar de verwevenheid tussen universiteit en bedrijfsleven groter is, was al langere tijd veel belangstelling voor dit werkveld. Het werd aanvankelijk aangeduid als Training and Development (en deze benaming komt nog veel voor), maar allens raakte om verschillende redenen de term Human Resource Development, ofwel HRD in zwang. ‘Training’ werd vaak geassocieerd met behaviouristische systemen voor geprogrammeerde instructie of met Gestalt-achtige T-group of Sensitivity Training. Leonard Nadler, emeritus-hoogleraar HRD van George Washington University, introduceerde de term Human Resource Development. Na enige aarzeling, vooral binnen de Amerikaanse vereniging voor opleidingsfunctionarissen, de American Society for Training and Development (ASTD), is de term HRD sinds het werk van McLagan (1983) uitgegroeid tot het mainstream-concept voor alles wat te maken heeft met opleiding, ontwikkeling en leren van

werkenden. Het werkkerrein HRD ontwikkelde zich, en er zijn diverse discussies gevoerd en standpunten ingenomen over de inhoud van dit terrein. Er zijn inmiddels diverse handboeken verschenen over HRD, waarin uiteraard verschillende definities worden gegeven van dit terrein.

Wat is human resource development?

Nadler (1980) definieerde Human Resource Development als: 'die leerervaringen die voor een bepaalde tijd zijn georganiseerd en die ontworpen zijn om gedragsverandering mogelijk te maken' (Nadler, 1980, 5). Nadler stelde dat ofschoon de leerervaringen op de een of andere wijze georganiseerd moeten zijn, zowel het formeel als het informeel leren tot HRD behoorde. Reeds in deze periode wees Nadler op het belang van zelfgestuurd leren en informele leersituaties. Daarbij vond hij dat de HRD-functie tot taak had het formele en informele leren te ondersteunen.

De terreinen van human resource development zijn volgens Nadler: onderwijs, opleiding en ontwikkeling. Bij ontwikkeling gaat het om persoonlijke ontwikkeling en organisatieontwikkeling.

De ASTD heeft wat betreft HRD zoals gezegd een ontwikkeling doorgemaakt. In 1983 verscheen het baanbrekend werk van McLagan: de training and development competency studie. Deze studie omvat een uitgebreid onderzoek naar de competenties van opleidingsprofessionals. In het rapport, *Models for Excellence*, werd al voorzichtig gewerkt met een Human Resource Wheel, waarin de negen velden van de Human Resource praktijk zijn gedefinieerd. Dat zijn respectievelijk: opleiding en ontwikkeling, organisatieontwikkeling, organisatie- en functieontwerp, personeelsplanning, selectie en plaatsing, personeelsonderzoek en informatiesystemen, beloning, personeelsondersteuning en arbeidsrelaties. In de minstens zo belangrijke studie 'Models for HRD Practice' uit 1989, eveneens van de hand van McLagan, en wederom voor de ASTD, werd de term HRD volledig geadopteerd. Binnen een gerevisieerd Human Resource Wheel werd het domein HRD afgebakend en opgedeeld in drie domeinen: opleiding en ontwikkeling, organisatieontwikkeling en loopbaanontwikkeling (MacLagan, 1989). Naar aanleiding van deze driedeling is gedurende de jaren negentig binnen de Nederlandse Vereniging van Opleidingsfunctionarissen een verwoede discussie opgelaaid over de identiteit van de Vereniging. De vraag daarbij is of de ruime aanduiding van HRD de kern van de professie moet zijn, of het meer beperkte deelgebied opleidingen sec. Voorlopig lijkt het pleit beslecht in het voordeel van een brede opvatting over HRD.

Het valt overigens op dat in de studies van McLagan alleen terreinafbakeningen worden gegeven en dat het begrip HRD alleen in die termen wordt gedefinieerd.

In de loop der jaren is voortgebouwd op de werken van vroegere auteurs, of men heeft zich er tegen afgezet. Pace, Smith & Mills (1991, 6-7) definieerden HRD als: '... de integratie van rollen die zijn gericht op individuele ontwikkeling, loopbaanontwikkeling en organisatieontwikkeling teneinde maximale productiviteit, kwaliteit, mogelijkheden, en vervulling van leden van de organisatie te bereiken, terwijl zij werken om de doelen van de organisatie te realiseren'. Deze definitie is duidelijk geplaatst binnen het kader van de doelen van een organisatie, waar medewerkers zich ontwikkelen in het kader van hun persoonlijke ontwikkeling, de ontwikkeling van hun loopbaan en de ontwikkeling van de organisatie. Merkwaardig is dat HRD door Pace et al wordt opgevat als een 'integratie van rollen', terwijl het toch meer betrekking zou moeten hebben op de ontwikkelingsprocessen als zodanig.

DeSimone & Harris (1994) definieerden HRD als '... een verzameling systematische en geplande activiteiten die zijn ontworpen door een organisatie om hun leden te voorzien van de noodzakelijke vaardigheden om te voldoen aan actuele en toekomstige eisen aan hun functie'. Ook zij gaan uit van de terreinafbakening die is gegeven door McLagan (op cit).

Met de drie definities van Nadler, Pace et al en DeSimone & Harris hebben we nu gezien dat HRD werd gedefinieerd in termen van leerervaringen, werkkerreinen, rollen en activiteiten. Merkwaardig daarbij is dat in geen van deze definities het ontwikkelingsproces van mensen zelf als uitgangspunt is genomen. Zelf denk ik dat dit de kern is van HRD en dat daaromheen voorzieningen kunnen worden getroffen die deze ontwikkeling stimuleren.

Al snel groeide het besef dat HRD een strategische positie vervulde en daardoor ontstond de behoefte de term HRD uit te breiden naar Strategic HRD. De rol van de HRD-strategie werd uitgevonden en uitgewerkt. Rothwell & Kazanas (1994, 2) pasten de inzichten uit de strategische bedrijfsplanning toe op HRD en definieerden Strategic HRD als: '... het proces van het veranderen van een organisatie,

stakeholders er buiten, groepen er binnen, en mensen die er voor werken, door middel van gepland leren, zodat zij de kennis en vaardigheden bezitten die in de toekomst nodig zijn'. De kern van strategisch HRD wordt gevormd door de '... HRD-inspanning, die wordt gedefinieerd als de gecoördineerde leeractiviteiten die worden ondernomen door HRD-practici, lijnmanagers, en medewerkers om bedrijfs- en HR-plannen te ondersteunen. Het resultaat van strategisch HRD is een organisatiestrategie voor HRD. Dit is een omvattend, gecoördineerd plan voor majeure leeractiviteiten waarmee het management van een onderneming door middel van georganiseerd leren beoogt bedrijfs- en plaatsingdoelen te realiseren'(op cit).

Nog een stap verder gingen Gilley & Maycunich (1998). Zij benadrukten het belang van integratie van strategisch HRD en noemden hun boek derhalve Strategically Integrated HRD. Strategisch geïntegreerde HRD wordt door hen in navolging van Gilley & Coffern (1994) opgevat als het sluitstuk van een ontwikkelingsproces van de HRD functie, dat verloopt van geen HRD, via één-persoons-HRD, aanbiedersgestuurde HRD, door maatwerk van aanbieders gestuurde HRD, HRD die gericht is op decentrale performance improvement, naar de strategisch geïntegreerde HRD. De gedachte dat HRD een strategische functie moet hebben en geïntegreerd moet zijn in het organisatie- en personeelsbeleid, is een gedachte die niet nieuw doch zeker gewenst is (Mulder, Akkerman & Bentvelsen, 1988). De ervaring leert ook dat die integratie niet eenvoudig is te realiseren.

De ontwikkelingsfasen die Gilley & Coffern hebben geschetst en die door Gilley & Maycunich zijn overgenomen, zie ik echter op een andere manier. Naar mijn mening vallen verschillende van de onderscheiden evolutiefasen samen met de grootte (in termen van aantallen personeelsleden) en de aard van de organisatie (in termen van kennisintensiteit) en het HRD-beleid van de organisatie (zie hiervoor bijvoorbeeld Mulder, Akkerman & Bentvelsen, 1989). In kleine organisaties is over het algemeen geen separate HRD functie, in kennisintensieve organisaties is eerder sprake van strategische en geïntegreerde HRD, en in sommige organisaties is het beleid erop gericht zoveel mogelijk HRD-diensten in te kopen, hetgeen uitstekend samengaat met strategisch geïntegreerde HRD. De inkoop kan juist deel uitmaken van de strategische integratie.

Ik sluit mij wat dat betreft liever aan bij Walton (1999, 88) die de typologie van Burgoyne hanteert om niveaus in strategische HRD aan te duiden. Hij presenteert deze niveaus als een diagnostisch instrumentarium om te bezien in welke mate HRD strategisch is ingepast in de organisatie, zonder dat daarbij sprake is van zogenaamde ontwikkelingsfasen; hij onderscheidt:

1. Geen systematische HRD;
2. Geïsoleerde tactische HRD;
3. Geïntegreerde en gecoördineerde structurele en ontwikkelingstactieken;
4. Een HRD strategie om bedrijfsbeleid te implementeren;
5. HRD-strategie als input voor bedrijfsbeleidsontwikkeling;
6. Strategische ontwikkeling van het management van bedrijfsbeleid.

Van groot belang is verder de wending die Walton heeft gegeven aan de kern van HRD. Hij zet zich af tegen de al te strikte en eenzijdige performance-oriëntatie van de HRD (Swanson, 1994; Rummler & Brache, 1995). Walton trekt, wat hij noemt, de afhankelijke variabele van HRD veel breder en vat de kern daarvan op als het verwerven van transferabele vaardigheden. Het behoeft nauwelijks nader betoog dat deze visie op HRD uitstekend aansluit bij de ingrijpende transformaties die zich binnen de samenleving in het algemeen en het agro-foodcluster in het bijzonder afspelen. Zoals Walton stelt, is life time employment al geruime tijd achterhaald en gaat het in de kenniseconomie om employability. Gezien de trend tot meer zelfsturing wordt derhalve een groter beroep gedaan op de zelfverantwoordelijkheid van mensen om ook op langere termijn zorg te dragen voor hun eigen employability.

Het cruciale belang van transferabele vaardigheden, ook wel basisvaardigheden, werd in Nederland reeds in de jaren tachtig in het kader van de technologische innovatie en daarmee gepaard gaande veranderingen in de arbeid en gevraagde competenties van het beroepsonderwijs als performance requirements onderkend (Nijhof & Mulder, 1986; Nijhof & Mulder, 1989). Bovendien kan de visie van Walton ook makkelijk worden verbreed naar het ondernemerschap, dat in het agro-foodcluster van groot belang is. Als de economische performance van ondernemingen, die zich beperken tot de traditionele op maximale productie gerichte bedrijfsvoering, door maatschappelijke ontwikkelingen wordt bemoeilijkt, dan helpt verdere training van het personeel niet of nauwelijks, maar moet het

accent komen te liggen op transformatieve ontwikkeling van de organisatie, en een radicaal omdenken van de ondernemer die nieuwe kansen en uitdagingen gaat zien en die risicovol nieuwe structurele innovaties durft door te voeren, hetgeen in het uiterste geval neerkomt op beëindiging van bepaalde bedrijfsactiviteiten en het opstarten van nieuwe.

Een werkdefinitie van Human Resource Development

Uit het voorgaande blijkt dat het definiëren van HRD geen eenvoudige opgave is. Stewart & McGoldrick (1996) verzuchten ook aan dat dit lastig is. Zij volstaan met het presenteren van een aantal uitgangspunten voor het vakgebied. Ze presenteren een aantal dimensies waarop HRD kan variëren. HRD wordt volgens hen gekenmerkt door het vervullen van een strategische functie, de gerichtheid op de organisatie, het lange termijn perspectief, de gerichtheid op de cultuuraspecten van de organisatie, het organisch karakter ervan en de gerichtheid op verandering. Vervolgens geven zij geen definitie van het concept.

Het geven van een definitieve definitie van het begrip HRD lijkt me op grond van de verschillende visies van zo vele wetenschappers dan ook onverstandig. Voorlopig wil ik hier daarom volstaan met een werkdefinitie waarin ik aansluit bij elementen uit genoemde definities en omschrijvingen van dit concept, waar het gaat om ontwikkelingsprocessen van mensen, in de meeste gevallen werkenden in organisaties, de focus op het bevorderen van de prestaties van de organisatie, maar zeker ook op de ontwikkeling van transferabele vaardigheden van mensen zelf, het onderscheid tussen functie- en loopbaangerichte HRD-processen en het perspectief van de persoonlijke employeerbaarheid.

Bij deze punten wil ik graag nog een kanttekening plaatsen. In de meeste HRD-literatuur wordt uitgegaan van het perspectief van de organisatie: het organisatiebelang staat daarbij voorop. HRD wordt dan gezien als een verzameling voorzieningen die worden getroffen om in de eerste plaats doelen van de organisatie te bereiken. Echter, mensen zelf zijn ook actief bezig met hun ontwikkeling. Het is hun eigen behoefte. Ontwikkelingsmogelijkheden hebben, wordt op dit moment, zeker bij hoger opgeleiden binnen de huidige arbeidsmarkt (Mulder & Witziers, 1997) gezien als de belangrijkste voorwaarde voor het aannemen en behouden van een baan.

Met andere woorden: ik pleit er voor om HRD ook te bezien als een proces dat wordt gestuurd door mensen zelf in het kader van hun eigen ontwikkeling (Knowles, 1984). Organisaties doen er goed aan condities te scheppen om die ontwikkeling van medewerkers mogelijk te maken en te ondersteunen.

Werkdefinitie van HRD

De werkdefinitie van HRD luidt dan als volgt; human resource development is:

- het doelgerichte en beleidsmatig ingekaderde
- proces van ontwikkeling
- van transferabele competenties
- van werkenden in organisaties,
- dat is gericht op het voorzien in de voorwaarden voor het leveren van arbeidsprestaties
- die van belang zijn voor het vervullen van de doelstellingen van het ondernemerschap, de organisatie, de functie en het beroep,
- waardoor het functioneren van deze werkenden wordt geoptimaliseerd en een bijdrage wordt geleverd aan hun toekomstige inzetbaarheid en flexibiliteit,
- en dat door hen zelf en door de organisatie kan worden geïnitieerd en gestuurd.

De kern van de activiteiten die in het kader van de human resource development plaats vinden, wordt gevormd door formele en informele leerprocessen, die worden ondersteund door een daarop gerichte educatieve infrastructuur, en die betrekking kunnen hebben op het tegemoetkomen aan de natuurlijke behoefte tot verdere persoonlijke ontwikkeling van mensen, het optimaliseren van het individueel functioneren en het functioneren van teams, de ontwikkeling van loopbanen van medewerkers en het bijdragen aan de innovatie van de organisatie. Deze educatieve infrastructuur kan variëren in elaboratiegraad van een informeel maar positief leerklimaat dat wordt gedragen door de leiding van de onderneming (in bijvoorbeeld kleine organisaties) waar ruimte is voor leren en waar afspraken kunnen

worden gemaakt over het volgen van opleidingen (bijvoorbeeld geheel of gedeeltelijk in werktijd, waarbij de studie- en reiskosten eveneens geheel of gedeeltelijk worden vergoed) tot en met een uitgekend geheel aan organisatieonderdelen dat tot taak heeft leerbehoeften te signaleren, leerprogramma's te ontwikkelen of in te kopen, te implementeren en te evalueren en om dat geheel van een beleidskader te voorzien.

Deelname aan bedrijfsopleidingen

Een belangrijke component van de HRD wordt gevormd door de bedrijfsopleidingen. Over de deelname aan en de kosten en effecten van bedrijfsopleidingen is momenteel veel discussie. Deze discussie heeft zich recentelijk ontladen in een artikel van Overduin (2000) in *Opleiding & Ontwikkeling*, die zich daarin krachtig heeft uitgesproken over het slechte imago van de opleidingssector dat op onterechte gronden wordt opgeroepen in de pers. Het ging met name om publicaties in *Intermediair Weekblad* met als kop 'Nederland is cursusmoe' (De Vos, 1999) en cijfers als 'maar 10% van de inhoud van opleidingen wordt na de opleiding in de werksituatie gebruikt'.

Wat betreft de deelname aan bedrijfsopleidingen zijn echter geen recente cijfers beschikbaar die geldig zijn voor de gehele Nederlandse beroepsbevolking. De Grip wijst in zijn recente oratie mijns inziens terecht op deze omissie (De Grip, 2000). De laatste landelijke onderzoeken zijn gehouden in het begin van de jaren negentig (Mulder, 1993; CBS, 1995). Er zijn gedurende de tweede helft van de jaren negentig wel deelonderzoeken gedaan. Zo is de afgelopen jaren voor *Intermediair Weekblad* onderzoek gedaan naar de opleidingsdeelname van hoger opgeleiden. Dit onderzoek betreft de primaire doelgroep van dit blad, hoog opgeleiden in sectoren als de techniek, industrie, handel, zakelijke dienstverlening, overheid en automatisering. Het wordt uitgevoerd met behulp van een enquête onder een aselechte steekproef uit het lezersbestand, en de resultaten moeten ook in dit licht worden geïnterpreteerd. De gegevens tot nu toe zijn verzameld in mei 1995, december 1996 en december 1998. De vragenlijsten zijn in de loop van het onderzoek gewijzigd. De wijzigingen in 1996 waren minimaal, maar de wijzigingen in 1998 waren aanzienlijk. Dat maakt de vergelijking tussen de jaren 1995 en 1996 met 1998 lastig, maar niet onmogelijk, omdat toch ook een groot aantal vragen in de drie vragenlijsten gelijk is gebleven.

Een belangrijke vraag die in alle vragenlijsten gelijk is gebleven, is de vraag naar de opleidingsdeelname op het moment van enquêteren. Die actuele opleidingsdeelname is gedurende de afgelopen jaren volgens de cijfers teruggelopen. Naar aanleiding van de cijfers in *Intermediair Weekblad* is veel discussie ontstaan over de vraag hoe het met de terugloop in de opleidingsdeelname is gesteld. Vandaar dat het goed is hier duidelijk te stellen hoe dit zit. Medio 1999 is in *Intermediair Weekblad* gepubliceerd dat de deelname is teruggelopen van 35% in 1995, naar 29% in 1996 naar 25% in 1998. Deze cijfers zijn correct voor de gehele responsgroep. Er zijn echter verschillen ten aanzien van de drie responssubgroepen (1995, 1996 en 1998) wat betreft hun positie op de arbeidsmarkt. De groep respondenten met vaste banen in alle drie de subgroepen is verreweg het grootst. Van respectievelijk 1433, 1228 en 1353 van deze respondenten is ook de leeftijd en het geslacht bekend. Kijken we naar dit contingent respondenten, dan zien we dat de deelname in 1998 nog iets minder is, namelijk 23%. Vergelijken we de cijfers voor de variabelen geslacht en leeftijd, dan zien we aanzienlijke verschillen (zie Tabel 1).

Meting	1995 (mei)		1996 (dec.)		1998 (dec.)		D ₉₅₋₉₈	
	T		T		T		T	
Leeftijd	(M)	(V)	(M)	(V)	(M)	(V)	(M)	(V)
25-29	47 (49)	36 (39)	36 (36)	35 (35)	40 (43)	36 (36)	-7 (-6)	-3 (-3)
30-34	36 (36)	33 (33)	32 (34)	29 (29)	31 (28)	38 (38)	-5 (-8)	+5 (+5)
35-39	26 (27)	27 (27)	23 (21)	31 (31)	21 (19)	45 (45)	-5 (-8)	+18 (+18)
40-44	31 (30)	46 (46)	24 (24)	21 (21)	15 (14)	23 (23)	-16 (-16)	-23 (-23)
Totaal	35 (35)	35 (35)	29 (28)	31 (31)	23 (21)	34 (34)	-12 (-14)	-1 (-1)

Tabel 1 Opleidingsdeelname op moment van enquêteren naar leeftijdscategorie en meetmoment (dec.= december; T = Totaal; M = Man; V = Vrouw; D₉₅₋₉₈ = verschil tussen de metingen in 1995 en 1998)

Vergelijking van de actuele opleidingsdeelname in 1995 en 1998 wijst uit dat de totale deelname is teruggelopen van 35% naar 23%, een afname van maar liefst 12%. Interessant om te zien is dat de terugloop in de deelname voornamelijk verklaard wordt door de opleidingsdeelname van mannen. Die is gemiddeld 14% afgenomen, die van vrouwen slechts 1%.

Afgezien van de gemiddelde terugloop in de deelname moet worden geconstateerd dat de deelname als zodanig nog hoog is. Het is weliswaar niet meer de 35% van 1995, maar een deelname van 23% in 1998 betekent nog steeds dat nagenoeg een kwart van de hoger opgeleiden op het moment van enquêteren deelneemt aan een opleiding. Een deel van degenen die op het moment van enquêteren niet deelnamen aan een opleiding zou op een ander moment in het jaar wel kunnen deelnemen aan een opleiding. Hoe groot deze groep is, is niet bekend. Maar verwacht mag worden dat het totaal aantal hoger opgeleiden dat per jaar deelneemt aan een opleiding hoger is dan 23%.

Bij dit onderzoek moet nog een kanttekening worden geplaatst die betrekking heeft op de seizoensgebondenheid van opleidingsdeelname. De gegevensverzameling van 1995 heeft plaatsgevonden in mei, die van 1996 en 1998 in december. Dat kan een deel van de afname van de deelname op het moment van enquêteren verklaren. Wellicht nemen in december gemiddeld minder mensen deel aan opleidingen dan in mei. Op dit punt is nog geen nader onderzoek gedaan, maar het zou interessant zijn de ervaringen van de opleidingsaanbieders eens na te vragen en om te bepalen of dit een deel van de lagere cijfers kan verklaren. Ook al zou deze verklaring gelden, toch blijven we dan nog zitten met een afname van 1996 naar 1998 van 6%.

Er is verder nog geen onderzoek gedaan naar de redenen van de terugloop, maar de eerste gedachte die opkomt is dat de arbeidsmarkt zo goed is dat het 'leren om te overleven' (Thijssen, 1997) heeft plaatsgemaakt (althans zeker bij hoger opgeleiden) voor 'lang leve leren' (Gimbrère & Nieuwenhuis, 1998). Daarnaast is de eerder genoemde verbreding van HRD waarschijnlijk een verklaring voor de lagere opleidingsdeelname. Veel organisaties stellen inmiddels leerprocessen centraal. Deze leerprocessen kunnen op allerlei wijzen plaats vinden. Eraut, Alderton, Cole & Senker (1997) hebben onderzocht op welke wijze werkenden in organisaties leren. Uit dat onderzoek blijkt dat opleidingen in dat kader een ondergeschikte plaats innemen en dat collega's veel van en met elkaar leren. Zoals is gebleken uit Nederlands onderzoek op het terrein van HRD (Onstenk, 1997; Glaudé, 1997; Poell, 1998; Van der Klink, 1999) is in Nederland ook veel belangstelling ontstaan voor het leren op de werkplek. De werkplek wordt wel als leerplek beschouwd, zeker in die gevallen waar de nadruk van het werk ligt op het creëren en het intensief gebruiken van hoogwaardige kennis (Kessels, 1996).

Wat betreft de werkelijke deelname (per jaar) aan bedrijfsopleidingen van de gehele beroepsbevolking is het wachten verder op de nieuwe cijfers van het Centraal Bureau voor de Statistiek, dat momenteel weer een telling verricht.

Kosten van bedrijfsopleidingen

Hetzelfde kan worden gezegd over de kosten van bedrijfsopleidingen. Ook daarover zijn geen recente landelijke cijfers beschikbaar.

De laatste cijfers in dit verband zijn eveneens gebaseerd op onderzoek uit het begin van de jaren negentig (Mulder, 1993; CBS, 1995). Uit dat onderzoek zijn de schattingen afkomstig dat de opleidingsmarkt tussen de 3,5 en 7 miljard gulden omvat. Ik zal hier niet verder ingaan op het verschil tussen deze schattingen, dat heb ik eerder reeds uitvoerig gedaan (Mulder, 1995).

Gedurende de tweede helft van de jaren negentig zijn er verschillende pogingen ondernomen een beeld te krijgen van de kosten van bedrijfsopleidingen. Bij die pogingen bleek dat in veel organisaties opleidingsbudgetten niet meer centraal worden beheerd. Een opleiding op het gebied van integrale

netwerkbesturing kan net zo goed uit het centrale opleidingsbudget worden betaald als uit het automatiseringsbudget.

De decentralisatie van het kostenbeheer, de autonomie van organisatieonderdelen voor wat betreft de investering in opleidingen, de decentralisatie van de opleidingsfunctie en de verschuiving van opleidingstaken naar de lijn maken dat er op centraal niveau in de organisatie veelal geen beeld meer is van de op organisatieniveau gedane uitgaven aan opleidingen. Wellicht dat ten gevolge van de fiscale facilitering van de opleidingsinspanning organisaties in de toekomst weer beter in staat zullen zijn hun geaggregeerde opleidingskosten op te geven.

Effectiviteit van bedrijfsopleidingen

Wat betreft de effectiviteit van bedrijfsopleidingen worden ook uiteenlopende schattingen gedaan. Volgens sommige onderzoekers is de toegevoegde waarde van bedrijfsopleidingen maar beperkt. De afgelopen jaren zijn nogal eens lage percentages genoemd als het gaat om het zogenaamde rendement van opleidingen. De inhoud van opleidingen zou op de werkplek maar voor 10% worden gebruikt. Het rendement van opleidingen wordt daarbij over het algemeen slecht gedefinieerd. Bovendien wordt er niet bij vermeld om welke opleidingen het gaat. En wat dat betreft zijn er grote verschillen, want hebben we het over een spoedcursus Spaans voor voetbaltrainers, over een type-cursus voor de Boeing 747 (piloten moeten een vliegbevoegdheid halen voor het specifieke type vliegtuig dat ze gaan vliegen; dat heet een type-cursus), een nascholingscursus voor medisch specialisten, een training rampenbestrijding voor personeel in de nucleaire industrie, of over een cursus MS Outlook voor secretariael medewerkers, een cursus lassen, een cursus recreatief ondernemerschap voor boeren, of over een executive MBA-opleiding van 2 jaren à raison van f 80.000,- per deelnemer? Het probleem van dit soort percentages is dat ze blijven hangen. En op conferenties zijn het goede 'ear-catchers'. Mensen veren op – zeker HRD-professionals – als je zegt dat hun inspanningen maar weinig zoden aan de dijk zetten.

De link tussen de veronderstelde gebrekkig effectiviteit en het nut van bedrijfsopleidingen wordt ook door managers snel gelegd. 'Als het niets oplevert, waarom zouden we er dan in investeren?', is een voor de hand liggende reactie van de ondernemer. Raar eigenlijk. Want bij het nut van voortdurende training van piloten in vliegtuigsimulatoren plaatst niemand vraagtekens.

Enig scherper zicht op deze problematiek is dan ook niet overbodig. Het percentage van 10% gebruik van de inhoud van opleidingen in de praktijk is geïntroduceerd door Georgenson in 1982. Hij begon zijn artikel over de problematiek van transfer met een journalistieke introductie. Daar liet hij een fictieve opleidingsmanager zeggen: "Ik zou schatten dat slechts 10% van de inhoud die wordt gepresenteerd in de klas wordt weerspiegeld in gedragsverandering op het werk" (Georgenson, 1982, 7). Hij gaat vervolgens door met te stellen dat het transferprobleem een nijpend probleem is, waar opleidingspecialisten en managers zorgvuldig naar moeten kijken. Op zich is dat natuurlijk juist, maar de quote in het artikel is een eigen leven gaan leiden, alsof het een resultaat zou zijn van gedegen empirisch onderzoek. In het bekende review-artikel van Baldwin & Ford uit 1988 over transfer of training en in de dissertatie van Ameel uit 1992 over hetzelfde onderwerp, wordt gesteld dat wordt geschat dat slechts 10% van het geleerde in de praktijk wordt toegepast, met daarbij als enige referentie het artikel van Georgenson. De referentie van Baldwin & Ford is vervolgens weer overgenomen door Broad & Newstrom (1992), die de betreffende passage zonder commentaar citeren, nu voorzien van de referentie naar Baldwin & Ford uit 1988.

Hetzelfde dreigt te gebeuren naar aanleiding van het proefschrift van Wognum (1999), die in een interview heeft aangegeven dat over het algemeen wordt aangenomen dat slechts 10%-20% van het geleerde wordt gebruikt in de werksituatie. Over dat percentage wordt in haar dissertatie met geen woord gerept. In een artikel van Admiraal in het Handboek Bedrijfsopleidingen van Samsom heet het echter dat Wognum in haar proefschrift '... concludeert dat slechts 10 tot 20 procent van de investeringen in opleidingen leidt tot blijvende veranderingen in het werkgedrag' (Admiraal, 2000, 13).

Net als het onderzoek naar de kosten en deelname van opleidingen, is het onderzoek naar de effecten van opleidingen echter bijzonder moeilijk. Er spelen bij de effectevaluatie altijd vijf onderling samenhangende problemen:

- de kosten van het effectiviteitonderzoek (effectevaluatie is kostbaar);

- het type opleiding dat wordt onderzocht (die kunnen variëren qua duur, niveau, doelgroep, vakgebied, aard van de doelstellingen, inhoud en organisatie van de opleiding en dergelijke);
- de definitie van het effect (wat verstaan we onder het opleidingseffect?);
- de meting (hoe bepaal je de effectiviteit van opleidingen zonder de effecten te beïnvloeden?); en
- het causaliteitsprobleem (het is moeilijk om de opleidingsfactor te isoleren van andere factoren).

Het onderzoek naar de effectiviteit van bedrijfsopleidingen heeft over het algemeen de volgende manco's:

- er wordt zelden een nul-meting gedaan;
- er wordt zelden met een vergelijkbare controlegroep gewerkt;
- de steekproef van opleidingen is noodzakelijkerwijs klein;
- het gaat over het algemeen uitsluitend om trainingen in concrete vaardigheden;
- en de effecten worden over het algemeen uitsluitend op korte termijn onderzocht.

Dit maakt dat een wetenschappelijke uitspraak over de effectiviteit van de bedrijfsopleidingen in principe onmogelijk is. Met deze constatering wil ik de ervaringen met de tegenvallende effectiviteit van bedrijfsopleidingen echter niet bagatelliseren. Natuurlijk worden er in de praktijk veel problemen ten aanzien van de effectiviteit van veel bedrijfsopleidingen gesignaleerd. Net als het regulier onderwijs, lopen bedrijfsopleidingen soms achter de feiten aan, hebben ze een te lange ontwikkeltijd, of verloopt de distributie van essentiële kennis via opleidingen soms te traag, waardoor de directe kennisontwikkeling van mensen in de praktijk, de innovatie van de primaire processen, de concurrentiekracht en daarmee gepaard gaande continuïteit van de organisatie gevaar lopen.

Grootschalig effectiviteitsonderzoek

In de discussie over de effectiviteit van bedrijfsopleidingen is het wellicht goed te wijzen op het onderzoek dat is uitgevoerd voor de Vereniging van Trainings- en Opleidingsinstituten in Nederland, de VETRON. In het kader van het verenigingskwaliteitsmanagement wordt op regelmatige basis Oprachteevaluatieonderzoek uitgevoerd. De Oprachteevaluatie houdt in dat door onafhankelijke onderzoekers steekproefsgewijs enquêtes worden gehouden bij opdrachtgevers van opleidingsprojecten van bij de VETRON aangesloten opleidingsorganisaties over de tevredenheid over en de effecten van de door deze opdrachtgevers aanbestede opleidingsprojecten. Ook dit onderzoek kent de nodige haken en ogen, maar uit betrouwbaarheidsonderzoek is gebleken dat er weinig non-respons bias is en dat de test-retest en interbeoordelaarsbetrouwbaarheid hoog is (Mulder, Van Ginkel & Nijhof, 1994).

Aan de methodiek die wordt toegepast, liggen inzichten te grondslag met betrekking tot de evaluatiemethodologie van bedrijfsopleidingen (Hamblin, 1974; Brinkerhoff, 1987; Bramley, 1991; Phillips, 1991; Basarab & Root, 1992; Kirkpatrick, 1994), het resultaatgericht opleiden (Camp, Blanchard & Huszco, 1986; Broad & Newstrom, 1992; Brinkerhoff & Dressler 1990) en opleidingsmarketing en performance improvement (Gilley & Egglund, 1989; Stolovich & Keeps, 1992; Swanson, 1994; Fitz-enz, 1995).

Tussen 1993 en 1998 zijn ruim 3300 opleidingsprojecten onderzocht. Interessant is op te merken dat de gemiddelde totaaltevredenheid over de opleidingsprojecten gedurende de jaren redelijk constant is. Op een tien-puntschaal schommelt het gemiddelde rond de 7,8. Er is veel verschil tussen projecten ofschoon slechts 3,2% van de projecten echt als onvoldoende wordt beoordeeld.

Uit het onderzoek blijkt verder dat gemiddeld circa 80% van de kennis- en vaardigheidsdoelen wordt behaald, circa 70% van de doelen met betrekking tot veranderd werkgedrag en circa 50% van de doelen die te maken hebben met organisatieverandering. Dat alles volgens de opdrachtgever van het opleidingsproject, die als projectleider in veel gevallen opleidingsmanager, personeelsmanager of lijnmanager is. Dit onderzoek wijst dus uit dat bedrijfsopleidingen wel degelijk zin kunnen hebben. Het punt is dat zorgvuldigheid en nauwkeurigheid is geboden bij de ontwikkeling en de implementatie van opleidingen. Dat blijkt ook uit een Lisrel-analyse die enige jaren geleden is uitgevoerd op een model van latente variabelen waarin alle factoren met betrekking tot de voorbereiding, de uitvoering en de resultaten van de opleidingen zijn samengenomen. Uit deze analyse bleek grofweg dat de volgende factoren in het voortraject en het implementatietraject van groot belang zijn voor de resultaten (in termen van het voldoen aan verwachtingen, het realiseren van doelen en de attributie van resultaten aan de opleidingsaanbieders) van opleidingsprojecten.

- het operationaliseren van doelen;

- de verdeling van verantwoordelijkheden;
- het maken van afspraken, het nakomen van afspraken en de gepercipieerde kwaliteit van de projectuitvoering met betrekking tot de volgende onderwerpen:
 - het bepalen van de doelgroep;
 - het bepalen van de opleidingsbehoeften;
 - het opleidingsontwerp;
 - de opleidingsmaterialen;
 - de rol van de opleider/adviseur;
 - de duur van het opleidingsproject;
 - de evaluatiemethode;
 - nazorg na afloop van de opleiding;
 - rapportage door de opleidingsaanbieder.

Vergelijkbare factoren waren reeds geconstateerd in het dissertatieonderzoek van Kessels (1993).

Het gewicht van deze factoren varieert enigszins per soort project. Bij projecten die zijn gericht op het verwerven van nieuwe kennis en vaardigheden en veranderd werkgedrag weegt de implementatie het zwaarst, bij projecten die een stap verder gaan en die zijn gericht op organisatieverandering, weegt het projectdefinitie (ofwel de voorbereiding van het project) het zwaarst. Kortheidshalve wordt voor meer details over dit onderzoek verwezen naar eerdere publicaties over dit onderwerp (zie voor een overzichtspublicatie Mulder, 1999b).

Naast de empirische beantwoording van de vraag naar de effectiviteit van opleidingsprojecten kan ook een meer conceptueel antwoord worden gegeven. Bij de vraag wat de effectiviteit van HRD is, wordt over het algemeen tamelijk operationeel gedacht aan de mate waarin de doelstellingen van opleidingsprojecten zijn bereikt en de inhoud ervan na verloop van tijd wordt gebruikt in de praktijk. Zoals uit het voorgaande is gebleken, is HRD veel breder dan dit. Het perspectief van de effectiviteit hoeft niet beperkt te blijven tot opleidingsprojecten. Het perspectief kan worden verbreed naar de effectiviteit van HRD in haar totaliteit, waarbij de transferproblematiek slechts een onderdeel is. Vragen die dan opkomen zijn: 'Slaagt de HRD-functie er in de behoeften van de organisatie te vervullen', en 'Biedt de HRD-functie voldoende ondersteuning aan de ontwikkelingsprocessen van de medewerkers in de organisatie?' Chalofsky & Reinhart (1988) hebben vanuit dat bredere perspectief onderzoek gedaan en hebben vastgesteld dat het zorgdragen voor voldoende responsiviteit van de HRD-functie het belangrijkste doel is. Zij hebben daarbij drie criteria vastgesteld: een zeer professionele staf, hechte relaties met lijn- en stafmanagement, en een track record van kwalitatief hoogwaardige producten en diensten. Daaraan gekoppeld hebben zij een groot aantal standaarden geformuleerd die in acht moeten worden genomen bij het opzetten van een responsieve HRD-functie, die zij in hun boek verder uitwerken.

Van HRD naar competentieontwikkeling

Human Resource Development heeft in de afgelopen jaren vooral de betekenis gekregen van corporate HRD (dat was ook de titel van het boek van Nadler, zoals eerder opgemerkt, de grondlegger van de HRD). In bovengenoemde definitie van het begrip HRD ben ik zelf ook uitgegaan van HRD voor werkenden. Dit is echter geen dwingende inperking. Ook buiten het bedrijfsleven is sprake van human resource development. Dat ben ik me goed gaan realiseren tijdens cursussen HRD aan Oost-Europeanen en Afrikanen. In Oost-Europa gaat HRD hand in hand met de omschakeling van de planeconomie naar de markteconomie, waardoor het concept corporate HRD en de daaraan verwante terminologie in Rusland nauwelijks vertaalbaar bleek. HRD wordt in deze context dan ook direct in verband gebracht met de staatkundige, juridische en culturele veranderingen, de ontwikkeling van de markteconomie en daarmee gepaard gaande sociaal-economische veranderingen. Het is niet verwonderlijk dat bij het ontbreken van een HRD-praktijk in organisaties, HRD dan ook van toepassing wordt verklaard op het onderwijsbestel. In Afrika, zeker ten zuiden van de Sahara, wordt HRD in het verlengde gezien van rurale ontwikkeling en inkomensgeneratie, aangezien grote delen van de bevolking in de desbetreffende landen hun schaarse inkomen verkrijgen uit de landbouw. HRD duidt dan op community development, capacity building van indigene non-gouvernementele organisaties, of op training en informeel leren van werknemers of ondernemers in de agri-sector. Er is nog veel werk te verrichten om de methoden en technieken die zijn ontwikkeld ten behoeve van de corporate HRD toe te spitsen op of te vertalen naar het terrein van de internationale ontwikkelingsstudies.

We komen hiermee bij de kern van waar HRD in al deze culturele en economische contexten op is gericht en die door Walton in termen van de afhankelijke variabele van HRD is aangeduid als het ontwikkelen van transferabele vaardigheden: het ontwikkelen van competenties van mensen. Dat heeft dus niet alleen betrekking op werkenden in grote industriële of post-industriële organisaties, maar ook op de primaire sector en het ondernemerschap. Bovendien strekt HRD zich theoretisch gezien uit tot het onderwijs, ofschoon dat in de Nederlandse context niet zo wordt gepercipieerd.

Laten we vervolgens de kern van HRD, het ontwikkelen van competenties, nader beschouwen. We maken daarbij gebruik van de inzichten die zijn verkregen in een studie over competentieontwikkeling in organisaties voor de Stichting Management Studies.

II Competentieontwikkeling

Gedurende de afgelopen jaren is er in Nederland een bijzonder grote belangstelling ontstaan voor kerncompetenties en competentie management. Op dit moment kunnen er globaal zes gebruik contexten van het competentiedenken worden onderscheiden.

1. De context van de *organisatiestrategie*. Directies, raden van bestuur en managementteams gebruiken het competentieconcept vaak in de betekenis van kerncompetenties. Kerncompetenties zijn bekwaamheden van de organisatie die mits goed gekozen een grote toegevoegde waarde hebben voor de sturing van de organisatie (De Vaan, Ten Have & Ten Have, 1996).
2. De context van het *personeelsmanagement*. P&O-ers constateren veelvuldig dat de verschillende personeelsinstrumenten onvoldoende op elkaar zijn afgestemd en dat sommige instrumenten een te statisch karakter hebben. Competentieprofielen kunnen de basis vormen voor selectie, plaatsing, beoordeling en ontwikkeling en kunnen, mits voldoende algemeen geformuleerd, bijdragen tot de dynamisering van de P&O-praktijk (Thijssen, 2000a).
3. De context van *opleiding en ontwikkeling*. Opleidingsfunctionarissen (of liever: Human Resource Development Professionals) hebben te maken met klachten over de effectiviteit en de strategische inbedding van bedrijfsopleidingen. Bij competentiegerichte beoordelingen geconstateerde discrepanties tussen gewenste en aanwezige competenties, kunnen een betere basis bieden voor gerichte leertrajecten (Mulder, 1999a).
4. De context van de aansluiting tussen *onderwijs en arbeid*. Werkgevers, onderwijsinstellingen en pas afgestudeerden ervaren het probleem van de aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt. Leerplanontwikkelaars in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs en het beroepsgerichte universitair onderwijs proberen deze aansluiting te verbeteren met behulp van competentieprofielen. Daarmee kunnen zij de vraag naar de inhoud van de opleidingsprogramma's scherper articuleren en de programma's daar beter op afstemmen (cf. Van Gent & Van der Zee, 1998; Hövels, Den Boer & Fritman, 1999; Buskermolen, De la Parra & Slotman, 1999; Schlusmans, Slotman, Nagtegaal & Kinkhorst, 1999; Kirschner, 2000).
5. De context van de *professionele ontwikkeling*. Leden van steeds meer beroepsgroepen worden geconfronteerd met landelijke eisen voor registratie, certificering of periodieke verlenging van hun bevoegdheid. Sommige beroepsverenigingen hebben competentieprofielen opgesteld voor zelfevaluatie en zelfontwikkeling of als basis voor genoemde registratie, certificering of bekwaamheidstoetsing (McLagan, 1996; Rothwell, 1996).
6. De context van *sectoraal ontwikkelingsbeleid, ofwel economisch structuurbeleid*. Zo spreekt de Nationale Raad voor Landbouwkundig Onderzoek over de kerncompetenties van de agrosector, die kunnen worden gebruikt voor de sturing van het macrobeleid in deze sector (Verkaik, 2000).

Bij het vervolg van mijn betoog neem ik de competentieontwikkeling in het bedrijfsleven als uitgangspunt. In die sector is de instrumentontwikkeling de afgelopen jaren het verst doorgevoerd, is de implementatie het verst, zijn de voordelen en knelpunten inmiddels duidelijk en heb ik zelf het meeste onderzoek gedaan. De problematiek van competentieontwikkeling van werkenden is overigens niet principieel verschillend van de competentieontwikkeling van onderwijsdeelnemers. Ofschoon de contexten sterk verschillen, gaat het bij beide om het verwerven van voor de beroepspraktijk en loopbaan van belang zijnde competenties.

Functies van het competentiedenken

Welke functie kan het competentiedenken vervullen? Op basis van de analyse van de praktijk in ruim tweehonderd organisaties die zijn onderzocht in de genoemde studie voor de Stichting Management Studies, zijn de volgende functies onderscheiden:

1. *Richting geven.* Het gebruik van competenties maakt richting geven aan de gewenste ontwikkeling van de organisaties en personen beter mogelijk, omdat met kerncompetenties en competentieprofielen beter tot uitdrukking kan worden gebracht wat de gewenste ontwikkelingsrichting is. Het competentiedenken fungeert in dit opzicht als een routeplanner. Deze functie is ook interessant voor het onderwijs, omdat sterk behoefte is aan een instrument waarmee de ontwikkeling van voor de beroepspraktijk van belang zijnde vaardigheden richting kan worden gegeven.
2. *Communicatie.* Het werken met competenties fungeert daarnaast als een communicatie-instrument. De competenties vormen de taal waarin doelen en verwachtingen worden geëxpliciteerd. Dat geldt zowel voor de organisatie als geheel als voor functiefamilies en functies. Voor werkenden in organisaties schept dat duidelijkheid over de koers van de organisatie en transparantie in de eisen die gesteld worden voor bepaalde functies. Mensen kunnen daardoor meer gericht werken aan hun eigen ontwikkeling.
3. *Verticale afstemming.* Competentiegericht werken biedt de mogelijkheid om de verwachtingen van de organisatie in termen van het organisatiebeleid en de innovatiestrategie enerzijds en de instrumenten voor het personeelsbeleid anderzijds, beter op elkaar af te stemmen. Kerncompetenties die vertaald worden in concrete doelen van de organisatie kunnen houvast bieden bij de sturing van diverse andere processen op het terrein van het personeelsbeleid en opleidings- of leerbeleid.
4. *Horizontale afstemming.* Competentiegericht werken biedt tevens de mogelijkheid de instrumenten voor personeelsbeleid onderling beter op elkaar af te stemmen. Als er competentieprofielen voor functiefamilies zijn vastgesteld, dan kan het beleid ten aanzien van selectie, plaatsing, beloning, beoordeling en ontwikkeling daarop worden gebaseerd.
5. *Dynamisering.* Competentiegericht personeelsmanagement stimuleert de ontwikkeling van werkenden. Technologische innovatie, innovatie in de organisatie van arbeid, innovatie in producten en productieprocessen en dergelijke maken voortdurend leren noodzakelijk. Het werken met competentieprofielen en –beoordeling maakt de implementatie van de personeelsontwikkeling makkelijker dan het blijven denken in termen van functies en functievereisten. Functies en functievereisten kunnen ook bij ingrijpende veranderingen ongewijzigd blijven, terwijl de competenties voor rollen die in het kader van de functie worden vervuld aanzienlijk kunnen veranderen. De weerstand die bestaat tegen het veranderen van functieomschrijvingen, die wegens rechtspositionele en beloningstechnische consequenties in diverse sectoren begrijpelijk is, hoeft voor competentieontwikkeling dus niet te gelden.
6. *Ontwikkeling.* Competentiedenken vormt een stimulans tot allerlei vormen van personeelsontwikkeling; het impliceert zelfs een ontwikkelingsimperatief, want zonder ontwikkelingsbeleid heeft competentieprofilering en –beoordeling weinig zin, zeker ook doordat veel organisaties veranderingen dienen door te voeren met het zittend personeel.
7. *Employability.* Wanneer competentieprofielen worden vastgesteld, competentiebeoordeling wordt ingevoerd, tijdens functionerings- en beoordelingsgesprekken afspraken worden gemaakt over competentieontwikkeling en wanneer vervolgens leerprojecten worden georganiseerd, dan levert dat een bijdrage aan de employability van de medewerkers. Afhankelijk van de aard van de leerprojecten (zijn ze bijvoorbeeld minder of meer formeel?) zijn ze meer gericht op het bevorderen van de employability op de interne dan wel de externe arbeidsmarkt.
8. *Performance improvement.* Competentiegericht personeelsmanagement maakt de ontwikkeling van gewenst gedrag bespreekbaar in relatie tot gewenste performance, hetgeen voorheen meestal minder goed mogelijk was.

Oude wijn in nieuwe zakken?

Gezien de enorme belangstelling die bestaat voor competentieontwikkeling, lijkt het wel of we met iets totaal nieuws te maken hebben. Toch bestaan de begrippen ‘competentie’ en ‘competent’ al eeuwen. ‘Competentie’ gaat terug op het Latijnse ‘competentia’ en betekent deskundigheid en bevoegdheid. ‘Competent’ gaat terug op het Franse woord ‘compétent’ dat het voor het eerst is gebruikt (in het huidige

Nederlandse taalgebied) in het jaar 1504. 'Compétent' gaat weer terug op het Latijnse 'competens', dat bekwaam en gerechtigd betekent.

Omdat veel van de huidige literatuur over competenties afkomstig is uit de Angelsaksische wereld, is het interessant om op te merken dat het begrip 'competency' in de Engelse taal ook reeds in de zestiende eeuw is gebruikt. De Webster's verwijst naar het eerste gebruik in 1596. Het gebruik van het begrip 'competence' is van iets latere datum, van 1632. Beide begrippen waren toen nog synoniem. Ze stonden voor het in voldoende mate beschikken over de middelen voor het levensonderhoud, en de kwaliteit of staat van competent zijn. Competent betekent het beschikken over vereiste of adequate vermogens of kwaliteiten (in de zin van een competente werknemer, het vermogen om een competent stuk werk af te leveren), juridisch gekwalificeerd of adequaat zijn (in de zin van een competente getuige) en het beschikken over de capaciteit om op een bepaalde wijze te functioneren of zich te ontwikkelen. Dus ook hierbij gaat het om bekwaamheid en bevoegdheid.

Competentie in termen van bevoegdheid wordt in de juridische praktijk vaak opgevat als de handelingsbekwaamheid van organen of (rechts)personen. Een competente burger is in die zin bijvoorbeeld bevoegd een overdrachtsakte tekenen, een competente arts mag een bepaalde operatie uitvoeren, een competente verpleegkundige een intraveneuze injectie toedienen en een competente rechtbank mag uitspraken doen in bepaalde zaken. Wat betreft de beroepscompetentie van personen gaat het om bevoegdheden, die op de arbeidsmarkt in de meeste gevallen worden gereguleerd door middel van diploma's of kwalificaties die worden verstrekt door onderwijsinstellingen. De 'volledige bevoegdheid' was in het lager onderwijs bijvoorbeeld een gevleugeld woord voor het diploma van hoofdonderwijzer. Hiermee verwant is het begrip competentie in de zin van verantwoordelijkheid. Bij onenigheid over de verdeling van verantwoordelijkheden, wordt nogal eens gesproken over competentiestrijd.

Competentie houdt ook in dat de persoon zichzelf op een aantal punten kan ontwikkelen en vernieuwen. Dit vergt leervermogen of leercompetentie, een vermogen dat bijzonder van belang is in de hedendaagse kenniseconomie waarin de halfwaardetijd van kennis steeds korter wordt.

De toepassing van het competentieconcept heeft verschillende wortels. In de eerste plaats in de praktijk van de beoordeling van het gedrag van managers. Al diverse decennia lang is geprobeerd kenmerken van excellente managers te traceren met het oog op de selectie van deze managers voor leidinggevende posities (McClelland, 1973; Boyatzis, 1982). In het verlengde daarvan ligt de praktijk van management development, waarbij de nadruk ligt op het beoordelen van leerbare competenties om ze vervolgens verder te ontwikkelen (Parry, 1997).

Ook in het onderwijs is veel gebruik gemaakt van competentiegericht opleiden. Dit onderwijsconcept was afkomstig uit de Verenigde Staten waar in de behaviouristische traditie grote aantallen zeer gedetailleerde gedragsaspecten werden gedefinieerd die de basis vormden van opleidingsprogramma's, ook binnen het agrarisch onderwijs (Copa & Bentley, 1992). In de lerarenopleidingssector stond deze benadering bekend als competency-based teacher education, een benadering die werd beconcurrereerd door de meer holistisch georiënteerde humanistic based teacher education.

Ook op het gebied van de bedrijfsopleidingen is veel gebruik gemaakt van gedetailleerde competentiegerichte trainingsprogramma's, hetgeen voor die sector bij tamelijk specifieke functiegerichte trainingen functioneel bleek te zijn (Blank, 1982; Burke, 1989; Carnevale, Gainer & Meltzer, 1991; Fletcher, 1991; Zemke, 1982).

In het Verenigd Koninkrijk zijn competenties de hoeksteen geworden van de structurering van het beroepsopleiding op alle niveaus. Lead bodies kregen tot taak vocational qualifications te ontwikkelen en vast te stellen, en deze vocational qualifications bestonden uit competenties.

In de jaren tachtig en negentig groeide de kritiek op de zeer gedetailleerde lijsten met competenties en werd, zoals hierboven reeds is opgemerkt, gezocht naar kerndoelen, core objectives, en basisvaardigheden. Het detaillisme werd ervaren als atomistisch en fragmentarisch. Quinn, Faerman, Thompson & McGrath (1996) wezen bovendien op het eenzijdige karakter van veel managementtheorieën en operationalisaties van die theorieën en gingen uit van pluriformiteit en propageerden diversiteit in rollen van managers die gebaseerd zijn op conflicterende waarden. Op het terrein van het strategisch management werd de term kerncompetentie ingevoerd, hetgeen de verandering van het competentiedenken van detaillistisch naar holistisch illustreerde. Organisaties mochten maar één of slechts enkele kerncompetenties hebben, anders waren ze niet goed bezig.

Kerncompetenties

Wat is er nu nieuw aan het begrip competentie dat het zo populair maakt? Laten we eens kijken naar het begrip kerncompetentie, want dat is van grote invloed geweest op het competentiedenken als geheel. Dit is voor een groot deel toe te schrijven aan het werk van Prahalad & Hamel (1990) over kerncompetenties van organisaties. In hun baanbrekend artikel, 'The Core Competence of the Corporation', wezen zij op het belang van het sturen op kerncompetenties. Kerncompetenties in de betekenis van de sterktes van organisaties, de vermogens waarin zij excelleren. Het succes van organisaties werd door deze auteurs afhankelijk gesteld van de kerncompetenties van de organisaties. Zij onderbouwden hun betoog met overtuigende voorbeelden uit de praktijk van het bedrijfsleven en schrijven groei in omzet toe aan het sturend vermogen van kerncompetenties. Prahalad & Hamel wezen bijvoorbeeld op de strategie die NEC in de jaren zeventig heeft gevolgd. NEC had toen besloten zich te gaan richten op de combinatie tussen 'Computing' en 'Communications'. De organisatie concludeerde dat door deze keuze competenties moesten worden verworven op het terrein van halfgeleiders. De organisatie heeft hier toen fors in geïnvesteerd en is op dit terrein zeer succesvol geweest. Besloten is halfgeleiders te zien als het kernproduct van de organisatie en op dit terrein heeft de organisatie een zeer omvangrijk overnamebeleid gevolgd. Op deze wijze kocht de organisatie competenties, en wel, aldus de auteurs, tegen een lage prijs.

Bij een concurrent van NEC, GTE, was geen duidelijke keuze gemaakt voor bepaalde kerncompetenties, en het gevolg van de decentralisatie in die organisatie was dat business units vrij autonoom opereerden, alsof het onafhankelijke organisaties waren. Bovendien, aldus nog steeds Prahalad & Hamel, werden de business units steeds verder afhankelijk van leveranciers, hetgeen ten koste ging van de eigen essentiële vaardigheden. Organisaties als NEC zien zichzelf als portfolio's van competenties, en niet als portfolio's van bedrijven.

Voorbeelden van andere organisaties die in belangrijke mate uitgegaan waren van hun kerncompetenties, waren Sony, die ten tijde van het verschijnen van het artikel excelleerde in miniaturisatie, en van Philips, waarvan de expertise op het terrein van optische media uitstak boven die van de concurrent. Casio werd door de auteurs geroemd vanwege de competentie om verschillende technologieën, als miniaturisatie, microprocessor-ontwerp, materiaalkunde en het ultradun verpakken te combineren, om bijvoorbeeld radio's te maken die zo dun zijn als een visitekaartje. En Canon die competenties op het gebied van fijnmechanische techniek, optische technologie en micro-electronica combineerde in diverse producten, zoals camera's, printers en kopieermachines.

Kerncompetenties hebben dus een strategische functie. Het zijn labels die op het niveau van de organisatie gebruikt kunnen worden voor het strategisch debat, de strategische besluitvorming en de toetsing van keuzes met betrekking tot de implementatie van strategische besluiten. In Nederland hebben De Vaan, Ten Have & Ten Have (1996) een pleidooi gevoerd voor het gebruik van kerncompetenties in de strategievorming van de organisatie. Volgens deze auteurs leidt het gebruik van kerncompetenties tot een betere oordeelsvorming met betrekking tot strategische keuzes dan het traditionele denken in termen van markt en concurrentie. Het draagt volgens deze auteurs ook bij aan het lange termijn denken en de consistentie in de strategische besluitvorming. Kerncompetenties kunnen dus worden opgevat als stuurmiddelen: ze duiden op de kernbekwaamheden van de organisatie. Ze hebben ook een belangrijke metaforische functie, net als mission statements van organisaties. Met behulp van vastgestelde kerncompetenties kan worden geprobeerd keuzes op meer logistiek en tactisch niveau daaraan te spiegelen. Dat voorkomt sub-optimalisatie: het investeren in het optimaliseren van sub-processen hetgeen op grond van hun toegevoegde waarde in het grotere geheel van de organisatie onvoldoende gerechtvaardigd is.

De overtuigingskracht van de auteurs was groot en veel andere organisaties volgden het voorbeeld van de succesvolle ondernemingen.

Prahalad & Hamel legden een voor de onderwijskunde belangrijke link tussen kerncompetenties en leren. Kerncompetenties werden door Prahalad & Hamel opgevat als resultaat van het collectieve leren in de organisatie, speciaal met betrekking tot de wijze waarop diverse productievaardigheden worden geïntegreerd en meervoudige technologiestromen worden gecoördineerd. Kerncompetenties konden dus worden opgevat als belangrijke bekwaamheden die organisaties konden verwerven door hun

leerprocessen goed te structureren en te benutten. Dit lijkt in sterke mate op de pleidooien van Senge (1990) die strategische beleidsvoering in organisaties heeft opgevat als leerproces. Deze leerprocessen, van bijvoorbeeld management teams of productieteams, maar ook van individuen, dienen zo optimaal te worden vormgegeven om maximaal resultaat te kunnen behalen voor het huidige en toekomstig functioneren van de organisatie. Zonder dit organisatieleren is een organisatie ten dode opgeschreven. Uit recent onderzoek binnen een aantal landen in de Europese Unie blijkt dat dit denken goed is doorgedrongen (Ter Horst, Tjepkema, Mulder & Scheerens, 1999; Tjepkema, Ter Horst, Mulder & Scheerens; 2000).

De gedachte dat kerncompetenties benut konden worden voor de strategievorming van organisaties en de daaruit voortvloeiende sturing van processen heeft consequenties gehad voor personeels- en opleidingsprofessionals. Doordat de verwachtingen ten aanzien van het personeelsbeleid met behulp van competenties scherper konden worden verwoord, konden doelstellingen en instrumenten voor zowel het personeelsmanagement als de personeelsontwikkeling gemakkelijker worden gestroomlijnd. Met behulp van het competentie-management konden werving en selectie, beoordeling en beloning en opleiding en ontwikkeling in hetzelfde strategisch kader worden geplaatst, terwijl zij in veel gevallen lange tijd naast elkaar hadden gestaan.

Er zijn inmiddels diverse methoden en technieken beschikbaar om kerncompetenties te bepalen (Dekker & Dercksen, 1996; Weggeman, 1997), competentieprofielen te ontwikkelen (Dubois, 1993), competentiebeoordeling vorm te geven en competentieontwikkeling te implementeren.

Het begrip 'competentie': een veelheid aan definities

Sinds de opleving van het competentiedenken is er een enorme hoeveelheid literatuur over verschenen. Bij een eerste overzicht van die literatuur valt meteen de grote hoeveelheid aan verschillende definities op. Van Overveld & Van Goudoever (1997) stelden enkele jaren geleden reeds dat er geen eenduidige betekenis is van het begrip competentie-management. Hetzelfde kan worden geconstateerd voor het begrip competentie. Van Sluis & Kluytmans (1996) hadden iets eerder al een poging gedaan om overzicht te scheppen in de veelheid van definities. Zij citeerden negen bronnen om aan te geven dat de opvattingen over het begrip competentie zeer uiteenlopen. Stoof, Martens & Van Merriënboer (2000) hebben recentelijk ook een overzicht gegeven van de vele betekenissen van het begrip competentie. Bron (1999) kwam in haar onderzoek tot maar liefst tot eenentwintig definities van het begrip competentie. En deze lijst kan zelfs nog gemakkelijk worden uitgebreid met andere definities. De definities kunnen worden ingedeeld in vier groepen:

- competentie als kerncompetentie of bekwaamheid van de organisatie (Pralhad & Hamel, 1990; Cobbenhagen, Den Hertog & Pennings, 1994; Hamel & Prahalad, 1994; Lado & Wilson, 1994; Weggeman, 1997; Den Hertog & Huizenga, 1998; Volz & Aalbers, 1998);
- werk- of taakgebonden competentie (Keen, 1992; Roos & Von Krogh, 1992; Nordhaug, 1993; Nordhaug & Grønhaug, 1994; Onstenk, 1997; Klarus, 1998; Visser, Mulder & Geelen, 1998);
- competentie als bekwaamheid van de werkende of lerende (Olafson, 1973; Klemp, 1980; Boyatzis, 1982; Dubois, 1993; McClelland, 1993; Brugman, 1994; Marshall, 1996; Kirschner, Van Vilsteren, Hummel & Wigman, 1997; Twisk, Singerling & Steenhorst, 1997; Bergenhenegouwen, Mooijman & Tillema, 1998; Bergshoeff, 1998; Dollevoet & Van der Wind, 1998; Lap, 1998; Mercer in: Sweerts, 1998; Pals & Mulder, 1998; Van den Heuvel & Kuipers, 1999; Hoekstra & Van Sluijs, 1999);
- competentie als integraal cluster van kennis-, vaardigheids- en attitude-aspecten (McClelland, 1993; Dewulf, 1999; Parry, 1998; Van den Heuvel & Kuipers, 1999; Van Merriënboer, 1999; Thijssen, 2000a).

Onderstaand worden enkele belangrijke dimensies genoemd die een beeld geven van de grote variatie van elementen die verschillende auteurs in de definitie van het begrip competentie opnemen. De verschillende dimensies leiden tot even zovele vragen aan ontwerpers van competentieprofielen en gebruikers van die profielen. Deze vragen dienen beantwoord te worden alvorens een samenhangend competentieconcept in de organisaties kan worden neergezet.

Bekwaamheid: Is bekwaamheid een overkoepelend begrip voor kennis, vaardigheden en attitudes? Naar mijn mening is dit inderdaad het geval.

Gedrag:	Behoort het gedrag ook tot competentie of is competentie voorwaarde voor gedrag? In mijn optiek is competentie de bekwaamheid van mensen die ze kunnen inzetten als ze dat willen en als de situatie daarom vraagt en mogelijk maakt. Als iemand competent is wil dat zeggen dat hij of zij de bekwaamheid met succes in gedrag kan omzetten zodat de doelstelling van het handelen (een taak uitvoeren, een probleem oplossen, een verantwoorde beslissing nemen, en dergelijke) wordt bereikt. Aangezien competenties in gedrag tot uiting komen, is ook aan het gedrag af te lezen of mensen over bepaalde competenties beschikken. Competentie als zodanig valt niet in directe zin te observeren of te meten.
Kernbekwaamheid:	Behoort een competentie altijd tot de kern van de bekwaamheid van een persoon of een organisatie, of kan een competentie ook een meer perifeer karakter hebben? Wat mij betreft kan dat beide het geval zijn en kan voor personen ook gesproken worden over hun competenties (wat kunnen ze allemaal) en hun kerncompetenties (wat kunnen zij met name, wat is hun specifieke bekwaamheid?).
Leerbaarheid:	Zijn competenties altijd leerbaar of niet? Er zijn bekwaamheden die min of meer zijn aangeboren, of die mensen gedurende vele jaren hebben ontwikkeld. Voor onderwijs en opleiding zijn de leerbare competenties uiteraard van belang. Organisaties selecteren mensen op niet of moeilijk ontwikkelbare competenties.
Persoon als drager:	Is de drager van een competentie altijd een persoon of een groep personen, of kan een competentie ook liggen besloten in systemen, zoals bijvoorbeeld documentatie- of productiesystemen, of in organisaties, zoals het vermogen bepaalde producten te of diensten te leveren? Er kan onderscheid gemaakt worden tussen persoons- en niet-persoonsgebonden competenties. Bij onderwijs en opleiding zijn de persoonsgebonden competenties van het grootste belang. Voor organisaties is het brede concept van competentie management van belang, en staat de vraag centraal op welke wijze productie- en dienstverleningsprocessen het meest effectief en efficiënt kunnen worden ingericht. Daarbij kan dan ook de functionaliteit van systemen ter ondersteuning van die processen worden benut. Die functionaliteit kan worden aangeduid als niet-persoonsgebonden competentie. In die systemen kan bijvoorbeeld kennis of informatie zijn opgeslagen die bij de uitvoering van de processen (al dan niet geautomatiseerd) kan worden ingezet.
Prestatiegerichtheid:	Dient de competentie altijd te zijn gerelateerd aan een beoogde prestatie of een gewenst resultaat of niet? In mijn optiek wordt de competentie van personen benut om prestaties te verrichten of beoogde resultaten van werkzaamheden te bereiken.
Rol:	Zijn competenties altijd voorwaardelijk voor het vervullen van een rol, of zijn competenties ook voorwaardelijk voor het uitvoeren van een functie of werkzaamheden binnen deze functie? Werken met rollen biedt meer flexibiliteit dan het werken met functies. Functies gaan gepaard met functieomschrijvingen. Deze geven mensen houvast, maar het nadeel ervan is dat ze ook als defensiemechanisme kunnen werken bij noodzakelijke verandering. In aanvulling op het werken met functieomschrijvingen kan het werken met rollen en rolomschrijvingen worden gebruikt om veranderingen makkelijker door te voeren. De redering is dan: wat zijn de beoogde veranderingen, wat zijn de gewenste werkprocessen, welke rollen horen daarbij, en welke competenties zijn nodig om die rollen uit te voeren? In principe is het dezelfde redenering als: welke werkzaamheden moeten worden uitgevoerd, welke functies horen daar bij en wat zijn de functievereisten?
Situatiegebondenheid:	Is een competentie situatiegebonden, of juist situatieafhankelijk? De betekenis van competenties is altijd situatiegebonden of contextueel bepaald. Zonder context valt de betekenis van een competentie niet te interpreteren. Als we 'klantgerichtheid' opvatten als een competentie, dan is dat voor een directeur van een voedingsmiddelenconcern iets anders dan voor een inkoper, een laborant of een receptionist.

Specificiteit: Zijn competenties altijd specifieke vermogens of juist algemene vermogens? Competenties kunnen worden opgevat als beide, maar voorkeur verdient competenties op te vatten als algemene bekwaamheden. Aan het specificeren van taken en bekwaamheden komt namelijk geen einde, in die zin dat er steeds verder in detail kan worden beschreven wat activiteiten, subactiviteiten en bijbehorende competenties zijn. We komen dan echter terecht in de zeer omvangrijke oude behaviouristisch getinte competentieprofielen, die tot veel te fragmentarische onderwijs- en opleidingsprogramma's leiden. Wat zijn echter algemene competenties? Ze kunnen zo algemeen worden geformuleerd dat ze niet meer discrimineren naar verschillende rollen of functies. Dus enige mate van specificiteit is wel gewenst. De mate waarin die specificering moet worden doorgevoerd is afhankelijk van de functie van het beoogde competentieprofiel. Bij de vormgeving van onderwijs- en opleidingsprogramma's moet over het algemeen meer worden gespecificeerd dan aanvankelijk nodig lijkt. De uitdaging daarbij en bij het ontwerpen van op competenties gebaseerde leerprocessen is toch voldoende samenhang te behouden.

Wij kunnen dit allemaal eenvoudig betogen, maar in de praktijk blijkt de betekenis van het begrip competentie nog niet te zijn uitgekristalliseerd. Er is nog te weinig nagedacht over wat het begrip competentie nu precies onderscheidt van andere begrippen als functievereisten, kennis, vaardigheden, ervaring, gedragscriteria, basisvaardigheden, kwalificaties, sleutelkwalificaties en kernproblemen.

Ook bij het begrip competentie is het gezien het bovenstaande, evenals bij het begrip HRD, niet verstandig een definitieve definitie te presenteren, maar om uit te gaan van een werkdefinitie. Bij deze werkdefinitie zijn de volgende uitgangspunten van belang, die keuzes impliceren ten aanzien van genoemde dimensies:

1. Competenties zijn vermogens, capaciteiten of potenties en kunnen worden opgevat als bekwaamheden van personen, teams, werkeenheden of organisaties die hen in staat stellen gewenste prestaties te leveren; een voorbeeld van een competentie van een organisatie is bij de KLM het kunnen draaien van vliegtuigen: het vermogen vliegtuigen na aankomst zo snel mogelijk 'om te draaien', dat wil zeggen, ze weer gereed maken voor vertrek. Deze metafoor heeft veel toegevoegde waarde gehad voor het denken over de coördinatie en integratie van diverse disciplines, afdelingen en technologieën; zo biedt het denken in competenties de betrokkenen een doelstellingskader van hogere orde waar organisatieonderdelen in onderlinge afhankelijkheid een herkenbare bijdrage aan moeten leveren;
2. Competenties bestaan uit geïntegreerde zinvolle clusters kennis, vaardigheden en attitudes;
3. Competenties vormen een noodzakelijke voorwaarde voor het kunnen leveren van een prestatie (leiderschapskwaliteiten bezitten en ze in de dagelijkse praktijk gebruiken zijn verschillende dingen), bijvoorbeeld het verrichten van taken (ook in een slecht gestructureerde en voortdurend veranderende omgeving), het oplossen van problemen, het uitoefenen van een functie, het bewerkstelligen van een bepaald resultaat en het nemen van verantwoordelijkheid en beslissingen;
4. Competenties zijn niet direct en uiterlijk waarneembaar; het zijn vermogens die pas tot uitdrukking komen in een bepaalde prestatie in een specifieke situatie; de mate waarin een persoon over bepaalde competenties beschikt is dus uitsluitend meetbaar door de prestatie te analyseren (initiatief, besluitvaardigheid en klantgerichtheid zijn niet vast te stellen zonder een persoon de genoemde competenties te laten toepassen in praktijksituaties of in gesimuleerde situaties).
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 (bijvoorbeeld op het gebied van voedselveiligheid, inkoopmanagement, marketingmanagement, accountmanagement);
7. Competenties worden tot op een bepaald niveau beheerst en kunnen in veel gevallen verder worden ontwikkeld; beheersingsniveaus die bijvoorbeeld kunnen worden onderscheiden zijn beginnend, gevorderd beginner, competent, proficient en expert (Dreyfus & Dreyfus, 1986);
8. Competenties kunnen aanwezig zijn in personen en systemen (de bekwaamheden van personen bijvoorbeeld en de kennis die is vastgelegd in computerbestanden);

Werkdefinitie van competentie(s)

De werkdefinitie die in deze studie voor het begrip 'competentie' wordt gebruikt, is de volgende:

Competentie is het vermogen van een persoon of een organisatie om bepaalde prestaties te leveren.

Competenties van personen bestaan uit:

- geïntegreerde handelingsbekwaamheden,
- die zijn opgebouwd uit clusters kennisstructuren,
- cognitieve, interactieve, affectieve en waar nodig psychomotorische vaardigheden
- en attitudes en waardeopvattingen,
- die noodzakelijk voorwaardelijk zijn
- voor het verrichten van taken,
- oplossen van problemen
- en het meer in het algemeen effectief kunnen functioneren in een bepaald beroep,
- een bepaalde organisatie,
- een bepaalde functie
- of een bepaalde rol.

Competentieontwikkeling wordt evenals HRD vaak geplaatst in de context van performance improvement, hetgeen ook hier echter geen absoluut gegeven is. Performance improvement, vrij te vertalen als 'prestatieverbetering', kan betrekking hebben op de gehele organisatie, business units, teams of individuen. Performance improvement is het uiteindelijke doel van veel interventies in organisaties, inclusief het competentiegerichte organisatie-, personeels- en opleidingsbeleid. Maar competentieontwikkeling kan even goed betrekking hebben op het ontwikkelen van transferabele bekwaamheden die niet direct leiden tot het verbeteren van prestaties van organisaties, maar die bijvoorbeeld wel bijdragen aan de employeerbaarheid van de persoon.

Stand van zaken van het competentiedenken in het Nederlandse bedrijfsleven

In een recente aanvullende ronde van gegevensverzameling is de stand van zaken met betrekking tot het gebruik van competentie management en competentieontwikkeling in grote organisaties in Nederland nagegaan. In de weken 27 tot en met 30 van dit jaar is nog een groot aantal interviews gehouden waarvoor het veldwerk is verricht door Heliview. Ik zal hier de resultaten van dit deelonderzoek beknopt presenteren.

Er is gebruik gemaakt van een responsgroep van 1001 vestigingen van Nederlandse organisaties. De respondent was hoofd of medewerker personeelszaken. Van 12% van deze organisaties was de juiste persoon niet bereikbaar binnen de periode van het veldwerk en 27% weigerde vanwege tijdgebrek en dergelijke medewerking te verlenen aan het onderzoek. Dat betekent dat de respons 61% (= 606 organisaties) bedroeg, hetgeen als goed kan worden beschouwd in sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Van de in eerste instantie 606 aan het onderzoek deelnemende P&O-ers wist 56% (n= 337) wat competentie management inhoudt, 44% (n=269) wist dat niet. De conclusie hieruit is: het begrip is inmiddels redelijk bekend, maar er is nog steeds een omverwacht grote groep P&O-ers die het begrip niet kent.

Er is vervolgens verder gegaan met de 337 respondenten die wisten wat competentie management inhoudt. Aan deze groep is gevraagd of in hun organisatie wordt gewerkt met competentie management. Van hen zegt 40% (n=135) dat dat het geval is. Maar van het totaal aantal respondenten (de oorspronkelijke 606) is het dus slechts 22%. Dat betekent dat 78% van de P&O-ers het begrip competentie management niet kent of er niet mee werkt. Dat is meer dan uit eerder kleinschalig onderzoek is gebleken. Redenen voor het niet werken met competentie management zijn hier niet gevraagd, want die waren al bekend uit vorig onderzoek: in veel gevallen is het een nog onbekend concept, veel organisaties zijn er nog niet aan toe, of niet duidelijk is wat de voordelen er van zijn, dus begint men er nog niet aan.

Het onderzoek beperkt zich vervolgens tot de 135 organisaties waarin wordt gewerkt met competentie management. Dat is dus ongeveer een vijfde van de 606 organisaties waarvan P&O-ers hebben meegewerkt aan het onderzoek.

Deze groep is gevraagd sinds wanneer er in hun organisatie wordt gewerkt met het begrip 'competentie'. Uit de gegevens blijkt dat een redelijke groep er al enkele jaren ervaring mee heeft, maar voor de meeste organisaties is het competentie management redelijk nieuw. Tweederde van de organisaties die werken met het begrip 'competentie' zijn daar in 1998 tot en met 2000 mee begonnen.

Gezien de recente historie van het concept in organisaties, is het niet verwonderlijk dat 26% van de organisaties zich er nog op oriënteert, en dat 25% nog met de eerste introductie bezig is. Toch is er ook al een behoorlijk aantal organisaties (29%) dat het concept heeft ingepast in het personeelsmanagement en hebben ook behoorlijk wat organisaties inmiddels ruime ervaring opgedaan en de balans daarvan opgemaakt (18%) (van 2% van de organisaties zijn deze gegevens niet beschikbaar).

Opvallend is dat competentie management in de helft van het aantal gevallen is ingevoerd in de gehele organisatie en de andere helft niet. In die organisaties wordt competentie management ingevoerd in projecten, voor bepaalde personeelscategorieën of binnen bepaalde werkeenheden of organisatieonderdelen.

In het voorgaande is al gesteld dat het begrip competentie in de praktijk nog niet is uitgekristalliseerd. Van de 135 respondenten in organisaties die met competenties werken, vindt ongeveer driekwart dat het daarbij gaat om kennis en vaardigheden, slechts de helft daarvan (38%) vindt attitudes horen bij competenties. Ongeveer de helft verstaat gedrag ook onder competentie. Een even grote groep vindt competenties 'bekwaamheden'. Slechts een kwart vindt dat 'persoonlijkheidskenmerken' onder competentie moet worden begrepen. Het aantal respondenten dat onder competenties 'bevoegdheden' verstaat is 14%.

Bij het competentie management worden verschillende documenten benut. Daarbij komen profielen van personeelscategorieën het meest voor (66%). Profielen van individuele medewerkers iets minder (49%). Ook heeft ongeveer de helft (52%) van de organisaties kerncompetenties vastgesteld, en dat is een aanzienlijk aantal.

Competentie management wordt voor de verschillende gebieden van het personeelsmanagement in ruime mate gebruikt, waarbij de onderlinge verschillen relatief klein zijn. Alleen bij beloning wordt competentie management in minder dan de helft van de organisaties gebruikt. Competentie management wordt in 58% van de organisaties gebruikt voor opleiding en voor 67% voor ontwikkeling. Dat betekent dat competentie management voor opleiding en ontwikkeling in de praktijk inmiddels een belangrijke plaats inneemt.

Voordelen van het werken met competenties binnen HRD

Er is zoals gezegd ook gekeken naar competentieontwikkeling in engere zin. Daarbij is gevraagd naar de voordelen van het werken met competenties voor HRD. Samengevat rapporteren de respondenten de volgende voordelen.

1. Competentiegericht opleiden impliceert een sterkere strategische verankering van de HRD-activiteiten binnen de organisatie (verticale integratie), hetgeen de effectiviteit van HRD-inspanningen ten goede komt.
2. Door de collectieve inzet op competentieontwikkeling ontstaat een positiever leer- en ontwikkelingsklimaat. Competentieontwikkeling impliceert namelijk dat er condities voor HRD-activiteiten moeten worden geschapen. Het straalt ook uit dat de directie en het management het belangrijk vinden dat de organisatie zich verder wil ontwikkelen en dat leren daarbij voor iedereen noodzakelijk is.
3. Door de competentieprofilering en -beoordeling vindt er een betere needs assessment plaats, waardoor HRD-activiteiten meer focus krijgen, relevanter worden en meer gericht worden ingezet.
4. Competentiebeoordeling maakt individualisering van leerprocessen (maatwerk) mogelijk. Door individualisering is gericht opleiden mogelijk, hetgeen een beter en langduriger rendement tot gevolg kan hebben.
5. Competentieanalyse biedt een betere basis voor de inkoop van HRD-diensten (waaronder opleidingen). De specificaties voor de HRD-diensten zijn dan namelijk al gereed alvorens aanbieders van HRD-diensten worden gevraagd deze in te vullen met een bepaald aanbod. Gebeurt dat niet, dan tast de aanbieder met het aanbod vaak in het duister. Met behulp van de

- competentieprofielen of geconstateerde competentiediscrepanties kan de aanbieder het aanbod veel scherper richten op de noodzakelijke bekwaamheden die moeten worden verworven.
6. Competentieprofilering leidt tot toegenomen transparantie van het nut van HRD-activiteiten in het kader van de loopbaanontwikkeling (horizontale integratie). Als opleidingsprogramma's gekoppeld zijn aan bepaalde competentieprofielen voor bepaalde functies, is het voor kandidaten duidelijk aan welke opleiding zij zouden moeten deelnemen om voor een bepaalde functie in aanmerking te kunnen komen. Bovendien worden doelstellingen van opleidingen duidelijker.
 7. Door de continue competentiebeoordeling (en bijstelling van de profielen) is er meer en specifiek contact tussen deelnemer en leidinggevende over de deelname aan HRD-activiteiten. Dat komt het gebruik van het geleerde in de praktijk ten goede.
 8. Door het competentiedenken ontstaat meer aandacht voor de kracht van niet-formele opleidingen en leerprocessen (zoals leren van collega's en coaching). Deze leermogelijkheden hebben altijd al bestaan, maar kunnen in het kader van het competentie management meer expliciet worden benut, hetgeen voortvloeit uit de simpele vragen: 'Wat moet een medewerker doen? Wat heeft hij/zij daarvoor nodig? Hoe kan hij/zij dat het snelst leren?' Deelname aan een opleiding is dan vaak niet opportuun, omdat een eventuele inschrijving te lang duurt, de opleiding veel te omvangrijk is, of dat de ontwikkeling van een maatwerktraject te veel tijd in beslag neemt. Er wordt dan meer expliciet gekeken naar het leerpotentieel in de werksituatie zelf (Onstenk, 1997).
 9. Competentieprofielen bieden een goede basis voor de toetsing van de effecten van HRD-activiteiten

In Tabel 2 is op een vijf-puntschaal (5 = meest positief) aangegeven wat volgens de respondenten uit het eerder genoemd aanvullend onderzoek het belang is van een aantal doelen en de verbetering van de daarin besloten zaken door competentiegerichte opleiding en ontwikkeling.

	N Belang	N Verbetering	Gem. Belang	Gem. Verbetering	Sd Belang	Sd Verbetering
Betere afstemming op personeelsmanagement	126	76	3.96	3.70	.76	.86
Betere afstemming van HRD op organisatiebeleid	126	77	3.94	3.73	.80	.84
Verbeteren van de toegevoegde waarde van HRD	124	78	3.80	3.68	.88	.81
Verbeteren van het advies over opleidingsdeelname	123	76	3.77	3.72	.87	.78
Betere basis voor opleidings- en leerprogramma's	123	78	3.77	3.63	.74	.84
Optimaliseren van leerpotentieel op de werkplek	121	76	3.73	3.58	.85	.87
Opstellen beoordelingscriteria bij resultaatmetingen	123	77	3.68	3.51	.98	.98
Bevorderen van leerbereidheid van medewerkers	120	75	3.67	3.60	.85	.89
Betere basis voor de selectie van opleidingen	125	78	3.63	3.64	.83	.91
Bevorderen van de leercultuur in de organisatie	124	76	3.62	3.67	.91	.91
Stimuleren van de ontwikkeling van medewerkers	124	78	3.52	3.53	1.02	.98
Benutten van leermogelijkheden buiten opleidingen	97	67	(3.29)	(3.22)	1.17	1.08
Gemiddeld			3.70	3.60		

Tabel 2 Gemiddelde belang- en verbeteringsscores van competentiegerichte opleiding en ontwikkeling voor de onderscheiden aspecten (N=aantal respondenten; Gem.=Gemiddelde; Sd=Standaarddeviatie)

Uit Tabel 2 blijkt dat de onderscheiden doelstellingen over het algemeen redelijk belangrijk worden gevonden. Slechts één van de onderscheiden aspecten valt onder de grens van 3.5 die kan worden aangehouden als grens tussen het neutrale en positieve gebied van de schaal. Verder blijkt dat er door het toepassen van de competentie benadering op het gebied van HRD ook aanzienlijke verbetering wordt ervaren op de onderscheiden aspecten.

Enkele kanttekeningen bij het werken met competenties

Uit mijn betoog moet niet de conclusie worden getrokken dat competentieontwikkeling uitsluitend voordelen heeft. Er zijn zeker ook kritische kanttekeningen te plaatsen bij dit concept, en daaraan wil ik niet voorbijgaan. Ik maak hierbij onderscheid tussen kritische kanttekeningen die betrekking hebben op competentie management in het algemeen, en kritische kanttekeningen die betrekking hebben op competentieontwikkeling in het bijzonder.

Algemene kanttekeningen zijn:

1. Er is weerstand tegen het jargon dat gepaard gaat met competentie management. Het is echter mogelijk competentie management als concept in te voeren, zonder daarbij het gehele nieuwe begrippenapparaat centraal te stellen.
2. Het ontwikkelen en onderhouden van competentieprofielen en het invoeren van competentiebeoordeling is duur. Het niet ontwikkelen van deze profielen en het achterwege laten van de competentiebeoordeling is echter ook duur, omdat dan niet de vruchten kunnen worden geplukt van het competentie management.
3. Het invoeren van competentie management moet geen bureaucratisch geheel worden, met het jaarlijks invullen van een aantal formulieren, want dan schiet het zijn doel voorbij. Het proces van competentieontwikkeling is belangrijker dan het administratief toepassen van een systeem voor competentie management.
4. Speciale aandacht dient te worden geschonken aan de betrouwbaarheid en validiteit van de competentieprofielen en -beoordeling. Bedacht moet worden dat competentieprofielen een normatief karakter hebben (daarin wordt bijvoorbeeld gesteld waaraan een profielhouder moet voldoen) en dat competentiebeoordeling moet plaats vinden in dialoog met betrokkenen. De dialoog over de gewenste en feitelijk aanwezige competenties is van grote waarde.

Specifieke kanttekeningen met betrekking tot competentieontwikkeling zijn:

1. Als het HRD-proces wordt aangeduid met de onderdelen voorbereiding, uitvoering en natraject, dan heeft competentiegerichte HRD vooral toegevoegde waarde bij de voorbereiding, bij het bepalen van de doelen en onderwerpen van de HRD-activiteiten en de afstemming van de plannen met alle betrokkenen, en in het natraject bij het bepalen van de resultaten, maar niet bij de uitvoering van de HRD-activiteiten. Bij de uitvoering van de HRD-activiteiten komen diverse vragen naar voren die niet kunnen worden beantwoord op grond van het feit dat er competentieprofielen zijn ontwikkeld, competenties zijn beoordeeld en competentiediscrepanties zijn vastgesteld. Deze vragen hebben betrekking op de organisatie van de leertrajecten, de keuze van de werkvormen en oefeningen, de media die worden gebruikt en dergelijke. En als het gaat om een opleiding, is de aanpassing van de werkvormen aan de leerstijlen van de deelnemers en de keuze van de opleider (en diens docerestijl) een bepalende factor. De rol van de opleider is sterk bepalend voor de reactie op de opleiding en op de motivatie om met de onderwerpen van de opleiding in de praktijk iets te gaan doen. Het competentiedenken leidt niet automatisch tot een omslag in het denken over deze vragen, maar geeft daar wel aanleiding toe, mits er voldoende aandacht aan wordt geschonken. Wat betreft de organisatie van leeractiviteiten kan het competentiedenken aanleiding geven tot de vraag wat de meest effectieve manier is om bepaalde competenties te verwerven. Onderwijskundig specialisten kunnen hier een waardevolle rol vervullen. Zij kunnen alternatieven bieden voor de veelal dure en logistiek verkeer geplande opleidingen. Voor iedere competentie van een bepaalde persoon in een bepaalde context dienen zij te kunnen zeggen wat het meest kosteneffectieve leerproces is: een opleiding, coaching, het raadplegen van collega's, een praktijkinstructie, supervisie, intervisie, een specifiek leerproject, leren van het Web (intranet, internet), het leren in een al dan niet computerondersteund netwerk, het lezen van bepaalde teksten, het bestuderen van bepaalde handleidingen, het raadplegen van interne adviseurs of deskundigen buiten de organisatie, het gebruik maken van elektronische hulpfuncties in computerprogramma's, enzovoorts.
2. Het competentiedenken biedt ook de mogelijkheid de omslag te maken van het individueel-objectivistisch leren naar het sociaal-constructivistisch leren (Simons, 1999a). Dat gaat echter ook niet vanzelf. De bij de ondersteuning van het leren betrokken professionals moeten deze omslag bewust maken.
3. Hetzelfde geldt voor het stimuleren van het zelfgestuurd leren en de ontwikkeling van de leercompetentie. Competentiegerichte HRD biedt hiertoe ruime gelegenheid, maar het moet wel bewust worden nagestreefd. Bij een geconstateerde competentiediscrepancie is het namelijk vrij eenvoudig aan te geven op welke inhoud het leerproces moet zijn gericht om de competentie te verwerven, maar om dit leerproces zo in te richten dat behalve de competentie te verwerven ook het leervermogen wordt vergroot, biedt op termijn veel meer toegevoegde waarde dan een leerproces dat uitsluitend langs de kortste weg leidt tot het opheffen van de competentiediscrepancie. Zelfsturend leervermogen van de mensen is van veel groter belang dan het opzetten van steeds weer nieuwe opleidingsprojecten waarin uitsluitend nieuwe competenties worden overgedragen. Gewenste leerprocessen gaan dan namelijk veel sneller, terwijl het nadeel van veel opleidingen is dat ze vaak achter de feiten aanlopen.

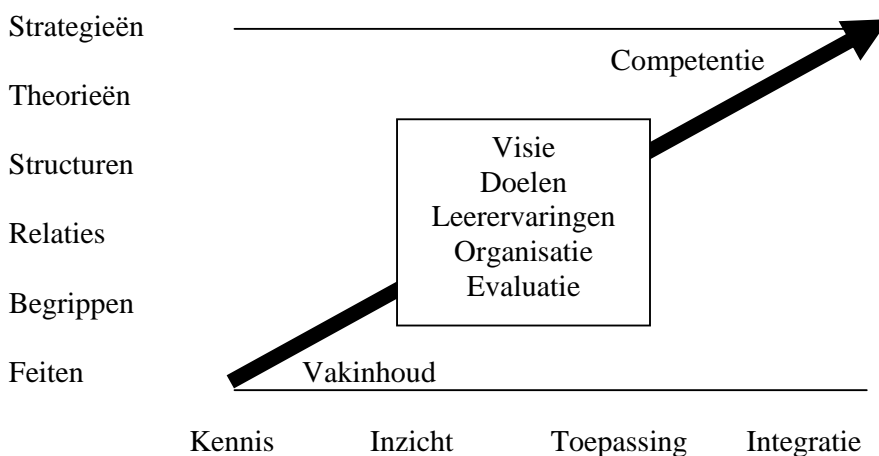
Competentiegericht onderwijs

Het voorgaande heeft zoals gezegd voornamelijk betrekking op het leren van werkenden. Maar het competentiedenken is ook van groot belang voor het onderwijs. Hoe kunnen opleidingen zo worden vormgegeven dat vanuit de sociaal-constructivistische epistemologie (Simons, 1999b) leerlingen en studenten competenties verwerven die van belang zijn voor het toetreden tot de arbeidsmarkt van de 21e eeuw, voor het levenslang leren en voor life time employability?

De belangstelling voor competentiegericht onderwijs vloeit voort uit de wens de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt verder te verbeteren (Verreck & Schlusmans, 1999). Op de arbeidsmarkt worden niet uitsluitend vakinhoudelijke kennis of wetenschappelijk inzicht gevraagd. Gevraagd worden vaardigheden waarmee concrete taken kunnen worden uitgevoerd en kernproblemen in de beroepspraktijk kunnen worden opgelost. Feitenkennis is niet meer voldoende, het gaat om hogere cognitieve vaardigheden die in verschillende situaties kunnen worden toegepast. Het onderwijs dient hier op systematische wijze op aan te sluiten.

Competentiegericht onderwijs is onderwijs waarin vakinhoudelijke kennis wordt geïntegreerd met beroepsgerichte vaardigheden en dat overeenkomsten vertoont met de latere beroepspraktijk. Het is onderwijs waarin de toepassing en integratie van de vakinhoudelijke kennis meer centraal komt te staan en waarin de leercompetentie verder wordt ontwikkeld. De integratie van competenties in het curriculum en het realiseren van competentiegerichte leerprocessen vergt een ingrijpende verandering van het onderwijs. Voor veel onderwijsinstellingen, ook binnen het landbouwonderwijs, vormt het competentiegericht onderwijs een innovatie.

Een veel gemaakte fout bij onderwijsinnovaties, die moet worden voorkomen bij de implementatie van het competentiegericht onderwijs, is dat er onvoldoende samenhang is in de samenstellende onderdelen van het onderwijs. Instellingen blinken vaak uit in het formuleren van prachtig klinkende onderwijsvisies en weten ook vaak prachtige onderwijsdoelen te formuleren, maar het gaat bij kwalitatief goede onderwijsinnovatie om een goede vertaling van de visie op het onderwijs en de onderwijsdoelen naar gewenste leerervaringen, een adequate organisatie van het onderwijs en daarbij passende evaluatie van het onderwijs. Met deze opvatting sluit ik aan op ruim een eeuw aan literatuur over de ontwikkeling van onderwijs (Dewey, 1900; Tyler, 1949; De Block, 1975; Goodlad, 1984; Walker, 1990). In figuur 1 wordt de ontwikkeling van dit denken in schematische vorm weergegeven.



Figuur 1. Verschuiving van het accent in het onderwijs, gebaseerd op de breed geaccepteerde onderdelen van het onderwijsleerproces

Veel van het huidige beroepsonderwijs is nog sterk vakinhoudelijk georiënteerd en gefragmenteerd. Beroepsprofielen, de kwalificatiestructuur en eindtermendocumenten hebben daar geen einde aan kunnen maken. Sterker nog, ze hebben fragmentatie wellicht in de hand gewerkt. De integratie van de beroepsvaardigheden en de vakinhoudelijke onderdelen van opleidingen is een grote uitdaging, waar nog weinig ervaring mee is. Reeds gedurende het midden van de jaren tachtig werd opgemerkt dat

beroepscompetenties van belang waren, maar dat de incorporatie daarvan in onderwijsprogramma's geen eenvoudige zaak was. Het groene onderwijs heeft wat dat betreft nog een voordeel. Het heeft reeds lange tijd veel aandacht geschonken aan het praktijkleren.

De incorporatie van competentieontwikkeling in het onderwijs is niet eenvoudig. Het thema competentiegericht onderwijs leidt dan ook tot felle discussies in de BVE-sector en het HBO (Thijssen, 2000b). De visie op competentiegericht onderwijs wordt door de meerderheid wel onderschreven, en de doelstellingen van competentiegericht onderwijs ook wel. Wat een competentie is, welke competenties in de opleiding dienen te worden opgenomen en hoe deze dienen te worden geïntegreerd in beroepsprofielen, beroepsopleidingsprofielen en het curriculum is echter nog niet duidelijk. Ook zijn er vragen met betrekking tot de gewenste leerervaringen; welke zijn het meest krachtig om de gewenste competenties te verwerven en op welke wijze dient het onderwijs georganiseerd te worden? Op welke wijze leren onderwijsvragenden het best met en van elkaar, welke media kunnen daarbij het best worden ingezet, welke feedbackmechanismen zijn het meest effectief en op welke wijze kan de toetsing van de leerresultaten het best worden vormgegeven? Dienen competenties te worden getoetst met assessments? Is dat haalbaar en betaalbaar? Dienen elders verworven competenties te worden erkend, en zo ja, leidt dat tot veel meer vrijstellingen voor studieonderdelen? Wat voor consequenties heeft dat voor de docenten?

Wat betreft het bepalen van de competenties die van belang zijn voor de integratie met de vakinhoudelijke component van opleidingen is er een duidelijke parallel te trekken met het bepalen van beroeps(opleidings)profielen. Het centrale punt van kritiek dat voortkomt uit het onderzoek naar de validiteit van deze profielen betreft de gebrekkige technische kwaliteit van veel profielenonderzoek. Dit heeft in principe ook betrekking op de ontwikkeling van competentieprofielen. Op basis van een project dat in het begin van de jaren negentig is uitgevoerd voor de Nederlandse Vereniging voor Inkoopmanagement zijn de kwaliteitsproblemen van profielenonderzoek nader onderzocht (Mulder, 1994). De problemen met profielenonderzoek hebben betrekking op de steekproeftrekking, het onderzoeksinstrumentarium, de respons en de synthese van de resultaten. Ik zal deze punten kort aanstippen.

Het grootste probleem bij het trekken van een steekproef binnen een beroepsgroep is over het algemeen dat er geen populatiegegevens beschikbaar zijn. Daaruit volgt dat eigenlijk nooit met zekerheid is te zeggen in welke mate de onderzochte groep representatief is voor de (onbekende) populatie. Als competenties worden vastgesteld voor een bepaalde beroepsopleiding, speelt hetzelfde probleem. Wat betreft het onderzoeksinstrumentarium, veelal wordt bij profielenonderzoek gebruik gemaakt van takenlijsten die worden gescoord op variabelen als importantie van de taken voor de functie, frequentie waarmee ze worden uitgevoerd en complexiteit van de taken. Veelal echter is niet goed vast te stellen of de takenlijst alle van belang zijnde taken omvat. Het is ook lastig het aggregatieniveau van de taken te bepalen. Het is heel goed mogelijk dat er taakgebieden in takenlijsten worden genoemd die verschillen in omvang, terwijl ze in de lijsten in verschillende mate van detaillering zijn opgenomen. Taken zijn bovendien in beperkte mate exclusief, ze kunnen vaak in verschillende taakgebieden worden geplaatst. Takenlijsten lijden ook onder semantische decontextualisering, wat wil zeggen dat ze als losstaande taak moeilijk te interpreteren zijn; ze krijgen pas inhoudelijk betekenis in de context van de taaksituatie en de functie. Omdat veel profielenonderzoek wordt verricht door onderzoekers die niet thuis zijn in het desbetreffende beroep, wordt de ernst van deze problemen veelal niet beseft. Maar als we een voorbeeld nemen uit de onderwijskundige praktijk, dat wordt het verschil ineens pijnlijk duidelijk. Een taak als 'het formuleren van opleidingsdoelen' is in de context van het bepalen van de doelen voor een cursus tekstverwerking voor een zeer bepaalde doelgroep iets geheel anders dan in de context van het bepalen van de einddoelen voor vak Nederlands voor het VWO of voor de opleiding Biologie aan de universiteit. De competenties voor het kunnen bepalen van de opleidingsdoelen in deze situaties verschillen aanzienlijk. En dus ook de vast te stellen opleidingsinhouden voor het leren bepalen van opleidingsdoelen.

Wat betreft de respons op takenlijsten, deze wordt veelal gegeven door profielhouders zelf. Er is weinig bekend over de validiteit en betrouwbaarheid van antwoorden op takenlijsten. Aan introspectieve technieken kleven problemen, en aan de vrijwillige basis waarop meestal wordt geparticipeerd aan dit onderzoek ook. Zaken als expertise met betrekking tot het beroepsprofiel en de daarbinnen opgenomen taken en activiteiten, alsmede het vermogen tot reflectie daarop en distantie ten opzichte daarvan, zijn moeilijk vast te stellen. In welke mate en op welke wijze deze factoren de resultaten van dit onderzoek beïnvloeden, is niet of nauwelijks onderzocht. Systematisch non-responsonderzoek, de eerste voorwaarde waaraan eigenlijk moet worden voldaan, blijft vanwege de beperkte condities waaronder veel beroepsprofielenonderzoek wordt uitgevoerd meestal achterwege.

Wat betreft de synthese van de resultaten van beroepsprofielenonderzoek kan worden opgemerkt dat er geen inclusiecriteria zijn op grond waarvan besloten kan worden of een taak wordt opgenomen in een beroepsprofiel. Het gaat hier ook om een normatieve keuze op grond van empirisch verkregen onderzoeksresultaten. Deze keuze wordt mede genomen op grond van een visie op het beroep, politieke overwegingen en het onderwijsconcept.

Is er een uitweg uit deze problematiek? Ik denk van wel. Door middel van goed empirisch vooronderzoek en geleide deliberatie kunnen overwegingen die ten grondslag liggen aan bepaalde percepties worden gedeeld, opinies worden beargumenteerd, voorkeuren worden gespecificeerd en inzichten worden gedeeld, hetgeen leidt tot convergentie in opinies en consensus met een behoorlijke mate van stabiliteit (Mulder, 1992).

Als duidelijk is welke competenties van belang zijn om op te nemen in opleidingsprogramma's, dient zich het probleem aan van de toetsing van de resultaten, de vormgeving van de leerervaringen en de organisatie van het onderwijs. De consequenties van competentiegericht onderwijs dienen op al deze punten verder te worden doordacht. Hierbij kan worden aangesloten op de ervaringen die momenteel worden opgedaan in het middelbaar beroepsonderwijs en het hoger onderwijs (Buskermolen, De la Parra & Slotman, 1999; Schlusmans, Slotman, Nagtegaal & Kinkhorst, 1999; Nedermeijer & Pilot, 2000; Kessels, 2000; Kirschner, 2000).

Het is hierop aansluitend interessant te vermelden dat door de Stichting NEVI Examens ook is geconstateerd dat de vertaalslag van eindtermen en inhoudsspecificaties naar opleidingsinhouden en toetsing lastig is. Er zijn veel momenten van interpretatie nodig die kunnen leiden tot onzekerheid over de bedoelingen van bepaalde eindtermen en inhoudsspecificaties. Dit heeft geleid tot het verzoek om hier meer duidelijkheid over te verschaffen. In dit project worden de beroepsprofielen en opleidingsprofielen opnieuw geïjkt en wordt een instrument gemaakt om deze specificaties in de opleidingsprofielen te vertalen in examenprogramma's. Dat is nodig om de examens en daaraan ten grondslag liggende opleidingsprogramma's actueel en kwalitatief op hoog peil te houden. Het zal u niet verwonderen dat wij in dit project gezien het voorgaande ook aandacht zullen schenken aan competenties. Opmerkelijk is dat zware inkoopdirecteuren zelf al wijzen op het belang van competenties. Er moet echter goed onderscheid gemaakt worden tussen competentieontwikkeling in respectievelijk arbeidsorganisaties en onderwijsinstellingen (Thijssen, 2000b).

III De positie van de onderwijskunde voor het agrarisch onderwijs

Hiermee kom ik tot het derde punt van mijn betoog, de positie van de onderwijskunde voor het agrarisch onderwijs. Voor degenen onder u die niet vertrouwd zijn met het agro-foodcluster en het agrarisch onderwijs zal ik eerst enkele feiten en kengetallen presenteren.

Het agro-foodcomplex

In zijn totaliteit omvatte het agrocomplex in 1997 666.000 arbeidsjaren. Dit is 11,8 % van de totale Nederlandse beroepsbevolking (Silvis & Van Bruchem, 2000).

In 1998 werkten in de primaire landbouw 292.000 arbeidskrachten. In de primaire sector zijn op dit moment nog circa 100.000 bedrijven, maar dit aantal neemt jaarlijks met 2 – 3% af (LNV, 2000b).

Van het aantal bedrijven in de Nederlandse industrie was in 1999 11% een bedrijf in de voedings- en genotmiddelenindustrie, hetgeen overeenkomt met ruim 5.000 bedrijven. Van het aantal groothandelsbedrijven in Nederland is 20% een groothandelsbedrijf in agroproducten, hetgeen overeenkomt met ruim 11.000 bedrijven (LNV, 2000b).

De bruto toegevoegde waarde van het agrocomplex in 1997 was 73,4 miljard gulden. Dat is 11,7% van de totale Nederlandse bruto toegevoegde waarde (Silvis & Van Bruchem, 2000). Op de wereldranglijst van landen naar de netto-export van agrarische producten staat Nederland na de Verenigde Staten op de 2e plaats (op cit).

Aan het Nederlandse agro-foodcomplex zijn veel sectoren en actoren verbonden, aldus de nota Voedsel en Groen: de consument, de detailhandel, de verwerkende industrie, de primaire productie, de grondstoffensector, de dienstverlening, de financiële instellingen, de handel en logistiek, de toeleverende industrie, maatschappelijke organisaties, brancheorganisaties, het maatschappelijk middenveld, PBO's en ZBO's, overheden, research & development en last but not least: het onderwijs (LNV, 2000b).

Het agrarisch onderwijs

Het agrarisch onderwijs omvat het voorbereidend beroepsonderwijs (VBO), het middelbaar agrarisch onderwijs (MAO) met de Beroepsbegeleidende en Beroepsopleidende leerweg, de lerarenopleiding (tweedegraads), het hoger agrarisch onderwijs (HAO), de Wageningen Universiteit, het cursusonderwijs en de innovatie- en praktijkcentra (IPC). Grote groei in de populatie onderwijsvragenden is het VBO Groen, dat in het jaar 1995/1996 23.276 leerlingen had en in jaar 1999/2000 27.956, een toename van 20% in vier jaren. De deelname aan de Beroepsbegeleidende leerweg (voorheen het leerlingwezen) is in die periode met 1% teruggelopen en had in het jaar 1999/2000 8.101 deelnemers (hetgeen overigens meer is dan in het jaar 1996/1997, toen het aantal 7.633 bedroeg. De deelname aan de Beroepsopleidende leerweg (voorheen het voltijds middelbaar agrarisch onderwijs) is in dezelfde periode met 3% afgenomen en had in het jaar 1999/2000 16.372 deelnemers. De ontwikkeling in de instroom in de lerarenopleiding is weer stijgende: de deelname is van 1995/1996 naar 1999/2000 met 25% gestegen naar 540 studenten. De deelname aan het HAO is in deze periode 10% teruggelopen tot 8.000. Zoals bekend is de terugloop in het aantal studenten bij Wageningen Universiteit het sterkst en wel 16%. De deelname in 1999/2000 was 3740 studenten. De terugloop in de studenteninstroom van Wageningen Universiteit wordt overigens gedeeltelijk gecompenseerd door de groeiende instroom van buitenlandse studenten in de MSc-programma's, het resultaat van een actief internationaliseringsbeleid. Van het cursusonderwijs en de Innovatie Praktijkcentra zijn de cijfers over 1999/2000 nog niet bekend. Voor die sectoren maken we derhalve een vergelijking tussen de jaren 1995/1996 en 1998/1999. De deelname aan het cursusonderwijs is met 14% gestegen naar 21.222 deelnemers. Het aantal cursistweken bij de IPCs is met 8% teruggelopen naar 51.323. Deze cijfers overziend kan geconstateerd worden dat het secundair agrarisch onderwijs met in totaal ruim 50.000 leerlingen een omvangrijke sector is, dat het hoger onderwijs in totaal circa 12.000 studenten omvat, dat het cursusonderwijs groeiende is en dat het aantal weken deelname aan Innovatie Praktijkcentra terugloopt. Afgewacht moet worden of de invoering van de vraagfinanciering bij de IPC's zal leiden tot verdere terugloop in de deelnemersaantallen of juist niet.

Genoemde instellingen bieden een keur aan opleidingen aan. Zo zijn er naast de traditionele opleidingen dier- en veehouderij en tuinbouw en akkerbouw opleidingen voor bos- en natuurbeheer, land-, water- en milieubeheer, tuin- en landschapsinrichting, laboratoriumtechniek, voedingsmiddelentechnologie, bedrijfskunde en agribusiness en plattelandsvernieuwing. Afgestudeerden in de richting van de bedrijfskunde en agribusiness komen bijvoorbeeld terecht in het logistiek management, marktonderzoek, inkoop, export, kwaliteitszorg en accountmanagement van ondernemingen in de agrifood-business, management binnen de levensmiddelenhandel, of in specialistische functies binnen de bank- en consultancy-sector. Afgestudeerden in de richting land-, water- en milieubeheer komen bijvoorbeeld terecht in onderzoeksfuncties bij het drinkwaterbedrijf, coördinerende functies bij de overheid, het bodemadvies, en de planologie. Dit beeld maakt meteen duidelijk dat de agro-foodcluster en de Groene Ruimte alle sectoren van de economie raakt, van de primaire productie tot de voedingsmiddelenindustrie (en de productiemiddelen die daarin nodig zijn), de handel (inkoop, verkoop), transport en logistiek, het bank- en verzekeringswezen, en de overheidssector (ten behoeve van de maatschappelijk regulering van de sector).

De onderwijsinstellingen richten zich ook op competentieontwikkeling van werkenden. Wageningen Universiteit en Researchcentrum doet dit in al haar verscheidenheid ook al jaren en probeert verdere synergie te bewerkstelligen in de verscheidenheid aan cursussen, opleidingen en seminars in het post-graduate en post-experience onderwijs. Wageningen UR heeft op dit terrein in principe veel te bieden. Het HAO is ook buitengewoon actief op dit terrein, evenals het MAO. Er wordt echter mijns inziens nog te veel gedacht in termen van cursusaanbod, terwijl de filosofie moet zijn leerprocessen van cliënten te ondersteunen. In het MAO zal in de komende jaren gewerkt worden aan het ontwerpen van trajecten voor levenslang leren, die voorbereid worden in het initieel onderwijs, en die zullen worden vervolgd na diplomering. De kunst voor de onderwijsinstellingen zal zijn om gedurende de initiële opleidingstrajecten een relatie met de onderwijsdeelnemers op te bouwen en om die relatie na diplomering te behouden, en om economisch waardevolle kennis op efficiënte en kosteneffectieve wijze met hen te kunnen delen. Daarbij moet mijns inziens worden uitgegaan van leernetwerken waarin veel ruimte is voor leren van en met elkaar.

Van agrarisch naar groen onderwijs in 2010; de beleidsvisie van LNV

Het agrarisch onderwijs speelt een belangrijke rol in het agro-foodcluster. Zonder hoogwaardig landbouwonderwijs zou het Nederlandse agro-foodcluster geen bestaansrecht hebben. Het spreekt dan ook voor zich dat de Minister van LNV, die verantwoordelijk is voor het landbouwonderwijs, voortdurend zorg besteedt aan het landbouwonderwijsbeleid. Hij biedt het landbouwonderwijs, in zijn 'Beleidsbrief groen onderwijs 2010' van 21 september jongstleden richting en ruimte (LNV, 2000c). Hij stelt in deze brief dat innovatie van producten, processen en samenwerkingsvormen, maatschappelijk verantwoord ondernemen in ketens, en een sterke internationale oriëntatie vereist zijn voor krachtige innovatie van het agro-foodcomplex. Dit impliceert dat het agro-foodcomplex kennisintensief moet zijn en dat er voldoende en goed opgeleid personeel beschikbaar moet zijn. De Minister stelt daarbij dat het onderwijs één van zijn belangrijkste instrumenten is om de beleidszwaartepunten te bereiken. Het startpunt in het onderwijsbeleid van de Minister is de functie van leren voor het groene domein, het leren in de kennissamenleving, het leren ten behoeve van het functioneren in de maatschappij in het algemeen en het groene domein in het bijzonder, en het overdragen van kennis en inzicht, waarden en normen uit het groene domein aan de maatschappij. Dat betekent dat het groene onderwijs uit haar isolement moet komen en moet verbreden.

De Minister zet in op vier terreinen:

- actualisering van het groene onderwijs;
- innovatie van de onderwijsvorm;
- internationalisering van het groene onderwijs;
- verhoging van de aantrekkelijkheid van het groene onderwijs.

Het groene onderwijs moet dus meer actueel, innovatief, internationaal en aantrekkelijk worden. Dit vraagt een verregaande vakinhoudelijke en onderwijskundige concretisering. Ook de Minister onderkent dit, en stelt dat er naast inhoudelijke kennis ook onderwijskundige kennis noodzakelijk zal zijn. Zelf acht ik van groot belang dat inhoudelijke en onderwijskundige kennis op elkaar worden afgestemd om de gewenste onderwijsinnovaties vorm te geven.

Het realiseren van de ambitie zoals geschetst door de Minister zal een grote krachtsinspanning vergen van het groene onderwijs. Samenvattend wil de Minister dat het groene onderwijs zich moet kunnen meten met het beste groene onderwijs in andere landen; thema's als duurzaamheid en voedselveiligheid moeten worden bezien vanuit de volledige keten en worden geïntegreerd in het curriculum; de sociaal-culturele dimensie van ondernemerschap in de groene ruimte moet aan de orde komen; er dient plaats te zijn voor kritische opvattingen over traditionele landbouw; de onderwijsinstellingen moeten een centrale rol vervullen in de kennisuitwisseling tussen (toekomstige) werkgevers en lerenden; de ongediplomeerde uitstroom moet worden beperkt; de doorstroom van lerenden moet worden bevorderd; het groene onderwijs moet aantrekkelijker worden gemaakt voor allochtone leerlingen; het onderwijs moet aansluiten bij de diversiteit van de leerlingen; het imago moet worden verbeterd; ICT moet een grotere rol gaan spelen en sneller worden ingevoerd; en het praktijkleren dient beter vorm te krijgen.

De onderwijsinstelling moet een open systeem worden; voldoen aan de vraag van de arbeidsmarkt en de studerende; flexibele initiële leertrajecten en nieuwe leervormen aanbieden; een grotere verantwoordelijkheid nemen voor succesvolle individuele leerwegen en condities scheppen voor persoonlijke begeleiding van onderwijsdeelnemers.

Het onderwijsmanagement dient meer ondernemerschap, durf, ambitie en innovatief vermogen aan de dag te leggen.

Docenten hebben te maken met een veranderende rol. Zij moeten innoverend zijn en kennis blijvend vernieuwen, toekomstgericht, vernieuwingsgezind en vooruitstrevend zijn, vanuit een brede maatschappelijke en beleidsmatige oriëntatie. Ook voor docenten is innovatief vermogen en ondernemerschap van groot belang. Zij hebben daarbij specifieke kennis en vaardigheden nodig om te kunnen inspelen op flexibel onderwijs, om te kunnen omgaan met de veranderende relatie met lerenden, om te kunnen aanhaken bij de dynamiek in innovatie van voedsel en groen, om ICT te

kunnen inzetten ten behoeve van de ondersteuning van leerprocessen, en om persoonlijke begeleiding te kunnen bieden aan lerenden.

Beleidsvragen die om een antwoord vragen

Terugblikkend op de ontwikkelingen die de Minister voorstaat en de positie waarin het landbouwonderwijs zich nu bevindt, kan worden gesteld dat het onderwijs zich op vele fronten diepgaand en in snel tempo dient te vernieuwen. Het wordt door de Minister uitgedaagd uitwerking te geven aan genoemde ontwikkelingen, om te komen tot een actueel, flexibel, kwalitatief goed en hoogwaardig pakket aan groene opleidingen. Op verschillende van deze punten is binnen het groene onderwijs nog een hele weg te gaan (zie bijvoorbeeld LNV, 1999; LNV, 2000d). En in de uitwerking van de beleidsagenda zitten ook een aantal fundamentele vragen en dilemma's, die recentelijk zijn geschetst door Nieuwenhuis en Geerligts (2000), en die om een antwoord vragen.

De Vaste Commissie voor Landbouw, Natuurbeheer en Visserij die op 5 oktober jongstleden over de Beleidsbrief vergaderde, signaleerde een grote discrepantie tussen de ambities van de Minister en de mogelijkheden om deze ambities te realiseren. De Commissie vond bovendien dat de Beleidsbrief te weinig aansloot op vorig beleid (waaronder Peper, 1996 en de daarop gevolgde beleidsnota's) en geen actueel beeld gaf van de stand van zaken ten aanzien van de beleidsontwikkelingen die gedurende de afgelopen periode zijn ingezet, zoals de omslag van aanbod- naar vraagsturing, de vormgeving van het HAO-consortium, de vormgeving van Wageningen UR, de samenwerking tussen Wageningen UR en de HAO-instellingen, de instelling van het technologisch Top-Instituut voor Voedingwetenschappen, de plaats van geïntegreerde leerwegen in het VMBO groen en de KS2000 en de fusiegolf in AOC-land.

Enkele knellende beleidsvragen die naar mijn mening nog open zijn en om een antwoord vragen, zijn de volgende:

- Worden de juiste onderwijssegmenten van het onderwijs dat ressorteert onder het Ministerie van OC&W geselecteerd als vergelijkingsgrondslag voor de bekostigingssystematiek voor het groene onderwijs? De indruk bestaat dat dat niet het geval is en onafhankelijk onderzoek zou dit moeten uitwijzen.
- Hoe verhoudt de verantwoordelijkheid van de Minister voor actuele, innovatieve, internationaal georiënteerde en aantrekkelijke opleidingen in het agro-foodcluster zich tot de verantwoordelijkheid van de instellingen met betrekking tot het aanbod van die opleidingen? Dienen er met het oog op een voldoende gespreid en gedifferentieerd aanbod en behoud van kritische massa geen afspraken te worden gemaakt over welke instelling welke opleidingen aanbiedt, zowel binnen het landbouwonderwijs, als tussen het landbouwonderwijs en de ROC's en Hogescholen?
- Hoe verhoudt het aanbod van opleidingen zich tot de vraag naar opleidingen? Wordt niet eenzijdig gekeken naar de vraag van de markt? Komt de vraag van de lerenden voldoende aan bod? En heeft de structuurwijziging in de richting naar vraagsturing ook daadwerkelijk heeft gewerkt?
- Welke bijdrage dient het bedrijfsleven volgens de Minister te gaan geven aan het onderwijs? Dient het bedrijfsleven een grotere financiële bijdrage aan het onderwijs te gaan leveren?
- Hoe kan uitval worden beperkt? In het MAO komen opleidingen voor met een uitstroom zonder certificaat van 30% – 40% (LNV, 2000d). Bieden de huidige structuren voldoende mogelijkheden om dit probleem op te lossen?
- Groene scholen zijn witte scholen. Hoe kan de proportie allochtonen in het groene onderwijs worden verhoogd? Kan gerichte voorlichting aan allochtonen over de aard en inhoud van het groene onderwijs in Nederland helpen? Immers, veel allochtonen komen oorspronkelijk uit arme landbouwgebieden.
- Hoe zal het cursorisch onderwijs worden gestimuleerd? Zal er voldoende aandacht zijn voor het creëren van nieuwe leernetwerken in de kennisintensieve sectoren? Op welke wijze kan de kennisontwikkeling het meest effectief en efficiënt worden georganiseerd? Welke leeromgevingen ondersteunen de concurrentiekracht van Nederlandse ondernemers in het agro-foodcomplex het sterkst?
- Hoe gaat de Minister om met de Bachelor-Master structuur? Gaat het HAO de Bachelors-opleidingen aanbieden? En Wageningen Universiteit Masters en de Lerarenopleiding? De Minister gaf aan dat hij dit voor de hand vond liggen. Maar hoe verhouden de Nederlandse universitaire Masters-opleidingen zich tot de professional Masters die (eventueel met behulp van de U-

bochtconstructie) door HAO-instellingen (met instellingen uit bijvoorbeeld het Verenigd Koninkrijk) worden aangeboden? Opmerkelijk is dat de Minister U-bochtconstructies ongewenst vindt. En dat Minister Hermans van het Ministerie van OC&W van mening is dat het HBO Masters opleidingen kan blijven aanbieden (al moeten de HBO-opleidingen dat dan zelf bekostigen). Zelf denk ik dat er een niveauverschil is en zal blijven tussen de academic Masters en de professional Masters, al zal de markt dat onderscheid misschien niet maken. En als de kosten-batenverhouding van een professional Masters (al dan niet in een U-bochtconstructie) voor studenten aantrekkelijk is, zullen ze deze ook kiezen. Het zal dus niet eenvoudig zijn de hogescholen het recht te ontnemen om (met buitenlandse instellingen) professional masters-opleidingen aan te bieden.

- Wat zijn de succesbepalende factoren van het VMBO groen? Heeft dat te maken met het gegeven dat dit onderwijs een brede doorstroommogelijkheid biedt naar MBO/AOC, en er dus geen fuikwerking is? Of zijn er ook andere factoren, die te maken hebben met de intrinsieke motivatie van leerlingen in het VBO voor de groene sector en het lage bètagehalte van het VBO groen? Wat kan het MAO en HAO hier van leren?
- Welke mogelijkheden krijgt het groene onderwijs om voorop te blijven lopen met onderwijskundige vernieuwing?
- Zal er voldoende stimulans worden gegeven om de onderwijskundige expertise die in en rond het groene onderwijs beschikbaar is samen te brengen en zal dit leiden tot een vernieuwde Wageningse onderwijskunde die is gericht op de ondersteuning van de transformatie van het oude landbouwonderwijs naar het nieuwe leren in het agro-foodsegment van de hedendaagse kenniseconomie?

De Minister kiest ook voor competentiegericht onderwijs

Interessant is dat ook de Minister signaleert dat er een grotere nadruk komt te liggen op competenties, ofschoon hij nog zit te worstelen met de nieuwe terminologie. Dat is gezien het voorgaande ook geen wonder. Zo heet het in de Beleidsbrief dat competenties naast brede kennis een grotere nadruk krijgen. En competenties worden dan meteen gedefinieerd als het vermogen zich in een snel veranderende samenleving te kunnen handhaven. Maar elders in de Beleidsbrief worden competenties opgevat als clusters kennis, vaardigheden en attitudes. Dat doet mij uiteraard deugd. In de Beleidsbrief worden echter weinig competenties genoemd die van belang zijn voor werkenden in het agro-foodcluster. De voorstellen in de Beleidsbrief blijven wat dat betreft beperkt tot het zich kunnen handhaven in een snel veranderende samenleving, positie kunnen kiezen ten aanzien van leven lang leren en bijtijds kunnen inspelen op veranderende omstandigheden en nieuwe kansen. Dit is gezien het algemene karakter van de beleidsbrief overigens begrijpelijk. Maar het is mijns inziens van groot belang voor de innovatie van het groene onderwijs om grootschalig onderzoek te doen naar de gewenste competenties (als operationalisaties van de articulatie van de onderwijsvraag) in de verschillende deelsectoren, zodat het onderwijsaanbod hierop adequaat kan worden afgestemd.

Belang van de onderwijskunde voor de realisatie van de LNV ambities

Uit het voorgaande blijkt glashelder hoe groot de vraag naar onderwijskundige kennis is om de vereiste transformatie in het landbouwonderwijs mogelijk te maken. Wat heeft de onderwijskunde het groene onderwijs te bieden? Veel, is mijn stellige overtuiging. De onderwijskunde is evenals andere disciplines een sterk gespecialiseerd wetenschapsgebied. Dat is niet zo verwonderlijk, aangezien het onderwijs een maatschappelijk zeer belangrijke rol speelt. Van de Rijksbegroting maakt de Onderwijsbegroting het grootste deel uit. De Rijksbegroting van het jaar 2001 omvat 295 miljard gulden, en de Onderwijsbegroting slokt daar 46,4 miljard (= 15,7%) gulden van op (ter vergelijking: de begroting van het Ministerie van LNV omvat 4 miljard gulden, hetgeen 1,4% van de Rijksbegroting is; voor het landbouwonderwijs is 1,6 miljard beschikbaar, hetgeen 2,9% is van de totale OC&W-begroting). Het is dus ook niet verwonderlijk dat er veel onderwijskundig onderzoek- en ontwikkelwerk wordt gedaan, ook al vinden onderwijskundigen zelf dat dat nog veel te weinig is.

Gezien de noodzakelijke innovatie van het landbouwonderwijs, de noodzaak tot onderwijskundige ondersteuning van het onderwijsinnovatieproces en de landelijk beschikbare onderwijskundige expertise, lijkt het mij gewenst dwarsverbanden te leggen tussen de deeldisciplines binnen de onderwijskunde en het groene onderwijs. Dat betekent dat de leerstoel onderwijskunde binnen

Wageningen Universiteit een hybride, generalistisch en integratief karakter moet hebben. Vanwege de kleine omvang van de leerstoel is samenwerking met andere expertisegroepen in de onderwijskunde van groot belang voor de Wageningse onderwijskunde. Gedurende de afgelopen jaren is onder verantwoordelijkheid van mijn voorgangers Van Bergeijk en Van den Bor die samenwerking ook duidelijk gezocht en gevonden. Aan mij de taak om die samenwerking verder krachtig vorm te geven. Daarbij denk ik aan de verschillende instellingen, die ieder vanuit hun eigen invalshoek betrokken zijn bij het onderwijs ten behoeve van het agro-foodcluster en de Groene Ruimte, zoals de Directie Wetenschap en Kennisoverdracht van het Ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij (DWK), het Ministerie van Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieu, het Ministerie van Economische Zaken, de Nationale Raad voor Landbouwkundig Onderzoek (NRLO), de HAO-Raad, de AOC-Raad, de VPL, de LOBAS, de STOAS, de SILO, de LPC, het Ontwikkelcentrum, de SLO, het CITO, de werkgevers- en werknemersorganisaties en last but not least de onderwijsinstellingen zelf. De leerstoel Onderwijskunde bevindt zich in een unieke onafhankelijke positie die het mogelijk maakt synergie te bewerkstelligen tussen de verschillende actoren in het groene onderwijs. Ik verwijs in dit verband graag naar het recentelijk gestarte strategisch overleg tussen de leerstoel onderwijskunde en de afdeling onderzoek van het STOAS. Wij hebben niet direct de optie van de voormalig directeur van de Directie Wetenschap en Kennisoverdracht, prof. dr. Van Vloten voor ogen. Zij stelde in 1998 dat het voor het bureau arbeidsmarktonderzoek voordelen heeft om nauwere aansluiting te zoeken bij het gamma-onderzoek binnen Wageningen-UR, wellicht op termijn leidend tot integratie (Van Vloten-Doting, 1998, 134). Vooral nog blijven onze besprekingen beperkt tot programmatische afstemming, maar verdergaande integratie op termijn behoort zeker tot de mogelijkheden.

Welke accenten zullen in de komende jaren binnen de leerstoel Onderwijskunde worden gelegd? Daarbij wil ik graag onderscheid maken tussen onderwijs en onderzoek.

Onderwijs

Het onderwijs van de leerstoelgroep agrarische onderwijskunde heeft zich gedurende de afgelopen jaren sterk gericht op het predoctorale deel van de lerarenopleiding en het vaardighedenonderwijs. Vakken in het predoctorale deel van de lerarenopleiding zijn Didactiek en Communicatie en het Schoolpracticum. Vakken in het vaardighedenonderwijs zijn onder andere Mondeling presenteren, Overtuigend presenteren, Vergadertechniek, Leren en werken in een andere cultuur en dergelijke.

Voor de komende jaren richt de leerstoel zich ten eerste op het predoctorale deel van de lerarenopleiding. Studenten van Wageningen Universiteit kunnen, mits ze de juiste vakken hebben gevolgd, in principe doorstromen naar de lerarenopleiding in de biologie, scheikunde, natuurkunde, economie en aardrijkskunde. Het aantal studenten dat deze route de afgelopen jaren heeft gevolgd is laag, hetgeen overigens ook geldt voor de technische universiteiten en bèta-faculteiten. Maar gezien het grote tekort aan leraren in het onderwijs en de maatschappelijke druk om meer studenten te laten instromen in de lerarenopleiding lijkt het mij gewenst binnen Wageningen meer aandacht te schenken aan deze studieroute. Iedere afgestudeerde Wageningse ingenieur in het voortgezet onderwijs is een ambassadeur voor Wageningen UR en een potentiële werver van nieuwe studenten.

Ten tweede zal de leerstoel zich richten op het vaardighedenonderwijs. Het vaardighedenonderwijs binnen Wageningen Universiteit maakt een versnipperde indruk. Het zou de moeite waard zijn na te gaan op welke wijze dit meer gestroomlijnd zou kunnen worden en welke professionele vaardigheden van belang zijn voor welke opleidingen. De diverse alumni-onderzoeken die de afgelopen jaren zijn uitgevoerd, bieden wat dat betreft een goed aanknopingspunt. Alumni komen in een reeks van verschillende functies terecht, zoals onderzoeker, commercieel medewerker, vaktechnisch ingenieur, hoofd afdeling/directeur, consultant, voorlichter, systeemanalist, beleidsmedewerker, docent en projectleider in de voedingsmiddelenindustrie, zakelijke dienstverlening, universiteiten, onderzoeksinstituten, agrarische bedrijven, overige industrie & handel, maatschappelijke organisaties en verenigingen, de rijksoverheid, de regionale en lokale overheid, onderwijsinstellingen en de buitenlandsector. Zaken die door hen vaak genoemd worden als belangrijk zijn het werken in teamverband, analyseren en structureren van problemen, planmatig en onder tijdsdruk werken, interdisciplinaire benadering van problemen, vermogen tot synthese, commercieel inzicht en klantgerichtheid. Professionele vaardigheden die alumni van belang vinden zijn onder andere: mondeling presenteren, contactuele vaardigheden, schriftelijk presenteren, oplossen van problemen, werken in teamverband, didactische vaardigheden, onderhandelingsvaardigheden, organisatorische

vaardigheden, toepassen van kennis en technieken in de praktijk, analytische en diagnostische vaardigheden, vreemde talen, verzamelen en documenteren van informatie, beleidsmatige vertaling van onderzoeksresultaten, kwalitatieve onderzoeksvaardigheden en kwantitatieve onderzoeksvaardigheden. Zaken die ze moeten laten zien zijn onder andere initiatief, creativiteit, functioneren onder werkdruk, aanpassingsvermogen, nauwkeurigheid, zorgvuldigheid en zelfstandigheid. Veel van deze professionele vaardigheden, of competenties, kunnen worden ontwikkeld binnen de opleiding, een aantal daarvan dienen verder ontwikkeld te worden in de beroepsloopbaan. Welke professionele vaardigheden zijn van belang om mee te nemen in de opleidingen? Op welke plaats kunnen zij het best in de opleiding worden opgenomen? Dienen ze geïntegreerd te worden meegenomen binnen de verschillende wetenschappelijk onderdelen van de studie, of dienen ze in afzonderlijke vakken of vakonderdelen te worden aangeboden? Beide vormen hebben voordelen en misschien is een combinatie van beide het meest effectief. Het lijkt mij verder van groot belang in de komende jaren het professioneel vaardighedenonderwijs een wetenschappelijke basis te bieden.

Ten derde de Human Resource Development. Ik heb geschetst hoe belangrijk deze thematiek is voor de transformatie van het agro-foodcluster. Het lijkt mij een uitdaging om te bezien of de thema's HRD en daarnaast onderwijsontwikkeling binnen respectievelijk de opleidingen Bedrijfs- en Consumentenwetenschappen en Internationale Ontwikkelingsstudies kunnen worden verweven. Dat lijken mij in ieder geval belangrijke kennisgebieden voor studenten van deze opleidingen, gebieden ook met een interessant loopbaanperspectief, zowel nationaal als internationaal.

Onderzoek

Dan het onderzoek. Het kader van het onderzoeksprogramma van de leerstoel Onderwijskunde wordt gevormd door het zogenaamde Plan Dienstverlening. Dit is een Plan dat voorziet in onderzoek en ontwikkeling van het agrarisch onderwijs. Het belangrijkste onderdeel van dit Plan voor de leerstoel is op dit moment het programma 'Actief en constructief leren' dat is bestemd ter ondersteuning van de invoering van het actief leren in het Middelbaar Agrarisch Onderwijs. De kern van dit programma wordt momenteel gevormd door een aantal projecten waarin een platform voor computer supported collaborative work and learning wordt beproefd (Alake-Tuenter, Verburch & Mulder, 2000). Deze projecten worden geflankeerd door projecten in het HAO en Wageningen Universiteit (Veldhuis-Diermanse & Biemans, 2000). Het beleid is erop gericht dit programma in samenwerking met organisaties in het veld in 2003 af te ronden en om tegelijkertijd dwarsverbanden te leggen naar voor de sector specifiek van belang zijnde vraagstukken die voortvloeien uit het onderwijsbeleid van het Ministerie van LNV enerzijds en de ontwikkelingen in de praktijk anderzijds.

In de komende jaren zal prioriteit worden gegeven aan het oplossen van die onderwijskundige problemen, welke het meest specifiek zijn voor de transformatie van het agro-foodcluster en het groene onderwijs. Daarbij zal een insteek worden gekozen die voor beleid en praktijk relevant is. De nota Voedsel en Groen en de Beleidsnota groen onderwijs 2010 bieden daarbij het primaire beleidskader.

In het voorgaande heb ik reeds geschetst welke ambities de Minister heeft met betrekking tot het groene onderwijs. De Minister heeft de ambities vertaald in een beleidsagenda voor de komende jaren waarin hij ruim twintig voorstellen doet. Ik zie mogelijkheden om een bijdrage te leveren aan een aantal van deze voorstellen. Ik geef hier enkele voorbeelden.

1. Het eerste punt betreft de wens van de Minister dat Wageningen UR nieuwe kennis beschikbaar maakt voor het gehele groene onderwijs, hetgeen moet leiden tot een hechtere samenwerking en kennisuitwisseling. Dit heeft ook betrekking op de onderwijskundige kennis over onderwijsvernieuwing die binnen de leerstoel Onderwijskunde aanwezig is en verder wordt ontwikkeld. Wageningen UR wordt door de Minister uitgenodigd hierover uitspraken te doen in haar strategisch plan 2001. Dit voorstel sluit aan bij de traditie die binnen Wageningen Universiteit is gegroeid om kennis over te dragen aan het overig landbouwonderwijs. Bezien zal moeten worden onder welke voorwaarden aan deze vraag tegemoet kan worden gekomen. Het huidige plan Dienstverlening zoals Wageningen Universiteit dat kent, lijkt mij te bescheiden van omvang om aan de ambities van de Minister te kunnen realiseren.
2. Ten tweede wil de Minister innovatieve ICT-projecten stimuleren, waarbij nieuwe leerconcepten voor het groene onderwijs worden beproefd en kennis wordt ontwikkeld en overgedragen; hier wordt een financiële impuls toegezegd uit het Innovatiefonds Voedsel en Groen. Ook wordt een

- extra impuls aangekondigd voor een ICT-netwerk voor tijd- en plaatsonafhankelijke kennisdeling en ontwikkeling van lesmateriaal. Ik zou hier een waarschuwend woord willen spreken. Bij veel ICT-innovaties worden doel en middel verward. ICT voor onderwijsdoeleinden is een middel en geen doel. De doelstellingen van kwalitatief goed en efficiënt onderwijs dienen goed in het oog gehouden te worden bij ICT-innovaties. ICT kan vanuit dat perspectief gezien een belangrijke toegevoegde waarde hebben. Veel docenten echter zijn nog niet overtuigd van de toegevoegde waarde van veel vormen van ICT of vinden de kosten er van te hoog. Vandaar dat ik pleit voor een grondige praktijkgerichte studie naar de kosten-effectiviteit van vormen van ICT-onderwijs. Wat kosten ze, en tot welke effecten leiden ze? Dit om meer docenten over de streep te trekken.
3. Het derde punt betreft de wens van de Minister dat er een duidelijker articulatie plaats vindt van de vraag naar opleidingen door het bedrijfsleven en maatschappelijke organisaties. Ik heb in het verleden al diverse keren gewezen op het belang van dit punt en ben blij dat de Minister dit punt ook signaleert. Ik zou het punt willen verbreden naar de wens om een duidelijker beeld te krijgen van de door werkgevers en ondernemers gevraagde competenties en om deze door te vertalen naar programma's van de verschillende opleidingen.
 4. Het vierde punt betreft de door de Minister gewenste bevordering en ondersteuning van de dialoog tussen het bedrijfsleven, maatschappelijke organisaties en onderwijs over structurele samenwerking en vernieuwing van overlegstructuren. Voor de regionale ondersteuning van de spreiding van de groene opleidingen lijkt mij dit onontbeerlijk.
 5. Het vijfde punt is een bijzonder lastig punt: de Minister wil een discussie aangaan met de Minister van OC&W over de financiële rolverdeling van overheid en bedrijfsleven voor onderwijs en (bedrijfs) opleiding. Als er in het beroeponderwijs meer nadruk komt te liggen op de integratie van theorie en praktijk, praktijkleren en duale vormen van leren, dan heeft dat implicaties voor de publiek-private verdeling van de bekostigingsverantwoordelijkheid voor het onderwijs. Hierbij staan grote belangen op het spel, die bovendien conjunctuurgevoelig zijn. Maar het is een uitdaging om de consequenties te doordenken voor de financiering van onderwijs en opleiding.
 6. Tot slot, de Minister wil trajecten die exploreren met de voorbereiding van levenslang leren ondersteunen. Op dit punt heeft de leerstoel Onderwijskunde een project in voorbereiding dat aansluit op de thematiek die ik reeds heb behandeld.

Het zal duidelijk zijn dat de Beleidsbrief van de Minister belangrijke consequenties kan hebben voor de positie van de onderwijskunde binnen Wageningen Universiteit en het overig groen onderwijs.

In de Beleidsbrief noemt de Minister ook de VIA-regeling (waarvoor 8 miljoen wordt uitgetrokken voor de periode 2001 – 2004). Deze regeling is nu ook reeds van kracht en is bestemd voor de innovatie van het agrarisch onderwijs. Voor de ronde 2000 is een keuze gemaakt om uitsluitend projecten te financieren die zich beperken tot de inhoudelijke innovatie van het landbouwonderwijs. Ik weet niet zeker of dat de juiste keuze is. Naar mijn mening dienen inhoudelijke én onderwijskundige innovatie van het groene onderwijs in veel gevallen hand in hand te gaan. Immers, de onderwijskundige vormgeving van het onderwijs heeft belangrijke gevolgen voor de wijze waarop de inhoud aan bod kan komen en de effecten die uiteindelijk worden gesorteerd.

Tot slot

De afgelopen twee jaren hebben diverse mensen mij gevraagd wat nu het unieke is aan de onderwijskunde voor het agrarisch onderwijs. Hiervoor heb ik al gesproken over het hybride karakter van de leerstoel Onderwijskunde in Wageningen. Impliciet heb ik daarmee deze vraag al beantwoord. Dat de leerstoelhouder Onderwijskunde aan de Wageningen Universiteit zich bezig houdt met de toekomst en de ontwikkeling van het groene onderwijs lijkt mij daarbij vanzelfsprekend. De voortdurende aandacht voor de ontwikkelingen in de onderwijskunde en het groene onderwijs, het bijdragen aan het oplossen van onderwijskundige problemen in het groene onderwijs, de vertaling van nieuwe inzichten mét het groene onderwijs naar de praktijk, en waar mogelijk, de ontwikkeling van nieuwe onderwijskundige inzichten binnen of vanuit het groene onderwijs, dát lijkt mij het unieke van de leerstoel Onderwijskunde in Wageningen.

De Rector Magnificus presenteerde onlangs het beeld van de zaaier als het beeld van Wageningen UR. Ik zag in het beeld de boer die weet wat hij doet. Die handelt op basis van kennis en ervaring. Die leert tijdens het werk, die leert van zijn werk. Die leert hoe bedrijfsvoering uitwerkt en die leert inspelen op veranderende omstandigheden in de omgeving. En die kennis doorgeeft aan anderen.

De boer als leerling en leraar. De boer als kenniswerker. Een mooi beeld voor onderwijskundigen. Een beeld dat breed geldig is voor alle kenniswerkers in het agro-foodcluster.

Ik hoop van harte dat dit beeld ook overkomt bij scholieren in het VWO opdat ze weer in groten getale als studenten aan Wageningen Universiteit 'Wakker worden in Wageningen'.

Ik verheug me er bijzonder op de komende jaren een constructieve bijdrage te leveren aan deze Universiteit en aan de ontwikkeling van onderwijs en opleiding op het gebied van voedsel en groen, en ik hoop dat de onderwijskunde het in haar gestelde vertrouwen niet zal beschamen en zal zaaien in vruchtbare grond.

Literatuur

- Admiraal, J. (2000). Kroniek van een jaar kennis. *Handboek Bedrijfsopleidingen 2000/1*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Alake-Tuenter, E., A. Verburgh & M. Mulder (2000). Samenwerken in een elektronisch netwerk. *Agrarisch Onderwijs*, 42, 9, 24-27
- Ameel, L.J. (1992). *Transfer of training for a basic sales skills program (dissertation)*. United States International University, School of Human Behavior.
- Baldwin, T.T. & J.K. Ford (1988). Transfer of Training: A Review and Directions for Future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Basarab, D.J. & Root, D.K. (1992). *The training evaluation process: A practical approach to evaluating corporate training programs*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Bergenhengouwen, G.J., E.A.M. Mooijman & H.H. Tillema (1998). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Bergshoeff, J. (1998). Latent talent wordt competent. *Nederlands Tijdschrift voor Bedrijfsopleidingen*, 3, 3, 5-10.
- Blank, W.E. (1982). *Handbook for Developing Competency-Based Training Programs*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Block, A. de (1975). *Taxonomie van leerdoelen*. Antwerpen: Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: Wiley
- Bramley, P. (1991). *Evaluating training effectiveness: Translating theory into practice*. London: McGraw-Hill.
- Brinkerhoff, R.O. (1987). *Achieving results from training*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brinkerhoff, R.O. & Dressler, D.E. (1990). *Productivity measurement. A guide for managers and evaluators*. London: Sage.
- Broad, M.L. & J.W. Newstrom (1992). *Transfer of Training. Action-Packed Strategies to Ensure High Payoff from Training Investments*. Reading: Addison-Wesley.
- Bron, M. (1999). *Een competentieprofiel van de secretaressefunctie: een instrument voor de RabobankAcademie om een competentiegericht opleidingsaanbod voor secretaresses te ontwikkelen*. Doctoraal verslag. Enschede: Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde.
- Brugman, O.P.G. (1994). Management van competentie-ontwikkeling. *In-Door- en Uitstroom*, 4, 9-18.
- Burke, J.W. (1989). *Competency-based Education and Training*. London: Falmer Press.
- Buskermolen, F., B. de la Parra & R. Slotman (Red.) (1999). *Het belang van competenties in organisaties*. Utrecht: Lemma.
- Camp R.R., Blanchard, P.N. & Huzsczo, G.E. (1986). *Toward a more organizationally effective training strategy and practice*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Carnevale, A.P., L.J. Gainer & A.S. Meltzer (1991). *Workplace Basics. The Essential Skills Employers Want*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (1995). *Bedrijfsopleidingen 1993, particuliere sector*. 's-Gravenhage: SDU.
- Chalofsky, N.E. & C. Reinhart (1988). *Effective Human Resource Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cobbenhagen, P., J.F. den Hertog & H. Pennings (1994). *Succesvol veranderen: Kerncompetenties en Bedrijfsvernieuwing*. Deventer: Kluwer.
- Copa, G.H. & C.B. Bentley (1992). Vocational Education. P.W. Jackson (Ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company, 891-944.
- Dekker, J.M. & L. Dercksen (1996). *Het expliciteren van kerncompetenties. Opleiders in Organisaties*, 26. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.

- DeSimone, R.L. & D.M. Harris (1994). *Human Resource Development*. 2nd Edition. Fort Worth: The Dryden Press.
- Dewey, J. (1900). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- DeWulf, L. (1999). Ontwikkelen van competenties. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12(1/2), 23-27.
- Dollevoet, R.F.G. & F.E. van der Wind (1998). Competentieontwikkeling binnen KPN Telecom. Kessels, J.W.M., Smit, C.A. & Papas-Talen, A.N. (red.). *Competentiegericht opleiden en ontwikkelen. Opleiders in organisaties. Capita Selecta* (36), 86-102.
- Dreyfus, H.L. & S.E. Dreyfus (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Experience in the Era of the Computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dubois, D.D. (1993). *Competency-Based Performance Improvement: A Strategy for Organizational Change*. Amherst: HRD Press.
- Eraut, M., J. Alderton, G. Cole & P. Senker (1997). *Learning from other people at work*. Paper gepresenteerd tijdens de BERA conferentie, York, September.
- Fitz-enz, J. (1995). *How to Measure Human Resource Management*. New York: McGraw-Hill.
- Fletcher, S. (1991). *Designing Competence-based Training*. London: Kogan Page.
- Gent, B. van & H. van der Zee (Red.) (1998). *Competentie & arbeidsmarkt. Een multidisciplinaire visie op ontwikkelingen rond mens en werk*. 's-Gravenhage: Elsevier bedrijfsinformatie.
- Georgenson, D.L. (1982). The Problem of Transfer Calls for Partnership. *Training and Development Journal*, October, 75-78.
- Gilley, J.W. & Eggland, S.A. (1989). *Principles of Human Resource Development*. Reading: Addison-Wesley.
- Gilley, J.W. & A. Maycunich (1998). *Strategically Integrated HRD. Partnering to Maximize Organizational Performance*. Reading: Addison-Wesley.
- Gimbrère, M.C. & A.F.M. Nieuwenhuis (Red.) (1998). *Lang leve leren. De aansluiting tussen werken en opleiden in de agrarische sector*. Wageningen: STOAS.
- Glaudé, M.Th. (1997). *Werkplek-opleidingen als innovatie. (dissertatie)*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Goodlad, J.I. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- Grip, A. de (2000). *Van tweedekansonderwijs naar een leven lang leren. De veranderende betekenis van post-initiële scholing*. Oratie. Maastricht: Universiteit Maastricht.
- Hamblin, A.C. (1974). *Evaluation and control of training*. London: McGraw-Hill.
- Hamel, G. & C.K. Prahalad (1994). *Competing for the future*. Boston: Harvard Business School.
- Hertog, den, F., & Huizenga, E. (1998). De strategie van de intelligentie. Sturen op kennis. *Opleiding & Ontwikkeling*, 11(10), 31-34.
- Heuvel, M. van den & H. Kuipers (1999). Helderheid in competentie management. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, 3, 29-31.
- Hoekstra, H.A. & E. van Sluijs (1999). *Management van competenties: Het realiseren van HRM*. Assen: Van Gorcum.
- Horst, H. M. ter, S. Tjepkema, M. Mulder, & J. Scheerens (Eds.) (1999). *Glimpses of changing HRD practices in learning oriented organisations throughout Europe: Practitioner's book*. Enschede: University of Twente.
- Hövels, B, P. den Boer & J. Frietman (1999). Formele opleidingskwalificaties en competenties: wat telt voor laagopgeleiden? *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 15, 2, 124-134.
- Kessels, J.W.M. (1993). *Towards design standards for curriculum consistency in corporate education. (dissertation)*. Enschede: Universiteit Twente.
- Kessels, J.W.M. (1996). *Het corporate curriculum*. Oratie. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden, Faculteit der Pedagogische Wetenschappen.
- Kessels, J.W.M. (2000). De academie in bedrijf: de omstreden dualisering van het wetenschappelijk onderwijs. *Opleiding & Ontwikkeling*, 13, 3, 33-39.
- Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kirschner, P.A. (2000). *The inevitable duality of education: Cooperative higher education*. Oratie. Maastricht: University of Maastricht.
- Klarus, R. (1998). *Competenties Erkennen. Een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Keen, K. (1992). Competence: What is it and how can it be developed? J. Lowyck, P. de Potter & J. Elen (Eds). *Instructional Design: Implementation issues*. Brussels: IBM International Education Center, 111-122.
- Klemp, G.O. (1980). *The Assessment of Occupational Competence*. Washington, D.C., National Institute of Education.

- Klink, M.R. van der (1999). *Effectiviteit van werkplekopleidingen. (dissertatie)*. Enschede: Universiteit Twente.
- Knowles, M.S. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company, 3rd edition.
- Lado, A.A. & M.C. Wilson (1994), Human resource systems and sustained competitive advantage: A competency-based perspective. *The Academy of Management Review*, 19, 4, 699.
- Lap, H.H.M. (1998). Competenties en competentieprofiel. *Human Resource Management*, 27, I.3.2, 201-210.
- LVN (1999). *Macro-rapportage Kwaliteitszorgverslagen 1999 in het agrarisch MBO*. Den Haag: Inspectie Landbouwonderwijs en Kennisprogramma's.
- LVN (2000a). *Statistische Informatie Agrarisch Onderwijs 1999*. 's-Gravenhage: Ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij, Directie Wetenschap en Kennisoverdracht.
- LVN (2000b). *Voedsel en groen. Het Nederlandse agro-foodcomplex in perspectief*. Den Haag: Ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij.
- LVN (2000c). *Beleidsbrief groen onderwijs 2010*. Den Haag: Ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij, Directie Wetenschap en Kennisoverdracht.
- LVN (2000d). *Landbouwonderwijsverslag 1999*. Den Haag: Ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij
- Marshall, P. (1996). Why are some people more succesful than others? Boulter, N., Dalziel, M. & Hill, J. *People and competencies. The route to competitive advantage*. Kogan Page.
- McLagan, P.A. (1983). *Models for Excellence. The Conclusions and Recommendations of the ASTD Training and Development Competency Study*. Washington, DC, American Society for Training and Development.
- McLagan, P.A. (1989). *Models for HRD Practice. The Models*. Alexandria: American Society for Training and Development.
- McLagan, P. A. (1996). Great ideas revisited: Creating the future of HRD. *Training and Development*, 50, 1, 60-65.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for Competence rather than for 'Intelligence'. *American Psychologist*, 28, 1, 423-447.
- Merriënboer, J.J.G. van (1999). *Cognition and multimedia design for complex learning*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit.
- Mulder, M. (1992). *The Curriculum Conference. Evaluation of a Tool for Curriculum Content Justification*. Enschede: University of Twente, Department of Education.
- Mulder, M. (1993). Opleidingen '92. *Magazine Opleidingen*, 5, 8, 10-23.
- Mulder, M. (1994). De validiteit van opleidingsinhouden. Enkele kanttekeningen bij profielenonderzoek. *Opleiding & Ontwikkeling*, 7, 5, 5-8.
- Mulder, M. (1995). Branche- en bedrijfsopleidingen: Structuur, omvang en ontwikkelingen. M. Mulder & W. de Grave (Red.) *Ontwikkelingen in branche- en bedrijfsopleidingen*. Utrecht: Lemma, 17-23.
- Mulder, M. (1999a). Competentiegericht opleiden. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, 1/2, 13-20.
- Mulder, M. (1999b). Kwaliteit van bedrijfsopleidingen. Pieters, J.M., Tj. Plomp & L.E. Odenthal (Red.) *20 jaar Toegepaste Onderwijskunde*. Enschede: Twente University Press, 221-233.
- Mulder, M., J.S. Akkerman & N. Bentvelsen (1988). *Bedrijfsopleidingen in Nederland*. 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Mulder, M., J.S. Akkerman & N. Bentvelsen (1989). *Bedrijfsopleidingen in Nederland*. 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs. 3^e herziene druk.
- Mulder, M., K. van Ginkel, & W.J. Nijhof (1994). Customer Satisfaction Research as a Component of Quality Assurance within In-Company Training. *Tijdschrift voor Onderwijswetenschap*, 24, 2/3, 59-76.
- Mulder, M. & Witziers, B. (1997). *Levenslang leren. Hoger opgeleiden en hun plannen*. Amsterdam: Intermediair.
- Nadler, L. (1980). *Corporate Human Resources Development: A Management Tool*. Madison/New York: ASTD/Van Nostrand Reinhold Company.
- Nedermeijer, J & A. Pilot (2000). *Hoger onderwijs: beroepscompetenties en academische vorming*. (Concept).
- Nordhaug, O. (1993). *Competence, Training and Learning*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Nordhaug, O. & K. Grønhaug (1994). Competences as Resources in firms. *International Journal of HRD*, 5, 1, 89-106.
- Nijhof, W.J. & M. Mulder (Red.) (1986). *Basisvaardigheden in het beroepsonderwijs*. 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs

- Nijhof, W.J. & M. Mulder (1989). Performance Requirements Analysis and Determination. L. Bainbridge & S.A. Ruiz Quintanilla (Eds). *Developing Skills with Information Technology*. Chichester: John Wiley & Sons, 131 – 152.
- Olafson, F.A. (1973). *Ethics and twentieth century thought*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Onstenk, J. (1997). *Leerend leren werken: brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon.
- Overduin, B.R. (2000). Ons vak in de pers. *Opleiding & Ontwikkeling*, 13, 5, 5-7.
- Overveld, J.A.C. van & B. van Goudoever (1997). Competentiemanagement. Vinke, R.H.W., G. Nijman & A. Simonis. *Jaarboek Personeelsmanagement 1998*. Apeldoorn: Kluwer Bedrijfsinformatie.
- Pace, R.W., P.C. Smith & G.E. Mills (1991). *Human Resource Development: The Field*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Pals, N. & Mulder, J.A. (1998). Competentieverricht opleiden en ontwikkelen. Kessels, J.W.M., Smit, C.A. & Papas-Talen, A.N. (red.). *Competentieverricht opleiden en ontwikkelen. Opleiders in organisaties. Capita Selecta* 36, 1-19.
- Parry, S.B. (1997). *The Managerial Mirror Volume 1 – Competencies*. Amherst/Minneapolis: HRD Press/Lakewood Publications.
- Parry, S.B. (1998). Just What Is a Competency? (And why should you care?). *Training*, June 1998, 58-64.
- Peper, B. (1996). *Duurzame kennis, duurzame landbouw*. Advies aan de Minister van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij over de kennisinfrastructuur van de landbouw in 2010.
- Phillips, J.J. (1991). *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Poell, R.F. (1998). Organizational Work-related Learning Projects: A Network Approach. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Prahalad, C.K. & G. Hamel (1990). The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, May-June, 79-91.
- Quinn, R.E., S.F. Faerman, M.P. Thompson & M.R. McGrath (1996). *Becoming a Master Manager: a Competency Framework – second edition*. New York: Wiley.
- Roos, J. & G. von Krogh (1992). Figuring out your Competence Configuration. *European Management Journal*, 10, 4, 422-427.
- Rothwell, W.J. (1996). *ASTD Models for Human Performance Improvement: Roles, Competencies and Outputs*. Alexandria: American Society for Training and Development.
- Rothwell, W.J. & H.C.Kazanas (1994). *Human Resource Development: A Strategic Approach*. Amherst: HRD.
- Rummler, G.A. & A.P. Brache (1995). *Improving Performance. How to Manage the White Space on the Organization Chart*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 2nd edition.
- Schlussmans, K., R. Slotman, C. Nagtegaal & G. Kinkhorst (Red.) (1999). *Competentieverrichte leeromgevingen*. Utrecht: Lemma.
- Schmidt, F.L., J.E. Hunter & K. Pearlman (1982). Assessing the economic impact of personnel programs on workforce productivity. *Personnel Psychology*, 35, 333-347.
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Silvis, H.J. & C. van Bruchem (Red.) (2000). *LEI – Landbouw-Economisch Bericht 2000*. 's-Gravenhage: Landbouw Economisch Instituut.
- Simons, P.R.J. (1999a). Competentieontwikkeling: van behaviorisme en cognitivisme naar sociaal-constructivisme. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, 1/2, 41-45.
- Simons, P.R.J. (1999b). Competentieverrichte leeromgevingen in organisaties en hoger beroepsonderwijs. Schlussmans, K., R. Slotman, C. Nagtegaal & G. Kinkhorst (Red.). *Competentieverrichte leeromgevingen*. Utrecht: Lemma, 31-46.
- Sluijs, E. van & F. Kluytmans (1997). Kennis alleen is niet genoeg. *Gids voor personeelsmanagement*, 76, 2, 10-15.
- Sredl, H.J. & W.J. Rothwell (1987). *The ASTD Reference Guide to Professional Training Roles & Competencies*. Amherst: HRD Press.
- Stewart, J. & J. McGoldrick (Eds) (1996). *Human Resource Development: Perspectives, Strategies and Practice*. London: Pitman Publishing.
- Stolovitch, H.D. & E.J. Keeps (Red.) (1992). *Handbook of Human Performance Technology: A Comprehensive Guide for Analyzing and Solving Performance Problems in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Stoof, A., R.L. Martens & J.J.G. van Merriënboer (2000). *What is competence? A constructivist approach as a way out of confusion*. Paper gepresenteerd tijdens de ORD, 24-26 mei 2000, Leiden.
- Swanson, R.A. (1994). *Analysis for Improving Performance: Tools for Diagnosing Organisations & Documenting Workplace Expertise*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Sweerts, E. (1998). Veranderen van gedrag. *Gids voor personeelsmanagement*, 77, 4, 17-19.
- Thijssen, J.G.L. (1996). *Leren, Leeftijd en Loopbaanperspectief: Opleidingsdeelname door oudere personeelsleden als component van Human Resource Development*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Thijssen, J.G.L. (1997). *Leren om te overleven, over personeelsontwikkeling als permanente educatie in een veranderende arbeidsmarkt*. Oratie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Thijssen, J.G.L. (2000a). Competentiemanagement en HR-beleidsfuncties. *Opleiding & Ontwikkeling*, 13, 7/8, 13-19.
- Thijssen, J.G.L. (2000b). Competentieontwikkeling in het beroepsonderwijs. *Opleiding & Ontwikkeling*, 13, 10, 5-11.
- Tjepkema, S., H.M. ter Horst, M. Mulder & J. Scheerens (1999). *Future challenges for Human Resource Development professionals in Europe. Final Report*. Enschede: University of Twente.
- Twisk, T., E. Singerling & L. Steenhorst (1997). Competentiemanagement volgens Berenschot. Vandaag werken aan de prestaties van morgen. *Gids voor Personeelsmanagement*, 76, 12, 37-37.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vaan, M. de, S. ten Have & W. ten Have (1996). De strategische dialoog met gebruik van kerncompetenties. *Holland/Belgium Management Review*, 47, 38-43.
- Veldhuis-Diermanse, A.E. & H.J.A. Biemans (2000). Is CSCL an adequate tool to reach a deep level of academic learning? *Learning and Instruction (submitted)*.
- Verkaik, A.P. (2000). *Toekomstverkenningen en Kerncompetenties*. Den Haag: Nationale Raad voor Landbouwkundig Onderzoek.
- Verreck, W. & K. Schlusmans (1999). Over competenties en het beroeps- en opleidingsprofiel van een opleiding. Buskermolen, F. B. de la Parra & R. Slotman (Red.) *Het belang van competenties in organisaties*. Utrecht: Lemma, 63-82.
- Visser, M., Mulder, M. & Geelen, F. (1998). Kerncompetenties en opleidingsbeleid in de praktijk. *Opleiding & Ontwikkeling*, 11(10), 11-15.
- Vloten-Doting, L. van (1998). Het landbouwonderwijsbeleid, gevoed door onderzoek. Gimbère, M.C. & A.F.M. Nieuwenhuis (Red.) *Lang leve leren. De aansluiting tussen werken en opleiden in de agrarische sector*. Wageningen: STOAS, 129-134.
- Vos, E. de (1999). Nederland is cursusmoe. *Intermediair*, 35, 30, 12-15.
- Walker, D.F. (1990). *Fundamentals of Curriculum*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Walton, J. (1999). *Strategic Human Resource Development*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Weggeman, M. (1997). *Kennismanagement: inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum.
- Wognum, A.A.M. (1999). *Strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen*. (dissertatie) Enschede: Universiteit Twente.
- Wijffels, H.H.F. (2000). *Veranderende maatschappij, veranderende universiteit*. Opening academisch jaar 1 september 2000. Wageningen: Wageningen Universiteit.
- Zemke, R. (1982). Job Competencies: Can They Help You Design Better Training? *Training*, 19, 5, pp. 28-31.