

Naar duurzame competentieontwikkeling: implicaties voor personeelsbeleid

Christa Teurlings, Marjan Vermeulen en Helena Wiersma

Vanwege elkaar steeds sneller opvolgende maatschappelijke ontwikkelingen is er een noodzaak voor organisaties om te zoeken naar meer flexibele vormen van personeelsbeleid. Deze nieuwe vormen moeten het duurzaam begeleiden en ondersteunen van werknemers verbeteren. Tevens moeten ze de organisatie in staat stellen sneller in te spelen op veranderingen. Het gaat daarbij om duurzame competentieontwikkeling.

De conventionele wijze waarop naar personeel en organisatie wordt gekeken (functies worden bijvoorbeeld nog steeds beschouwd als de bouwstenen van de organisatie), bepaalt grotendeels de inhoud van het huidige HRM/HRD, alsmede de wijze waarop met competentieontwikkeling wordt omgegaan. Andere concepten en benaderingen, andere perspectieven zijn nodig om competentiebeleid en HRM/HRD verder tot ontwikkeling te brengen.

‘Leren’, zowel individueel als collectief leren, en ‘ontwikkeling’ dienen wat ons betreft centraal te staan binnen het nieuwe HRM/HRD. Competentieontwikkeling is daarbij een essentieel onderdeel, maar dient dan wel op een meer duurzame manier te worden ingevuld.

Naast een overzicht van de heersende denkbeelden over competenties lichten we in dit artikel toe waarom het leer- en ontwikkelingsperspectief zo belangrijk is, hoe duurzame competentieontwikkeling eruitziet en wat de implicaties zijn voor HRM/HRD.

Van statische naar dynamische effectiviteit

In onze huidige maatschappij doen zich snelle ontwikkelingen van velerlei aard voor. Demografische, sociale, culturele, technologische, economische en arbeidsmarkttechnische ontwikkelingen volgen elkaar in een hoog tempo op. De maatschappij is uitermate complex en dynamisch en de toekomst wordt moeilijker te voorspellen. In toenemende mate hebben organisaties met deze complexiteit en dynamiek te maken.

De auteurs zijn werkzaam bij IVA Tilburg. Dr. C.C.J. Teurlings is senior onderzoeker, dr. M. Vermeulen is hoofd van de afdeling Onderwijs & Cultuur en drs. H. Wiersma is onderzoeker.

Dit heeft onmiskenbare gevolgen voor de gehanteerde (organisatie)strategieën en inzichten.

De gangbare oriëntatie van managers en hun organisaties was in eerste instantie gericht op het vergroten van de winst, de productiviteit en de efficiency. Later kwamen ook het welbevinden, de motivatie en de opleiding van medewerkers in beeld. Binnen deze benaderingen wordt de effectiviteit van de organisatie vaak aan slechts één criterium afgemeten en daarbij wordt er (impliciet) van uitgegaan dat de organisatie zich in een stabiele evenwichtstoestand bevindt. Dit impliceert dat – bij veranderingen in de omgeving – (een onderdeel van) de organisatie zich in de richting van een nieuwe balans dient te bewegen. Dergelijke veranderingsprocessen kunnen, zo is de veronderstelling, door middel van duidelijke maatregelen en interventies worden gepland, gestuurd en bestuurd.

Deze strategieën en inzichten blijken in een dynamische omgeving te beperkt en onvoldoende mogelijkheden te bieden om aan de genoemde dynamiek en complexiteit tegemoet te komen (vergelijk Boonstra, 2000). Voordat de veranderdoelen zijn bepaald, het proces is gepland, het implementatieproces is vormgegeven en werknemers de gewenste kennis en vaardigheden hebben verworven, is de omgeving van de organisatie alweer veranderd. Daarmee lopen organisaties en hun werknemers in feite steeds meer ‘achter de feiten aan’. Daar komt nog bij dat veel onderzoek laat zien dat er geen eenduidig veranderproces (implementatie- of innovatieproces) in organisaties lijkt te bestaan (Boonstra, 2000). Vele complexe factoren spelen een rol en er bestaan daarbij veel verschillen tussen organisaties en hun medewerkers (vergelijk Van den Berg, 2000).

Bovendien wordt meer rekening gehouden met de continue ontwikkelingen die zich binnen de organisaties zélf voordoen. Er vinden bijvoorbeeld regelmatig personeelwisselingen plaats, medewerkers ontwikkelen zich voortdurend (bijvoorbeeld aan de hand van persoonlijke ontwikkelingsplannen, loopbaanbeleid) en de arbeid binnen organisaties is aan verandering onderhevig. Tevens worden er nieuwe inzichten en vaardigheden de organisatie ‘binnengehaald’, doordat er bijvoorbeeld samenwerkingsverbanden met andere instellingen of bedrijven ontstaan.

Al met al zien organisaties zich genoodzaakt om naar een meer dynamische benadering en strategie te zoeken, waarbij *duurzaamheid* hoog in het vaandel staat. Het begrip duurzaamheid verwijst in dit kader onder meer naar de overtuiging dat werknemers niet louter (standaard)probleemsituaties kunnen oplossen en de vereiste kennis en vaar-

digheden *bezitten en kunnen reproduceren*. Het gaat om méér (of misschien wel om: anders). Wanneer je bijvoorbeeld tijdens een computercursus alléén hebt geleerd welke toetsen je moet gebruiken om een brief te printen, kom je tijdens het printen van brieven op de werkvloer vaak bedrogen uit. De dagelijkse praktijk brengt je met veel complexere problemen in aanraking. Daar komt nog bij dat, zodra je op cursus bent geweest, een update van het pakket alweer in aantocht is. Het gaat er niet alleen om 'goed te zijn of te worden' (eenzijdige en statische effectiviteit), maar zeker ook om (op middellange en langere termijn) 'goed te blijven' en om te 'leren leren' (zie ook Teurlings, 1995). Daarmee wordt het *toepassen* van de kennis en vaardigheden in wisselende contexten essentieel. Zo kunnen complexe problemen worden opgelost en kunnen tevens nieuwe kennis en competenties worden verworven (vergelijk Kessels, 2001; Nonaka en Takeuchi, 1997). Het gaat dan om het ontwikkelen van bijvoorbeeld verandervermogen (Boonstra, 2000), leer- vermogen (Van der Sanden, 1997) en een brede vakbekwaamheid (Onstenk, 1997). Daarmee kan niet alleen voor de organisatie een belangrijk concurrentievoordeel ontstaan (zie ook Fruytier en De Lange, 1997), maar ook voor de werknemers die onderdeel van de organisatie zijn en voor de omgeving waarin de organisatie functioneert.

Ontwikkelingen in HRM en HRD: het competentiedenken

In de lijn met voorgaande veranderingen doen zich ontwikkelingen voor in benaderingen voor human resource management (HRM) en human resource development (HRD).

Binnen HRM komt de klassieke benadering van de arbeidsrelatie, waarbij functies worden beschouwd als de bouwstenen van de organisatie, onder druk te staan (zie ook Kluytmans, 2000). In een dynamische omgeving groeit de behoefte aan een meer flexibel en duurzaam systeem voor HRM, waarbij het selecteren, benutten, ontwikkelen en genereren van competenties (ook voor de langere termijn) alle aandacht krijgen (vergelijk Faems, 2002). Veel bedrijven gaan bij het ontwikkelen van hun personeelsbeleid denken in termen van competenties, taken en prestaties en niet (louter) meer in termen van bevoegdheden of functies.

Binnen HRD wordt voortdurend gezocht naar nieuwe vormen van leren en opleiden. Diverse competentiegerichte opleidingsvormen en varianten van werkplekleren krijgen steeds meer aandacht. Inmiddels is de overtuiging gegroeid dat de klassieke vormen van leren en opleiden (bijvoorbeeld cursussen) niet in alle situaties zaligmakend zijn en dat van

de werksituatie of de arbeidsorganisatie belangrijke impulsen kunnen uitgaan voor 'leren en ontwikkeling'. Diverse onderzoeken laten zien dat er belangrijke voordelen te behalen zijn wanneer er een integratie van 'leren' en 'werken' tot stand wordt gebracht (vergelijk Bolhuis en Simons, 1999; Onstenk, 1997). Tot slot groeit de overtuiging dat kenmerken van de werknemers zélf (bijvoorbeeld bepaalde competenties) belangrijke factoren zijn, die mede bepalen welke leermogelijkheden er binnen een werksituatie worden benut en gecreëerd (vergelijk Baars-van Moorsel, 2003; Van der Sanden en Teurlings, in druk). Al men al ontwikkelt zich een meer flexibele en dynamische benadering van 'leren en werken'.

Binnen deze ontwikkelingen in zowel HRM als HRD doemt de discussie rondom 'competenties' op. In deze paragraaf gaan we nader in op de betekenis van het begrip competenties, op competentieontwikkeling en op collectieve competenties en collectieve competentieontwikkeling.

Competenties

Competentiedenken is 'in'. Vakbladen op het gebied van onder meer personeelsmanagement, opleidingsbeleid en organisatiekunde staan er bol van (bijvoorbeeld Van Bergenhenegouwen, Ten Horn en Mooijman, 1996; Van der Maesen de Sombreff en Schakel, 1999) en veel bedrijven oriënteren zich op het versterken en uitbreiden van de beschikbare competenties. Een moeilijkheid bij het begrip competenties is dat er nogal een diversiteit aan betekenissen bestaat (vergelijk Kluytmans, 1998; Thijssen, 1998, 2000). Het reikt te ver om in dit artikel uitvoerig bij deze diversiteit aan betekenissen stil te staan. Wij volstaan met een korte weergave van de betekenis die wij in dit artikel aan het begrip toekennen.

In dit artikel gebruiken we het begrip competentie in eerste instantie voor het beschrijven van *bekwaamheden van personen* in de hoedanigheid van (toekomstige) arbeidskracht, in de context van arbeid. Onder een competentie verstaan we vooral generieke gedragsaspecten. We sluiten aan bij omschrijvingen van Van der Sanden (1997, 1998, 2001). Dit betekent dat we competenties in eerste instantie beschouwen als kenmerken van personen. Competenties vatten we op als een *samenhangende en geïntegreerde* combinatie van kennis, vaardigheden, houdingen (attituden, motieven, oriëntaties en waarden) en leervermogens. We hanteren daarmee een brede definitie van het begrip competentie, aangezien we naast kennis of vaardigheden zeker ook attituden, motieven en leervermogens bedoelen. Vanzelfsprekend is het vermogen om te presenteren onderdeel van het competentiebegrip. Competenties zeggen dus

iets over wat personen *kunnen*, wat ze *weten en begrijpen*, maar ook wat ze *durven en willen zijn* (vergelijk Swieringa en Wierdsma, 1990).

Het begrip competentie verwijst naar ons idee vooral naar een *geïntegreerd en samenhangend* geheel van componenten (zie Van Merriënboer, Van der Klink en Hendriks, 2002). En juist die samenhang in de combinatie is essentieel; zo'n combinatie kan immers méér zijn dan de som van de afzonderlijke onderdelen ($1 + 1 = >2$): *het maakt het mogelijk dat de persoon in staat is om in bepaalde (werk)situaties bekwaam te oordelen, bepaalde gebeurtenissen of ontwikkelingen te voorspellen en effectief te handelen en te leren*.

Competenties zijn sterk afhankelijk van de potentie van de persoon: wat heeft iemand in huis? Competenties dienen echter ook tot uitdrukking te komen in de prestaties van de persoon (of groepen personen) in de feitelijke arbeidssituatie (de werkprestatie). Daarmee kunnen competenties dus bijdragen aan het realiseren van de organisatiedoelen. We zijn ons ervan bewust dat in het begrip competentie naast iemands potentie ook de aard van de werksituatie een grote rol speelt. Immers, pas indien deze werksituatie (voor de desbetreffende persoon) aan een aantal voorwaarden voldoet, zal de werknemer in kwestie in de gelegenheid zijn om zijn 'potentie' in feitelijke prestaties om te zetten en zichtbaar te maken. Dit betekent dat de competentie van werknemers afhankelijk is van het moment waarop en de situatie (context) waarin op de potentie van de persoon een beroep wordt gedaan. Tijdens het werken kunnen (duurzame) competenties tot ontwikkeling worden gebracht. Competenties kunnen dus in de tijd en over situaties heen veranderen. Ze zijn niet statisch, maar ontwikkelen zich voortdurend.

Samengevat kunnen aan het begrip competentie in eerste instantie de volgende kenmerken worden toegeschreven:

- Competenties zijn kenmerken van personen.
- Competenties verwijzen in eerste instantie naar kwaliteiten van personen (in tegenstelling tot bevoegdheden).
- Competenties verwijzen naar een samenhangend en geïntegreerd geheel van componenten.
- Competenties bevatten de volgende componenten: kennis, vaardigheden, houdingen en leervermogens.
- Competenties verwijzen niet alleen naar potenties van personen, maar ook naar vermogens om te presteren.
- Competenties hebben een dynamisch en ontwikkelingsgericht karakter.

Van dit competentiebegrrip kunnen ook kenmerken van functies, beroepen (vergelijk van Zolingen, 1995) en organisaties (zie Hamel en Pra-

lahad, 1994) worden afgeleid. Tevens kunnen uitspraken worden gedaan over bevoegdheden van functionarissen. In eerste instantie gebruiken we het begrip echter als beschrijvingen van kwaliteiten van personen.

Competentieontwikkeling

Met het voorgaande geven we het competentiebegrup een meer dynamisch en ontwikkelingskarakter (zie Onstenk, 1997). Competenties kunnen voortdurend worden verbreed, verdiept, verrijkt en verder tot ontwikkeling worden gebracht. In dat geval spreken we van (duurzame) competentieontwikkeling of van 'leren' (in de brede zin van het woord): '(...) het ontstaan of tot stand brengen (...) van relatief duurzame veranderingen in kennis, houding en vaardigheden en/of in het vermogen om te leren' (Simons, 2000: 8), waarmee de lerende weer in staat is om in een (toekomstige) situatie adequaat te handelen, problemen op te lossen en verder te leren. De veranderingen in kennis, vaardigheden, houdingen (attituden, motieven, oriëntaties) en/of leervermogens kunnen weer resulteren in veranderingen in arbeidsprocessen en -resultaten bij individuen, groepen en/of de (deel)organisatie.

Met betrekking tot de ontwikkeling van competenties van werknemers kan de werksituatie een belangrijke rol spelen; tijdens het 'werken' zijn personen dan bereid en in de gelegenheid om te 'leren'. Stagiairs en andere werknemers-in-opleiding hebben bijvoorbeeld een duidelijke opdracht om hun competenties verder tot ontwikkeling te brengen gedurende de periode dat zij praktijkervaring opdoen. Maar ook bevoegde werknemers werken tijdens hun loopbaan voortdurend aan hun eigen competentieontwikkeling. De werkplek fungeert daarmee als leeromgeving (vergelijk Kessels, 2001; Teurlings en Van der Sanden, 1999).

Collectieve competenties en collectieve competentieontwikkeling

Alhoewel wij het begrip competentie in eerste instantie gebruikten om personen (in hun werksituatie) te beschrijven, is het goed mogelijk om op vergelijkbare wijze (dat wil zeggen met een gemeenschappelijke taal) beschrijvingen te geven van grotere groepen van personen, van organisaties, van functies of arbeidsplaatsen, van bevoegdheden, et cetera. Zo ontstaat de basis voor het werken met competenties in het kader van personeelsbeleid.

Wanneer het competentiebegrup wordt gebruikt voor het beschrijven van groepen personen, verwijst het begrip naar het collectief van samenhangeende combinaties van (in potentie aanwezige) kennis, vaardigheden, attituden, motieven en leervermogens waarmee de groep in staat is om in steeds wisselende werksituaties bekwaam te oordelen, bepaalde gebeurtenissen of ontwikkelingen te voorspellen en effectief te handelen en te leren.

Ook collectieve competenties kunnen in de tijd en over situaties heen veranderen. Ze zijn niet statisch, maar ontwikkelen zich voortdurend. Het collectieve competentiebegrip kent dus ook een dynamisch en ontwikkelingskarakter. Collectieve competenties dienen nadrukkelijk tot uiting te komen in de prestaties van de organisatie. De wijze waarop die organisatie in staat is om het potentieel aan vermogen in te zetten in verschillende situaties en contexten om daarmee een diversiteit aan problemen op te lossen en tevens te leren, is daarmee een teken van (collectieve) competentie: het gaat immers om het collectieve vermogen om te presteren en te leren.

Overigens willen we benadrukken dat de collectieve competentie van een organisatie (of groep of team) niet slechts de som van de individuele competenties is ($1 + 1 = 2$). Juist wanneer individuele of groepen werknemers worden aangespoord en tevens bereid en in staat zijn om constructief met anderen samen te werken, bestaat de mogelijkheid dat er een meerwaarde ontstaat ($1 + 1 = >2$). Het gaat om unieke (en soms nieuwe) combinaties van competenties (personen), waardoor voor de organisatie een belangrijk (concurrentie)voordeel ontstaat. Het betekent dat de groep daarmee een groter (of ander) resultaat kan behalen. Dit wordt mogelijk gemaakt doordat de individuen niet alleen met elkaar overleggen, communiceren en tot afstemming komen over de wijze waarop de arbeid wordt verdeeld, maar tevens leren. Zij vormen een lerend werkgezelschap, waarbij individuen van elkaar leren en waarbij er gaandeweg nieuwe inzichten, vaardigheden en andere (individuele en collectieve) competenties tot ontwikkeling worden gebracht (zie ook Van der Sanden en Teurlings, in druk).

Dergelijke constructieve samenwerkingsrelaties kunnen zich in de organisatie zelf voordoen. Een voorbeeld hiervan is wanneer bepaalde werknemers in een projectteam worden gezet of wanneer afdelingen met elkaar moeten overleggen en samenwerken. Deze constructieve samenwerkingsrelaties kunnen zich ook buiten de organisatie bevinden (in netwerken en samenwerkingsverbanden). Die organisaties die erin slagen om constructieve samenwerkingsrelaties en netwerkverbanden (zie ook Poell, Tijmensen en Van der Krogt, 1997) te realiseren ($1 + 1 = >2$), geven daarmee blijk van een bredere competentie dan organisaties die daar niet in slagen.

Competentiebeleid: naar duurzame ontwikkeling

Door gebruik te maken van hetzelfde begrippenkader kunnen de gewenste competenties van individuen worden afgestemd op de

gewenste competenties van de organisatie of kunnen gewenste competenties van individuen worden vertaald naar gewenste competenties van de organisatie. Op die manier kunnen de ambities van de organisatie en de ambities van personen aan elkaar worden verbonden en op elkaar worden afgestemd. Hiermee is de basis voor het werken met competenties gelegd.

Het werken met competenties kent enkele voordelen¹ (zie ook Mulder, 1998, 1999, 2000; Van der Heijden, 2000):

- 1 Door verschillende partijen in een organisatie wordt dezelfde 'taal' gesproken. Directies, managers, P&O'ers, opleidingsfunctionarissen, lijnmanagers, onderwijzend en opleidend personeel en (toekomstige) werknemers hebben een gemeenschappelijk woordenboek (het competentiewoordenboek, zie ook Van der Heijden, 2000). Dit vereenvoudigt de communicatie.
- 2 Door de (gewenste) competenties te formuleren is het mogelijk om een koppeling te maken tussen de missie, de doelen en de strategie van de organisatie en het vereiste gedrag van personen. Hier dient naar ons oordeel ook te worden toegevoegd dat het mogelijk wordt om een koppeling te maken tussen de competenties die (groepen van) werknemers graag zouden willen bereiken (bijvoorbeeld in het kader van hun loopbaanplanning) en de doelen en de strategie van (delen van) de organisatie (hier komen we later nog op terug).
- 3 De geformuleerde competenties zijn bruikbaar binnen diverse onderdelen van het personeelsbeleid: de personeelsplanning, werving en selectie, beoordeling, beloning en opleiding en ontwikkeling.
- 4 Doordat competenties worden omschreven in waarneembare (of aantoonbare) prestaties zijn ze voor diverse partijen zeer herkenbaar. Dit vergroot de acceptatie van het systeem door belanghebbenden.
- 5 Door met competenties te werken bestaat de mogelijkheid dat het personeelsmanagement meer dynamisch, flexibel en duurzaam wordt gemaakt. Dit komt omdat er geen gebruik wordt gemaakt van bevoegdheden of functies, maar juist van competenties.

In deze paragraaf gaan we achtereenvolgens in op drie speerpunten van (competentie)beleid en op de wijze waarop deze drie vormen van competentiebeleid tot ontwikkeling kunnen worden gebracht. Hierbij gaan we in op de samenhang met organisatiebeleid en op de individualistische en/of collectieve inslag die wordt gekozen.

Drie speerpunten van (competentie)beleid

Samenhangend met de wijze waarop het begrip competentie in de literatuur wordt gehanteerd, kunnen ook relaties worden gelegd tot opvattingen over leren en (competentie)ontwikkeling. Simons (1995, 1999)

poneerde al dat aan competentiebeleid (en ook aan HRM/HRD in het algemeen) diverse (vaak samenhangende) expliciete en impliciete basisgedachten over leren en ontwikkeling ten grondslag liggen (zie ook de volgende paragraaf).

Aan de hand van deze basisgedachten kunnen naar ons idee de volgende drie speerpunten van (competentie)beleid worden onderscheiden (vergelijk ook Evers, Koelink, Teurlings en Vermeulen, 1998; Swieringa en Wierdsma, 1990; Van Agten, 2000; Vermeulen, 1997), die overigens in combinatie met elkaar kunnen voorkomen.

1 *Behouden en verbeteren.* Ten eerste kan het competentiebeleid zich richten op het werven, benutten, behouden, signaleren, versterken en verbeteren van de (reeds aanwezige) competenties van de werknemers. Er kan op continubasis of op het moment dat er zich problemen voordoen (op ad-hocbasis, reagerend) worden gekeken of er verbeteringen in competenties nodig en mogelijk zijn. Aangenomen wordt dat werknemers door beoordelingen en afspraken, door opleidingen of het leeraanbod op de werkplek de geldende procedures en regels beter toepassen, waardoor er op relatief korte termijn bruikbare resultaten te behalen zijn (sneller, beter, goedkoper).

Een voorbeeld in dit verband betreft een cursus projectmanagement voor die projectleiders die regelmatig met budgetoverschrijdingen te maken hebben of een cursus acquisitie voor (aankomende) accountmanagers.

2 *Vernieuwen en ontwikkelen.* Ook kan competentiebeleid zich voornamelijk richten op het verwerven, ontwikkelen en opdoen van nieuwe inzichten, kennis en vaardigheden en op het in gebruik nemen van nieuwe regels en procedures. Door voorspellingen te doen en vooruit te kijken wordt er proactief opgetreden en wordt er op problemen geanticipeerd. Op die manier worden kansen benut en bedreigingen voorkomen. Daar waar nodig worden vernieuwingen doorgevoerd. Dit gebeurt doordat nieuwe inzichten en vaardigheden, die vaak elders zijn ontdekt, de eigen organisatie (of afdeling) worden 'binnengehaald' en in die context worden toegepast. Medewerkers worden bijvoorbeeld aangezet om een nieuw aanbod aan kennis, vaardigheden en inzichten te verwerven en toe te passen. Medewerkers krijgen hiertoe bepaalde cursussen, opleidingen of coachings- en adviestrajecten aangeboden.

Een voorbeeld in dit verband betreft een bedrijf dat met zelfsturende teams gaat werken en voor teamleiders intervisiegesprekken gaat orga-

niseren. Daarnaast worden regelmatig feedbackbijeenkomsten georganiseerd om het functioneren van de teams te kunnen bespreken.

3 *Construeren en creëren*. Bij een bijzondere vorm van 'vernieuwen en ontwikkelen' richt men zich op het genereren van nieuwe competenties. Bij dit speerpunt wordt ervan uitgegaan dat competenties binnen de eigen organisatie al doende en vaak ook gezamenlijk (in sociale interacties en sociale netwerken) moeten worden ontwikkeld en gegeneerd. Gezien de complexiteit van de probleemsituaties en vraagstellingen waarvoor organisaties heden ten dage staan, zijn pasklare oplossingen en direct toepasbare kennis (die elders is ontwikkeld) vaak simpelweg niet voorhanden of in ieder geval niet toereikend genoeg. Kennis en vaardigheden die in andere contexten zijn ontwikkeld, dienen in ieder geval binnen de context van de eigen organisatie te worden geïnterpreteerd en 'ingepast'. Er moet naar (nieuwe) betekenissen worden gezocht. Men gaat er daarbij van uit dat nieuwe inzichten en competenties gezamenlijk en gaandeweg moeten worden toegepast, geïnterpreteerd, (her)ontdekt en/of gecreëerd en dat creatieve oplossingen en creatieve visies moeten worden (her)ontwikkeld. Er vindt daarbij een koppeling plaats tussen het oplossen van complexe problemen ('werken') en het al doende opdoen en ontwikkelen van nieuwe kennis, inzichten en vaardigheden ('leren en ontwikkeling'). Het gaat om 'leren door te doen'. Het is een creatief proces, waarbij binnen de context van de eigen organisatie en met inzet van de aanwezige (collectieve) competenties wordt gewerkt aan het oplossen van problemen en tegelijkertijd het genereren van nieuwe competenties.

Een voorbeeld betreft het aangaan van samenwerkingsverbanden tussen scholen en bedrijven die gezamenlijk de opleiding en begeleiding van zowel aanstaande als zittende beroepsbeoefenaren gaan ontwikkelen en verzorgen. Om deze samenwerkingsverbanden tussen scholen en organisaties te ondersteunen dienen gaandeweg nieuwe inzichten te ontstaan over de manier waarop het gezamenlijk ontwerpen kan worden gefaciliteerd. Dit proces wordt vanuit beide instanties ondersteund.

4 *Combinaties*. Binnen organisaties zullen diverse combinaties van de drie speerpunten voorkomen. Afhankelijk van de kenmerken van de werknemers en de organisatie, de context waarin deze zich bevindt en het strategisch beleid dat wordt gevoerd, richt het (competentie)beleid zich op 'behouden/verbeteren', 'vernieuwen/ontwikkelen' en/of 'construeren/creëren'. Wel verwachten wij dat in de huidige kenniseconomie vooral het derde speerpunt van (competentie)beleid kan bijdragen aan het (ook) op langere termijn voortbestaan van de organisatie. Ook verwachten wij dat dit beleid tevens kan zorgdragen voor het behouden, verbeteren en vernieuwen van competenties. Daarnaast kan de (blij-

vende) inzetbaarheid (employability) van individuen in de huidige of in andere organisaties worden vergroot.

Naar verwachting dient er echter wel een goede balans te zijn tussen het 'behouden/verbeteren', 'vernieuwen/ontwikkelen' en 'construeren/creëren': het voortdurend zoeken naar gezonde combinaties van de drie speerpunten. Naar verwachting zal een breder domein van competentieontwikkeling binnen bereik komen naarmate het competentiebeleid meerdere speerpunten van competentiebeleid 'in zich heeft'.

Ontwikkeling van competentiebeleid in samenhang met organisatiebeleid

In het algemeen kan bij het ontwikkelen van deze drie speerpunten van competentiebeleid een aantal strategieën worden gehanteerd. Er kan voor eenrichtingsverkeer worden gekozen. Hierbij zijn er twee varianten te onderscheiden: een top-down- en/of een bottom-up-benadering (Mulder, 1999). De top-down-benadering wordt in het algemeen het meest gekozen. Organisaties benoemen dan hun belangrijkste (kern)competenties, en formuleren hun strategisch organisatiebeleid, voornamelijk op grond van de wensen van de markt (vergelijk het Michigan-model, dat beschreven is in Fombrun, Tichy en Devanna, 1984). Het HRM- en HRD-beleid (in het bijzonder het competentiebeleid) worden afgestemd op dit strategisch organisatiebeleid. In deze benadering overheerst de gedachte dat de top van de organisatie eerst een visie en een strategie voor de organisatie moet formuleren. Het personeelsbeleid wordt daar vervolgens rechtstreeks van afgeleid.

Bij de bottom-up-benadering wordt meer de omgekeerde weg gevolgd. In die gevallen wordt het strategisch organisatiebeleid mede vormgegeven door ontwikkelingen en ambities die er onder het personeel bestaan. Zo bestaat de mogelijkheid dat de kernstrategie van de organisatie (mede) gebaseerd is op de gewenste en actuele competentieprofielen van de deelnemers (Mulder, 1999). Tevens bestaat de mogelijkheid dat de ambities van de organisatie door de top worden vastgesteld door de werknemers er zélf bij te betrekken (zie ook Simons, 1999). Niet om louter de indruk te wekken dat de medewerkers inspraak zouden hebben (schijndemocratie) of om louter een stevig draagvlak voor beleid te creëren. Er wordt juist gewerkt vanuit de gedachte dat voor het oplossen van complexe vraagstukken waar organisaties voor staan, de inbreng en denkkraft van de werknemers onontbeerlijk is. Het is de bron om de complexe problemen op te lossen en om tot een uitgewerkte visie te komen. Het gaat derhalve om het gebruiken en mobiliseren van de kracht van de werknemers zélf. Daarbij is men zich er dus van bewust geworden dat er moet worden gezocht naar gezamenlijke

ambities van individu(en) en organisaties. Het gaat om 'shared values' (Weggeman, 1997): de gedeelde waarden en oriëntaties, in dit geval omtrent de ambities en wensen tot competentieontwikkeling. Pas wanneer er een grote overeenstemming is tussen de persoonlijke en organisationele ambities, zijn belangrijke veranderingen en ontwikkelingen te verwachten.

Men komt daarbij (op basis van gelijkwaardigheid) via participatieve methoden tot strategisch organisatie- en competentiebeleid (vergelijk Joldersma, Mouwen, Otto en Geurts, 2000). De doelen en ambities voor competentiebeleid worden *gezamenlijk* (dat wil zeggen door leidinggevenden en werknemers gezamenlijk) gedefinieerd en geven daarmee richting aan 'leren en ontwikkeling' van individuen, groepen en de organisatie.

Deze benadering zien we voornamelijk terug bij speerpunt 3 (construeren/creëren). Er wordt een wisselwerking benadrukt tussen 'organisatiebeleid' en 'competentiebeleid' (vergelijk Looise, 1998). Er wordt (impliciet en/of expliciet) uitgegaan van het feit dat het organisatiebeleid en het competentiebeleid elkaar *voortdurend* beïnvloeden en in wisselwerking met elkaar staan. Sterker nog, wij zouden er zelfs voor willen pleiten dat er niet alleen sprake is van beïnvloeding en wisselwerking, maar ook van voortdurende wederzijdse versterking: de interacties tussen de beide beleidsvormen hebben weer gevolgen voor de verdere ontwikkeling van de beide niveaus in de organisatie (organisatieontwikkeling en competentieontwikkeling) en de interacties daartussen.

Competentiebeleid: individualistische en/of collectieve inslag

Voor het ontwikkelen van competentiebeleid in organisaties kan voor een individualistische of een collectieve inslag worden gekozen (zie Looise, 1998).

Wanneer voor een individualistisch perspectief wordt gekozen (zoals dat traditioneel binnen HRD, onderwijs en opleidingen het geval is), gaat het om het ontwikkelen van individuele competenties. Hiertoe dienen de juiste personele beleidsinstrumenten ingezet te worden ten behoeve van de werving, selectie, beoordeling, loopbaanbegeleiding, opleiding en beloningen van werknemers. Binnen HRD-afdelingen worden opleidingen ingezet om daarmee een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van individuele kennis, vaardigheden, houdingen en motivaties van (groepen van) individuele personeelsleden. Ook modernere vormen van opleiden (intervisie, leren-op-de-werkplek, netwerken) kunnen hierbij van nut zijn. Daarmee wordt het competentiebeleid vooral vanuit een individueel perspectief vormgegeven (Simons, 1995).

Een belangrijk deel van de kerncompetenties van een organisatie ligt echter niet zozeer in de individuele sfeer. Individueel leren is hiervoor wel een belangrijke voorwaarde, maar het is niet genoeg (vergelijk Swieringa en Wierdsma, 1990). Het gaat immers veel meer om communicatie, om coöperatie, om sociale interacties, om teamverband en onderlinge verhoudingen. Het (in teamverband) kunnen samenwerken, je werk kunnen afstemmen op dat van anderen, het aangaan van sociale relaties, je kwetsbaar durven en kunnen opstellen, bestaande gewoonten ter discussie durven stellen, et cetera zijn belangrijke competenties geworden. Daarnaast kan van de (sociale) context in arbeidsorganisaties ook een versterkende (of juist ook belemmerende) werking uitgaan voor de individuele en collectieve competentieontwikkeling (vergelijk Bolhuis en Simons, 1999; Onstenk, 1997). Werknemers kunnen van elkaar leren en kunnen gezamenlijk tot nieuwe inzichten, afspraken of procedures komen. Hierbij zijn het vormen van leer-/werkgezelschappen, constructieve samenwerking, wederzijds leren en respect voor elkaar belangrijke centrale begrippen. Wanneer er daarbij ook nog sprake is van collectief leren, heeft het geheel van het individuele leren ook gevolgen voor de organisatie of afdeling. Belangrijk daarbij is om de verworvenheden op het collectieve niveau ook in de organisatie 'vast te leggen' (te verankeren) in de vorm van bijvoorbeeld missie, visie, beleid of procedures. Daarmee kunnen meer duurzame resultaten worden behaald.

Binnen moderne arbeidsorganisaties is het naar ons idee van belang om te zoeken naar goede combinaties van het individuele leren en het collectieve leren (vergelijk Simons, 1995). Voor het realiseren van een moderne arbeidsorganisatie pleiten we daarmee ook voor een collectieve benadering van het competentiedenken. Hierin ligt dan ook de kracht van het competentiedenken, maar tevens een moeilijkheid en een (mogelijke) zwakte. Het probleem schuilt naar ons idee in het 'vertalen' van de competenties van de organisatie naar die van de individuen. Daarmee wordt het voldoen aan de eis van 'verticale integratie', waarbij de competenties van de organisatie en die van individuen op elkaar moeten worden afgestemd, geen eenvoudige zaak. Het leren van de organisatie kan immers meer zijn dan de som van het individuele leren ($1 + 1 = >2$).

Het voorgaande houdt in dat de conventionele denkkaders voor de wijze waarop organisaties zijn opgebouwd en georganiseerd (de klassieke benadering van de arbeidsrelaties, waarbij functies worden beschouwd als de bouwstenen van de organisatie, vergelijk Kluytmans, 2000), niet meer voldoende zijn om aan deze benadering van het competentiedenken tegemoet te kunnen komen. Andere benaderingen zijn nodig

om het duurzame competentiebeleid verder tot ontwikkeling te kunnen brengen.

In de volgende paragraaf beschrijven we de benaderingen van 'leren' en 'ontwikkeling' en geven we aan op welke wijze deze benaderingen een bijdrage zouden kunnen leveren aan de theorievorming rondom (duurzaam) competentiebeleid in organisaties.

Competentiebeleid en inzichten in 'leren' en 'competentieontwikkeling'

In het algemeen lijkt het erop dat er in het competentiedenken twee perspectieven kunnen worden onderscheiden (Simons, 1995, 1999): een cognitivistische (objectivistische) en een meer (sociaal-)constructivistische benadering. Deze benaderingen zijn gebaseerd op klassieke en moderne leerpsychologische en onderwijskundige inzichten en vormen naar ons idee mede de onderliggende uitgangspunten van de wijze waarop het competentiedenken wordt vormgegeven binnen organisaties. Ze geven als het ware sturing (richting) aan het HRM- en HRD-beleid. Het zijn geen vaststaande feiten, maar ze zijn (naast wetenschappelijke stromingen) te beschouwen als visies of (doel)oriëntaties die zich als het ware in de hoofden en de harten van mensen bevinden (zie ook Teurlings en Van der Sanden, 1999). Ze zullen consequenties hebben voor de wijze waarop het competentiedenken wordt vormgegeven. Vooral de visies en oriëntaties van HRM-managers, direct leidinggevend en/of 'sleutelfiguren' in de organisatie zullen daarbij de belangrijkste implicaties hebben voor het werken met en denken over competenties in de dagelijkse praktijk ('zo doen wij dat hier').

Cognitivistische (objectivistische) benadering

Binnen het *cognitivism* (*objectivism*) overheerst de opvatting dat 'leren' gelijk is aan het opnemen van informatie die in de buitenwereld voorhanden is. Deze informatie wordt door middel van actieve mentale processen in het brein verwerkt en deze processen resulteren in bepaalde (mentale en/of fysieke) gedragingen. Via informatieoverdracht en training ('uitleggen, voordoen, nadoen, oefenen maar') kunnen kennis en vaardigheden worden verworven. Ook is het mogelijk om werknemers meer individueel en gericht door middel van vormen van begeleiding (supervisie, coaching) in hun loopbaan te ondersteunen.

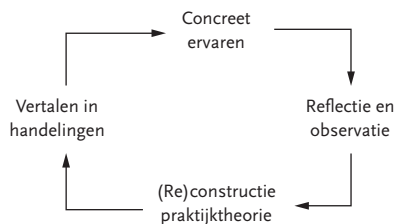
Deze strategie heeft voor het verwerven van specifieke kennis en vaardigheden met een relatief beperkt toepassingsgebied zijn waarde reeds bewezen. Onderzoek heeft aangetoond dat niet mag worden aangenomen

men dat kennis en vaardigheden die in de ene situatie worden verworven, zomaar (kunnen) worden toegepast en ingezet in een andere situatie². Het leervermogen van individuen speelt een belangrijke rol (Van der Sanden en Teurlings, in druk). Voor het tot ontwikkeling brengen van meer brede competenties is een andere benadering nodig.

(Sociaal-)constructivistische benaderingen

Het wordt steeds belangrijker gevonden dat er aandacht is voor het ontwikkelen van het vermogen om te presteren en van leervermogens (het 'leren leren'). Het gaat erom een krachtige leeromgeving te ontwerpen, waardoor een volwaardig leerproces tot stand kan worden gebracht. Daarbij wordt onderstreept dat lerenden hun eigen referentiekaders hanteren en van daaruit nieuwe informatie en ervaringen interpreteren en er betekenis aan verlenen.

Deze opvattingen overheersen binnen het *(sociaal-)constructivisme*. Men benadrukt dat leren gelijk is aan het geven van betekenis aan ervaringen en informatie; de menselijke hersenen filteren de informatie die binnenkomt door er een eigen unieke betekenis aan te geven (te interpreteren). Mensen bouwen hun (sociale) werkelijkheid op door ervaringen op te doen en met medemensen samen te werken en te interacteren. Er worden ervaringen opgedaan, deze worden (in de sociale context) overdacht en (aan de hand van eerdere ervaringen) geïnterpreteerd, er vindt begripsvorming plaats en mensen bouwen een persoonlijk beeld of 'praktijktheorie' (van der Sanden, 1997) over de werkelijkheid op. Vervolgens wordt met deze praktijktheorie geëxperimenteerd en vindt er toetsing, bijstelling, verfijning en (soms) hervorming van deze theorie plaats (vergelijk Kolb, 1984). Op deze wijze kan het proces van competentieontwikkeling via de fasen 'concreet ervaren', 'reflectie en observatie', '(re)constructie van persoonlijke praktijktheorie' en 'vertalen in handelingen' worden beschreven (Kolb, 1984). In figuur 1 zijn deze vier leerfasen nog eens weergegeven.



Figuur 1. Leerfasen, gebaseerd op Kolb (1984)

Een volwaardig leerproces zou allevier de genoemde processen moeten bevatten. Het gaat om 'leren-door-te-doen': door aan de vier genoemde leerprocessen op een adequate wijze aandacht te besteden is er sprake van een volwaardig leerproces en van volwaardige competentieontwikkeling.

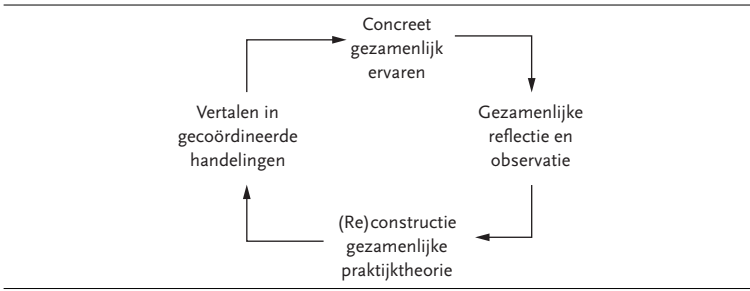
Kennis en vaardigheden ontwikkelen zich volgens de sociaal-constructivistische benadering in een bepaalde (sociale) context. Ze zijn dus sterk gebonden aan de context waarin ze zijn opgedaan. Sociaal-constructivisten zijn er daarmee van overtuigd dat (verre) transfer van verworven competenties naar andere contexten en situaties niet zomaar optreedt; motieven, houdingen en leervermogens zijn daarvoor juist essentieel.

(Sociaal-)constructivistische benaderingen en collectief leren

Het model van het individuele leren wordt ook vaak toegepast op het leren van collectieven of organisaties (vergelijk Dixon, 1999). Er kunnen dan vergelijkbare leerfasen (zie figuur 2) worden onderscheiden (Dixon, 1999); er worden (gezamenlijk) ervaringen opgedaan, deze ervaringen worden gezamenlijk in de context van de organisatie bezien en geïnterpreteerd en begrepen, er wordt (impliciet of expliciet) een collectieve betekenisstructuur (of: collectieve praktijktheorie)³ gevormd, waarmee vervolgens weer wordt geëxperimenteerd. Gaandeweg wordt deze collectieve praktijktheorie verfijnd, hervormd, uitgebreid en/of aangevuld.

Er is sprake van volwaardige collectieve competentieontwikkeling als aan de genoemde leerprocessen voldoende aandacht is besteed (zie figuur 2), dat wil zeggen wanneer de volgende activiteiten op continubasis worden ondernomen (zie ook Dixon, 1999; Simons, 1995, 1997):

- informatie uit de interne en externe omgeving opnemen;
- de juiste en relevante informatie weten te selecteren uit een grote hoeveelheid informatie die beschikbaar is;
- de informatie in de organisatie verspreiden en met elkaar delen;
- zorgen voor een gemeenschappelijke (her)interpretatie van informatie door subgroepen;
- relevante informatie en interpretaties opslaan en vasthouden in de organisatiecultuur en -structuur;
- verzamelde informatie en ontwikkelde (kern)competenties gebruiken, bundelen en verankeren (zie ook van Sluijs en Kluytmans, 1997);
- impliciete en vastgeroeste patronen in gedrag en denkwijzen (normen en waarden) bespreekbaar maken (zichtbaar maken van dominante cultuur in de organisatie), ter discussie durven stellen en daar consequenties aan (kunnen, durven en mogen) verbinden.



Figuur 2. Fasen van collectief leren, gebaseerd op Dixon (1999)

Vergelijking

De (sociaal-)constructivistische en de (conventioneel) cognitivistische/objectivistische benaderingen verschillen in hun opvattingen over wat 'leren' en 'kennis' is en over wat competenties zijn en hoe die kunnen worden vastgesteld en tot ontwikkeling kunnen worden gebracht. Tevens zijn er onder meer uiteenlopende opvattingen over wie 'de expert' binnen een vakdomein is en over de wijze waarop strategisch management in de organisatie kan worden vormgegeven. Beide benaderingen hebben naar ons idee ook verschillende implicaties voor de wijze waarop het HRD- en HRM-beleid in organisaties vorm krijgt.

Beide benaderingen kunnen in bepaalde situaties en omstandigheden hun diensten bewijzen. Beide benaderingen kunnen derhalve worden gebruikt bij het ontwerpen van krachtige vormen van beleid. Sterker nog, ze kunnen elkaar zelfs aanvullen. Belangrijk is echter wel om te zoeken naar constructieve combinaties.

In een meer stabiele omgeving, waarin het competentiebeleid voornamelijk de kenmerken heeft van speerpunt 1 en 2, heeft de objectivistische benadering haar diensten reeds bewezen. Juist nu de huidige maatschappij een grotere dynamiek wordt toegekend en het competentiebeleid kenmerken in zich heeft van de speerpunten 1, 2 en 3, biedt de sociaal-constructivistische benadering krachtige aanknopingspunten. Deze benadering, alhoewel oorspronkelijk van geheel andere afkomst, zou een wezenlijke bijdrage kunnen leveren aan het leren en de competentieontwikkeling van zowel individuen en groepen als de moderne *arbeidsorganisatie* in zijn geheel (en wellicht ook de lerende regio, vergelijk Vermeulen, 1999). Aansluitend bij deze sociaal-constructivistische benadering hanteren wij de volgende brede definitie van leren binnen organisaties (vergelijk Simons, 2000). Het gaat om het ontstaan of het tot stand brengen van relatief duurzame veranderingen in kennis, houdingen, vaardigheden en/of leervermogens. Dit kan worden gerealiseerd door het selecteren, opnemen, verwerken, integreren, vast-

leggen en gebruiken van informatie, maar ook door aan informatie (nieuwe) betekenis te geven. De genoemde relatief duurzame veranderingen resulteren vervolgens onder bepaalde condities in veranderingen in arbeidsprocessen en -resultaten van zowel individuen als groepen of teams en/of de (deel)organisatie.

Ons inziens is het interessant om vanuit leerpsychologische en vooral deze nieuwe leerpsychologische inzichten te kijken naar het leren van groepen en organisaties (zie Kessels, 1996). Naar ons idee kan van deze benaderingen een meerwaarde voor het competentiedenken ontstaan.

Naar duurzame competentieontwikkeling: strategisch leerbeleid

In het voorgaande stelden wij dat er binnen een moderne arbeidsorganisatie voortdurend wordt gezocht naar gezonde en vereiste combinaties van het verbeteren, vernieuwen en creëren van (nieuwe) competenties op zowel individueel als collectief niveau (groeps- en organisatieniveau). Het strategisch beleid van de organisatie is erop gericht om het (individuele en collectieve) leren en het (individuele en collectieve) leervermogen (in velerlei vormen) van diverse actoren in de organisatie met elkaar te verbinden, te bevorderen en te vergroten. Binnen een moderne arbeidsorganisatie is men ervan overtuigd dat dit in samenhang zou moeten gebeuren.

Daarmee raakt het competentiebeleid, dat gericht is op 'leren', het hart van de onderneming. Bolhuis en Simons (1999) noemen dit beleid 'leerbeleid'. Zij beschrijven het als volgt: 'Leerbeleid zal steeds meer een integraal onderdeel moeten uitmaken van het organisatiebeleid. Opleiden en trainen buiten de werkplek verdwijnt niet, maar raakt nauwer verweven met het creëren van positieve condities voor leren en het begeleiden van leren op de werkplek. Leerbeleid dient dan ook niet meer slechts een uitvloeisel van personeelsbeleid te zijn, maar het hart van de onderneming te raken. Het leerbeleid gaat dan ook niet alleen de leerdeskundigen aan, maar tevens het management' (pg. 209).

In deze paragraaf lichten we toe dat het bij strategisch leerbeleid naar ons idee gaat om a) wederzijds respect en het zoeken naar 'win-win'-situaties, b) zingeving en c) integratie van leren en werken (of: presteren).

Wederzijds respect en het zoeken naar 'win-win'-situaties

In een moderne arbeidsorganisatie, waar het duurzame competentiedenken hoog in het vaandel staat, komt het competentiebeleid door

voortdurende wisselwerking tussen 'top' en 'bottom' (en vaak ook nog in samenspraak met de omgeving: 'de markt') tot stand. Er bestaat een continue afstemming, beïnvloeding en wisselwerking tussen organisatiestrategie en competentiebeleid, tussen organisatiebelang en persoonlijk belang, tussen collectieve ambitie en persoonlijke ambities. Hierbij is er sprake van gelijkwaardigheid en wederzijds respect. Juist door expliciet aandacht te besteden aan de individuele competenties en ontwikkeling van de medewerkers, wordt respect getoond voor de persoonlijke identiteit, behoeften en wensen van de medewerker. En doordat medewerkers bereid zijn om hun persoonlijke wensen en ambities mede ten dienste te stellen van de organisatie als geheel, werken zij mee aan het realiseren van de ambities van de organisatie. Op die manier streven de partijen in de organisatie naar wederzijdse belangen en wederzijdse aantrekkelijkheid (Kessels, 2001). Voor beide partijen kunnen daardoor voordelen bestaan (zie ook Covey, 1999).

Moderne organisaties streven bij het formuleren van hun competentiebeleid naar het gezamenlijk formuleren van een collectieve ambitie (Weggeman en Geurts, 1996). Daarbij gaat het niet zozeer om de vraag 'Welke competenties hebben we in huis?', maar om de vraag 'Wie willen we zijn/worden?'. Deze vragen gelden zowel voor de organisatie als geheel als voor iedere individuele medewerker.

Het gaat bij het beantwoorden van deze laatste vraag voor de organisatie (de strategische heroriëntatie) vooral om een toekomstperspectief: 'Wie/wat willen we zijn/worden?', opdat we ons in de toekomst van de concurrent kunnen (blijven) onderscheiden (vergelijk Fruytier en De Lange, 1997)⁴ en 'Waar ligt onze grootste groeikracht?'. Bij het beantwoorden van de vraag voor de individuele medewerker gaat het om de vragen 'Wie wil ik zijn/worden?', 'Welke bijdrage kan ik leveren?' en 'Waar liggen mijn grootste groeimogelijkheden?'. Door op die manier gezamenlijk bepaalde keuzes te maken en een collectieve ambitie te definiëren (te zoeken naar 'shared values'), kan tevens invloed worden uitgeoefend op de motivaties van professionals om te werken aan de eigen competentieontwikkeling ten dienste van het realiseren van de doelen van de organisatie (Weggeman, 1997). Daarmee ontstaat een 'win-win'-situatie.

Zingeving en gezamenlijke betekenisverlening

Door antwoord te geven op de vraag 'Wie willen we zijn/worden?' zijn organisaties en hun leden in wezen bezig om hun eigen positie(s) (en dus ook de positie ten opzichte van hun omgeving) te heroverwegen en te herdefiniëren. Er wordt als het ware naar (nieuwe) zingeving en nieuwe (persoonlijke) betekenis voor het bestaan gezocht. Door het

beantwoorden van de genoemde vraag wordt een nieuw organiserend principe gerealiseerd; het gaat binnen moderne arbeidsorganisaties dan niet meer zozeer om 'het ordenen van mensen', maar veel meer om het (voortdurend) gezamenlijk verlenen van betekenis aan ervaringen en gebeurtenissen. De kans hiertoe is het grootst (onder bepaalde condities) wanneer bepaalde mensen met verschillende competenties en perspectieven met elkaar gaan samenwerken. Door aldus competenties, samenwerkingsrelaties en leerprocessen te ordenen kunnen organisaties worden beschouwd als dynamische systemen (vergelijk Boonstra, 2001; Engeström, 1994).

Deze dynamische systemen kunnen ook weer invloed uitoefenen op andere organisaties die zich in de regio bevinden of waarmee een samenwerkingsrelatie bestaat⁵. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk dat er bepaalde constructieve samenwerkingsrelaties met strategische partners worden gezocht om daarmee tevens het voortbestaan van de eigen organisatie te realiseren. Door op die manier de positie van de organisatie in relatie tot de omgeving te beïnvloeden wordt weer een nieuwe balans met die omgeving gezocht.

Integratie van leren en werken

Binnen een moderne arbeidsorganisatie wordt gewerkt aan het tot stand brengen van de integratie van 'leren' en 'werken' op alle niveaus van de organisatie en dus tussen 'leren', 'werken' (of: presteren) en 'innoveren' of 'implementeren' (Bolhuis en Simons, 1999; Boonstra, 2000; Onstenk, 1997). Het gaat om de gezonde balans tussen prestaties op korte termijn en prestaties op (middel)lange termijn, die onder meer via leerprocessen en competentieontwikkeling totstandkomen (vergelijk de discussie in Schramade, 2002).

Mede daarmee streven duurzame organisaties ernaar lerende organisaties te (willen) zijn/worden (zie ook Bolhuis en Simons, 1999; Bomers, 1989; De Moor, 2000; Garratt, 1987; Germans en Simons, 1996; Karsten, Voncken en Voorthuis, 1998). Binnen dergelijke organisaties zijn zowel het individuele als het collectieve leren belangrijke speerpunten van beleid geworden (vergelijk Dixon, 1999; Senge, Kleiner, Roberts, Ross, Roth en Smith, 2000; Simons, 2002; Verbiest, 2002).

Wij pleiten er daarmee voor dat organisaties in hun beleid voortdurend blijven streven naar gewenste en gezonde combinaties van verbeterend, vernieuwend en creërend leren op diverse niveaus, te weten:

- a het individueel niveau, waarbij het gaat om het leren en het leervermogen van individuen in de organisatie⁶;

- b het groepsniveau, waarbij het gaat om het leren en het leervermogen van collectieven of groepen;
- c het organisatieniveau, waarbij het gaat om het leren en het leervermogen van de organisatie als geheel.

Hierbij lijkt het ons van groot belang om ook het leren dat plaatsvindt in het externe netwerk van de organisatie, in ogenschouw te nemen.⁷

Zeker wanneer de arbeidsorganisatie een schoolorganisatie, een instelling voor gezondheidszorg of een welzijnsinstelling betreft, komt er nog expliciet een ander niveau bij, namelijk:

- d het niveau van de primaire klant, waarbij het gaat om het leren en het leervermogen van die primaire klanten.

In schoolorganisaties bedoelen we hiermee de leerlingen, cursisten of studenten (vergelijk Simons, 1997). Scholen hebben dan ook als hun (kern)taak om het leren en het leervermogen van leerlingen te bevorderen. Er wordt gewerkt aan adaptief onderwijs, aan leerlinggerichte instructie of aan studentgerichte en competentiegerichte opleidingsvormen.

In de gezondheidszorg bedoelen we patiënten en cliënten. Ook daar wordt met de verschuiving van aanbod- naar vraaggestuurde zorg beoogd dat patiënten en cliënten zo veel mogelijk zelfstandig kunnen leren functioneren in de maatschappij. Hiervoor is zorg-op-maat (anders gezegd: een leerproces-op-maat) vereist.

Naar duurzame competentieontwikkeling: verwachte implicaties voor personeelsbeleid

Uit de voorgaande uiteenzetting kunnen enkele implicaties worden afgeleid voor HRM en HRD. Wij werken er hier zeven nader uit.

Leren en competentieontwikkeling (in brede betekenis) krijgen een meer centrale plaats in HRM en HRD

De laatste decennia is men ervan overtuigd geraakt dat leren op meerdere manieren en op diverse momenten plaatsvindt en niet louter meer is gebonden aan de opleidings situatie. Er is sprake van een verbreding van de betekenis van 'leren' en 'competentieontwikkeling'. Leren is niet alleen gericht op het opnemen van kennis en/of het 'verbeteren', maar tevens op het verwerven van competenties en het creëren van nieuwe competenties. Leren gebeurt vooral ook via het toekennen van betekenis aan de hand van eigen ervaringen, de sociale context en bepaalde referentiekaders. Leren vindt plaats op alle niveaus in de organisatie

(individuen, groepen, organisaties). Omdat de niveaus van leren met elkaar zijn verbonden, wordt het leren versterkt.

Werknemers moeten over een scala aan breed toepasbare bekwaamheden en competenties gaan beschikken, waaronder diverse leerstrategieën. De manieren van leren en opleiden waarin vooral kennisoverdracht en het opnemen van informatie centraal staan, voldoen niet meer. Er ontstaan transferproblemen omdat de opgedane kennis en vaardigheden in de ene situatie (de cursusruimte) niet zomaar (kunnen) worden toegepast in de andere situatie (de werkplek). De praktijk dient een belangrijkere plaats te krijgen in het leren en de ontwikkeling van werknemers. Voorbeelden zijn praktijksimulaties in cursussen, het management meer betrekken bij het voor- en natraject van opleidingen en opleiden op de werkplek (zie ook Onstenk, 2000).

Naast deze vormen van scholing en opleiding dragen relatief nieuwe instrumenten bij aan het stimuleren van de ontwikkeling van de medewerkers, zoals persoonlijke ontwikkelingsplannen, intervisie en collegiale consultatie, mobiliteit.

Hierdoor en vanwege de ontwikkelingen in de maatschappij, krijgen leren en competentieontwikkeling een meer centrale plaats in HRM en HRD. Leerbeleid zou er de kern van moeten vormen (Bolhuis en Simons, 1999). Dit alles heeft consequenties voor de wijze waarop aan HRM en HRD uitvoering wordt gegeven.

Competenties vormen de bouwstenen van integraal personeelsbeleid
Functies en functieomschrijvingen zijn statisch en kunnen niet snel meeveranderen als de omstandigheden hierom vragen. Competenties wel, mits het competentiebegrip een dynamisch en ontwikkelingsgericht karakter heeft.

Competenties hebben nog een voordeel: met behulp van competenties is een verbinding te leggen tussen de organisatiedoelstellingen en de benodigde competenties van individuele medewerkers, en andersom. Zo kunnen binnen organisaties competenties en competentieprofielen worden ontwikkeld (die aansluiten bij de functieomschrijvingen), waardoor het mogelijk wordt een meer dynamisch en flexibel systeem van HRM en HRD te realiseren. Belangrijk hierbij is de wijze waarop competenties worden omschreven; namelijk als een onderling samenhangend en geïntegreerd cluster van kennis, vaardigheden, houdingen en leervermogens waarmee de persoon in staat is om in bepaalde situaties bekwaam te oordelen, bepaalde gebeurtenissen te voorspellen en effectief te handelen en te leren (Van der Sanden, 1997, 1998, 2001).

Het werken met competenties heeft enkele consequenties voor de bestaande personeelsinstrumenten, bijvoorbeeld het systeem van beoordelen. Deze instrumenten dienen (mede) gebaseerd te zijn op competenties en niet (louter) op functie-eisen zoals vastgelegd in de functieomschrijvingen. Nieuwe instrumenten moeten worden ontwikkeld, dan wel worden ingevoerd, zoals de gesprekkencyclus en persoonlijke ontwikkelingsplannen om medewerkers beter te begeleiden bij het ontwikkelen van hun competenties. Verderop komen we hierop terug.

Er komt meer nadruk te liggen op teams en groepen medewerkers

In het dynamische HRM is er veel aandacht voor het collectief: de teamontwikkeling, het teamleren. Het gaat om het bijeenbrengen van 'nieuwe combinaties' van individuele competenties en om het bevorderen van een collectieve leercultuur, waardoor er nieuwe competenties kunnen worden gecreëerd (vergelijk Bomers, 1989). Het op gang brengen van een dialoog tijdens het werk is hierbij onontbeerlijk (Dixon, 1998).

Veel van de huidige personeelsinstrumenten zijn voornamelijk gericht op individuele werknemers. Nieuwe instrumenten zijn nodig om teams te ondersteunen in hun functioneren en in hun ontwikkeling. Voorbeelden van dergelijke teamgerichte personeelsinstrumenten zijn het werken met teambeloningen op basis van teamcontracten en beoordelingen van teamprestaties (Vermeulen, Van Hienen en Wiersma, in druk) en collectieve competentieontwikkeling, teamontwikkelingsplannen, teamcontracten en teamrollen.

Er is meer sprake van een gedeelde verantwoordelijkheid en wederzijdse afhankelijkheid

In het klassieke HRM bepaalt de leidinggevende de beoordelingscriteria; de kaders en de doelstellingen van de organisatie worden door het management bepaald.

In een dynamische benadering van HRM is er sprake van een belangrijk omslagpunt; de doelstellingen van de organisatie worden in gezamenlijkheid bepaald en er is sprake van wederzijdse afhankelijkheid. De werknemer wordt als het ware co-ontwerper van personeelsbeleid (zie ook de volgende implicatie). In een dynamische benadering van HRM zijn het de medewerkers die hun beoordelingscriteria bepalen (eventueel samen met de leidinggevende) en zo zelf betekenis geven aan het eigen werk. Dit heeft niet alleen een veel grotere invloed op de arbeidssatisfactie en betrokkenheid, maar geeft de werknemers ook veel meer verantwoordelijkheid voor het eigen functioneren en het eigen ontwikkelingsproces. Het zijn immers de werknemers zélf die sturing geven aan het eigen handelen.

In het dynamische HRM-beleid wordt gebruikgemaakt van instrumenten die veel meer gericht zijn op het begeleiden en stimuleren van de ontwikkeling van medewerkers en ook op de eigen verantwoordelijkheid. De manager is niet de bepalende factor. Zo is er voor veel medewerkers een coach. Beoordelingen worden gebaseerd op meerdere informatiebronnen, zoals portfolio, oordeel collega's en klanten en ondergeschikten (360°-feedback). Het leren wordt op verschillende manieren georganiseerd en gestimuleerd (de integrale aanpak).

(Bestaande) instrumenten voor HRM en HRD worden (ook) vanuit een ander perspectief ingezet; de werknemer als co-ontwerper van personeelsbeleid

Bestaande instrumenten voor het werven, selecteren, begeleiden, opleiden, beoordelen en belonen van medewerkers blijven zeker bestaan en bruikbaar, maar worden nu ook vanuit andere opvattingen en perspectieven ingezet. Zo verandert de betekenis die aan beoordelings- en functioneringsgesprekken wordt gegeven. We lichten dit toe aan de hand van een korte historische schets (mede gebaseerd op Vermeulen, 1997).

Aanvankelijk waren organisaties voornamelijk gericht op het eigen voortbestaan. Daarmee was de individuele medewerker ondergeschikt aan (het belang van) de organisatie als geheel. Het belangrijkste perspectief was *het perspectief van de (controlerende/bepalende) organisatie en het management*; het ging om de controle op het functioneren van medewerkers en de organisatie als geheel. Medewerkers werden aangetrokken (louter) als middelen om de organisatie te continueren. Producteren is de basis voor continuïteit. Afgebakende verantwoordelijkheden, een duidelijke hiërarchie zijn hiervoor nodig. Deze vorm is gebaseerd op het Taylorisme, waarin de werknemer als productiemiddel werd gezien. Dit past bij een organisatie waarbij de ambities vooral zijn gericht op het instandhouden van de bestaande kaders van de organisatie en een HRM-beleid met een beperkt aantal instrumenten, zoals beoordelingsgesprekken en vakspecifieke scholing. In dergelijke organisaties wordt erkend dat medewerkers een zinvolle bijdrage kunnen hebben, maar voorzover hun wensen en ideeën passen binnen de kaders en doelstellingen van de organisatie. Continuïteit van de organisatie wordt via 'behouden of verbeteren' gerealiseerd (verbeteren, speerpunt 1).

In de daaropvolgende decennia ontwikkelde de visie op medewerkers. Medewerkers werden meer beschouwd als individuen waarvoor goed moest worden gezorgd, want als werknemers zich goed voelen, zijn ze gemotiveerder en gaan ze beter presteren. Overigens vond dit wel plaats binnen de bestaande kaders en doelstellingen van de organisatie. Dit past bij een organisatie die op zoek gaat naar verbetering en/of ver-

nieuwing van bestaande processen en waarbij wordt gekeken hoe het HRM-beleid ter ondersteuning kan worden ingezet (verbeteren en vernieuwen, speerpunt 1 en 2). Instrumenten voor HRM en HRD worden ingezet ten dienste van het perspectief van de organisatie en mede gericht op de motivatie en betrokkenheid van de medewerkers, bijvoorbeeld begeleiding door supervisiegesprekken, coachingsbijeenkomsten of persoonlijke ontwikkelingsplannen. In deze organisaties worden beoordelingsgesprekken bijvoorbeeld beschouwd als de formele momenten waarop de organisatie het individu beoordeelt op zijn/haar functioneren.

In een organisatie waar (ook) sprake is van 'op-creatie-gericht beleid' (speerpunt 3), wordt de medewerker gezien als het belangrijkste kapitaal. Het zijn immers de medewerkers die uiteindelijk concreet richting (moeten) geven aan het handelen van de organisatie. Dat medewerkers worden gezien als het belangrijkste kapitaal, blijkt uit het aanwezig zijn van wederzijdse afhankelijkheid van organisatie en individu en uit het wederzijdse respect dat daaruit voortvloeit. Sterker nog, medewerkers worden zelfs beschouwd als co-ontwerpers van personeelsbeleid en gaan een actieve rol spelen in het verder vormgeven van personeelsbeleid. Er vindt dan een belangrijke verschuiving plaats in de richting van *het perspectief van 'de (lerende) werknemers in relatie tot de veranderende organisatie'*. Continuïteit van de organisatie vindt plaats via ontwikkeling en leren van de werknemer(s). Er wordt erkend dat de ontwikkeling van individuele werknemers invloed heeft op de ontwikkeling van de organisatie en omgekeerd. Individueel leren en collectief leren worden hierbij van belang geacht. Dit perspectief van 'de lerende werknemers in relatie tot de veranderende organisatie' is overigens niet alleen gericht op het creërend leren (speerpunt 3), maar draagt tevens bij aan het verbeterend en vernieuwend leren (speerpunt 1 en 2). Dit alles vraagt om een grotere autonomie en inbreng van individuen en teams. Instrumenten voor HRM en HRD worden ingezet ten dienste van de lerende werknemer(s). Deze instrumenten worden ook op die wijze ingezet en geïnterpreteerd. Beoordelingsgesprekken kunnen bijvoorbeeld worden beschouwd als formele momenten waarop de leidinggevende en de werknemer gezamenlijk reflecteren op de competenties en competentieontwikkeling van de werknemer en waarop zij gezamenlijk plannen maken voor de toekomst. Wellicht kan gedurende deze gesprekken zelfs worden ingegaan op de vraag of de organisatie erin slaagt om een constructieve leeromgeving voor de werknemer te realiseren.

Bij dit laatste perspectief is er sprake van een belangrijk omslagpunt in het competentiedenken⁸; de kaders van de organisatie worden niet meer als een vaststaand gegeven beschouwd, terwijl vanuit het perspectief

van de speerpunten verbeteren en vernieuwen (1 en 2) de kaders en doelstellingen van de organisatie overeind kunnen blijven. Het perspectief van 'de controlerende organisatie' kan blijven bestaan: het management bepaalt hoe de organisationele kaders eruitzien. Bij de op competentieontwikkeling gerichte organisaties verschuift echter het perspectief in de richting van dat van 'de (lerende) werknemers in relatie tot de veranderende organisatie'. Daarmee staan de gangbare kaders van de organisatie ter discussie. Het management bepaalt de kaders niet meer alléén; zij hebben daar juist de medewerkers voor nodig. Er wordt onderkend dat van de inzichten van individuele medewerkers ('Ik zie het vooral zo') belangrijke leermogelijkheden kunnen uitgaan voor anderen en voor de organisatie als geheel. Daarmee hebben individuen evenveel invloed op de kaders als de organisatie (het management) zelf. De organisatie verandert daadwerkelijk door de oplossingen en ideeën van individuen.

Ontwikkeling van nieuwe instrumenten voor personeels- en opleidingsbeleid

Behalve dat de effectiviteit van de bestaande instrumenten voor HRM en HRD wordt afgemeten aan de mate waarin zij een bijdrage leveren aan de (lerende) werknemer(s), worden ook nieuwe instrumenten ontwikkeld. Persoonlijke ontwikkelingsplannen, regelmatige gesprekkencycli gericht op de gewenste individuele competentieontwikkeling en een individueel arbeidsvoorwaardenpakket zijn enkele nieuwe instrumenten.

Tevens zal er sprake zijn van beoordelingsinstrumenten waarbij de medewerker (mee)beoordeelt en waarbij de beoordeling op basis van competenties (in plaats van functie-eisen) plaatsvindt. Deze instrumenten vervullen daarbij niet alleen de functie van beoordelingsinstrument (vanuit het perspectief van de organisatie), maar tevens van hulpmiddel bij de gezamenlijke reflectie door de individuele werknemer en de leidinggevende.

Naast deze instrumenten die ook ten dienste van de individuele competentieontwikkeling kunnen worden ingezet, worden teamgerichte instrumenten ontwikkeld: teamcontracten, teamontwikkelingsplannen en teambeloning. Ook deze instrumenten dienen te worden beschouwd als instrumenten ten behoeve van de collectieve competentieontwikkeling (het perspectief van de lerende werknemers) en niet primair ten dienste van de organisatie (het perspectief van de controlerende/bepalende organisatie).

Contextafhankelijk HRM en HRD: leren door te doen

Wat er precies moet veranderen ten aanzien van (het) HRM(-beleid) en de wijze waarop dat het beste kan gebeuren, hangen onder meer af van de context waarin de organisatie zich bevindt, de binnen de organisatie overheersende visie op het personeel (worden werknemers gezien als uitvoerders, meedenkers of meebeslissers?), het ontwikkelingsstadium van HRM, de ambities voor de toekomst (wat voor organisatie willen we worden?) en de mate waarin er duurzame competenties van werknemers worden verwacht. Aan de organisatie de keuze welke insteek ze wil en het beste kan kiezen. De kern is een proces te initiëren waarbij er een gezamenlijke heroriëntatie plaatsvindt op de vragen 'Welke competenties hebben we in huis?' en 'Wie willen we zijn/worden?'. En er wordt gezocht naar vormen waarbij medewerkers co-ontwerpers worden van personeelsbeleid.

Organisaties waarin wordt erkend dat deze zich in complexe en moeilijk voorspelbare situaties (gaan) bevinden, richten zich steeds meer op duurzame competenties en duurzame competentieontwikkeling. Daar hoort een passend HRM- en HRD-beleid bij, dat flexibel en meer duurzaam is. Deze organisaties ontwikkelen dit beleid en de daarvoor benodigde inzichten 'al doende'. Sommige organisaties gaan hiervoor constructieve samenwerkingsrelaties aan met andere instellingen.

De kennis en inzichten die nodig zijn om dit beleid tot ontwikkeling te brengen, zullen binnen de context van de eigen organisatie en soms samen met derden 'al doende' (moeten) worden verworven. Ook voor HRM en HRD geldt derhalve: leren door te doen. Individuele en collectieve leerprocessen zijn ook hierbij onontbeerlijk!

Slot

Voorgaand perspectief op personeelsbeleid geeft ons inziens enige duidelijkheid en enkele aangrijpingspunten voor de verdere ontwikkeling van (duurzaam) competentiebeleid in organisaties. Het roept echter ook weer veel vragen op. Is het allemaal wel haalbaar en is het ook nodig? Wat eist dat van mensen? Kunnen alle groepen arbeidskrachten dit wel aan? Hoe kunnen we het 'leren' organiseren en 'beheersbaar' maken (Kessels en Poell, 2001; Kessels, 1996)? Is het nog wel te managen en hoe moeten we dat managen dan zien? Toekomstig onderzoek en praktische ervaringen in diverse arbeidsorganisaties dienen zich op deze vragen te richten.

S U M M A R Y

Sustainable competence development, consequences for HRM/HRD: employees are considered co-designers of HRM/HRD

There is an urgent need for organisations to search for more flexible forms of HRM/HRD as a result of, among others, the complex and fast developments in society. These new forms should be sustainable in the coaching of employees and must help the organisation to be flexible in the light of new developments. Therefore sustainable competence development is asked for.

The more conventional way of looking at employees and organisations stipulates the policy of HRM/HRD as well as the position of competence development. We need other approaches and other perspectives to develop HRM/HRD and competence development further.

In the new HRM/HRD policy we find that learning and development is the perspective. Competence development is in the new perspective an essential part and must be given form in a more sustainable way. Modern theories on learning and competence development are useful to develop more flexible forms of HRM/HRD.

Noten

- 1 De genoemde voordelen zijn tevens vier eisen voor integraal personeelsmanagement. Ze verwijzen naar typen van integraliteit van het beleid, te weten verticale integratie (2), horizontale integratie (3), integratie in de lijn (4 en 1) en externe integratie (5).
- 2 In dit verband wordt wel gesproken over transfer.
- 3 Een dergelijke collectieve praktijktheorie kan worden beschouwd als het gedeelte van de individuele praktijktheorieën waarover leden van een organisatie het eens zijn. Het geheel van collectieve praktijktheorieën, dat wordt gebruikt om ervaringen te interpreteren, voorspellingen te doen en te handelen, is te beschouwen als de cultuur van de organisatie (Dixon, 1994).
- 4 Daarvoor is een heroriëntatie op 'de omgeving' nodig: deze is immers niet per definitie stabiel, maar is (mogelijk) dynamisch en onvoorspelbaar.
- 5 Vergelijk het begrip 'lerende regio' (Vermeulen, 1999).
- 6 In dit verband wordt gesproken over de integratie van individueel 'leren' en 'werken' (Bolhuis en Simons, 1999; Onstenk, 1997) of over 'werkleren' (Bolhuis en Simons, 1999), het nieuwe leren en het nieuwe werken.

- 7 Wellicht zou het goed zijn om ook een netwerkniveau van leren (waarbij het gaat om het leren en het leervermogen van netwerken) te onderscheiden. Aangezien we echter het perspectief van de (duurzame) arbeidsorganisatie hebben aangenomen, hebben we dit niveau van leren binnen dit artikel buiten beschouwing gelaten.
- 8 Deze omslag houdt verband met de omslag van cognitivistische (objectivistische) benaderingen van leerprocessen naar (sociaal-)constructivistische benaderingen, die in de paragraaf 'Competentiebeleid en inzichten in 'leren' en 'competentieontwikkeling' zijn beschreven.

Literatuur

- Argyris, C. en D. Schön (1978). *Organizational learning*. London: Addison-Wesley.
- Baars-van Moorsel, M. (2003). *Leerklimaat. De culturele dimensie van leren in organisaties*. Academisch proefschrift UvT. Delft: Eburon.
- Bolhuis, S. en P.R.J. Simons (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Bomers, G.B.J. (1989). *De lerende organisatie*. Rede gehouden ter gelegenheid van de opening van het academisch jaar. Nijenrode: Universiteit voor bedrijfskunde.
- Boonstra, J.J. (2000). *Lopen over water. Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren*. Inaugurele rede. Amsterdam: UVA.
- Covey, S.R. (1999). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact Amsterdam.
- De Moor, W. (2000). 'De (ont)lerende organisatie in constructionistisch perspectief'. In: *Handboek Effectief Opleiden*, juni 2000, pp. 13.6-1.01-13.6-1.18.
- Dixon, N.M. (1998). *Dialog op het werk. Een gids voor managers*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Dixon, N.M. (1999). *De organisatie-leercyclus. Hoe we collectief kunnen leren*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Engeström, Y. (1994). *Learning for change: new approach to learning and training in companies*. Geneva: ILO.
- Evers, G.H.M., N. Koelink, C.C.J. Teurlings en M. Vermeulen (1998). *HRM-modellen in het primair onderwijs*. Tilburg: IVA.
- Faems, D. (2002). 'Competentiemanagement: beheersen of begeleiden'. In: *Tijdschrift voor HRM*, 2, pp. 31-59.
- Fombrun, C., N.M. Tichy en M.A. Devanna (1984). *Strategic Human Resource Management*. New York: John Wiley & Sons.
- Fruytier, B. en W. de Lange (1997). 'Gemakkelijker gezegd dan gedaan. De ontwikkeling van kerncompetenties'. In: *Gids voor personeelsmanagement*, 76, pp. 47-50.
- Germans, J. en R.J. Simons (1996). 'Lerende organisaties'. In: J.J. van Dijk (red.). *Leiderschap bij grote veranderingen*. Tilburg: TUP.
- Hamel, G. en C.K. Prahalad (1994). *Competing for the future*. MA: Harvard Business School Press.

- Joldersma, F., C.A.M. Mouwen, M.M. Otto, en J.L.A. Geurts (2000). *Strategisch management voor non-profitorganisaties. Koersbepaling, procesregie en metabesturing*. Assen: Van Gorcum & Comp. B.V.
- Karsten, S., E. Voncken en M. Voorthuis (1998). *De basisschool als lerende organisatie*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Kessels, J. (1996). 'Wat valt er aan de kennishuishouding te managen?'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, 9, pp. 5-7.
- Kessels, J. (1999). 'Het verwerven van competenties: kennis als bekwaamheid'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, 12 (1/2), pp. 7-11.
- Kessels, J. (2001). 'Leeromgevingen voor kennisproductiviteit'. In: *Opleiding & ontwikkeling*, 14, 6, pp. 19-23.
- Kessels, J.W.M. en R.F. Poell (red.) (2001). *Human Resource Development. Organiseren van het leren*. Groningen: Samsom.
- Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen. Een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van competenties*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Kluytmans, F. (1998). 'De vele gezichten van competentie-management'. In: *Gids voor personeelsmanagement*, 77, pp. 53-55.
- Kluytmans, F. (2000). 'Nieuwe tijden, nieuw HRM'. In: *Gids voor personeelsmanagement*, 79, 7/8, pp. 17-22.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Engewood Cliffs: Prentice Hall.
- Koot, T. (2001). 'Het IIP-keurmerk'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, 14, pp. 25-27.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Academisch Proefschrift KUN. Nijmegen: Kwakman.
- Leune, J.M.G. (2001). *Onderwijs in verandering: reflecties op een dynamische sector*. Bundel door de onderwijsraad aan prof. dr. J.M.G. Leune aangeboden ter gelegenheid van zijn afscheid als voorzitter van de Onderwijsraad. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Looise, J.K. (1998). 'Competentiemanagement en personeelsmanagement. Het gevaar van oude valkuilen en eenzijdige visies'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, 11, 10, pp. 24-31.
- Mulder, M. (1998). 'Het begrip competenties. Enkele achtergronden en invullingen. Vooruitblik op het themanummer'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, 11 (10), pp. 7-11.
- Mulder, M. (1999). 'Competentiegericht opleiden'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, 12 (1/2), pp. 13-20.
- Mulder, M. (2000). *Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs*. Inaugurale rede. Wageningen: Wageningen Universiteit.
- Nonaka, I. en H. Takeuchi (1997). *De kennis-creërende onderneming: hoe Japanse bedrijven innovatieprocessen in gang zetten*. Schiedam: Scriptum Management.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon.
- Onstenk, J. (red.) (2000). *Op zoek naar een krachtige beroepsgerichte leeromgeving. Fundamenten voor een onderwijsconcept voor de BVE-sector*. Den Bosch: Cinop.

- Poell, R., L. Tijmens en F. van der Krogt (1997). 'Can learning projects help to develop a learning organisation?'. In: *Lifelong learning in Europe*, 2, pp. 67-75.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schramade, P. (2002). 'Never the twain shall meet?'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, 15, 1/2, pp. 22-26.
- Senge, P., A. Kleiner, C. Roberts, R. Ross, G. Roth en B. Smith (1999). *De dans der verandering. Nieuwe uitdagingen voor de lerende organisatie*. Schoonhoven: Academic Service.
- Simons, P.R.J. (1995). 'Leren in arbeidsorganisaties: dichotomieën of evenwichten'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, 8, pp. 5-10.
- Simons, P.R.J. (1997). 'Lerende scholen, lerende docenten'. In: *The J.H.G.I. Giesbers Repts on Education*, 1, pp. 1-13.
- Simons, P.R.J. (1997b). 'De school als lerende organisatie'. In: Th. Bergen, A. Knoers en P. Slegers. *Perspectieven op de school in dynamische ontwikkeling*. Alphen aan den Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink.
- Simons, P.R.J. (1999). 'Competentie-ontwikkeling: van behaviorisme en cognitivisme naar sociaal-constructivisme'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, 12 (1/2), pp. 41-45.
- Simons, P.R.J. (2000). 'Lerend werken: tautologie of uitdaging?'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, (13), 6, pp. 7-11.
- Simons, P.R.J. (2002). *Digitale didactiek. Hoe (kunnen) academici leren ICT te gebruiken in hun onderwijs?*. Inaugurale rede Universiteit Utrecht. Utrecht: IVLOS.
- Swieringa, J., en A.F.M. Wierdsma (1990). *Op weg naar een lerende organisatie*. Groningen: Wolters Noordhoff Management.
- Teurlings, C.C.J. (1995). 'Leren leren met de Leittext-PLUS-methode'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, 8, pp. 19-26.
- Teurlings, C.C.J. en J.M.M. van der Sanden (1999). *De werkplek als leeromgeving: het leren in stages*. In: J.G.L.C. Lodewijks en J.M.M. van der Sanden (red.). *Op de student gericht. Een bundel opstellen over leren en studeren, opgedragen aan Prof. Dr. Len. F.W. de Klerk*. Tilburg: TUP.
- Thijssen, J. (1998). 'Hindernissen voor competentie management'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, 11 (10), pp. 17-23.
- Thijssen, J. (2000). 'Competentiemanagement en HR-beleidsfuncties'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, 13 (7/8), pp. 13-19.
- Van Agten, P. (2000). 'Integraal Personeelsbeleid (1). Wat is dat?'. In: *Kader Primair*, februari, pp. 14-18.
- Van Bergenhenengouwen, G.J., H. ten Horn en E.A.M. Mooijman (1996). 'Competentie-ontwikkeling. Kerncompetenties van organisaties als leidraad voor de ontwikkeling van medewerkers'. In: *Handboek Effectief Opleiden*, pp. 5/9-5/32.
- Van den Berg, R. (2000). 'Voor wie met succes aan onderwijsvernieuwing wil werken'. In: *MESO Magazine*, 20, pp. 21-28.

- Van der Heijden, Th.J. (Red.) (2000). *Competentie-management. Van belofte naar verzilvering*. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Van der Maesen de Sombreff, P. en L. Schakel (1999). 'Wat zijn competenties niet?' In: *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, pp. 11-17.
- Van der Sanden, J.M.M. (1997). *Duurzame ontwikkeling van leervermogen. Leren leren in het technisch domein*. Inaugurale rede. Eindhoven: TUE.
- Van der Sanden, J.M.M. (1998). *Duurzame ontwikkeling van leervermogen*. Lezing gehouden op de Landelijke Dag Studievoordigheden 1998, Universiteit Twente.
- Van der Sanden, J.M.M. (2001). 'Opleiden vanuit een constructivistisch perspectief'. In: J.W.M. Kessels en R.F. Poell (red.). *Human Resource Development. Organiseren van het leren*. Groningen: Samsom
- Van der Sanden, J.M.M., G.E.J.M. Horman en C.C.J. Teurlings (red.) (1996). *Zelfstandig leren en de Leittextmethode*. Tilburg: KUB, Vakgroep Psychologie.
- Van der Sanden, J.M.M., J.N. Streumer, B.G. Doornekamp en C.C.J. Teurlings (2001). *Bouwstenen voor vernieuwend Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs*. Utrecht: APS.
- Van der Sanden, J.M.M. en C.C.J. Teurlings (2001). 'Developing competence during practice periods: the learners' perspective'. In: Tuomi-Gröhn & Engeström.
- Van Merriënboer, J.J.G., M.R. van der Klink en M. Hendriks (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Studie onderwijsraad. Den Haag: Onderwijsraad.
- Van Sluys, E. en F. Kluytmans (1997). 'Kennis alleen is niet genoeg. Management van competenties en de rol van P&O'. In: *Gids voor personeelsmanagement*, 76, pp. 10-15.
- Van Zolingen, S.J. (1995). *Gevraagd sleutelkwalificaties. Een studie naar sleutelkwalificaties voor het middelbaar beroepsonderwijs*. Dissertatie. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Verbiest, E. (2002). *Collectief leren in schoolorganisaties*. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Vermeulen, M. (1997). *De school als arbeidsorganisatie*. Academisch proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Vermeulen, M. (1999). 'Hogescholen in hun regio. Een verkenning van de rol die Hogescholen in regionaal economische ontwikkeling kunnen spelen'. In: *Théma, Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 1, pp. 52-58.
- Vermeulen, M., H. van Hienen, M. Vermeulen en H. Wiersma (in druk). *Prestatiebeloning voor teams: hoe werkt dat?* (werktitel). Zoetermeer: Ministerie van OC&W.
- Vermunt, J.D.H.M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het Hoger Onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam/Lisse: Sets & Zeitlinger.
- Weggeman, M.C.D.P. (1997). 'Beter leren in organisaties'. In: *Gids voor de opleidingspraktijk*, 24, pp. 6.23.1-6.23.24.
- Weggeman, M.C.D.P. en J.L.A. Geurts (1996). 'Collectieve ambitie ontwikkeling in non-profit- en overheidsorganisaties'. In: J.J. van Dijk (red.). *Leiderschap bij grote veranderingen*. Tilburg: TUP.