

ZIN EN ONZIN VAN COMPETENTIEMANAGEMENT

Dick de BIE

Samenvatting

Competenties zijn in de mode, hoewel lang niet duidelijk is wat het begrip competentie precies inhoudt. Achter de invoering van het begrip gaat in ieder geval een pleidooi voor meer beroepsgericht opleiden en onderwijs schuil, afgeleid van de benodigde handelingsbekwaamheid van beroepsbeoefenaren. Er is een andere ordening van de leerstof nodig, niet meer in vakken (disciplines), niet meer in kennis los van vaardigheden. Centraal staat het leren van het beroep. Het verwerven van competenties betekent een andere aanpak van onderwijs en opleiden met aandacht voor onder meer beroepsechte opdrachten, opbouw van leerprocessen, leerdy-namiek, leerlijnen, samenwerkend leren en andere manieren van toetsen.

* * *

De wereld van de arbeid en onderwijs ziet de laatste tien, twintig jaar steeds sneller een verscheidenheid van vernieuwingen aan zich voorbij trekken. Anno 2004 zijn competenties populair en is competentie-management een gewild artikel. De veelheid aan vernieuwingen en het tempo waarin het allemaal plaatsvindt, kunnen makkelijk tot cynisme leiden. Alsof het alleen maar om modes en trends gaat, om iets dat vanzelf wel weer voorbijgaat. Competenties, competentie-management? ' Gaat wel weer over! ' denkt menig een.

Toch is het te eenvoudig om vernieuwingspogingen simpelweg af te doen als mode en trend, of als willekeur. Vernieuwingspogingen bevatten in veel gevallen gegronde kritiek op één of meer aspecten van bestaande werkwijzen en aanpak. Als ik naar onderwijs en naar vroegere vernieuwingen kijk, bevat de roep om zelfstandig leren bijvoorbeeld een aanklacht tegen de veelal schoolse aanpak van het onderwijs, waarin docenten (te) veel voor hun studenten regelen. Onderwijs waarin studenten stevig aan de hand worden genomen en te weinig verantwoordelijkheid dragen voor hun leren.

En competenties? De term competentie blijkt vooral verwarring te zaaien. Om welke kritiek het

bij competenties gaat, is niet ogenblikkelijk duidelijk. Mensen kunnen zich bij ' competenties ' bovendien weinig voorstellen. Wat zijn competenties? Definities en omschrijvingen van het begrip munten niet uit in helderheid. Soms zijn competenties " vermogens ". Soms zijn het " beroepsvaardigheden " of gaat het om een " brede vaardigheid ".¹⁻³ Andere auteurs spreken juist weer van competenties als de " beheersing van vaardigheden ".⁴

Naast de term competentie duiken regelmatig ook andere verwante termen op die verdere verwarring zaaien, termen als kwalificatie, kernkwalificatie, sleutelkwalificatie en kernopgave, al dan niet in combinatie met eindterm, beroepsprofiel en competentieprofiel. Waar gaat het nu eigenlijk over?

Om helderheid in competenties te krijgen, kunnen we twee wegen bewandelen. Allereerst onderzoeken wat in alle definities en omschrijvingen van competenties het bindend element is, en, ten tweede, vaststellen wat er in het opleiden anders behoort te zijn als er met competenties wordt gewerkt.

Wat zijn competenties?

Bij alle definities en omschrijvingen gaat het in de kern om *iets* wat iemand nodig heeft om, in geval van de arbeidswereld, werkzaamheden te kunnen uitvoeren. Dat iets wordt door auteurs met verschillende termen benoemd. Het kunnen vermogens zijn, het kunnen beroepsvaardigheden zijn of het kunnen persoonlijke kenmerken en eigenschappen zijn. Dat iets kan ook met de term bekwaamheid worden aangeduid, of met de term kundigheid en deskundigheid (expertise heet het ook wel heel mooi). Wie over competenties beschikt, *kan* iets.

Wie beroepswerkzaamheden uitvoert, kan iets, heeft iets in zijn of haar mars, beschikt over iets. Opleidingen zijn bedoeld om mensen dat *iets* te leren, opdat deze mensen, eenmaal afgestudeerd, op verantwoorde wijze beroepswerkzaamheden kunnen uitvoeren, conform de standaarden die daarvoor gelden. Afgestudeerden zijn handelingsbekwaam, zijn deskundig.

Omdat beroepen voortdurend in ontwikkeling zijn, veranderen de competenties. Er zijn nieuwe competenties (nieuwe deskundigheden) nodig en vrijwel iedere beroepsbeoefenaar ontkomt er niet aan om die nieuwe competenties te verwerven. Dat betekent ook dat iedere arbeidsorganisatie ervoor zorgt dat haar medewerkers die nieuwe competenties ook daadwerkelijk verwerven. Dat noemen we competentie management. Wie werkt, zal blijven leren.

Waarover beschikt de competente beroepsbeoefenaar? Het antwoord tot nu toe levert meestal de bekende reeks op van kennis, inzicht, houding, vaardigheden. Dat verheldert weinig. Als het om competenties gaat, is het in ieder geval belangrijk dat het om een samenhang van die elementen gaat. Vaardigheden staan in het onderwijs zelden los van kennis, integendeel. En kennis die geen verband houdt met vaardigheden, blijft cerebrale kennis. Het gaat om *doen-met-verstand*.

Als we ons op het opleiden richten, is het de vraag of de term competentie de duidelijkheid kan verschaffen die we nodig hebben om studenten op te leiden - gaat het eigenlijk niet om een overbodig en modieus begrip? ⁵ Kunnen we niet gewoon spreken van (complexe) beroepsvaardigheden en van beroepsbekwaamheid? We spreken toch ook van een 'proeve van bekwaamheid'?

Van der Maessen en Schakel sommen op wat een competentie in ieder geval niet is:

- niet het gedrag, maar dat wat nodig is om dat gedrag te bewerkstelligen;
- niet eigenschappen en capaciteiten;
- niet aangeboren kenmerken;
- niet de resultaten van het werk;
- niet de motivatie voor het werk. ⁶

Laten we het erop houden dat competenties beroepsbekwaamheden zijn, nodig voor het uitvoeren van beroepswerkzaamheden. Bekwaamheden die een samenhang van kennis, vaardigheden en houding zijn.

Er is nog een ander punt wat competenties betreft. De manier waarop deze geformuleerd worden, is nogal eens twijfelachtig. We zien bijvoorbeeld alleen maar werkwoorden zonder inhoud. Een competentie zou dan zijn 'kunnen analyseren' of 'kunnen samenwerken' of 'kunnen communiceren' of 'kunnen reflecteren'. Zelfs persoonskenmerken worden gebruikt om een competentie te formuleren: 'durf', 'creativiteit', 'stresstolerantie'... Dergelijke omschrijvingen bevatten geen informatie en zijn daarom niet bruikbaar. Het zijn algemene competenties, het zijn gedachteconstructies, gemaakt als abstractie van concrete beroepsvaardigheden.

Door werkwoorden zonder inhoud of persoonskenmerken te gebruiken, lijkt het opeens alsof het in alle opleidingen om hetzelfde gaat: analyseren, samenwerken, communiceren, durf, creativiteit. Samenwerken leert iemand echter niet zomaar; iemand leert samenwerken in een project doordat hij met anderen samenwerkt bij de uitvoering van een beroepsspecifieke opdracht. Hetzelfde geldt voor 'communiceren'. Communiceren in zijn algemeenheid zegt niets, en zal omschreven behoren te worden in bijvoorbeeld het voeren van bepaalde typen gesprekken in bepaalde beroepen, of het schrijven van bepaalde teksten voor bepaalde doelen en opdrachtgevers. Deze competenties leren studenten dus in een bepaalde context. Of die algemene competenties ook inderdaad competenties zijn, is zelfs nog de vraag. Die gesprekken en teksten maken meestal deel uit van een groter geheel (een sollicitatieprocedure uitvoeren, hulp verlenen, onderzoek doen en rapporteren), maar dan gaat het om vaardigheden, behorende bij een competentie.

Veel algemene competenties zouden hooguit de naam algemene vaardigheden verdienen, om aan te geven dat het procesvaardigheden zijn die voor elk beroep geschikt zijn.

We formuleren competenties met behulp van een drieslag, dat wil zeggen dat de formulering drie elementen kent: een analyse, een product en een criterium.

Analyse	Product	Criterium
Naar aanleiding van klachten van gebruikers...	een haalbaarheidsonderzoek kunnen uitvoeren...	dat de veiligheid van de gebruiker waarborgt.
Op basis van relevante bedrijfsgegevens...	een informatieplan kunnen opstellen...	dat aansluit op de in het bedrijf omschreven visie op informatievoorziening.

Wat we in veel teksten over competenties zien, zijn vage en algemene termen. Soms lijken het zelfs deugden, zeker als de competenties zich beperken tot persoonskenmerken: durf, stressbestendigheid, moed, sensitiviteit, besluitvaardigheid. Prachtig allemaal, maar er is concretisering nodig, en competenties worden concreter als we de drieslag gebruiken.

We kunnen het ook anders formuleren. Willen competenties bruikbaar zijn, dan is het nodig om in de formuleringen het feitelijke *doen* van mensen aan te geven: een haalbaarheids-onderzoek uitvoeren, een verkoopplan opstellen. Een competentie verwijst naar een samenhangende hoeveelheid werkzaamheden, een taakgebied, een hoofdtaak. Het uitvoeren van die werkzaamheden verlangt bekwaamheden waarin kennis en vaardigheden hand in hand gaan.

Wat wordt anders met competenties?

Met de invoering van het competentiebegrip wordt de volle aandacht gelegd op het *kunnen* van mensen. Ook de term beroepsgerichtheid wordt vaak gebruikt. Opleidingen zijn van oudsher gericht op het kennen en weten van cursisten en studenten: boeken lezen, aan kennistamens worden onderworpen, vaak ook nog eens met meerkeuzevragen. Weten werd tot voor kort synoniem geacht met kunnen.

Tentamens peilen kennis en inzicht, maar wat iemand met kennis en inzicht in de beroepspraktijk *kan*, blijft in tentamens buiten beschouwing. Gaat het in het opleiden veelal om de orthodoxie (het rechte weten), in de praktijk van alledag komt het daarentegen aan op de orthopraxie (het rechte handelen). Studenten en cursisten behoren handelingsbekwaamheid te leren en dat betekent kennis, inzicht, vaardigheden, attitudes en alles wat daar verder bij hoort.

Waar competenties voorop staan, wordt kennis niet verwaarloosd, in tegendeel zelfs, maar krijgt kennis een zinniger plaats. Wat is de aard van de kennis die de beroepsbeoefenaar nodig heeft voor het rechte handelen? Gaat het om concrete aanwijzingen voor het handelen? Of gaat het om achterliggende concepten? ⁷ In het eerste geval leert de student de procedures, protocollen, methoden en checklists die voorschrijven en uitleggen wat een beroepsbeoefenaar precies te doen staat. Dat is de theorie met de kleine t. In het tweede geval komen de meestal algemene en

abstracte theorieën aan bod, de Theorie met de grote T.

Het is voor de student belangrijk het verband tussen beide theorieën te doorzien. Met behulp van achterliggende theorieën kan het handelen worden verantwoord. Wie alleen de theorie met de kleine t leert, loopt het gevaar over trucs te beschikken die maar een beperkte tijd bruikbaar zijn. Verandert het werk, dan blijkt de truc niet meer bruikbaar. En wat dan? Wie alleen de Theorie met de grote T leert, beschikt over abstracta, maar wat kan de student of cursist daarmee doen? Beide zijn nodig, zowel de kleine t als de grote T, bovendien op elkaar afgestemd.

Vervolgens verlangt competentiegericht leren een beroepsgerichte samenhang in het opleiden. Geen losse delen die de student maar moet zien bijeen te vegen, maar delen die een duidelijke relatie met het te leren beroep hebben. Niet kennis leren los van vaardigheden. Niet een veelheid aan vakken (disciplines) leren los van de beroepscontext. Het leren van competenties veronderstelt een ander leerproces dan tot nu toe gebruikelijk is. Dat is het essentiële verschil. Grondvraag van nu af aan is 'hoe leert iemand dit beroep' en 'hoe zorgen we ervoor dat iemand zich blijvend ontwikkelt en verder leert in het beroep' -dat is de vraag naar de beroepsdidactiek.

Competentiegericht opleiden en leren

Het leren van competenties verlangt niet alleen andere leerstof (of anders geordende leerstof), maar ook andere leerprocessen.

Beroepsechte opdrachten

Stel dat er geen opleiding zou bestaan, hoe zouden studenten het beroep leren? Het ligt voor de hand dat het er anders aan toe zou gaan dan nu meestal het geval is. Studenten zouden zich bijvoorbeeld oriënteren op beroep en op beroeps-werkzaamheden door een tijdje met iemand mee te lopen. Studenten zouden een opdracht krijgen om bepaalde observaties uit te voeren, zouden wellicht hier en daar eenvoudige handelingen verrichten. Het leren van het beroep betekent niets anders dan zo snel mogelijk de competenties als geheel leren. Dat wil zeggen een geïntegreerde leerlijn.

In de opleidingen op het terrein van informatie en documentatie zullen de competenties zoveel mogelijk geïntegreerd worden geleerd. Het beroep

wordt de opleiding binnengehaald. Studenten voeren als het ware beroepswerkzaamheden uit. Een bekende vorm daarvoor is projectonderwijs. Docenten geven studenten werkopdrachten en zorgen er vervolgens voor dat er van de uitvoering geleerd kan worden. Zo zullen studenten bijvoorbeeld de opdracht krijgen een informatieplan te ontwikkelen in opdracht van een wetenschappelijke instelling of een bedrijf. Ze krijgen niet eerst kennis en vaardigheden voorgeschoteld, maar gaan direct aan het werk. Ze onderzoeken eerst de opdracht, verkennen het probleem, stellen een projectplan op, verkrijgen goedkeuring voor de uitvoering van dat plan en werken fase voor fase het projectplan uit. En natuurlijk krijgen ze steeds hulp van hun docenten. In het begin van de opleiding zal dat beduidend meer hulp zijn dan aan het eind van hun opleiding.

Zo'n aanpak doet denken aan het gildenwezen, waarin de meester de gezelschap hielp om al doende het vak te leren. De meester gaf opdrachten en aanwijzingen, besprak de resultaten en bemoeide waar nodig. Het is opmerkelijk hoe vaak in de competentieliteratuur een verwijzing naar dat gildensysteem opduikt. De kern is steeds: leer een beroep door de complexe taken van dat beroep aan de student voor te leggen, dat wil zeggen een 'whole task' benadering.⁸ Dat is uiteraard op papier makkelijker geschreven dan in de praktijk gedaan, want het betekent een ingrijpende breuk met de bestaande ordeningen van de leerstof. Competentiegericht leren vraagt echter om meer.

Opdrachten vormen het hart van het leerproces. Opdrachten maken duidelijk wie wat doet, opdrachten maken ook verantwoordelijkheden zichtbaar. De docent construeert goede, zinvolle opdrachten, de student voert deze opdrachten uit, en beiden kunnen elkaar daarop aanspreken. Opdrachten maken studenten verantwoordelijk voor het leerproces.

Onderwijsvormen en werkvormen zijn afgeleiden van opdrachten. Projectonderwijs en probleemgestuurd onderwijs staan of vallen met de kwaliteit van de opdrachten. Hoorcolleges, werkgroepen en practica zijn allemaal afhankelijk van opdrachten.

De docent construeert opdrachten, legt deze aan studenten voor en helpt studenten vervolgens om van het uitvoeren van opdrachten te leren.⁹

Herhalend en voortdurend leren

In het bestaande onderwijs werken studenten de onderdelen na elkaar af. De oude leerstof wordt, nadat het tentamen gehaald is, grotendeels vergeten. De docent die in een tentamen vragen opneemt over leerstof van een vorig tentamen kan rekenen op protest van studenten, mogelijk zelfs een beroep bij de examencommissie. Het leren van competenties betekent echter niet het verwerken van losse onderdelen, maar het steeds meer greep krijgen op competenties. Er vindt verbreding plaats, verdieping, verrijking, dat wil zeggen dat het leren van competenties een doorgaande ontwikkeling en uitbreiding is van kennis, inzicht en vaardigheden. Wie competenties leert, raakt nooit uitgeleerd.

Leerdynamiek

Het voorleggen aan studenten van opdrachten die ontleend zijn aan het beroep biedt de kans om leerdynamiek te bewerkstelligen. Leerdynamiek wil zeggen leerprocessen waarin studenten intensief en energiek de activiteiten uitvoeren en waarin diepgaand wordt geleerd. Er is nieuwsgierigheid, motivatie, inzet, en studenten zijn bereid om de voorgelegde opdrachten nauwgezet uit te voeren.

Beroepsechte opdrachten prikkelen de student. Het is de bekwaamheid van de docent om dergelijke opdrachten te construeren en daarmee leerdynamiek te bewerkstelligen. Het gaat om het oproepen van ambitie bij studenten. Immers, wie niet wil leren, leert weinig of niets. Docenten die met projectopdrachten hebben gewerkt in hun onderwijs weten dat het bovenstaande meer is dan fraaie taal. Leerdynamiek bevordert de motivatie. Motivatie is niet een vast gegeven, maar is veranderlijk, is te vergroten of te verkleinen. Inspirerende, uitdagende opdrachten kunnen leerdynamiek bewerkstelligen.

Leerlijnen

Studenten verwerven competenties door zo realistisch mogelijk te oefenen. Zet studenten zo snel als mogelijk aan het echte werk, zo leer je een beroep. Toch is dat lang niet altijd direct mogelijk. Naast de integrale leerlijn waarin studenten beroepsechte opdrachten uitvoeren, zijn andere leerlijnen nodig: de conceptuele leerlijn, de vaardigheidsleerlijn, de ervarings-reflectie leerlijn. Maar deze leerlijnen zijn wel consequent afgeleid van competenties die in een leerplanschema overzichtelijk zijn geordend en vastgelegd. Daardoor kan in iedere leerlijn ook leerdynamiek worden opgeroepen.

In de conceptuele leerlijn leren studenten professioneel denken en redeneren. De docent treedt op als het voorbeeld van een professional die laat zien (en horen) hoe een professional denkt en redeneert en die studenten opdrachten geeft ook dergelijke denkprocessen uit te voeren. Zo'n docent legt een probleem voor, vertelt hoe hij of zij dat zou oplossen (de kleine t) en waarom (de grote T) dat een goede oplossing is.

In de vaardigheidsleerlijn (trainingen, practica) merken studenten dat ze steeds vaardiger en handiger worden, dat zij de skills van het vak steeds beter beheersen en dat zorgt voor leerdynamiek. De vaardigheden staan niet los van competenties, zodat het niet gaat om trucs. In trainingen passen studenten de theorie met de kleine t toe (oefenen met aanwijzingen voor het handelen).

De ervarings-reflectieleerlijn is in stages geplaatst en studenten merken dat het werken steeds beter gaat. De dynamiek van deze leerlijn is gelegen in de wil om het ' morgen beter te doen '. Stages vormen een belangrijk onderdeel van het competentieleren. Het is opvallend dat, nu competenties zo populair zijn, het grote belang van stages om een beroep te leren steeds meer wordt onderkend. Kan je een beroep eigenlijk wel in de schoolbanken leren?

Toenemende integratie

Er mogen verschillende leerlijnen zijn, in het curriculum zal de integrale leerlijn steeds meer leertijd in beslag gaan nemen. Wat eerder in de conceptuele leerlijn en in de vaardigheidsleerlijn werd geleerd, wordt later in de opleiding verbreed en verdiept in de integrale leerlijn. In het laatste studiejaar kan de integrale leerlijn wellicht honderd procent van de studietijd in beslag nemen. Dat wil niet zeggen dat er dan geen nieuwe concepten worden geleerd en geen nieuwe vaardigheden worden geoefend, maar dat dit leren is ingebed in het verwerven van de competenties, bijvoorbeeld door middel van onderwijs dat op grond van vragen van studenten wordt uitgevoerd. Studenten doen kennis en vaardigheden bij het uitvoeren van integrale, echte werkopdrachten. Zo gaat het er in de toekomstige beroepspraktijk ook aan toe.

Samenwerkend leren

Waar de beroepspraktijk voorop staat, zal het geen verbazing wekken dat het leren van competenties ook betekent dat veelvuldig samenwerkend wordt geleerd. Werken in teams is een

vanzelfsprekend onderdeel van vrijwel alle toekomstige arbeid. Bovendien biedt samenwerkend leren didactisch interessante mogelijkheden. Studenten leggen elkaar concepten uit, doen vaardigheden voor, beoordelen elkaar. Studenten voeren bijvoorbeeld binnen projecten individuele opdrachten uit en worden op de uitvoering door hun collega-studenten aangesproken.

Zelfstandigheid

Beroepsechte opdrachten roepen leerdynamiek op, maar er is nog een ander belangrijk ingrediënt voor die leerdynamiek: zelfstandigheid. De opdrachten roepen zelfstandigheid op, zij het binnen de grenzen die de opdracht stelt. Grenzen als: in te leveren plan-van-aanpak, einddatum en dergelijke. Het zijn grenzen die gebruikelijk zijn in het arbeidsleven en die vrijblijvendheid voorkomen.

Nu zijn studenten bij binnenkomst in het onderwijs niet allemaal toe aan een grote mate van zelfstandigheid, het ontbreekt velen aan (leer)vaardigheden als plannen, samenwerken, communiceren, reflecteren, feedback geven, toetsen, beoordelen. Het curriculum geeft aan op welk moment deze algemene vaardigheden worden geleerd, opdat zo snel mogelijk de zelfstandigheid kan worden opgevoerd.

Een belangrijk aspect van zelfstandigheid is het betekenis geven aan het eigen leren. Een opleiding maakt dat mogelijk door onder meer te werken met de vragen van cursisten en studenten: vraaggericht leren. De cursist stelt zoveel als mogelijk de eigen opleiding samen, brengt zelf samenhang in de opleiding aan. De verantwoordelijkheid voor het leren ligt bij de student/cursist!

Toetsen

Alle pogingen om leerdynamiek tot stand te brengen zullen falen als het toetsen en beoordelen op de oude wijze wordt voortgezet, dus met de beruchte kennistentamens, met de vele herkansingen, met de tentamenweken. Het toetsen vraagt om een ingrijpende herwaardering in competentiegericht onderwijs. Competenties worden niet in één keer geleerd en het toetsen is vooral bedoeld om de student te helpen het leerproces goed te vervolgen. Het gaat niet om zakken of slagen, maar om ' hoever is de student '. Studenten leren zelf resultaten te toetsen en te beoordelen en de docent stelt vast of dat toetsen en beoordelen de toets der kritiek kan doorstaan (meta-beoordelaar).

Consequenties van competenties

Consequent werken met competenties zal al met al ingrijpende veranderingen teweegbrengen. Het curriculum wordt anders ingedeeld en opgebouwd op basis van de te ontwikkelen beroepsdidactiek. Ook docenten hebben competenties nodig om hun werk goed uit te kunnen voeren en het leren daarvan is meer en anders dan het volgen van wat cursussen. Dat vraagt evenzeer om competentiegericht leren. Ons onderwijs consequent inrichten op basis van competenties is niet eenvoudig. Het vraagt zorgvuldigheid, vindingrijkheid, geduld en behoorlijk wat ambitie.

In de beroepspraktijk zal het werken met competenties betekenen dat arbeidsorganisaties zich afvragen of hun medewerkers over de juiste competenties beschikken, en of de organisatie als

totaal alle competenties wel in huis heeft. Zo niet, dan is competentieontwikkeling nodig. Waar maatschappij en waar arbeid voortdurend in ontwikkeling zijn, ontwikkelen zich ook competenties. De zin van competentie management is daarmee wel duidelijk: laat arbeidsorganisaties ervoor zorgen dat haar medewerkers niet uitgeleerd raken, onderzoek welke bekwaamheden (competenties) nu en straks nodig zijn en maak medewerkers zoveel als mogelijk verantwoordelijk voor hun leer- en ontwikkelingsprocessen. De onzin zit in de vaagheid van competenties en in de opgeblazen taal, zit ook in de gedachte dat, als eenmaal competenties hun intree doen, het met alle problemen in arbeidsorganisaties is gedaan. Nee.

De conclusie is niet te vermijden: *Competenties? Daar zijn we nog lang niet klaar mee!*

* * *

Literatuur

1. ONSTENK J.- *Lerend leren werken*. Delft, Uitgeverij Eburon, 1997, p. 92.
2. KLARUS R. - *Competenties erkennen*. 's-Hertogenbosch, CINOP, 1998, p. 40.
3. BUSKERMOLEN F., PARRA B. de la, SLOTMAN R. , redactie - *Het belang van competenties in organisaties*. Utrecht, Uitgeverij Lemma, 1999, p. 25.
4. EVERS FT, RUSH JC, BERDROW I. - *The bases of competence*. San Francisco, Jossey-Bass publ., 1998. p. 25.
5. BIE D de, MOSTERT P. - *Competentie, over de overbodigheid van een modieus begrip*. In: *Onderzoek van Onderwijs*, 29, 2 (2000), 20-3.
6. Maessen PEAM van der, SCHAKEL L. - *Wat zijn competenties niet?* In: *Opleiding en Ontwikkeling*, 12 (1999), 11-7.
7. BIE D de, KLEIJN J de - *Wat gaan we doen?* Houten, Bohn Stafleu Van Loghum, 2001.
8. JANSSEN-NOORDMAN A, MERRIËNBOER J van, VLEUTEN C. van der, BOUHUIJS P. *Het leren van complexe taken*. In: *Onderzoek van Onderwijs*, 29, 3 (2000), 37-41.
9. BIE D de, GERRITSE J.- *Onderwijs als opdracht*. Houten, Bohn Stafleu Van Loghum, 1999.

De auteur:

Drs. Dick de BIE is onderwijskundig adviseur en publicist, en was tot september 2003 partner van de BDF Adviesgroep te Maurik. Zie voor verdere informatie: www.bdfadvies.nl

*In 2003 verscheen Dick de BIE (redactie) *Morgen doen we het beter. Handboek voor de competente onderwijsvernieuwer* (Bohn Stafleu Van Loghum, Houten)*

*In mei 2004 verschijnt: Peter FREDERIKS en Dick de BIE, *Waren we maar eerder begonnen. Over de aanpak van onderwijsvernieuwing*. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten.*