

Dynamic Dialogue

Dynamiek in dialoog

Frans Meijers

Marinka Kuijpers

Reinekke Lengelle

Mijke Post

Adela Garabal Gómez

Mariëtte Harlaar-Oostveen

Wilma van der Westen & Domien Wijsbroek

Rainer Hensel, Ton Korver & Ellen Sjoer

Max Aangenendt, Marinka Kuijpers & Karin Sanders

Helen Kopnina

Inhoudsopgave

‘Niet voor de school maar voor het leven’ <i>Frans Meijers</i>	5
Loopbaanontwikkeling voor de toekomst: ruimte en richting <i>Marinka Kuijpers</i>	15
Career Writing as Crisis Remedy <i>Reinekke Lengelle</i>	27
Creatief schrijven voor loopbaanleren: Begeleiding 2.0 <i>Mijke Post</i>	45
“Professional identity: a story about successes, failures & the power of words” <i>Adela Garabal Gómez</i>	73
Hoe reflectief zijn stagegesprekken bij Academie voor Facility Management? <i>Mariëtte Harlaar-Oostveen</i>	107
Entrepreneurial learning capacities and personality <i>Rainer Hensel, Ton Korver & Ellen Sjoer</i>	135
Taalbeheersing een garantie voor studiesucces? <i>Wilma van der Westen & Domien Wijsbroek</i>	157
The effects of performance appraisal on professional development: Do leadership support and employees’ professional identification matter? <i>Max Aangenendt, Marinka Kuijpers & Karin Sanders</i>	183
Key concepts in sustainability and business <i>Helen Kopnina</i>	217

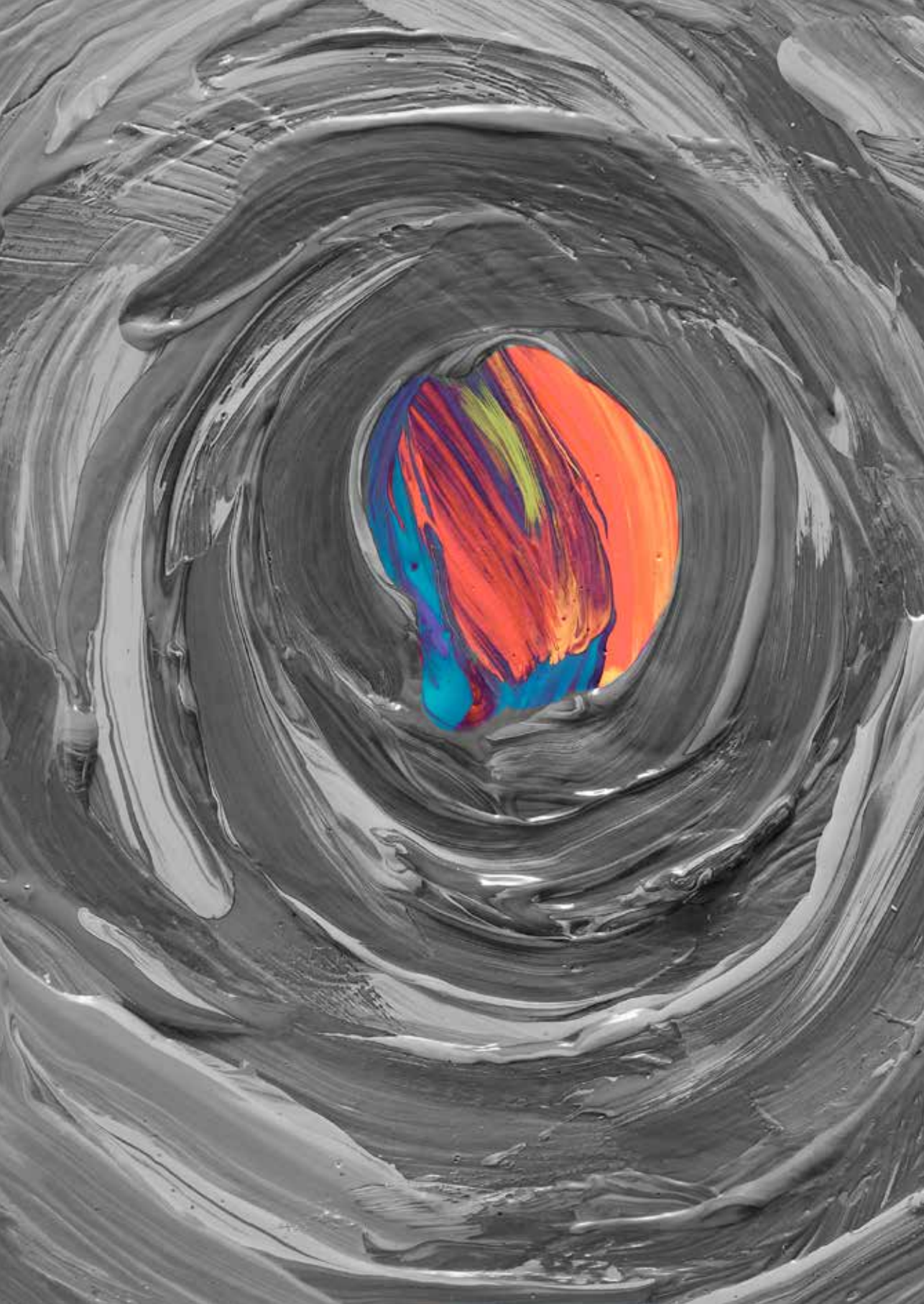
Dynamiek in Dialoog / *Dynamic Dialogue* is een uitgave van het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming van De Haagse Hogeschool
Productiebegeleiding en vormgeving: Communicatie & Marketing, De Haagse Hogeschool
Druk: Opmeer bv, Den Haag

ISBN: 978-90-73077-58-4

© De Haagse Hogeschool, Centrum voor Lectoraten en Onderzoek

Alle rechten voorbehouden. Behoudens de uitdrukkelijke bij wet bepaalde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, op welke wijze ook, zonder de uitdrukkelijke, voorafgaande en schriftelijke toestemming van de auteurs en van de uitgever.

De Haagse Hogeschool
Postbus 13336, 2501 EH Den Haag
dehaagsehogeschool.nl



‘Niet voor de school maar voor het leven’

Frans Meijers

Het motto ‘Niet voor de school maar voor het leven leren wij’ geeft niet de werkelijkheid in het onderwijs weer. De meeste leerlingen en studenten in het Nederlandse onderwijs (zowel het avo als het beroepsonderwijs) hebben niet alleen bij aanvang van hun studie, maar vaak ook lang daarna nauwelijks een idee wat zij precies komen doen. Desgevraagd zullen zij zeggen dat ze in hun toekomst investeren. Maar wanneer hun gevraagd wordt hoe die toekomst er uit ziet, valt er een diepe stilte. De meeste jongeren investeren ‘blind’ in hun toekomst, veelal omdat hun omgeving hen – overigens terecht - heeft duidelijk gemaakt dat een diploma belangrijk is. Ouders reageren vaak net zo inhoudsloos op het feit dat het schooldiploma de meest belangrijke bepaler is van levenskansen: hun enige doel is veelal hun kinderen zo hoog mogelijk in het onderwijs te laten eindigen. Het gevolg is dat de meeste jongeren – of ze nu het vmbo of de universiteit bezoeken - een overlevingsstrategie hanteren. Zonder een levensdoel voor ogen proberen ze er het beste van te maken. Deze strategie heeft Holt (1995, p.47), op basis van zijn observaties als leerkracht in een Amerikaanse high school, als volgt beschreven: “School feels like this to children: it is a place where they make you go and where they tell you to do things and where they try to make your life unpleasant if you don’t do them right. For children, the central business of school is not learning, whatever this vague word means; it is getting these tasks done, or at least out of the way, with a minimum of effort and unpleasantness. Each task is an end in itself. The children don’t care how they dispose of it. If they can get it out of the way by doing it, they’ll do it; if experience has taught them that this does not work very well, they will turn to other means, illegitimate means, that wholly defeat whatever purpose the task-giver may have had in mind.”

Het feit dat vele jongeren in het onderwijs gericht zijn op overleven wil niet zeggen dat zij niets leren. Maar ze leren niet wat in de huidige samenleving een van de meest belangrijke competenties is: zelfsturing. Zelfsturing is belangrijk zowel vanwege de individualisering van de samenleving als vanwege economische ontwikkelingen. Het wegvallen van steeds meer ‘grote verhalen’ zoals verwoord door kerken en politieke partijen, dwingt individuen steeds meer op eigen kracht hun leven vorm en inhoud te geven. En de opkomst van een diensteneconomie waarin het leveren van maatwerk centraal staat, vraagt van steeds meer werknemers niet alleen een goed ontwikkeld hoofd (kennis) en handen (vaardigheden), maar ook een goed ontwikkeld hart. Een goed ontwikkeld hart betreft eigenschappen die vooral op de persoonlijkheid betrekking

hebben: loyaliteit, verantwoordelijkheidsgevoel, kunnen omgaan met kritiek, etc.. Werkgevers én politici laten in niet mis te verstane bewoordingen weten dat het onderwijs 'haar verantwoording moet nemen': het onderwijs moet zorgen voor gekwalificeerde werknemers én voor burgerschapscompetenties. 'Education is forced to compensate for society', om de woorden van Bernstein (1985) te parafraseren.

De gerichtheid op overleven laat zich vooral waarnemen in het ontbreken van een intrinsieke motivatie bij studenten voor het grootste deel van hun studie (Zijlstra & Meijers, 2006). De nieuwe eisen wat betreft de ontwikkeling van het hart (naast die van hoofd en handen) eist echter juist intrinsieke motivatie bij de studenten. Dit dwingt het onderwijs aandacht te gaan schenken aan het creëren van inspirerende leeromgevingen, d.i. leeromgevingen die de studenten aanzetten tot reflectie over hun levensdoelen en over de rol die het onderwijs speelt bij het realiseren van deze doelen.

Gaat reflectie studenten boven de pet?

Sedert reflectie met als doel méér zelfsturing een onderwijsdoel is geworden, voeren sommigen aan – vooral met een verwijzing naar de resultaten van hersenonderzoek – dat dit doel onhaalbaar en ook onwenselijk is. In Nederland heeft vooral Luken (1999, 2011) dit standpunt ingenomen. Studenten beschikken, aldus Luken, over het algemeen over onvoldoende levenservaringen en omdat hun hersenen nog onvoldoende gerijpt zijn, missen zij het overzicht en de autonomie die nodig zijn voor het vinden en realiseren van een gefundeerde eigen richting. Onderzoek laat inderdaad zien dat de meeste adolescenten overzicht en autonomie missen: zij zijn vooral gepreoccupeerd met korte-termijn zaken en zij worden daarbij vooral beïnvloed door de opvattingen van hun ouders en peers.

Deze onderzoeksresultaten moeten echter van een belangrijke kanttekening worden voorzien. Ze hebben betrekking op jongeren die opgroei(d)en in een samenleving waarin 'jong-zijn' sedert WOII is vormgegeven als een moratorium, als een 'vrije ruimte' waarin het niet-volwassen (hoeven te) zijn domineert. Op het gebied van loopbanen resulteerde dit sinds de vroege jaren zestig in een beleid waarin alles was gericht op het zo lang mogelijk uitstellen van studie- en beroepskeuzes bij een gelijktijdige verlenging van de leerplicht. De impliciete veronderstelling was dat een vrije onderwijsruimte bevorderlijk zou zijn voor het opbloeien van talenten. Dat hier sprake was (en is) van 'wishful thinking' bewijst het onderwijssociologische onderzoek naar kansengelijkheid: nog steeds is er sprake van een reproductie van maatschappelijke ongelijk in en door het onderwijs. Belangrijker is evenwel de constatering dat de wijze

waarop jong-zijn werd vormgegeven jongeren in hoge mate de kans ontnam om ervaringen op te doen, terwijl het onderwijs jongeren vooral liet groot worden door ze klein te houden (om Lea Dasberg te parafraseren). Is het verwonderlijk dat een verplichte aanwezigheid van tenminste 15 jaar in een dergelijke leeromgeving tot resultaat heeft dat jongeren zowel overzicht als autonomie missen? En dat hun hersenen onvoldoende gerijpt zijn?

Hersenrijping is – daar zijn alle wetenschappers het over eens – het resultaat van een interactie tussen 'nature' en 'nurture': de natuur functioneert daarbij als de architect terwijl de omgeving de rol van aannemer speelt. Verreweg de meeste wetenschappers zijn daarbij van mening dat het nog onmogelijk is stellige uitspraken te doen over wat er wel c.q. niet mogelijk is inzake hersenrijping, omdat er nog onvoldoende bekend is over hoe de interactie tussen architect en aannemer precies plaatsvindt. Duidelijk is wel – zoals Luken terecht aangeeft – dat bepaalde delen van de hersenen minder plastisch lijken te zijn dan andere, maar ook de ontwikkeling van deze delen is het resultaat van een samenspel van sociale en biologische factoren. Hetzelfde geldt voor de hersenrijping, waarbij met name het ontstaan van lange afstandverbindingen beïnvloed lijkt te worden door de kwaliteit van de leeromgeving. Voor het brein geldt wat voor ook voor spieren geldt: 'use it or lose it'.

Luken's boude conclusie dat het stimuleren van zelfsturing onmogelijk en onwenselijk is, wordt dan ook niet gedeeld door hersenwetenschappers (Krieshok et al, 2009). Zij plaatsen wel – en terecht – vraagtekens bij de mate waarin en de snelheid waarmee jongeren in staat zijn een eigen levensvisie te ontwikkelen. Een levensvisie is geen 'ding in een doosje' zoals Luken soms lijkt te suggereren. Een eigen visie op het leven is het resultaat van een levenslang leer- en daaruit resulterend ontwikkelingsproces. Over de aard van dit leerproces kan de hersenwetenschap slechts zeer beperkt uitspraken doen: hoe de hardware zich ontwikkelt zegt immers heel weinig over de software die wordt gebruikt.

Het ontwikkelen van een eigen levensvisie (en dus niet het overnemen van een kant-en-klare levensvisie van de ouders als resultaat van primaire socialisatie) is een proces waarin individuen zin én betekenis geven aan hun levenservaringen. Zingeving heeft daarbij betrekking op het ontdekken van de eigen levensthema's; betekenisgeving op het leggen van een verband tussen deze thema's en beschikbare sociale rollen. Levensthema's kunnen gedefinieerd worden "as the affective and cognitive representation of a problem or set of problems, perceived or experienced either consciously or unconsciously, which constituted a fundamental source of psychic stress for a person during childhood, for which that person wished resolution above all else, and which thereby triggered adaptive efforts, resulting in an attempted identifi-

cation of the perceived problem, which in turn formed the basis for a fundamental interpretation of reality and ways of dealing with that reality” (Csikszentmihalyi & Beattie, 1979, p. 48).

Het ontdekken van levensthema's is daarmee een reis naar het verleden die vervolgens een reis naar de toekomst mogelijk maakt waarin het individu niet meer vastzit aan oude, veelal onbewuste verhalen maar werkelijk ruimte krijgt een eigen verhaal te ontwikkelen. Hoe meer men zijn eigen verleden kent (en dan met name de wijze waarop men zin heeft gegeven aan zijn ervaringen uit het verleden), des te beter is men in staat om in dialoog met anderen een eigen levensvisie te ontwikkelen. De eigen levensgeschiedenis en het verhaal dat daaruit resulteert, is – zoals de narratieve en identiteitspsychologie laat zien – evenmin een ding in een doosje; mensen begrijpen en accepteren hun eigen verleden veelal beter naarmate zij samen c.q. in dialoog met anderen hun toekomst trachten vorm te geven.

Het is duidelijk dat het ontwikkelen van een eigen levensvisie geen gemakkelijk leerproces is, niet in het minst omdat de pijn uit het verleden moet worden benoemd en geaccepteerd. Het is ook duidelijk dat een individu dit leerproces zelden alleen tot een goed einde kan brengen; de hulp van anderen is veelal onontbeerlijk als het gaat om het vinden van de 'juiste' woorden en het op peil houden van het zelfvertrouwen. Maar als er sprake is van een dialogische leeromgeving, zijn individuen wel degelijk in staat om hun 'eerste verhaal' te transformeren in een 'tweede verhaal', zoals recent onderzoek door Lengelle, Meijers, Poell & Post (2013) laat zien. Méér zelfsturing bij adolescenten is dus, in tegenstelling tot wat Luken beweert, wel degelijk haalbaar. En dat betekent dat het creëren van inspirerende leeromgevingen gericht op de ontwikkeling van hoofd, hand én hart een moeilijke maar ook te realiseren uitdaging voor het onderwijs is.

Wat is een inspirerende leeromgeving?

Pink (2009, p.64) vat het onderzoek naar motivatie als volgt samen: mensen ontwikkelen intrinsieke motivatie wanneer ze in hun handelen een zekere mate van autonomie hebben, wanneer ze voldoende gelegenheid krijgen om (vak) bekwaam te worden ('mastery' te verwerven), en wanneer hun handelen van betekenis is, niet alleen voor henzelf maar ook voor anderen. Geheel in lijn hiermee laat wetenschappelijk onderzoek naar studie- en beroepskeuze in het beroepsonderwijs (Kuijpers & Meijers, 2011, 2012) zien dat studenten in staat en gemotiveerd zijn loopbaancompetenties te verwerven en te gebruiken, wanneer de leeromgeving:

- praktijkgestuurd is: levensechte problemen moeten centraal staan, terwijl de theorie 'just in time' en 'just enough' moet worden aangeleverd wanneer de studenten een concrete leervraag hebben ontwikkeld;
- dialogisch is: studenten moeten de kans krijgen om met door hen vertrouwde docenten te spreken over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van hun ervaringen in de omgang met levensechte problemen;
- keuzemogelijkheden biedt: het opdoen van en reflecteren over levensechte praktijkervaringen moet 'verzilverd' kunnen worden in concrete invloed op de eigen studieloopbaan.

In het kader van de invoering van competentiegericht onderwijs is de laatste jaren in het beroepsonderwijs geïnvesteerd in méér praktijksturing. Er blijkt echter nog nauwelijks sprake te zijn van dialoog en van een reële invloed van studenten op hun studieloopbaan. Onderzoek naar de inhoud van stagegesprekken laat zien dat deze gesprekken volkomen overheerst worden door de docent; de student en de begeleider vanuit de stagebiedende organisatie komen nauwelijks aan het woord en hebben vrijwel geen invloed op de agenda van het gesprek. Concreet wordt er in de stagegesprekken gedurende 61% van de totale gesprekstijd *tegen* leerlingen gesproken (vooral door de docent), 30% *over* de leerlingen en slechts 9% *met* de leerlingen (Winters e.a. 2009, 2012, 2013). Met betrekking tot het gebruik van persoonlijke ontwikkelingsplannen en portfolio is door Mittendorff (2010) vrijwel hetzelfde geconstateerd. Het gebruik van deze instrumenten leidt nauwelijks tot een gesprek met de leerling over zijn of haar loopbaanwensen en toekomstplannen; de instrumenten worden vooral gebruikt om controle uit te oefenen op het verloop van de studieloopbaan. Het wekt dan ook weinig verwondering dat studenten over het geheel het nut van persoonlijke ontwikkelingsplannen en portfolio's niet zien.

Waarom geen dialoog?

Waarom vinden docenten het zo moeilijk om *met* hun studenten te spreken? De belangrijkste reden is dat docenten heel weinig ervaring hebben in het voeren van een dialoog met hun studenten en daarvoor ook niet zijn opgeleid. Alhoewel de school er de afgelopen decennia vele (vooral zorg-)taken bij heeft gekregen, is haar primaire maatschappelijke functie (en daarmee haar cultuur) nog steeds het selecteren van jongeren voor de maatschappelijke ladder op basis van de overdracht van vaststaande kennis in een vaststaand curriculum. Centraal daarin stond en staat de docent die op basis van een nauwkeurig gedefinieerde vakbekwaamheid enthousiast kon en kan vertellen *over* zijn of haar vak *tegen* de studenten. Daarbij komt dat in organisaties zoals het onderwijs, waarvan de cultuur lange tijd stabiel is gebleven, een cultuur ontstaat die aantrekkelijk is voor persoonlijkheidstypen die veel waarde hechten aan out-

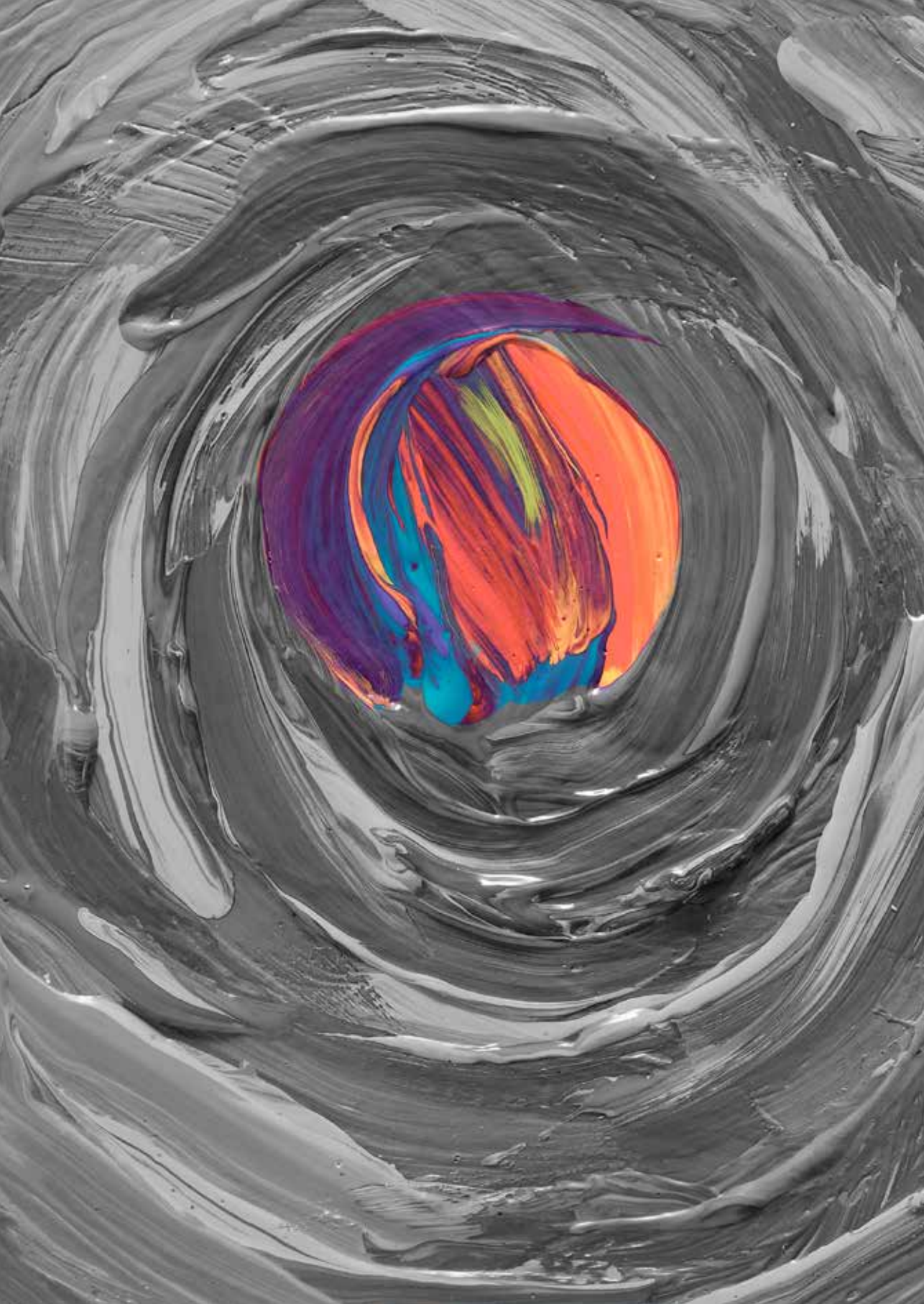
put, controle en beheer (Quinn, 1991). Onderzoek laat zien dat docenten minder positief staan ten opzichte van onzekerheid en verandering dan beroepsgroepen die werken in organisaties met een minder stabiele cultuur (Hensel, 2010). En omdat dialoog vrijwel altijd onzekerheid oplevert omdat de uitkomsten ervan onvoorspelbaar zijn, hebben veel docenten er weinig trek in.

Docenten zullen hun professionele identiteit moeten veranderen om meer gericht te zijn op dialoog met studenten. Een identiteit (dus ook een professionele identiteit) verandert men echter niet zomaar. Het is een langdurig en intensief leerproces dat eenzelfde leeromgeving vereist als die nodig is om studenten tot meer zelfsturing te brengen. De omgeving zal praktijkgestuurd en dialogisch moeten zijn en de docenten de kans moeten geven gaandeweg meer controle uit te oefenen over hun eigen leertraject. Dat wil zeggen dat ingezet moet worden op concrete veranderprojecten, waarbij uitgebreid gesproken kan worden over de persoonlijke zin en de betekenis voor de school/student/samenleving van de ervaringen die docenten in deze projecten opdoen. Daarbij moet de schoolleiding ook daadwerkelijk leiding geven: zij moet er niet alleen voor zorgen dat er een strategische visie is maar ook dat er sprake is van een weinig volle innovatieagenda. Werkelijke veranderingen (d.i. veranderingen die de bestaande handelingslogica en de daarmee samenhangende schoolcultuur ter discussie stellen) kosten immers veel tijd en energie. Tenslotte moet er ruimte zijn voor emoties. Verandering van professionele identiteit roept veel onzekerheid op. En de 'natuurlijke' reactie op onzekerheid is – zoals de moderne hersenwetenschappen aantonen – primair een vluchtreactie, daarna een aanvalsreactie en tenslotte een bevriesreactie. Pas nadat deze natuurlijke reacties zijn gepasseerd, is het mogelijk een echte dialoog te starten. Daarom is ruimte voor emoties en – in het verlengde daarvan – emotioneel leiderschap (de term is van Leithwood & Beatty, 2008) essentieel.

Literatuur

- Bernstein, B. (1985). *Class, Codes & Control*. London: Routledge
- Csikszentmihalyi, M., & Beattie, O. (1979). Life themes: A theoretical and empirical exploration of their origins and effects. *Journal of Humanistic Psychology*, 19, 45-63.
- Hensel, R. (2010). *The sixth sense in professional development. A study of the role of personality, attitudes and feedback concerning professional development*. Ph.D-thesis. Enschede, Netherlands: Twente University.
- Holt, J. (1995). *How children fail* (rev. ed.). Reading, MA: Perseus Books.
- Krieshok, T.S., Black, M.D., & McKay, R.A. (2009). Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 275-290
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 21-30.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2012). Learning for now or later? Career competencies among students in higher vocational education in the Netherlands. *Studies in Higher Education*, 37(4), 449-467.
- Lengelle, R., Meijers, F., Poell, M. & Post, M. (2013). The effects of creative, expressive, and reflective writing on career learning: an explorative study. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 419-427.
- Leithwood, K. & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Luken, T. (1999). Gaat leren leren de leerling boven de pet? Over de (on)mogelijkheid van creatief-sociaal leren in het onderwijs. *Comenius*, 19 (4), 342-361.
- Luken, T. (2011). Loopbaanbegeleiding: wat leert onderzoek ons voor beleid en praktijk? In P.W.J. Schramade (Red.), *Handboek Effectief Opleiden 55/91*, 11.7 -14.
- Mittendorff, K. M. (2010). *Career conversations in senior secondary vocational education* (Ph.D-thesis). Eindhoven University of Technology: ESoE.
- Pink, D.H. (2009). *Drive. The surprising truth about what motivates us*. New York: Riverhead Books.
- Quinn, R.E. (1991). *Beyond Rational Management. Mastering the Paradoxes and Competing Demands of High Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M. & Baert, H. (2009). What are Vocational Training Conversations about? Analysis of Vocational Training Conversations in Dutch Vocational Education from a Career Learning Perspective. *Journal of Vocational Education and Training* 61 (3), 247-266.

- Winters, A., Meijers, F., Lengelle, R. & Baert, H. (2012). The self in career learning: An evolving dialogue. In H.J.M. Hermans & T. Gieser (Eds.), *Handbook of the Dialogical Self Theory* (pp.454-469). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Winters, A., Meijers, F., Harlaar, M., Strik, A., Kuijpers, M. & Baert, H. (2013). The narrative quality of career conversations in Dutch vocational education. *Journal of Constructivist Psychology* 26(2), 115-126.
- Zijlstra, W. & Meijers, F. (2006). Hoe spannend is het hoger beroepsonderwijs? *TH&MA – Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 13 (2), 53-60.



Loopbaanontwikkeling voor de toekomst: ruimte en richting¹

Marinka Kuijpers

In Nederland is loopbaanbegeleiding tegenwoordig onderdeel van het onderwijsprogramma (Ministerie OCW, 2010). Volgens de Onderwijsraad² is een goede loopbaanoriëntatie essentieel om studenten eerder de arbeidsmarkt te laten betreden en te voorkomen dat studenten verkeerde studiekeuzes maken (Inspectie van het onderwijs, 2012). Daarbij wordt het belangrijk geacht dat studenten hun eigen ontwikkeling leren sturen in het licht van de voortdurende veranderingen waarmee ze in hun latere werk te maken krijgen (Nieuwenhuis, 2012).

Vanuit een loopbaanperspectief betekent dit dat studenten zouden moeten leren om hun kwaliteiten te ontwikkelen en te benutten voor het werk dat ze moeten verrichten. In het onderwijs moet dus niet alles in het werk gesteld worden om jongeren het juiste beroep te *laten* kiezen voor later, maar om te zorgen dat jongeren werk van hun opleiding kunnen maken, ongeacht hun keuze. Dit betekent voor de inrichting van onderwijs: wat studenten *willen* leren mogelijk maken (*ruimte* geven) en studenten *laten* leren wat nodig is om werk te kunnen krijgen en te behouden (*richting* geven).

In dit artikel worden enkele kenmerken van de hedendaagse loopbaan-begeleiding voorgesteld om ruimte en richting te kunnen geven aan studenten. De tekst komt deels uit de oratie 'Architectuur van leren voor de loopbaan: richting en ruimte' (Kuijpers, 2012).

1. Kenmerken van loopbaankeuzes

Loopbaankeuzes maken blijkt lastig te zijn voor jongeren. Onderzoek wijst uit dat leerlingen keuzes maken voor vervolgopleidingen op basis van onbewuste en ondoordachte redenen (Neuvel & Van Esch, 2006). Zij hebben geen realistisch zelf- en beroepsbeeld (Bakker et al., 2007; Den Boer, Mittendorff &

¹ De tekst is grotendeels gebaseerd op mijn oratie (Kuijpers, 2012)

² De Onderwijsraad is in Nederland een onafhankelijk adviescollege, opgericht in 1919. De raad adviseert de regering en de Kamer, gevraagd en ongevraagd, over hoofdlijnen van beleid en wetgeving op het gebied van het onderwijs.

Sjenitzer, 2004; Van Esch & Neuvel, 2009) en maken keuzes met het oog op korte termijn successen (Jolles, 2006; Crone, 2012). Hoewel veel jongeren niet goed kunnen kiezen, moeten zij toch behoorlijk wat keuzes maken gedurende hun leerloopbaan. Het niet goed kunnen kiezen is een probleem, want te veel jongeren stoppen voor (on)bepaalde tijd met hun opleiding of veranderen van opleiding. Dit kost de samenleving veel geld, bijvoorbeeld.

Werkt 'passen en meten'?

Het probleem dat jongeren niet goed kunnen kiezen doordat zij geen realistisch zelf- en beroepsbeeld hebben, wordt in veel scholen opgelost door het gebruik van testen. Met de testen proberen we te 'meten' wat het beste 'past'. Deze matchingsbenadering vindt haar oorsprong in het begin van de twintigste eeuw toen Parsons (1909) zich afvroeg hoe mensen – in een industriële samenleving – zo snel mogelijk passend werk zou kunnen vinden met als doel hun motivatie en daarmee de arbeidsproductiviteit te verhogen. Het ging dus om het zoeken van 'de juiste man op de juiste plaats'. In het industriële tijdperk, waarin loopbaanbegeleiding vooral voor selectie diende, was deze benadering functioneel. Echter, zo stabiel als de onderwijs- en arbeidsmarkt was tot de jaren tachtig van de vorige eeuw is het al lang niet meer. Opleidingen komen en gaan, beroepen veranderen en mensen zijn gericht op zingeving en persoonlijke ontwikkeling in hun werk. De vraag is hoe functioneel dat 'passen en meten' nog is in de huidige niet-stabiele omgeving.

Werkt kennisoverdracht?

In de loopbaanbegeleiding van vandaag wordt ook veel belang gehecht aan kennisoverdracht. Een goede studie- en beroepskeuze wordt daarbij gezien als het nemen van een geïnformeerde beslissing (Rees & Barlett, 1999). Om een dergelijke rationele keuze te kunnen maken, moeten de alternatieven en de consequenties van de keuze bekend zijn, de kiezer moet over een methode beschikken om de voor- en nadelen van de keuze af te wegen en de kiezer moet een duidelijk doel voor ogen hebben om te kunnen bepalen wat het beste alternatief is (Taborsky, 1992). In de hedendaagse praktijk zijn deze voorwaarden moeilijk te realiseren als het gaat om studie- en beroepskeuzes. Weliswaar worden via websites alle onderwijs- en beroepsmogelijkheden toegankelijk gemaakt, maar de geboden informatie is kwantitatief erg omvangrijk en veranderlijk om een goed beeld te krijgen (Dols, 2008). Bovendien maakt de onvoorspelbaarheid van de toekomst als gevolg van moderniserings- en globaliseringsprocessen dat het weinig zin heeft een gedetailleerd plan te maken van de gewenste loopbaan (Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999). De vraag is dus ook in hoeverre kennisoverdracht functioneel is voor langere termijnkeuzes op een instabiele en veranderende arbeidsmarkt.

Loopbaanleren als antwoord

Doordat de markt continu en onvoorspelbaar verandert, wordt innoverend vermogen een steeds belangrijker concurrentiefactor (Heusinkveld, 2004). In de 'survival of the fittest' gaan het niet meer om wie de meeste kennis heeft maar wie creatief en flexibel de kennisontwikkelingen kan bijhouden (Dochy & Nickmans, 2005). De traditionele loopbaan wordt vervangen door een 'boundaryless career', waarin mensen van werk en werkplek veranderen (Defillippi & Arthur, 1994) en een loopbaan die flexibel, veelzijdig en aangepast is (Hall, 1996).

Daarom wordt er ook in onderwijs steeds meer gepleit voor een benadering waarin de student niet als een passief (informatieverwerkend) maar als actief (lerend) subject centraal staat (Blustein, 2006; Baert, DeKeyser en Sterckx, 2002). Het inzicht is gegroeid dat een goede loopbaankeuze niet gelijk staat aan een geïnformeerde keuze, maar dat keuzes maken een 'totaal-hersenontwerp' is, waarin zowel cognitie als intuïtie en emotie een rol spelen. Loopbaantheorieën die hierop gebaseerd zijn, gaan uit van het actief en bewust ontwikkelen van de persoonlijke loopbaan en worden onder de noemer van 'loopbaanleren' geplaatst. Loopbaanleren kan men begrijpen als een proces van voortdurend actief en bewust werken aan een zelfbeeld en zelfontwikkeling om 'klaar' te zijn op het moment van loopbaankeuzes.

2. De inzet van loopbaancompetenties

Het proces van de loopbaankeuze is vandaag gedeeltelijk onvoorspelbaar en er bestaan bovendien verschillende opvattingen over wat een 'goede keuze' is. Dit betekent dat we jongeren niet zozeer informatie moeten geven, maar hen moeten leren omgaan met onzekerheid van beslissingen. Loopbaanbegeleiding zou zich dus minder moeten richten op het maken van de 'goede' keuze voor de toekomst, maar veel meer op het leren hoe de eigen (leer)loopbaan vorm te geven. Een manier om zelf vorm te leren geven aan de persoonlijke loopbaan is het inzetten van loopbaancompetenties (Arthur, Inkson, & Pringle, 1999; Ball, 1997; Defillippi & Arthur, 1994; Hackett, Betz, & Doty, 1985; Jones & Bergmann Lichtenstein, 2000). Er zijn verschillende loopbaancompetenties die kunnen helpen om vorm te geven aan je eigen loopbaan: loopbaanreflectie op kwaliteiten en motieven, werkexploratie, loopbaansturing en netwerken.

Loopbaanreflectie

Loopbaanreflectie is het onderzoeken van je eigen kwaliteiten en motieven. *Kwaliteitenreflectie* is nadenken over je sterke kanten die van belang zijn voor de loopbaanontwikkeling. Het is belangrijk om kwaliteitenreflectie niet te verwarren met andere vormen van reflectie, zoals reflectie over vaardigheden.

Een kwaliteit is een sterke kant die je in verschillende situaties kan inzetten en waarmee je je onderscheidt van anderen. Een vaardigheid daarentegen is gericht op het ontwikkelen van vakmanschap. Vaardigheden (zoals het uitvoeren van technische handelingen als injecteren, bepleisteren) zijn zeer belangrijk in een beroepsopleiding, maar vaardigheden zijn niet in verschillende situaties toepasbaar. Kwaliteiten hebben wel betrekking op sterke kanten die ook in andere situaties zichtbaar zijn. Iemand kan bijvoorbeeld heel nauwkeurig zijn of zich goed kunnen inleven in de ander. Als iets een kwaliteit is, dan komt het niet alleen voor tijdens het uitvoeren van een vaardigheid maar ook thuis, in een hobby, en in een (andere) leer- of werksituatie. *Motievenreflectie* is het nadenken over wensen en waarden die van belang zijn voor de loopbaan. Waarden uiteten zich vaak in leefregels: uitgangspunten waar je naar handelt, waar je 'voor staat' en 'voor gaat'. Conflict en harmonie tussen mensen hebben veelal met al dan niet overeenstemmende leefregels te maken. Mensen die bijvoorbeeld 'zorg dat het gezellig is' als leefregel hebben kunnen in conflict komen met iemand die als leefregel 'wees kritisch heeft'. Inzicht in dit soort leefregels is dus van belang om te kunnen onderzoeken aan wat voor soort mensen en soort werk iemand zich wil en kan verbinden.

Door te vertrekken van concrete ervaringen van een student kan men proberen zijn of haar kwaliteiten en motieven te benoemen (zie box 1). Deze kwaliteiten en motieven zijn de eerste 'richtinggevers' voor de rode draad in de loopbaanontwikkeling. Om het nadenken over je eigen kwaliteiten en motieven te vergemakkelijken kan je werken met vier fasen:

1. Betekenis geven aan een bijzondere ervaring (emotie/intuïtie). Door betekenis te geven aan een ervaring kan iemand meer zicht krijgen op zijn kwaliteiten en motieven. Het verhaal over de ervaring is geen opsomming van harde feiten of een exacte weergave van de objectieve werkelijkheid. Het is de interpretatie van wat er is gebeurd. Men start met het kiezen van een ervaring die er toe doet, d.w.z. een positieve of negatieve emotie teweegbrengt. Dat kunnen dus ervaringen zijn waar iemand trots op is, die spannend waren, waar hij blij of boos van werd. Daarbij verdienen werkgerelateerde ervaringen de voorkeur aangezien deze makkelijker loopbaanrelevante inzichten zullen geven.
2. Specificeren van de kwaliteit of het motief: de betekenis vertalen naar een kwaliteit of motief in de situatie waarin je de ervaring had. Door na te denken over de ervaring kan men uit een concrete gebeurtenis meer inzicht krijgen in de eigen motieven en kwaliteiten. Daarbij kunnen vragen aan bod komen als: wat deed je in die situatie goed? Wat vond je belangrijk, interessant of frustrerend?

3. Generaliseren van de kwaliteit of het motief: de kwaliteit of het motief in deze specifieke situatie relateren aan eerdere en elders geuite kwaliteiten of motieven. Om kwaliteiten of motieven te achterhalen gaat men vervolgens na in hoeverre dat wat goed gaat en belangrijk is in één situatie, ook geldt in andere situaties (bv. thuis, op school, in een hobby, bijbaan of vrijwilligerswerk). Betekenis geven aan ervaringen – die op het eerste gezicht soms weinig samenhang vertonen – is van belang om een 'rode draad' te ontwikkelen. Het gaat erom te achterhalen waar iemand (bijna) altijd goed in is of wat hij echt belangrijk vindt. Het gaat dus om vragen als: ben je daar op andere momenten ook goed in? Is dat iets wat je anders ook belangrijk vindt?
4. Richting geven: het begrijpen van je kwaliteit of motief in een vervolactiviteit of keuze gebruiken (bv. als referentiepunt bij het onderzoeken van een bepaalde baan). Het is belangrijk dat je steeds weer nieuwe ervaringen opdoet en dat je het inzicht in kwaliteiten en motieven ook gebruikt. Het geeft je richting bij het onderzoeken van wat voor soort werk mogelijk is, bij leren of met wat voor soort mensen je contact kan leggen.

Werkexploratie

Loopbaanleren bestaat niet alleen uit een *reflectiecomponent* maar ook uit een *zelfsturingscomponent*: het ondernemen van richtinggevendende activiteiten. Dit kan door het onderzoeken van werk, een werkplek of een werkveld, en noemen we werkexploratie. Om zicht te krijgen op de eisen en leefregels die gelden binnen een beroep, organisatie of project kan men bijvoorbeeld op zoek gaan naar de gestelde doelen, de wijze waarop mensen met elkaar omgaan en hoe problemen in het werk worden aangepakt. Werkexploratie is dus het onderzoeken van werk. Dat kan gebeuren op het moment dat je een nieuw project, stage of baan zoekt. Maar werkexploratie betekent ook het bijhouden van ontwikkelingen op wetenschappelijk (wat wordt mogelijk), politiek (wat wordt belangrijk) en economisch (wat wordt betaalbaar) gebied om uitdagingen te kunnen herkennen.

Loopbaansturing

Loopbaansturing is kansen *creëren*. Concreet betekent dit dat je richting geeft aan je eigen loopbaanontwikkeling door een actie te ondernemen. Die acties kunnen zijn:

1. Leren: leerervaringen opdoen waar iemand zelf nieuwsgierig naar is en/of die nieuwe mogelijkheden bieden voor de toekomst
2. Experimenteren: nieuwe werkervaringen opdoen om na te gaan of deze passen
3. Organiseren: leren en experimenteren mogelijk maken door begeleiding te regelen en te onderhandelen met relevante anderen over loopbaanmogelijkheden
4. Profileren: bewijzen verzamelen van kwaliteiten om nu of later werk te kunnen doen dat (beter) past.

Een loopbaanactie moet haalbaar en voldoende uitdagend zijn. Het gaat om stappen die ‘morgen’ gezet kunnen worden, in plaats van het plannen van doelen die na jaren moet worden bereikt.

Netwerken

Om de acties van je loopbaansturing te kunnen uitvoeren kan je gebruik maken van anderen, van een netwerk. Netwerken heeft betrekking op het opbouwen, gebruiken en onderhouden van contacten die van belang zijn voor de ontwikkeling van de loopbaan. In hoeverre een netwerk geschikt is voor een loopbaanprobleem of -vraag, heeft te maken met de kwantiteit van de netwerkcontacten (zijn er genoeg) en de kwaliteit ervan (verscheidenheid, beslissingsbevoegdheid, relevantie).

Loopbaanleren kan dus vorm krijgen door te vertrekken vanuit een concrete ervaring die ertoe doet. Die ervaring wordt gebruikt om (één of meer) loopbaancompetenties in te zetten. Daardoor vindt de opbouw plaats van je zelfbeeld, het werkbeeld, prestatiebewijzen (bijvoorbeeld een artikel, filmpje, instrument of beoordeling) je netwerk. Dit opgebouwde zelf- en werkbeeld, de prestatiebewijzen en het netwerk kan je vervolgens inzetten op het moment dat je een loopbaankeuze moet maken. Op het moment dat je dus een keuze maakt voor een nieuwe studie, een bepaalde baan etc. kan je (onbewust) gebruik maken van wat je weet over jezelf, over werk of studie, wat je al gepresteerd hebt en van de mensen die je kent (bv. mensen die als voorbeeld dienen of die je helpen om de keuze te maken).

3. Een loopbaangerichte leeromgeving

Een omgeving waarin jongeren de kans krijgen om hun loopbaancompetenties te ontwikkelen en te benutten wordt een krachtige loopbaangerichte leeromgeving genoemd (Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011; Kuijpers & Meijers, 2012).

Een krachtige loopbaangerichte leeromgeving is:

- praktijkgericht: studenten moeten levensechte ervaringen met werk en werken kunnen opdoen (bijvoorbeeld via stages);
- dialogisch: studenten moeten met docenten en/of andere relevante personen kunnen spreken over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van hun ervaringen met werk en werken;
- vraaggericht: studenten moeten invloed kunnen uitoefenen op hun eigen studieloopbaan doordat hen reële keuzemogelijkheden worden geboden.

Uit onderzoek in het beroepsonderwijs in Nederland (zie Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011; Kuijpers & Meijers, 2012; Meijers, Kuijpers & Gundy, 2013; Winters ea., 2009; 2012) blijkt dat de samenwerking tussen school en praktijk

onvoldoende tot stand komt en dat er in begeleidings- of stagegesprekken nauwelijks over de loopbaan met de student wordt gesproken. Observaties van deze gesprekken laten ook zien dat kwaliteiten, motieven, werk en loopbaanacties van studenten nauwelijks onderwerp van gesprek zijn en dat er vooral ‘tegen’ en ‘over’ in plaats van ‘met’ studenten wordt gesproken (Winters ea, 2009; 2012).

Voor het ontwikkelen van loopbaancompetenties bij studenten zijn gesprekken met anderen nodig – een loopbaandialoog – waarin *ruimte* wordt gegeven om het loopbaanverhaal (met gedachten en gevoelens) te vertellen en die *richting* geeft aan het gesprek zodat men iets leert over zichzelf en weet wat een volgende stap kan zijn.

- Ruimte kunnen we aan studenten geven door in stage- of begeleidingsgesprekken open vragen te stellen, echt nieuwsgierig te zijn, werkelijk contact te maken en stiltes te laten vallen zodat de ander zijn verhaal kan vormen en vertellen.
- Richting kunnen we aan studenten geven door in stage- of begeleidingsgesprekken door te vragen totdat duidelijk wordt waar het werkelijk om gaat en de student er woorden kan aan geven, door emoties en bedoeling te helpen benoemen. Een student kan zeggen dat hij goed is in het omgaan met mensen. Vragen die richting geven zijn: in welke situatie heb je dat gemerkt? wat deed je hierin heel goed? hoe merkte je dat? In welke andere situaties doe je dat ook goed? Zouden anderen dat ook goed aan je vinden? Hoe zou je deze kwaliteit noemen? Waar zou je deze kwaliteit kunnen gebruiken, laten zien, toetsen, ontwikkelen? Je gaat dus op zoek naar wat de ander kan en wat hij hiermee kan.

4. Loopbaanbegeleiding in het hbo

Op school kunnen verschillende soorten activiteiten opgezet worden om een loopbaangerichte leeromgeving vorm te geven. Belangrijk daarbij is dat deze loopbaanactiviteiten coherent, progressief en opbrengstgericht zijn:

- coherent: de activiteiten moeten samenhangen en ingebed zijn in het dagelijks leren
- progressief: het beeld dat jongeren van zichzelf en het werk hebben, de prestatiebewijzen die ze verzamelen en de netwerkcontacten die ze uitbouwen ontwikkelen nemen geleidelijk aan in kwantiteit en kwaliteit toe
- opbrengstgericht: de activiteiten moeten gericht zijn op het kunnen maken van een aankomende loopbaankeuze (bv. stage, project, vervolgopleiding, arbeidsplaats).

Loopbaanbegeleiding moet dus een verbinding vormen tussen het leren op school, in de beroepspraktijk en in de privésituatie en kan zo een fundament zijn om een loopbaan op te bouwen.

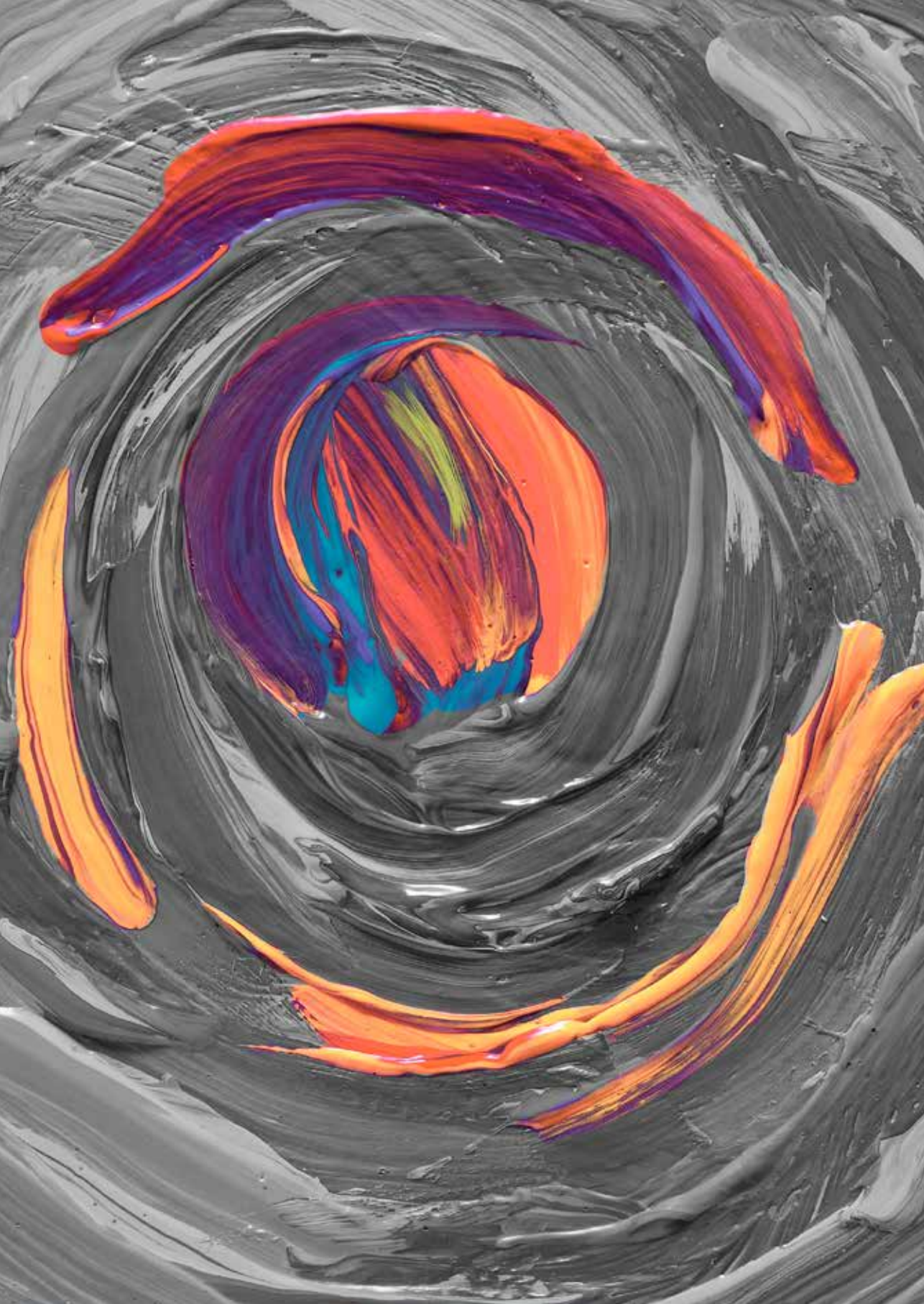
Door op deze manier loopbaanbegeleiding vorm te geven, start de loopbaanontwikkeling van de studenten *voor* ze de arbeidsmarkt betreden en zijn ze beter toegerust als ze op de arbeidsmarkt zelfstandig hun loopbaan moeten gaan vormgeven. ‘Foute’ keuzes die ze binnen hun opleiding mogen maken kunnen we beschouwen als leerervaringen in het kader van de loopbaanontwikkeling.

Het blijft dus onwaarschijnlijk dat *alle* studenten ‘goede’ keuzes maken in termen van optimale doorstroom, gecertificeerde uitstroom en talentontwikkeling. Loopbanen van mensen ontwikkelen zich tenslotte tijdens en niet voorafgaande aan het arbeidsproces.

Referenties

- Arthur, M.B., Inkson, K., & Pringle, J.K. (1999). *The New Careers. Individual Action and Economic Change*. London [etc.]: SAGE Publications.
- Baert, H., Dekeyser, L., & Sterck, G. (2002). *Levenslang leren en de actieve welvaarstaat*. Leuven: Acco.
- Bakker, H.G., De Zwart, S.M.A.F., Overmeer, V.L.F., & Van Laar, K.E. (2007). *Kiezen moet [je] kunnen*. Den Haag: Taskforce Jeugdwerkloosheid, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ball, B. (1997). Career management competences – the individual perspective. *Career Development International*, 2(2), 74-79.
- Blustein, D.L. (2006). *The psychology of working. A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crone, E. A., & Dahl, R.E. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience* 13, 636-650.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology: Vol. 1* (pp. 416-437). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Defillippi, R.J., & Arthur, M.B. (1994). The boundaryless career: a competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 307-324.
- Den Boer, P., Mittendorff, K., & Sjenitzer, T. (2004). *Beter kiezen in het (v)mbo. Een onderzoek naar keuzeprocessen van studenten in herontwerpprojecten techniek in VMBO en MBO*. Wageningen: Stoas onderzoek.
- Diemer, M.A., & Blustein, D.L. (2007). Vocational Hope and Vocational Identity: Urban Adolescents’ Career Development. *Journal of Career Assessment*, 15 (1), 98- 118.
- Dochy, F., & Nickmans, G. (2005). *Competentiegericht opleiden en toetsen. Theorie en praktijk van flexibel leren*. Utrecht: Uitgeverij Lemma Bv.
- Dols, R. (2008). *Professionele Loopbaancoaching: Praktijkboek voor het begeleiden van loopbaanvragen*. Culemborg: Van Duuren.
- Hackett, C.T., Betz, N. & Doty, M. (1985). The development of a taxonomy of career competence for professional women. *Sex Roles*, 12(3/4).
- Heusinkveld, S. (2004). *Surges and Sediments: Organization Concepts between Transcience and Continuity*. (Thesis). Nijmegen: Radboud Universiteit – Nijmegen School of Management.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Van latent naar talent*. Vleuten: Inspectie van het Onderwijs

- Jolles, J. (2006). *Beter onderwijs door meer kennis over leren en de hersenen*. Webcomment 60317. www.jellejolles.nl.
- Jones, C. & Bergmann Lichtenstein, B.M. (2000). The 'Architecture' of Careers: How Career Competencies Reveal Firm Dominant Logic in Professional Services. In M.A.
- Kuijpers, M. (2012). *Architectuur van leren voor de loopbaan: richting en ruimte* (oratie). Heerlen: Open Universiteit.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2012). *Leren luisteren en loopbaanleren. De effecten van een professionaliseringstraject voor mbo-docenten*. Trioprint grafisch centrum.
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal for Vocational Behavior*, 78(1) 21-30.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Gundy, C. (2013). The relation between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 13 (1) 47-66. DOI: 10.1007/s10775-012-9237-4.
- Ministerie OCW (2010): Actieplan: 'VO beter presteren'.
- Ministerie OCW (2011) Onderwijsbegroting.
- Mitchell, K.E., Levin, A.S., & Krumboltz, J.D. (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 115-124.
- Neuvel, J., & Van Esch, W. (2006). *De doorstroom van vmbo naar mbo. Het effect van het beroepsbeeld en de toepassing van de doorstroomregeling op de schoolloopbaan in het mbo*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Nieuwenhuis, L.F.M. (2012). *Leven lang leren on the roc's! Een visie op werken en leren in het mbo*. Heerlen: Open Universiteit.
- Parsons, F. (1967, oorspronkelijke uitgave 1909). *Choosing a Vocation*. New York: Agathon Press.
- Peiperl, M.B. Arthur, R. Goffee & T. Morris, *Career Frontiers: New Conceptions of Working Lives* (pp.153-176). Oxford: Oxford University Press.
- Rees, T., & Bartlett, W. (1999). Models of guidance services in the learning society: the case of the Netherlands. In F. Coffield (Ed.), *Why's the beer always stronger up North? Studies of lifelong learning in Europe*. (pp. 21-30). Bristol: Policy Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Taborsky, O. (1992). *Loopbaan in balans. Opstellen over studie- en beroepskeuze, levensloop en begeleidingsprocessen*. Tilburg: Akademie Mens en Arbeid.
- Van Esch, W., & Neuvel, J. (2009). *Een stukje van de Nederlandse droom. Doorstroom van vmbo naar havo*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Expertise-centrum Beroepsonderwijs.
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M., & Baert, H. (2009). What are vocational training conversations about? Analysis of vocational training conversations in Dutch vocational education from a career learning perspective. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(3), 247-266.
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M., & Baert, H. (2012). Can training teachers stimulate career learning conversations? Analysis of vocational training conversations in Dutch secondary vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, DOI:10.1080/13636820.2012.691536.



Career Writing as Crisis Remedy

A model and story of writing as transformative learning in career development

By Reinekke Lengelle

"The eye altering, alters all." William Blake (1908)

Career writing is a recent addition to narrative career-guidance approaches (Lengelle & Meijers, 2014) and aims to foster the dialogue required in career learning. From research it is clear that work- or lived experience does not automatically lead to learning – in fact, it is only when we can have a meaningful conversation about what is happening in our lives and at work (Kuipers & Meijers, 2012) that we can co-construct insights, integrate experience in a felt way, and subsequently face the challenges of life. Additionally, it is often the crises of our lives and the quality of the stories we tell about them that provide the richest ground for learning.

In the area of career in particular, it is necessary to imagine, construct, and articulate who we are and where we might fit in the world of work in order to survive and thrive in the complex and insecure world of the 'boundaryless career' (Arthur, Khapova, & Wilderom, 2005). We need a sense of our identity and the primary way in which humans create and talk about who they are is through story – indeed narratives are at the heart of how humans make meaning and understand themselves (Polkinghorne, 1988). In career learning, a story that provides both meaning (i.e. what matters to me?) and direction (i.e. how will I get there?) is key to helping us move forward (Wijers & Meijers, 1996). Career guidance then must provide ways in which individuals can co-construct meaningful accounts of who they are, what they would like to contribute to others and society at large, and how they might step forward in fruitful ways (Lengelle & Meijers, 2014).

In this chapter about career writing – creative, expressive, and reflective writing for career learning – this narrative approach is explored as a tool for creating meaningful stories for work contexts. A model of writing-through-transformation is presented and explained. Also, a story of sudden job loss is told to show how this approach might work in practice. It is this combination of the theory and its application that should make clear what Blake meant when he wrote 'the eye altering, alters all'. The challenges of life and work do not have

the final word on how we will experience the realities we face, but rather the way in which we view our circumstances and define ourselves in relation to them has the greater influence on our eventual well-being and success.

The model I use comes from work I have done over the years in helping individuals go from their first (or stuck) story to a second (life-giving) narrative. Originally it was developed to describe the learning processes involved when writing is used with *therapeutic* ends in mind (Lengelle & Meijers, 2009). Colleagues and I have since proposed and shown that it also has applications in career identity learning (Lengelle, Meijers, Poell, & Post, 2013).

The stages we use when we describe what happens in the actual ‘transformational space’ – that place that allows us to develop new perspectives through writing – came from the work of career professional Bill Law (1996). His four cognitive learning stages are: sensing, sifting, focusing, and understanding; we include these in our model and describe them in detail below.

The story used to illustrate the process was written by graduate student Edith Robb who was enrolled in a course I developed for Athabasca University called *Narrative Possibilities: The Transformative Power of Writing, Story, and Poetry for Personal and Professional Development (2008)*. As part of the final assignment, she and others were invited to choose their own writing topic and approach. She chose to write about her pain and struggle in response to being made redundant (suddenly) after 38 years of service. Robb does a variety of writing exercises as she gains a new perspective; her insightful, heartfelt, and entertaining piece, from which she has given us permission to quote, is entitled *Redundancy to Resurrection*.

The model

As mentioned above, the heart of the transformation-through-writing model below (Figure 1) is the idea that the kind or quality of the narrative or ‘story’ we tell ourselves about a particular situation determines how we are able to cope and navigate our world and *not* what actually happens to us. In the same way, the story we tell ourselves and others about who we are and what we are capable of may help and/or hinder our career success.

Many learning processes begin in crisis or what one of my professors aptly described when he said “we often don’t start learning until the chair is kicked from under us”. Such a crisis is referred to by Bühler (Bühler & Allen, 1972) as a boundary experience; metaphorically speaking, a boundary experience is when we “hit the wall” – it is a situation, event, or attitude “... whereby an

individual encounters the boundaries of his or her existing self-concept and cannot cope with a situation and its’ exigencies” (Lengelle & Meijers, 2009, p. 58). This might include chronic unemployment (situation), job loss (event), or confusion and doubt (attitude) about one’s career identity, aptitudes and capabilities.

The human or conditioned response to a boundary experience is by default an S.O.S (stuck or suffering) narrative, which we refer to in our model as a ‘first story’. It is a description or perception of our circumstances and is a ‘reaction’ to the boundary experience and because we have not had the time or space to reflect or to envision other perspectives, this first story is usually not a constructive one. In fact, it puts us in fight, flight, or freeze mode. The symptoms of such a first story are captured well by Dan Baker’s (Baker & Stauth, 2003) description of the signs of disempowerment, which he captures in the abbreviation V.E.R.B. – we feel victimized, entitled, in need of rescue, or have the tendency to blame.

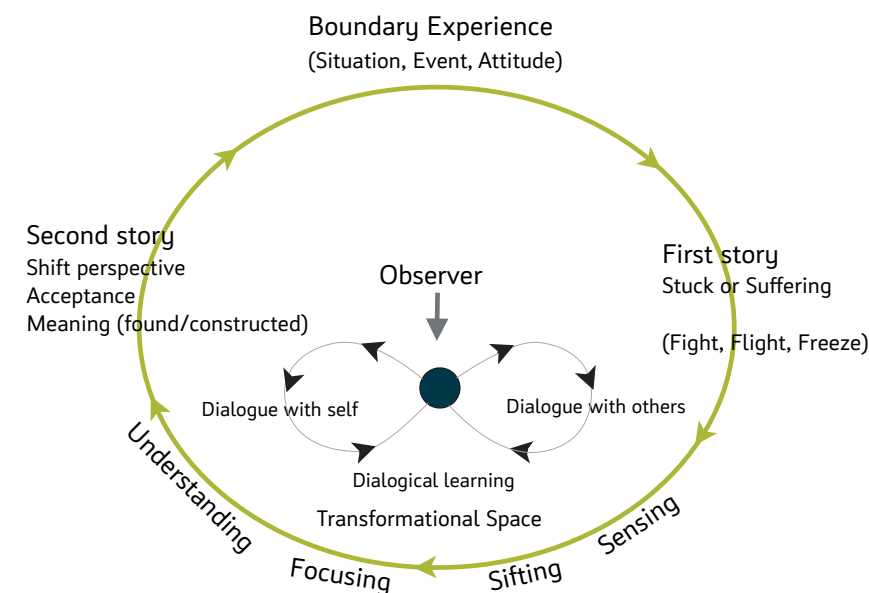


Figure 1. Transformation through Writing model

To move on from the ‘first story’ we’re invited to open, feel, imagine, and articulate other ways of viewing the situation using a variety of writing exercises (e.g creative or writing fiction, expressive writing exploring our deepest feelings surrounding the event, or reflective writing, trying to write down things as we believe them to be). From a cognitive perspective this is simply a stage-

based learning process that includes, as mentioned before, these stages: sensing, sifting, focusing, and understanding.

The fruit of our labour in the transformational space is a ‘second story’ or ‘felt theory’ – we see and experience our circumstances differently. Our ‘story’ becomes workable; we acknowledge the situation, event, or attitude *as it is* and no longer react to it, but develop ways to reframe and respond. A second story is a new, more life-giving perspective that usually takes shape in one of these three ways: a shift of perspective, acceptance, or the discovery or the construction of meaning.

Our *first* story about ‘job loss’ for instance, may be that it is a shocking and shameful event that never should have happened, while our second story may include admitting that we are helpless to change the facts, but feel empowered when we re-imagine it as an opportunity to reflect, invest in more suitable alternatives, or see it as a chance to rest or develop compassion for others who have experienced similar crises. Creator of a writing-based inquiry method puts it this way, “Which is more empowering? I wish I hadn’t lost my job or I lost my job, what can I do now?” (Katie, 2002, p. 2).

The writing approaches we might employ in the transformational space – whether we are helping others reflect on their boundary experience or whether we are using them ourselves – may include poetry, the writing of fictional or non-fictional narratives, or even working with different voices in dialogues and scripts. But there are also additional methods, like ‘inquiry’ (Katie, 2002) and a host of additional, creative, and therapeutic techniques and exercises (Bolton, Field, & Thompson, 2006).

What is important when using any technique or exercise is that it allows us to do two important things: *engage* with our thoughts and emotions, while at the same time creating for us an opportunity to be a witness to our own drama – healthily detached.

Interestingly, writing allows us to do both; we do the first thing by describing things in concrete detail stimulating the brain in a way that allows us to (re) connect with our feelings and the second because “...the text becomes a physical object that can be reflected upon and talked about (Gillie Bolton, personal communication, 2006; Berzoff, 2006) or “viewed from a breatheable distance” (Lengelle, 2008a) (Lengelle & Meijers, 2009, pp. 59)

The stages and Edith Robb’s story

The boundary experience: a sudden layoff

“The work took 38 years. The woman remembers her first hesitant steps into the grey-walled newsroom, the endless clickety-clack rhythm of the old Olivetti’s, the sea of head and shoulders visible over the paper-strewn desks....The lay-off took 38 seconds.” (p. 1-2)

The first story

“In the three weeks that followed, I became physically sick and mentally distraught. Sleep eluded me, crying jags left me weak, and the practicalities of rebuilding a life in shambles seemed overwhelming... nothing eased the pain except nightly visits to the journal. Looking back, I became a master of the woe-is-me discourse.” (p. 1-2)

Even being a seasoned journalist didn’t mean that Edith could use writing immediately to gain new perspectives – in fact rushing to gain new perspectives without experiencing her feelings would not have resulted in a “felt-theory” or second story that would hold, feel authentic, and be true balm for her anyway. The emotional pain – just as pain we experience in the body – was a necessary signal that something was amiss and that a quick solution would not be forthcoming.

“There was a blur of practical, well-meaning advice, some from people, and some from books. Get a resume. File for unemployment insurance. Search Workopolis and Monster.com. Consider doing something different. Start networking with a vengeance. That all worked on the surface...” (p. 3)

Feelings of struggle and confusion can, if we’re willing, invite us into the transformational space; Edith’s sensed that there was no point in covering over or trying to change what had happened from the outside. She could not put her life back together in the way it had worked those past 38 years and she entered what Jungians refer to as the “the dark night of the soul” – which is a more poetical way of referring to the transformational space.

Because she was enrolled in the Masters of Arts (Integrated Studies) program at Athabasca University, she had been in the habit of keeping a personal and work journal and had already noticed that writing helped “alleviate angst”. On a further search, she enrolled in the program’s course *Narrative Possibilities* and was introduced to the idea that writing could be a healing art, “...as I read provocative works by interesting authors...I looked at things I had never previ-

ously considered, embraced viewpoints I had once dismissed, and listened to voices that once only whispered in the background.” (p. 4)

The transformational space in 4 stages

Sensing

Experiencing emotions and allowing a host of new possibilities to enter our thoughts without drawing immediate conclusions, is the focus of the first cognitive stage in the transformational space and this is what Edith did intuitively.

In the words of our original article, “Sensing is the stage in which information is gathered (from various sources, in particular those that are emotionally compelling), but no explanation or perspective is yet developed. In this stage emotions are explored and described; gaining an awareness of one’s feelings as they happen in the body is important.” (Lengelle & Meijers, 2009, p. 61)

“That night it happened to me, I tried to write in my journal something optimistic or hopeful, but the tear-stained pages just show a series of starts, starts, and scribbles. I abandoned prose for poetry to express my despair...” (Robb, 3)

On being redundant

*Pin-striped and pressed,
Ramrod straight and unblinking
I firmly clutch the neatly-typed sheet marked
Severance.
The clock stops, the sun blinks off,
My world closes pending renovations. (Robb, 3)*

“In this stage one may even discover a powerful or sustaining metaphor, but the main focus is on becoming aware of feelings, thoughts, and memories so that the writer might give them voice.” (Lengelle & Meijers, 2009, p. 61)

Edith uses both concrete images – which evoke emotion – and the powerful metaphor of the ‘ramrod’ as if she has literally been punched in the stomach. Her line, “The clock stops, the sun blinks off,” shows the depth of despair that this boundary experience brought about. In this way, she began to “name the often abstract or wordless pain we may be feeling and translate it into something we can observe and engage with.” (Lengelle, 2008)

The final line of the poem, “My world closes pending renovations” could be seen as a sign that Edith somehow knew that the “transformational space”

would be a place where she would have to remain a bit longer before a shift in perspective or sense of well-being would be possible. In this stage the caterpillar-cocooning is an oft used metaphor, but “renovations” is fresh and more original. It also alludes to destruction – as we read it, we imagine kitchens being ripped out, walls being torn down, and clouds of dust needing time to settle before anything new can be constructed.

The reason using concrete images and metaphors works better than talking about the event or interpreting their meanings too soon, is that the brain receives and processes trauma in a non-verbal way.

Trauma “stores itself in our memories in the form of iconic images.” According to McCurdy “it is these images that must be accessed if a story about the trauma is to be told. Trauma recovery indicates, “that healing is more likely to occur when survivors can describe not just the events of the trauma but the images their memories have encoded. (...) Remembering details, specific images, and writing them down helps us to heal” (cited in Lengelle & Meijers, 2009, p. 62) – even imagined images.

This is also the stage in which we are invited to ‘lean into the edge’ (Chödrön, 2007) or move towards the discomfort in our belly or solar plexus and start to put on paper what we are feeling so that it is externalized and the emotion is respected and not skipped over.

It requires courage or the kind of awareness that Edith has when she says “...I understood that the road stretched two ways, backwards and forwards, and going back was not an option....mine was to branch out into a series of byways that would change my life forever.” (p. 4)

Sifting

In the sifting stage a person moves towards “issues of causality” (Law, 1996, p. 55). “One compares one’s circumstances with those of others and starts to develop analogies and from those analogies, constructs and concepts start to emerge.” (Lengelle & Meijers, 2009, p. 63) Here a kind of sorting process takes place and the individual is no longer overwhelmed and bombarded by all the thoughts and feelings that are inherent to the boundary experience and the sensing phase. Note that the stages do overlap and that regressions are normal as well as leaps that lift the veil on what the ‘second story’ may eventually look like.

“On cold winter nights that followed my lay-off, I wrote and wrote, for the first time not on a deadline, not determined to get from point A to point B, but to

simply express my thoughts and penetrate those others I was exposed to in the course.” (p. 10)

Notice here too that the time Edith spent with her pen helped to calm her. We know from physiological research that when we panic we are ‘locked’ in the primitive part of our brain that triggers the flight, fight, or freeze response, while calming down allows us to access the neo-cortex again (Griffin & Tyrrell, 2002)... indeed “our rational faculties become blocked” and we go into a trance. That is probably why someone who fuels her panic with more negative thinking can become trapped in a first story. Edith dares to peak around the corner and imagine other possibilities.

Laid off

*Born in the winter of my fifty-sixth year,
I am delivered from my four-decade world of routine
Into the no-visibility blizzard of uncertainty.
I wail.
I weep.
Slowly the renewed of springtime arrives
And I follow the sun-brightened road
Seeking signposts for real truth to replace false ones
I write.
I read.
Like the bird flying without knowing the sky’s dimensions
I dare to be creative without a contracted point of sale.*

In the quote and poem above, we see Edith sorting her thoughts – as if lining them up to understand what she is doing and where she might be going. We might say she is creating an outline or skeleton of elements she will need on which to grow a new embodied life and perspective. And although her poem is about her job loss, the reader senses an archetypal progression in the poem; it could just as equally been written about a serious diagnosis, the death of a loved one, or mid-life divorce.

When we move from sensing to sifting, we see ourselves gathering and sorting through our initial angst and the possibilities we uncovered upon entering the transformational space.

There are also hints of focusing and understanding stages in her poem, particularly in the lines where she speaks of “springtime” and “sun-brightened road”. Here we catch a glimpse of what her second story might feel like, though she

has still not constructed a new full understanding of her circumstances, which would include a shift in perspective, acceptance, or meaning found.

What is also noteworthy about this poem is her willingness to live with uncertainty – this is paradoxically a prerequisite to moving forward. Her reference to the bird that does not know “the sky’s dimensions” almost sounds as if she is inviting herself to be courageous. If a bird can fly in the vast unknown, why can’t I, she seems to say.

A writing exercise

It is also at this stage in her writing process that Edith turns to a powerful 4-question inquiry method referred to as “The Work” (Katie, 2002), which we also use in the graduate course. The initial phase of this process is to write down all your woes in response to guided questions, which is a sensing-sifting exercise. Then one is asked to inquire as to the validity – or truth – of each premise; which can move one to the focusing and understanding stages. Here is an example of Edith’s experience with “The Work”.

“Is it in fact true, she asks? Yes it is, I answer. I have indeed lost my job. Next question: Can I absolutely know that it’s true? Yes, I can. I have the documentation to prove it. How do I react when I think that thought, she [Katie] asks. With anger and with hurt, I answer and I am not sure which sentiment is dominant, since both wrestle for attention. Lastly, Katie asks the pivotal question: Who would you be without that thought? I answer: I would be someone with a lighter heart. I would be free of this darkness, this sadness, this burden.” (p. 6)

The questions helped Edith to discover that changing our story or thoughts about an event can alleviate our suffering, even when outside circumstances haven’t change. As the Blake quote at the start of this article suggests: if we are to change our lives, we must change our perspective or story – we have to change the eye or projector, not the projected (Katie, 2002).

Focusing

“In the next stage, which is focusing, actual viewpoints are formulated. These view points are still fragmented, but they are an attempt to string together feelings and ideas that arise during the sensing and sifting stages.” (Lengelle & Meijers, 2009, p. 64)

Here are a few snippets from Edith’s work that show focusing:

“I willed myself to let go of one assumption a week and to do that for the duration of the course.” (p. 8)

"I started to listen, really listen, to conversations and I heard things in new ways. I read new books and magazines, and discarded old ones, including the newspapers that had dominated my life for most of four decades. I dared to let my imagination go in directions it had never travelled. I began to understand that some stories needed to be told, even if they weren't saleable." (p. 8)

"At this point in my resurrection, I encountered the work of Charles M. Anderson and Marion MacCurdy in their book Writing and Healing. When they described trauma survivors, I could immediately identify, "We feel powerless, taken over by alien experiences we could not anticipate and did not choose. Healing depends upon gaining control over that which has engulfed us. We cannot go back and change the past." (p. 8)

"I felt the relief of letting go of a living lie, and daring to explore the real worth of once impenetrable corporate institutions. I questioned persistently why I had let my life fill up with busy without seeing its emptiness." (p. 9)

Here you see the Edith describing her own process, in which sensing and sifting starts to blossom into focusing, which brings her to the exciting brink where her new perspectives and ideas reach towards 'understanding'. Here we see she is restorying her life in a way that brings new meaning and ultimately choice.

"Each night my journal was full of questions about faith, and how I could have any, and how it can be betrayed. My quest became as spiritual as it was practical; I wasn't just looking for a replacement job now; I was looking for work that really mattered." (p. 9)

It is as if she is collecting the puzzle pieces to construct her new perceptions – the development she will ultimately sum up as, "job loss" to "life gain". This leap, made only through the hard work of staying with the difficulty and feeling the emotions, becomes an almost delightfully concise way to capture both the first and second story.

Understanding

The second story in our model is when our understanding comes to fruition.

"I began to heal. As they [Anderson & McCurdy, 2000] defined it, I changed "from a singular self, frozen in time by a moment of unspeakable experience, to a more fluid, more narratively-able, more socially-integrated self." (Robb, p. 9)

In the final stage, the writer, in this case Edith, may describe feelings of wholeness and relief, but this is not merely a restitution narrative. The story that Edith tells herself is a 'quest-narrative' (Sparkes, 2005) – she is the hero-

ine of her own tale which started off with being "ramrodded" and in need of "renovations" to at times "suddenly awed" and describing her situation as a "pilgrimage of reflection and renewal" (p. 15). Asking herself now, "How few of us get to rebuild our lives to our liking?" (p. 8) Note that the second story may not be any truer than our first – who can say whether we are right to think what has befallen is a hidden gift or a complete disaster, after all – what is really important thing is that we have create for ourselves a story that helps us to be engaged and hopeful.

As we wrote in our original article, "The focusing stage segues into the understanding stage and the insights and fragments start to become a second story... Indeed, one formulates a kind of personal theory—whether this theory holds true under professional scrutiny is not as important as whether it is 'felt' and perceived as meaningful to the writer" (p. 65) As Law describes, it is a "episodic learning" process in which means the writer puts the events into sequence and clarifies the who, what, where, how, and why of what has happened (2008).

Edith is not only aware of her healing but of the fact it is a 'storying' and 'restorying process'. In her final paragraph she writes, *"Being laid off is fodder for a story. A tale told twice still yields insight into both the teller and the listener. Writing the story, telling the story, creating poems about the story, are all means of bringing forth resurrection of the worker with a stronger self and a soul that guides them to new directions with fewer boundaries than before."* (p. 18)

It is rather poignant here that Edith ends with the idea of "boundaries" – as our model also begins with a boundary experience where a real limitation or stricture is felt. That a boundary experience well digested should lead to a sense of "fewer boundaries" is a sign, one might say, that the transformational space has been successfully traversed.

Methods and approaches for the stages

For practical use, here is a table that may help in determining what kind of writing within the creative, expressive, or reflective (Lengelle & Meijers, 2015) might best fit with each stage, though these are flexible categories and the choices made are often best made intuitively.

Table 1. Learning stages and corresponding interventions

Cognitive stage	Therapeutic writing intervention
Sensing	Images, metaphors, writing in response to existing poems or stories, cathartic forms of expression, free-writing
Sifting	Analogies, lists, more narrative-style or list poems, dialogues, mind maps
Focusing	Short narratives, memoir vignettes or fictionalized life stories, drafting-redrafting poems
Understanding	Narratives, essays, poems that have undergone revision

Dialogical aspects: the steam engine that propels us

The learning stages described above give us information about the ‘stations’ we stop at and eventually pass through as we process a boundary experience, but they don’t tell us what actually carries us forward. If the pain of being laid off is the fuel for the journey and our writing the vehicle by which we create our own balsam, we propose that a successful dialogue with ourselves and others is the “motivational engine” (Lengelle & Meijers, 2009, p. 66).

A second story only comes about if what we write feels alive and has true content. This content, we propose, is generated only by engaging in a double-dialogue – the one we have with ourselves and the one we have with others. Interestingly the latter can take place ‘internally’ with a real or imagined other but usually also includes outside influences (e.g. books, teachers, mentors, friends). Both aspects of the dialogue we imagine, satisfy two fundamental human needs, “a sense of autonomy and control” and “being part of a wider community” (Griffin & Tyrrell, 2002, p. 9 as quoted in Lengelle & Meijers, 2009, p. 67). In our article we explain how both this need for autonomy as well as the need for belonging is hard-wired into our brain physiology. Table 2 shows this spectrum; it’s a list that can be revisited as we work with others as it helps keep the unity of opposites in mind.

Table 2. A continuum of useful elements and considerations to facilitate a balanced approach to therapeutic writing

Image/metaphor	Language/structure
Need for autonomy	Need to belong
Active listening	Critical feedback
Witnessing/Observation	Analysis/Engagement
New information	Existing frameworks
Experimentation	Formulation
Emotion	Logic
Creativity	Control

As she was working through her distress, literally using writing to “get out of herself”, Edith started imagined and literal dialogues with others. Here is a poem she wrote from the point of view of a junior staff person she helped to train. The poem is a kind of internal dialogue, but also shows a need to ‘connect’ outside oneself; as well it shows Edith’s growing ability to allow the observer or witness to be present in the midst of the drama. “Taken together, the dialogue and the witness, allow the writer to be both engaged with and detached from his or her boundary experience” (Lengelle & Meijers, 2009, p. 67).

The mentor

*She cries for me, her make-up in rivers down her cheeks
As I am marched out in the impersonal grip of the executioner.
When she arrived, on shaky steps of self-doubt
I had seen her worth and welcomed her under my wing.
She read my survival manual
And thought she could last a storm.
Now the survivor is vanquished
And her world needs reconstructing,
Since the game has changed forever.
I cry now as I remember her tears;
She cries now too,
Remembering my lack of them. (p. 16)*

During her “resurrection” Edith also reaches out to “five other long-term employees who had endured devastating layoffs.” (p. 17). This was not only a sign of her progress in healing (to get beyond or out of the ‘self’ and first story) but it was also a way to motivate herself and create a richer and safer environment to continue her dialogue. The need for a safe and enriching envi-

ronment is another element we identified in our writing-healing model – we need to know others care and that we will be heard. “A safe and enriching environment also means that the focus is not, in the first place, on understanding a boundary experience or explaining it, but on the relationship that allows individuals to find their own way of articulating experiences—by for instance finding the “right” metaphors” (Lengelle & Meijers, 2009, p. 69).

“We decide to write our way well. Through personal essays and poems, we labour to remember sensory details of the day it all happened, and speak in amazement at how fast our healing mind has already started to shut it out. “ (Robb, p. 17)

As of this writing, Edith is running her own business. When I most recently spoke to her she was on the way to China to provide consulting services. She had also completed her final Masters project, an in-depth reflection on how to survive job loss.

Conclusion

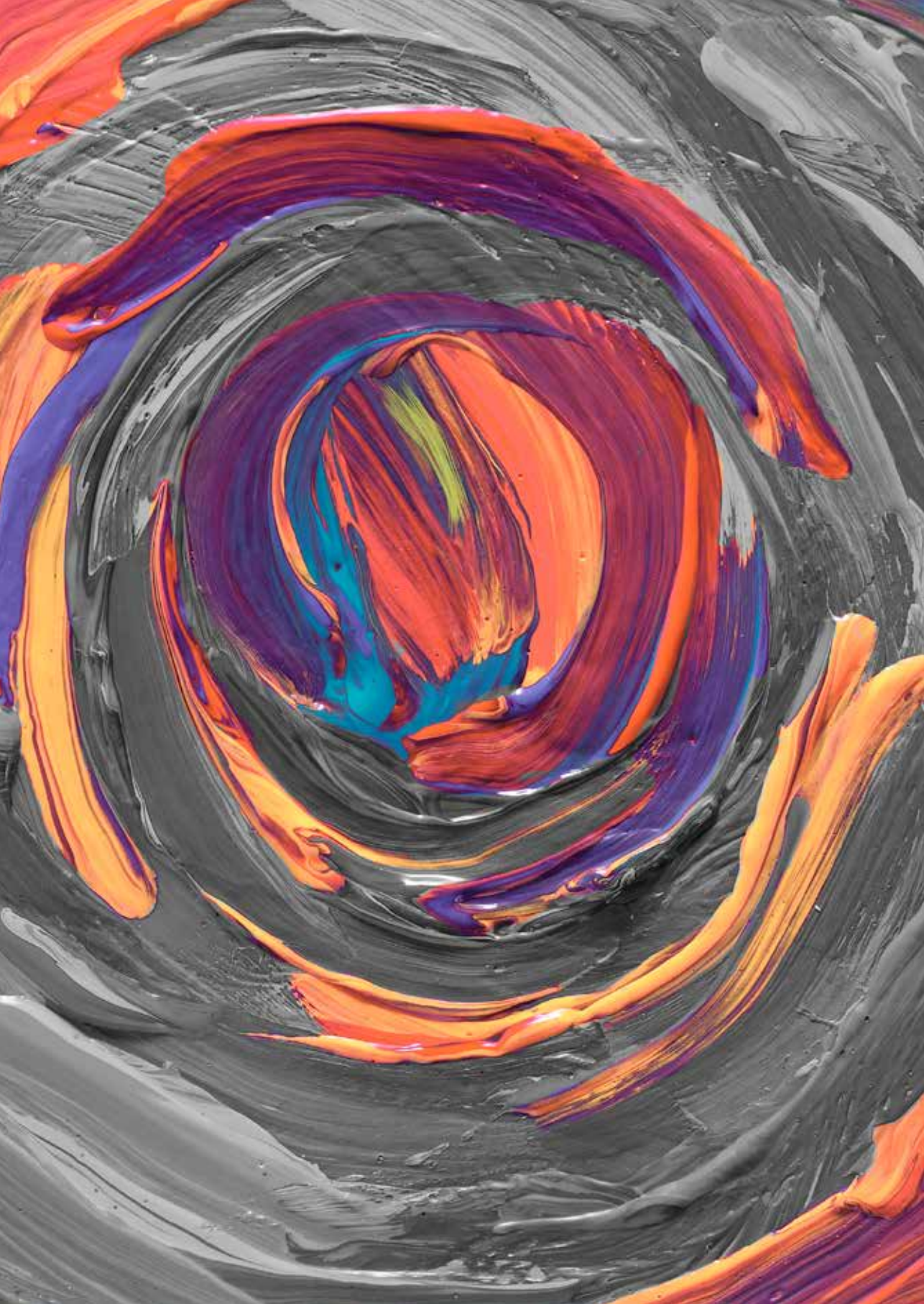
Career writing and the transformation-through-writing model we’ve explained above, which includes a first story, a transformational space with cognitive learning stages, a second story, an observer, and a dialogical motor, is one way to do (and to view) learning in response to a career or life crisis. It takes into consideration that our learning is not only about life experience but about the quality of the dialogue we have about life experiences with ourselves and others. And as we like to remind our children, not always getting what we think we want ‘builds character’ – it’s what we figure out and eventually decide in the face of uncertainty and struggle that shapes our outlook and eventually our identity. However, we need actual practical approaches to make the transition from a boundary experience towards a second story.

As we have seen in the case study, the story we tell ourselves about *who we are* and what is happening to us can either keep us trapped in a samara-like cycle of lament (Lengelle, 2008) or allow us to change the projector, instead of the ‘projected’ (Katie, 2002). We realize from examining the dynamics of learning in the face of crisis that we can empower ourselves through career writing and change our narratives as Edith has done. It is through restorying that we alter the eye and allow our attitudes towards work challenges to be altered and thereby our chances on the labour market too.

References

- Anderson, C., & MacCurdy, M. (2000). *Writing and healing: Toward an informed practice*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Arthur, M.B., Khapova, S.N., & Wilderom, C.P.M. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behaviour*, 26, 177-202.
- Baker, D. And Stauth, C. (2003). *What Happy People Know*, New York: St. Martin’s Griffin.
- Blake, W. (1908). *The Poetical Works of William Blake*. London, New York: Oxford University Press.
- Bolton, G., Field.V. and Thompson, K. (2006) *Writing Works: A Resource Handbook for Therapeutic Writing Workshops and Activities*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bühler, C., & Allen, M. (1972). *Introduction to humanistic psychology*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Chödrön, P. (2007). *The places that scare you: A guide to fearlessness in difficult times*. Boston, MA: Shambhala.
- Griffin, J., & Tyrrell, I. (2002). *Psychotherapy, counselling and the human givens*. Chelvington, Sussex, UK: Human Givens.
- Katie, B., (2002) *Loving What Is: Four Questions that can change your life*. New York: Three Rivers Press.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2012). Learning for now or later? Career competencies among students in higher vocational education in the Netherlands. *Studies in Higher Education*, 37(4), 449-467.
- Law, B. (1996). A career learning theory. In A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd, & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking careers education and guidance: Theory, policy and practice* (pp. 46-72). London/New York: Routledge
- Law, B. (2008). Narratives for well-being: Why we need stories, how we can use them, and what we can learn from them. Retrieved, May 2010. www.hihohiho.com/moving%20on/cafnarrative.pdf.
- Lengelle, R. (2008) *Blossom and Balsam: Poems that reveal and heal*. Edmonton, AB: Black Tulip Press.
- Lengelle, R. and Meijers, F. (2009) Mystery to mastery: An exploration of what happens in the black box of writing and healing, *Journal of Poetry Therapy*, 22(2), 59-77.
- Lengelle, R. & Meijers, F. (2013). Narrative Identity: writing the self in career learning. *British Journal of Guidance and Counselling*, DOI: 10.1080/03069885.2013.816837.
- Lengelle, R. & Meijers, F. (2014). Career Writing: Creative, Expressive, and Reflective Approaches to Narrative Career Learning and Guidance. *The Canadian Journal of Career Development* (Accepted).

- Lengelle, R., Meijers, F., Poell, R., Post, M. (2013). The effects of creative, expressive, and reflective writing in career learning. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 419-427.
- Polkinghorne, D.E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Robb, E. (2009) *Redundancy to Resurrection*. Course work for completion of MAIS 621: Narrative Possibilities: The Transformative Power of Writing, Story, and Poetry for Personal and Professional Development. University of Athabasca, Masters of Arts Integrated Studies Program.
- Sparkes, A. & Smith, B. (2005). Men, sport, spinal cord injury and narrative time. *Qualitative Research*, 3 (3), 295-320.
- Wijers, G., & Meijers, F. (1996). Career guidance in the knowledge society. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 185-198.



Creatief schrijven voor loopbaanleren: Begeleiding 2.0

Mijke Post

Samenvatting

In deze bijdrage schets ik de vorderingen van het onderzoek dat ik doe binnen de kenniskring Pedagogiek van de beroepsvorming aan De Haagse Hogeschool naar creatief schrijven voor loopbaanleren. Ik doe dat onderzoek samen met Reineke Lengelle van Athabasca University in Canada. In het onderzoek hebben we gekeken naar de eisen die op dit moment aan studenten gesteld worden en hoe we die kunnen vertalen in concreet onderwijs. Daartoe hebben we gekeken of er effect is bij studenten die meedoen aan een twee keer tweedaagse workshop creatief schrijven voor loopbaanleren, voor en na de stage, en ik schets hoe dat effect uit de eerste resultaten er inderdaad lijkt te zijn.

Dit artikel schetst niet alleen de eisen vanuit de samenleving, maar ook die vanuit de hogeschool als instelling en die van een beroepsopleiding en mijn werkveld, communicatie. Ik beschrijf welke begeleiding past bij die eisen en welke begeleiding zin en richting geeft. Ik beschrijf ook hoe begeleiding op dit moment in zijn werk gaat, deels op basis van eigen ervaringen, deels op basis van de ervaringen van andere docenten en onderzoekers. Hieruit leid ik af dat de begeleiding die we nu geven, veelal tekort schiet op cruciale punten. Ik voer schrijven op als methode voor begeleiding en schets waaruit de methode bestaat en wat de aanleiding is om schrijven in te zetten als mogelijke uitkomst voor betere begeleiding.

Ik geef een overzicht van creatief, expressief, en reflectief schrijven, de drie vormen die vallen onder “career writing” (Lengelle, 2013). Ik geef ook aan dat een combinatie van de verschillende vormen het meest lijkt aan te slaan. Ik laat dat zien aan de hand van de eerste resultaten van het onderzoek en ik geef praktijkvoorbeelden. Tot slot geef ik antwoord op de hoofdvraag van deze bijdrage: in hoeverre is schrijven inzetbaar in de begeleiding van praktijkleerperiodes?

1. Studenten hebben begeleiding nodig die past bij eisen van nu: welke eisen zijn dat?

“In het volgende voorjaar ging Dik van school, en hij niet alleen, maar bijna alle kinderen die tegelijkertijd met hem op school waren gekomen. Piet van Dril kwam bij zijn vader in de smederij. Jan Vos kwam in de leer bij Langerijs, de metselaar. Bruin Boon kwam bij zijn moeder in de zaak, de bestond uit een klein winkeltje in kruidenierswaren. Dik, die volstrekt geen zin had om net als zijn vader timmerman te worden, had in het begin geen flauw idee gehad, wat hij worden moest. Niet alleen vond hij timmeren niet leuk, maar er werd ook geen enkel ander vak in het dorp uitgeoefend, dat hem aantrok. Eindelijk kreeg hij een baantje dat hem wel aanstond. Hij werd door de oude dorpsdokter in dienst genomen. Die had zo’n uitgebreide praktijk en zijn patiënten woonden zo ver uit elkaar, dat hij verplicht was om er paarden en rijtuigen op na te houden. Omdat Dik uitstekend met paarden kon omgaan, had de dokter het oog op hem laten vallen.”

C. Joh. Kieviet, (1891). *Dik Trom*. (2006 Company of Books)

Het hierboven geciteerde fragment uit Dik Trom illustreert wat in de gemeenschap aan het einde van de 19^e eeuw de logica was bij beroeps- en loopbaankeuzes en hoe –ook toen– toeval een rol speelt in beroepskeuze. Iemand die twijfelde aan wat hij wilde worden was een uitzondering. Sindsdien is die onzekerheid meer de norm geworden omdat de arbeidsmarkt er in ruim honderd jaar steeds complexer op wordt, door individualisering, door toenemende onzekerheid over het vinden en behouden van een baan en door de toegenomen complexiteit van de arbeidsmarkt.

Individualisering

Individualisering is het proces waardoor mensen meer als een individu in plaats van als lid van een groep in de samenleving komen te staan. De trend lijkt te zijn ingezet met de industrialisatie, gevolgd door ontzuiling en emancipatie. De trend komt in alle facetten van de samenleving terug, van geïndividualiseerde consumentenbehoeften tot “personal branding”. Het hebben van een heldere “career story” op LinkedIn is nu vrij normaal, over wie je bent, wat je kan, wat je zoekt en waaruit je succes blijkt. Individualisering daagt ons uit een unieke match te zoeken tussen onze eigen wensen, kwaliteiten en behoeften en de behoefte in de omgeving. Individualisering betekent ook dat we meer op basis van eigen keuzes en interne motivatie keuzes maken en succes bepalen dan dat de maatschappij of een werkgever dat voor ons bepaalt. Individualisering geeft ons kortom een enorme vrijheid, maar doet ook een groter beroep op ons als het gaat om onze loopbaanplanning, loopbaankeuzes en loopbaanreflectie en op het netwerk dat we opbouwen om ons te helpen daarbij, dan

wanneer onze afkomst en de omgeving waaruit we komen, het collectief, dat voor ons grotendeels bepaalt en garandeert.

Verandering en onzekerheid

Verschillende auteurs gaan in op het thema van onzekerheid en verandering op de arbeidsmarkt. Pryor en Bright (2008) schrijven over loopbaanleren en gebruiken de chaos-theorie om uit te leggen hoe verandering, complexiteit en onzekerheid zich tot elkaar verhouden. Op de arbeidsmarkt werken veel verschillende systemen op elkaar in; het is een open systeem en dat betekent dat we zelf weinig echte controle kunnen uitoefenen. Als er ongeplande gebeurtenissen optreden in ons leven, kunnen we ons daar maar moeizaam aan aanpassen. In plaats daarvan construeren wij een verhaal om er mee om te gaan: als ik nou maar ... dan haal ik mijn doelen, vind ik een baan. Dat kan nog best lukken, zeker op korte termijn, maar op langere termijn komen we er met deze controle niet. De realiteit is weerbarstig en vraagt om een benadering waarbij we niet “vast” komen te zitten in onze werkelijkheden, maar juist “open” blijven staan voor nieuwe werkelijkheden en kansen.

Het begrip “contingent labour” of tijdelijke arbeid wordt recentelijk beschreven door Goldstone in 2013. Hij stelt dat er een steeds grotere groep werknemers ‘inzetbaar’ is voor bepaalde periodes en dat veel minder vaste of full-time contracten worden aangeboden. Het begrip “boundaryless career” komt van Arthur en Rousseau (1996) en duidt op hetzelfde. Mobiliteit tussen organisaties neemt toe, stellen zij. Maar ook mensen die wel langer binnen een en dezelfde organisatie zijn, werken steeds meer in wisselende samenstellingen aan projecten. De boodschap is duidelijk: men kan niet meer rekenen op zekerheid vanuit de arbeidsmarkt of maatschappij. Om goed te kunnen functioneren als werknemer moeten studenten employable zijn, dat wil zeggen flexibel, zelfbewust, en in staat om zichzelf richting te geven op basis van een helder zelfbeeld en eigen verantwoordelijkheid.

De eisen van de arbeidsmarkt hebben betrekking op zelf-ontplooiing; het gaat niet alleen om het hebben van bepaalde vaardigheden (skills) maar het zijn juist ook attitudes die jongeren moeten ontwikkelen. Het gaat om het ontwikkelen van kritische attitudes: juist omdat de samenleving en arbeidsmarkt zo sterk in beweging zijn, heeft men niets aan een louter op aanpassing gerichte persoonlijkheid. Individuen moeten juist kunnen en willen omgaan met veranderingen en dus is een kritische, doch betrokken, en reflectieve attitude noodzakelijk. Dit worden ook wel transformatieel competenties genoemd, afgeleid van transformatieel leiderschap, dat in tegenstelling tot transactioneel leiderschap gericht is op intrinsieke motivatie, coachen op waarden en kwaliteiten, aanpassingsvermogen, het signaleren en omgaan met verandering en vooral ook het benutten van kansen. (Yukl, 1989, 2009; Sybesma, 2014)

Daar komt bij dat de maatschappelijke realiteit in de afgelopen 40 jaar drastisch is veranderd. In 1976 telde Nederland 5500 erkende “beroepen”, zoals arts of timmerman; daarvan was de maatschappelijke betekenis duidelijk en was het voor studenten mogelijk zich ermee te identificeren. Er waren 2000 “functies” zoals manager of coördinator, waarmee identificatie veel moeilijker was. In 2012 zijn er nog maar 1073 beroepen en meer dan 23.000 functies (CBS, 2012). De keuzemogelijkheden zijn dus enorm uitgebreid, maar tegelijkertijd is het beeld van wat mogelijk is troebeler geworden. Dit verklaart voor een deel ook de hoge drop-out in het onderwijs en de miljarden euro’s die het maken van ongeschikte keuzes de maatschappij kost.

Opmerkelijk is dat de media rapporteren dat jongeren al op jonge leeftijd tegen grenzen aanlopen – grenzen die te maken hebben met keuzestress: Alles willen, het niet weten, burn-out verschijnselen en medicijngebruik op jonge leeftijd. Als antwoord hierop zijn particuliere programma’s ontwikkeld zoals “Your Lab”, een vierdaags programma dat opleidt tot competenties die passen bij deze tijd. Het programma is er voor zowel jonge mensen in de doelgroep van rond de 20 jaar, maar er zijn ook programma’s voor 55+. Het programma benadrukt vooral dat we de maatschappelijke veranderingen niet alleen aankunnen; om verbonden te zijn met anderen en samen de uitdagingen van nu aan te gaan moeten we echter wel eerst verbonden zijn met onszelf. “Kiezen uit de vele mogelijkheden was al moeilijk, maar door de crisis is de beklemming alleen maar toegenomen: we zijn net zo bang om geen contract binnen te slepen als om een baan op te zeggen. We durven helemaal niet meer te kiezen. We willen alles en doen zo veel mogelijk. Misschien is dat het geheim van Your Lab: aandacht voor jezelf in een veilige omgeving, waarin vreemden onbevooroordeeld naar je luisteren.” (Elferink, 2013).

In de documentaire “Alles wat we wilden” uit 2010 schetst Domogala zichzelf en generatiegenoten (Generatie Y, of de Einstein Generatie) die aan anti-depressiva zitten of een burn-out hebben. De documentaire toont op aangrijpende manier deze generatie als mensen die aan de ene kant worden bejubeld, omdat ze zo sociaal zijn en alles lijken te kunnen combineren, maar aan de andere kant laat het ze zien als onzekere mensen die de connectie met zichzelf, leeftijdsgenoten en de samenleving volledig kwijt zijn. Ze zijn niet in staat tot het maken van keuzes, het ontwikkelen van een eigen verhaal en het maken van een verbinding met wat er werkelijk voor je toe doet. Vaak hebben ze een gedegen opleiding achter de rug, maar ze hebben niet geleerd om om te gaan met de eisen uit de maatschappij. Ze hebben daar hulp bij nodig.

Arbeidsmarktperspectief

Hoe is het om in 2010, 2011 af te studeren en een baan te moeten zoeken? SEO Economisch Onderzoek, gelieerd aan de Universiteit van Amsterdam,

deed onderzoek naar werk en studie en hun conclusie is dat de arbeidsmarkt verder verslechtert. Voor communicatiestudenten blijkt het niet moeilijker of makkelijker te zijn dan voor studenten van andere studierichtingen: communicatie zit daarbij ruim boven het gemiddelde met een zoekduur van drie maanden (SEO, 2013). Navraag in het werkveld van deze studie levert dezelfde conclusie op: “De opleiding communicatie (zowel HBO als WO) blijkt in de vergelijking van SEO met andere opleidingen een betere middenmoter als het gaat om kansen op de arbeidsmarkt” (Coebergh, 2013). Het rapport stelt overigens expliciet de keuzes die je maakt centraal, met in het voorwoord een quote van Van Dik Hout:

“De keuzes die je maakt zullen altijd blijven staan
soms zijn ze doordacht en soms moet je er blindelings voor gaan.
Soms kies je de langste weg soms vind je ’m naast de deur,
soms heb je te ver gezocht maar het antwoord schijnt in al zijn kleur.”
(Van Dik Hout - De Keuzes Die Je Maakt (1998))

Opmerkelijk in het rapport is dat baanzekerheid, gedefinieerd als de kans op een vaste baan binnen 18 maanden in 2003 nog 62% was en dat die in 2013 nog maar 27% is. Ook de arbeidsrelatie laat zo’n verschil zien. Had in 2003 nog 65% een vaste aanstelling, in 2013 is dat nog maar 31%. Ook verdienen pas afgestudeerden minder. Navraag bij Logeion, de beroepsvereniging voor communicatieprofessionals levert hetzelfde beeld op: communicatiestudenten vinden net zo makkelijk of moeilijk werk als andere studenten. Wel is er een verandering in de veelkleurigheid binnen het vakgebied. Een vaste baan is iets van vroeger. Je kijkt nu meer naar wat heb ik gedaan en wat wil ik nu? Geen communicatieprofessional is hetzelfde, ieder heeft zijn eigen kleur als het gaat om wie je bent en wat je kan en wat je wilt en hoe je dat afstemt op de behoefte op de arbeidsmarkt (Van der Jagt, 2013). Dit ondersteunt het argument dat we jongeren expliciet moeten leren omgaan met de gevolgen van individualisering, onzekerheid over beroepsperspectief en de uitdagingen op de arbeidsmarkt.

De conclusie is: de maatschappij verandert en dat betekent dat de eisen nu anders zijn. De veranderingen in de maatschappij vragen van ons dat we studenten helpen bij het ontwikkelen van “career capital” - waarden, identiteit, vaardigheden, ervaring, netwerk en reputatie (Inkson, 2006) - zodat zij in staat zijn om om te gaan met het maken van keuzes, met onverwachte gebeurtenissen, kansen en mogelijkheden, maar ook met teleurstellingen, veranderingen en onzekerheden die deel uitmaken van het hebben van een studie, een baan, een carrière. Dit “career capital” gaat verder dan de rationeel-cognitieve concepten over kennis en de cumulatieve en lineaire modellen over leren die we tot nu toe gewend waren te hanteren bij het ontwikkelen van ons onderwijs

(Briton, 2012). De rol van emoties speelt om verschillende redenen een rol. Niet alleen is het cultiveren van emotionele competenties in het werk anno nu steeds belangrijker (Hochschild, 1983), maar emoties en affectieve processen spelen ook een grote rol in het maken van keuzes (Kidd, 2004 en Meijers & Wardekker, 2002). Tenslotte zijn emoties van groot belang in het omgaan met onzekerheden en teleurstelling (Krumboltz, et al. 2013). We moeten dus toe naar een vorm van onderwijs en begeleiding waarin we de emotionele aspecten van leren en werken een plek kunnen geven zodat we aansluiten bij wat de maatschappij nu van studenten vraagt.

Eisen vanuit de hogeschool

In het Nieuw Haags Peil van 2013, in het Hogeschoolbeleid (HOP-7, 2013) en in de Dublin-descriptoren (dat zijn de eindtermen voor bachelor- en masteropleidingen in Europa, ondertekend in Dublin in 2004) worden het opdoen en toepassen van kennis, de beroepspraktijk en het ontwikkelen van een professionele beroepshouding genoemd als eisen aan het onderwijs. Dit vraagt met andere woorden dat we studenten opleiden tot mensen die beschikken over theorie, vaardigheden en attitude waarmee ze in de praktijk voor zichzelf en voor anderen van waarde zijn. Dit laat zich kortweg vertalen naar hoofd (kennis), handen (vaardigheden) en hart (houding en identiteit).

“Een min of meer vast omschreven beroepsbeeld volstaat niet meer als baken bij het ontwerpen van het curriculum, als het beroep zelf voortdurend in ontwikkeling is. Die dynamiek vergt van de afgestudeerde hbo’er het vermogen om zich te blijven ontwikkelen. Hij dient over de competenties te beschikken die nodig zijn om de eigen professionele groei te sturen in een veranderende werkomgeving met een divers, competitief en kennisintensief karakter.” (De Haagse Hogeschool, 2013)

Een van de competenties waarover de bachelor die aan de Haagse Hogeschool afstudeert beschikt wordt beschreven in HOP-7 het Hogeschoolontwikkelingsplan voor 2013 en verder:

“hij is zelfbewust, neemt verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van zichzelf als professional en de ontwikkeling van het beroep en de organisatie en draagt bij aan de samenleving als geheel”

Deze omschrijving sluit aan bij wat in de eisen vanuit de samenleving wordt geschetst, namelijk dat afgestudeerden moeten kunnen beschikken over een goed ontwikkeld hoofd, handen en hart.

Eisen vanuit de opleiding

De eindtermen, of het competentieprofiel van een opleiding vormen de leidraad voor het inrichten en ontwikkelen van onderwijs, van hoorcollege tot stagebegeleidingsgesprek. De eindtermen van de opleiding Communicatie in de varianten voltijd, deeltijd en internationaal aan de Academie voor European Studies & Communication Management van de Haagse Hogeschool omvatten vijf competenties variërend van analyseren en onderzoeken, tot organiseren, representeren en creëren. De omschrijvingen van de competenties bevatten voorbeelden van dingen die je moet weten, theorie (the body of knowledge), dingen die je moet kunnen, vaardigheden (beroepshandelingen of beroepsproducten) en dingen die je moet zijn, nieuwsgierig of open bijvoorbeeld (houdingsaspecten). Ook hierin vinden we een weerspiegeling van hoofd, handen en hart en we zien een balans tussen meer cognitieve en rationele aspecten enerzijds en van meer emotionele en affectieve aspecten anderzijds.

De geschetste maatschappelijke eisen, de visie van de hogeschool en de eisen vanuit het vakgebied zijn de leidraad voor het onderwijs. Dit onderwijs bestaat uit een keur van werkvormen en studiematerialen. Begeleiding, in welke vorm dan ook, is een van die werkvormen, of dit nu online of face-to-face gebeurt, individueel of groepsgewijs.

2. Wat betekenen die eisen voor de begeleiding van studenten?

De geschetste eindtermen, vanuit samenleving, hogeschool en beroep, vragen om de ontwikkeling van zowel hoofd, handen, als het hart. Waar we tot dusver toe konden met een meer traditionele begeleiding gericht op een eindbeoordeling door de docent, zal in de toekomst een meer op continuïteit en afstemming gerichte begeleiding belangrijk worden. Waar traditioneel de docent in een monoloog als zender en expert kennis overdroeg en vaardigheden gestandaardiseerd trainde, zal de docent vanaf nu meer gericht moeten zijn op het ontwikkelen van de (beroeps-)identiteit van de student. Dat vraagt om een dialoog tussen docent en student (Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011; Kuijpers & Meijers, 2012), waarin zender en ontvanger gelijkwaardig zijn en de docent naast expert en trainer ook moet kunnen switchen naar de rol van adviseur en coach. De begeleiding draait dus om de ontwikkeling van en de reflectie op de beroepsidentiteit. Kennis is hiermee niet afgedaan, zoals we soms weleens horen mopperen. Integendeel, maar wel “just in time” en “just enough”; kennis is alleen relevant wanneer de student er open voor staat, gemotiveerd is en weet wat hij of zij er mee wil en dat is per student steeds weer anders. De volgorde draait om, van top-down naar bottom-up; de docent faciliteert, begeleidt, motiveert, inspireert, vraagt en stuurt.

Summatief versus formatief

Vanuit een historisch perspectief zijn we in het onderwijs welbekend met het ontwikkelen van hoofd (theorie) en handen (vaardigheid). Wanneer eindtermen uitgaan van deze twee elementen dan past daar een traditionele begeleiding bij met vooral summatieve, beoordelende begeleiding. Summatief refereert aan het moment (aan het einde) en aan het doel van de evaluatie (het nemen van een beslissing voor zakken of slagen). Formatief refereert aan een tussentijdse evaluatie met als doel feedback te geven. Beide begrippen zijn in het onderwijs geïntroduceerd door Scriven (1967) en Bloom (1971). Summatieve begeleiding is het logische gevolg van de dominantie van summatieve toetsing, die gegeven wordt aan het eind van een cursus of opleiding en die meestal bestaat uit een cijfer. De docent staat daarbij boven de student en beoordeelt. Na de beoordeling lijkt het leerproces klaar, of te stoppen. Bij de introductie van competentiegericht onderwijs en bij eindtermen zoals die hiervoor beschreven zijn, gaat het om het ontwikkelen van – naast hoofd en handen – het hart, het houdingsaspect waarbij het draait om waarden en om wie je bent. Door houdingsaspecten toe te voegen aan het onderwijs moet de begeleiding meer formatief, op identiteitsontwikkeling gericht zijn. Formatieve begeleiding heeft meer een doorlopend en integrerend karakter wat betreft het onderzoeken en verzamelen van informatie over de leerresultaten, over sterke en zwakke punten, die de docent vooral gebruikt voor feedback aan de student. De docent staat naast de student, is gelijkwaardig, maar niet gelijk.

Een collectief leerproces

De “traditionele” aanpak van de docent en de cultuur van de onderwijsorganisatie lenen zich niet goed voor de eisen die samenleving, arbeidsmarkt en opleiding aan de student stelt. Controle, focus op resultaat en management van bovenaf passen bij organisaties die stabiel zijn over langere tijd en onderwijs was dat, tot pakweg 1980. De zo efficiënt mogelijke overdracht van kennis is waar docent, management en organisatiecultuur in het onderwijs in zijn gaan excelleren. Hierbij past de monoloog van de expert. Studenten leren echter alleen efficiënt en effectief als ze intrinsiek gemotiveerd zijn. Intrinsieke motivatie vereist dat de aangeboden kennis aansluit bij praktische problemen uit de praktijk en er niet los van staat. Als de docent de dialoog faciliteert over deze praktische problemen dan ontstaat een dialoog die niet zozeer als doel heeft om een nieuwe waarheid en consensus hierover te vinden. Deze dialoog zal veeleer voor alle partijen een vorm van collectief leren zijn waarin verschillende waarheden naast elkaar bestaan met mogelijk consensus maar mogelijk ook conflict tussen verschillende opvattingen. Dat is even wennen en zo’n dialoog komt niet vanzelf op gang.

In 2010 promoveerde Rainer Hensel op het proefschrift ‘The sixth sense in professional development’. Het is een studie naar de rol van persoonlijkheid, hou-

dingen en feedback op professionele identiteit en ontwikkeling. Een belangrijke conclusie uit zijn onderzoek is:

“The experienced meaningfulness concerning competence development is based on personal growth needs, not on the strategic intent of the organization. The effect of personal growth needs on the overall attitude is fully mediated by the experienced meaningfulness. The need for personal growth concerning competence development has strong relationships with social aspect of work, like synergy and good cooperation between colleagues (sociability), with openness to change and goal directedness.”
(Hensel, 2010)

In vervolgstudies (Hensel, 2013) legt hij een verband tussen de mate waarin praktijkleren en kennisverwerking tot stand komen en zegt dat dat een interactief proces is tussen intelligentie en persoonlijkheid. Hij gebruikt het Five Factor Model, beter bekend als “the Big Five” als voorspeller van gedrag bij leren. Zijn onderzoek gaat na in hoeverre we naast algemene intelligentie juist ook sociale, emotionele en innovatieve intelligentie gericht op divergent denken, kunnen inzetten in het onderwijs. Hij redeneert dat intrinsieke motivatie om te leren en leerstijlen centraal onderdeel zijn van de persoonlijkheid. Datzelfde geldt voor zogeheten meta-cognities in het leerproces, het zijn cognitieve vaardigheden voor het selecteren van in een bepaalde context relevante informatie en voor het organiseren en optimaliseren van (leer-)processen. Hieruit concludeer ik dat het voor praktijkleren nodig is om deze meta-cognities en reflecties te ontwikkelen, omdat ze het verwerven van kennis faciliteren, mediëren en modereren. Deze verschuiving vraagt van de docent, het management en de hele organisatie een andere, meer reflectieve instelling waarbij steeds een koppeling wordt gemaakt tussen wat er verandert en wat de betekenis is van deze verandering voor het individu, voor de groep, het team, voor het werk, en voor wat we denken dat waar en belangrijk is. Deze verschillende perspectieven kunnen harmoniëren, maar ook conflicteren en vanuit deze verschillen zoeken we naar oplossingen, waarin niemand “het gelijk” heeft.

Hermans over ontwikkeling van het zelf

Een bruikbaar model om te kijken naar de ontwikkeling van het zelfbeeld en de identiteit of beroepsidentiteit van de student is gebaseerd op de theorie van het dialogische zelf (Hermans & Hermans-Konopka, 2010). We hebben deze theorie gebruikt in de analyse van de resultaten van het onderzoek. Het zelf is volgens Hermans een soort “polyphonic novel”: ook al wordt het verhaal verteld of geschreven door één persoon, het levensverhaal wordt eigenlijk verteld of geschreven door vele sub-zelfen die hij ik-posities noemt. Als verschillende stemmen wisselen deze karakters informatie uit over hun verschillende ikken in hun wereld. Deze opvatting resulteert in een beeld van het zelf dat complex

is en structuur krijgt in de vorm van een narratief. Een identiteit vormt zich als het individu de kans krijgt om in een voor hem betekenisvolle ervaring een ik-positie te formuleren, deze ik-positie vervolgens te verbreden naar meerdere ik-posities om op basis daarvan tenslotte een meta- en promotor-positie te formuleren (Winters, Meijers, Lengelle & Baert, 2012).

Het dialogische zelf, zoals Hermans deze uitlegt, is dus niet statisch: het is voortdurend in ontwikkeling door de uitwisseling tussen ik-posities. Deze interne uitwisseling noemt Hermans de interne dialoog. De externe dialoog is de dialoog die we met andere mensen hebben. Daarin ontwikkelen we evenzeer ik-posities, doordat individuen bepaalde eigenschappen krijgen toegeschreven waarmee ze zich uiteen moeten zetten. Ook deze posities maken onderdeel uit van het innerlijke “zelf”. Zowel een interne als externe dialoog zijn nodig voor het ontwikkelen van een loopbaanidentiteit.

In de ontwikkeling van het verhaal (en identiteit) van de student over werk (de ‘career narrative’) begint het met het formuleren van Ik-positie. Een student zegt bijvoorbeeld: “ik wil graag samenwerken met leuke, aardige collega’s” (ik en leuke collega’s geven aan wat voor de student van belang is). Deze ik-positie krijgt een uitbreiding wanneer deze in gesprek met andere ik-posities verder wordt gemotiveerd of wanneer deze op andere situaties wordt toegepast. Bijvoorbeeld: “als collega’s aardig zijn, kun je meer leren omdat het een veilige omgeving is” (ik en leuke collega’s, ik die behoefte heb aan veiligheid als ik bepaalde dingen wil leren).

Een meta-positie is een positie waarin het individu observerend kan kijken naar het eigen ik – een soort helicopterview. Dit is wat reflectie veelal beoogt: kijken naar jezelf alsof je buiten jezelf staat. Zo’n metapositie kan ook een verbindend element vormen tussen verschillende ik-posities die al dan niet met elkaar harmoniëren. Hij vormt een eenheid in het gedifferentieerde zelf. Bijvoorbeeld: “Werken met aardige mensen, in een inspirerende omgeving is wat ik nodig heb om de essentiële vaardigheden te leren die aansluiten bij marketing” (de eerste twee ikken hebben nu een standpunt samen ingenomen en vertegenwoordigen een opvatting die ook op allerlei andere situaties van toepassing is).

Als de student verschillende Ik-posities van zichzelf kent en een meta-positie heeft ontwikkeld, wordt het ook mogelijk een promotor-positie te ontwikkelen. Deze geeft betekenis en richting aan toekomstige loopbaanstappen en maakt concreet handelen mogelijk. Als ik iemand ben die marketing wil leren en weet dat ik dat het beste doe met aardige collega’s in een inspirerende omgeving, dan doe ik er goed aan mijn netwerk uit te breiden en stappen te zetten om dat ook te doen. Dus als een student zoiets kan formuleren is er sprake van een promotor-positie.

Voor het ontwikkelen van een beroepsidentiteit of loopbaanidentiteit (wat eigenlijk overeenkomt met het hebben van een consistent loopbaanverhaal) is dit uitnodigen en onderzoeken van verschillende ik-posities essentieel. We faciliteren de student dan om de dialoog aan te gaan op een meerstemmige manier, dus op een manier waarin de verschillende ik-posities zich kunnen uitdrukken en ontdekt worden. De ik-posities van een individu zijn in de praktijk ook weleens tegenstrijdig. Zo schrijft de ene ik-positie: ik droom over een baan bij de luchtmacht, om mensen te redden en echt zinvol werk te doen als helikopterpiloot. Dezelfde student schrijft vanuit een andere ik-positie over een uitwisseling naar Thailand, om rust te vinden. Later schrijft ze dat ze de luchtmacht ook ziet als een soort familie, iets waar ze hevig naar verlangt temeer omdat haar eigen familie uit elkaar gevallen is. Deze tegenstrijdige perspectieven, met twijfels tot gevolg leveren inzicht in hoe veelzijdig iemand is en ook al wil deze student nog steeds bij de luchtmacht, heeft ze meer inzicht gekregen in wat de onderliggende drijfveren zijn bij haar keuzes.

Met dit voorbeeld loop ik al een beetje vooruit op de resultaten uit ons onderzoek; hier illustreert het dat zulke ontdekkingen studenten kunnen helpen om passende keuzes te maken. Het geeft ze een kans om meer betekenis te geven aan wat ze denken dat waardevol is voor hen bij het maken van die keuzes. Het faciliteren van deze dialoog maakt dat studenten een verhaal, een beeld, inzicht over zichzelf ontwikkelen. Het verhaal is niet statisch maar voortdurend in contact met enerzijds de ontwikkelingen in de omgeving en anderzijds de ontwikkelingen in het zelf.

Als we kijken naar de eisen aan de student en als we kijken naar de meest recente inzichten over leren, dan kunnen we dit afzetten tegen de huidige situatie in het HBO. Dat doe ik door drie studies over hoe docenten nu begeleiden kort te bespreken.

3. Hoe begeleiden we op dit moment?

Begeleiding krijgen studenten gedurende de hele studie, maar stagebegeleiding is een heel expliciet moment waarin motivatie, praktijkervaring, theorie en vaardigheden als het goed is samenkomen. Harlaar-Oostveen (2013) onderzocht binnen de opleiding Facility Management van De Haagse Hogeschool of stagegesprekken meer monologisch of meer dialogisch van aard zijn door gesprekken op te nemen op videocamera en dit materiaal te analyseren en docenten te interviewen. Uit dit onderzoek blijkt dat de meeste docenten het wel belangrijk vinden om een dialoog te voeren, maar niet goed weten wat het is en hoe je het doet. Ook is er weinig consensus onder de ondervraagde docenten over wat het doel is van een stagegesprek. De begrippen evalue-

ren en reflecteren worden door elkaar gehaald. De meeste docenten vinden zichzelf redelijk tot goed in het voeren van stagegesprekken maar ze blijken schroom te hebben als het gaat om reflectie. Er wordt over het algemeen taakgericht gepraat; ruimte voor emotie is een lastig onderwerp. Er is weinig zicht op de coachingsvaardigheden van begeleidende docenten; (nagenoeg) iedere docent wordt bij de Academie voor Facility Management ingezet in de begeleiding van stages.

Het proefschrift ‘Career conversations in vocational schools’ van Mittendorff beschrijft verschillende studies naar de kwaliteit van loopbaanbegeleiding in het middelbaar beroepsonderwijs, en in het bijzonder de kwaliteit van de loopbaangesprekken tussen docent (loopbaanbegeleider) en student. Mittendorff definieert reflectie als volgt:

“Reflecteren is het verwerken van een betekenisvolle ervaring (een ervaring met een bepaald gevoel / emotie) tot een inzicht, van waaruit een handelingsperspectief ontstaat (keuze of actie)”. (Mittendorff, 2012)

Opvallend is hoe gevoel een rol speelt bij het bepalen van wat relevant is voor het reflecteren. Als het je raakt, dat is het vaak relevant. Dit is een hele andere benadering dan wat meestal in het onderwijs gebeurt; in het onderwijs gaat het reflecteren over een concrete taak met vragen over wat goed ging en wat beter kon. Het gaat dus alweer over de ontwikkeling van hoofd en handen, maar niet het hart.

Mittendorff constateert dat reflectie, zoals door haar gedefinieerd, in het middelbaar beroepsonderwijs nauwelijks voorkomt. Volgens Mittendorff zouden begeleiders zich moeten richten op een gezamenlijk leerproces dat het beste kan in een ontspannen, informele sfeer. Vanuit haar visie praat ze over het belang van:

“Plezier hebben in dat wat je doet en het leuk vinden om met elkaar te verbeteren en samen te groeien in je werk. Dat maakt dat mensen leren. Plezier hebben in je werk is volgens ons de grootste drijfveer voor ontwikkeling. En door in te zoomen op dat wat mensen motiveert en stil te blijven staan bij wat de mens zelf inspireert, creëren we samen een proces van ontwikkeling. Vertrouwen als kernwaarde uit zich in het feit dat wij altijd de individuele en organisationele belangen respecteren. Vertrouwen bestaat ook uit eerlijkheid en openheid naar elkaar toe. Samen een relatie opbouwen waarin groei en plezier kunnen bestaan, en waarbij mensen elkaar constructieve feedback durven geven als onderdeel van het gezamenlijke leerproces.” (Mittendorff, 2014)

Deze visie op organisatie-, team- en individueel leren kan een inspiratie zijn bij het inrichten van leerprocessen in het HBO. Het benadrukt de intrinsieke motivatie; het wakker maken van het hart bij studenten.

Winters (2012) nam – net als Mittendorff – in het mbo stagegesprekken op op video en ook zij kwam tot de conclusie dat de gesprekken vooral monologisch zijn. Op basis van haar onderzoek is ze evenwel in staat de “basic principles of career learning” helder te verwoorden. In de eerste plaats vraagt dit van docenten een omslag van een instrumenteel-technisch begrip van competentieontwikkeling naar een geïntegreerde visie op loopbaanleren. Wat nodig is, is niet zozeer een nieuw instrument voor begeleiding als wel een nieuwe benadering of visie op begeleiding of een methode die in staat is tot het verbinden met zowel hoofd als hart. De docent helpt de student die zichzelf loopbaanvragen stelt die gericht zijn op het ontwikkelen van loopbaancompetenties. Typische loopbaanvragen zijn volgens haar: Wat voor soort mens ben ik? en Wat voor soort werk(omgeving) past bij mij? Met het ontwikkelen van deze loopbaancompetenties is de student expliciet in staat om heldere keuzes te maken, netwerken op de bouwen en te reflecteren tijdens en na de studie.

De loopbaancompetenties bestaan uit vijf onderdelen. Ten eerste de vraag ‘Waar ben ik goed in en waar wil ik beter in worden?’ Deze vraag gaat over een reflectie op de eigen kwaliteiten: Ontdek je talent. Ten tweede een reflectie op motieven, ook wel drijfveren genoemd. Wat houdt je bezig? Waar wil je moeite voor doen? Ontdek je passie. De derde loopbaancompetentie gaat over werkexploratie, oriëntatie op het beroep en het werk. Welke uitdagingen en dilemma’s kom je daar tegen? Ontdek je werkplek, wat past bij jou. De vierde gaat over loopbaansturing, planning en keuzes voor volgende stappen, je bent aan zet en bepaalt wat je nog wilt ontdekken, oefenen of bewijzen. Tot slot de vijfde loopbaancompetentie die draait om netwerken: met wie ben je of wil je in gesprek?, Wie heb je nodig om je wensen te realiseren? (Kuijpers, 2010, p.25)

4. Hoe kunnen we goede begeleiding realiseren: creatief schrijven voor loopbaanleren

We hebben tot nu toe gekeken naar de eisen die aan de student gesteld worden, naar wat we weten over leren dat aansluit bij deze eisen en naar wat voor begeleiding dat vraagt. We hebben gezien dat de huidige begeleiding niet aansluit bij de eisen. Het gevolg is dat studenten extrinsiek gemotiveerd blijven; ze proberen met “minimal effort” het resultaat te laten zien dat de docent volgens hen wil zien. Student en docent zijn daarbij niet wezenlijk aangesloten op elkaar; ze staan niet in verbinding. We hebben dus manieren nodig om jonge mensen te helpen om keuzes te maken tijdens en na de studie op een dusdani-

ge manier dat emoties (“affect”) worden aangesproken en dat er een bewustzijn ontstaat over culturele en sociale invloeden (zoals “ik realiseer me dat ik dit alleen doe omdat vrouwen in mijn familie dit ook doen”).

Het gaat om deze twee dingen in keuzeprocessen: ‘wat voel je?’ en ‘wat zie en denk je?’ (eigen emoties herkennen en het vermogen observator te worden). Keuzes maken is een affectief én cognitief proces. Het onderwijs benadrukt alleen het laatste en slaat het eerste vaak over, terwijl juist de emoties een individu duidelijk maken dat er voor hem iets belangrijks op het spel staat. Emoties laten licht schijnen op levensthema’s en maken het mogelijke bewuster richting te bepalen. Pas als de emotie er is en het brein wordt ingezet om deze te erkennen kan een mens een gevoel gaan vertalen in verstandige acties. Met je “gut feeling” (hart) weet je wat klopt, daarna kun je met je hoofd gaan bedenken en uitvoeren (Dijksterhuis, 2008). Er is als het ware een continue wisselwerking – informatie is pas relevant als we de verbinding maken met gevoel, terwijl we ook informatie nodig hebben om te weten wat voor mogelijkheden er zijn, waardoor we weer onze ‘guts’ kunnen inzetten om te kiezen uit informatie die we wel tot ons hebben genomen. Deze wisselwerking kunnen we faciliteren en aanleren.

Waarom schrijven?

Uit het hiervoor beschreven onderzoek blijkt dat de meeste jongeren niet in staat zijn op eigen kracht te komen tot weloverwogen en gevoelde loopbaankeuzes. Daarvoor hebben ze hulp nodig, in de vorm van het leren voeren van een interne en externe dialoog. Die dialoog maakt het mogelijk om een eigen verhaal te construeren (gevoeld en verwoord) en dat is wat “career writing” kan bieden. Career writing is een combinatie van creatief, expressief, en reflectieve schrijfoefeningen die expliciet ruimte maken voor het vertellen over ervaringen, gevoelens, en gedachtes die bij studenten leven. In het schema hieronder staan de verschillende vormen van schrijven schematisch weergegeven.

Creatief, Expressief en Reflectief/reflexief schrijven (Lengelle & Meijers, 2014)

Categorie	Creatief	Expressief	Reflectief/ reflexief
Korte definitie	Het schrijven van fictieve stukken voor persoonlijke of professionele ontwikkeling.	Het schrijven over de diepste gedachten en emoties die bij een pijnlijke ervaring horen om gebeurtenissen uit het leven te verwerken.	Het schrijven vanuit levenservaringen, reflecteren om inzicht te krijgen en betekenis en richting te constureren en het onderzoeken en bevragen van al bestaande identiteiten
Primaire vorm	Fictie	Non-fictie	Non-fictie / onderzoek
Rol of Archetype	Artiest	Heler	Wetenschapper / filosoof
Voornaamste kwaliteiten	Creativiteit Inbeeldingsvermogen	Expressiviteit	Reflexiviteit/ onderzoeken of testen/ Structureren
Onderliggende drijfveer/doel	Spelen Onderzoeken Ontdekken	Pijn / oplossen	Inzicht/een gevoel van ordening
Valkuilen	Oppervlakkigheid Vluchten in een fantasiewereld	Overpeinzen Overdenken VERB*	Over-intellectualiseren Rationaliseren

*VERB: afkorting van het Engelse *victimization, entitlement, rescue, blame* (Baker & Staath, 2003) vertaald als *slachtoffers, ergens recht op hebben, gered worden, de schuld geven*.

De term *creatief* schrijven voor persoonlijke ontwikkeling refereert aan het schrijven van fictie, of fictieve autobiografie voor therapeutische doeleinden of om meer zelfinzicht te krijgen. *Expressief* schrijven refereert aan schrijven over persoonlijke of emotionele onderwerpen, bijvoorbeeld om traumatische gebeurtenissen te verwerken op papier schrijven (voor een volledige uitleg zie Pennebaker, 2011). *Reflectief of reflexief* schrijven refereert aan schrijfoefeningen met de intentie om je buiten je nauwe voorstelling van dingen te nemen en verschillende perspectieven te ontwikkelen (Bolton, 2010). Reflectief / reflexief schrijven gaat zowel over het op schrijven van een gebeurtenis en daar opnieuw naar kijken als het “verdubbelen” van jezelf en vanuit verschillende posities jezelf en de wereld bekijken. Alle drie stromingen komen voort uit een groeiend vakgebied dat schrijven verbindt met persoonlijke ontwikkeling (onder andere Bolton, 1999 en 2010. Pennebaker, 1997, 2011).

Het verschil tussen traditionele loopbaangesprekken en career writing zoals hier boven beschreven ligt vooral in de ruimte voor exploratie, creativiteit, en de verbinding met de gevoelens die deze manier van schrijven mogelijk maakt. En zodra een student iets toevertrouwt aan papier door te schrijven, kan hij of zij hier naar kijken en het onderzoeken. Samenvattend: zowel een toenadering naar gevoelens als een beschouwende blik wordt ontwikkeld door het schrijven. Dit komt deels door de privacy die schrijven mogelijk maakt: het is de keuze van de student wat hij/zij wil delen met medestudenten en/of met de begeleider. Wat we in de praktijk zien is dat studenten vaak graag met anderen delen wat ze hebben geschreven en daarmee gaan de externe dialoog aan.

Ook uit mijn eigen ervaring met schrijven weet ik dat schrijven een andere ruimte biedt dan praten: je mag wat je geschreven hebt voor jezelf houden, weggooien, of delen. Face-to-face praten over jezelf met een ander kan te direct zijn, lokt sociaal wenselijk gedrag uit en er is bij het schrijven minder nadruk op goedkeuring zoeken (Ajzen & Fishbein, 1980) – tenminste als het schrijven wordt begeleid met nadruk op ruimte voor de gevoelens en ingevingen van de student zelf en hij/zij het voor zichzelf mag houden. Ik zie dit bevestigd in mijn werk als stage- en studieloopbaanbegeleider en in mijn ervaringen met schrijven voor loopbaanleren. Als ik het mag lezen, denk ik vaak: Ah, ben jij dat ook! Dit is dezelfde student die in een gesprek aan de oppervlakte blijft en in het stageverslag met moeite iets op papier kreeg. Ook uit het hiervoor beschreven onderzoek van Winters blijkt dat docenten het moeilijk vinden om in een gesprek met een student een echte dialoog aan te gaan. Ten slotte zullen dagboekschrijvers het wellicht herkennen; wat je het papier toevertrouwt is anders dan wat je vertelt.

Wij hebben onderzoek gedaan naar schrijven als methodiek om studenten te faciliteren om een loopbaandialoog aan te gaan. We hadden aanleiding om te hopen dat dit zou werken omdat er vanuit twee tradities al bewijs en ervaring is dat het creëren of construeren van (loopbaan-)verhalen positief bijdraagt aan het ontwikkelen van een (loopbaan-)identiteit en mensen in staat stelt bewuster en actiever te handelen. De eerste traditie, zoals al beschreven, is die van schrijven voor persoonlijke ontwikkeling (Bolton, 2010; Pennebaker, 2011). De tweede is de ‘narrative career guidance’ die in de afgelopen twintig jaar één van de meest belangrijke ontwikkelingen is wat betreft loopbaanbegeleiding. (Cochran, 1997, Law, 2010, McIlveen, 2007, McMahon & Patton, 2013, Pryor & Bright, 2008, Reid, 2005, Reid & West, 2011, Savickas, 2002). De narratieve loopbaanbegeleiding biedt ruimte voor een productieve manier om samen met studenten oplossingen te zoeken voor de problemen die samenhangen met individualisering, onzekerheid, en veranderingen op de arbeidsmarkt

Hypothese

Onze hypothese was dat 2 tweedaagse workshops “creatief schrijven voor loopbaan leren” – eentje voor en eentje na de stage van studenten – zouden bijdragen aan het ontwikkelen van een loopbaanverhaal bij studenten dat zowel zin als betekenis heeft.

Respondenten

Voor deelname aan het onderzoek meldden zich in totaal 40 bachelor studenten aan – uiteindelijk kwamen daarvan 20 in de experimentele en 20 in de controle groep. Van de eerste groep kwamen er 16 ook daadwerkelijk op de eerste dag van de workshop opdagen. Ongetwijfeld had de zware sneeuwval begin januari 2013 invloed op de opkomst. De studenten waren allemaal bezig om stage te gaan lopen, stonden op het punt om te beginnen of hadden bijna een plek gevonden. Een enkeling deed mee omdat er een andere belangrijke praktijkervaring speelde: uitwisseling naar het buitenland of afstuderen. Naast deze experimentele groep, vonden we 20 studenten bereid om deel te nemen aan een controlegroep. Beide groepen studenten deden mee op vrijwillige basis en kwamen wat studierichting, leeftijd en motivatie overeen. Deelnemende studierichtingen waren Communicatie, International Communication Management, European Studies, Facility Management en Sociale en Pedagogische Hulpverlening.

De workshops

De workshops startten met uitleg over de creatieve, expressieve en reflectieve oefeningen (en combinaties daarvan) aan studenten. Vervolgens werden de verschillende oefeningen daadwerkelijk uitgevoerd tijdens de workshop (dus niet als huiswerk). De begeleider schreef vaak zelf ook terwijl de groep bezig was en vertelde tussendoor anekdotes over ervaringen met de oefeningen, zonder uit te leggen wat voor resultaten precies werden beoogd. De oefeningen varieerden van het afmaken van halve zinnen (“wat mij als kind speciaal maakte was...”) via het schrijven van fictie en een gedicht in de vorm van een haiku (om ontdekte levensthema’s beknopt in beeldende taal weer te geven) tot het schrijven van dialogen tussen verschillende ikken en het schrijven op muziek met de vraag, “wat bedoel ik met...” om spontaan gebruikte begrippen verder te verhelderen en te verdiepen.

De oefeningen werden individueel gedaan door de student en na afloop was er ruimte om uit te wisselen met een medestudent, met de hele groep of met de begeleider. De student bepaalde in alle gevallen zelf of hij of zij het materiaal deelde of niet. De nadruk lag niet op grammatica, zinsopbouw en dergelijke en er werd geen negatieve of “constructieve” feedback op de stukken gegeven. Het schrijven gebeurde met pen en papier en niet met laptops of tablets al werd daar een uitzondering op gemaakt voor studenten die een fysieke beper-

king hadden. De studenten mochten schrijven in zelf meegebrachte schriften of op beschikbaar gesteld A4 papier en kregen een boekje met daarin de oefeningen en het model van schrijven als transformatie proces. De begeleiders van deze workshops waren in dit geval de twee onderzoekers; één die de cursus gaf en de ander in de observerende rol.

Onderzoeksmateriaal

Als onderzoeksmateriaal hebben we verschillende soorten materiaal verzameld onder respondenten uit zowel de experimentele groep als de controlegroep en ik beschrijf hier het materiaal waarover we in de zomer van 2013 resultaten hebben gepubliceerd in het Journal of Vocational Behavior (Lengelle, Meijers, Poell, & Post, 2013). Dat onderzoeksmateriaal bestaat uit de schrijfsels van de experimentele groep aan het begin van dag 1, eind dag 1, eind dag 2, begin dag 3, eind dag 3, eind dag 4 en de schrijfsels van een controlegroep vóór en na afloop van de stage.

Voor elk schrijfsel werden de studenten als volgt geïnstrueerd: “Schrijf gedurende 20 minuten over je stage en de betekenis van deze stage voor je carrière en studie”. De studenten wisten van te voren dat alle stukken zouden worden ingezameld.

Naast dit onderzoeksmateriaal zijn nog drie andere materialen verzameld, maar die bespreek ik hier niet. Het gaat om vragenlijsten met de titel Luck Readiness Index, van Pryor & Bright (2010) die beide groepen invulden, vragenlijsten die we praktijkbegeleiders voorlegden en reflectieverslagen uit de stageverslagen van de studenten. Resultaten van deze materialen zijn in anderen artikelen na te gaan (zie Lengelle et al.)

De schrijfsels hebben we geanalyseerd met behulp van twee instrumenten. Het ene instrument heet the Linguistic Index Word Count (LIWC) van de eerdergenoemde Pennebaker et al. (2007). Het andere instrument is ontwikkeld door Winters, Meijers, Lengelle en Baert in 2012 en is gebaseerd op de ook al eerder genoemde Dialogical Self Theory van Hermans & Hermans-Konopka uit 2010.

De LIWC werd ontwikkeld met als doel om na te gaan welke woorden in een tekst een positieve verandering reflecteren in een zich ontwikkelend verhaal van iemand. Het instrument bestaat dan ook uit software die uit ingevoerd tekstmateriaal een tekstanalyse levert die aantallen en categorieën geeft van bepaalde woorden. Bijvoorbeeld pronouns, voornaamwoorden als “ik, mij, zij, hij, wij, zij” en woorden die refereren aan positieve emoties (blij, fijn, leuk) en negatieve emoties (bang, boos, angstig). Pennebaker constateert, na jarenlange studie, dat een betekenisvol narratief er één is dat in ontwikkeling is, dat

in constructie is, niet af of klaar is. Zo’n verhaal blijkt onder andere uit wisselende voornaamwoorden tussen twee schrijfsels (eerst je, zij, hen en later ik en wij en weer terug), meer positieve emoties woorden (maar wel in verhouding tot negatieve), en een toename aan cognitieve en inzichtwoorden. “Healthy writing” in zijn bewoordingen refereert aan een levensverhaal dat niet statisch is, maar ‘in ontwikkeling’ is (2011).

De Dialogical Self Theory van Hermans & Hermans-Konopka uit 2010 gebruiken wij als tweede analysekader bij de schrijfsels om te zien of er een beweging was naar een ontwikkelend narratief. Vanuit deze theorie hebben we gekeken naar de schrijfsels en de mate waarin studenten verschillende ik-posities hebben beschreven, met vervolgens een verbreding van die ikken, het ontwikkelen van meta- en promotor posities. Dit is een tekstanalyse die met de hand is gedaan door de twee onderzoekers die getraind zijn door Winters die als eerste op deze manier gecodeerd heeft.

Resultaten

Onze hypothese was dat studenten die meededen aan de workshops meer betekenis en richting in hun schrijven zouden laten zien aan de hand van de LIWC en DST-analyse methodes. We hebben geconstateerd dat de beiden groepen in het begin vergelijkbaar waren (zie Lengelle et al. 2013). Hieronder staan twee tabellen met de resultaten van de DST-analysemethode.

Tabel 1: Gemiddeld aantal ik-posities, uitgebreide ik-posities, meta-posities en promotor-posities bij de experimentele en de controlegroep

	Controle	Exp 1	Exp 2	Exp 3
ik	5	5	5.5	3
Uitg. ik	3	3	5	2
Meta	2	2	3	2
Promoter	1	1	0.5	1.5

Volgens de hypothese zou de tweedaagse schrijfworkshop moeten leiden tot meer betekenisgeving en richting in de schrijfsels van de deelnemers en dat zou kunnen blijken uit een toename en uitbreiding van ik-posities, meta-posities en promotor-posities. Bovenstaande tabel laat zien dat het aantal ik-posities, uitgebreide ik-posities, meta-posities en promotor-posities bij de experimentele en de controlegroep in het begin gelijk zijn. In de experimentele groep zijn op dat moment 3 deelnemers en in de controlegroep 9 deelnemers begonnen aan de stage. Je zou kunnen verwachten dat de deelnemers uit de controlegroep, omdat ze al meer stage-ervaringen hebben meer meta- en promotor-posities hebben omdat ze meer tastbare ervaringen hebben om op

te reflecteren, maar dat is niet zo. Beide groepen vertonen uit de eerste meting juist gelijkheid. Daarna echter, als de workshop begint, wordt een verschil tussen beide groepen zichtbaar door de ontwikkeling in de volgende schrijfsels bij de experimentele groep, daar zie je veranderingen optreden. Tijdens de eerste dag van de workshop neemt bij de experimentele groep het aantal meta- en promotor-posities toe.

Tabel 2: Veranderingen in de verschillende posities binnen de experimentele groep tussen eerste en tweede schrijfsels, tussen tweede en derde schrijfsels

Student	Meta Exp 1-2	Meta Exp 2-3	Promoter Exp 1-2	Promoter Exp 2-3	Meta Exp 1-3	Promoter Exp 1-3
1	0	+	0	+	+	+
2	+	-	-	0	0	-
3	+	x	-	x	X	x
4	-	-	-	+	-	+
5	-	+	+	-	+	-
6	-	+	-	-	+	-
7	+	-	-	0	-	+
8	+	-	-	-	+	-
9	+	-	0	0	0	0
10	+	+	0	+	+	+
11	0	+	0	+	0	+
12	+	+	-	+	+	+
13	+	-	+	+	+	+
14	+	-	-	+	0	0
15	-	+	+	+	-	+
16	+	+	+	+	+	+
+	10	8	4	9	8	8
-	4	7	8	3	2	4
0	2	0	4	3	4	2
x	0	1	0	1	1	1

In de tweede tabel geven we met 0 aan dat de posities geen verschil laten zien, met + een toename en met - een afname. Over de hele workshop genomen hebben 8 van de 15 deelnemers van de experimentele groep een toename in zowel meta- als promotor-posities. Ook noemenswaardig is dat deelnemers aan de experimentele groep noemen dat ze opmerkelijke inzichten kregen in zichzelf aan het einde van de workshop. Een voorbeeld is het de eer-

der beschreven student die schrijft over de ontdekking van de aantrekkingskracht van de luchtmacht, die te maken heeft met het uit elkaar vallen van de eigen familie en het in werk willen helpen en luisteren naar anderen en wat te maken heeft met het uit een familie komen waar geen communicatie over gevoelens en gedachten was (#7). In de controlegroep worden wel inzichten genoemd als “ik ben me bewust van mijn angst” of “ik ben bang voor verandering” (#25) maar in de experimentele groep beschrijven deelnemers expliciet het verband tussen wensen, angsten en levensverhalen. Deze groep beschrijft ook heel concreet aanvullende bewustwordingen, zoals: “een carrière die ik kan combineren met de zorg voor mijn moeder” (#10) of “ik ben op bachelor-niveau blijven studeren omdat mijn broers dat ook zo deden” (#14), terwijl we in de controlegroep zien dat dat dan minder concreet geformuleerd wordt als “ik moest deze uitdaging aangaan omdat ik dat altijd al wilde” (#28).

De trend uit de LIWC-analyse (Pennebaker) laat zich illustreren met citaten die we haalden uit de analyse volgens de DST. Als we bijvoorbeeld kijken naar Saloua, respondent #2 dan zien we in haar eerste schrijfsel 12 eerste persoonlijke voornaamwoorden en geen persoonlijke voornaamwoorden die refereren aan anderen. Haar zinnen waren regelmatig volgeladen als volgt: “Ik wil deel uitmaken van een team; Ik wil verantwoordelijkheid nemen; Ik wil graag werken in een relaxte en formele werksfeer.” In haar tweede schrijfsel echter schrijft ze wel verschillende keren andere persoonlijke voornaamwoorden: “Persoonlijke vaardigheden leer je door te werken met andere mensen; het beeld van je toekomst is iets dat je ontwikkelt.” Alsof ze in dit tweede schrijfsel als buitenstaander naar zichzelf kijkt. Door haar persoonlijke wijsheid te uiten adviseert ze zichzelf. In een derde schrijfsel gaat ze terug naar meer persoonlijke voornaamwoorden, opnieuw een indicatie van mogelijke progressie in het vormen van een narratief.

5. Conclusie

Dik Trom overtuigt aan het eind van het verhaal de lokale kruidenier; met z’n markante verschijning, praatjes en mores – die uiteindelijk wel kloppen – heeft hij zijn plek gevonden. Maar hoe doen echte mensen dit in het huidige klimaat? We zijn op zoek naar manieren om “soft skills” of “people skills” te leren waarbij het draait om zaken als verbeelding, empathie, het vermogen om kritisch te reflecteren op jezelf en de samenleving (Nussbaum, geciteerd door Meijers, 2013). De resultaten van ons onderzoek naar de effecten van career writing laten zien dat career writing helpt deze soft skills te ontwikkelen.

Door dit onderzoek te doen, kwam ik in aanraking met bronnen die relevant zijn voor de ontwikkeling van docenten en voor het vak van de communicatie-

professional. Ik merk daarbij op hoeveel ik heb aan mijn vooropleiding in communicatie (bachelor) en vervolgopleiding in veranderkunde en coaching (master), hoe ze elkaar aanvullen. Ik denk dat leren, onderwijs, werk, veranderen en persoonlijke ontwikkeling dicht bij elkaar zullen toegroeien en dat we theorieën uit deze vakgebieden kunnen vermengen, naast elkaar kunnen gebruiken en op een persoonlijke manier kunnen integreren.

Reflectie via schrijven en de dialoog die het schrijven bewerkstelligt, sluit naadloos aan bij wat de ontwikkelingen zijn in het vakgebied van communicatie (Ruler, 2013) richting reflectieve communicatie, dialoog en identiteitsontwikkeling. Wellicht geldt dit ook op andere vakgebieden. Als “must reads” noem ik Goleman (1996) over Emotionele intelligentie, Flow van Csíkszentmihályi (1999) en van Pink Drive (2011) en A whole new mind (2009); boeken die onderwijs en bedrijfsleven al jaren inspireren.

De tijd lijkt er voor rijp te zijn: er gebeurt op dit moment zo veel qua verandering in aanpak en in het besef wat nu ook daadwerkelijk nodig is. De creativiteit en innovatie zijn voor mij bij het schrijven een enorme drijfveer geweest. Onderzoek doen is innoveren; het is invloed hebben en verbindt me met internationale auteurs die wetenschappelijke artikelen publiceren en ook bezig zijn met het ontwikkelen van nieuwe methodes. Ik combineer wat ik nu doe met bijna twintig jaar ervaring in het trainen en begeleiden van mensen: communicatieprofessionals, kinderen, pubers en volwassenen, hoog en nauwelijks geschoold, met en zonder (arbeids-)handicap, hippe Amsterdammers en Westlanders, executives en artistiekelingen. Eén ding weet ik zeker en dat is dat als we werkelijk contact maken, dan leren we van elkaar. In een economie als de Nederlandse, waarin we veel diensten leveren, zijn creativiteit en het maken van contact in de vorm van een echte dialoog enorm belangrijk.

De interventie die we gedaan hebben door studenten te laten deelnemen aan de workshops werkt en levert een schat aan gehoopte maar ook onverwacht positieve informatie en inzichten op. Inzichten die meetbaar zijn, zoals in voorgenoemde tabellen en inzichten voortkomend uit de genoemde voorbeelden en citaten van studenten. Ik denk dat we iets hebben gevonden wat we – gelet op de zeer positieve reacties van mijn studenten – verder moeten ontwikkelen. Zelf heb ik de dialoog, die career writing mogelijk maakt, gemist toen ik stage liep en uit dat gemis besef ik al te meer waarom het nodig is voor ieders ontplooiing.

6. Opmerkingen en aanbevelingen

De ervaring met het onderzoek naar creatief schrijven voor loopbaanleren en het schrijven van dit hoofdstuk leiden brengen me tot de onderstaande opmerkingen en aanbevelingen.

1. Ten eerste moet worden opgemerkt dat creatief schrijven niet werkt bij alle studenten. Wij hebben in ons onderzoek gewerkt met een groep die daar zelf voor koos en die gemotiveerd was voor en geïnteresseerd was in de workshops. Daarom is het sowieso belangrijk om onderzoek te blijven doen naar verschillende dialogische en narratieve begeleidingsmogelijkheden die kunnen bijdragen aan het leren van de gewenste ‘soft skills’, ook bij minder gemotiveerde studenten.
2. De waardering die studenten hebben uitgesproken in de evaluatie over het feit dat er ruimte is gemaakt voor hen om over zichzelf na te denken, is een signaal dat we niet naast ons neer mogen leggen. Het moet ons niet verbazen dat jongeren juist behoefte hebben aan een interne en externe dialoog. We moeten bij deze behoefte aansluiten via career writing. Ons onderzoek laat zien dat de wisselwerking tussen schrijven en praten voor de studenten een rijke bron is voor reflectie, verbinding, diversiteit en gesprek. En het schrijven is van ‘henzelf’: ze hebben de keuze welke verhalen ze delen. Ze worden daarmee uitgenodigd voor een gesprek waarin zij invloed hebben op de inhoud.
3. Om aan het begin en het eind (eventueel ook in het midden van een stage) een veilige en stimulerende leeromgeving te bieden voor reflectie op de loopbaan, is succesvol gebleken. Ook de peer-support is van belang; alleen al het ontdekken dat waar je mee worstelt niet uniek is, vermindert stress. Zo zegt een student: “met sommige mensen had ik op het eerste oog echt helemaal niets! Maar door de workshop ga je zien dat toch iedereen met dezelfde dingen bezig is en dat iedereen een andere en eigen manier heeft om hier mee om te gaan. Dan denk ik: zo kan het ook!”
4. Het lijkt daarmee geen gek idee om career writing te gebruiken bij jaarassessments, studieloopbaanbegeleiding en stagebegeleiding en studenten de gelegenheid te bieden om de verschillende ervaringen in de studie en in hun praktijkervaringen als een kralenketting aan elkaar te rijgen, zodat de student de arbeidsmarkt betreedt met een verhaal dat getuigt van zelfinzicht met groeimogelijkheid. Mijn advies is om een pilot te doen met 25% van de studentpopulatie in een bepaald jaargang die op stage gaat en die in plaats van de standaard reflectie-oefeningen de kans krijgen om career writing te ervaren.

De eisen die de samenleving stelt aan studenten en het begeleidingsaanbod in het onderwijs sluiten nu niet op elkaar aan. Met de veranderingen die er

zijn geweest en nog komen, kunnen we in het onderwijs niet meer ontkennen dat veel van wat we doen rondom reflectie domweg niet werkt. Iedereen is er de dupe van – ook docenten die in hun werk ook snakken naar zin en betekenis. Ondanks alle maatregelen blijven rendementen, motivatie en zelfsturing matig scoren. Competentiegericht onderwijs is ingevoerd, maar hoe we studenten begeleiden en beoordelen op beroepshouding blijft vaag. We hebben er nog geen goed pedagogisch-didactisch antwoord op lijkt het. En uit mijn eigen frustratie van “niet connected zijn” – wat ook speelt in de samenleving, in management, bij docenten, studenten, en werkgevers – en na een aha-moment, ben ik gaan schrijven. En daarna heb ik gezien hoe studenten dat ook willen en kunnen. Career writing geeft hen hierbij de kans om werkelijk creatief, expressief, en reflectief te zijn en dan wel over de onderwerpen die voor hun van belang zijn en echte bijdragen leveren aan hun kansen op succes en voldoening.

Literatuur

- Arthur, M.B., & Rousseau, D.M. (Eds.). (1996). *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Baker, D. And Stauth, C. (2003). *What Happy People Know*, New York: St. Martin's Griffin.
- Bolton, G. (1994). Stories at work: Fictional critical writing as a means of professional development. *British Educational Research Journal*, 20(1), 55-69.
- Bolton, G. (1999). *Writing myself: The therapeutic potential of creative writing*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Coebergh, P. (2014). Persoonlijke e-mail op 19 januari 2014.
- Csikszentmihályi, M. (1999). *Flow*. Meppel: Boom.
- Dijksterhuis, A. (2008). *Het slimme onbewuste; denken met gevoel*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Domogala, S. (2010). Alles wat we wilden. *Holland Doc*. [TV-uitzending]. Hilversum: VPRO gevonden op 20 februari 2014 op <http://www.holland-doc.nl/kijk-luister/documentaire/a/alles-wat-we-wilden.html>
- Elsinghorst, E. (2013, 24 juni). HBO-studenten communicatie gedoemd tot WW. *Communicatie-online*. Retrieved 19 januari 2014 van <http://www.communicatieonline.nl/nieuws/hbo-studenten-communicatie-gedoemd-tot-ww/>
- Elsinghorst, E. (2013, 26 november). Communicatiewetenschappers komen goed terecht. *Communicatie-online*. Overgenomen op 19 januari 2014 van <http://www.communicatieonline.nl/nieuws/communicatiewetenschappers-komen-goed-terecht>
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence*. Bloomsbury Publishing PLC.
- Haagse Hogeschool (2013). *Onderwijskader voor de bacheloropleiding*. Opgesteld door het College van Bestuur in maart 2013, overgenomen van de website van de Haagse Hogeschool op 20 februari 2014 via <http://medewerkersnet.hhs.nl/organisatie/kerndocumenten>
- Harlaar – Oostveen, M., (2012), De kwaliteit van de stagebegeleidingsgesprekken bij de Academie voor Facility Management aan De Haagse Hogeschool in: *Dialoog Doen! Duurzame professionalisering in het hbo*. 's-Gravenhage: De Haagse Hogeschool/Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming.
- Hensel, R.W. (2010). *The sixth sense in professional development. A study on the role of personality, attitudes and feedback concerning professional development* (doctoral dissertation). Enschede: University of Twente.
- Hermans, H.J.M. (2014). Self as a Society of I-positions: A Dialogical Approach to Counseling. *Journal of Humanistic Counseling* (in press).

Hermans, H.J.M., & DiMaggio, G. (2007). Self, Identity and Globalization in Times of Uncertainty: A Dialogical Analysis. *Review of General Psychology* 11(1), 31-61.

Hermans, H. J. M., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory. Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Jagt, R. van der., (2014) Persoonlijke e-mail op 21 januari 2014.

Kamenetz, A. (2013). Power of the pen. *Ophrah.com*, December 2013.

Kieviet, C. J. (1891). *Dik Trom*. 2006 Company of Books.

Kuijpers, M., Meijers, F. & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 21-30.

Kuijpers, M. & Meijers, F. (2012). Learning for now or later? Career competencies among students in higher vocational education in the Netherlands. *Studies in Higher Education*, 37(4), 449-467

Lengelle, R. , & Meijers, F. (2013). Narrative identity: Writing the self in career learning. *British Journal of Guidance and Counseling*.

Lengelle, R. & Meijers, F. (2014). Career Writing: Creative, Expressive, and Reflective Approaches to Narrative Career Learning and Guidance. *The Canadian Journal of Career Development* (Accepted).

Lengelle, R., Meijers, F., Poell, R., Post, M. (2013a). The effects of creative, expressive, and reflective writing in career learning. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 419-427.

Lengelle, R., Meijers, F., Poell, R., Post, M. (2013b). *Career Writing as a Dialogue about Work Experience: A Recipe for Luck Readiness?* (submitted)

McMahon, M. & Watson, M. (2013). Story telling: crafting identities. *British Journal of Guidance & Counseling*. 41:3, 277-286.

Meijers, F. & Lengelle, R. (2012). Narratives at work: the development of a career identity. *British Journal of Guidance and Counselling*. 40(2), 157-177.

Meijers, F., Kuijpers, M. & Gundy, C. (2013). The relation between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(1), 47-66.

Meijers, F. (2013). Monologue to dialogue: education in the 21st century. *International Journal for Dialogical Science*. 7:1, 1-10.

Mittendorff, K. (2012). *Begrippenkader Studieloopbaanbegeleiding en Reflectie*. Overgenomen op 13 februari 2014 van <http://www.slb-reflectie.nl/wp-content/uploads/begrippenkader-studieloopbaanbegeleiding-en-reflectie.pdf>.

Mittendorff, K. (2014). De visie van op studieloopbaanbegeleiding, http://www.mittendorffonderwijsadvies.nl/?page_id=61

Mittendorff, K. (2010). *Career conversations in senior secondary vocational education*. PhD- thesis. Eindhoven, The Netherlands: University of Technology Eindhoven.

Nussbaum, M. (2010). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Ambo.

Pennebaker, J. (1997). *Opening Up: The Healing Power of Confiding in Others*. New York: Guilford Press.

Pennebaker, J. (2011). *The Secret Life of Pronouns*. New York: Bloomsbury Press.

Pink, D.H. (2008). *A whole new mind*. Cyan Books. https://openlibrary.org/publishers/Cyan_Books

Pink, D.H. (2011). *Drive*. New York: Penguin Putnam Inc.

Pryor, R.G.L. & Bright, J.E.H. (2008). Archetypal Narratives in career counseling: a chaos theory application. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8, 71-82.

Pryor, R.G. L. & Bright, J.E.H. (2011). *The Chaos Theory of Careers*. New York and London: Routledge.

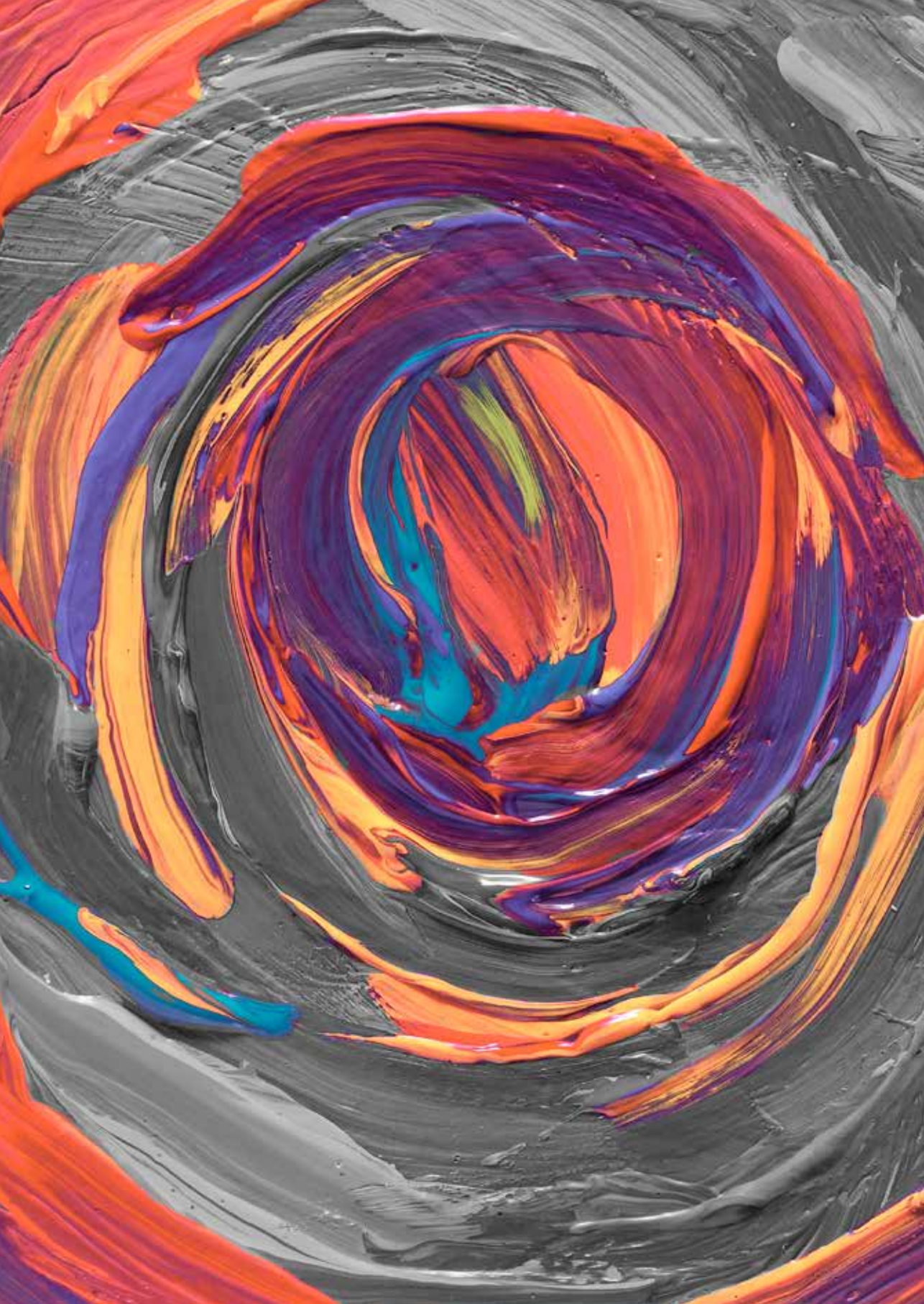
Ruler, B. (2013). *Het reflectieve communicatiemodel*. Presentatie Logeion Nijmegen 2012.

SEO Economisch Onderzoek. (2013). Studie & Werk 2013. Hbo'ers en academici van afstudeerjaar 2010/11 op de arbeidsmarkt. Gevonden op 19 januari 2014 op <http://www.seo.nl/pagina/article/studie-werk-2013/#sthash.7lwJE7EQ.dpuf>.

Sybesma, M. (2014). Persoonlijke e-mail op 20 februari 2014.

Winters, A. (2012). *Career learning in vocational education: guiding conversations for career development*. Ph.D. thesis. Leuven, Belgium: Katholieke Universiteit Leuven.

Yukl, G.A. (2009). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice Hall.



“Professional identity: a story about successes, failures & the power of words”

Adela Garabal Gómez

“The only right career choice is to follow your heart”
(Wade Davis in Lengelle, 2012)

“A career is not something that you put on like a coat. It is something that grows organically around you, step by step, choice by choice, experience by experience...”
(Hampson, 2012)

Introduction

There has been an on-going discussion about study and student success at The Hague University during the last two years (study days and conference devoted to student success 14 December 2012, Het Nieuw Haags Peil 2013). According to Het Nieuw Haags Peil (page 10) the preparation for work placements still needs to improve: *“It is also noticeable that satisfaction with the preparation for work placements is low in general and is regarded as a weak point. It is also noticeable that the correlation of the work placement experiences with general satisfaction is fairly low”*. Herzberg’s theory of satisfaction has been applied in the Nieuw Haags Peil 2013 to classify satisfiers and dissatisfiers: *“with “satisfiers”, there is often intrinsic motivation and they contribute to increased satisfaction. (...) In the case of “dissatisfiers”, there is often a basic condition or extrinsic motivation.” This theory has been freely applied to the themes of the National Student Survey. A number of these themes are related to the student’s personal development and can be regarded as “satisfiers”, for example: provision of information, timetable and study environment (according to this very source)*. All 17 themes are classified in a table that shows the satisfaction scores per theme and the colours indicate whether the theme may be regarded as “strong” (green), “moderate” (blue) or “weak” (red). Study supervision and career preparation appear in the blue zone as moderate, and work placement experience in the green zone as a ‘promising satisfier’ that is not yet achieved (Het Nieuw Haags Peil, 2013, page 36).

Herzberg has been criticized for the lack of realistic experience-based argumentations. Adair (2011) refers to those critics as follows: *"the hypothesis that there are exclusive sets of "satisfiers" and "dissatisfiers" has been denied by other empirical investigators. As we have seen, these writers have blurred the sharp edges of the dichotomy by showing that intrinsic factors may act as dissatisfiers and extrinsic (or contextual) factors can serve as satisfiers. Alan Fox (in Adair, 2011) has summed up their views with the suggestion that "there is a useful distinction between satisfaction in a job and satisfaction with a job. Those who have attempted an impartial review of the literature in the "Herzberg controversy" have concluded that the intrinsic-extrinsic dichotomy does not adequately reflect the sources of positive and negative attitudes to work: in short, they regard it as an over-simplification"*. Moreover, some other critics have declared that it is natural for people to take credit for satisfaction, but to blame dissatisfaction on external factors (Herzberg, Mausner, & Snyderman, 1959).

Again in Het Nieuw Haags Peil 2013 different "success" factors are taken into consideration as target values for performance agreements for 2015 but they are merely external curriculum-based factors: programme content, lecturers, practice-based research within the program and program in general. During the inauguration of the school year 2013-2014 at The Hague University (2th of September 2013) the dominating theme was the influence of the professional field in (the quality of) the education at The Hague University and vice versa. Where is the link between education and professional practice? How much influence do work field and education have on each other and what does it take to make it much more valuable for all parties?

Within this framework, this research aims to call more attention for the students' experiences and the dialogue needed to try to give an specific answer to the questions posed from the experiential side of the students: what is their experience in the work field during their work placement, how does this experience influence their career development during their work placement and how can we use those experiences?

Therefore, the focus of this research lies on students' (meaningful) experiences, which is something different from work placement experience, in the sense that it has to be focused on the student and not on the work placement as such. This could be considered the "missing" category under the label "promising satisfiers" in table 2, pg. 36 van Het Nieuw Haagse Peil 2013. The main purpose of this research is to gain in-depth knowledge in what our students' experiences are in the work field during their work placement and in the role those experiences play within their career development. By getting a better insight in the present situation in the academy of European Studies, we will be

able to take a step forward in order to answer the questions above formulated during the inauguration of the school year 2013-2014. The dialogue with our students about their experiences in the work field should be a leading leitmotif throughout the programme and specifically during their work placement, from the very first stage.

Consequently, this research is a continuation of a previous one ("ECS and the quest for professional identity: to be or not to be", Garabal (2012)), where the professional identity of 1st year students between European Studies and International Communication Management tracks have been compared based on Marinka Kuijpers' (2005) career competencies: reflection on capabilities, reflection on motives, work exploration, career management and networking. From the previous research it became obvious that a more guided coaching where the focus lies on the student seen as an unique being, paying attention to heart, head and hands has a very positive influence on the student's envisioning and shaping of his/her career development and professional identity. Next to that, a more open dialogue was needed, a "real" dialogue appeared to be missing between students and supervisors (Garabal, 2012).

In this contribution the main emphasis lies on the work placement phase during the students' last study year (3rd year for English stream students and 4th year for Dutch stream) at the Academy of European Studies. The leitmotif continues to be students' professional development and the dialogue needed to promote this development, but this time related to the students' experiences during their work placement. One of the evaluation tools in place will be analyzed: the reports students have to write at three specific moments during their work placement concerning "good" and "bad experiences". The questions that arose on the way were: What do those reports tell us? What is the use of those reports for our students as a reflection tool? Is this an effective reflective tool?

Success and failure

In this research I will not concentrate on success in the traditional way that success has been viewed by many (Covey, 1989), but based on the studies done by Pryor and Bright and their Chaos Theory of Careers (2011). According to Pryor and Bright: *"most theories see failing as simply the opposite to success and something to be avoided"*. In their Chaos Theory of Careers they outline the benefits of failing, with its emphasis on complexity, uncertainty and consequent human imitations, which completely fit the work field and future career development scenarios of our students. Examples of this can be found in their different podcast and trainings like "There's no success like failure" (2009) or

“Failing successfully” (2013). This does not mean that “failure” is a goal in itself but an item to be taken into account in the development of our students, not as opposed to “success”, but earlier as a potential partner of “success”. Following the authors *“often individuals want others to think of them as successful and want to think of themselves as having success. Failure is often associated with feeling disgraced, diminished, disillusioned, discouraged, debilitated and de-motivated”* (Buzan, 2005, in Pryor and Bright, 2011). It seems therefore interesting to me to analyse our students’ stories and see to what extent do they talk about their failures (bag experiences) and how they relate them to their career development.

Derr (1986, in Pryor and Bright, 2011) defined career success in terms of achieving goals such as getting ahead, getting secure, getting high, getting free and balanced. A quick scan of the index of the “Encyclopedia of Career Development” (Greenhaus & Callana, 2006, in Pryor and Bright, 2011) shows 21 references to “career success” or its equivalent but none to “failure”, errors or mistakes. Pryor and Bright want to reconceptualise failure as a more positive career development outcome. Their Career Development Model is based on the following components (Pryor & Bright, 2011):

1. People and organizations are complex, continuously changing and adapting.
2. Change is the constant and normal state in both people and organizations.
3. The future is not entirely predictable because it depends upon complex and changing influences.
4. Sometimes very small changes can create very large effects in the future, and equally large changes can sometimes have relatively little impact.
5. Sometimes things can radically and unexpectedly change into very new ways of operating.
6. It is not always possible to know everything relevant in advance as things are only revealed in changing patterns over time.
7. Organizations and Individuals do not operate in isolation, but are part of bigger connections with others meaning they cannot completely control their own destiny.

These theoretical components have been adopted in the pilot questionnaire about success and failure administered to students before leaving for their work placement.

What is Professional Identity?

Professional development seen as the development of a professional identity implies a learning process which implicates a dialogue with yourself (internal dialogue) and a dialogue with others (external dialogue) (Kuijpers & Meijers,

2009; Meijers & Lengelle, 2012). Identity is neither something that someone possesses (eventually from his birth), nor something that others attribute or force on you. It is rather considered a continuous activity “concerned with persuading others and oneself about who one is and what one values” (Penuel & Wertsch, 1995). Identity is a continuous rewritten biography where different actions in the past, present attitudes, and future wishes come together in a consistent correlation. Therefore, the plot is not about the self as an isolated “fact”, but about the self in relation to the world where he lives (Meijers, 2012). Starting from here, a career-oriented learning environment (i.e., a learning environment that stimulates the development of career stories) is - taking into account the research done by Kuijpers & Meijers (2009) and Kuijpers, Meijers & Gundy (2011) - an environment in which the student can get real-life work experience (i.e. a problem-based curriculum), has a say in his/her own learning process (i.e. an inquiry-based curriculum), and, finally, can participate in a career-oriented dialogue about his/her learning experiences with work (Meijers, 2012). Developing a self-steering attitude is not just a cognitive process and cannot be learned from a book. Next to “head” and “hands”, we have to use our “heart” as well. The student has to get a good insight in his/her main “life-themes” (Savickas, 2005), has to be able to deal with his/her emotions in a productive way, to be able to let go existing ties and accept uncertainties. This new learning way is called “identity learning” (Meijers & Lengelle, 2012).

The Narrative Career Counseling

The latest trends in career development are intended to help individuals develop a career identity (Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011; Meijers, Kuijpers & Gundy, C. 2013). Such an identity takes on the form of a well-structured story based on life-themes (Savickas, 2005) and highlights the importance of a dialogue with oneself, a dialogue with others and the role of emotions in work-life choices (Meijers & Wardekker, 2002). Already in 1999 Brott & Myers claimed that “a person’s identity is bound up in his/her life story which inherently speaks of career.” However, according to career expert Ken Robinson (2011): “it is no longer enough to ask yourself “what am I good at” -now we must ask ourselves, “what am I passionate about?”. Following Lengelle & Meijers (2011), current research confirms that asking this question and answering it successfully, is one of the five key career competencies (Kuijpers, 2003) which form the basis of the questionnaire applied in my previous research. However, research shows as well (Kuijpers, Meijers & Gundy, 2010) that the average student is not able to come up with an answer to the aforementioned questions of Robinson (2011) by doing a career test or making a list of skills or interests. Rather such a reply grows organically out of a combination of experiential learning and dialogue (Lengelle, 2012).

In the last decades there is a strong tendency to a narrative career counseling. But what is it and how is it been used? In a summary made by McIlveen & Patton (2007), narrative career counseling is introduced as *“a meaningful, emotional, action-oriented, personal approach to career counseling in which client and counselor collaborate to review and create career stories in order to inform career-decisions and actions. It eschews traditional models of career counseling which have been based upon the expert power of the counselor as a vocational diagnostician and purveyor of career-related information”*. In other words, the counselee must have the main role in his/her story and the counsellor is a tool-provider in the background, helping the counselee to construct his/her story. The core features of the theory supporting this narrative career counseling and used here as theoretical background are (according to McIlveen, 2007):

- a. The fundamental idea that narrative career counseling serves the development of meaning.
- b. It is a profoundly personal process.
- c. It is based in emotion and action (not simply thought).
- d. Assessment and intervention are intertwined processes; and,
- e. That the client and counselor work together collaboratively towards the construction of meaning.

In the same way, Savickas (2005) postulates that *“narrative career counseling enables the person to make meaningfully informed career decisions and actions”*. In his Theory of Career Construction, Savickas differentiates three main components: vocational personality, career adaptability and life themes – as the focus of narrative career counseling. Identifying life themes play a major role in his theory and it is capital for this research. But he also pointed out that his theory does *not* focus on the Person (P) or the Environment (E), with respect to the P-E fit abbreviation, rather it focuses on the dash (-), that is, the dialogue and interaction between them. According to him, *“as distinct from the personality traits, stories express the uniqueness of an individual; a story of one who is contextualized in time, place and role. Career stories explain why an individual made choices and explains the meanings that guided those choices. Career stories “tell how the self of yesterday became the self of today and will become the self of tomorrow”* (Savickas, 2005, p.58).

An important finding for the analysis of career stories is that *“it is possible to extract patterns in language and relate them to theoretically meaningful psychological constructs”* (Pennebaker, Mehl & Niederhoffer, 2003). This is not a brand new experimental way of analyzing stories, texts or words. Around the late 30s Allport & Odbert (1936, in Chung & Pennebaker 2007) already started to use the lexical approach to personality. According to them, *“traditional personality scales capture personality as “having” particular traits but they do*

not capture personality as “doing” (Cantor, 1990)”. Following Chung & Pennebaker (2007), *“although the notion that language determines thought is outdated, current experimental studies have shown that language can be considered a mechanism for thinking.”* And Kelly (2005) states: *“The way language is used tells us much about what our minds attend to, how they associate objects and events, what attributions are made, etc. The patterns of words that are used in a self-description might reveal the content and categorization of the self along various dimensions”*. Kelly (1955) in his theory of personal constructs proposed that individuals construct their interpretations of the world based on past unique experiences and use those patterns to guide them through the world.

There are different methodologies based on this narrative approach. Chung & Pennebaker's (2007) course of action relies on a relatively simple factor analytic approach to people's natural language. What they basically do is to ask large groups of people describe their personality in an open-ended way. It is likely, according to their research, that when participants describe their self-concepts, they mention things other than their stable dispositional traits that they see as central to their personality (Epstein, 1973). Childhood, pets, belongings, role models, or groups have been found to be important to one's identity (Csikszentmihalyi & Rochberg-Halton, 1981 in Chung in Pennebaker, 2007). Furthermore, behaviours (Allport, 1961), along with past and future acts, goals and selves have been shown to be important to the self and identity (Cantor, Markus, Niedenthal & Nurius, 1986; Higgins, Klein & Strauman, 1985; Ross & Buehler, 2004, in Chung & Pennebaker, 2007).

Recalling the aforementioned and according to Chung & Pennebaker (2008) only recently have developments in automated tools for analyzing language allowed researchers to explore natural language in efficient and reliable ways (Graesser, Gernsbacher & Goldman, 2003 in Chung & Pennebaker, 2007). Although narrative approaches –of which writing approaches are a part– are being praised as promising alternatives to the predominantly cognitive career guidance approaches that still dominate in schools (Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011), research on their effectiveness has only recently begun to be taken seriously, following Lengelle et al (2013). In all, narrative approaches are intended to help individuals develop a career story, which will serve as a personal but flexible identity and allow for career adaptability (Savickas, 2005; Meijers & Lengelle, 2012), following Lengelle et al (2013). Savickas (1993) noted that a career can be viewed as a story and that career counseling can be *“conceptualized as a process of storying and restorying a client's vocational experience”* (p. 213).

Within this framework, Lengelle & Meijers (2010) have taken a step forward developing the transformation through writing model:

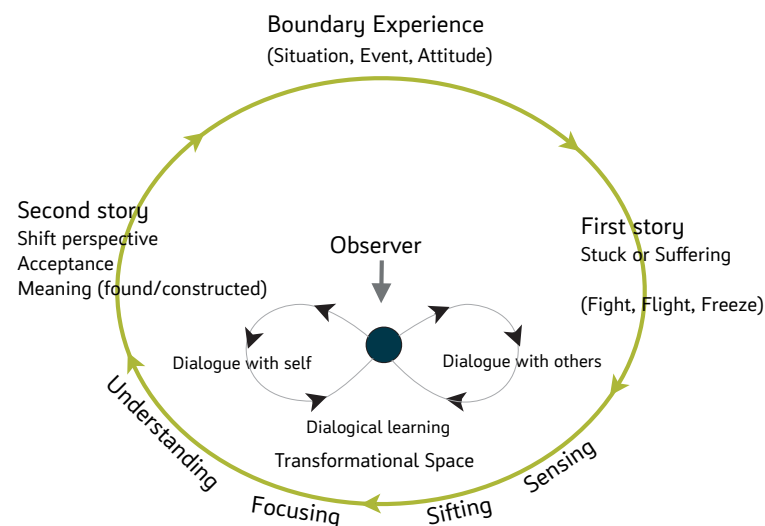


Figure 1. The transformation through writing model

According to Lengelle & Meijers, “the model we use comes from work we have done over the years in helping individuals go from their first - or ‘stuck’ - story, to a second - or ‘life-giving’ - narrative. At the heart of the model is the idea that it is the quality of the story we tell ourselves about a particular situation which determines how we are able to cope with and navigate our world. It is not what actually happens to us. In the same way, the story we tell ourselves and others, about who we are and what we are capable of, may help or hinder our career success - as the quote from Henry Ford suggests “whether you think you can, or think you can’t...you’re right”. The beginning of the learning process we describe usually starts with a boundary experience. Metaphorically speaking, a boundary experience is when we ‘hit the wall’ – it is a situation, event, or attitude “whereby an individual encounters the boundaries of his or her existing self-concept and cannot cope with a situation and its exigencies” (Lengelle and Meijers, 2009). This boundary experience may imply a “turning point”, as Law (2008) suggests, and it might be any situation that causes confusion and doubt, an attitude, about one’s career-identity, aptitudes and capabilities.

Why is this relevant to this research?

During the work placement phase (5 months on average), European Studies students have to write 3 different reports at 3 different stages about 2 “good” and 2 “bad experiences”: the first one after 3 weeks, the second one after 2,5 months and the last one at the end of the work placement. The instructions students get are quite vague in general : “Describe two situations in which you

did well and also two that did not go very well. Make clear how you dealt with those situations and what the results were”. (Guide for placement European Studies-3).

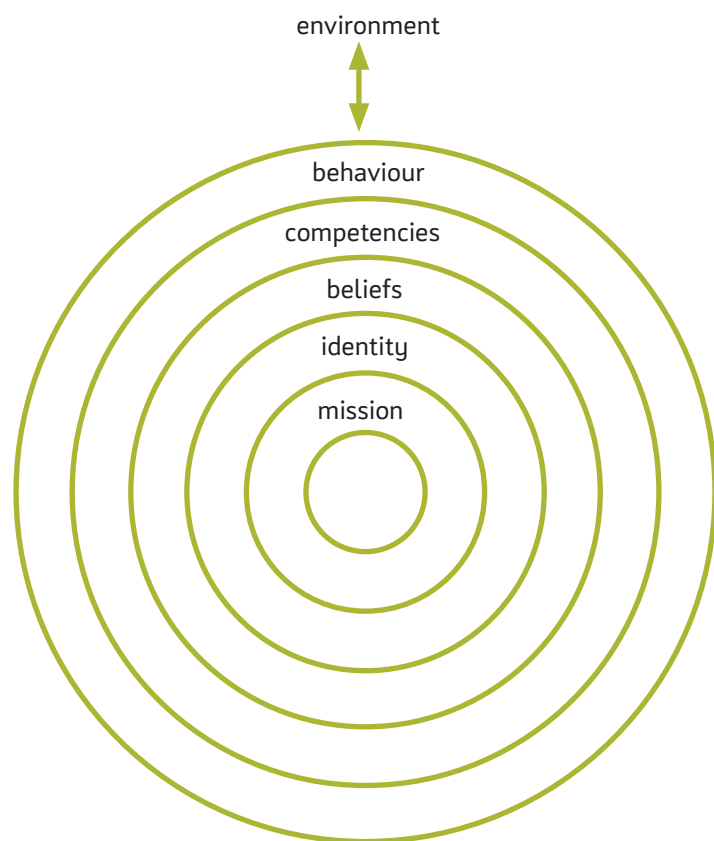
At this point it should be mentioned that students are asked to reflect but they do not get accurate instructions on how to reflect properly (both students and supervisors have not been even trained in how to reflect) or what is the use of reflection during their work placement. According to earlier research (Law, Meijers & Wijers, 2002; Mittendorff, 2010), “students do not seem to participate in a career dialogue willingly; they are hardly motivated to participate in reflective activities about their careers when these are prescribed as part of the curriculum”. “Owing to the highly theoretical nature of the school curriculum, students do not see the connection between reflective activities and ‘real life’ and, therefore, regard reflection with the help of portfolios or personal development plans as useless” (Mittendorff et al., 2008). Research of Weick, Sutcliffe and Obstfeld (2005) and Mittendorff (2010) suggests that “a learning environment where students can make their own choices improves their motivation and ability to give direction to their careers”. In another research about ECS conducted among vocational education students (Kuijpers & Meijers, 2009) the same comes out: “instruments such as Portfolio and POP are used as goal instead of as means” (Meijers et al, 2012). However, it is worthwhile to mention that this academic year 2013-2014 a new 6 week course has been introduced in the 2nd year for all students in Personal Leadership (which still needs to be evaluated at the time this article has been written).

What is reflection?

There are many definitions when it comes to “reflection”. Van Halem, de Leeuw en Stuut (2008) argue that it is not only about evaluating or looking back into past situations, acknowledging them or looking into how you faced them or what you have done, but it is rather about looking into the why’s you did so. Mittendorf (2012) defines reflection as “looking into the mirror and processing an emotional experience within a situation or context, making a conscious acknowledgment about the relevance of this situation and making plans for future action. Reflection is a phased-process and requires practice and training. The idea behind this whole conceptualization is that if you know why you acted that way, you would be able to bring change or act more consciously in future work related situations” (Groen, 2011). This implies as well that the purpose of reflection is not just considering the tasks the student has been involved with, but specially and foremost reflecting on who he/she is as a person: who am I? why do I do certain things? what is important to me? what

do I want to do with my life and in my profession? (Mittendorff, 2012). Reflection implies, according to Bateson (1972), different layers.

See figure 2:



Korthagen & Vasalos (2005) in Mittendorff (2012), have developed a reflection model based on Bateson's model, going from the outer to the inner layer: environment, behavior, competencies, beliefs, identity and mission. They refer to "core reflection" when reflection concentrates on the 2 inner layers: identity and mission. They also argue that career counselling focuses in general on the 3 outer layers mainly: environment, behaviour and skills. By looking into the beliefs, values and identity of an individual it is possible to discover the core motives and ambitions surrounding that individual. In general terms students have to reflect on skills and how to improve them. However, students need to get insight in their beliefs, values and norms, identity and personality, and attach meaning to his/her experiences within those values: why do I do what

I do? what are my motives? Who am I? what is my passion? What do I want to achieve in my life?

"Reflection takes place when the processing of meaningful experiences takes place, and is oriented towards acquiring new insights and applying them to future actions", according to Den Boer en Stukker (2012), Van Loon (2011) in Mittendorff (2012). There are 3 main elements which take part in this process: a meaningful experience, insight and action/improvement. A meaningful experience is a concrete, practical experience linked to a feeling: you are moved, touched by this experience, you feel compelled. According to Groen (2011), those feelings are directly related to your identity and motivation. Reflection has been viewed by many teachers and coaches as important goal in itself for students (Kinkhorst, 2010 in Mittendorff, 2012), while students do consider "reflection" as a mandatory task they have to comply with (Meijers, Kuijpers & Winters, 2010). Many students cannot establish the link with themselves (Kinkhorst, 2010). There must not be more reflection but a more effective reflection (Mittendorff et al, 2012). An important clarification needs to be made at this point and it is about the difference between reflection and evaluation. Evaluation does not necessarily has to be linked to an action for improvement. An evaluation has a more formal orientation in the sense that it does not require a change in the person him/herself, and it may be related to projects as well (Vos & Vlas, 2007, in Harlaar, 2014).

This research

Random "stories" from students from both English and Dutch streams from the Academy of European Studies have been analyzed. These students did their work placement during the school year 2012-2013 and the first semester of 2013-2014. I followed Pennebaker's word index system or LIWC (2011), to see what those reports reveal to us in terms of reflection and what kind of themes show up in their reports related to their professional development. The main interest lies on what do those stories tell us about the students, what their words tell us about their experience with what they consider successful (good situations) or not successful experiences (bad situations), as described in their reports at three different stages, as aforementioned. The main hypothesis of this research is that students write those stories basically to comply with what the university dictates and to please their supervisors to get a pass, instead of using those stories as instruments of reflection to learn about themselves and use it in their future experiences and career development scenarios.

Consequently, the major theme behind this research is to what extent these reflection reports at 3 different stages foster the professional development

of our students, based on their work placement experiences, and following Pennebaker's and Bateson's theoretical background mainly. Those experiences refer to what I call meaningful successes and failures (read in the work placement instructions as "good and bad experiences"). There is no intention to measure *success* as such but what is the role the reflection stories on successes (good) and failures (bad experiences) play in our students' professional development. Moreover, *"literature related to the development of professional identity indicates that a strong professional identity has been viewed by many in the counseling profession as an indicator of success"* (Brott & Myers, 1999; Lafleur, 2007, in Chung & Pennebaker, 2007). The main focus lies on the narrative side of the reports produced during work placement. Pennebaker's LWIC system has been used to analyze the reports written by the students (see further explanation under analysis and instruments).

Research question

To what extent the European Studies (ES) students' reports on good (successful) and bad (failures) experiences during their work placement foster their professional development?

Sub questions:

1. How do ES students view success before they do their work placement? (as a background for their work placement).
2. Is there a development in their reflection reports and how do they relate to a healthy narrative (according to Pennebaker)?
3. What is the use of those reports during the evaluation, according to supervisors?

Analysis and instruments

Taking into account the aforementioned theory background, this is a qualitative research and the analysis focuses on:

1. A questionnaire about "success & failure" with close and open questions administered to 10 students (as a pilot) before doing their work placement. This questionnaire is based on Taylor and Humphrey's (2002) analysis of interviews made in the work field with 80 UK and US business leaders

(drawn from a wide range of businesses), combined with elements from Pryor & Bright's Chaos Theory (2012).

2. The analysis of **32* random** work placement reports from the school year 2012-2013 and first semester of 2013-2014 following Pennebaker's analytical model: the Linguistic Index Word Count (LIWC).
 - 12 reports from English stream students
 - 10 reports from Dutch stream students

* From the 32 samples analyzed, I could only use 22 of them. The main reason is that from the reports submitted, these 22 students showed a clear division in 3 stories or phases. From the 10 students left, the stories were inconsistent and only in 1 piece which was not usable for this analysis.

3. Interviews held with 10 work placement supervisors during the school year 2012-2013.

The main instrument used is Pennebaker's LIWC that was developed in response to questions about which words and changes in a text actually reflect a positive change in a developing narrative. The program counts and categorizes all the words in a particular text (e.g., pronouns – self/other, prepositions, positive emotion words like joy and enthusiasm, negative emotion words like anger, sadness, anxiety). Through the various studies that have made use of the program, Pennebaker (2011) concludes that a meaningful narrative is one which is in the process of being constructed (and not already set). This is shown in the switching of pronouns used between one piece of writing and the next and an increase of cognitive and causal words in a text or story. The switching of pronouns, more specifically means that if a student starts a piece using "you", "she" and "they" quite frequently but later uses "I" and "we" pronouns more often (and then perhaps moves back again), there is likely a narrative taking shape that Pennebaker (2011, p.13) would identify as "healthy writing" and implies someone is doing the "work to construct a meaningful story" (Pennebaker, 2011, p. 15).

Following Tausczik & Pennebaker (2010), "the words we use in daily life reflect what we are paying attention to, what we are thinking about, what we are trying to avoid, how we are feeling and how we are organizing our worlds". (p. 30). Pronouns can tell us about the subject of attention. A positive narrative development is also demonstrated by the presence of positive emotion words as well as negative emotion words. The absence of negative emotion words or frequent use of them as compared with positive words correlates adversely with "healthy writing", but the presence of some negative words and therefore the acknowledgment (Pennebaker, 2011, p.12) or recognition of challenges, indicates a necessary development in constructing a narrative that is mean-

ingful. LIWC measures a change in attitude from a more 'disempowered' (first story) to a more empowered story, in other words, whether an empowering narrative is in the process of being developed (Lengelle, 2014).

Respondents are European Studies students during their last year of study following their work placement (3rd year for English stream students and 4th year for Dutch stream students) on the one hand, and supervisors on the other hand. This research has been solely conducted in the academy of European Studies (ES).

Results:

I will try to give an answer to the main research question by analyzing the results from the following 3 sub questions first.

Sub question 1: How do ES students view success before they do their work placement? (as a background for their work placement)?

From the questionnaires on success & failure (see appendix 1) administered as a pilot to 10 random students, all variables related to success (question 12 in the questionnaire, appendix 1) score high (from 90 to 70%) except for the following items: values and norms, team-work, risk-management and ability to cope with uncertainty (following Pryor & Bright), which are quite low rated =40%. However, students attach value to reflection and self-analysis, network and a willingness to do what it takes. All those items score 60%.

On the other hand, 40% of the students believe that being successful depends only on yourself and success is a skill at the same time. Another 40% report that success depends on external factors like: background, personal situation, education, people and luck. 50% of the students believe that some people cannot be successful because of their background, education or personal situation. 60% of them say that success means recognition from others. 80% claim that some people have more talent than others to be successful and it is a question of personality. On the other hand 90% of them report that you can learn to be successful and 100% say that success is a question of hard work and a goal in itself.

As to the open questions, when asked: " what are the most influencing factors on success, according to you?"

- 60% report personal factors: positive state of mind, will to succeed, adapting to change, ambitious, driven to obtain results.

- 40% external factors: assignments, timeframe, environment, background, luck.

When naming 5 concepts they associate with success (*the percentages do not sum up 100%, since the students refer to different concepts at the same time):

- 40% say success is equivalent to money, recognition, "high" job.
- 20% report that success is related to academic success: grades, learning, challenging assignments.
- 40% reply that success is related to personal success mainly: achieving goals and doing something you love;" learn what I think is relevant to what I expect from my future".

In all, all this data shows the dominant confusion concerning what success is for these students, since they mostly refer to performance, graduating, getting a high job, recognition from others. But also that success is about talent and that you can learn to be successful as well: it is a skill, something different from talent, and at the same time success is a goal in itself, but you have to be lucky, since some people cannot be successful because of external factors (education, background, personal situation,...). Values and norms score quite low in comparison to skills, which show a poor score in Bateson's (1972) layers as well. Students remain in the surface of the model, concentrating on skills and environment before they do their work placement, instead of getting deeper into the core layers: beliefs, identity and mission.

At the same time, risk management and ability to cope with uncertainty are not that relevant to them, contrasting with Pryor and Bright's theorization, who claim that prospect employees should learn and develop strategies to be able to cope with these very same concepts.

Sub question 2: Is there a development in the reflection reports and how do those reports relate to a healthy narrative (according to Pennebaker)?

From the qualitative analysis done with random work placement stories following Pennebaker's LIWC, I will mainly attend to 3 key variables in the stories:

1. Pronoun switching
2. Emotion words (some negative but prevailing positive)
3. Cognitive, causal and insight words

According to those 3 variables, these are the main tendencies I have gathered from the data analyzed from both English and Dutch stream students, when

comparing 1st to 2nd and 3rd stories, corresponding to the 3 stages of their work placement:

Pronoun switching

It is remarkable to notice that the “I” pronoun is dominant in most of the stories, both English and Dutch, and it increases in the 2nd and 3rd story, as a pattern. In half of the stories there is a slight increase in other pronouns, impersonal pronouns mainly. Both English and Dutch stream students show this tendency. English students show an increase of “I” pronouns of 89%, and 75% in the Dutch students. There is barely presence of “we, you, they” pronouns and when they are present they decrease from the 1st to 2nd and 3rd stories.

Only 25% of the English stream students show a slight increase of “we” and “you” pronouns or no presence at all of these pronouns; and 17% increase of “they” pronouns. Impersonal pronouns are more predominant but decreasing when getting to the 3rd story.

Dutch students, on the other hand, show a decrease of 87,5% in “we” pronouns and 75% decrease of “you” pronouns. There is a slight increase of 37,5% in other pronouns, mainly impersonal.

If we attend to those variations in pronoun switching, there is a poor or no switching of pronouns in general for both English and Dutch students, and when there is, it is a slight difference. The “I” pronoun prevails in both cases and in the second place there is much more presence of impersonal pronouns than any other, but decreasingly. In general and according to the studies done by Pennebaker (2008) an increase in I pronouns is not always a good sign, unless there is an increase in other pronouns, “you, we, he, someone, anyone, they”. Using more “I” can mean more honesty, but also more self-absorption and can even indicate more of a tendency to depression and rumination (conversations with Lengelle, 2014). In both Dutch and English data, the tendency points to an unhealthy narrative in general, since the students tend to keep focused on the “I” pronouns and not much switching of pronouns, showing different perspectives, takes place. A sign of learning development and healthy reflection requires getting into someone else’s perspective and not being trapped in your own.

Emotion words

75% of the English students show an increase in positive emotions and 16,6% an increase in negative emotions correlated to anxiety, anger and sadness. At the same time the growth of positive emotions correlates positively with the increase of cognitive words =55,5%; insight=66,6%; 55,5% work related words; 66,6% achievement words; 66,6% I pronouns and 33,3% more pro-

noun switching. This tendency can point to a narrative “in construction”, like Pennebaker explains (2008), and therefore this data may be considered a positive trend in the development of those stories. On the other hand, from the 41,6% showing no achievement or decrease in those words, 20% show switching off of emotions, both positive and negative, and anxiety (see stu2v2 in table 1). Another 20% shows a decrease in both positive and negative emotions, but an increase in anxiety and anger. In the same line, 60% of these 41,6% show increased anxiety and anger at the end, correlating with an increase in “I” pronouns. This is not a good sign, since there must be a balance in the amount of emotion words, and when positive emotions increase, negative emotions should decrease.

Dutch students do not use “we” pronouns much. When there is a decrease of “we” pronouns, it is correlated to an increase of negative feelings or the switching off of all feelings (positive and negative). This may relate to the feeling of not belonging to a group. 50% of the Dutch students show an increase in optimism and positive emotion but half of this 50%, that is 25% still show a decrease in positive feelings as well. Positive emotion correlates with an increase in negative emotions as well=75% of the 50%; an increase of 75% of cognition and insight; 25% increase of anxiety; 100% increase of “I” pronouns and only 25% more switching.

In all, we can resume that the rising presence of positive emotions in the students’ stories would testify of a positive influence on a healthy narrative in construction because of all the aforementioned reasons concurring with Pennebaker’s researches (2007). However, there is also quite an increase of negative emotions or even switching off of all emotions, which can refrain those students from the development to a healthy narrative.

Cognitive, causal & insight words

75% of the English stream students show an increase of insight words throughout the 3 stories. This increase in insight correlates with an increase in cognition words= 56%; 67% increase of positive emotions and achievement; 78% decrease of negative emotions; 89% increase of “I” pronouns; 11% increase of switching; 78% increase of work words; 44% increase of anxiety and 33% increase of anger.

50% of the Dutch students show an increase in cognitive and insight words related to an increase of 75% on positive emotion and optimism, but also 50% increase of negative emotions, within this 75%. In contrast, 50% show a decrease in those cognitive, causal and insight words, which correlates with a switching off of all feelings in the case of stu2v10 or with a decrease in positive feelings and optimism in the case of stu4v23 or stu4v27 (table 2).

To illustrate these results in the light of Pennebaker's methodology, let's take these 4 students:

Dutch student 1 (stu1v6) could be considered as an example of what Pennebaker calls a tendency to a "healthy narrative", since there is an increase in both positive, increase in cognitive, causal and insight words, although there is no much switching of pronouns and negative emotions increase as well.

Dutch student 3 (stu3V16) shows a tendency to "unhealthy" narrative, because although some "insight" words appear at the end of his/her stories, the emotions are completely switched off, both positive and negative.

English student 9 (stu9v22), although he/she shows a positive tendency to all the main variables, he/she shows no negative feelings whatsoever (0), which is not a good sign of a healthy narrative.

English student 2 (stu2v2) showing less and less positive and negative emotions, no switching, an increasingly use of "I" pronouns and an unbalanced sense of achievement between the 3 stories (with values of 0/9/6) could be a signal of entrapment, self-absorption or not being able to deal with his/her emotions.

These results show how important it is for students to get a coaching hand from the very beginning in order to be able to construct and develop a meaningful experience through their narratives. And specially how important it is to get some training or clear instructions in what is "meaningful and effective reflection", which is meant to help the individual to take ownership of his/her experiences, be empowered, to construct, develop and take action upon his/her own reality. In general, concerns with the work environment and performance (skills) are the dominating themes in the work placement stories from ES students. When they refer to some learning moment, they also refer to the environment and skills and how they can better adjust so that the situation never happens to them again. Recurrent themes are:

- Logistic mistakes or management miscalculations: always referred as bad experiences
- Doubts about whether they should communicate their negative feelings
- Do what they tell you to do to be able to get positive feedback
- Comply with the supervisors' requirements
- Feeling insecure
- Need of compliments from their supervisors and naming it in the report as proof of a good performance
- To keep their supervisors happy with their work

The situations described are merely loose experiences. They are mostly referred to as "this is what happened", but no further analysis is done in terms of what does this situation means for the students in the reports. This is a very important step in Mittendorff's model: getting insight and attaching meaning to that experience. According to the research done by Mittendorff et al (2012), students describe mostly transactions or actions, sometimes they become aware of something and write it down, but it remains quite superficial (students only give their opinion about something). Many insights are described in terms of behavior or skills, but less in terms of personal interests, values and norms, motives or convictions. Students refer quite often to what they could or could not do and what should they do, but less about what motivates them and makes them enthusiastic about.

The students refer to achievement as a result of the feedback and compliments received from their supervisors. They only mention the fact they received compliments for their good job, but they do not even refer to what does this mean to them. Therefore, the environment, behavior and competencies, representing the 3 utter layers of Bateson's model (1972) dominate their reflections. Students refer mainly to the environment and the requirements dictated from the work placement and/or The Hague University (behavior and skills) they should adjust to, to be able to get good results (compliments) from the work placement evaluation. Most of the positive feelings students write about are linked to those compliments. However, little or no connection is made with what for role those experiences and feelings play or what do they mean in their professional development: beliefs, identity and mission (in Bateson's model again) are missing variables in the students' stories. Consequently, we should learn the students to reflect in a proper way. In all, this is an example on how students do not use reflection at all, but they just name facts and happenings, and sometimes they give their opinion about them, not getting deeper into Bateson's layers.

Table 1: results LIWC English stream students

ENG	swit	-	im	affe	pos	neg	anx	anger	sad	cog	insig	work	soc	achiev
stu1v1	0	+	-	+	+	-	0	0	0	+	+	-	-	+
stu2v2	-	+	-	-	-	-	-	0	0	+	-/+	-/+	++	-/+/- (0/9/6)
stu3v4	NC	++	+	-	-	-	+	+	+/-	+/-	+	-/+	+	-
stu4v6	-	++	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-	++
stu5v7	-	-/+	+/-	+	+/-	-/+	-/+	+	+/-	+/-	-	-	+/-	--
stu6v9	+	-	+/-	+	+	+	+/-	+	+	+	+/-	-	+	-/+
stu7v18	0	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
stu8v21	+	-	+	+	+	+	+	0	-	-	-	+	-	0
stu9v22	+	+	-	+	+	0	0	0	0	+	+	+	+	+
stu10v26	+/-	-/+	-	-	+	-	+	-	-	+/-	+	+	+/-	+
stu11v29	+/-	-	-	-	-/+	-	-	+/-	-	+/-	+	-/+	+/-	-/+
stu12v30	0	-/+	-	+/-	+/-	+/-	-	+	0	+/-	+	-/+	-	+

Table 2: results LIWC Dutch stream students

NL	pro	swit	-	we	you	other	affe	posit	poste	opti	neg	anx	ang	sad	cog	caus	insig
stu1v6	-	-	+	-/0	-	+	+	+	-	+	++	-	+	-	++	+	+
stu2v10	+/-	-/+	-	0	+	-/+	--	--	-/0	-	--	+/0	+/0	-/+	-/=	-/+	-
stu3v16	-	-/+	-	-/+	-	-/+	--	--/0	-/0	+/0	--	0	0	+/0	-/+	-/+	-/+
stu4v23	+/-	-	+	+/0	-	+/-	-/+	=	-/0	0	+	0	-/+	+/0	-	+/-	+/-
stu5v27	-/+	+	-/+	+/0	+/0	-	+	+	+/-	+	-/+	0	-/0	+/-	+/-	-	-
stu6v28	+	NC	+	0	-/+	+/-	+	+	-/+	+	-	+	-	0	+	+/-	+
stu7v31	-	-	+	0	0	0	+	+/-	NC	NC	-/+	0	0	-/+	-	+/-	-/-
stu8v32	+	-	+	-	-	+/-	+	-/+	NC	NC	+	+/-	+/0	+/-	+	+/-	+

Legenda

+ is increase; - is decrease when comparing 1st to 2nd and 3rd stories.

+/- = when there is an increase and then a decrease in the 2nd and 3rd story when compared to the 1st story.

-/+ = when there is a decrease and then an increase when compared to the 1st story.

-- = I use this double sign when there is a double decrease or more than double as compared to the 1st story.

++ = I use this double + sign when there is a double increase or more than double as compared to the 1st story.

0 = it is completely absent.

= means that it remains the same as in the 1st story.

NC = no conclusive.

As an illustration, these are some examples of what students refer to as good or bad experiences. They do not use the reflection reports to learn something for themselves, but they rather write their reports for their supervisors and they want their supervisors to think of them as successful, and be praised for their work. They try to minimize the reference to “bad” situations and the possible impact of those situations.

In **example 1** the students try to show how happy their mentors are about them and how many compliments they get from them:

Student A: “My supervisor let me knew several times she was very content with my work and professional attitude. She was impressed by my skills and qualities. This was what I hoped to hear during my internship period”.

Student B: “ When I received more work I finished it very fast for which I received compliments from one of the project managers; this was very encouraging”.

Example 2 : ES4 student C, about the written evaluations.

“Next to these evaluations *which were obligatory according to the university* I also had a meeting which is basically a job evaluation conversation, also here I received some positive feedback and most of it was the same as previously described. Also the manager told when I left that she was really satisfied and that I can always return to this company” .

Example 3: student D avoids talking about bad experiences and prefers to refer to as “small mistakes”:

“During my internship I **did not encounter many bad experiences**. The only problems I might have had, concerned **small mistakes** I made with contacting clients or dealing with a problem. This was of course unpleasant, however the situation was not complicated and could be resolved easily. The other bad experience was at the beginning when I had to observe how my colleagues were working. Which was boring sometimes, especially because I had to do this for 8 hours per day for a period of 2 weeks. For the rest I mostly have good experiences and I hope I can continue in this way, even the manager came to me to tell that I am already “well integrated in the system” because she could see in the system that I am sending a lot of e-mails and picking up calls. The only annoying things about the company is that everything is being monitored, concerning the activities of the employees” .

ES-4 student E: “ Andere situaties waar ik ontevreden over ben is het maken van **kleine foutjes**, doordat ik de eerste weken voor verschillende klanten het

monitoren deed, haalde ik door de war welke format bij welke klant hoorde en is het voorgekomen dat ik iets vergat. Bijvoorbeeld het invoegen van de link naar de website van een artikel op het opslaan van afbeeldingen van artikelen in een bepaalde map. Dit loste ik op door het te corrigeren en het voor mezelf te noteren zodat het niet meer zal gebeuren” .

ES-4 student F: “ Als dit soort suggesties goed worden ontvangen, merk ik dat ik dit vaker moet doen maar ook moet leren om er de tijd voor te nemen” .

ES-3 student G: students refer mostly to the environment and tasks they had to carry out (outer layer in Bateson's theory): Positive experience: “ One day I had to deal with a student who had to register at the police station. I managed to arrange a meeting in the closest police station and explain the student how to get there. (...) I had to organize meetings in Moscow for a marketing manager. I made phone calls to many companies. **I did very well**” .

Negative experience: “Some of the foreign students are quite aggressive. One day I tried to explain simple things to a student but he got aggressive verbally. I was shocked but tried to keep calm and I asked my fellow co-worker to help me deal with him.

Once I forgot to brew coffee on time. It was easy to fix and next time I was on time”.

Student H blames the work placement for the “bad situations”: “ Over het algemeen gebeurt er niet veel tijdens mijn stage waar ik echt ontevreden over ben. Er zijn wel situaties die minder zijn maar ik vind dat meestal de oorzaak van de bedrijf zelf”.

Student I tries to adapt as much as possible to her role of “employee” (medewerker): “Na het afstuderen ben ik van plan om in een bedrijf als deze verder te gaan. Dit omdat ik elke dag nog veel leer en omdat ik veel om het project geef waar ik in dit bedrijf aan mee mag werken. Ik leer internationale aspecten te begrijpen en **hierin mijn weg te vinden om een goede medewerker te worden**”.

Example of final report: student J remains in the environment and skills area of Bateson's at the end of his/her work placement: “ Almost at the end of my internship, I would say that for my future professional occupation, I would like to take more responsibility and develop leadership and management skills. During my internship I expanded my view, experience and understanding. I learned how to deal with a sphere which was quite distant from me in the beginning and found the best way to do my job. I learned a lot about the energy sector and development policies. Regarding my personal skills, I have

improved my communication skills, thanks to my daily activities. I have also improved a lot my research, organization and planning skills”.

Student K names the feeling but does not get further: “Een situatie waar ik iets minder tevreden over ben, is meer het feit dat ik nu het gevoel heb dat ik minder belangrijk ben voor het bedrijf. Ik ben vooral bezig met één taak en deze taak is vrij saai, terwijl de andere (nieuwe) stagiaires leukere taken hebben” .

Sub question 3: What is the use of work placement reports during the evaluation, according to the ES supervisors? (it is necessary to clarify that only reports 1-2-3 on “good” and “bad” experiences are taken into account in this sub question).

From the analysis of 10 supervisors' interviews (see appendix 2 for the open questionnaire), we can present the following results: according to the answers collected from the supervisors, everybody has his/her own idea of what should be evaluated, what weights and how it weights in the evaluation. When they do not know what to do, they just follow the criteria prescribed in the manual. The supervisors in general devote much energy and time to the formal side of the work placement: is the work placement at bachelor level (40%) , is internationally oriented (40%), do the reports comply with the criteria set in the manual and does the student adjust to the tasks assigned (60%). All of those factors will show eventually the student's progression, work and adaptability (60%). 10% of the supervisors pay also attention to how does the student perform these activities + personal development. In other words, most of the supervisors concentrate on factors related to the utter layers of Bateson: environment, behavior and competencies. The same comes out from the open question: “What are you evaluating at the end?”: 60% evaluate if the student met the internship goals and objectives, 20% evaluate the internship report and experiences; 10% attends to the learning process, 10% overall performance and competencies.

To the question “What criteria do you follow to evaluate the reports?”, 80% reply “the set criteria, from the manual (get insight in the tasks, reflect on tasks, insight in results achieved) and 20% the level of activities, do they match the curriculum, is the report clear in terms of content, language,... About how they use students' reports 1 & 2: 20% use them as an insight, 40% answer that “you need them because you are coaching a student from a distance (you are not there to see what they do) or it is a tool to evaluate them, or to check what the student is doing + progress of the objectives. 40% consider that they are meant to give the student a moment of reflection and an impression of the student's work to the supervisor. When asked about how do reports 1 – 2 – 3 weight in the evaluation, supervisors show different opin-

ions: for 20% of them report n°1 is very important as an informative source. Reports 2 + 3 sometimes, if the supervisor cannot visit the student, the supervisor asks for them as an in-between evaluation. 20% refer that the reports must comply with the criteria (manual) and then they get a sufficient or insufficient. 20% answer that the reports show how the student has developed and learned. 20% say that all reports should be taken into account since they have different goals and all 3 should be good. On the other hand, 20% agree that the final report is the most important.

To the question: when is the internship “sufficient/satisfactory?” (according to the evaluation form in place) 20% reply when the student works in his/her competencies at bachelor level: the level of the tasks is sufficient; 20% say “if almost everything scores 5 (the maximum score) from company + me + student assessments (but never happened!)” and 60% say when the criteria are met. Report must comply with the requirements, the student met the objectives, it is a clear report and has an international orientation. However 40% of the supervisors refer that the work placement evaluation form does not reflect the kind of person the student is, 20% say “a little” and 40% say “quite well”.

In all, supervisors apply their own judgment when considering the work placement reports 1-2-3, although they try to comply with the criteria set in the manual. The reports are merely a tool they may use to get to know more about the work placement (environment) and how the tasks are performed or the student adjusts him/herself to the tasks (competencies and behavior) than about the student him/herself (beliefs, identity and mission).

Conclusion

Taking into consideration the findings collected for all 3 sub questions, I will try to answer the main question of this research: to what extent the European Studies students’ reports on good (successful) and bad (failures) experiences during their work placement foster their professional development?

As to the results gathered, on the one hand our students’ reports do not show a clear tendency to a powerful reflection development. The LIWC analysis has shown that there is little to none development towards a “healthy narrative” throughout the work placement period of 5 months: not enough switching of pronouns, an increasing and predominant use of “I” pronoun, positive emotion is decreasing instead of increasing in general terms, and the acknowledgment (Pennebaker, 2011, p.12) or recognition of challenges is not recognisable. In general terms, English stream students show a slightly growth in their stories, but the overall conclusion for English and Dutch stream students is that it is

not significant enough to talk about a “narrative in construction”. There are not many indicators of a change in the narratives of the stories analyzed through LIWC. Next to that, an overall confusion about what is success predominates, if we attend to the results from the pilot questionnaire. This is just a sample which shows a tendency and it could be applied to a larger extent to check the tendency within a bigger group. On the other hand, many students appear to write their reports for their supervisors, trying to comply with the requirements dictated from the academy in formal terms. The reports are barely used as instruments of reflection, but just as a sort of trophy to show off how well they did. No learning lessons are taken from those experiences.

Next to that, there is little to no support from the supervision in general on how to promote professional development through the reflection reports. Supervisors do not always take into account all 3 reports when it comes to the evaluation. The final report is the most important and reports 1 & 2 just help to get an insight. Some of the supervisors report the need of training with coaching and clearer goals: what are we evaluating in fact? The indicators for a “good” or “sufficient” report are based on external factors mainly, as advanced in the introduction. Students are asked to reflect, but both students and supervisors do not get proper training in how to do it right.

Recommendations

Firstly and before taking any steps towards an action plan, some questions need to be answered by supervisors, work placement coordination and management:

- What is the role of reflection in the reports students have to produce during their work placement?
 - At what level do we want to use reflection? Is reflection a tool for professional development or is it just a compulsory part of the evaluation students have to comply with to get a pass?
 - What is our vision on student success and how can we learn from our students’ vision on success?
 - How can we implement the missing links: between reflection and professional development, work placement and work field?
 - How can we create a better dialogue between the ESCM academic requirements and the students’ experiences in the work field?
1. Supervisors should get a more directed training on different tools and methodologies (like Bateson’s, Korthagen’s, Mittendorff’s) on how to offer a better coaching during the work placement period and follow-up on the

reflection activities students have to complete. And then specifically how to efficiently use those reflection activities during their career conversations with the students.

2. For this purpose, better instruments should be implemented with the aim of stimulating reflection on career guidance, but only in combination with quality career conversations with students, as Mittendorff suggests (2012).
3. Management and work placement coordination should invest in the coaching competencies of teachers/supervisors, through meaningful and directed trainings, but also by stimulating more peer-to-peer sessions and exchange of experiences.
4. A better agreement at all levels on what is the purpose of the work placement and what are we actually evaluating is necessary: are we just going through a check-list or are we taking the process more seriously?
5. Students need some more preparation on the inner layers of Bateson before they do their work placement. In the preparation phase, and as a continuation of the 6-week course on Personal Leadership students follow in the 2nd year, a more directed guidance towards the awareness about the importance and function of the reflection activities they are asked to complete during their work placement, should be put in place. An example could be a 2-day training on writing techniques directed to career development (Lengelle & Post, 2013).
6. Last but not least, a better and open communication with students, but also between work field supervisors and the Hague University supervisors is needed. This is one of the requests coming from the professional field, as stated in the work placement meeting of 20 January 2014, and distilled from the survey done by the work placement coordination at the academy of European Studies.

References:

- Adair, J. (2011). *The John Adair Lexicon of Leadership*. London: Kogan Page.
- Archer, L. (2008). Younger academics' constructions of 'authenticity', 'success' and professional identity. *Studies in Higher Education*, 33(4), 385-403.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Brott, P. E., & Myers, J. E. (1999). Development of professional school counselor identity: A grounded theory. *Professional School Counseling*, 2(5), 339.
- Covey, S. (1989). *The seven habits of highly effective people*. New York: Free Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Beattie, O. (1979). Life themes: A theoretical and empirical exploration of their origins and effects. *Journal of Humanistic Psychology*, 19, 45-63.
- Chung, C. & Pennebaker, J.W. (2007). *Revealing dimensions of thinking in open-ended self-descriptions: An automated meaning extraction method for natural language*. Austin, TX: Department of Psychology A8000, University of Texas.
- Den Boer, B & Stukker, E. (2012). *Leren kiezen voor je loopbaan. Onderzoek naar de herinrichting van het keuzeprocess voor beroep en opleiding in West Brabant*. Etten-Leur: ROC West Brabant.
- Garabal, A. (2012). ECS and the quest for professional identity: to be or not to be? in *Dialogo Doen!* Den Haag: Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming, De Haagse Hogeschool.
- Geurts, J. & Meijers, F. (2009). Vocational Education in The Netherlands: In Search of a New Identity. In R. Maclean & D.N. Wilson (Eds.), *International Handbook of Education For the Changing World of Work. Bridging Academic and Vocational Learning* (pp.483-499). New York: Springer.
- Groen, M. (2011). *Reflecteren de basis (2e druk)*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Harlaar-Oostveen, M. (2014). *Reflectie in stage gesprekken bij Academie voor Facility Management aan De Haagse Hogeschool*. Den Haag: Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming, De Haagse Hogeschool.
- Healey, A.C. & Hays, D.G., *Defining Counseling Professional Identity from a Gendered Perspective: Role Conflict and Development*, Sam Houston State University Old Dominion University
- Hermans, H. & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory. Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G., & van Loon, R. J. P. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist* 47, 23-33.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work*. New York, NY: John Wiley & Sons.

- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2001). Maatwerk bij coaching. *Handboek Effectief Opleiden* 26(167), 11.5-3.01 – 11.5.-3.16.
- Kuijpers, M. A. C. T. (2005). Loopbaan en loopbaansucces. *Tijdschrift voor HRM*, 8(2), 85-95.
- Kuijpers, M. (2008), 'Loopbaandialoog: over leren kiezen (en) leren praten'. In M. Kuijpers & F. Meijers (red.). *Loopbaanleren, onderzoek en praktijk in het onderwijs* (pp. 241-261). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2009). Career learning. Research and practice in education. Euroguidance Nederland. <http://www.euroguidance.nl/uploads/Career%20Learning%20publicatie.pdf>
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 21-30
- Law, Bill (2008). Narratives for Well-being - How We Can Use Stories and Why We Should. Website: [www.hihohi.com/moving on/cafnarrative.pdf](http://www.hihohi.com/moving_on/cafnarrative.pdf) in Lengelle (2010).
- Law, B., Meijers, F., & Wijers, G. (2002). New perspectives on career and identity in the contemporary world. *British Journal of Guidance and Counseling*, 30 (4), pp. 431-449.
- Lengelle, R. & Meijers, F. (2009). 'Mystery to mastery: An exploration of what happens in the black box of writing and healing'. *Journal of Poetry Therapy*, 22(2), 57-75.
- Lengelle, R. & Meijers, F. (2010). Narratives at work. Writing as a transformative tool for career management. The Career Learning Café, www.hihohi.com/newthinking/cafcwrtng.pdf
- Lengelle, R., Meijers, F., Poell, M. & Post, M. (2013). The effects of creative, expressive, and reflective writing on career learning: an explorative study. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 419-427
- Loon, F. van (2011). 'Actions speak louder than words?' *Reflection in career conversations at the AKA training: Making the abstract concrete*. Dissertation London: Roehampton University (in Mittendorff, 2012).
- McIlveen, Peter F. & Patton, Wendy A. (2007) Narrative career counselling: Theory and exemplars of practice. *Australian Psychologist*, 42(3), 226-235.
- Meijers, F. et al (2012). *Dialoog Doen! Duurzame professionalisering in het hbo*. 's-Gravenhage: De Haagse Hogeschool.
- Meijers, F. red. (2012). *Wiens verhaal telt? Naar een narratieve en dialogische loopbaanbegeleiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Gundy, C. (2013). How do career competencies relate to career identity, motivation and quality of choice in Dutch pre-vocational and secondary vocational education? *International Journal for Vocational and Educational Guidance* 13(1), 47-66
- Meijers, F. & Lengelle, R. (2012). Narratives at work: the development of career identity. *British Journal of Guidance and Counselling*, 40 (2), 157-177
- Mittendorff, K., Van der Donk, S. & Gellevij, M. (2012). *Kwaliteit van Reflectie. Onderzoek naar de kwaliteit van SLB programma's en reflectieprocessen van studenten*. Saxion Hogescholen. Download
- Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F. & Den Brok, P. (2008) 'Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The Netherlands', *Journal of Vocational Education & Training*, 60(1), 75 – 91
- Nieuw Haags Peil 2013, Satisfaction with The Hague University of Applied Sciences, National Student Survey, Startmonitor, HBO-monitor, International Student Barometer, pg. 10-36.
http://issuu.com/hhsbeleidsonderzoek/docs/nieuw_haags_peil_eng_2013_def_cbeab873608d80
- Pennebaker, J.W. (2011). The secret life of pronouns. *New Scientist*, 3 September 2011, 50-53.
- Pennebaker, J. W.; Mehl, M. R.; and Niederhoffer, K. G. (2003). Psychological aspects of natural language use: our words, our selves. *Annual Review of Psychology* 54(1):547-77.
- Penuel, W.R., & Wertsch, J.V. (1995). Vygotsky and identity formation: A socio-cultural approach. *Educational Psychologist*, 30 (2), 83-92.
- Pryor, R.G. & Bright, J.E. (2012). The value of failing in career development: a chaos theory perspective. *International Journal of Education and Vocational Guidance*, 12(1), 67-79.
- Robinson, K. (2011). The Element, <http://www.youtube.com/watch?v=3TAqS-BMZDY8> (retrieved December 15, 2013).
- Savickas, Mark L. (2005). "The Theory and Practice of Career Construction." Pp. 42-70 in *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, edited by S. D. Brown and R. W. Lent. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (1993). Career counseling in the post-modern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 7, 205-215.
- Tausczik, Y.R. & Pennebaker, J. (2010). The Psychological Meaning of Words: LIWC and Computerized Text Analysis Methods. *Journal of Language and Social Psychology* 29 (1) 24-54.
- Taylor, R. & Humphrey, J. (2002). *The skills associated with successful Chief Executives, including interpersonal skills*. London: Macmillan
- Warner (2011) http://www.academia.edu/901041/Herzbergs_Theory_of_Motivation

Appendix 1: questionnaire on success

Survey before work placement/ vóór de stage (dec 2012 -jan 2013)

ES-3/4 (circle) Year: ____ Nationality: _____ Student n° _____
 Mother tongue: _____ Age: _____ years-old Gender: male/ female

*This questionnaire is meant to collect and analyse information concerning ECS (Educational Career Supervision) and work placement. The results will be used in a major research conducted by the “Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming” at the HHS. There are no good or bad answers. **Thank you for your cooperation.***

1. What 2 ideas come to your mind when talking about “success”? (“First thought, best thought”):
2. Name 5 things (or symbols) you associate with success:
3. For me, being successful means...
4. Success depends on the kind of person you are, that is.....
5. What are the most influencing factors on success, according to you?
6. What are the most influencing factors on “your success”?
7. Who (person or group), do you consider, has the greatest influence on your life?
8. How far do your ideas of “success” reflect the influences of that person or group?
9. Do you consider yourself a successful person at this moment? **Yes/no** Why?
10. If not, what draws you back?

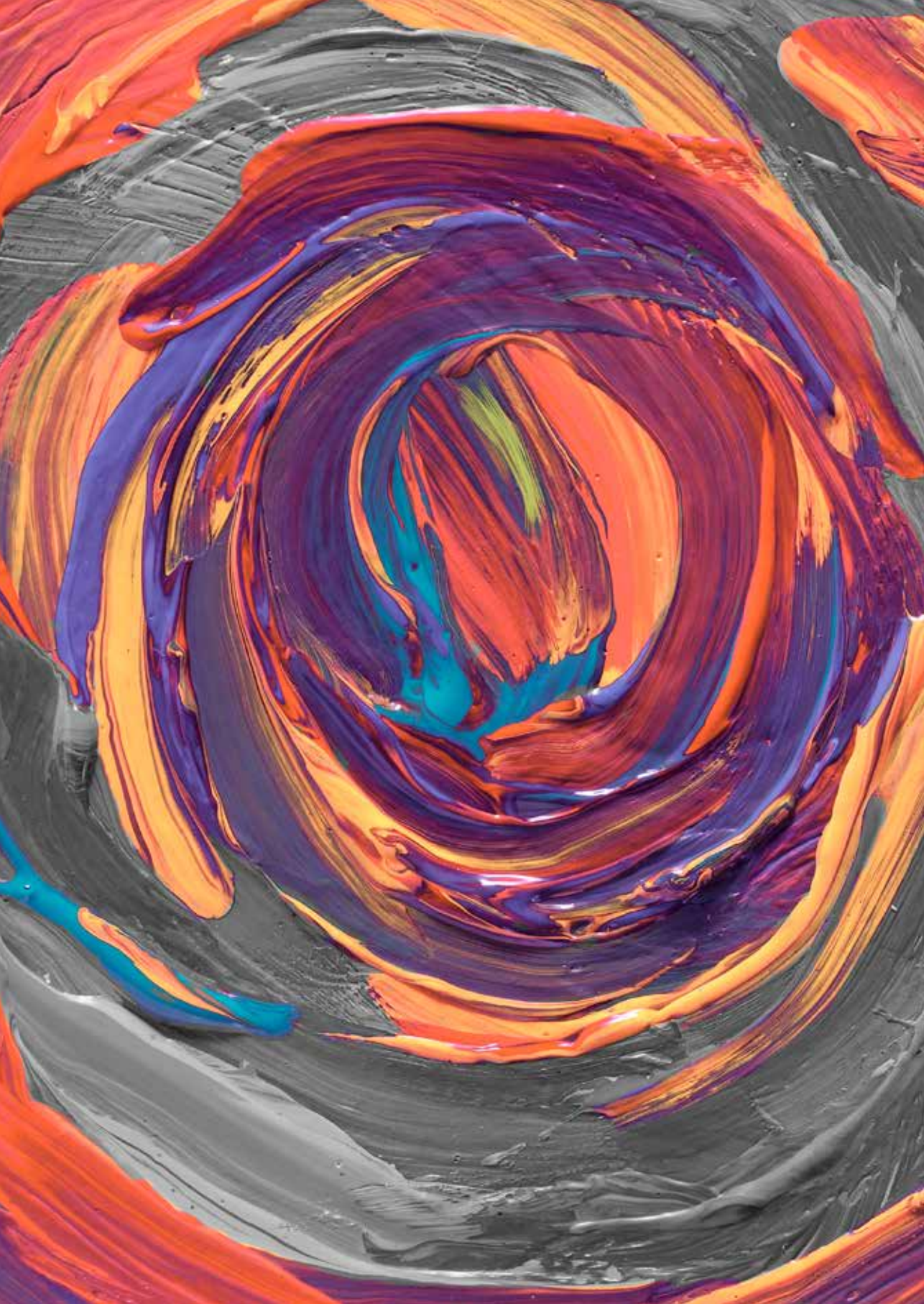
11. Read the following statements and select: A: agree or D: disagree

Statements about success	A (agree)	D (disagree)
1. Some people have more talent than other		
2. You can learn to be successful		
3. Success is a question of good luck		
4. Success is a question of hard work		
5. Success is a question of personality		
6. Being successful depends only on yourself		
7. Some people can't be successful, because of their background, education, personal situation,...		
8. Success is a skill		
9. Success is a goal		
11. Success means earning a lot of money		
12. Success means recognition from others		
13. Success depends on external factors, like:...		

12. Say what items do apply to you: **how important are they for you?** (from Taylor and Humphrey's survey on personal skills and qualities associated with success):

(1: not important, 2: of little importance ; 3: average; 4: much important ; 5: very important)

Items related to success: what is important to you?	1	2	3	4	5
1. Self-knowledge and self-awareness					
2. Problem-solving ability					
3. A creative approach					
4. Positive attitude					
5. Interpersonal skills					
6. Team-work					
7. Personal leadership					
8. Negotiating skills					
9. A desire to succeed					
10. A willingness to “do what it takes”					
11. Emotional intelligence (especially when relating to others)					
12. The ability to manage personal stress					
13. The ability to cope with change					
14. Self-confidence					
15. A broad range of personal interests					
16. Reflection, self-analysis					
17. Risk management					
18. Ability to cope with uncertainty					
19. That you fit into work					
20. that work fits in your life					
21. Values and norms (if important: which ones?)					
22. Network					
23. Living up your dream(s)					



Hoe reflectief zijn stagegesprekken bij Academie voor Facility Management?

Mariëtte Harlaar-Oostveen

De meeste studenten in het Nederlandse hoger onderwijs hebben niet alleen bij aanvang van hun studie, maar vaak ook lang daarna geen vastomlijnd idee wat zij studeren en waarom zij deze studie gekozen hebben. Desgevraagd zullen zij zeggen dat ze in hun toekomst investeren, of iets in de trant van 'een diploma is belangrijk, zonder dat is het moeilijk om een leuke baan te krijgen' (Zijlstra & Meijers, 2006). Zonder heldere doelen voor ogen proberen studenten, meer en meer onder druk gezet door afnemende financiële steun van de overheid en daardoor wellicht ook door hun ouders, er het beste van te maken en vooral ook een leuke tijd te hebben.

Lange tijd was het maatschappelijk gezien nauwelijks een probleem als er in het onderwijs niet erg efficiënt en effectief geleerd werd omdat de leerlingen geen duidelijk toekomstperspectief hadden. In de industriële samenleving, die in Nederland haar hoogtepunt bereikte aan het einde van de jaren zestig van de vorige eeuw, ging het primair om selectie en socialisatie en veel minder om kwalificatie voor concrete beroepen. Veel onderzoek laat zien dat deze kwalificatie pas na het verlaten van het onderwijs in de eerste baan plaatsvond (Rothman, 1987). Door twee maatschappelijke ontwikkelingen komt dit functioneren van het onderwijs echter ter discussie te staan.

In de eerste plaats vindt een overgang plaats van een industriële naar een diensten- en kenniseconomie die resulteert in een flexibilisering van de arbeidsverhoudingen (Arthur, Inkson & Pringle, 1999) en in 'emotionele arbeid'. Dit laatste is een vorm van arbeid waarbij emoties bewust moeten worden ingezet (zie Doorewaard, 2000). Flexibilisering (ook wel employability genoemd) wordt nodig omdat voor steeds meer bedrijven de markt continu en onvoorspelbaar verandert en omdat kennis en innoverend vermogen steeds belangrijkere concurrentiefactoren worden. Om in deze hectiek te overleven moeten bedrijven 'concurrent engineering' toepassen, dat wil zeggen hun productie zodanig organiseren dat hun werknemers tegelijkertijd bij verschillende producten in multidisciplinaire teams integraal vernieuwingen kunnen ontwerpen en toepassen. Dit betekent onder meer dat steeds meer werknemers 'werkondernemers' moeten worden (op dit moment al ongeveer 60% van alle werknemers; zie Van Hoof, 2007).

In de tweede plaats individualiseert de samenleving (Giddens, 1991), dat betekent dat deze steeds meer gaat bestaan uit mensen voor wie de eigen individualiteit de belangrijkste levensopgave wordt. Tot in de jaren zestig van de vorige eeuw lag de levensloop van de meeste mensen grotendeels vast: ‘ons soort mensen leefde ons soort levens’. De socialisatie was geïnstitutionaliseerd in milieu- en kerkgebonden levenspaden waarin helder was wat wel en niet kon worden verwacht, wat goed en wat fout was, wat wenselijk en wat onwenselijk was. Maar gaandeweg zijn de vaste levenskaders verdwenen door ontkerkelijking, door afbrockeling van de traditionele verzuilde politieke en maatschappelijke structuren, door welvaartsgroei en door uitbreiding van opleidingsmogelijkheden. Op alle levensterreinen zijn de keuzemogelijkheden toegenomen en wordt de standaardbiografie steeds meer ingeruild voor een keuzebiografie (Du Bois-Reymond, Poel & Ravesloot, 1998). In de geïndividualiseerde samenleving wordt van individuen verwacht dat zij steeds meer hun eigen levensloop bepalen en zelf verantwoordelijk zijn.

Individualisering van de samenleving en flexibilisering van de arbeidsverhoudingen zorgen er zo voor dat zelfsturing belangrijker wordt. Zelfsturing wordt door scholen vaak opgevat in technisch-instrumentele termen: bijvoorbeeld het bevorderen van meta-cognitief leren of het versterken van de weerbaarheid van de leerlingen via allerlei sociaal-communicatieve trainingen zoals faalangsttrainingen. Zelfsturing vraagt echter meer dan instrumentele denken handelingsvaardigheden: zelfsturing vraagt ook om het ontwikkelen van levensdoelen. Het gaat dan om een proces waarin een individu leert zijn kwaliteiten en passies te onderkennen en deze eigenschappen te verbinden met een beroepsrol (Meijers & Lengelle, 2012). Zo’n leerproces vindt plaats als een individu met zichzelf en met relevante anderen in dialoog treedt waardoor ervaringen zin en betekenis krijgen. Door deze gelijktijdige interne en externe dialoog vormt zich een identiteit. Identiteit is dan niet iets wat een individu (eventueel vanaf de geboorte) bezit, noch iets dat anderen toekennen of opdringen, maar ontstaat in een voortdurende interactiviteit ‘concerned with persuading others and oneself, who one is and what one values are’ (Penuel & Wertsch, 1995). Identiteit is een voortdurend herschreven autobiografie waarin handelingen in het verleden, huidige attitudes en verlangens voor de toekomst zo veel mogelijk tot een consistent verhaal worden verbonden. Dat verhaal bevat de ‘commitments’ aan personen, waarden, ideeën en werk die het individu gemaakt heeft of zou willen maken en gaat dus niet over het ‘zelf’ als geïsoleerd ‘fenomeen’, maar over het ‘zelf’ in relatie tot de omstandigheden waarin men leeft. Dit impliceert niet dat op ieder moment ieder verhaal mogelijk is; er worden (zij het verschuivende) grenzen aan gesteld door de kwaliteiten van de buitenwereld, van het eigen lichaam, van de reacties van anderen en van de eigen geschiedenis. Het levensverhaal komt tot stand in de *interactie* tussen reflectie op zin- en betekenisgeving en de realiteit waarin men leeft.

Een krachtige leeromgeving

In het hoger beroepsonderwijs wordt de noodzaak om studenten méér zelfsturend te maken duidelijk onderkend. In het competentieprofiel van de hbo-opleiding Facility Management, dat is ontwikkeld in samenspraak met het facilitaire werkveld, worden negen beroepscompetenties onderscheiden. De eerste zeven competenties hebben betrekking op kennis en vaardigheden, competentie acht en negen op houdingsaspecten. Competentie acht is vooral gericht op het ontwikkelen van sociale en communicatieve competenties (interpersoonlijk, meer gericht op samenwerken en mondeling en schriftelijk communiceren als centrale begrippen die in beroepstaken ontwikkeld worden). De negende competentie wordt de **zelfsturende competentie** (intrapersoonlijk, beroepsbeoefenaar of professional) genoemd en wordt als volgt geoperationaliseerd:

- *“In staat zijn om met een kritische blik naar het eigen functioneren te kijken. Open staan voor feedback en deze feedback gebruiken ter verbetering van het eigen functioneren;*
- *Onderkennen van het belang van blijven leren en actief bezig zijn met het verbeteren en aanvullen van kennis en vaardigheden binnen beroep en werkveld. Drive naar verbetering en verandering (innovatief);*
- *Nadenken en reflecteren over en verantwoording nemen voor eigen handelen wat wijst op betrokkenheid en kritische zelfbeoordeling. Reflectie op handelen: proces, persoon en maatschappij” (LOOFD, 2012, pag. 77).*

Kernwoorden in deze competentie zijn (zelf)sturing, (zelf) reflectie en beroepshouding. Onderzoek van Kuijpers, Meijers & Gundy (2011) heeft laten zien dat studenten pas in staat zijn tot (zelf)sturing in en van hun studie- en beroepsloopbaan wanneer hun leeromgeving:

- praktijkgestuurd is: levensechte problemen moeten centraal staan, terwijl de theorie ‘just in time’ en ‘just enough’ wordt aangeleverd wanneer de leerlingen een concrete leervraag hebben ontwikkeld;
- dialogisch is: studenten moeten de kans krijgen om met door hen vertrouwde docenten te spreken over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van hun ervaringen in de omgang met levensechte problemen;
- keuzemogelijkheden biedt: het opdoen van en reflecteren op levensechte praktijkervaringen moet ‘verzilverd’ kunnen worden in concrete invloed op de eigen studieloopbaan.

In het door het College van Bestuur van de Haagse Hogeschool (HHS) vastgestelde Onderwijskader voor de Bachelor opleidingen wordt het belang van praktijkgestuurd onderwijs onderschreven: *“studenten (moeten) in alle leerjaren in de praktijk leren zodat de leerdoelen behaald worden”* (HHS, 2013). Praktijk-

leren wordt binnen de HHS gedefinieerd als *“het leren in de beroepspraktijk, waarbij de kennis en vaardigheden die binnenschools zijn verworven worden toegepast in een realistische praktijkcontext”* (HHS, 2010). Praktijkervaringen ‘an sich’ zorgen echter nog niet voor zelfsturing; daarvoor is een dialoog nodig waarin de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van de praktijkervaringen worden gearticuleerd (Nijhoff, 2006; Meijers & Lengelle, 2012).

Onderzoek van Winters et. al. (2011, 2013) naar de inhoud van stagegesprekken in het mbo doet vermoeden dat er in het beroepsonderwijs echter nog nauwelijks sprake is van een dialoog: in de stagegesprekken wordt gedurende 61% van de totale gesprekstijd *tegen*, 30% *over* en slechts 9% *met* de studenten gesproken. De groei naar een professionele identiteit vraagt om een dialoog zoals beschreven in de Dialogical Self Theory (DST, Hermans & Hermans-Konopka, 2010). Vanuit het perspectief van DST begint het betekenis geven aan ervaringen (ook wel de transitie van een oud naar een nieuw verhaal genoemd; zie Lengelle et al. 2013) met de uitnodiging om Ik-posities te formuleren (wat deed de ervaring met je? wat voelde je?), deze Ik-posities vervolgens te verbreden naar andere relevante Ik-posities (voel je dat in andere situaties ook? Is dit de enige Ik-positie die in deze situatie ‘aan het woord’ is of zijn er ook nog andere?) en loopt, via opeenvolgende dialogische verschuivingen van deze Ik-posities naar een meta-positie. Hierin kunnen verschillende, soms tegenstrijdige posities bij elkaar komen en is men in staat ze te overwegen en achterliggende drijfveren te benoemen (wat zegt dat over jou? Welk inzicht levert het op?). Van een meta-positie gaat de dialoog naar het formuleren van een promotor-positie waarin acties benoemd worden die verandering in gang zetten: wat zou je anders kunnen doen? Wat neem je jezelf voor in de toekomst? (zie Winters, Meijers, Lengelle & Baert, 2012). Om betekenisvolle ervaringen te verwerken tot inzichten en inzichten tot verbeteracties is het stellen van reflectieve vragen dus heel erg belangrijk (Groen, 2011). Zo’n dialoog stelt hoge eisen aan de communicatieve vaardigheden en aan het reflectief vermogen van de deelnemers (Jaspers en Kwakkelaar, 1999).

In het huidige hoger beroepsonderwijs leggen veel studenten – waarschijnlijk omdat er onvoldoende sprake is van een echte dialoog - bij het reflecteren weinig de verbinding met zichzelf. Ze worden daarbij door de veelheid aan reflectiemomenten ‘reflectiemoe’ (Kinkhorst, 2010). Mittendorff et al. (2012) hebben onderzoek gedaan naar de kwaliteit van reflectieprocessen van studenten. Zij ontleden het reflectieproces in een aantal elementen:

1. de aanwezigheid van een betekenisvolle ervaring (een concrete, praktische ervaring waar een gevoel aan gekoppeld is),
2. het verwerken van deze ervaring tot een bepaald inzicht, en
3. het benoemen van verbeteracties of acties voor de toekomst.

Het verschil tussen reflectie en evaluatie is dat evaluatie niet gekoppeld hoeft te worden aan een verbeteractie. Evaluatie is vaak meer zakelijk georiënteerd en hoeft niet per sé betrekking te hebben op een persoon (of persoonsgerichte verandering) maar kan bijvoorbeeld over projecten of verandertrajecten gaan (Vos & Vlas, 2007). In het hier voorliggende onderzoek wordt reflectie gedefinieerd als *“het verwerken van betekenisvolle ervaringen, gericht op nieuwe inzichten en vervolgacties voor de toekomst”* (Mittendorf, 2012) vanwege de eenvoud en bruikbaarheid als basis voor de analyse van stagegesprekken.

Praktijkstages bij de Academie voor Facility Management

Enkele jaren geleden is onderzoek gedaan bij de Academie voor Facility Management aan de Haagse Hogeschool naar de kwaliteit van stagebegeleidingsgesprekken (Harlaar-Oostveen, 2012). De stagebegeleidingsgesprekken van zeven docenten met de studenten en stagementoren op de stageplek werden opgenomen en vervolgens per gespreksfragment geanalyseerd aan de hand van een opgesteld analysekader waarin vormaspecten (aandeel in gesprek/wie stuurt), inhoud (opleidingseisen, stageopdracht, FM-competenties), leerloopbaancompetenties (persoonlijke competenties, motieven, werkveldexploratie, studieloopbaan, netwerken) en de mate van dialoog de hoofdonderwerpen waren.

Het onderzoek liet zien dat er in het gesprek een geringe ruimte was voor zelfsturing van de student. Docenten hadden het grootste aandeel in het gesprek en stuurden het nagenoeg volledig. Het gesprek bleek inhoudelijk vooral over de stageopdracht te gaan; persoonlijke kwaliteiten kwamen in mindere mate aan bod terwijl motieven, werkexploratie, studieloopbaan en netwerken (nagenoeg) geen onderwerp van gesprek waren. De aard van het gesprek was vooral informatief, dus nauwelijks reflectief en activerend. Er werd in geringe mate gesproken over de ervaringen van de student en er werd nauwelijks doorgevraagd. De conclusie was duidelijk: *“Er ligt nog een schat aan kansen om een wezenlijke dialoog met de student te voeren. In zijn algemeenheid kan geconcludeerd worden dat de FM docent (nog) niet vaardig genoeg is in het voeren van stagebegeleidingsgesprekken waarin studentsturing en dialoog centraal staan”* (Harlaar-Oostveen, 2012). Een belangrijke kanttekening was dat het ging om de **eerste** stagegesprekken. Dit zijn de kennismakingsgesprekken aan het begin van de stage, waarin doelen (ook persoonlijke leerdoelen van de student) van de stage centraal staan. Aan het einde van de stage vindt er nog een stagegesprek op de stagelocatie plaats. De student kijkt hierin, samen met docentbegeleider en stagementor terug op de vijf maanden stage ervaring. Dit gesprek is afrondend en zou meer reflectief van aard kunnen of moeten zijn.

Daarom is in dit onderzoek de aandacht gericht op het stagegesprek aan het einde van de stage (verder het tweede stagegesprek te noemen). Daarbij laten we de docent meer aan het woord dan tijdens het eerste onderzoek. De kwaliteit van het stagegesprek wordt immers in belangrijke mate bepaald door de docent en het is daarom erg belangrijk om te weten welke (on)mogelijkheden de docent ziet om tijdens het stagegesprek een reflectieve dialoog te voeren met de student. In het onderzoek staan twee vragen centraal:

1. In hoeverre verschilt de kwaliteit van de eerste en tweede stagegesprekken van de managementstage bij de Academie voor Facility Management?
2. Welke factoren beïnvloeden kwaliteit van de reflectieve dialoog tijdens stagebegeleidingsgesprekken volgens de stagebegeleidende docent bij de Academie voor Facility Management?

Om een uitspraak te kunnen doen over het verschil tussen het eerste en tweede stagegesprek zijn er weer zeven stagegesprekken opgenomen (nu aan het einde van de stage, ca. vier maanden na het eerste stagegesprek) en geanalyseerd met behulp van hetzelfde analyseschema als gebruikt in het voorgaande onderzoek. Onderzocht zijn dus de formele kenmerken, de inhoudelijke kenmerken, de vormkenmerken en de mate van dialoog.

Om te achterhalen welke factoren volgens de docenten de kwaliteit van de reflectieve dialoog bepalen, is eerst een gesloten vragenlijst (bijlage 1) afgenomen bij zeven docenten, die daarna nog 'face to face' geïnterviewd zijn aan de hand van een gestructureerde open vragenlijst (bijlage 2). In de gesloten vragenlijst zijn vragen opgenomen aangaande de kwaliteit van het gesprek op basis van de eerdergenoemde theorie van Winters en vragen naar de reflectie op basis van de theorie van Mittendorff. In de open vragenlijst zijn verdiepende vragen opgenomen naar de doelen van het stagegesprek (is er een consensus of niet), de mening over de eigen vaardigheid in het voeren van een goed stagegesprek en verbeter suggesties.

In hoeverre verschilt de kwaliteit van de eerste en tweede stagegesprekken van de managementstage bij de Academie voor Facility Management?

Ten aanzien van de formele kenmerken is gekeken naar het aandeel van de student (S), docent (D) en Mentor (M) in het stagebegeleidingsgesprek (aantal minuten aan het woord), naar wie het gesprek stuurt (wie stelt er een nieuwe vraag of brengt een nieuw onderwerp in) en wat de positie van de student in het gesprek is. Dit laatste is geoperationaliseerd in het scoren of er over (o), tegen (t), met (m) of student negerend (n) gesproken wordt. Hierbij is 'over' gedefinieerd als in de derde persoon enkelvoud (hij/zij) spreken over de stu-

dent, 'tegen' is gedefinieerd als een vraag stellen, antwoord geven en een ander vraag stellen / op een ander onderwerp overgaan, 'met' is gedefinieerd als een vraag stellen, antwoord geven en doorvragen op hetzelfde onderwerp en student 'negerend' is gedefinieerd als vraag en antwoord tussen docent en mentor, waarbij de student geen inbreng heeft.

De gegevens in figuur 1, 2 en 3 maken duidelijk dat het aandeel van de student in het tweede gesprek iets groter is (32 % in tweede gesprek versus 28 % in het eerste gesprek), de sturing van het gesprek bij de docent blijft liggen (79 % in eerste gesprek versus 76 % in tweede gesprek) en dat er in het tweede gesprek zelfs iets meer tegen de student (45 % in het eerste gesprek versus 50 % in het tweede gesprek) wordt gesproken en in gelijke geringe mate met de student (beide gesprekken 29 %).

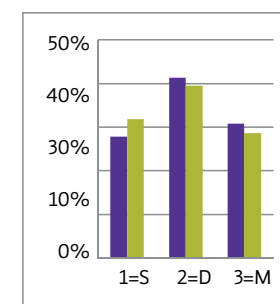


Fig 1: aandeel in eerste en tweede stagegesprek

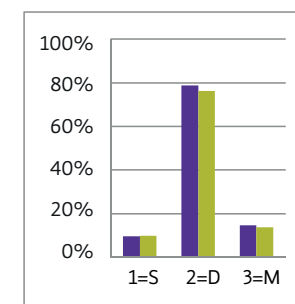


fig 2: sturing in eerste en tweede stagegesprek

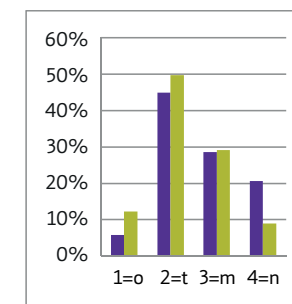


fig 3: positie student in eerste en tweede stagegesprek

Als het gaat om de inhoudelijke kenmerken (zie figuur 4) is er een onderverdeling gemaakt naar de tijd waarin het gesprek gaat over opleiding gerelateerde onderwerpen, privé zaken, stageplek of -opdracht gerelateerd onderwerpen, stage gerelateerde competenties/kwaliteiten of persoonlijke kwaliteiten/persoonlijke loopbaancompetenties. Daarnaast is er een restcategorie (persoonlijke informatie van docent naar mentor en zaken zoals welkom-/afscheidsritueel) opgenomen. Duidelijk is dat er in tweede gesprek minder over de stage-opdracht gesproken wordt (30% versus 40 % in het eerste gesprek) en meer over persoonlijke kwaliteiten en loopbaancompetenties (31 % versus 18 % in het eerste gesprek). Het aandeel van het gesprek waarin het over de opleiding(eisen) gaat, blijft ongeveer gelijk (19 % versus 18 % in het eerste gesprek). Privé zaken blijven onveranderd nauwelijks aan bod komen (3 % versus 0 % in het eerste gesprek).

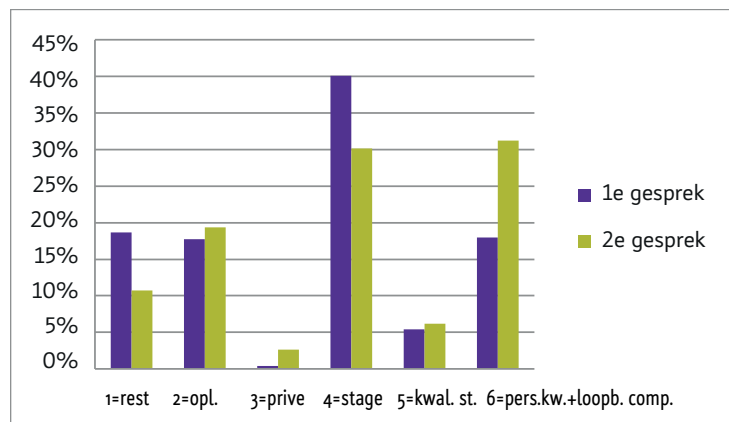


Fig. 4: inhoudelijke kenmerken van het eerste en tweede stagegesprek

Kijkend naar de vormkenmerken van een stagegesprek zijn de volgende elementen gescoord: is het gesprek toetsend (wordt er een oordeel uitgesproken), informerend (wordt er informatie uitgewisseld), reflecterend (wordt er doorgevraagd om te komen tot inzicht), activerend (worden concrete vervolgstappen genoemd) en waarderend (wordt er positief gereageerd). Figuur 5 maakt duidelijk dat ook het tweede stagegesprek overwegend informerend van karakter is (56% versus 84% in het eerste gesprek). Er is iets meer sprake van reflectie (20% versus 13% in het eerste gesprek) en er wordt iets meer waardering (11%) uitgesproken, daarnaast is het toetsend (12%). Er wordt niet 'activerend' gesproken door de student of docent.

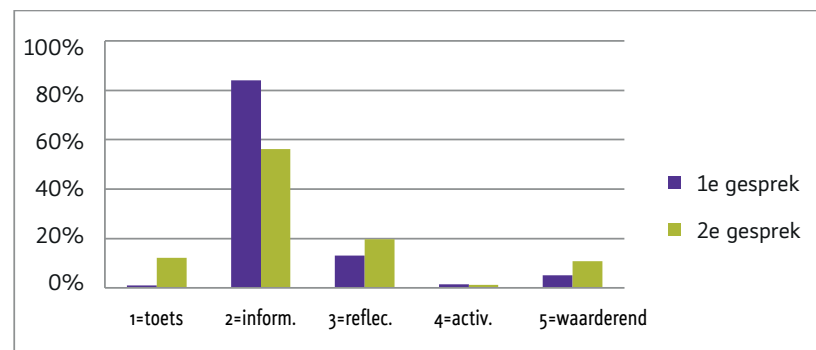


Fig. 5: Vormkenmerken van het eerste en tweede stagegesprek.

Als laatste is gekeken naar de mate waarin er een dialoog plaatsvindt, gemeten naar de theorie van Hermans & Hermans-Konopka (2010). In het tweede gesprek vindt over het geheel genomen nog steeds weinig dialoog plaats. Er wordt veel informatie uitgewisseld en er worden wellicht belangrijke praktijkervaringen gedeeld (DST0). Maar er wordt nog steeds in geringe mate aan de student gevraagd naar wat hij daarvan vindt, zodat hij een Ik-positie benoemt

of inneemt (DST1: 13% versus 9% in het eerste gesprek). Er is ook een geringe stijging van de verbreding naar meerdere Ik-posities te zien (DST2: 9% versus 6% in het eerste gesprek). De verdieping naar meta-posities en promotor-posities (DST3 en 4) komt nagenoeg niet voor.

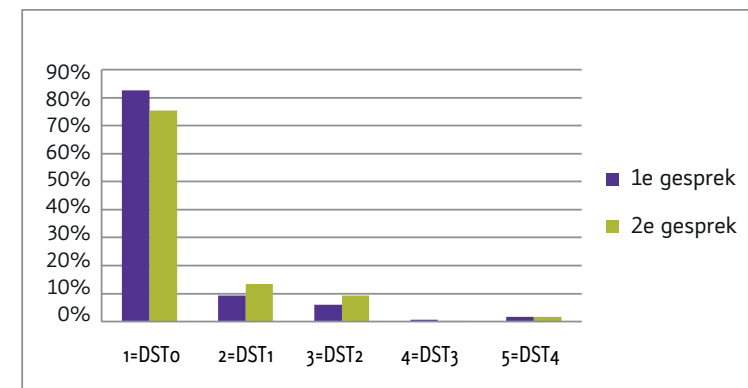


Fig. 6: mate van dialoog in het eerste en tweede stagegesprek

Welke factoren beïnvloeden kwaliteit van de reflectieve dialoog tijdens stagebegeleidingsgesprekken volgens de stagebegeleidend docent bij de Academie voor Facility Management?

De meeste docenten zijn van mening dat ze de student meer de regie zouden moeten geven over het gesprek en dat het aandeel van de student groter zou moeten zijn. Om dit te bereiken vragen veel docenten de student een agenda te maken en het gesprek te leiden. Maar in de praktijk blijkt het lastig voor de student en docent om de student in het gesprek ook daadwerkelijk de leiding te laten nemen en te laten houden. Docenten proberen zelf minder aan het woord te zijn door vooral vragenderwijs te sturen. Het hangt mede van de proactiviteit van de student en bedrijfsmentor af in hoeverre docenten de sturende rol naar zich toe trekken.

“Maar ik merk wel dat ik wel redelijk sturend ben in het gesprek; ik wil iets weten en ik vind eigenlijk, ook naar aanleiding van jouw feedback, dat ik nog meer de student de regie moet laten voeren over de structuur en de inhoud van het gesprek”

“Ze weten ook, ze moeten een agenda maken, als er geen agenda is kan het gesprek niet doorgaan. Zij doen nu de uitnodiging, de agenda en ze leiden het gesprek”

“Ik denk dat de docent, omdat die zoveel van die gesprekken voert, het beste het gesprek kan leiden. De student en de opdrachtgever zitten er teveel in, zijn teveel

participant. Dus kan beter iemand van buitenaf, in dit geval de docent, de voorzitter zijn. Je moet dus als docent heel duidelijk de student aan bod laten komen, want het gaat over hem. Verder is het aandeel van de student een beetje afhankelijk van wie er zit. Je hebt soms studenten die nooit wat zeggen, je hebt begeleiders die doorratelen en je hebt begeleiders die nooit wat zeggen, waardoor het gesprek niet van de grond komt. Dat vind ik het ergste wat bestaat, dat laatste”

Qua inhoudelijke onderwerpen zijn vooral de stageopdracht, de FM competenties en de persoonlijke competenties belangrijk om over te praten volgens de docenten. Als we dat vergelijken met de gemiddeld gemeten inhoudelijke onderdelen uit het eerste onderzoek van enkele jaren geleden waarin de stagegesprekken onder andere op deze items geanalyseerd zijn (Harlaar, 2012), dan zien we dat volgens de docenten veel meer tijd besteed zou mogen worden aan de FM beroepscompetenties en iets meer tijd aan de persoonlijke competenties, werkveld exploratie, studieloopbaan en netwerken dan dat er nu gebeurt. Dit betekent dan dat het gesprek beduidend minder over opleiding gerelateerde zaken en restzaken (zoals branche gerelateerde of docent / mentor gerelateerde onderwerpen) zou moeten gaan.

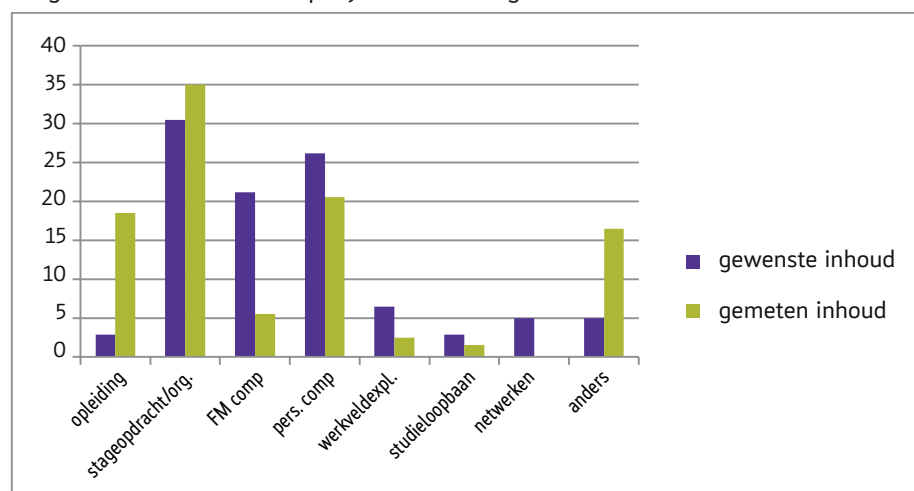


Fig 7: de gewenste versus de gemeten inhoud van het stagegesprek volgens de docenten

Als het gaat om de mate van dialoog in het stagegesprek dan valt op dat de meeste docenten geen unaniem en helder beeld hebben van wat er onder een goede dialoog in een stagegesprek verstaan kan worden. Dialoog volgens de Dialogical Self Theory (Hermans, 2010) vindt er weinig plaats. Docenten zeggen wel dat dialoog belangrijk is; het zou volgens hen meer plaats moeten vinden. Er is dieper ingezoomd op het reflectieve element van het stagegesprek. Hiertoe is de indeling van Mittendorff (2012) met een verdieping van Bateson (1972) gecombineerd tot de volgende items: het benoemen van een betekenis-

volle ervaring, wat dat met de student doet (emotie), wat dat over de student zegt, of het ook herkenbaar is in andere situaties, wat dat zegt over zijn waarden en normen, wat dat zegt over zijn professionele identiteit, gebruikt. Bij al deze zes items is gevraagd aan de docenten hoe belangrijk ze het vinden, of ze er naar vragen in het stagegesprek en in hoeverre de student daadwerkelijk komt tot het benoemen van deze items.

Als we kijken naar het belang dat de stagebegeleidende docenten hechten aan de diepgang van de reflectie dan zien we dat ze vooral het benoemen van de betekenisvolle praktijkervaring zeer belangrijk vinden (zie figuur 8). Ook wat het met de student doet (emotie) is van belang. Daarna wordt het beeld meer diffuus; wat dat over de student zegt (inzicht) of het in andere situaties ook voorkomt en wat het zegt over de student zijn waarden en normen zijn afnemend van belang. Daarentegen wordt de link met de professionele identiteit weer wel van belang genoemd.

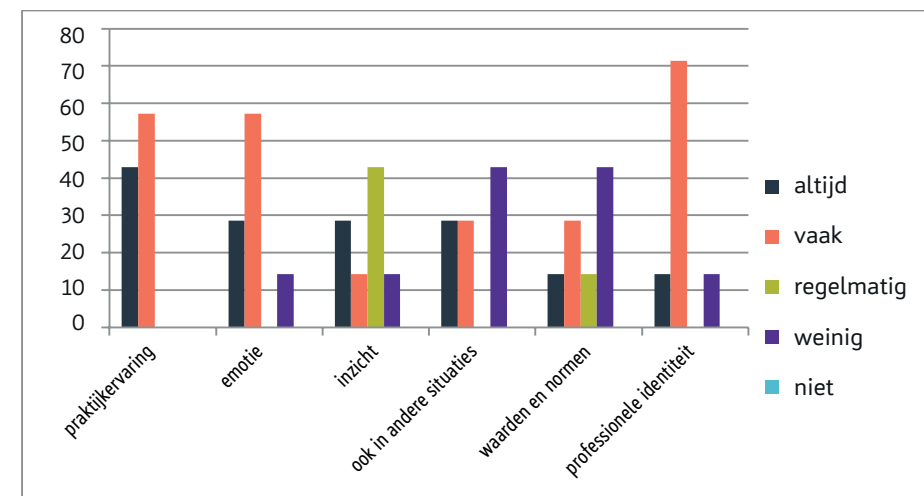


Fig 8: Belang van de diepgang van de reflectie volgens docent

Figuur 9 laat zien dat docenten het benoemen van een betekenisvolle praktijkervaring zeer belangrijk vinden. Ze vragen er dan ook vaak tot altijd naar (totaal 100%). Naar de volgende onderdelen van de reflectie wordt minder gevraagd. De herkenbaarheid van de inzichten in andere situaties en de onderliggende waarden en normen lijken het minst bevraagd (57% en 58 % weinig tot niet). Ook hier zien we een toename als het gaat om het vragen naar wat de praktijkervaring zegt over de professionele identiteit (64% regelmatig tot vaak).

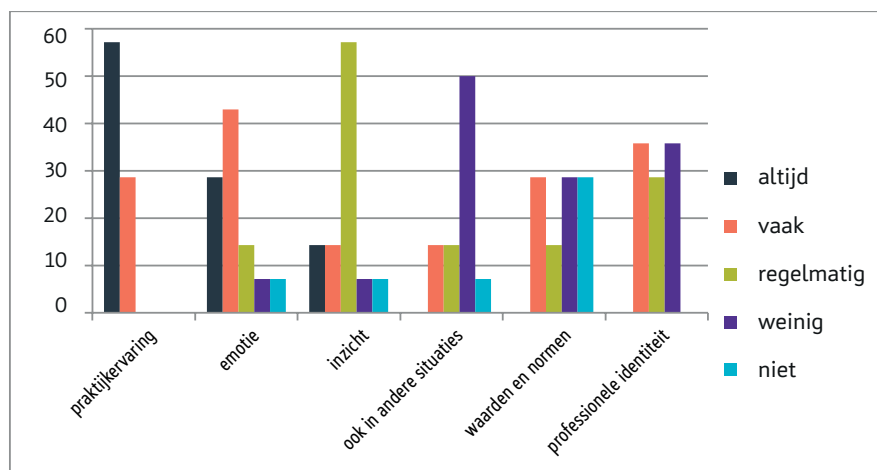


Fig 9: In hoeverre wordt er gevraagd naar onderwerpen om de diepgang van de reflectie te bevorderen

Uiteindelijk gaat het erom of de student ook komt tot het benoemen van de diverse niveaus in reflectie. Volgens de docenten – zie figuur 10 – benoemen de studenten zeer vaak (tot altijd) een belangrijke praktijkervaring (79%). Ook benoemt de student regelmatig tot vaak wat die ervaring met hem doet (86%). Maar daarna zien we een afname in het noemen van de volgende niveaus van reflectie. Onderliggende waarden en normen worden weinig tot niet benoemd (72%) en ook de link met de professionele identiteit wordt volgens de docenten weinig benoemd (57%).

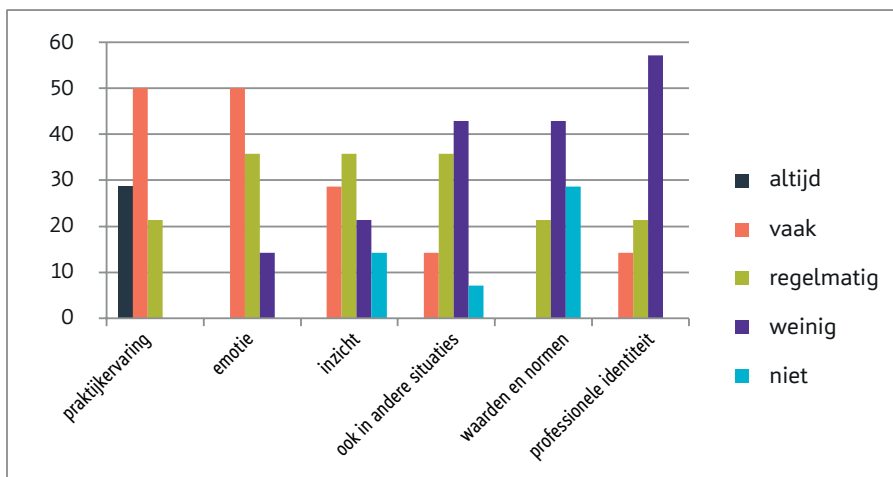


Fig 10: In hoeverre brengen studenten onderwerpen ter sprake die de diepgang van de reflectie bevorderen

Om erachter te komen of de docenten eenzelfde beeld hebben over het doel van het stagegesprek is gevraagd om dit ten aanzien van het tweede stagegesprek (aan het einde van de stage) te benoemen. De antwoorden zijn divers; er is geen consensus. De ene docent vindt het belangrijk ervaringen uit te wisselen, de ander vindt dat het gesprek toetsend zou moeten zijn. Ook eigen belangen van de docent (op de hoogte blijven van ontwikkelingen in het werkveld) spelen een rol.

“Het tweede stagegesprek begin ik altijd met het vragen aan de stagiair wat de ervaringen zijn, dus ik begin eigenlijk met ‘hoe gaat het nu?’ en dan vul ik niet in of het nu gaat over leerdoelen, de organisatiedoelstellingen of...gewoon: hoe gaat het? En dan begin ik bij de stagiair zelf. Die kan dan gewoon open vertellen wat ze wil. Daar vraag ik wat over door en vervolgens richt ik mij tot de stagebegeleider en vraag hoe gaat het nou met de student, hoe kijkt u tegen deze periode aan; dus nog steeds een open vraag. Het hangt een beetje af wat daar uitkomt.”

“Doelen van het tweede stagegesprek zijn kijken of de begeleider of opdrachtgever tevreden is over het product en hoe het functioneren van de student in zijn organisatie heeft ervaren en hoe de student aan zijn leerdoelen heeft gewerkt, wat daar het effect van is geweest. ..en bedanken dat hij plaats heeft gegeven.”

“Als het gaat om het laatste gesprek, dan heeft dat als eerste de functie als ijkpunt... Kortom, doorspreken of de doelen gerealiseerd zijn die we in het eerste gesprek hebben vastgesteld, of de student zijn of haar persoonlijke doelen heeft gerealiseerd en kan ik er nog iets uitpakken voor het onderwijs.”

Als het gaat om de vormkenmerken (informerend, waarderend, reflecterend, toetsend of activerend) dan vinden de docenten dat het (afsluitende) stagegesprek vooral reflecterend zou moeten zijn. Over de mate van activeren en toetsen wordt verschillend gedacht.

“ik vind het reflecterend, activerend en soms een beetje toetsend”

“uiteraard reflecterend, niet toetsend, want dat is daarvoor al gebeurd met de stagementor, en activerend hooguit in de trant van; wat wil je hier in de toekomst mee?”

“het tweede gesprek is voornamelijk reflecterend en ook toetsend. Nou weet ik niet zo goed wat het verschil is tussen waarderend en reflecterend, want bij reflectie waardeer je ook. Het is heel moeilijk om dat zonder waarde te doen.

Hetzelfde met toetsend, dat is ook vaak waarderend. Activerend komt eigenlijk bij het eerste gesprek meer aan bod. Dat is een soort startschot

Uit de interviews blijkt dat docenten schroom hebben ten aanzien van het dieper doorvragen in het stagegesprek. Wat de ervaring met de student doet, welke emoties hij daarbij voelt wordt wel belangrijk gevonden door de docent (zie boven), maar er wordt weinig daadwerkelijk naar gevraagd en volgens de docent vindt de student het moeilijk om het onder woorden te brengen. De docent maakt voorbehouden en lijkt onzeker om dit onderwerp uit te diepen.

“(Onderzoeker: de betekenisvolle ervaring zeg je, dat is belangrijk en ook de emotie. Wat dat over hem zegt?) Dat vind ik moeilijke vragen. Daar ben ik een beetje neutraal in. Ik vind, dat is ook een beetje.... Je ziet vaak al dat ze er heel erg over nadenken. En dan denk ik, moet ik daar nu op door gaan vragen? Dat doe ik niet zoveel. Daar ben ik vrij neutraal in. Soms komt dat, dan zit je gewoon te kijken en dan gaan ze door met vertellen. Maar ik ben niet degene die dan daar alles van wil weten, wat ze vervolgens gaan denken enzovoort. Je ziet in hun houding dat ze daar heel erg mee bezig zijn. Maar dat is voor hen zelf. Dat doe ik bewust niet omdat ik daar onvoldoende voor opgeleid ben om dat helder te coachen. Als het gebeurt, dan gebeurt het; maar ik hou dan behoorlijk mijn mond, laat ik het zo zeggen. Ik ga daar niet op aandringen, absoluut niet, nee dat doe ik niet.”

“Wat ik dan inderdaad moeilijk vind is door te vragen, maar ik wil ook niet gaan lopen therapeuten in zo’n gesprek. Dat ben ik niet en dat wil ik ook absoluut niet. Juist ook omdat ik vind dat het vanuit die student moet komen. En in zo’n gesprek ga ik de student vaak niet confronteren, dat vind ik moeilijk, want de ander zit erbij.”

“Dat vind je ook terug in de betekenisvolle situatie; dat doe ik dus bijna altijd eigenlijk, want ik vind het ook belangrijk. Wat het over hem zegt vind ik niet zo belangrijk. Of het herkenbaar is in ander situaties vind ik belangrijk. Of het iets zegt over zijn waarden en normen...daar heb ik het dus nooit over.”

“Ik merk inderdaad dat ik ophoud wanneer die bewustwording er is; dat is al heel wat omdat voor elkaar te krijgen in zo’n gesprek. Soms kun je er wel met studenten mee verdergaan maar omdat stukje bewustwording alleen al te bereiken, dat vind ik al heel wat. Het is zeker belangrijk om daarin verder te gaan, maar ik denk dat het in een gesprek soms teveel is”.

Uit de gesprekken komt naar voren dat de begrippen evalueren en reflecteren door elkaar heen gebruikt worden en dat de docenten zich afvragen of een stagegesprek wel een goed moment is om te reflecteren.

“Het afsluitende gesprek is voor mij het delen van de ervaring van de student. Is dat dan evaluatie of reflectie? Ik zou het evaluatie willen noemen. De reflectie van de student speelt daar natuurlijk een belangrijke rol in. Reflectie vind ik belangrijker in het gesprek een op een; dat vind ik minder belangrijk in het gesprek met de bedrijfsbegeleider erbij. Vaak is dat heel persoonlijk”

“Je zou ook nog kunnen zeggen: in hoeverre moet je een echt reflectie gesprek altijd doen met zijn drieën. Of zou je het los moeten weken van de stagementor en echt met een coach doen. Dan doe je een voortgangsgesprek en een beoordelingsgesprek na een stage, maar het echte reflectiegesprek heb je met je coach die jou kent en met wie je al eerder gesprekken hebt gehad en waarop je voort kunt bouwen en teruggrijpen op eerdere ervaringen terwijl dat nu veel minder kan.”

Docenten vinden zichzelf over het algemeen redelijk tot goed in het voeren van een stagegesprek. Er is weinig zicht op de kwaliteit van het gesprek door hen zelf en door anderen. Op de vraag wat docenten moeilijk vinden in het voeren van een stagegesprek worden zaken van verschillende orde genoemd.

“Ik vind mezelf redelijk goed. (Onderzoeker: Waarom redelijk goed?) Ik voel me best nog wel een klein beetje een beginnening in het hele verhaal. Ik heb daar nog veel in te leren, zeker als het gaat om hoe studenten in elkaar zitten en wat hen bezig houdt. In de PDV cursus krijg je wel mee hoe je leerstijlen en dat soort dingen moet herkennen, maar ik heb het idee dat ik daar nog wel wat te leren heb. Ik moet echt nog wel mijn best doen om daar goed naar te luisteren; dat is nog geen natuurlijk gedrag bij mij.”

“Ja, ik vergeet wel eens wat. Ik kan me niet vergelijken met anderen. Wie weet doe ik het wel heel goed, wie weet doe ik het wel heel slecht, dat weet ik niet. ..Ondanks dat ik geen vergelijkingsmateriaal heb vind ik dat het redelijk gaat. Ik bedoel; ik heb er geen problemen mee en volgens mij de studenten ook niet”.

“Ik vind het altijd moeilijk om me aan die persoonlijke leerdoelen te houden omdat ik altijd het idee heb dat die student het voor mij doet in plaats van voor zichzelf. Dat is zo vervelend. Dan zeggen ze: “moet dit in mijn portfolio?” Dan denk ik; ja, het maakt mij geen bal uit of je dat erin zet. Het is voor jezelf. Overigens dat hele portfolio is een ramp, vind ik. Maar dat is iets anders. De rest vind ik niet zo lastig, maar die leerdoelen vind ik niet zo leuk om te doen.”
“Juist die driehoeksverhouding; daar moet ik me wel even over heen zetten, als er echt iets aan de hand is. En..ik zit altijd met de vraag; moet ik nu verder doorvragen of niet? Ik doe het vaak niet, maar ik zit altijd wel met de vraag. Hoe ver, hoe diep moet ik nu gaan? Ik wil het niet psychologiseren, dat soort

gesprekken. Daar heb ik een hekel aan. Kijk, dat ze in huilen uitbarsten dat vind ik al erg genoeg. En dan...kan ik misschien toch nog wel een stapje verder vragen...of niet...zonder dat het gepsihologiseer wordt. Dat is het altijd bij mij een beetje..”

Meer aandacht van het management voor de kwaliteit van de docent als stagebegeleider is gewenst. Niet iedere docent is per definitie een goede stagebegeleider en goed in het voeren van begeleidingsgesprekken.

“Ik denk dat de oplossing ligt in de juiste mensen op het juiste moment, op de juiste plaats zetten. Dat geldt voor alle vormen van onderwijs. Er zijn mensen die bij het geven van een hoorcollege voor honderd mensen denken; mij niet gezien, ik doe wel een stage. Lekker één op één, ik zit goed in dat person to person spul; dat kan ik goed. En dat is ook zo. Sommigen zijn daar veel beter in dan voor een grote zaal gaan staan. En daar zouden we in het algemeen veel meer oog voor moeten hebben. Ik denk dat wij dat als academie nog beter kunnen. Dat geldt ook voor stages. We zouden eens moeten inventariseren, op enigerlei wijze, wie daar nou ontzettend goed in zijn, in dat begeleiden van stages. En dan zou je moeten zeggen: wij vinden dat jij daar heel goed in bent, zou jij het op prijs stellen daar een belangrijke rol in te spelen binnen onze academie. Ik ben altijd voor juiste mens op de juiste plaats op het juiste moment”

“Die coaching skills, dat zou ik nog wel weer eens gewoon eh.. kijk je denkt dat je het goed doet, en dan...ik heb wel eens zo’n coachingstraining gedaan, heel lang geleden, en dan word je ..dan zeggen ze van..dat, dat en dat...en dan denk ik van ...gut, gut, gut. Ik voer een gewoon gesprek, en ik heb geen coachingservaring, dat merk ik dan wel weer. Ik hoef geen goede coach te worden, maar zo nu en dan een training waarbij je weer eens op jezelf wordt gewezen, van hee..hoo..hoo”

“Nou, ik vind niet dat iedereen stagebegeleider moet zijn. Je moet mensen geen dingen laten doen die ze niet leuk vinden. Ik denk dat je vanuit je eigen kracht moet werken. Ik geloof er niet in dat iedereen hetzelfde moet kunnen. Je hebt altijd mensen die ergens goed in zijn en ergens anders minder goed in zijn. Ik vind wel dat je een goed beeld moet hebben van waar zijn mensen sterk in en waar zijn ze minder goed in en daar moet je verder in faciliteren. Maar om iedereen nou een standaard op te leggen omdat iedereen dat maar moet kunnen, daar geloof ik niet in”.

Bijna iedere docent vindt intervisie en collegiaal overleg, naast vaardigheidstraining in het voeren van een goed reflectief gesprek, een goed middel om de kwaliteit van stagebegeleiding/-gesprekken te bevorderen. Georganiseerde tijd

om met elkaar inhoudelijk te praten over de ervaringen met stagebegeleiding/-gesprekken is er weinig tot niet.

“We doen te weinig met elkaars kennis, het lijkt op een of andere manier niet de cultuur om hier naar collega’s toe kwetsbaar op te stellen. Dat ervaar ik hier. Je moet elkaar allemaal aardig vinden. Maar we kunnen er volgens mij op een of andere manier veel meer uithalen en we verschuilen ons er achter dat er geen tijd voor is... Intervisie; dat doen wij veel te weinig. Ik denk dat het heel nuttig is dat we ruimte inroosteren voor intervisie. Dat een aantal stage begeleiders na zo’n blok bij elkaar gaan zitten en praten over hoe is het gegaan, hoe doe jij dat dan wat kan ik van jou leren? En dat vind ik trouwens ook van belang bij het afstudeertraject.”

“Wat ik wel leuk zou vinden is als we een soort maatjes zouden maken. Dus dat betekent, jij komt er bij mij bij. Als iedereen zich toch kwetsbaar opstelt, waarom ik dan niet? Die student vindt het prima. Als jij zegt; ik kom er gewoon bij zitten en ik geef je feedback, dan vind ik het ook wel leuk om bij jou erbij te komen zitten. Dat zou ik wel prettig vinden. Maak maar een duo gesprek, waarbij de ander reflecteert op wat ik gedaan heb, achteraf.”

“Om mijn gesprekstechniek te verbeteren zou ik intervisie of collegiaal overleg willen. Een moment waarin je met elkaar overlegt over; waar loop jij nou tegenaan? Een soort inloopkoffie uurtje of zo iets. Ik denk dat dat al een hele hoop zou schelen. Ik merk dat ik dat al doe, maar dan doe ik dat als ik er al langs loop. Als het in mijn rooster zou staan en er zouden meer mensen tegelijk aan deelnemen, dan kom je in interactie. Het 1 op 1 geeft minder steun dan een groepsgesprek, gok ik...Mijn voorkeur gaat uit naar intervisie omdat dat een verdiepingsslag geeft ten aanzien van gesprekstechnieken. Als je iemand begeleidt, is het fijn om collegiaal overleg te hebben. In dit geval is intervisie hetzelfde als collegiaal overleg alleen dan begeleid of gestructureerd. Het is niet zomaar een kop koffie drinken en in ‘het wilde weg’. Maar je pakt aan de hand van een methode een onderdeel op met 4 – 5 – 6 man, meer niet. Andere oplossingsrichtingen; volgens mij zijn er heel veel mensen die stagegesprekken voeren, die daar niet in geschoold zijn. Dus ik zou ook zeggen; scholing in gesprekstechnieken.”

Conclusie

Naar aanleiding van eerder onderzoek naar de kwaliteit van stagegesprekken bij de Academie voor Facility Management zijn er twee vervolgonderzoeken gedaan. Het eerste betreft een vergelijkend onderzoek naar de kwaliteit van het eerste en het tweede stagegesprek van de vijf maanden durende management-

stage in het derde jaar van de opleiding. Hiertoe zijn zeven stagegesprekken aan het begin en aan het einde van de stage opgenomen en geanalyseerd met behulp van een analysekader gebaseerd op drie theoretische invalshoeken. Uit het onderzoek blijkt dat het tweede stagegesprek in vergelijking met het eerste stagegesprek qua formele kenmerken (aandeel student in het gesprek, mate van sturing en wordt er met, tegen, over de student of student negerend gesproken) niet wezenlijk verschillend zijn, qua inhoud gaat het in het tweede gesprek iets meer over de persoonlijke kwaliteiten en loopbaancompetenties en iets minder over de stageorganisatie / -opdracht. Het tweede gesprek is iets meer reflectief en iets meer dialogisch dan het eerste stagegesprek.

Het tweede onderzoek verdiept zich in de factoren die de kwaliteit van de reflectieve dialoog beïnvloeden tijdens stagebegeleidingsgesprekken volgens de stagebegeleidende docent. Hiertoe zijn zeven stagebegeleidende docenten geïnterviewd. Uit het onderzoek blijkt dat de meeste docenten een goede dialoog belangrijk vinden, maar geen helder beeld hebben van wat een goede dialoog in een stagegesprek is. Dialoog zoals gedefinieerd door de Dialogical Self Theory van Hermans, vindt weinig plaats. Er is geen consensus over wat het doel van een goed stagegesprek is. Het (afsluitende) stagegesprek zou vooral reflecterend moeten zijn; er wordt verschillend gedacht over in hoeverre het toetsend of activerend zou moeten zijn. De begrippen evalueren en reflecteren worden door elkaar heen gebruikt. De meeste docenten vinden zichzelf redelijk tot goed in het voeren van stagegesprekken. Er is echter weinig zicht op de kwaliteit van het stagegesprek van zichzelf en van de ander. Als er dieper ingezoomd wordt op het begrip reflectie dan blijkt dat docenten schroom hebben om alle niveaus van reflectie (d.i. een betekenisvolle ervaring, het verwerken van deze ervaring tot een bepaald inzicht en het benoemen van acties voor de ontwikkeling van de professionele identiteit in de toekomst) te doorlopen. Het blijkt dat docenten de diepere reflectielagen minder belangrijk vinden. De betekenisvolle ervaring vinden ze unaniem (zeer) belangrijk, net als het grote belang dat ze hechten aan hetgeen de student geleerd heeft (tot welke inzichten hij gekomen is), minder waarde hechten ze aan de onderliggende waarden en normen en weer iets meer aan de ontwikkeling van de professionele identiteit voortkomende uit het verworven inzicht. Docenten vragen bijna altijd naar de betekenisvolle ervaring en regelmatig tot welke inzichten de student gekomen is. Naar verbreding naar andere situaties, onderliggende normen en waarden wordt weinig gevraagd. Er wordt volgens de docenten regelmatig gevraagd naar wat deze stage de student zegt over zijn professionele identiteit. De student komt bijna altijd tot het benoemen van een betekenisvolle ervaring en regelmatig tot het benoemen van leereffecten/inzichten volgens de docenten. Volgens hen wordt verbreding naar andere situaties, onderliggende waarden en normen en het verband met de professionele identiteit weinig

gelegd door de student. Er wordt over het algemeen taakgericht gepraat; ruimte voor emotie is een lastig onderwerp.

Er is weinig zicht op de gespreks- en coachingsvaardigheden van de begeleidende docenten; (nagenoeg) iedere docent wordt bij de Academie voor Facility Management ingezet in de begeleiding van stages. Bijna unaniem wordt intervisie en collegiaal overleg genoemd als middel om de kwaliteit van stagegesprekken te bevorderen. Georganiseerde tijd (en geld) om met elkaar hierover inhoudelijk te praten is er weinig tot niet.

Discussie

Ongeveer een derde van het aantal docenten dat de managementstage bij de Academie voor Facility Management begeleidt, is geïnterviewd. Daarmee zijn de resultaten van dit onderzoek redelijk representatief te noemen.

De beginvraag van dit artikel: 'hoe reflectief zijn de stagegesprekken bij de Academie voor Facility Management?' moet beantwoord worden met: 'helaas nog niet bijzonder reflectief'. Interessant zou zijn om nog dieper in te zoomen op de achterliggende redenen waarom de wezenlijke (beroeps)dialoog in een (stage)begeleidingsgesprek zo weinig gevoerd wordt. Enerzijds vraagt het om verder onderzoek naar de redenen waarom er schroom is bij de docenten ten aanzien van diepgang in een reflectieve dialoog naar aanleiding van een relevante beroepservaring. Anderzijds werpt het vragen op over het belang, de ruimte, de frequentie en de plaats van reflectie op de ontwikkeling van persoonlijke en beroepscompetenties in het curriculum van een (hbo)opleiding.

Docenten vinden aandacht voor gespreks- en coachingsvaardigheidstraining en intervisie van groot belang en ondergewaardeerd. (Bij)scholing en training van stagebegeleidende docenten zou vooral 'hands on' en gericht op eigen gespreks- en coachingsvaardigheid gericht moeten zijn; er is minder behoefte aan collectieve informatieoverdracht. Dit vergt bereidheid van het management om tijd en middelen hiervoor in te zetten.

In principe moet iedere docent stages begeleiden bij de Academie voor Facility Management. Beleid voor inzet van docenten op afstudeerstages is wel enigszins aangescherpt (er is enige ruimte voor eigen verzoek/wensen om wel of niet stages te begeleiden en de mate waarin er stages begeleid worden door de docent), maar heldere criteria zijn niet bekend. Pragmatische en organisatorische redenen zijn vooralsnog in grote mate bepalend voor de inzet van docenten op stagebegeleidingen. Herziening van dit beleidsuitgangspunt is wenselijk.

Er is tot nu toe relatief weinig aandacht voor de kwaliteit van de praktijkstages; een omvangrijk en zeer belangrijk onderdeel van het curriculum. De Examen- en toetscommissie richten zich procedureel vooral op schriftelijke toetsen. De beoordeling, en daaraan voorafgaand de begeleiding, van praktijkstages vanuit opleiding (en werkveld) mag hoger op de agenda. Zeker in het kader van de huidige ontwikkelingen vanuit de politiek, onder andere beschreven in het advies 'Vreemde ogen dwingen' van de commissie de Bruin over de borging van hbo-examens (2012), is het raadzaam om de kwaliteit van praktijkstages (ten aanzien van stagebegeleiding/-beoordeling) beter in kaart te brengen, te communiceren en te borgen; om zo aan te sluiten bij de uitdagingen in het (hoger beroeps)onderwijs anno 2014.

Literatuur

- Arthur, M.B., Inkson, K. & Pringle, J. (1999). *The New Careers - Individual Action and Economic Change*. London: Sage.
- Bailey, T., Hughes, K. & Moore D. (2004). *Working Knowledge. Work-Based Learning and Education Reform*. New York: Routledge.
- Bateson, G., (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Bois-Reymond, M. du, Poel, Y. te & Ravesloot, J. (1998). *Jongeren en hun keuzes*. Bussum: Coutinho.
- Bruijn, J. A., (2012). *Vreemde ogen dwingen*. Eindrapport Commissie externe validering examenkwaliteit hoger beroepsonderwijs. 's-Gravenhage: HBO Raad.
- Doorewaard, H. (2000). *De andere organisatie... en wat heeft de liefde er nou mee te maken?* (inaugurele rede) Utrecht: Lemma.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity - the Self and Society in the Late Modern Age*. London: Polity Press.
- Groen, M., (2011). *Reflecteren de basis (2e druk)*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Harlaar – Oostveen, M., (2012). De kwaliteit van de stagebegeleidingsgesprekken bij de Academie voor Facility Management aan De Haagse Hogeschool. In: *Dialog Doen! Duurzame professionalisering in het hbo*. Den Haag: Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming, De Haagse Hogeschool.
- Halem, N. van, Leeuw, H. de & Stuut, T. (2008). *Zakboek Werkbegeleiden in de Zorg & Welzijn*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Hermans, H. & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory. Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Haagse Hogeschool (2013). *Onderwijskader voor de bacheloropleiding*. Den Haag: College van Bestuur, De Haagse Hogeschool.
- Holt, J. (1995). *How children fail* (rev. ed.). Reading, MA: Perseus Books.
- Hoof, J. van (2007). *Nieuwe geluiden, oude thema's: veertig jaar veranderingen in het arbeidsbestel*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Jaspers, M. & Kwakkelaar, A. (1999). *Dialog. De kunst van het loslaten*. Tilburg: Tilburg Institute of Advanced Studies.
- Kinkhorst, G. (2010). Didactische ontwerpregels voor reflectieonderwijs. *Onderwijsinnovatie*, maart 2010.
- Kuijpers, M. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'competenties'*. Enschede: Twente University Press.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Bakker, J. (2006). *Hoe werkt het? Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo*. Driebergen: HPBO.
- Kuijpers, M. (2007). *Loopbaanontwikkeling in het beroepsonderwijs; draagvlak en draagkracht*. (intreerede). Den Haag, De Haagse Hogeschool.

- Kuijpers, M., Meijers, F. & Gundy, C. (2011). The Relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 21-30.
- Lengelle, R., Meijers, F., Poell, R., Post, M., (submitted). Career Writing as a Dialogue about Work Experience: A Recipe for Luck Readiness? LOOFD (2012). *Landelijk Facilitary Management competentieprofiel 2012*.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren: loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: HPBO.
- Meijers, F. & Lengelle, R. (2012). Narratives at work: the development of career identity, *British Journal of Guidance and Counseling*, 40, 157-177.
- Mittendorff, K., Donk, S., Gellevis, M., (2012). Op zoek naar de kwaliteit van reflectieprocessen van studenten. In: F. Meijers (red.), *Wiens verhaal telt? Naar een narratieve en dialogische loopbaanbegeleiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Nijhoff, W.J. (2006). *Het leerpotentieel van de werkplek*. Enschede: Universiteit Twente.
- Oldenhuis, D. & Burgers, S. (2010). *Notitie praktijkleren*. Den Haag, HBO-V, De Haagse Hogeschool.
- Penuel, W.R. & Wertsch, J.V. (1995). Vygotsky and identity formation: A socio-cultural approach. *Educational Psychologist*, 30 (2), 83-92.
- Rothman, R. (1987). *Working; sociological perspectives*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- Winters, A., Meijers, F., Lengelle, R. & Baert, H. (2011). The self in career learning: An evolving dialogue. In H. Hermans & T. Gieser, *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp.454-469). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Winters, A., Meijers, F., Harlaar-Oostveen, M., Strik, A., Kuijpers, M. & Baert, H. (2013). The narrative quality of career conversations in vocational education, *Journal of Constructivist Psychologist*, 26(2), 115-126.
- Zijlstra, W. & Meijers, F. (2006). *Hoe spannend is het hoger beroepsonderwijs?*, *TH&MA – Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 13 (2), 53-60.

Bijlage 1: Gesloten vragenlijst vervolgonderzoek naar kwaliteit van stagebegeleidingsgesprekken (kruis het meest passende antwoord aan)

Naam:

datum:

Inhoud 2^e stagegesprek

1. Hoe goed vind je jezelf in het voeren van een goede dialoog in een stagegesprek?	zeer goed	goed	redelijk	matig	slecht
---	-----------	------	----------	-------	--------

2. Welk aandeel van het 2^e stagegesprek moet volgens jou gaan over: (verdeel 100% over de volgende items)

a. opleiding(seisen)	
b. stageopdracht/organisatie	
c. (FM)stagecompetenties	
d. persoonlijke competenties	
e. (FM) werkveld-exploratie	
f. studieloopbaan	
g. netwerken	
h. anders, namelijk...	

100%

Fasen tijdens 2^e stagegesprek

3. Hoe belangrijk vind jij onderstaande punten in het 2^e stagegesprek?

a. hetgeen de student geleerd heeft (tot welke inzichten hij gekomen is)	zeer belangrijk	belangrijk	neutraal	minder belangrijk	onbelangrijk
b. vervolg acties door de student	zeer belangrijk	belangrijk	neutraal	minder belangrijk	onbelangrijk

4. In hoeverre vraag je in het 2^e stagegesprek naar:

a. hetgeen de student geleerd heeft (tot welke inzichten hij gekomen is)	altijd	vaak	regelmatig	weinig	niet
b. benoemen van vervolg acties door de student	altijd	vaak	regelmatig	weinig	niet

5. In hoeverre komt de student in het 2^e stagegesprek tot het benoemen van:

a. hetgeen hij geleerd heeft (tot welke inzichten hij gekomen is)	altijd	vaak	regelmatig	weinig	niet
b. vervolg acties	altijd	vaak	regelmatig	weinig	niet

6. Hoe belangrijk vind jij het benoemen van de onderstaande punten in het 2e stagegesprek?

a. betekenisvolle ervaringen door de student	zeer belangrijk	belangrijk	neutraal	minder belangrijk	onbelangrijk
b. wat dat met hem doet (emotie)	zeer belangrijk	belangrijk	neutraal	minder belangrijk	onbelangrijk
c. wat dat over hem zegt	zeer belangrijk	belangrijk	neutraal	minder belangrijk	onbelangrijk
d. of het ook herkenbaar is in andere situaties	zeer belangrijk	belangrijk	neutraal	minder belangrijk	onbelangrijk
e. wat dat zegt over zijn waarden en normen	zeer belangrijk	belangrijk	neutraal	minder belangrijk	onbelangrijk
f. wat dat zegt over zijn(professionele) identiteit /persoonlijkheid	zeer belangrijk	belangrijk	neutraal	minder belangrijk	onbelangrijk

7. In hoeverre vraag je in het 2e stagegesprek naar:

a. een betekenisvolle ervaring	altijd	vaak	regelmatig	weinig	niet
b. wat dat met hem doet (emotie)	altijd	vaak	regelmatig	weinig	niet
c. wat over hem zegt	altijd	vaak	regelmatig	weinig	niet
d. of het ook herkenbaar is in andere situaties	altijd	vaak	regelmatig	weinig	niet
e. wat dat zegt over zijn waarden en normen	altijd	vaak	regelmatig	weinig	niet
f. wat dat zegt over zijn(professionele) identiteit/persoonlijkheid	altijd	vaak	regelmatig	weinig	niet

8. In hoeverre komt de student in het 2e stagegesprek tot het benoemen van:

a. een betekenisvolle ervaring	altijd	vaak	regelmatig	weinig	niet
b. wat dat met hem doet (emotie)	altijd	vaak	regelmatig	weinig	niet
c. wat over hem zegt	altijd	vaak	regelmatig	weinig	niet
d. of het ook herkenbaar is in andere situaties	altijd	vaak	regelmatig	weinig	niet
e. wat dat zegt over zijn waarden en normen	altijd	vaak	regelmatig	weinig	niet
f. wat dat zegt over zijn(professionele) identiteit/persoonlijkheid	altijd	vaak	regelmatig	weinig	niet

Bijlage 2. Open vragenlijst vervolgonderzoek naar kwaliteit van stagebegeleidingsgesprekken.

1. Wat is (zijn) volgens jou het doel (de doelen) van het 1^e stagebegeleidingsgesprek van de managementstage bij de Academie FM?
2. Wat is (zijn) volgens jou het doel (de doelen) van het 2^e stagebegeleidingsgesprek van de managementstage bij de Academie FM?
3. (Resultaten analyses stagegesprekken laten zien). Wat is jouw mening over de kwaliteit van de stagebegeleidingsgesprekken bij de Academie FM wat betreft: (meer – gelijk – minder)
 - a. Aandeel /eigenaarschap student in gesprek
 - b. Sturing gesprek
 - c. Vorm gesprek: toetsend/informerend/waarderend/reflecterend/activerend
 - d. Mate van dialogisch (ervaring-ik positie-meerdere posities- metapositie-promotorpositie)
 - e. Andere, namelijk:
4. Wat vind je van de uitkomst van de analyse van jouw gesprek?
 - a. Wat heb je geleerd/ tot welke inzichten ben je gekomen?
 - b. Ga je het de volgende keer anders doen? Zo ja: wat doe je de volgende keer anders?
5. Wat versta jij onder een goed stagegesprek?
6. Wat zijn persoonlijke factoren (van de docent) die het voeren van een goed stagegesprek beïnvloeden?
7. Wat zijn organisatorische factoren die het voeren van een goed stagegesprek beïnvloeden?
8. Wat zijn onderwijskundige factoren (vanuit de opleiding) die het voeren van een goed stagegesprek beïnvloeden?
9. Welk docentgedrag, docentcompetenties zijn nodig om een goed stagegesprek te voeren?
10. Wat vind jij moeilijk in het voeren van een goed stagegesprek?
11. Wat heb jij nodig om competenties met betrekking tot het voeren van een goed stagegesprek te verbeteren?
12. Wat zijn de oplossingsrichtingen om de kwaliteit van een goed stagegesprek in zijn algemeenheid bij de Academie FM te bevorderen?
13. Vind je dat alle docenten bij de Academie FM in staat moeten zijn een goed stagegesprek met studenten te voeren? Waarom wel /niet?
14. Wat vind je van onze beoordelingsformulieren/ evaluatieformulieren van de managementstage?
15. Ben je voor – of tegenstander van een gespreksformat voor een stagegesprek?
16. Nog opmerkingen?

Bijlage 3: Dialogical Self Theory - Dialoog



relevante praktijkervaring (positief of negatief)..... ik ben....(Ik positie)



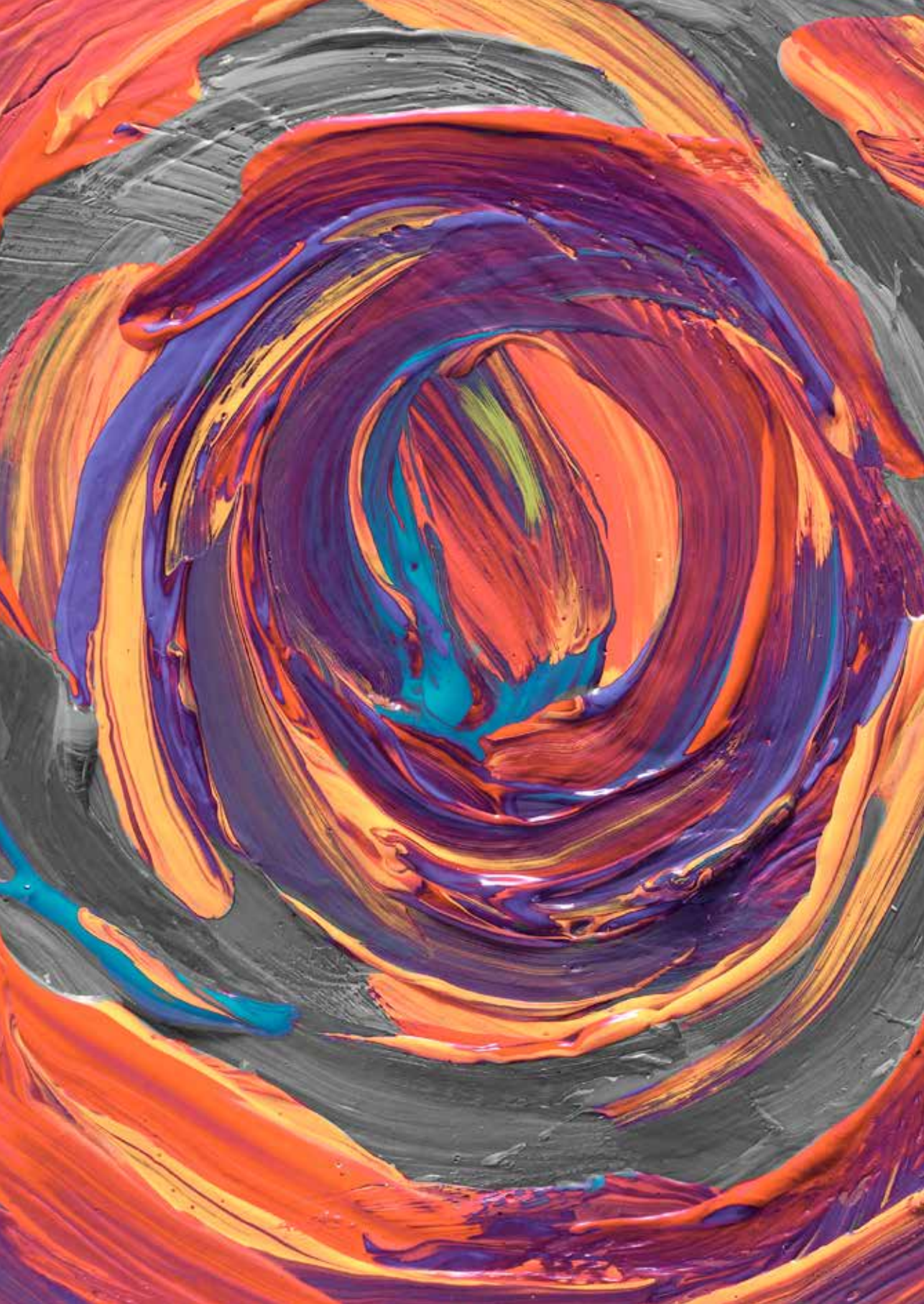
in andere situaties ook? (meerdere Ik posities)



wat zegt dat over mij? inzicht? (meta positie)



wat ga ik anders doen? (Promotor positie)



Entrepreneurial learning capacities and personality

Rainer Hensel, Ton Korver & Ellen Sjoer

Capacities for innovation, knowledge acquisition, knowledge productivity and the development of entrepreneurial competencies are critical success factors in organizational effectiveness. Although researchers like Locke (2005) and Furnham (2008) argue that innovative learning capacities are related to personality, until now research results show ambivalent results. We studied the relationship between personality and learning performance in entrepreneurial higher vocational education (N=187). Our study supports the argument that managerial and entrepreneurial learning capacities are related to personality.

Two models were developed and tested, showing that significant relationships exist between Big 5 personality traits and 1) the average teacher rating and 2) overall student academic performance, measured by the total of acquired credits. The explained variance of the two models is 23% respectively 18%, revealing that strong relationships indeed do exist. Sub-dimensions ('facets') of the domain dimension conscientiousness, such as goal directedness, orderliness, and ambition, prove highly relevant for learning effectiveness, as do intellectual curiosity and openness to underlying mechanisms. High scores on subscales of agreeableness like cognitive flexibility and sensitivity to cognition of others are negatively related to learning performance, just like low scores on sensitivity to criticism and open and honest feedback. A moderation/ interaction effect exists between goal directedness and openness to underlying mechanisms, implying that a combination of qualities (of 1) being goal directed and 2) being intellectually curious/open to underlying mechanisms should be regarded as the core of learning competencies in an entrepreneurial work environment. The results of this study are useful for designing a higher vocational or corporate curriculum for (prospect) professionals in a work environment, in which entrepreneurial knowledge acquisition and knowledge productivity is important. Moreover, our study indicates opportunities for gaining insight into the process, the underlying mechanisms and the functionality of specific meta-cognitions (cognitive learning skills) concerning the effectiveness of entrepreneurial learning.

Introduction

In the context of vocational education, learning for entrepreneurship has become an important topic. The search for entrepreneurial qualities is not limited to the enterprise. Indeed, entrepreneurial qualities are valued also within a public bureaucracy, as they are, quite generally, in career building. On the other hand, relatively little is known about whether and how, in entrepreneurial knowledge acquisition, the requisite learning capacities relate to the personality of our students, and thus of our entrepreneurs-to-be. There is, in this respect, a gap in our knowledge on the relation between learning capacity and personality. In the present article we will try to begin to fill the gap. Our research question is:

Are learning capacities in the context of entrepreneurial knowledge acquisition related to Big 5 personality traits?

We will start with a few remarks on entrepreneurship in the first paragraph (pp. 136-138). Next (pp. 138-140), we focus on the competencies of entrepreneurship. Then (pp. 140-141), we continue with learning capacities and personality. The paragraph (pp. 141-143) is about our data and method, the paragraph, pp.143-146, presents our results, and a concluding discussion of results is in the last paragraph (pp.146-150).

Entrepreneurship

The search for a suitable concept of (successful) entrepreneurship is as vivid as ever (Bagheri, A. & Pihie, 2011). Entrepreneurship, and especially innovative entrepreneurship, is key to economic strength (Oosterbeek, van Praag & IJsselstein, 2010; Aghion, Bloom, Blundell, Griffith & Howitt, 2005; Van Praag, Versloot, 2007). The same holds for entrepreneurship and innovation in developing 'new product – market combinations' in SME's (Oosterbeek et al, 2010). Studies show that entrepreneurial competencies enhance individual, team and organizational performances, and the success of organizations in complex, turbulent and competitive environments (Cogliser, & Brigham. 2004; D'Intino, Goldsby, Houghton & Neck, 2007; Fernald, Solomon, & Tarabishy; 2005; Frey, 2010; Gupta, MacMillan, & Surie, 2004; Yang, 2008).

Innovation (*new combinations*), economic development and entrepreneurship were central concepts in several of the studies by the Austrian economist Joseph A. Schumpeter (Schumpeter, 1934, 2005). Schumpeter started his academic career in the neoclassical vein. He wrote a dissertation based

on the general equilibrium theory of Walras. Soon, however, he criticized the static character of that theory, static in the sense that in the theory of Walras change and development indeed could occur but only from without. Change and development were exogenously caused (for example through population increase, new inventions, wars, natural disasters, discoveries of gold, and so on). What Schumpeter was looking for was a theory that explained economic development from within, endogenously. And in that theory the entrepreneur took central stage, the entrepreneur being the person or the function (initially Schumpeter described the entrepreneur as a person, later on he shifted toward the entrepreneurial function – a wise decision in an age of the rise of the large corporation and of the present-day emphasis on teams) responsible for continually disturbing the peace of each and any equilibrium, by means of the development of new combinations (new goods, new methods of production, the opening up of a new market, new sources of supply, a new organization of industry). Initially he emphasized the innovative character of entrepreneurship, later on he devoted more attention to the diffusion of the innovation, the effects innovations had on the economy as a whole, in particular on the economic business cycles (Schumpeter 1939, 1975). He called the process of diffusion a process of 'creative destruction'.

In his work on economic development Schumpeter (1934: 93) distinguished three sources of motivation, characteristic for the entrepreneur. They were 'the dream and the will to found a private kingdom', 'the will to conquer', and 'the joy of creating'. Swedberg, commenting on these, remarks that the first indicates a desire for power and independence, the second the will to succeed and the third the satisfaction of getting things done (Swedberg, 2000: 16). For our purposes in the field of vocational education the issue of learning to design and experiment with 'combinations' is very useful, as are the issues concerning the more personality related questions on autonomy, goal achievement and the experience of satisfaction about a job well done.

This sounds abstract, yet if one reflects on the impact of Apple's former CEO Steve Jobs' entrepreneurial and innovative talents on the recent history of the information, computer and telecom industries, then the issue becomes both clear and obvious. Steve Jobs' innovations did pave the way for an enormous expansion of micro-electronics in our daily lives. They did so, however, not merely by adding new possibilities but also by making existing possibilities (an obvious example being the typewriter) obsolete. Innovation cum destruction, the Schumpeterian couple, is valid here as well and not just in a technological sense, but in the sense of the creation of new jobs, new job requirements, and new job competencies as well – and in the disappearance and destruction of existing jobs and their requirements and competencies.

The dynamic in the creation of new jobs is innovation-driven and entrepreneurial. However, very little is known about the human qualities necessary for improving the effectiveness of knowledge acquisition and knowledge innovation in an entrepreneurial work environment, or, in other words, the competencies necessary for the creative acquisition and application of entrepreneurial expertise in a complex learning environment.

Entrepreneurial competencies

The state of the art in conceptualizing innovative and entrepreneurial core competencies, shows ambiguous results, especially in identifying the differential effects of entrepreneurial knowledge acquisition, as opposed to individual competencies or personal qualities (since qualities and competencies show considerable conceptual overlap, we will use them interchangeably).

Meta studies on the relationship between Human Capital and entrepreneurial success reveal that task related knowledge – as contrasted with personal qualities, skills and work experience – shows the strongest relationship with an organization's commercial potential (Unger, Rauch, Frese, & Rosenbusch, 2011). Unger et al (2011) argue that all research on the relationship between Human Capital or human capacities and entrepreneurial success should examine processes and outcomes of actual learning situations, especially those in which task related knowledge and an entrepreneurial work environment are combined. This implies that learning capacities for the development of cognitive and operational skills and task related expertise, play a dominant role in determining entrepreneurial success and effectiveness. Examples of instrumental cognitive and operational skills we find in expertise areas like marketing, process management, and accountancy or return of investment calculations.

The success of *small and medium size enterprises* (SME) is related to the availability of academic or vocational entrepreneurial knowledge (Brush, Greene & Hart, 2001). Generic entrepreneurial marketing skills enhance the success of small and medium sized companies (Westhead, Ucbasaran, Wright, 2005; Shane & Venkatraman, 2000). Additional support for the importance of work related knowledge is offered by research results showing that a large gap in 'up to date' task related knowledge between leaders and managers and subordinates hampers innovative capacities in smaller commercial organizations (Aghion et al, 2005). Entrepreneurial effectiveness is closely related to knowledge acquisition, knowledge innovation, knowledge sharing and knowledge management.

With respect to competencies or personal qualities a large number of studies show that organizational capacities pertaining to human qualities are relevant for entrepreneurial success (Bosma et al, 2004; Cassar, 2006; Van der Sluis, Van Praag & Vijverberg, 2005). Next to organizational capacities, personal qualities like passion, persistency and mobilizing unique skills and human resources, are characteristics of successful entrepreneurs. Also, relationships with financial success are found for competencies like 'accuracy in receiving others', 'skills at impression management' and 'persuasiveness' (Baron & Markman, 2003).

Nevertheless, the major part of the research on the relationship between entrepreneurial effectiveness and personal qualities or competencies has been criticized for lacking validity in enhancing our understanding and conceptualization of successful entrepreneurial core characteristics (Zhao & Seibert, 2006; Chandler & Lyon, 2001). This especially holds true for the research on the relationship between entrepreneurial success and personal qualities or entrepreneurial core competencies (Chandler & Lyon, 2001; Zhao, H., Seibert, 2006; Bagheri, A. & Pihie, 2011). Some argue that a confusing variety of personality variables are applied in studies on entrepreneurial success, *sometimes* with unknown reliability and validity and *often* with little theoretical justification (Chandler & Lyon, 2001; Zhao, H., Seibert, S.E., 2006; Gartner, 1989). Therefore, it has been argued that when competencies or personal qualities are studied in the context of entrepreneurial success, the Big 5 model of personality has to be used (Zhao & Seibert, 2006). This is especially worthwhile in a framework in which innovative entrepreneurship is conceptualized as a dynamic learning process, such that personal qualities in terms of personality and in terms of work related knowledge interact (Kempster & Cope, 2010; Cope, 2005; 2003; Young, & Sexton, 2003).

Furthermore, the ambiguity of research results on the relationship between personal qualities and an entrepreneurial effectiveness can be explained by pointing out that the relationship's effects are often indirect (Baum & Loke, 2004; Frese, Krauss, Keith, Escher, Grabarkiewicz, Luneng, Heers, Unger, Friedrich, 2007). Moderation effects between knowledge acquisition and personal qualities seem to exist, and, frequently, effects are mediated by the planning and venture of an organizational strategy (Baum & Loke, 2004; Frese et al, 2007).

This overview of research results leads us to conclude that 1) work related knowledge and its related cognitive skills are highly relevant for entrepreneurial success, 2) the same holds for personal qualities or competencies, though their effect is often indirect, 3) meta studies suggest that the effect of knowledge on entrepreneurial effectiveness outweighs the effect of competencies or personal qualities, and 4) measures of personal qualities or com-

petencies are frequently criticized for lack of validity. Therefore, in this study we investigate the relationship between Big 5 personality traits and entrepreneurial learning capacities in knowledge acquisition of work related expertise and of cognitive skills. Competencies and Big 5 personality traits are closely interconnected (Furnham, 2008) and the Five Factor Model of personality variables offers valid and reliable measures of entrepreneurial personal qualities (Zhao & Seibert, 2006).

What we need is a valid and reliable assessment of individual learning or knowledge acquisition capacities of 'innovative entrepreneurship'. In this study we hypothesize that strong learning capacities are accompanied by an innovative vision on relevant models, bodies of knowledge and theoretical frameworks. The hypothesis is very much based on studies conducted by Furnham (Furnham 2008, pp 156-172). In following this lead we assume that significant relationships between personality and knowledge acquisition will enhance our understanding of the learning process within a specific professional context (in this study an entrepreneurial work context).

Also, a valid assessment is relevant for the vocational and academic education of prospective professionals, in order to prepare them for work in a competitive commercial environment. The importance of interventions in the context of vocational education, aiming to enhance innovative entrepreneurial qualities, is underscored by studies showing a strong link between entrepreneurial success, and the innovative activity as a catalyst of change (Schwartz & Malach-Pines, 2007), including leadership and inspiration in ambiguous and complex situations (Cogliser, & Brigham, 2004), and performance in a wide range of social and operational skills (Mattare, 2008). In reverse, commercial competition has a negative effect on the innovative capacities of laggard companies (Aghion et al, 2005), suggesting that organizations with little innovative capacities encounter difficulties when confronted with strong competitive pressure.

Personality and learning capacities

A number of researchers in the field of learning, innovation, work performance and organizational development asserts that individual innovative learning capacities and individual learning effectiveness relate to personality (Furnham, 2008; Smith & Schneider, 2004; Locke, 2005). Often it is hypothesized that next to general intelligence, social or emotional intelligence could play a crucial role in vocational learning, especially when it concerns social constructive learning processes (Gottfredson, 1998; Kuncel, Hezlett & Ones, 2004; (Schmidt & Hunter, 2004; Bertua, Anderson & Salgado, 2005; Arnold et al, 2005; Robertsen & Smith, 2001). Yet research into the discriminative and

construct validity of these concepts has shown that the reliability and validity indices are weak (Furnham, 2008, pp. 210-267; Conte 2005; Locke 2005; Cook 2004). According to many scholars, a broad application of these concepts and their associated assessment instruments in a professional context should therefore not be encouraged (Furnham, 2008, pp. 210-267; Conte 2005; Locke 2005; Cook 2004). Locke (2005) concludes that - because social, emotional and divergent intelligence cannot be validly measured - researchers should study whether learning capacities with respect to learning effectiveness and innovation can be conceptually replaced by personality characteristics.

We conduct this study with the ambitious aim to enhance our understanding of the knowledge related learning process in an entrepreneurial learning environment, with a strong focus on the construct of personality for the relevance for learning effectiveness. We hypothesize that the person environment fit (PIF), (Schneider & Brent Smith, 2004, pp. 184-191; Barrick et al, 2001), will hold for the relationship between personality and learning capacities in an entrepreneurial work environment. A central tenet of this theory states that personality is related to job performance, but only when a fit exists between individual capacities (related to personality) and job context variables (Smith and Schneider, 2004, pp. 63-93; Barrick, Mount & Judge, 2001; Peters et al, 2006). For example, extraversion is related to job performance, given frequent social interactions (Barrick, Mount & Judge, 2001; Mount, Barrick, & Steward, 1998). Agreeableness and openness are relevant for service oriented jobs (Hurtz & Donovan, 2000; De Fruyt & Mervielde, 1996). Openness is important for group decision making (LePine, 2003); agreeableness is important for job performance when the job is characterized by complex employee interactions and interdependencies (Peeters, Van Tuijl, Rutte, & Reymen, 2006). Again, although there is strong support that this theory is applicable to job performance in general, little is known about the 'person environment fit' in entrepreneurial learning.

Against this background, we study the relationship between personality and task related learning processes and outcomes for entrepreneurs, with a special emphasis on small and medium size enterprises.

Data and method

Students (N=187) of a higher vocational course on entrepreneurship in small and medium sized companies as well as in a retail environment were approached to participate in this study (N=187, 74% male, 26% female, average age 19.1 (SD=1.8)). This course was selected because its curriculum is specifically designed for prospective professionals, who will work in commercial small/medium enterpris-

es or in a commercial retail environment, demanding entrepreneurial competencies. We selected the first year of this vocational entrepreneurial education to get a representative sample of all students, including both under- and outperformers, leading to a stronger variance of learning capacities. After the first year underperformers are excluded from continuing to study.

Our research methodology follows Poropat (2009). This researcher argues, based on his meta-study, that dedicated success criteria should be used in studying the relationship between Big 5 personality traits and work related knowledge acquisition. Therefore, in this study we will develop and test two models using two success criteria: 1) the total amount of study points (the overall annual academic performance) and 2) grade point average (GPA). The rationale to do so is based on the fact that variance with respect to GPA will distinguish the excellent from the average student, whilst the total amount of study points will offer the possibility to differentiate the average with the underperforming student. But more important, using two slightly different success criteria increases our insight in understanding the relationship between personality and learning effectiveness in the process of knowledge acquisition in and entrepreneurial learning environment. To test for moderation and interaction effects, dummy variables will be created and introduced in both models, using the variables that proved to have significant relationships with the success criterion.

To identify significant predictors of learning capacities, a multiple regression analysis (method stepwise, SPSS, V21) was conducted. FFM (Five Factor Model) domain and FFM facet dimensions were included independently in the multiple regression analysis in the search for significant predictors of learning capacities. To measure personality a 'student FFM personality test' was constructed based on the Five Factor Model of McCrae and Costa (McCrae & Costa, 1989; McCrae & John, 1992). This inventory measures the five main personality traits, called domains: (1) *neuroticism/emotional stability* (including facets like anxiety; self-consciousness i.e. sensitivity to social criticism or rejection; despondency; stress proneness), (2) *extraversion* (including facets like assertiveness/ dominance, i.e. assertiveness; taking initiative to direct social interaction; sociability, i.e. enjoying social interaction in bigger groups; adventurousness, i.e. taking risks during social interactions.), (3) *agreeableness* (including facets like trustfulness, modesty, compliance and compassion), (4) *openness for new experiences* (intellectual curiosity, including facets like openness for values, change, new, creative ideas) and (5) *conscientiousness* (including facets like sense of mastery /goal directedness, dutifulness, deliberation/ planning, achievement striving, structuring tasks). Almost all reliability (Cronbach's Alpha) indices were above 0.68, with 20% of in total 30 dimensions (facets) showing indices higher than 0.8; 37% indices between 0.7 and 0.8; 33% between 0.65 and 0.7 and 10% lower than 0.6. Confirmative factor

analysis supports the structure of the Five Factor Model of McCrae and Costa (1989), on both the domain and the facet level (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = 0.76). Five latent factors explain 66% of the variance of the factor solution, using varimax rotation.

Another methodological issue concerns the limitation of personality to the domain variables of the Five Factor Model (FFM) of personality only. The five domains of this model are subdivided into six dimensions, called the *facets*. Smith and Schneider (2004) argue that for a deeper understanding of the relationship of personality with work related behavior, research should include the *facets*. In this study we, therefore, pay attention to *both* domain and facet relationships, with an emphasis on the facets.

Results

Significant relationships were found between Big 5 personality traits and the overall annual academic performance (*18% explained variance*), and the average supervisor's judgments (22%) These percentages indicate strong functional relationships between variables in a multiple regression (Nunnally, 1978). The use of the FFM *domain* variables in the multiple regression analyses resulted in significantly lower levels of percentage explained variance. The analyses based on the domain dimensions led to a proportion explained variance lower than 9%. Therefore, only the results for the FFM *facets* are presented.

In the tables below the (N) symbol to the left of the FFM facet indicates that this facet belongs to the FFM domain dimension *neuroticism*; an (E) indicates the domain dimensions *extraversion*; an (O) to *openness*, an (A) to agreeableness, a (C) to conscientiousness. Also, the symbols (+) and (-) are used. A (+) means that higher scores on this facet dimension are related to higher supervisor ratings, the symbol (-) indicates relationships of lower scores and higher ratings.

Table 1. Model 1: Overall academic performance

18% explained by		Beta (predictive strength)	Level of significance
(C) (+)	Achievement striving/ ambition	.271	.000
(A) (-)	Compliance/ cognitive flexibility	-.241	.000
(N) (+)	Self-Consciousness, sensitivity to criticism	.195	.008
(E) (+)	Positive Outlook	.187	.015
(O) (-)	Openness to change	-.175	.015

18% (*percentage explained variance*) of the overall annual academic performance, measured by the total amount of study points, is explained by the personality traits *achievement striving/ ambition* (beta= +.271 from the domain dimension conscientiousness), *compliance/cognitive flexibility* (beta= -.241, from the domain dimension agreeableness, measuring flexibility in cognitive frames of reference and a cooperative style of conflict solving), and *self-consciousness / sensitivity to social criticism* (beta= +.31, indicating here that **lower** sensitivity to social criticism leads to **lower** judgments, from the domain dimension neuroticism), *positive outlook* (beta=+.187, measuring a positive style of attributing meaning to social interactions, from the domain dimension extraversion,) and *openness to change* (beta=-.175, from the domain dimension openness), indicating here that **higher openness to change** leads to **lower** judgments. No moderation effects were found for model 1.

Table 2.1. Model 2: General Point Average (GPA)

18% explained by	Beta (predictive strength)	Level of significance
(C) (+) Goal directedness/ sense of mastery	.220	.006
(A) (-) Altruism/ cognitive empathy	-.296	.000
(O) (+) Openness to values	.289	.000
(C) (+) Orderliness	.162	.044

18% of General Point Average (GPA, the average teacher rating), could be explained by the personality traits: *sense of mastery/goal directedness* (beta= +.220, from the domain dimension conscientiousness), *altruism/ cognitive empathy* (beta= -.296), , indicating that a **higher** score on this dimension leads to **lower** judgments, from the domain dimension agreeableness), *openness for values and underlying mechanisms of behavior* (beta= +.289, indicating that a **higher** score on this dimension leads to **higher** judgments, from the domain dimension openness) and *orderliness* (beta= .162, from the domain dimension conscientiousness, measuring an inner tendency to assort, array and group complex information).

Moderation effects

The model presented in Table 2.1. has been tested for moderation effects. The following model reveals that a moderation effect exists between the variables *sense of mastery/goal directedness* and *openness for values and underlying mechanisms of behavior*. A dummy variable is computed and included in the model, leading to an increase of the proportion explained variance from 18%

to 23%, and to an inclusion of two additional facets in the model. Based on this increase we consider the model presented in table 2.2. the final model.

Table 2.2. Model 3: General Point Average (GPA)

23% explained by	Beta (predictive strength)	Level of significance
((C) (+) Goal directedness/ sense of mastery) * ((O) (+) Openness to values)	.284	.000
(A) (-) Altruism/ cognitive empathy	-.310	.000
(C) (+) Orderliness	.229	.001
(A) (-) Compliance/ cognitive flexibility	-.188	.013
(A) (+) Straightforwardness	.183	.016
(E) (+) Positive Outlook	.163	.027

23% of General Point Average (GPA) is explained by model 3. A moderation effect exists between the variables *sense of mastery/goal directedness* (beta= +.220, from the domain dimension conscientiousness) and *openness for values and underlying mechanisms of behavior* (beta= +.289, from the domain dimension openness), indicating that a **higher** score on these dimension leads to **higher** judgments.

When the dummy variable is introduced into the model, the following personality traits proved to have significant relationships: *altruism/cognitive empathy* (beta= -.310), indicating that a **higher** score on this dimension leads to **lower** judgments, from the domain dimension agreeableness), and *orderliness* (beta= .229, from the domain dimension conscientiousness), *compliance/cognitive flexibility* (beta= --.188, from the domain dimension agreeableness, measuring flexibility in cognitive frames of reference and a cooperative style of conflict solving), *straightforwardness* (beta= .183, from the domain dimension agreeableness, measuring an inner appreciation of honest and open feedback, **higher** score on this dimension leads to **higher** judgments) and *positive outlook* (beta=+.163, from the domain dimension extraversion).

A salient result is that two facets, originating from the same domain dimension agreeableness, show significant relationships with the success criterion of the general point average (GPA), but the direction differs. **Higher** scores on *altruism/cognitive empathy* lead to **lower** judgments, whilst **higher** scores on the dimension *straightforwardness* lead to **higher** judgments.

Discussion

As hypothesized by Furnham (2008), Smith and Schneider (2004) and Locke (2005), this study supports their argument that learning capacities in the context of entrepreneurial knowledge acquisition are related to personality. This is quite relevant for a better theoretical understanding of learning capacities in the context of entrepreneurial knowledge acquisition in a vocational learning context. As mentioned above, this study is conducted in the context of meta-studies showing that the influence of entrepreneurial expertise or work related knowledge outweighs the influence of personal qualities or competencies. Personal qualities or competencies have an indirect, often mediated, effect. Our study shows that personal qualities related to personality are highly relevant for entrepreneurial knowledge acquisition. Significant relationships were found between Big 5 personality traits and the overall annual academic performance (18% explained variance), and the average supervisor's judgments (23%). These results (percentages) prove strong relationships (Nunnally, 1978), and the models prove very useful for our understanding of learning capacities in entrepreneurial knowledge acquisition. An overview of the final model, explaining 23% of the variance of the *general point average (GPA)* and the first model, explaining 18% of the *overall academic performance* shows that that a combination of facets originating from, especially, the domains *conscientiousness*, but also *openness* and *agreeableness* and the facet *positive outlook* (from the domain *extraversion*) are relevant for entrepreneurial knowledge acquisition. This is important when designing a curriculum in the context of entrepreneurial knowledge acquisition. The final model 3 reveals significant relationships of Big 5 facet personality traits with the grade point average. This success criterion reveals differences between outperformers and average performers. We base this on the fact that, when operationalizing outperformance by higher point or supervisor ratings, higher point averages characterize outperforming students. Model 3 shows that a combination of personal qualities related to specific personality traits are highly relevant for knowledge acquisition in an entrepreneurial work environment.

In essence, outperformers can be characterized by:

1. **Intellectual curiosity/openness** for new and unknown business opportunities (*openness for values*) combined with being goal directed;
2. Lower forms of **cognitive empathy** and **cognitive flexibility**, combined with a **high appreciation of honest and open feedback** (*straightforwardness*), needed for effective feedback mechanisms. We interpret this result, that lower forms of cognitive empathy and cognitive flexibility enhance the capacity for designing profitable business models and a straightforward vision on the business model, combined with openness for important feedback processes, needed to check the implantation of the business model;

3. **Working in an orderly way** and **ordering relevant information** (*orderliness*)
4. A **positive way of attributing meaning to social processes and interactions** (*positive outlook*)

A common theme can be detected by comparing model 1 and model 3. Facets from the domain *conscientiousness* play a dominant role, not all of them but especially the following: *goal directedness/ sense of mastery*, *orderliness* and *ambition/ achievement*. The relevance of facets from the domain *conscientiousness* is hardly surprising, because *conscientiousness* is a predictor of job performance in almost all jobs (Smith and Schneider, 2004, pp. 63-93; Barrick, Mount & Judge, 2001; Peters et al, 2006). The relevance of the facet *goal-directedness* is highlighted by studies pointing out that goal setting is next to group cohesion, one of the most important predictors of individual, team and organizational performance (Arnold et al, 2005; Latham & Locke, 1991; Hensel, 2010). Other studies already indicated that entrepreneurial success is positively associated with ambition (Zhao & Siebert, 2006). But the models 1 and 3 revealed that facets like *self-discipline*, *deliberation* (a strong affiliation with designing and following work procedures) or *dutifulness* did not seem to be relevant. The importance of these entrepreneurial qualities is accentuated in studies that are criticized for lack of validity (Zhao & Seibert, 2006; Chandler & Lyon, 2001). Our results indicate that other human qualities than the latter from the domain *conscientiousness* are relevant for entrepreneurial learning.

The importance of the facet *goal directedness/sense of mastery* does not stand alone. A moderation effect exists with respect to the GPA, with the strength and direction of *sense of mastery/goals directedness* influenced by *openness for values*, indicating that the combination of qualities, related to these two personality traits, enhances learning effectiveness. This means, that intellectual curiosity and openness for new and unknown business opportunities is called for, in combination with direct organizational behavior towards specific goals. Model 3 shows, that combining these qualities has a stronger enhancing effect on entrepreneurial learning capacities, than having only one of these qualities at one's disposal. It is also in line with the research of Kempster & Cope (2010) who show that the major difference between entrepreneurs and general managers is located in higher (for entrepreneurs) averages on 'extraversion, openness and conscientiousness, but lower ones on *agreeableness*, especially *altruism/cognitive empathy*' (Zhao & Siebert, 2006; Yang, 2008).

Not surprisingly, in an entrepreneurial environment, openness for unknown and ambiguous information is highly relevant, especially the facet *openness for values*, which relates to the general point average (GPA). The facet measures intellectual curiosity for underlying mechanisms of behavior or for detecting

patterns in a field of ambiguous stimuli. As the concept of innovation is very much based on the quality of the cognitive skill to perceive new and unique product-market-combinations, it is interesting to see that especially this facet of openness plays an important role. It appears to represent the essence of effective social constructive learning, a process characterized by attributing meaning to complex relationships, with a vision on the integration of complex causal relationships. Furthermore, it is related to a positive attitude towards 'lifelong learning', different levels of professional development (Hensel, 2010) and the learning efficacy during management development programs (Hensel, 2010). Higher levels of professional development are associated with higher averages for openness for values. Also, this facet shows considerable conceptual overlap with a tolerance for ambiguity, a critical success factor for managers and professionals working in organizations with highly ambiguous environments (Hensel, 2010; Lorsche & Morse, 1974).

The direction of the predictors from the domain agreeableness in the models differs: *compliance/cognitive flexibility* and, *altruism/cognitive empathy* are negatively related to the total of credits or GPA, whilst the facet *straightforwardness* is positively related. The possible explanation for this phenomenon is that higher averages of the facets *compliance/cognitive flexibility* and, *altruism/cognitive* hamper the capacity to reason and calculate in a profitable way, develop profitable business models or to develop an assertive attitude to compete in a severe commercial work environment. But this does not mean that qualities related to these personality traits are dysfunctional. The latter traits are related to service-orientation and sensitivity of customer needs. Also, all of the facets from the domain *agreeableness* are related to performance in work and learning environments with complex interdependencies (Peeters et al, 2006) and enhance the effectiveness of shared mental models in strategic team decision making (Druskat & Pescosolido, 2002). Agreeableness is, next to extraversion, positively related to visionary transformational leadership charisma (Bono & Judge, 2003; 2004; Judge, Erez, Bono & Thorensen, 2002). In its turn, the facet *straightforwardness* is positively related to GPA, meaning that appreciation and expression of honest and open feedback is relevant for learning capacities in an entrepreneurial knowledge acquisition process.

From the domain extraversion, especially the facet *positive outlook* plays an important role. It is related to both success criteria: the *overall academic performance* and the *general point average (GPA)*. The domain variable *extraversion* is related to performance in a work environment, where assertiveness, risk taking and frequent initiative to interact with others are important (Barrick, Mount & Judge, 2001; Mount, Barrick, & Steward, 1998; Hurtz & Donovan, 2000; De Fruyt & Mervielde, 1996). This is very much the case in an entrepreneurial work environment. The facet *positive outlook* refers to the cognitive attribution process of a positive meaningfulness.

The results for the facet *straightforwardness* are very much in line with the results found for the facet *self-consciousness/sensitivity to social criticism*. The latter measures sensitivity to criticism, but it explains sensitivity not from an altruistic perspective, but from an emotional arousal level whilst being criticized. Low scores of this facet originating from the domain dimension *neuroticism* lead to lower judgments. Apparently, students experience too little pressure to perform well. This is in accordance with studies showing that learning capacities during management development programs are related to the facet *self-consciousness* (Hensel, 2010). This concurs with research showing that low (but also relative high) *neuroticism* levels lead to underperformance (Karasek, 1990; Chemers, Hu & Garcia, 2005).

Finally, when does the learning environment exhibit an adequate focus on entrepreneurial qualities? It could be that curriculum designers underestimate the impact of the relatively strong heterogeneity of entrepreneurial demands within the work environment. This seems to be the case for the facets *compliance/cognitive flexibility* and *altruism/cognitive empathy*. Also, the direction of two facets originating from the domain openness, differ. Higher averages for the facet *openness to values* lead to higher grade point averages, higher averages of the facet *openness to change* to a lower academic performance. We take that to reflect the strong focus on marketing and financial calculations in the first year of the studied course. More *openness to change* could undermine capacities for these entrepreneurial skills. *Openness to values*, measuring intellectual curiosity for underlying mechanisms of human behavior, appears to be a core competency for detecting relevant models, theoretical frameworks or entrepreneurial opportunities in an ambiguous work environment. This once more highlights the heterogeneity of demands in an entrepreneurial work or learning environment.

Summarizing conclusions

The answer to our research question is unequivocally positive. Yes, entrepreneurial learning capacities and personality *are* related. Two conclusions can be drawn. 1) The use of the facets enhances our insight to a much greater extent than solely the use of the domains. If only the domain variable agreeableness would have been used, we could never have constructed models with the found high proportion of explained variance. 2) Within the context of entrepreneurial learning a '*variety of demands within the same job or profession*' seems to exist. We base this conclusion on the fact that personality traits originating from the domain agreeableness were found, with strong and significant relationships, but with different predictive directions. This means that for profit calculation, two facets of agreeableness are dysfunctional, whilst for service orientation, the creation of shared mental model and for sensitivity of customer needs they form the basis of critical success behavior. This is interesting

because the majority of research on the issues focuses on ‘*variance of between job demands*’. Dedicated success criteria and knowledge entrepreneurial learning effectiveness on the one hand, entrepreneurial learning effectiveness and personality traits on the other, are indeed connected. It also shows that a variety of personal qualities is needed for successful entrepreneurial knowledge acquisition.

In summary, our results lead to the conclusion that personality and knowledge acquisition in the context of entrepreneurial learning are related. Especially facets originating from the domain *conscientiousness*, *openness* and *altruism* (lower and higher averages) seem to be relevant. Also, but less evident, this holds for facets from the domain *extraversion* and *neuroticism* (higher averages!). This study offers interesting issues for assessing learning capacities for all organizations in need of entrepreneurial knowledge innovation or knowledge productivity. Additionally, it enhances our theoretical understanding of entrepreneurial learning, and shows that entrepreneurial learning capacities and specific personality traits are related. It underscores the expediency of including the FFM facets, next to the Big 5 domains, into the research methodology for this type of research. When designing an entrepreneurial curriculum, special focus should be laid on the heterogeneity of demands of an entrepreneurial learning environment.

References

- Aghion, P., Bloom, N., Blundell, R., Griffith R. & Howitt, P. (2005). Competition and Innovation: an Inverted-U Relationship. *The Quarterly Journal of Economics*, 120 (2): 701-728.
- Aghion, P. and Howitt, P. (2007). International Trade and Growth, in Aghion, P. and Howitt, P. (Eds.) *Understanding Economic Growth*. MIT Press: Cambridge.
- Arnold, J., Silvester, J., Cooper, C.L., Robertson, I.T. & Burnes, B. (2005). *Work psychology understanding human behavior in the workplace*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Bagheri, A. & Pihie, Z.A.L. (2011). Entrepreneurial leadership: towards a model for learning and development. *Human Resource Development International*, 14:4, 447-463.
- Baron, R.A., Markman, G.D. (2003). Beyond social capital: the role of entrepreneurs' social competence in their financial success. *Journal of Business Venturing*, 18,1, 41-60.
- Barrick, M.R., & Mount, M.K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Barrick, M.R., Mount, M.K., & Judge, T.A. (2001). Personality and Performance at the Beginning of the New Millennium: What do we know and Where Do We go Next? *Personality and Performance*, 9 (1/2), 9-29.
- Baum, J.R., Locke, E. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. *Journal of Applied Psychology*, 89, 587-598.
- Bosma, N.S., van Praag, C.M., Thurik, A.R., de Wit, G. (2004). The value of human and social capital investments for the business performance of startups. *Small Business Economics*, 23, 227-236.
- Brush, C.G., Greene, P.G., Hart, M.M. (2001). From initial idea to unique advantage: the entrepreneurial challenge of constructing a resource base. *Academy of Management Executive*, 15, 64-78.
- Bono, J.E. & Judge, T.A. (2003). Self-concordance at work: towards understanding the motivational effects of transformational leaders. *Academy of Management Journal*, 46, 5, 554-571.
- Carver, C.S. (2005). Impulse and Constraint: Perspectives From Personality Psychology Convergence With Theory in Other Areas, and Potential for Integration. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 4, 312-333.
- Carver, C. S., & White, T. L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment: The BIS/BAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 319-333.
- Carver, C. S., Sutton, S. K., & Scheier, M. F. (2000). Action, emotion, and personality: Emerging conceptual integration. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 741-751.

- Cassar, G. (2006). Entrepreneur opportunity cost and intended venture growth. *Journal of Business Venturing*, 21, 610–632.
- Chandler, G. N., & Lyon, D. W. (2001). Issues of research design and construct measurement in entrepreneurship research: The past decade. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(4), 101–113.
- Chemers, M. M., Hu, L. & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64.
- Cogliser, C.C., & Brigham, K.H. (2004). The intersection of leadership and entrepreneurship: Mutual lessons to be learned. *The Leadership Quarterly* 15: 771–99.
- Cope, J. (2003). Entrepreneurial learning and critical reflection: Discontinuous events as triggers for 'higher-level' learning. *Management Learning* 34, no. 4: 429–50.
- Cope, J. 2005. Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice* 29, no. 4: 373–97.
- Corr, P. J. (2004). Reinforcement sensitivity theory and personality. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews. Special Issue: Festschrift in Honour of Jeffrey Gray – Issue 1: Anxiety and Neuroticism*, 28, 317–332.
- De Fruyt, F. & Mervielde, I. (1996). The Five Factor Model of Personality and Holland's RIASEC Interest Types. *Personality and Individual Differences*, 23 (1), 87–103.
- D'Intino, R.S., Goldsby, M.G., Houghton, J.D. & Neck, C.P. (2007). Self-leadership: A process for entrepreneurial success. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13, 4: 105–20.
- Dijksterhuis, A., Bos, M.W., Nordgren, L.F., & van Baaren, R.B. (2006). On making the right choice: The deliberation-without-attention effect. *Science*, 311, 1005–1007.
- Dijksterhuis, A., & Meurs, T. (2006). Where creativity resides: The generative power of unconscious thought. *Consciousness and Cognition*, 15, 135–146.
- Druskat, V.U. & Pescosolido, A.T. (2002). The content of effective teamwork mental models in self-managing teams: Ownership, learning and heedful interrelating. *Human Relations*, 55(3): 283–314.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach–avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 804–818.
- Fernald, L.W., Solomon, G.T. & Tarabishy, A. (2005). A new paradigm: Entrepreneurial leadership. *Southern Business Review*, 30, 2: 1–10.
- Frese, M., Krauss, S.I., Keith, N., Escher, S., Grabarkiewicz, R., Luneng, S.T., Heers, C., Unger, J.M., Friedrich, C., (2007). Business owners' action planning and its relationship to business success in three African countries. *Journal of Applied Psychology*, 92 (6), 1481–1498.
- Frey, R.S. (2010). Leader self-efficacy and resource allocation decisions: A study of small business contractors in the federal market space. *USASBE Proceedings*, 781–810.
- Furnham, A. (2008). *Personality and Intelligence at Work. Exploring and Explaining Individual Differences at Work*. East Sussex, UK: Routledge.
- Gable, S. L., Reis, H. T., & Elliot, A. J. (2000). Behavioral activation and inhibition in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 1135–1149.
- Goldberg, L.R. (1990). An alternative description of personality: The Big Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216–1229.
- Goldberg, L.R. (1983). The magical number five plus, or minus two: Some conjectures on the dimensionality of personality descriptions. Paper presented at a research seminar. *Baltimore, MD: Gerontology research center*.
- Gupta, V., MacMillan, I.C., & Surie, G. (2004). Entrepreneurial leadership: Developing and measuring a cross-cultural construct. *Journal of Business Venturing*, 19: 241–60.
- Hensel, R.W. (2010). *The sixth sense in professional development. A study on the role of personality, attitudes and feedback concerning professional development*, doctoral dissertation, University of Twente, Organisational Psychology & HRD.
- Honig, B. (1998). What determines success? Examining the human, financial, and social capital of Jamaican microentrepreneurs. *Journal of Business Venturing*, 13, 371–394.
- Hurtz, G. M., & Donovan, J. J. (2000). Personality and job performance: The Big Five revisited. *Journal of Applied Psychology*, 85, 869–879.
- Jackson, C. J. (2005). *An applied neuropsychological model of functional and dysfunctional learning: Applications for business, education, training and clinical psychology*. Australia: Cytheon.
- Jackson, C.J., Hobman, E.V., Jimmieson, N. L. & Martin, R. (2009). Comparing different approach and avoidance models of learning and personality in the prediction of work, university, and leadership outcomes. *British Journal of Psychology*, 100, 283–312.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thorensen, C. (2002). Discriminant and incremental validity of four personality traits: Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 693–710.
- Latham, G.P., & Locke, E.A. (1991). Self regulation through goal setting. *Organisational Behaviour and Human Decision Processes*, 73, 753–72.
- Lorsche, J.W., & Morse, J.J. (1974). *Organization and their Members*. New York: Harper and Row.
- Karasek, R.A. & Theorell, T. (1990). *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: basic Books.

- Kempster, S.J. & Cope, J. (2010). Learning to lead in the entrepreneurial context. *Journal of Entrepreneurial behaviour and Research*, 16, 6: 5–34.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2012). Learning for now or later? Career competencies among students in higher vocational education in the Netherlands. *Studies in Higher Education*, 37(4), 449–467.
- Marcatia, A., Guidoa, G. & Peluso A.M. (2008). The role of SME entrepreneurs' innovativeness and personality in the adoption of innovations. *Research Policy*, 37, 1579–1590.
- Mattare, M. (2008). Teaching entrepreneurship: The case for an entrepreneurial leadership course. *USASBE Proceedings*, 78–93.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (1989). The structure of inter - personality traits: Wiggin's circumflex and the five- factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 586–595.
- McCrae, R.R. & John, O.P. (1992). An introduction of the Five Factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175–215.
- Metcalf, J. & Finn, B. (2008). Evidence that judgments of learning are causally related to study choice. *Psychonomic Bulletin & Review*, 15(1), 174–179.
- Mount, M.K., Barrick, M.R. & Steward, G.L. (1998). Five Factor model of personality and performance in jobs involving personal interactions. *Human Performance*, 11, 145–165.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. (2nd ed.) New York: McGraw-Hill.
- LePine, J.A. (2003). Team adaptation and post change performance: Effects of team composition in terms of members' cognitive ability and personality. *Journal of Applied Psychology*, 88, 27–39.
- Peeters, M.A.G., Van Tuijl, H.F.J.M., Rutte, C.G., & Reymen, I.M.M.J. (2006). Personality and Team Performance. *European Journal of Personality*, 20, 377–396.
- Poropat, A.E. (2009). A meta-analysis of the five factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 2, 322–338.
- Ridderinkhof, K.R., van den Wildenberg, W.P.M, Segalowitz, S. J. & Carter, C.S. (2004). Neurocognitive mechanisms of cognitive control: The role of pre-frontal cortex in action selection, response inhibition, performance monitoring, and reward-based learning. *Brain and Cognition*, 56, 129–140.
- Schneider, B. & Brent Smith, D. (2004). *Personality and Organizations* (pp. 163–193), London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schumpeter J.A. (1975) “*Creative Destruction*” *From Capitalism, Socialism And Democracy*. NewYork: Harper.
- Schwartz, D. & Malach-Pines, A. (2007). High technology entrepreneurs versus small business owners in Israel. *Journal of Entrepreneurship*, 16, 1, 1–17.
- Shane, S., 2000. Prior knowledge and the discovery of entrepreneurial opportunities. *Organization Science*, 11, 448–469.
- Shane, S. & Venkatraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Journal*, 25, 217–226.
- Smith, D.B., & Schneider, B. (2004). Where We've Been and Where We're Going: Some conclusions Regarding Personality and Organizations. In Schneider, B. & Brent Smith, D. (Eds.), *Personality and Organizations* (pp. 163–193), London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sonnentag, S., Frese, M. (2002). Performance concepts and performance theory. In: Sonnentag, S. (Ed.), *Psychological Management of Individual Performance: A Handbook in the Psychology of Management in Organizations*. Wiley, Chichester, pp. 3–25.
- Unger, J.M., Friedrich, C. (2007). Business owners' action planning and its relationship to business success in three African countries. *Journal of Applied Psychology*, 92 (6), 1481–1498.
- Unger, J.M., Friedrich, C. (2007). Business owners' action planning and its relationship to business success in three African countries. *Journal of Applied Psychology*, 92 (6), 1481–1498.
- Van der Sluis, J., Van Praag, C.M., Vijverberg, W. (2005). Entrepreneurship, selection and performance: a meta-analysis of the role of education. *World Bank Economic Review*, 19 (2), 225–261.
- Van Praag, C.M., Versloot, P. (2007). What is the value of entrepreneurship? A review of recent research. *Small Business Economics* 29 (4), 351–382.
- Westhead, P., Ucbasaran, D.,
- Westhead, P., Ucbasaran, D. & Wright, M. (2005). Decisions, actions, and performance: do novice, serial, and portfolio entrepreneurs differ? *Journal of Small Business Management*, 43, 393–417.
- Winters, A., Meijers, F., Lengelle, R. & Baert, H. (2012). The self in career learning: An evolving dialogue. In H.J.M. Hermans & T. Gieser (Eds.), *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp.454–469). Cambridge, UK: Cambridge University Press. Penning.
- Wright, M. (2005). Decisions, actions, and performance: do novice, serial, and portfolio entrepreneurs differ? *Journal of Small Business Management*, 43, 393–417.
- Yang, C.-W. (2008). The relationships among leadership styles, entrepreneurial orientation, and business performance. *Managing Global Transitions* 6, 3: 257–75.
- Young, J.E. & Sexton. D.L. (2003). What makes entrepreneurs learn and how do they do it? *Journal of Entrepreneurship* 12: 155–82.
- Zhao, H., Seibert, S.E. (2006). The big five personality dimensions and entrepreneurial status: a meta-analytical review. *Journal of Applied Psychology* 91 (2), 259–271.



Taalbeheersing een garantie voor studiesucces?

Verslag van een onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces.

Wilma van der Westen & Domien Wijsbroek

Inleiding

Dat taalvaardigheid van invloed is op studiesucces was een aanname die in het onderzoek 'Slecht in taal, slecht in studie?' werd onderzocht (Van der Westen & Wijsbroek 2010). In dit hoofdstuk gaan we in op de vraag of deze aanname bevestigd kan worden op basis van een meerjarig onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces in het hoger onderwijs. De Haagse Hogeschool werkt sinds 1999 met een model genaamd 'Ondersteunend Onderwijs Nederlands' met als doel zowel het studiesucces als de kwaliteit van afstudeerders te verbeteren (Van der Westen, 2003, zie figuur 1). Dit model is destijds ontwikkeld in het kader van een driejarig project Kwaliteit & Studeerbaarheid. Een onderdeel van dit model is een Instaptoets Nederlands (verder IN genoemd). Deze taaltoets wordt gebruikt voor instromende eerstejaarsstudenten. In dit onderzoek zijn de scores op de IN van de studenten van de afnamejaren 2007 tot en met 2011 gekoppeld aan het Onderzoekshuis Studiesucces van de Haagse Hogeschool. In het Onderzoekshuis Studiesucces zijn studieresultaten en een aantal variabelen die hiervoor mogelijk van belang zijn, opgenomen. Het onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid van studenten en hun studiesucces is in 2010 gestart. Inmiddels is een deel van de studenten afgestudeerd en kan een volgende stap in het onderzoek gezet worden. In dit hoofdstuk zijn nieuwe data en nieuwe inzichten verwerkt en worden recente uitkomsten van het onderzoek gepresenteerd.

In paragraaf 1 belichten we het kader en de stand van zaken van het onderzoek. In paragraaf 2 wordt beschreven wat de IN meet en welke keuzes hierin zijn gemaakt. De onderzoeksgroep wordt beschreven in paragraaf 3. Om het verband tussen de IN en studiesucces te begrijpen is het nodig om de scores van de deelnemers op de IN naar vooropleiding, etniciteit, geslacht en afnamejaar te kennen. Deze gegevens worden gepresenteerd in paragraaf 4. In de vijfde paragraaf beschrijven we de relaties tussen taalvaardigheid en studiesucces. Hebben taalvaardiger studenten meer succes in de studie? Of spelen vooral andere variabelen die studiesucces kunnen verklaren een rol? Onderzoeksvragen die in dit onderzoek centraal staan zijn:

1. In hoeverre is taalvaardigheid gerelateerd aan studiesucces?

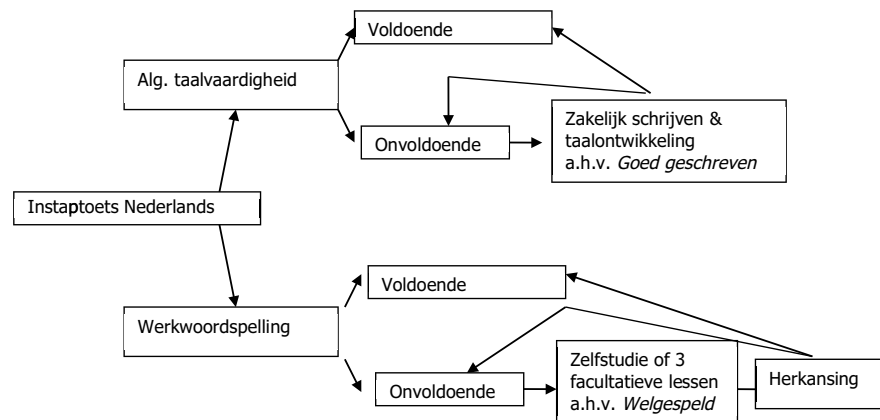
2. Hoe verhoudt de relatie van taalvaardigheid met studiesucces zich tot een aantal andere variabelen die mogelijk van belang zijn voor studiesucces (zoals *vooropleiding, etniciteit, leeftijd, opleiding, geslacht, afnamejaar, gemiddeld eindexamencijfer havo of vwo*)?
3. Hoe verhoudt de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces zich bij de belangrijkste instroomgroepen (mbo'ers, havisten, vwo'ers)?
4. Hoe verhouden algemene taalvaardigheid en werkwoordspelling zich tot studiesucces?

Het hoofdstuk sluit af met conclusies en discussie.

1. Het kader van het onderzoek

Het instrument Instaptoets Nederlands, onderdeel van het model Ondersteunend Onderwijs Nederlands (zie figuur 1), wordt in een meerjarig onderzoek op resultaten onderzocht. In dit hoofdstuk wordt een deel van dit onderzoek, namelijk dat naar de relatie tussen taalvaardigheid, studentkenmerken en studiesucces, beschreven. Taalvaardigheid is in dit verband geïnterpreteerd als de scores op de IN.

Het model Ondersteunend Onderwijs Nederlands (OON), in 1999 ingevoerd bij twintig opleidingen van De Haagse Hogeschool.



Figuur 1: Het Model Ondersteunend Onderwijs Nederlands (Van der Westen 2003).

Het doel van de instaptoets IN is vroegtijdige screening van taalzwakke studenten voor het volgen van ondersteunend onderwijs Nederlands (volgens model OON), vanuit de gedachte dat deze studenten risico lopen op studie vertraging. De IN bestaat uit twee onderdelen, een toets algemene taalvaardigheid (gemeten met een zogenaamde C-toets) en een toets werkwoordspelling.

Wanneer het onderdeel algemene taalvaardigheid, de C-toets, onvoldoende is, wordt ondersteunend onderwijs aangeboden. Aan de hand van schrijfp opdrachten van de opleiding worden taal leerstrategieën aangeleerd voor zowel de verdere taalontwikkeling als voor een betere zakelijke schrijfvaardigheid. Gewerkt wordt met de hiervoor ontwikkelde aanpak '*Goed geschreven*' (Van der Westen, 2002/2009/2013). Een portfolio van schrijfp opdrachten die in het kader van de eigen studie worden gemaakt, en het schrijven van een voldoende eindtekst ter plekke, moeten leiden tot een voldoende beoordeling.

Wanneer het onderdeel werkwoordspelling van de IN onvoldoende is gemaakt volgen facultatief drie lessen werkwoordspelling aan de hand van '*Welgespeld*' (Van der Westen, 2005/2010), dat ook geschikt is om zelfstandig door te werken. Het onderdeel werkwoordspelling wordt opnieuw getoetst met een andere versie van de toets werkwoordspelling. Beide onderdelen van de IN moeten voldoende zijn om voor studiepunten in aanmerking te komen.

In een eerder verschenen artikel (Van der Westen & Wijsbroek, 2010) zijn de eerste, nog exploratieve, uitkomsten van het onderzoek beschreven. Er is toen gekeken naar de relatie tussen het resultaat op de IN en studiesucces in het eerste studiejaar. In dat stadium van het onderzoek is geen verband gevonden tussen taalvaardigheid en uitval in het eerste jaar van de toen onderzochte afnamejaren, 2007 – 2010, maar wel een significant verband met het aantal studiepunten. Werkwoordspelling en algemene taalvaardigheid bleken hierbij evenveel voorspellende waarde te hebben. In dit artikel wordt duidelijk dat algemene taalvaardigheid voor de meeste studenten een sterkere relatie heeft met studiesucces dan werkwoordspelling.

Deze meerjarige studie belicht dus de complexe relatie tussen het niveau van taalvaardigheid bij aanvang van de studie, gemeten met de IN, en studiesucces, en daarnaast de vraag welke andere factoren hierop van invloed zijn. Hiermee is dit onderzoek een eerste stap op weg naar het door de Haagse Hogeschool beoogde doel om de factoren die van invloed zijn op studiesucces te kunnen definiëren en de effecten van inspanningen ter verhoging van studiesucces zichtbaar en meetbaar te maken.

2. Het toetsen van taalvaardigheid: de Instaptoets Nederlands

Taalvaardigheid is een breed begrip. Voor het construct 'algemene taalvaardigheid' zijn de scores op de IN gebruikt en daarmee stoelt de concretisering van dit construct op de keuzen die destijds gemaakt zijn bij het ontwikkelen van de IN en die in deze paragraaf worden belicht. De IN uit het model OON bestaat uit een C-toets, voor het meten van algemene taalvaardigheid, en een toets

werkwoordspelling, om een deel van de werkwoordspelling te meten dat, in vergelijking met bijvoorbeeld algemene taalvaardigheid in een relatief korte tijd leerbaar is.

C-toets

Destijds is gezocht is naar een toetsvorm die geschikt is om vroegtijdig in de opleiding op een snelle, valide, betrouwbare en effectieve wijze vast te stellen of studenten wel of niet voldoende algemeen taalvaardig zijn. Een C-toets bestaat uit een aantal fragmenten waarin vanaf de tweede zin steeds elk tweede woord voor de helft is weggelaten en aangevuld moet worden. Doordat gebruik wordt gemaakt van fragmenten uit *bestaande* teksten, teksten die de doelgroep moet kunnen begrijpen, correspondeert de dekking van woordsoorten en grammaticale verschijnselen met die van de betreffende taal. Om de ontbrekende woorddelen aan te vullen is een beroep op kennis op woord-, zins- en tekstniveau en algemene wereldkennis nodig. De C-toets is onderzocht door Klein-Braley (o.a. 1985; 1997) en Klein-Braley & Raatz (o.a. 1984). Uit dit, en later onderzoek, o.a. van Eckes & Grotjahn (2006), is gebleken dat de C-toets een valide en betrouwbare toets is en dat de resultaten op een C-toets sterk correleren met die van afzonderlijke toetsen van de vier taalvaardigheden (lezen, luisteren, spreken en schrijven) en met grammatica, woordenschat en spelling (Van Veen, 1999; Hacquebord & Van der Westen, 2010). Eckes & Grotjahn onderzochten de hypothese dat een C-toets algemene taalvaardigheid meet door van 843 participanten de resultaten op de C-toets via 'Rasch measurement modelling and confirmatory factor analysis' te vergelijken met de resultaten op vier deeltoetsen lezen, luisteren, schrijven en spreken. De resultaten van o.a. Lee-Ellis (2009) wijzen opnieuw op de potentie van de C-toets als valide, betrouwbare, snelle en efficiënte meting van het begrip algemene taalvaardigheid. Door de correlatie met afzonderlijke toetsen van de vier taalvaardigheden (lezen, luisteren, spreken en schrijven) kan de C-toets als een indicator voor het begrip *algemene taalvaardigheid* dienen, al kan de C-toets deze deeltoetsen niet vervangen in het geval een heldere diagnose of een nauwkeurige meting van één of verschillende domeinen nodig is (Reichert, Brunner & Martin, 2013), bijvoorbeeld wanneer je wilt weten hoe goed studenten begrijpend kunnen lezen of wanneer je wilt vaststellen wat studenten beheersen. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid blijkt bij veel toetsen een probleem, maar leidt hier niet tot problemen. Het aanvullen van de weggelaten delen van woorden uit de tekst (zie voorbeeldfragment figuur 2) kan alleen goed of fout zijn en wordt door iedere beoordelaar gelijk beoordeeld. Hood (1990) en Jafarpur (1995) hebben als nadeel van de C-toets de lage indrukvaliditeit genoemd. Indrukvaliditeit heeft betrekking op de *indruk* van validiteit, het vermogen van mensen om intuïtief aan te voelen of een test meet wat hij moet meten. De beperkte indrukvaliditeit is een van de redenen waarom de

Haagse Hogeschool vanaf 2012 gebruik maakt van een andere vorm van taaltoetsing.

De C-toets in de IN heeft als doelstelling om onderscheid te maken tussen studenten die voldoende taalvaardig zijn om met een redelijke kans op succes aan de HHS te studeren en studenten die dat niet zijn (Van Veen, 1999). Met de C-toets wordt de algemene taalvaardigheid van de inkomende student gemeten voor vroegtijdige screening en selectie van die studenten die ondersteuning behoeven, niet om hen te weren van een opleiding, zij zijn immers formeel toelaatbaar, maar om hen tijdens de opleiding aan de hand van de schrijfopdrachten van die opleiding verder te helpen met taalontwikkeling en het wegwerken van eventuele tekorten (Hacquebord & Van der Westen, 2010).

Jaarlijks is een nieuwe versie van de C-toets voorgelegd aan inkomende studenten van een deel van de opleidingen aan de Haagse Hogeschool. Elke versie bestaat uit zes fragmenten uit teksten die studenten in het eerste jaar moeten kunnen begrijpen. Steeds komen twee fragmenten uit syllabi of studieboeken met een inleidend karakter waarvoor geen specifieke voorkennis is vereist. Twee andere fragmenten komen uit voorlichtende teksten over studeren. Vervolgens een fragment uit een juridisch getinte voorlichtende tekst (uit een studentenstatuut bijvoorbeeld) en één uit een gesproken tekst die schriftelijk gerepresenteerd wordt. Van elk fragment is de eerste zin intact gelaten. Vanaf de tweede zin is de tweede helft van ieder tweede woord weggelaten. Iedere weggelaten letter is vervangen door een streepje. Deze ingreep maakt de toets makkelijker, maar ook betrouwbaarder en meer valide dan een versie waarin het weggelaten woorddeel is vervangen door één ononderbroken streep (Grotjahn 1997: 124). Bij samengestelde woorden, zoals *studentenstatuut*, is ook de eerste letter van het tweede lid van de samenstelling gegeven (studente_s_ _ _ _ _). Figuur 2 geeft met een klein voorbeeldfragment een idee van wat de C-toets meet.

Waarom hebben wij eigenlijk twee oren? Wat i _ de fun _ _ _ _ daarvan? H _ _ blijkt
d _ _ onze or _ _ een taakve _ _ _ _ _ hebben, z _ leveren ni _ _ een exa _ _ _
kopie v _ _ hetzelfde gel _ _ _ . Om d _ _ uit t _ leggen i _ een uits _ _ _ _ _ naar h _ _
functioneren v _ _ onze hers _ _ _ _ _ nodig.

Figuur 2: Een voorbeeldfragment uit het onderdeel algemene taalvaardigheid van de Instaptoets Nederlands.

In 2007 is een aantal veranderingen ingevoerd in de C-toets. Voor 2007 werden de versies steeds samengesteld uit een databank van fragmenten die uitgebreid getest waren en werden er jaarlijks twee versies gebruikt. Er was altijd sprake van een overlap van versies tussen de jaren (twee fragmenten per versie waren identiek aan die van het jaar ervoor). Grote verschillen tussen jaren op de diver-

se fragmenten werden gecontroleerd door bij enkele opleidingen met een wat betreft vooropleiding stabiele studenteninstroom, te toetsen of verschillen verklaarbaar waren of (deels) gecompenseerd moesten worden in de cesuur.

Vanaf 2007 tot en met 2011 is nog steeds gewerkt met vaste criteria voor de keuze van de tekstfragmenten, maar de fragmenten zijn beperkt of niet getest. Er is elk jaar met andere tekstfragmenten gewerkt waardoor fraude is bemoeilijkt. Om spieken tegen te gaan is gewerkt met twee versies waarin alleen de volgorde waarin de tekstfragmenten worden gepresenteerd, verschilt.

Een tweede wijziging is dat de toets in plaats van deels *normgerelateerd*, vanaf 2008 volledig *criteriumgeoriënteerd* ingezet is. Normgerelateerde toetsen vergelijken studenten met elkaar, en maken bij de toetsuitslagen onderscheid tussen de beste en de zwakst presterenden binnen een bepaalde populatie. Criteriumgerelateerde toetsen gaan na in hoeverre de student voldoet aan een bepaald criterium. Omdat overeenstemming over een eenduidig, fair, valide en betrouwbaar criterium ontbrak, is in 1999 gekozen voor een normgerelateerde toets. Weliswaar is, op aanvraag van het Nederlands / Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs, in 2009 voor het eerst de taalvaardigheid die nodig zou zijn voor studiesucces beschreven in de Talige startcompetenties voor hoger onderwijs (Bonset & De Vries, 2009), maar deze is nog niet gevalideerd en kent nog geen vastomlijnd en helder gedefinieerd toetsconstruct. Vanaf afnamejaar 2008 is een volledig criteriumgerichte benadering ingezet en wordt een vaste norm gehanteerd. Een student scoort voldoende als ten minste gemiddeld 90% van alle aan te vullen woorden in de tekstfragmenten correct zijn.

Toets werkwoordspelling

Werkwoordspelling werd, vanuit de verwachting dat dit onderdeel weinig voorspellende waarde zou hebben voor studiesucces, bij het ontwerpen van het model OON in eerste instantie niet beschouwd als een onderdeel dat getoetst zou moeten worden. Fouten in de werkwoordspelling komen, zo blijkt uit diverse onderzoeken (Sandra, Daems & Frisson (2001); Sandra, Frisson & Daems (2004); Van Abbeneyen (2010)) op alle niveaus voor, ook op de hoogste taalniveaus, terwijl een gebrekkige algemene taalvaardigheid daarentegen naar verwachting direct verband houdt met het kunnen functioneren op het niveau waarvoor je opgeleid wordt.

Op verzoek van docenten en opleidingsdirecteuren werd toch een onderdeel spelling opgenomen in de toets. Hierbij is gekozen voor een leerbaar element van de spelling, namelijk de werkwoordspelling van zwakke werkwoorden, die tot de beruchte dt-fouten leidt. De keuze voor deze vorm van werkwoordspelling is gemaakt om de toets niet onbedoeld moeilijker te maken voor studenten voor wie het Nederlands niet de moedertaal is en voor studenten met dys-

lexie, of, in een erger geval, hen uit te sluiten van hoger onderwijs. Door deze keuze voor deze vorm van werkwoordspelling wordt geen beroep gedaan op toevallige werkwoordkennis (het onderscheid in sterke en zwakke werkwoorden: is het *ervaren* of *ervoeren*?), toevallige woordkennis (wanneer woorden als *medaille*; *wijdverbreid*; *per se* bevestigd zouden worden) of op spellingsregels die gebaseerd zijn op incidentele weetjes (bijvoorbeeld bij woorden als *monniken*; *vwo'er* en *havoër*), zaken die de meeste taalgebruikers opzoeken in een woordenboek of 'googlen'.

Bij het onderdeel werkwoordspelling van de IN vullen studenten de bekende "*d'tjes en t'jes*" in. Dit gebeurt in zinnen die niet speciaal zijn geconstrueerd, maar zijn verzameld uit teksten van studenten of uit teksten passend bij 'beginnend hbo-niveau' omdat er dt-fouten in voorkwamen. Voor de toets werkwoordspelling is een stramen ontwikkeld waarin is vastgesteld welke werkwoordsvormen in de toets zitten (tegenwoordige tijd; voltooid deelwoord als bijvoeglijk naamwoord; voltooid deelwoord; *je* achter de persoonsvorm) om ervoor te zorgen dat de versies onderling vergelijkbaar waren. Door de zinnen niet te construeren maar zinnen te verzamelen uit teksten omdat er dt-fouten in stonden, kwamen homofone werkwoordsvormen, dat zijn werkwoordsvormen die hetzelfde klinken maar anders gespeld worden, zoals *behandelt* en *behandeld*, en samengestelde en/of langere zinnen veelvuldig voor. Door deze samengestelde en langere zinnen wordt ook gemeten of studenten deze complexere zinsstructuren doorzien. Dit wijkt af van de gangbare praktijk waarin spellingsregels aangeboden en geoefend worden in enkelvoudige korte zinnen. Dat gebeurt niet alleen in het basisonderwijs, maar ook in taalboeken of taalwebsites voor het hoger onderwijs. In die gevallen krijgen studenten in het hoger onderwijs, voor wat betreft de werkwoordspelling, te weinig bagage mee om de geleerde spellingregels toe te kunnen passen in de complexere teksten die binnen het hoger onderwijs gangbaar zijn.

Relatie C-toets en toets werkwoordspelling

Achter de C-toets gaat een aantal vooronderstellingen schuil:

- de zes fragmenten van de twee versies van de C-toets meten hetzelfde construct;
- de score op werkwoordspelling betreft een ander construct dan de C-toets;
- de constructen zijn goede indicatoren voor respectievelijk algemene taalvaardigheid en werkwoordspelling.

De eerste veronderstellingen zijn met statistische methoden getoetst en blijken in grote lijnen te kloppen. De onderlinge correlaties van de studentscores op de fragmenten van de C-toets zijn hoog (de jaarlijks vastgestelde Chronbach's alfa bedraagt gemiddeld 0,84 wat wijst op een goede interne consistentie) en gemiddeld hoger dan de jaarlijkse correlaties tussen de fragmenten van

de C-toets en de deeltoets werkwoordspelling. Het lijkt verantwoord om de scores van de zes fragmenten bij elkaar op te tellen, ze meten hetzelfde construct (dit wordt bevestigd met factoranalyses). De twee onderdelen van de IN zullen in dit artikel dan ook als aparte uitkomsten worden behandeld.

Wat de fragmenten precies meten (de constructvaliditeit) wordt hiermee niet verder verhelderd. We gaan wat dat betreft af op eerdere onderzoeken. De gemiddelde correlatie (Spearman) tussen het construct algemene taalvaardigheid en werkwoordspelling in de Instaptoets Nederlands is matig en bedraagt 0,36.

3. De Onderzoeksgroep

In deze paragraaf komt de samenstelling van de instroom van de Haagse Hogeschool en van deelnemers aan de IN aan bod. De deelnemers aan de IN, die wordt afgenomen in de eerste maanden van de opleiding, vormen de onderzoeksgroep. Omdat de onderzoeksgroep verschilt van de totale instroom van eerstejaarsstudenten bij De Haagse Hogeschool is het van belang te weten waarin deze groepen van elkaar verschillen. Uitspraken die in dit artikel gedaan worden over ‘studenten’ betreffen steeds de onderzoeksgroep.

De populatie van De Haagse Hogeschool en onderzoeksgroep: verschil in samenstelling

Alleen eerstejaars voltijd- en duaalstudenten die in de maand september met hun opleiding startten en meededen met de eerste afname van de IN zijn meegenomen in de onderzoeksgroep. Een deel van de opleidingen deed van 2007 tot en met 2011 elk jaar mee met de IN, andere opleidingen namen één of enkele jaren deel.

Alle eerstejaarsstudenten van opleidingen die in een bepaald jaar meedoen, worden geacht de IN te maken. Een klein deel van deze studenten maakt de IN echter niet, meestal omdat ze al vóór de afname van de IN niet meer deelnemen aan de opleiding maar zich nog niet hebben uitgeschreven. Zij vallen buiten de onderzoeksgroep. Van alle eerstejaars voltijd- en duaalstudenten van de Haagse Hogeschool (verder HHs genoemd) die in de maand september met hun opleiding starten, doet uiteindelijk elk jaar gemiddeld ongeveer 20% mee met de IN. Hierdoor kan de samenstelling van de onderzoeksgroep (zie tabel 2) afwijken van de instroompopulatie van de HHs. Zo neemt het aantal studenten met een niet-westerse achtergrond in de studentinstroom van de HHs vooral in de eerste jaren toe, terwijl het aandeel niet-westerse studenten in de onderzoeksgroep ongeveer gelijk blijft (zie tabel 1 en 2). Voor de vaststelling van de etniciteit is de definitie van het CBS uit 2009 gehanteerd zoals beschreven in

bijvoorbeeld Index (2010). Een deel van de westers allochtonen in de instroom van de HHs volgt een Engelstalige opleiding en valt daarom buiten de onderzoeksgroep.

	Autochtoon	Niet-westers	Westers	Totaal
2007	63,3%	27,2%	9,5%	4782
2008	60,6%	29,3%	10,0%	4853
2009	56,8%	32,9%	10,0%	5418
2010	57,5%	31,8%	10,4%	5569
2011	56,4%	32,3%	11,3%	6372
totaal	58,7%	30,9%	10,3%	26994

Tabel 1. Eerstejaarsvoltijd/duaalstudenten van de Haagse Hogeschool, septemberstarters per studiejaar naar etniciteit (niet-westers zijn studenten met een niet-westerse achtergrond ofwel niet-westers allochtonen; westers zijn westers allochtonen).

	Autochtoon	Niet-westers	Westers	Totaal
2007	60,0%	32,9%	7,1%	1162
2008	63,8%	29,6%	6,6%	776
2009	60,9%	32,6%	6,6%	1170
2010	61,5%	32,3%	6,2%	1152
2011	63,7%	30,7%	5,6%	1153
totaal	61,8%	31,8%	6,4%	5413

Tabel 2. Onderzoeksgroep per afnamejaar naar etniciteit.

Uit tabel 3 en 4 wordt duidelijk dat het aandeel mbo’ers in de onderzoeksgroep hoger is dan in de totale groep eerstejaarsstudenten van de HHs. Blijkbaar doen meer opleidingen met een hoger percentage mbo’ers mee aan de IN.

	Havo	Mbo	Vwo	BD	CD	Overig	Totaal
2007	51,6%	26,2%	7,7%	7,9%	4,5%	2,1%	4782
2008	50,9%	26,6%	7,7%	10,5%	2,7%	1,7%	4853
2009	48,9%	26,8%	6,6%	11,4%	4,3%	2,1%	5418
2010	47,2%	28,1%	8,1%	11,7%	2,7%	2,2%	5569
2011	50,1%	27,1%	6,9%	12,1%	2,2%	1,6%	6372
totaal	49,7%	27,0%	7,4%	10,8%	3,2%	1,9%	26994

Tabel 3. Eerstejaarsduaal/voltijdstudenten HHs per studiejaar, septemberstarters naar vooropleiding (BD is buitenlands diploma, CD is colloquium doctum of toelatingsexamen 21+).

	Havo	Mbo	Vwo	BD	CD	Overig	Totaal
2007	52,6%	35,0%	5,2%	1,2%	5,3%	0,6%	1162
2008	49,5%	38,7%	6,6%	1,4%	2,7%	1,2%	776
2009	50,9%	34,2%	6,7%	3,2%	4,4%	0,8%	1170
2010	46,4%	37,8%	8,0%	4,5%	2,5%	0,8%	1152
2011	49,0%	37,4%	6,9%	3,9%	1,9%	1,0%	1153
totaal	49,7%	36,5%	6,7%	2,9%	3,4%	1,8%	5413

Tabel 4. Onderzoekspopulatie per afnamejaar naar vooropleiding.

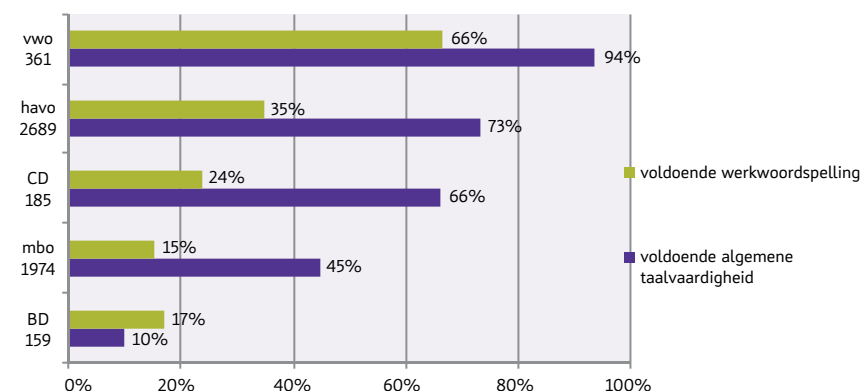
De man/vrouw-verhouding in de HHs-instroom schommelt rond het gemiddelde van 52,2% mannen.

In de onderzoeksgroep klimt het aandeel mannen van 46,6% in 2007 naar 53,6% in 2011 (gemiddeld bedraagt het aandeel mannen in de onderzoekspopulatie 51,5%).

4. De Instaptoets Nederlands: grote verschillen in resultaten

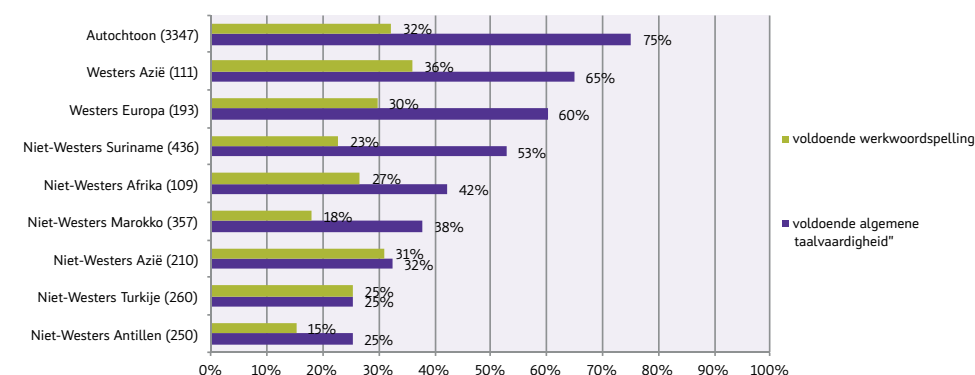
In deze paragraaf beschrijven wij de resultaten van de IN naar vooropleiding, etniciteit, geslacht en afnamejaar.

Als we de uitkomsten op de toets vergelijken op basis van vooropleiding (zie figuur 3) zien we grote verschillen. Van de vwo'ers haalt gemiddeld 94% een voldoende voor algemene taalvaardigheid, van de mbo'ers 45%. Studenten die toelaatbaar waren op grond van een toelatingsexamen 21+ (CD), nemen, zowel bij algemene taalvaardigheid als bij werkwoordspelling, een positie in tussen havisten en mbo'ers. Studenten met een buitenlands diploma (BD) scoren het laagst op algemene taalvaardigheid, terwijl hun vaardigheid in werkwoordspelling iets boven die van de mbo'ers zit. De keuze voor een leerbaar deel van de werkwoordspelling, dat wil zeggen een onderdeel van de werkwoordspelling dat binnen het tijdsbestek tussen de toets en de herkansing te leren valt, lijkt niet onbedoeld moeilijker voor de groep buitenlands diploma (BD), vrijwel geheel bestaand uit niet-moedertaalsprekers van het Nederlands.



Figuur 3. Gemiddeld percentage voldoende op de onderdelen van de IN naar type vooropleiding (n=5413).

Verder valt op dat het percentage voldoende voor het onderdeel algemene taalvaardigheid bij alle groepen behalve bij de studenten met een buitenlands diploma (BD), hoger is dan voor het onderdeel werkwoordspelling. Het model OON volgend betekent dit dat meer studenten hun toets werkwoordspelling moeten herkansen dan het aantal studenten dat een module moet volgen voor taal- en schrijfvaardigheidsontwikkeling (de module Zakelijk Schrijven). In dit onderzoek zal algemene taalvaardigheid belangrijker blijken voor studiesucces waardoor men zou verwachten dat het zwaartepunt op dit onderdeel en niet op de werkwoordspelling gericht zou moeten zijn. De inhoud en intensiteit van de module Zakelijk Schrijven sluiten wél aan bij het grotere belang van algemene taalvaardigheid voor studiesucces.



Figuur 4. Gemiddeld percentage voldoende op de onderdelen van de IN naar etniciteit, alleen groepen groter dan 100 personen. De groep westers Azië betreft grotendeels studenten met één of twee ouders uit Indonesië.

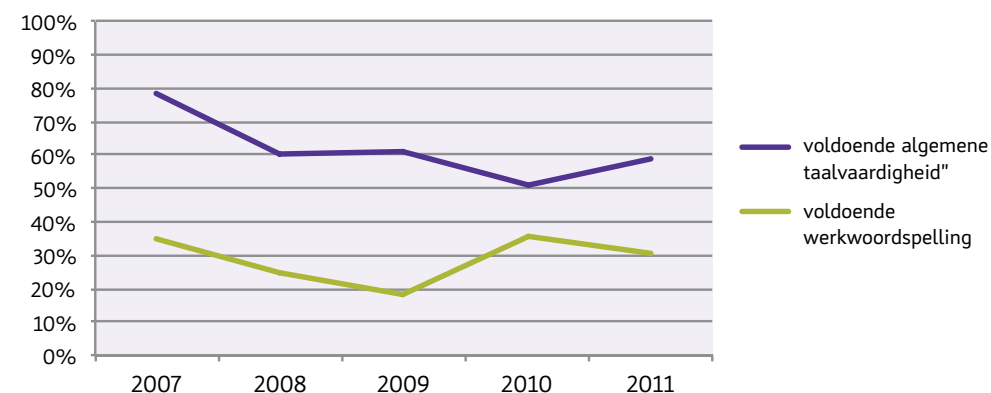
Bij een vergelijking van de uitkomsten op de toets op basis van etniciteit (zie figuur 4) blijkt dat Antillianen (ten minste één van de ouders of zelf geboren op Curaçao, Bonaire, St. Maarten, St. Eustatius en Saba) het laagste percentage voldoende behalen op algemene taalvaardigheid. Ongeveer 75% van deze groep komt na het behalen van een vo- of mbo-4-diploma direct vanaf de eilanden naar de HHs om hier te studeren. Voor deze studenten wordt voor aanvang van de studie, en daarmee ook voorafgaand aan de afname van de IN, een taalweek georganiseerd.

In figuur 4 zien we ook dat de deoltoetsen verschillende aspecten van taalvaardigheid meten die zich bij bepaalde groepen anders kunnen verhouden dan in andere groepen. Studenten met een Turkse achtergrond scoren gemiddeld even hoog voor werkwoordspelling als voor algemene taalvaardigheid, terwijl de resultaten van autochtone studenten een groot verschil laten zien tussen de scores op deze onderdelen van de IN.

De variabele *geslacht* lijkt voor algemene taalvaardigheid weinig verschil te maken (mannen 62,7% en vrouwen 61,5% voldoende). Vrouwen zijn wel beter in werkwoordspelling (mannen 25,8% en vrouwen 32,6% voldoende).

Weergaven van de uitkomsten van de IN naar afnamejaar

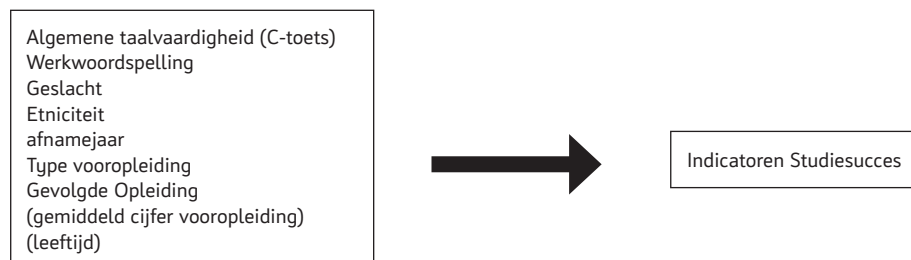
In figuur 5 zijn de jaarlijkse resultaten van de onderdelen van de IN weergegeven in percentages voldoende. We kunnen de resultaten van de jaren niet goed met elkaar vergelijken, omdat de toetsen niet hetzelfde waren. De moeilijkheidsgraad van de toetsen wordt immers bij algemene taalvaardigheid bepaald door de fragmentkeuzes die zijn gebaseerd op vaste criteria over omvang en tekstsoort. Ook bij werkwoordspelling zijn de opgenomen zinnen feitelijk elk jaar nieuw hoewel bij de opstelling hiervan gebruik wordt gemaakt van een vast stramien. Hierdoor kunnen jaarlijkse fluctuaties ontstaan in de moeilijkheidsgraad van de IN. De resultaten kunnen zowel iets zeggen over de moeilijkheidsgraad van de toets als van het niveau van de deelnemers van de toets. Over de langere termijn zouden wel trends in het niveau van de deelnemers zichtbaar moeten worden omdat de jaarlijkse fluctuaties dan minder van belang zijn. Op basis van het beperkte aantal jaren in dit onderzoek durven we geen harde uitspraken te doen over de ontwikkeling van het niveau van taalvaardigheid van de onderzoeksgroep door de jaren heen.



Figuur 5. Gemiddeld percentage voldoende op de twee onderdelen van de IN naar afnamejaar ($n=5413$).

5. De relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces

Deze paragraaf gaat eerst in op het model dat gebruikt wordt om de relatie tussen de IN en studiesucces te exploreren. We geven een beschrijving van de analysemethode als dit van toepassing is. Het meest eenvoudige model waarin de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces tot uiting komt 'verklaart' studiesucces uit taalvaardigheid. Maar studiesucces wordt maar deels bepaald door taalvaardigheid. Variabelen als geslacht, etniciteit, type vooropleiding en opleiding spelen ook rol in studiesucces, deels direct, maar ook deels indirect *via* taalvaardigheid. Het hier gebruikte onderzoeksmodel pretendeert niet een volledig overzicht te geven van variabelen die een relatie hebben met studiesucces. Hier zijn alleen variabelen opgenomen die aanwezig zijn in het Onderzoekshuis Studiesucces van de HHs. Hierdoor laten we bijvoorbeeld interventies van opleidingen, docenten, etc. buiten beschouwing (zie figuur 6). In eerste instantie worden alleen de bovenste zeven onafhankelijke variabelen van figuur 6 ingevoerd. Om de bijdrage van taalvaardigheid aan studiesucces te bepalen wordt eerst de relatie tussen taal en studiesucces bekeken. Daarna wordt deze relatie gecontroleerd voor de overige variabelen.



Figuur 6. Model voor het onderzoek naar de relatie tussen taal en studiesucces.

Studiesucces is een complex begrip: meerdere indicatoren

Het begrip studiesucces kan met meerdere indicatoren uitgedrukt worden (zie figuur 7). De meeste indicatoren zijn binair zoals *wel of niet geslaagd* maar indicatoren als *gemiddelde van behaalde cijfers* of *aantal behaalde studiepunten in een bepaalde periode* leiden tot een verdeling (soms een normaalverdeling). Ook de IN kent meerdere indicatoren. Naast de *on/voldoende-score* is in de voorhanden zijnde data ook het *aantal fouten* vastgelegd.

Studiesucces (binair) • behalen propedeuse binnen een periode • het behalen van de norm voor een bindend studieadvies in eerste jaar • uitval of switchen binnen een periode • het behalen van het bachelordiploma	Instaptoets Nederlands (binair) • on/voldoende algemene taalvaardigheid • on/voldoende werkwoordspelling
Studiesucces (verdeling) • gemiddeld cijfer in een periode • aantal behaalde studiepunten in een periode • periode die een student nodig heeft om het diploma te behalen	Instaptoets Nederlands (verdeling) • aantal fouten algemene taalvaardigheid • aantal fouten werkwoordspelling

Figuur 7. Indicatoren voor studiesucces en taalvaardigheid (IN).

In dit hoofdstuk is een keuze gemaakt met betrekking tot deze indicatoren. Het eerste jaar blijkt cruciaal voor studiesucces. Zo is in de periode 2007-2011 ongeveer 30% van de eerstejaarsstudenten het jaar erop niet langer ingeschreven bij de HHs. Dit is vergelijkbaar met andere grote hbo-instellingen in de Randstad. Omdat een deel van de studenten al direct aan het begin van de studie uitvalt, niet meedoet aan de IN en ook buiten de onderzoeksgroep valt, is het uitvalpercentage in de onderzoeksgroep met 24% lager dan deze 30%. Naast de uitvallers behaalt nog eens ongeveer 28% van de studenten in het eerste studiejaar hun propedeuse. Ook hier zien we dat het percentage studenten in de onderzoeksgroep dat hun propedeuse in een jaar haalt met 34% hoger is (doordat vroege uitvallers niet meededen met de IN). We hebben hier

gekozen voor het beschrijven van onderzoek naar de relatie van taalvaardigheid met het *behalen van de propedeuse in het eerste studiejaar, uitval in het eerste jaar* en het *behalen van het bachelordiploma in vier jaar*.

Behalen van de propedeuse in het eerste studiejaar en de Instaptoets Nederlands

Algemene taalvaardigheid heeft een significante relatie met het behalen van de propedeuse in één jaar. Dit geldt ook voor *werkwoordspelling*. Van de studenten die *algemene taalvaardigheid* behalen, behaalt 41% de *propedeuse in een jaar*, van de studenten die algemene taalvaardigheid niet behalen, behaalt 23% de *propedeuse in een jaar* (zie tabel 5).

Prop behaald in één jaar			Prop behaald In één jaar		
Voldoende ATV	gemiddeld	n	Voldoende Werkwoordspelling	gemiddeld	n
ja	41%	3365	ja	44%	1573
nee	23%	2048	nee	30%	3839
totaal	34%	5413	totaal	34%	5413

Tabel 5. Het behalen van de propedeuse in het eerste studiejaar naar het behalen van de onderdelen van de IN.

Een regressieanalyse geeft meer inzicht in de relaties tussen de IN en het behalen van de propedeuse. Wanneer een regressieanalyse wordt uitgevoerd voor het *behalen van de propedeuse in één jaar* met alleen *algemene taalvaardigheid* als onafhankelijke variabele dan verklaart *algemene taalvaardigheid* 4,7% van de variantie. Door *werkwoordspelling* wordt 2,3% variantie verklaard. Overigens wekt het woord verklaren, dat bij regressieanalyses wordt gebruikt, de suggestie van een oorzaak-gevolgrelatie terwijl dit helemaal niet het geval hoeft te zijn.

Wanneer we controleren voor de andere onafhankelijke variabelen uit figuur 6 vallen de verklaarde varianties mogelijk lager uit. Controleren gebeurt door de variabelen uit figuur 6 (maar niet die van de IN) als eerste, in één blok (enter) in te brengen in de regressie. In dit eerste blok wordt door de variabelen in het regressiemodel 12,9% variantie verklaard (zie tabel 6).

- *Etniciteit* werd opgenomen omdat er verschillen zijn in de mate van het behalen van de P in een jaar naar etniciteit; autochtonen behalen de P het vaakst in een jaar, dan westers allochtonen en dan niet westers allochtonen.
- *Opleiding* werd opgenomen omdat er verschillen zijn tussen opleidingen in de mate waarin studenten hun propedeuse in een jaar behalen.

- *Vooropleiding* werd opgenomen omdat vwo'ers veel vaker hun propedeuse in een jaar behalen dan mbo'ers, en mbo'ers weer vaker dan havisten (ook de kleinere groepen uit tabel 3 en 4 laten wisselende cijfers zien).
- *Geslacht* werd opgenomen omdat vrouwen vaker hun propedeuse binnen een jaar behalen dan mannen
- *Afnamejaar* werd opgenomen in het model omdat het percentage studenten dat binnen een jaar hun propedeuse behaalt, licht daalt.

In een tweede blok worden *algemene taalvaardigheid* en *werkwoordspelling* ingebracht (stepwise forward). Dan worden de relaties na controleren voor de overige variabelen duidelijk. Als we dus rekening houden met *etniciteit*, de *opleiding* die wordt gevolgd, de *vooropleiding*, het *geslacht* en het *afnamejaar* verklaart *algemene taalvaardigheid* nog maar 2% en *werkwoordspelling* nog maar 0,8%. Er is dus een beperkte relatie aantoonbaar tussen de IN en het *behalen van de propedeuse in het eerste jaar*. De totale verklaarde variantie van het regressiemodel is nu 15,7% (zie tabel 6).

Toegevoegde significante variabele	Geschatte verklaarde variantie R ²
BLOK 1.	
Etniciteit	
Opleiding	
Vooropleiding	
Geslacht	
Afnamejaar	12,9% (totaal blok 1)
BLOK 2.	
Algemene Taalvaardigheid	2%
Werkwoordspelling	0,8%
TOTAAL	15,7%

Tabel 6. Regressiemodel voor behalen propedeuse in het eerste studiejaar.

Het eerste studiejaar: uitval groot maar moeilijk te verklaren

Zowel *algemene taalvaardigheid* als *werkwoordspelling* spelen een verwaarloosbare rol als verklaring voor *uitval*. In een eerder artikel werd al geconcludeerd dat er geen relatie is tussen de IN en uitval (Van der Westen & Wijsbroek, 2010). Maar ook de andere variabelen uit figuur 6 blijken nauwelijks of geen relatie te hebben met *uitval*. *Uitval* wordt blijkbaar verklaard door factoren die wij niet in ons onderzoek hebben meegenomen. Uitvallers vormen geen homogene groep. Ongeveer de helft van de uitvallers studeert direct verder bij een andere instelling voor hoger onderwijs. Ongeveer 9% van de uitvallers heeft hun propedeuse behaald en gaat waarschijnlijk door met een universitaire studie (een hbo-propedeuse geeft toegang tot universitair onderwijs).

De relatie tussen de IN en studiesucces naar type vooropleiding

Een van de onderzoeksvragen luidt: is de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces bij de belangrijkste instroomgroepen (mbo'ers, havisten, vwo'ers) steeds vergelijkbaar? Om deze vraag te beantwoorden zullen we nu bekijken of er verschillen zijn in regressiemodellen voor deze instroomgroepen.

Regressiemodel behalen propedeuse in een jaar varieert per vooropleiding

Wanneer we alleen naar de mbo'ers kijken blijkt dat *algemene taalvaardigheid* 7,7% van de variantie in *behalen propedeuse in een jaar* verklaart en *werkwoordspelling* 2,5%.

Bij een regressiemodel dat controleert voor de overige variabelen blijkt dat de *opleiding*, *etniciteit* en *afnamejaar* samen 19,9% verklaren. *Algemene taalvaardigheid* en *werkwoordspelling* verklaren daarnaast nog eens 4,5% en 1,2% zodat een model ontstaat dat 24,6% van de variantie verklaart.

Inzoomend op havisten verklaren *algemene taalvaardigheid* en *werkwoordspelling* 2,3% resp. 1,2% van de variantie in *behalen van de propedeuse in een jaar*. Bij een regressiemodel dat controleert voor de overige variabelen blijkt dat *geslacht*, *opleiding* en *etniciteit* samen 8,8% verklaren.

Algemene taalvaardigheid en *werkwoordspelling* verklaren dan nog 1,2% en 0,3% zodat een model ontstaat dat 10,3% van de variantie verklaart. Ook hier zien we dat het percentage verklaarde variantie van de IN laag is.

Bij de vwo'ers verklaart *werkwoordspelling* 1,3% van de variantie. *Algemene taalvaardigheid* biedt geen verklaarde variantie.

Wanneer we controleren voor de overige variabelen dan blijkt dat *geslacht*, *opleiding* en *etniciteit* samen 20% van de variantie verklaren. *Werkwoordspelling* voegt hier nog 1,3% aan toe (vwo'ers die werkwoordspelling behalen, behalen vaker hun propedeuse in een jaar) zodat een model ontstaat dat 21,3% van de variantie verklaart.

Of een vwo'er beter of minder goed is in algemene taalvaardigheid is dus niet relevant voor het *behalen van de propedeuse in een jaar*.

Regressiemodel uitval in het eerste jaar voor mbo'ers en vwo'ers.

Als we alleen kijken naar de mbo'ers blijkt dat er voor deze groep wél een relatie bestaat tussen *uitval* en *algemene taalvaardigheid*; in een regressiemodel met *algemene taalvaardigheid* als enige onafhankelijke variabele wordt 3,1% variantie van de uitval verklaard.

Na controle voor de overige onafhankelijke variabelen ontstaat een model waarin *opleiding*, *etniciteit* en *afnamejaar* samen 8,9% van de variantie in *uitval in een jaar* verklaren.

Algemene taalvaardigheid verklaart nu nog 1,3% zodat een model resteert dat 10,2% verklaart.

Bij de havisten hebben de gebruikte variabelen geen relevante relatie met *uitval in het eerste jaar*.

Voor vwo'ers blijkt dat *algemene taalvaardigheid* geen relatie heeft met *uitval*, *werkwoordspelling* daarentegen verklaart 3,1% van de variantie. Wanneer gecontroleerd wordt voor de overige variabelen blijkt dat in de eerste stap een model ontstaat waarin alleen *opleiding* van belang is (18,5%). *Werkwoordspelling* verklaart hierna nog 1,7% zodat het totale model 20,2% van de variantie verklaart.

Regressiemodellen veranderen na opname *gemiddeld eindexamencijfer*

In figuur 6 staat het *gemiddeld eindexamencijfer* van de vooropleiding tussen haakjes omdat deze cijfers voor de groep mbo'ers niet beschikbaar zijn. Ook zijn deze cijfers op het moment dat de IN wordt afgenomen nog niet bekend bij de HHs. De variabele *gemiddeld eindexamen* betreft het gemiddelde van de eindexamencijfers in het voortgezet onderwijs (havo en vwo) van de eindexamenvakken van de student. De *gemiddelde eindexamencijfers* worden als extra onafhankelijke variabelen toegevoegd aan de regressieanalyses. Ook de leeftijd op het moment dat de IN wordt gemaakt staat tussen haakjes. Er was twijfel over de opname van *leeftijd* in het voorspellingsmodel omdat de gemiddelde leeftijd op de datum van de eerste poging van de IN geen correlatie heeft met het gemiddelde eindexamencijfer (havo, vwo). Verwacht werd dat dit wellicht zou betekenen dat er ook geen relatie zou zijn met studiesucces binnen het hbo. Toch blijkt er een significante correlatie tussen *leeftijd* en *het behalen van de propedeuse in het eerste jaar* ($r = -0,38$, hoe jonger hoe meer kans op behalen van de propedeuse). Deze correlatie is waarschijnlijk te herleiden op het blijven zitten of stapelen in de vooropleiding. Nu kunnen we weer de relaties tussen de IN en *het behalen van de propedeuse in een jaar* bij de havisten en vwo'ers controleren voor alle overig aanwezige onafhankelijke variabelen.

Bij de havisten blijkt een model te ontstaan dat met de variabelen *gemiddeld eindexamencijfer*, *geslacht*, *afnamejaar* en *opleiding* 18,9% verklaart. *Algemene taalvaardigheid* blijkt nog net significant maar voegt hier eigenlijk niets meer aan toe (0,2%). *Werkwoordspelling* valt buiten het model, net als de variabele *leeftijd*.

Bij de vwo'ers wordt 27,3% van de variantie verklaard door *cijfer vooropleiding*, *geslacht*, *etniciteit* en *opleiding*. De IN speelt na controle voor deze variabelen geen rol meer.

De opname van *leeftijd* en *cijfers vooropleiding* bij het verklaren van uitval maakt vrijwel geen verschil. Ze zijn net significant maar verklaren samen minder dan 1% van de variantie in uitval.

Hogere cijfers wanneer *algemene taalvaardigheid* behaald is

Binnen de groep studenten die hun propedeuse binnen een jaar behalen, is nog bekeken of er verschillen zijn tussen de studenten die wel en niet hun algemene taalvaardigheid bij de IN hebben behaald. Studenten die *algemene taalvaardigheid* niet behaalden hebben een gemiddeld cijfer van 6,8 behaald in de propedeuse, studenten die *algemene taalvaardigheid* wel behaalden hebben daarentegen een gemiddeld cijfer van 7,1. Kappe (2011) stelt dat gemiddelde cijfers van studenten die hun propedeuse behalen normaal verdeeld zijn. De verschillen kunnen dus worden getoetst op significantie met een t-toets, die aangeeft dat dit verschil inderdaad significant is.

Een regressieanalyse geeft aan dat 3,6% van de variantie in het *gemiddelde cijfer in de propedeuse* wordt verklaard. Het blijkt hier technisch niet mogelijk met een lineaire regressieanalyse te controleren voor de overige variabelen. We kunnen alleen constateren dat er sprake is van hogere cijfers wanneer algemene taalvaardigheid is behaald, niet of dit alleen komt door de relatie van algemene taalvaardigheid met hogere cijfers of (ook) door de relatie die algemene taalvaardigheid heeft met bijvoorbeeld de overige variabelen uit figuur 6.

Uitvallers en studenten die hun propedeuse in het eerste jaar behalen zijn nu aan bod geweest. Hiernaast heeft nog ruim 30% van de eerstejaarsstudenten van de Haagse Hogeschool hun propedeuse niet in één jaar behaald. Zij studeren verder in dezelfde opleiding en hopen in hun tweede jaar hun propedeuse alsnog te behalen. Ongeveer 10% van deze groep heeft minder dan 40 studiepunten maar geen negatief studieadvies. Zij krijgen om persoonlijke reden uitsstel. Ze studeren verder en hebben alsnog de mogelijkheid om hun propedeuse binnen de gestelde termijn te behalen. Hiernaast is er een groep van ongeveer 10% van de instromende studenten die in hun tweede jaar bij de HHs zijn ingeschreven bij een andere opleiding.

5. Conclusies en discussie

De belangrijkste vraag van dit onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid, gemeten met de Instaptoets Nederlands (IN), en studiesucces was of taalvaardigheid een relatie heeft met studiesucces. Vervolg vragen zijn waaruit die relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces bestaat, welke andere variabelen bepalend zijn voor studiesucces en in hoeverre deze variabelen meer

of minder bepalend zijn dan taalvaardigheid (scores op de Instaptoets Nederlands). Er is hierbij gebruik gemaakt van een model voor onderzoek naar studiesucces met *het behalen van de propedeuse in een jaar* en *uitval uit de Haagse Hogeschool in een jaar* als afhankelijke variabelen, en *algemene taalvaardigheid*, *werkwoordspelling*, *geslacht*, *vooropleiding*, *etniciteit*, *opleiding*, *leeftijd* en *gemiddeld eindexamencijfer voortgezet onderwijs* als onafhankelijke variabelen. Het *gemiddeld eindexamencijfer* is niet van toepassing bij mbo'ers.

Het belang van *werkwoordspelling* en *algemene taalvaardigheid* voor studiesucces, wanneer aanwezig, verschilt per indicator van studiesucces. Een eenduidige uitspraak over de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces is op basis van dit onderzoek niet mogelijk gebleken. Een regressieanalyse met *behalen van de propedeuse in het eerste jaar* als afhankelijke variabele geeft aan dat *algemene taalvaardigheid* 4,7% variantie verklaart. Na controle voor de overige onafhankelijke variabelen blijft hier nog 2% van over. Voor *werkwoordspelling* bedragen deze getallen 2,3% respectievelijk 0,8%. Wanneer een regressieanalyse wordt uitgevoerd met *uitval uit de Haagse Hogeschool in een jaar* als afhankelijke variabele dan blijkt dat *algemene taalvaardigheid* en *werkwoordspelling* noch de overige genoemde onafhankelijke variabelen enige variantie verklaren. *Uitval in een jaar* kunnen we blijkbaar toeschrijven aan andere of persoonlijke variabelen, niet aan taalbeheersing of de overige gebruikte onafhankelijke variabelen. De sterk uiteenlopende redenen voor *uitval*, zoals doorstroom naar een universiteit, persoonlijke overwegingen en omstandigheden, verkeerde studiekeuzes maakt de groep uitvallers zeer divers. Verder is in dit onderzoek niet bekend welke studenten uitvallen uit het hoger onderwijs en welke studenten direct elders verder studeren.

Het bleek nodig om nóg specifiekere te zijn dan een analyse per indicator van studiesucces. Het belang van *werkwoordspelling* en *algemene taalvaardigheid* voor studiesucces verschilt per type vooropleiding van de student. De relatie tussen *algemene taalvaardigheid* (en in veel mindere mate *werkwoordspelling*) en *het behalen van de propedeuse in een jaar* blijkt het grootst voor mbo'ers en minder sterk bij havisten. Bij vwo'ers, een relatief kleine instroomgroep in het hbo, is de relatie tussen *algemene taalvaardigheid* en *het behalen van de propedeuse in een jaar* helemaal afwezig. Bij deze groep is er een kleine relatie tussen *werkwoordspelling* en *het behalen van de propedeuse in een jaar*. *Uitval uit de Haagse Hogeschool in het eerste studiejaar* is alleen bij mbo'ers en vwo'ers deels te verklaren met de gebruikte onafhankelijke variabelen. *Algemene taalvaardigheid* en *werkwoordspelling* spelen hierin een zeer bescheiden rol. Bij havisten blijkt *uitval* geen relatie te hebben met de onderdelen van de IN of de andere gebruikte onafhankelijke variabelen.

Waarom *werkwoordspelling* voor vwo'ers wel een relatie heeft met studiesucces en *algemene taalvaardigheid* niet verdient nader onderzoek.

Opvallend is dat de relaties tussen de IN en studiesucces klein zijn. Veruit het grootste percentage in de variantie in studiesucces blijft onverklaard. De vraag dringt zich op of het investeren in taalvaardigheid dan wel rendement oplevert. Maar ook de overige onafhankelijke variabelen (met uitzondering van de opleiding die de student volgt) verklaren steeds maar enkele procenten. Blijkbaar is het moeilijk variabelen te vinden die een sterke relatie met studiesucces hebben. Is dit één van de redenen waarom de inspanningen voor het verhogen van studiesucces door hbo-instellingen tot nu toe beperkt succesvol zijn gebleken?

In dit onderzoek komt de variabele *opleiding*, de opleiding die de student volgt, steeds als belangrijke verklarende variabele voor studiesucces naar voren. Er zijn grote verschillen tussen opleidingen als het om studiesucces gaat. Het is niet te zeggen of daar bepaalde opleidingskenmerken aan ten grondslag liggen of dat er sprake is van een bepaald type student dat voor een bepaald type opleiding kiest. De vraag of dergelijke grote verschillen in studiesucces tussen opleidingen wenselijk en acceptabel zijn, is een interessante beleidsvraag.

Bij de opzet van de IN is voor een leerbaar deel van de *werkwoordspelling* gekozen. Het is de vraag of dit deel van de *werkwoordspelling* een indicator is voor spelling in het algemeen. Mocht dit het geval zijn dan roept de beperkte relatie tussen *werkwoordspelling* en studiesucces en tussen *werkwoordspelling* en *algemene taalvaardigheid* de vraag op of spelling- en grammaticatoetsen, en het hieropvolgend remediërend spelling- en grammaticaonderwijs in het eerste studiejaar bijdragen aan de (algemene) taalvaardigheid die een grotere rol speelt in studiesucces. De uitkomsten wijzen erop dat niet een deelvaardigheid maar juist eindcompetenties, die meer aansluiten bij het construct *algemene taalvaardigheid*, een grotere relatie hebben met studiesucces. Of remediëren van spelling, stijl en grammatica leidt tot een betere *algemene taalvaardigheid* is een vraag die nader onderzoek verdient.

Een belangrijke vraag van docenten in het hoger onderwijs en van taalwetenschappers is of de taalvaardigheid van de instromende studenten achteruitgaat. De in deze studie onderzochte data stelen op toetsen die zijn samengesteld op basis van vaste criteria voor de selectie van fragmenten van *algemene taalvaardigheid* in de C-toets (onderdeel *algemene taalvaardigheid*) en een stramen voor de selectie van zinnen voor de toets *werkwoordspelling*. Hierdoor kan de moeilijkheidsgraad van de toetsen per afnamejaar verschillen. Deze vraag kan dus met deze uitkomsten niet goed worden beantwoord. Binnen de onderzochte periode (2007-2011) lijkt een eerst neergaande trend later te stabiliseren, maar nogmaals, de vraag is of deze bewering geldig is en

mocht dat het geval zijn, dan is het de vraag waar dat aan ligt. Nader onderzoek is gewenst.

Concluderend kan nu, met Van Veen (1999), niet gesteld worden dat taalvaardigheid een garantie is voor studiesucces omdat er veel meer variabelen een rol spelen bij studiesucces.

Er is nu meer kennis over de complexe relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces. In het onderzoek komt nu de vraag in beeld of en hoe de taalvaardigheid van studenten verbeterd kan worden. En, nog belangrijker..., of het verbeteren van taalvaardigheid uiteindelijk leidt tot meer studiesucces. Dit blijven prangende vragen die nader onderzoek verdienen.

Referenties

- Bonset, H. & De Vries, H. (2009). *Talige startcompetenties hoger onderwijs*. Enschede: SLO-publicatie.
- CBS (2000). Standdaarddefinitie allochtonen 1999, *Index no 10*, 24-25.
- Grotjahn, R. (1997), 'Der C-test: neuere Entwicklungen'. In: Gardenghi, M. / O'Connell, M. (Hrsg.) (1997), *Prüfen, Testen, Bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang. (U.O.H. Jung (Hrsg.), *Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik. Band 6*).
- Hacquebord, H. & Van der Westen, W. (2010). Taaltoetsing in het kader van taalbeleid in het hoger onderwijs. In Peters, E. & Van Houtven, T. (red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (pp. 37-49). Leuven (België): ACCO.
- Kappe, R. (2011). Determinants of succes: a longitudinal study in higher professional education. Amsterdam: VU (proefschrift).
- Klein-Braley, C. (1985). A cloze-up on the C-Test: a study in the construct validation of authentic tests. *Language Testing* June 1985 vol. 2 no. 1 76-104 doi: 10.1177/026553228500200108
- Klein-Braley, C., & Raatz, U. (1984). A survey of research on the C-test. *Language Testing*, 1(2), 134-146.
- Klein-Braley, C. (1997), 'C-Tests in the context of reduced redundancy testing: an appraisal'. In: *Language Testing* 14 (1997) 1, 47-84.
- Lee-Ellis, S. (2009). The development and validation of a Korean C-Test using Rasch Analysis. *Language Testing*, April 2009; vol. 26, 2: pp. 245-274.
- Peters, E., Van Houtven, T. & El Morabit, Z. (2010). Is meten echt meer weten? Taalvaardigheid van instromende studenten in het hoger onderwijs in kaart gebracht. In: E. Peters. & T. Van Houtven (red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (pp. 51 – 66). Leuven (België): ACCO.
- Reichert, M., Brunner, M., & Martin, R. (2013). How well does 'general language proficiency' explain language test performance? (voor het laatst geraadpleegd 5 febr. 2014).
- Sandra, D., Daems, F. & Frisson, S. (2001). Zo helder en toch zoveel fouten. Wat leren we uit psycholinguïstisch onderzoek naar werkwoordfouten bij ervaren spellers? In: *Vonk*, 2001, nr.3, p. 3-20.
- Sandra, D., Frisson, S. & Daems, F. (2004). Still errors after all those years. Limited attentional resources and homophone frequency account for spelling errors on silent verb suffixes in Dutch. *Written Language and Literacy* 7 (2004), 61-77.
- Van Abbenyen, L. (2010). *Dat verklaard* veel... Over de detectie van spelfouten tijdens het leesproces en de invloed van lexicale en sublexicale homofoondominantie hierop. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

- Van Veen, C. (1999). *Constructie van een nieuwe Sectorale Toets Nederlands voor studenten van de Haagse Hogeschool*. Den Haag: De Haagse Hogeschool, interne publicatie.
- Van der Westen, W. & Wijsbroek, D. (2011). Slecht in taal, slecht in studie? Resultaten van een onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces. In S. Vanhooren & A. Mottart (red.), *Vijfentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 118-123). Gent: Academia Press.
- Van der Westen, W. & Wijsbroek, D. (2010). Slecht in taal, slecht in studie? Een onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces. *Hoger Onderwijs Management* dec. 2010, p. 18-20.
- Van der Westen, W. (2005, 2010). *Welgespeld, Werkwoordspelling voor hoger onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Van der Westen, W. (2009). Talige startcompetenties voor hoger onderwijs. In: A. Mottart en S. Vanhooren (red.). *Drieëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 197-185.
- Van der Westen, W. (2003). Ondersteunend Onderwijs Nederlands: het perspectief op een goede taalvaardigheid. In A. Mottart (red.), *Retoriek en praktijk van het schoolvak Nederlands 2002* (pp. 207-219). Gent: Academia Press.
- Van der Westen, W. (2002/2009/2013). *Goed geschreven, Zakelijk schrijven binnen opleiding en beroep*, Bussum: Coutinho.
- Wijsbroek, D., Bahi, M., Rensen, N. & Zijlstra, W. (2012). Opbrengsten Monitoring Programma Studiesucces. Den Haag: De Haagse Hogeschool, interne publicatie.



The effects of performance appraisal on professional development:

Do leadership support and employees' professional identification matter?

Max Aangenendt, Marinka Kuijpers & Karin Sanders

In this study we examine the relationship between the application of a performance appraisal system and teachers' opportunities for- and active consideration of professional development. In addition we examine whether leadership support and employees' organizational-, career- and occupational identification moderate these relationships. We hypothesize that leadership support and employees' organizational identification will strengthen this linkage, while career identification will weaken this relationship. To test the hypotheses we used survey data from an institution for Higher Education in the Netherlands (N = 538 teachers). Results show that the application of a performance appraisal system is related to the opportunities for professional development and to the active consideration of professional development. Leadership support strengthens the relationship between application of the performance appraisal system and active consideration of professional development, while for opportunities for professional development a full mediating effect of leadership support is found. As expected organizational identification strengthens the relationship between performance appraisal and active consideration of professional development. However organizational identification shows a direct effect on opportunities for professional development. For career identification no interaction effects were found. Results and consequences are discussed for promoting professional development in institutions for Higher Education.

Introduction

Since institutions for Higher Education (HE) are challenged to develop their flexibility and innovativeness to adapt to the new societal demands (Shin, 2011; Teichler, Arimoto & Cummings, 2013; de Weert & van der Kaap, 2013; Cummings & Shin, 2014), employees in Higher Education have to cope with new developments on a wide scale (Shin & Cummings, 2014). These external demands accompany educational organizations at present and seem to influence their workforce more permanently than in the old days (Boyd & King, 1977; Gardner, 1995; Bleiklie & Michelsen, 2013). This turbulence is expected to have a continuous impact on the professional lives of employees in HE,

permanently challenging their self-definition, and demanding a permanent re-orientation on employees' professional identity (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Clarke, Hyde & Drennan, 2013). Like other knowledge intensive organisations, the workforce in HE has to be regarded as the most important production factor. Employees' organizational behavior is critical to student development and organizational output. As a result the disentanglement of employees' professional identity, organizational behaviour and professional development is a booming research perspective (Bijaard et al., 2004; OECD, 2005; Bednall, Sanders & Runhaar, 2014).

From this perspective, the rising attention for the development of Human Resources Management (HRM) in educational institutions within the last decade is not surprising (Runhaar, Sanders & Yang, 2010; Bednall et al., 2014). Unfortunately, the strategic use of HRM policies and tactics is relatively new in the field of secondary and higher vocational education and its implementation varies strongly across domains (Coonen & Sanders, 2008; Runhaar, Sanders & van Rijn, 2010). HRM departments within educational institutions are confronted with a strategic challenge; they are asked to contribute to the design and implementation of various HR practices, like training, promotion and (performance for) pay as evidence based as possible (Boselie et al., 2005). Therefore the knowledge based accountability of high performance HR policies and instruments remain a challenge, because their added value to organizational- and employee level outcomes is not clear yet (Boselie, Dietz & Boon, 2005; Combs, Liu, Hall & Ketchen, 2006; Crook, Todd, Combs, Woehr & Ketchen, 2011).

Amongst the wide range of HR practices, performance appraisal systems form one of the most important categories of strategic HRM (Boselie et al., 2005). Performance appraisal systems are argued to be crucial, because they serve as a necessary condition for and component of quality programs such as performance enhancement programs, productivity improvement efforts and career development programs (Barnhart, 1987; Paauwe, 2008; Spence & Keeping, 2011; Bednall et al., 2014). Research on performance appraisal systems is promising because they can be linked to those employee outcomes that "HR practices actually can affect", such as changes in employee attitudes and behaviour (Paauwe, 2008: 15). Following a recent review of Spence and Keeping (2011), we describe performance appraisal in general as "an evaluative process whereby managers rate and deliver feedback regarding employees' performance" (Spence et al., 2011: 85). Performance appraisal systems can be regarded as a bundle of HR-practices and techniques (Boselie, 2005), consisting of multiple components tailored to the strategic needs of the organization (De Nisi & Pritchard, 2006). In addition to the design of performance appraisal systems, the systems need to be implemented and applied by the

supervisor in the way it was intended by senior management. Since earlier research shows that the implementation is more crucial in terms of influencing employee behaviour (Alfes, Truss, Soane, Rees & Gatenby, 2013; Bos-Nehles, van Riemsdijk, & Looise, 2013) in this study we focus on the '*application of performance appraisal*' and define it as 'the degree to which the components of the performance appraisal system as designed are actually applied in the supervisor-employee dyad'.

In order to stimulate employees to respond to changing organizational demands, performance appraisal systems in knowledge intensive and educational institutions have been linked to the need for ongoing professional development of the work force (Bednall et al., 2014). While research on professional development has been focused on various aspects such as reflection and feedback asking as indicators of informal learning (Runhaar, Sanders & Yang, 2010; Bednall et al., 2014), on antecedents of transfer of training in the context of formal learning (De Rijdt, Stes, van der Vleuten, Dochy, 2013) and on antecedents of employees' overall involvement in work related learning (Kyndt & Baert, 2013), little is known about the contribution of the performance appraisal system to intermediate conditions for professional development, such as the extent to which employees observe *opportunities for professional development* within the organization and the extent to which employees *actively consider* their professional development. Observing opportunities and active consideration are relevant intermediate conditions for professional development for they can add to the development of a learning intention, which is related to actual participation in work-related learning behaviour (Kyndt & Baert, 2013). Moreover opportunities and active consideration of professional development belong to the employee outcomes that HR practices could possibly affect (Paauwe, 2008).

Although research on validity and objectivity of the performance appraisal system itself has long been fascinated by measurement problems, recently this research has evolved into the examination of linkages between performance appraisal and supervisory behaviour. Research shows that supervisor attitudes do influence their rating behaviour (DeNisi et al., 2006; Spence et al., 2011). Spence and Keeping (2010, 2011) showed that one of the non performing goals managers consider when they apply performance appraisal is to maintain a positive relationship between supervisor and employee. Based on this work, we can conclude that rather than being accurate or to implement a performance appraisal system 'by the book', managers pursue conscious goal oriented behaviour while applying the system of performance appraisal as it is handed over by the organization. Because HR tactics such as performance appraisal, are implemented and applied within a relationship with a supervisor (Nehles, van Riemsdijk, Kok & Looise, 2006; Purcell & Hutchinson, 2007), we examine the effects of '*leadership support*' (Banai & Reisel, 2007) as a mo-

derator on the relationship between the performance appraisal system and the intended employee outcomes. Leadership support represents an important aspect of the quality of the leader-follower relationship (Schriesheim & Cogliser, 2009; Schyns & Day, 2010) and is conceptualized as one of the dimensions of transformational leadership (Rafferty & Griffin, 2004; Rafferty & Griffin, 2006). In the current study *leadership support* is defined as “*helping facilitate goal accomplishment by guiding subordinates to be effective and learn in their roles*” (Banai et al., 2007: 466).

Finally, since an employee is not a tabula rasa upon which professional development is engraved by organizational controls, *employees’ identifications* deserve further inquiry and are taken into account in this study. Identification as a state of affairs has been defined as “*that part of an individual’s self-concept which is derived from his/her knowledge of his/her membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership*” (Tajfel, 1978: 63). In recent years the ‘social identity’ of an individual is not exclusively based on meanings attached to the membership of social collectives (groups or organizations), but is also based on meanings attached to the fulfilling of specific roles in the society (Ashforth, Harrison & Corley, 2008). Research on identification of employees suggests the existence of at least three categories of foci for professional identification: organizational-, career- and occupational identification (Ashforth & Mael, 1998; Knippenberg & van Schie, 2002; van Dick & Wagner, 2002). *Organizational identification* is defined as ‘the extent to which membership of the organization is included in their self-definition’ (Ashforth et al., 1989). In line with Kanter’s (1989) dual conceptualization of ‘career identity’, *career identification* of teachers is defined as: ‘the extent to which permanent professional development is included in the self definition as teacher’ (Kanter, 1989; Patton & Mc Mahon, 2006). *Occupational identification* is defined as ‘the extent to which the membership of a specific occupation is included in the self definition’ (Ashforth et al., 1989; Dick et al., 2005; Ashforth et al., 2008). Recent research in the field of secondary and higher education suggests the existence of various foci of occupational identification *within* the profession of employees in HE (Shin, 2011; Moerkamp & Hermanussen, 2011; Aangenendt, Kuijpers & Sanders, 2013). From this work, three distinct occupational identities can be derived (Moerkamp & Hermanussen, 2011; Aangenendt et al., 2013): being a ‘teaching expert’ with emphasis on identification with the content of expertise; being an ‘expert teacher’ focused on didactics; and being a ‘career coach’ above all contributing to the life time career of the student. In sum, next to organizational- and career identification, we distinguish between three occupational identifications, reflecting the professional diversity within the teacher profession.

The goal of the present study is to contribute to the understanding of the linkage between the performance appraisal system of an organisation, as a high performance HR tactic, and professional development, while taking differences in the delivery by the supervisor and employees’ identification into account. Our research questions are: ‘*What is the relationship between the application of the performance appraisal system and opportunities for and active consideration of professional development, and to what extent is this relationship affected by leadership support and by employees’ identification with the organization, the career and occupation?*’

Performance appraisal, leadership support and professional development

Since the 1920’s abundant research has been done on performance appraisal systems, its goals, the development, the implementation, and its effects (Toops, 1923; Telford, 1924; Paterson, 1924; Barnhart, 1987; Brown, 1989; De Nisi et al., 2006). In the nineties of the previous century Brown critically summarized some myths about the use and effects of performance appraisal systems and concluded: “*The truth is, most performance appraisal systems are far from objective, do little or nothing to improve motivation or performance, and take a great deal of time to implement properly*” (Brown, 1989: 26). At present, the rationale of performance appraisal systems is still subject of debate. This debate is fuelled because the empirical evidence for the effectiveness of these systems in terms of improvement of performance and productivity still remains scarce (De Nisi et al., 2006). Subsequently guidelines for HR developers and practitioners are lacking, because “*although there are numerous books giving advice on the handling of the appraisal session, little of the content could claim a strong research base*” (Fletcher, 2001: 478). An important hampering factor in the development of a sound knowledge base is the uniqueness of performance appraisal systems. Outcomes of studies are difficult to compare, because “*performance appraisal has become a general heading for a variety of activities through which organizations seek to assess employees and develop their competencies*” (Fletcher, 2001: 473; DeNisi & Smith, 2014). Next to this lack of evidence based persuasiveness, the adherence for the benefits of performance appraisal is poor amongst employees, for only some ten percent of the employees “*believe that their firms’ appraisal system helps them to improve performance*” (DeNisi & Pritchard, 2006: 253).

The aims and components of performance appraisal systems can differ across organizations, due to the necessary strategic fit with the demands of the organization. Performance appraisal systems can vary from exclusively one activity such as making up a appraisal (rating and communicating its

outcome) to a set of associated activities of performance management aimed at improving individual performance (De Nisi et al., 2006; Spence et al., 2011). An example of such a set is provided by Barnhart (1987), who developed a three step appraisal cycle, consisting of a self appraisal, a mid year progress review and a annual performance appraisal (Barnhart, 1987). In the last decade, performance appraisal systems of organizations have evolved into “*open hybrid models*” (De Nisi et al., 2006: 260). Those models combine the more traditional goals of performance appraisal, such as increasing performance and productivity, with other outcomes relevant for the organization, for example customer satisfaction and professional development of employees. These “*non traditional systems*” (De Nisi et al., 2006: 260) are less focussed on the rating process itself as an instrument to improve performance, are less structured and can contain components such as developmental meetings between supervisors and employees (De Nisi et al., 2006). Next to conceivable differences in systems across organizations, *within* organizational differences can be observed when the actual application of the performance appraisal system deviates from the intended structure of the performance appraisal system as it was designed by the organization.

In the current study we focus on the extent to which the components of a performance appraisal system are actually applied. In this we follow the recent call for exploration of different predictors of employee reactions on performance appraisal (Pichler, 2012), build upon research on the effects of participation in the performance appraisal process (Cawley et al., 1998) and avoid the disadvantages of cross sectional studies as much as possible by using measures different from respondents’ evaluation (Cable & DeRue, 2002).

However employees perception of the performance appraisal system and the quality of the appraisal discussion differs substantially from the evaluation of supervisors (Mount, 1984). As a result recent research on effects of performance appraisals systems focuses on ‘employee reactions’ to performance appraisal systems, defined as “*individual-level attitudinal evaluations of and responses to the performance appraisal process*” (Pichler, 2012: 710; Bowen & Ostroff, 2004). One factor is the perception of the goal of the system. Perceiving the performance appraisal system as an aid to individual professional development, appeared to be closely related to satisfaction with both the appraisal and the appraiser, one of the important stepping stones to the improvement of performance (Kluger & DeNisi, 1996; Boswell & Boudreau, 2001). In addition it is employees’ active participation in the performance appraisal process that accounts for satisfaction with the appraisal process and the adoption of feedback (Cawley, Keeping & Levy, 1998). Recent research in the context of secondary vocational education showed that *perceived performance appraisal quality*, defined as “the extent to which

respondents’ view feedback from their supervisor as clear, regularly communicated, and open”, explained for increased informal learning activities such as reflection, knowledge sharing and innovative behaviour (Bednall et al., 2014).

Building upon this research, we propose that a performance appraisal system can contribute to employees’ professional development, when it includes components such as the making of a personal professional development plan and it’s discussion with the supervisor (Cawley, Keeping & Levy, 1998; Boswell et al., 2001; Bowen & Ostroff, 2004; Pichler, 2012; Bednall et al., 2014). Such components can be perceived as serving employees’ interest for professional development and give them the opportunity for active participation. The extent to which the various meetings of the performance appraisal system have actually taken place, the more the performance appraisal system functions as a platform for dialogue between employee and supervisor. The application of such a performance appraisal system is expected to elicit active consideration of professional development by putting it on the agenda. Moreover these components structure employees’ orientation on opportunities for professional development. In sum performance appraisal is expected to contribute to professional development as follows:

Hypothesis H1: The application of the performance appraisal system is positively related to the opportunities for professional development (H1a), and to the active consideration of professional development (H1b).

The role of supportive leadership

From an HRM perspective, it has been stressed that HR tactics needs implementation by people and therefore are subjugated to interpretation and communication (Purcell et al., 2007; Nehles et al., 2006), thus when applying HR tactics, supervisory attitudes and behaviour do count. Spence and Keeping (2010; 2011) showed that one of the non performing goals managers consider when they apply performance appraisal is to maintain a positive relationship with their employee. Based on this work, we can conclude that rather than being accurate or to implement a performance appraisal system ‘by the book’, managers pursue conscious goal oriented behaviour while applying the system of performance appraisal, as it is handed over by the organization, with differences in application across employees as a result. Referring to the main premise of Leader Member Exchange Theory (LMX), the leader employee relationship will be different for different leader-member dyads (Henderson, Liden, Glibkowski & Chaudhry, 2009). From this theoretical framework we focus on ‘supportive leadership’ for it represents an important aspect of the quality of the leader-follower relationship (Schriesheim et al., 2009; Schyns et al., 2010). The task oriented conceptualization of leadership support, e.g. providing gui-

dance to employees to be '*effective and learn in their roles*' (Banai et al., 2007: 466) is closely attached to professional development.

Summarizing this line of reasoning we conclude that, next to the actual delivery of the components of the performance appraisal system, it is leadership support that has the potential to influence employees' attitude and behaviour in professional development (Paauwe, 2008; Sanders et al., 2010; Bednall et al., 2014). Extrapolating the proposition of Bowen and Ostroff (2004) on effectiveness of HR tactics, to supervisory behaviour, we would expect that the effects of HR tactics on employee outcomes will be more substantial when the application of the HR tactic and the behaviour of the supervisor are in line. Together they represent 'HR strenght'; the extent to which employees perceive the goals and application of a HR system as aligned and congruent. Applying this proposition in our study we propose that the linkage between the application of performance appraisal and professional development will be stronger in case of strong supportive leadership, than when the components of the performance appraisal system are applied within a less supportive relationship. Therefore we hypothesize:

Hypothesis H2: leadership support strengthens the linkage between the application of performance appraisal and opportunities for professional development (H2a), and the active consideration of professional development (H2b).

The role of employees' professional identification

Within this field of force, the employee is not only 'object' of performance appraisal, but must be approached as actor as well. In line with Social Identity Theory and Social Categorization Theory (Tajfel & Turner, 1987) we conceptualize the 'professional identity' of a employee as a specific type of social identity, wherein the employee's professional self definition can be captured by looking at the adherence to distinct collectives or roles in the context of work and career. From this perspective employees' professional identification has been described as the process by which people attach themselves to groups, organizations and roles; by "viewing a collective's or role's essence as self defining" (Ashforth, et al., 2008: 329). Three foci of identification are generally put forward as determinants of organizational behaviour: organizational-, career and occupational identification.

Organizational identification

Identifying oneself in terms of the organisation or its sub collectives can be a prominent social identity of employees (Haslam & Ellemers, 2005; van Knippenberg & van Schie, 2000). The consequence of employees' organizational identification for their organizational citizenship behaviour, has been an important research theme in management- and organizational

psychology studies (Ashforth et al., 1989; Haslam & Ellemers, 2005; van Dick, 2003; van Dick et al., 2006; Ashforth et al., 2008). In this line of thought, it is proposed that the more employees identify themselves with the organisation, the more they will be committed to their goals and values and are prepared to put effort in the realization of the goals of the organisation, even at the point to make sacrifices for it by through extra role behaviour (Tajfel & Turner, 1987; van Dick et al., 2006). This proposition has inspired many researchers to seek empirical evidence for the relationship between levels of organizational identification and divergent aspects of organizational citizenship behaviour (Haslam, 2004; Dick et al., 2006; Ashforth et al., 2008).

In line and based upon these studies, we propose that employees with strong organizational identification, will react with a positive attitude to HR practices, respond more willingly to the interventions and subsequently will show greater employee effects of these practices, because they identify themselves as part of the organisation committed to serve its goals. In sum, organizational identification is expected to influence the linkage between the application of the performance appraisal system and the intended employee outcomes, as follows:

Hypothesis H3: Organizational identification strengthens the relationship between the application of performance appraisal and opportunities for professional development (H3a), and the active consideration of professional development (H3b).

Career identification

Employees with strong career identification are focused on their professional development within the job (Kanter, 1989; Patton & Mc Mahon, 2006). Predictors of this need for personal professional development have been found at the personal level, such as 'learning goal orientation' (Runhaar, Sanders & Yang, 2010) and 'personal growth need' (Hensel, 2010), and have also been ascribed to the career phase of the employee (Arthur, Inkson & Pringle, 1999). Regardless of the source of career identification, we suggest that employees with strong career identification will seek opportunities for professional development no matter what stimulants are delivered by the organisation; simply because their professional identity already incorporates an autonomous focus on professional development. Due to their internal motivation to seek opportunities for and strive to professional development, their active consideration of their professional developmental will be on a relatively high level regardless of the effects of the appraisal system that is implemented in the organization. Additional stimuli forthcoming from the performance appraisal system will result in only limited gains. Low career identifiers

however, could profit more substantially from the stimuli provided by the appraisal system. Therefore our final hypothesis is formulated as follows:

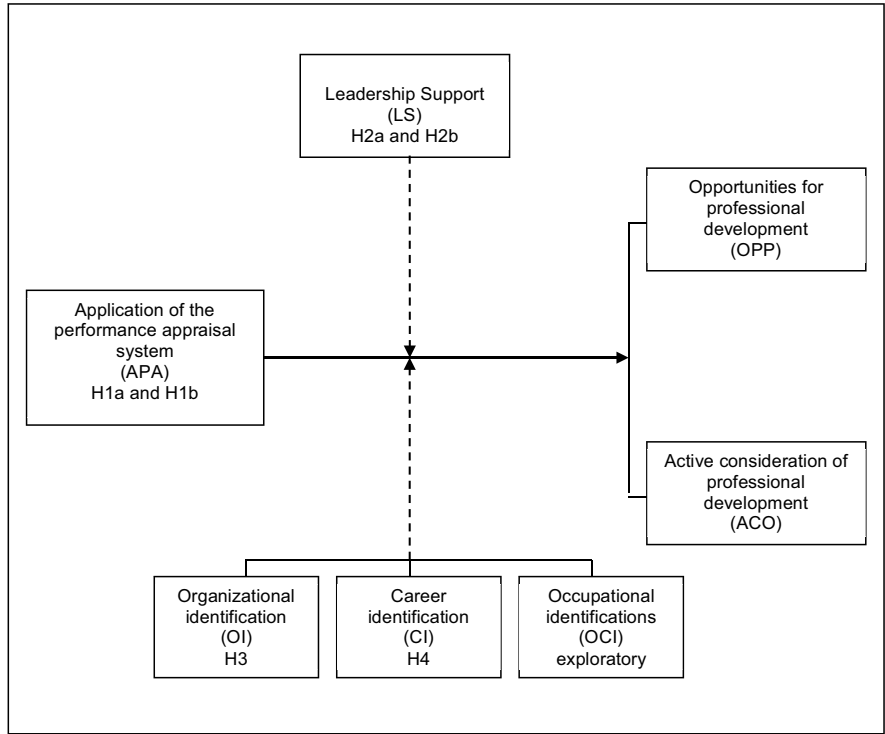
Hypothesis H4: Career identification weakens the relationship between performance appraisal and opportunities for professional development (H4a), and the active consideration of professional development (H4b).

Occupational identification(s)

Various studies have tried to clarify the process of development of employees' occupational identity, for instance of starting teachers (Sachs, 2001; Beijgaard et al., 2004; Pillen, Beijgaard & den Brok, 2013) or have studied effects of occupational identification or commitment for example of academic staff on organizational and occupational turnover (Youssaf, Sanders & Shipton, 2011). In these lines of research, occupational identification is usually tailored to examine the development of occupational identification within one and the same job. Employees within the same occupation can show strong differences in their primary orientation, as a result it is quite questionable if 'the' occupation of 'the' teacher or researcher exists (Nixon, 1996; Clarke et al., 2013; Shin, 2011; Shin et al., 2014). In the field of secondary and higher education, recent research suggests the existence of various foci of occupational identification within the job (Moerkamp & Hermanussen, 2011; Shin, 2011; Aangenendt et al., 2013). That's why in this study the occupational identification of teachers in HE will be differentiated into a set of occupational sub-identifications. Three distinct occupational identities are selected: being a *'teaching expert'* with emphasis on identification with the content, being an *'expert teacher'* focused on didactics, or being a *'career coach'* or *'pedagogue'* above all contributing to the life time career of the student (Aangenendt et al., 2013). At this point we take an exploratory perspective on the contribution of various occupational identifications on the linkage between performance appraisal and employee outcomes.

The four hypotheses are drawn in Figure 1.

Figure 1: Research model and hypotheses



Method

Sample

The data for this study is gathered with an employee survey within an institution for HE, conducted to measure several aspects of job satisfaction and internal communication. For purposes of our study, items were added and adopted concerning the professional identification of employees and their professional development. The survey was electronically administered to all personnel¹.

The sample consists of 538 teachers (54% response rate). From these teachers 50.6% were males; 36% was 50 to 60 years of age (modus), 53.8 % was less than 50 years old. Characteristics of professional and organizational tenure as reflected by various modes are: 57.7% had 10 years or more experience in

¹ The author is grateful and indebted to Kim Kruis, Nando Rense and Watte Zijlstra for the opportunity to introduce items in the KOMPAS employee monitor. Obviously not all wishes could be fulfilled, on the other hand the resulting dataset shows a very satisfying response rate, due to the good imago and careful executed procedures (Kruis, Rense & Zijlstra, 2010).

education, 43.9% worked more than 10 years for this organization and 31% had 10 years or more experience in the current job. The majority of teachers had a fixed labour contract (82%) and their size of the appointment exceeded .75 fte (67.2%). A total of 48% of the respondents had less than 5 years of experience as a teacher, 35.8% of the respondents was less than < 5 years appointed at this organization and 25.3% of the respondents had less than 5 years of work experience in education.

Measures

Opportunity for professional development, was measured with two items, using 5-point Likert scales (1= totally disagree, 5= totally agree). The respective items are: 'I have enough opportunities for development within my academy...' and 'There are enough opportunities for me to develop myself at...(University)'. Internal reliability proved to be good (Cronbach's alpha = .84).

Active consideration of professional development, conceived as teacher's experience of active consideration of professional development as a result of the performance appraisal process, was measured with two items on a 5 point scale. Items are 'The R&D² cycle has made me more actively consider my professional development' and 'The R&D cycle has contributed to my professional development', with satisfactory Cronbach's alpha = .90.

Application of performance appraisal was measured by assessing teacher's experience of the actual delivery of five components as designed by the organisation. Each component was measured with one item using a two point scale (answer categories: yes/no). The items are: 'I had an planning discussion', 'I had a progress discussion', 'I had an assessment discussion', 'I have created a Personal Development Plan (PDP)' and 'My competencies were discussed during the last R&D cycle'. Taken together, the five items form an index, constructed by counting the number of experienced components ($X = 4.10$; $s = .90$). The descriptives of the application of performance appraisal show that 40% of the respondents report the experience of both the construction of a personal professional development plan and having discussed their professional competencies with their supervisor, 30% of the respondents report having experienced only one of these components, 10% reports none. As to the meetings of the performance appraisal system, grossly 20% of the teachers has experienced none or only one meeting, 20% of the teachers has experienced two meetings, while 58% reports having experienced all three meetings.

Leadership support, was measured with five items using 5-point Likert scales (1 = totally disagree, 5 = totally agree). The internal reliability of the scale

² R&D-cycle 'result and development' is the local name for the performance appraisal system in the University where this study is conducted.

proved to be good (Cronbach's alpha = .92). Examples include: 'I can approach my manager(s) with my problems and observations' and 'I feel sufficiently encouraged to present ideas and issues'.

Employees' identifications were measured with one item each. The introduction of these items is as follows 'The following motivation applies to me...', using 5-point Likert scales (1= not at all, 5 = completely). The phrasing of each item includes the focus of the identification together with a characterizing activity linked to this focus. Examples are: 'pursuing my ambitions and continuing to develop myself' (career identification), 'developing the faculty organization' (organizational identification) and 'being a subject expert' (occupational identification). The procedure of development of these items, their testing and validation is described elsewhere³ and will not be presented here (Aangenendt et al., 2013).

When using self reported data, collected at one moment with one questionnaire for all study variables, the possibility of bias in data collection, due to common method variance, has to be accounted for. In line with suggestions made by Podsakoff (Podsakoff & Organ, 1986) and Lindell (Lindell & Whitney, 2001) several preventative measures were taken in the phases of development of the questionnaire and data collection. These measures included: the distinct introduction of each topic in the questionnaire, stressing the relevance of all possible answers, stressing respondents' anonymity and the alternation of answer categories across the survey. A complete list of variables, items, answer categories and factorloadings is presented in the Appendix.

Data analysis

Standard procedures were followed to assess the possible effects of common method variance; in addition to the preventative measures. Harman's one factor test (Podsakoff et al., 1986) was used to assess the possible effects of common method variance in this sample. Nine items measuring leadership support, opportunities for professional development, active consideration of professional development and were entered in a factor analysis (principal components analysis, Varimax with Kaiser normalization, to examine the underlying factor structure. Results are presented in Table 1. Three components could be extracted with Eigenvalue >1, together explaining for 74% of the total variance. The three components correspond with the variables leadership support (48% variance explained, item loadings .72 - .90), active consideration of professional development (14,1% variance explained, item loadings .90 - .95) and opportunities for professional development (12,2% variance explained, item loadings .83 - .91). According to this test

³ Aangenendt, Kuijpers & Sanders (2013). 'Professional identity of teachers in Higher Education, foci patterning and determinants'

no influence of common method variance could be assessed. The results of this factor analysis support the distinctiveness of the variables leadership support, opportunities for professional development and active consideration of professional development.

To test hypotheses 1a and 1b, stepwise regression analyses were conducted one by one. First the application of performance appraisal was entered, after which leadership support and the interaction was included. Interaction effects were tested following the procedure described by Aiken and West (1991): creating interaction variables by regressing the dependent variables to their means and computing the centered (deviation) score. Age, gender, years of experience and size of appointment were introduced as controls. Due to the ordinal measurement level of variables and skewness of the distribution, the controls were transformed into dichotomous dummy variables, following the procedure of Field (2009), approaching a 50-50 distribution. The categories are: gender (male, female); age (< 50 years, > = 50 years); yrs of experience : < 10 yrs, > =10 yrs and size of appointment: < .75 fte, > =.75 fte.

Hypotheses 3 and 4 were tested with a similar approach: in addition to the analyses for hypotheses 1 and 2, the various professional identifications (organizational, career and occupation) and accompanying interaction variables were hierarchically introduced.

Results

The means, standard deviations, correlations and Cronbach's alpha reliabilities of the variables (scales) are shown in Table 2.

Table 2 shows that application of the performance appraisal system is not related to any of the professional identifications. Leadership support is positively related to application of the performance appraisal system ($r = .34$, $p < .01$). Experiencing opportunities for professional development and active consideration of professional development show a moderate relationship ($r = .25$, $p < .01$).

Results of the stepwise hierarchical regression analyses conducted to test the hypotheses 1-4 are presented in Table 3. The multicollinearity statistics calculated in the regression analyses, as indicator for the strength of the relationship between predictors, show that the variance inflation factors (VIF) in the presented analyses are close to one, none is greater than 10 as prescribed by Myers (1990) and Bowerman and O'Connell (1990) (see Field, 2009). Analogously the tolerance statistic ($1/VIF$) does not exceed the norm

of 0,1 for having concerns that multicollinearity biases the regression model⁴ (Field, 2009).

Contribution of performance appraisal to employee outcomes (H1a and H1b)

Gender and size of appointment are related to opportunities for professional development; male employees tend to report less opportunities for professional development ($b = -.09$, $p < .05$), while size of appointment adds positively to the prediction of opportunities for professional development ($b = .11$, $p < 0.05$). No effects of age and experience in work were found. No effect of controls on active consideration of professional development was found.

Hypothesis H1a, is confirmed. Model 2a shows that the application of performance appraisal is significantly related to opportunities for professional development ($b = .21$, $p < .01$); the more components of the performance system are applied the more opportunities for professional development are perceived.

Hypothesis H1b, is also confirmed. Model 2b shows a distinct effect of application of performance appraisal on the explanation of active consideration of professional development ($b = .11$, $p < .05$). In analogy to the first hypothesis, the more components of the performance system are applied the stronger active consideration of professional development is reported.

Effect of leadership support on linkage performance appraisal and employee outcomes (H2a and H2b)

Hypothesis H2a which states that the effect of performance appraisal on opportunities for professional development is moderated by leadership support, is not confirmed by the data, for model 3a shows no significant interaction effects. However, the comparison of models 2a and 3a, shows that the initial effect of performance appraisal ($b = .21$, $p < .01$) disappears when we introduce the level of leadership support into this equation ($b = .41$, $p < .01$) representing a mediation effect of leadership support. Mediation indicates that the effect of performance appraisal as independent variable (IV) is transmitted through leadership support as mediating variable (MV) to this employee outcome (DV) (Edwards & Lambert, 2007). Following procedures proposed by Baron and Kenny (1986) and Shrout and Bolger (2002) to test the significance of mediation effects, Sobel's test statistic for significance of mediation effects within large samples was used (Sobel, 1982)⁵. According to Sobel's test statistic for mediation effects, this mediation effect is significant (Sobel's test statistic = 6.879, p value < 0.01; between IV and MV: $a = .199$, $Sa = .024$, between MV

⁴ To test the assumption of lack of correlation between residuals we used the Durbin-Watson statistic, values are close to 2 (opportunities for professional development = 2.004 < 2.094; active consideration of professional development = 1.941 < 1.978) indicating the residuals are uncorrelated.

⁵ <http://www.quantpsy.org/sobel/sobel.htm>

and DV: $b = .618$, $S_b = .044$). Therefore, in sum, a full significant mediating effect of leadership support is found.

Hypothesis H2b states that leadership support strengthens the relationship between performance appraisal and active consideration of professional development. This hypothesis was tested in model 3b and confirmed. The introduction of the interaction variable results in a significant interaction effect ($b = .15$, $p < .01$), while the initial main effect of performance appraisal ($b = .11$, $p < .05$) disappears after the introduction of leadership support ($b = .02$ ns). Figure 1 is drawn to illustrate the nature of this interaction effect. These findings show that the positive effect of performance appraisal on active consideration of professional development is stronger when employees experience more leadership support.

Effect of organizational identification on linkage performance appraisal and employee outcomes (H3a and H3b)

Hypothesis H3a states that organizational identification strengthens the relationship between the application of performance appraisal and opportunities for professional development. The results presented in model 4a do not support this hypothesis, instead a main effect of organizational identification on opportunities for professional development was found ($b = .17$, $p < 0.01$). Thus, Hypothesis H3a cannot be confirmed.

Hypothesis H3b states that organizational identification strengthens the relationship between the application of performance appraisal and active consideration of professional development. Results in model 4b confirm this hypothesis; a moderating effect of organizational identification ($b = .10$, $p < .05$) is shown, next to a main effect ($b = .14$, $p < .01$). Figure 2 is drawn to illustrate this interaction effect. These findings show that the positive effect of performance appraisal on active consideration of professional development is augmented when employees report strong organisational identification.

Effect of career identification on linkage performance appraisal and employee outcomes (H4a and H4b)

Hypothesis H4a postulates that strong career identification weakens the relationship between performance appraisal and opportunities for professional development. The results presented in model 5a, showed no interaction effect of career identification on the relationship between performance appraisal and opportunities for professional development. Interesting to note that results show a significant main effect of career identification on the explanation of opportunities for professional development ($b = .20$, $p < .01$). Thus we cannot confirm hypothesis H4a.

Hypothesis H4b states that career identification weakens the relationship between performance appraisal and active consideration of professional development. The results in model 5b in Table 3 shows no interaction effect of career identification in the relationship between performance appraisal and active consideration of professional development, therefore hypothesis H4b is not confirmed. No main contribution of career identification to active consideration of professional development is found.

Finally, the exploration of the role of occupational identification on the linkage between performance appraisal and conditions of professional development provided no significant and substantial results. Only identification as a 'student career coach' was found to add to the explanation of active consideration of professional development to a very limited extent ($b = .09$, $p < .05$). For identification as a 'teaching expert' or 'expert teacher', main nor interaction effects were found.

General discussion

Understanding how performance appraisal and the appraisal system is delivered and implemented and how it influences employee behaviour helps practitioners to improve the chain of performance management (Mount, 1984; DeNisi et al., 2006). In this study we examined the relationship between the application of a performance appraisal system and two indicators of professional development; perceived opportunities and active consideration, while especially focusing on the role of leadership support and employees' professional identification.

This study presents evidence for the contribution of the actual application of a performance appraisal system to the explanation of opportunities for professional development and to active consideration of professional development, as was hypothesed. These findings broaden the set of empirically established employee outcomes, relevant for employee's professional development, to which the use of performance appraisal system with a developmental approach can contribute, such as jobsatisfaction and several informal learning activities (Boswell et al., 2001; DeNisi et al., 2006; Bednall et al., 2014).

This study highlights the importance the quality of leadership, because the application of performance appraisal as an HR practice is not a stand alone intervention at all. Results show that the *final effect* of performance appraisal on employees' active consideration of professional development is dependent upon leadership support. Employees, who experience leadership support and report implementation of the performance appraisal system, report a higher

level of active consideration of professional development that exceeds the initial effects of performance appraisal and leadership support substantially. As to opportunities for professional development, this study shows a full mediating effect of leadership support; here the contribution of performance appraisal application to opportunities for professional development is transmitted through leadership support which overrules the initial effect of the system. In sum leadership support proves to be an important carrier of this HR practice, by at least *channeling* the application of performance appraisal, and by *amplifying* the initial effects of the HR practice. These findings are in line with recent reports on supervisory behaviour. Kuvaas (2011) found that the positive relationship between employees' reaction to performance appraisal and work performance was only evident amongst employees that reported that they received regular feedback (Kuvaas, 2011). Bednall et al. (2014) reported that clear, regularly communicated, and open feedback of the supervisor explained the increase in activity informal learning activities such as reflection, knowledge sharing and innovative behaviour (Bednall et al., 2014). The results of the current study underpin and extend the widely presented proposition that "people are likely to be influenced by the perceived and experienced HR practices but also by their managers leadership behaviour" (Purcell & Hutchinson, 2007: 4; Henderson et al., 2009; Schyns et al., 2010; Spence & Keeping, 2011) by pointing to the interaction effects of both stimulants as a distinct third category.

Responding to the call to explore the multiple foci of identification and the flexibility of its impact in broadening the range of employee outcomes for which identification matters (Dick et al., 2006), the current study shows that the effect of the application of a performance appraisal system varies with employees' identification with the organisation and the career. While organisational identification contributes to both measures, only for active consideration of professional development an interaction effect was found. Employees with higher organizational identification appear to react more sensitive to the performance appraisal system. The effects of this performance appraisal system did not vary with employees' career identification, no support for the stronger susceptibility of employees with lower career identification was found. Similarly, there is no indication that effects of the application of a performance appraisal system on professional development vary with occupational identification, only identification as an 'student career coach' added to the explanation of active consideration of professional development to a very limited extent.

While recent meta-studies (Schyns et al., 2010; Pichler, 2012) showed that "... high quality relationships are associated with positive work related outcomes ... job satisfaction, commitment and performance" (Schyns et al., 2010: 2), our study shows that next to the interaction of high quality relationship with performance appraisal it is employees' identification that accounts for different

aspects of professional development. Results suggest that career identification fuels opportunity for professional development, while active consideration of professional development is supported by organisational identification.

Limitations

Most limitations are related to the use of a self-reported questionnaire and the cross-sectional nature of the research design itself. Despite all measures taken to prevent and control for the hazardous effects of studies relying on self reported measures (Podsakoff, 1986), this data still represent facts and appreciations collected with one instrument at one moment in time, therefore causal inferences can not be drawn from this study. Although the measurement of performance appraisal by counting the delivery of its components is rather straight forward and does not include any evaluation or appreciation (see Boselie, Diets & Boon, 2005 for other measures), it remains a self-report of an experience. In addition the scores for leadership support and outcome measures might be subject to motivational bias. Although the within organization representativity of the study is sufficient, due to the high response rate; the generalizability across organizations in HE is by definition poor, because of the differences in educational institutions within and across nations (Weert & van der Kaap, 2014; Shin & Cummings, 2014). Keeping in mind that performance appraisal systems and intended employee outcomes can vary in their scope across organizations, the results have to be handled with caution.

Practical consequences and lines for future inquiry

The process of application of HR tactics by supervisors deserve the full attention from practitioners alike, because it is the double bind of HR tactics and leadership behaviour that disables, enables or can multiply the realization of HR tactic's potential. With this in mind the practical consequences for the collaborative design, implementation, monitoring of HR tactics and training of supervisors are numerous. One consequence for the development of a performance appraisal system can be derived from the diversity in employees' identification with possibly differences in employee sensitivity to the application of a performance appraisal system as a result. In order to create impact for low and high career identifiers and employees with high and lower organisational identification, this professional diversity should be estimated and evaluated as design requirement. Only then the performance appraisal system can provide an effective platform for dialogue between supervisor and employee, upon which the continuous synchronization of job demands and professional qualifications can take place.

In realizing the goals of a performance appraisal system, the role of the supervisor can not be exaggerated. The effects on professional development depend strongly upon the quality of the employee supervisor relationship.

Therefore training in performance appraisal should not been focused on tool training, in stead a coherent management development approach is needed to enhance supervisors' capabilities to develop and sustain these high quality relationships. Reviews of LMX research and the current study provide evidence based characteristics of these relationships, such as task oriented leadership support which involves an open dialogue, vertical communication, supervisory encouragement and frequent feedback. This plea for a management development approach in stead of tool training is supported by results of other studies (Kuvaas, 2011; Bednall et al., 2014). There is reason to promote this practical consequence more strongly, since a recent meta-analysis showed it has not been adopted in guidelines and handbooks for HRM yet (Pichler, 2012).

In sum, this study conducted in the context of Higher Education shows that the use of a performance appraisal system contributes to professional development of teachers in HE. However its effects are strongly influenced by leadership support and to a lesser extent by organisational identification. Future research should zealously explore the mechanisms of synchronization processes involved in professional development. Unraveling these dynamics, preferably in a longitudinal design, will contribute to our theoretical and practical understanding of the interaction between professional development, HRM, supervisory behaviour and the professional diversity in employees identifications. For the present this still remains one of the black boxes between HR practice, employee- and organizational performance, that has to be opened up in order to provide the support of professional development in educational institutions with a sufficient evidence base (Paauwe, 2007; Pichler, 2012).

Appendix

TABLE 1

Standardised factor loadings: leadership support, opportunities for- and active consideration of professional development and jobsatisfaction

Items	Components			
	1	2	3	4
	LS	ACO	OPP	JS
I give the following overall score to how I feel about my work ...				.809
I give the following overall score to working conditions ...				.858
The R&D cycle has made me more actively consider my professional development		.946		
The R&D cycle has contributed to my professional development		.921		
There are enough opportunities for me to develop myself at the (name University)			.911	
I have enough opportunities for development within my academy/ unit/lectorate			.840	
I can approach my manager(s) with my problems and observations	.846			
I believe that my manager keeps me sufficiently informed of developments that concern me	.845			
I can discuss my work effectively with my manager(s)	.899			
I receive sufficient feedback about my work	.811			
I feel sufficiently encouraged to present ideas and issues	.716			

Notes: Extraction Method Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. Rotation converged in 5 iterations.

LS = leadership support; ACO = active consideration of professional development; OPP = opportunities for professional development; JS = overall job satisfaction; R&D cycle = local label for the performance appraisal system in this University.

TABLE 2
Means, standard deviations, and correlations of variables (N = 538)

	Mean	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Gender	1.51	.50	1												
2. Age	4.23	1.08	.22**	1											
3. Professional tenure	4.17	1.16	.21**	.52**	1										
4. Size of appointment	3.51	.80	.21**	-.10*	.03	1									
5. Application of performance appraisal	3.39	1.65	.06	.10*	.21**	.14**	1								
6. Leadership Support	3.76	.99	.02	.04	-.00	.07	.34**	(.92)							
7. Opportunity professional development	3.85	.96	-.06	-.02	-.04	.15**	.22**	.46**	(.84)						
8. Active consideration professional dev.	2.63	1.15	-.04	-.06	-.10	-.01	.20**	.33*	.25**	(.90)					
9. Career identification	4.33	.78	-.14**	-.14**	-.12**	.02	-.03	.05	.21**	.10	1				
10. Organizational identification	3.75	1.06	.00	-.05	-.04	.20**	-.00	.20**	.19**	.16**	.32**	1			
11. Expert occupational identification	4.36	.74	.09*	.11*	.16**	-.03	.05	-.03	-.02	.05	.17**	.02	1		
12. Coach occupational identification	4.51	.60	-.04	.12**	.14**	.04	.07	.05	.01	.09	.18**	.17**	.18**	1	
13. Didactics occupational identification	4.39	.67	.02	.09*	.28**	-.00	.08	.03	.04	-.04	.11*	.10*	.36**	.34**	1

Note. N = 538. ** p < 0.01 two-tailed, * p < 0.05 two-tailed; Cronbach's alpha, if applicable, is reported on the diagonal.

Gender: 1 = female, 2 = male; Age: 1 = < 20, 2 = 20-29, 3 = 30-39, 4 = 40-49, 5 = 50-59, 6 = > 60; Professional tenure = work experience in education in years: 1 = < 1 yr, 2 = 1-2 yrs, 3 = 2-5 yrs, 4 = 5-10 yrs, 5 = > 10 yrs; Size of appointment: 1 = < .26 fte, 2 = .26 - .50 fte, 3 = .51-.75 fte, 4 = > .75 fte; Application of performance appraisal: sum of the applied components, index 0-5; Leadership support: 5 items scaled 1-5; Opportunities for professional development: 2 items scaled 1-5; Active consideration of professional development: 2 items scaled 1-5; Various identifications: one item each scaled 1-5.

TABLE 3
Results of the hierarchical regression analyses

Model Variables	Opportunities for professional development						Active consideration of professional development					
	1a	2a	3a	4a	5a		1b	2b	3b	4b	5b	
1. Gender	-.09*	-.09*	-.10*	-.09	-.07		-.02	-.02	-.02	-.01	-.01	
2. Age	.00	-.00	-.00	.00	.02		.01	.01	.01	.01	.02	
3. Professional tenure	-.01	-.04	-.02	-.03	-.02		-.08	-.08	-.07	-.07	-.07	
4. Size appointment	.13**	.11*	.11**	.08	.11*		-.02	-.03	-.04	-.05	-.03	
5. Application of performance appraisal (APA)		.21**	.07	.22**	.22**			.11*	.04	.11*	.11*	
6. Leadership support (LS)			.41**						.29**			
7. APA*LS			-.05						.15**			
9. Organizational identification (OI)				.17**						.14**		
10. APA*OI				.04						.10*		
11. Career identification (CI)					.20**						.08	
12. APA*CI					-.01						.01	
R ²	.01	.05	.21	.08	.09		.00	.01	.08	.03	.01	
F Value	2.451*	7.133**	21.852**	7.771**	8.395**		.627	1.773	7.893**	3.729**	1.735	

Notes. N = 538; ** p < 0.01, * p < 0.05; All beta coefficients in the table are standardized;

Opportunities for professional development: 2 items, scale 1-5; Active consideration of professional development: 2 items, scale 1-5; Gender: 0 = female, 1 = male; Age: 0 = < 50 years, 1 = > 50 years; Professional tenure: 0 = < 10 yrs, 1 = > 10 yrs; Size of appointment: 0 = < .75 fte, 1 = > .75 fte; Application of performance appraisal: number of meetings index 0-5; Leadership support: scale 5 items; Various identifications: one item each scaled 1-5.

Figure 1

Model showing moderating effect of leadership support on linkage performance appraisal – active consideration of professional development

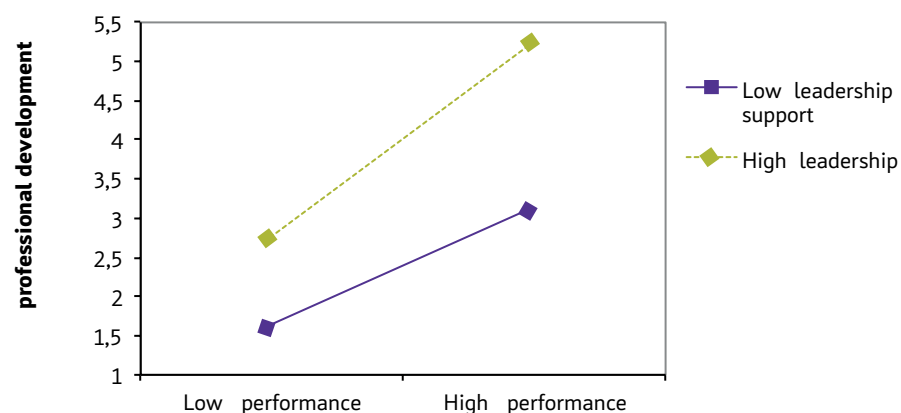
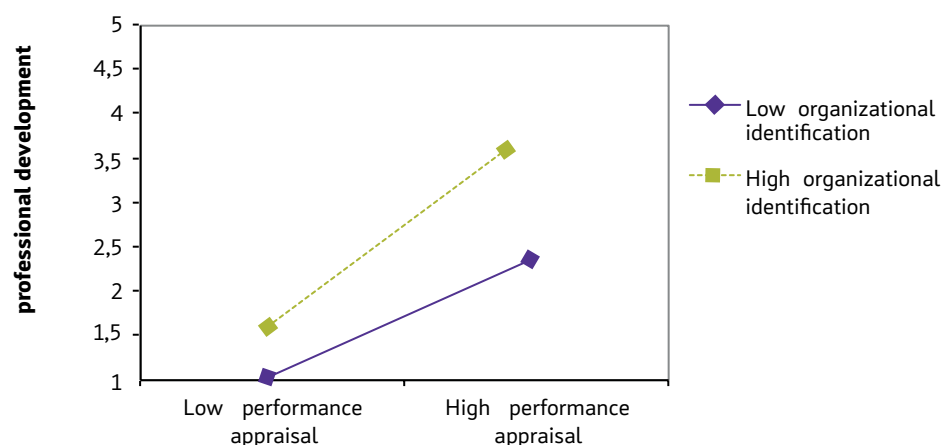


Figure 2

Model showing moderating effect of organizational identification on the linkage performance appraisal – active consideration of professional development



LIST OF VARIABLES

Opportunities for professional development: respondents judgment of the opportunities within the organization for further professional development is measured with two items on a 5 point scale (1 = totally disagree, 5 = totally agree, 6 = don't know), alpha = .84, (item loadings factor 3):

1. *There are enough opportunities for me to develop myself at the (name university) v14b (.91)*
2. *I have enough opportunities for development within my academy/unit/lectorate v14c (.84)*

Active consideration of professional development : Teacher's judgment of the effects of the planning and review process is measured with two items on a 5 point scale (1 = totally disagree, 5 = totally agree, 6 = don't know), alpha = .90 (item loadings factor 2): :

1. *The R&D cycle has made me more actively consider my professional development. v50b (.95)*
2. *The R&D cycle has contributed to my professional development v50c (.92)*

Application of performance appraisal : The actual application of components of performance appraisal system was measured with five items each addressing the delivery of one of its components (yes-no), together forming an index 0-5:

1. *I had a planning discussion v48a*
2. *I had a progress discussion v48b*
3. *I had an assessment discussion v48c*
4. *My competencies were discussed during the last R&D cycle v49a*
5. *I have created a Personal Development Plan (PDP) v49b*

Leadership support : Leadership support is measured with five items on a five point scale (1 = totally disagree, 5 = totally agree, 6 = don't know), alpha = .92, (item loadings factor 1):

1. *I can approach my manager(s) with my problems and observations v12a (.89)*
2. *I believe that my manager keeps me sufficiently informed of developments that concern me v12b (.82)*
3. *I can discuss my work effectively with my manager(s) v12c (.90)*
4. *I receive sufficient feedback about my work v12d (.70)*
5. *I feel sufficiently encouraged to present ideas and issues (IN2AC1) v12j (.62)*

Organizational-, Career- and Occupational identification(s): *The following is a list of various possible motivations for teachers in performing their duties. Please indicate the extent to which these apply to you. The following motivation applies to me (1 = completely unimportant, 5 = very important, 6 = don't know):*

1. Pursuing my ambitions and continuing to develop myself (*CI = Career identification*)
2. Developing the faculty organisation (*OI = Organizational identification* (v60dPDOO))
3. Being a subject expert (*OCCEI = Occupational identification on expertise: 'teaching expert'*)
4. Coaching every student to get the best out of themselves (*OCCPEI = Occupational identification as 'student career coach'*)
5. Being a good pedagogue (*OCCDI = Occupational identification on didactics: 'expert teacher'*)

Background variables

Gender: female (0), male (1).

Age in years, categories : 0 < 20, 20 – 29, 30 – 39, 40 - 49, 50 - 59, 60 +.

Years of experience in education, categories : < 1, 1 < 2, 2 < 5, 5 < 10, 10 >.

Size of appointment, categories: < .26 fte, .26 -.51 fte, .51 -.76 fte, .76 > fte.

References

- Aangenendt, M.T.A., Kuipers M., & Sanders, K. (2013). *Professional identity of teachers in Higher Education, foci patterning and determinants*. Paper presented at the 8th biannual International Conference of the Dutch HRM Network in Leuven, 15 november 2013.
- Aiken, L.S., & West, S.G. (1991). *Multiple regression: testing and interpreting Interactions*. Arizona State University, Sage publications.
- Alfes, K., Truss, C., Soane, E.C., Rees, C. & Gatenby, M. (2013). The relationship between line manager behavior, perceived HRM practices, and individual performance: examining the mediating role of engagement. *Human Resource Management* . Special Issue: Human Resource Management and the Line, 52, 6 , 839–859.
- Arthur, M.B., Inkson, K., & Pringle, J.K. (1999). *The new careers: Individual action and economic change*. Sage Publications.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social Identity theory and the organization. *The Academy of Management Review*, 14, 20-39.
- Ashforth, B. E., Harrison, S.H., & Corley, K.G. (2008). Identification in organizations: an examination of four fundamental questions. *Journal of Management*, 34, 3, 325-374.
- Banai, M., & Reisel, W.D. (2007). The influence of supportive leadership and job characteristics on work alienation: a six-country investigation. *Journal of World Business*, 42, 4, 463–476. doi.org/10.1016/j.jwb.2007.06.007
- Barnhart, S. A. (1987). Developing a Performance Appraisal System. *R&D Management*, 2, 99–102. doi: 10.1111/j.1467-9310.1987.tb01184.x
- Bednall T.C., Sanders, K., Runhaar, P. (2014). 'Stimulating informal learning activities through perceptions of performance appraisal quality and HRM system strength: a two-wave study'. *Academy of Management Learning and Education* doi: 10.5465/amle.2012.0162.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity, *Teaching and Teacher Education*. 20, 107-128.
- Bleiklie, I., & Michelsen, S. (2013). Comparing HE policies in Europe: structures and reform outputs in eight countries. *Higher Education*, 65, 113–133. DOI 10.1007/s10734-012-9584-6.
- Boselie, P., Dietz, G., & Boon, C. (2005). Commonalities and contradictions in HRM and performance research. *Human Resource Management Journal*, 15, 3, 67–94.
- Boswell, W.R., & Boudreau, J.W. (2001). Employee satisfaction with performance appraisals and appraisers: the role of perceived appraisal use. *Human Resource Development Quarterly*, 3, 283–299.

- Boyd, W. & King, E.J. (1977). *The History of Western Education*, 11th edition, AC Black publications, London.
- Broek, E., Rense, N. & Zijlstra, W. (2008). *Het Kompas, medewerker monitor 2007*. The Hague University of Applied Sciences, Netherlands.
- Brown, M. G. (1989). Improving performance appraisal. *Performance + Instruction*, 28, 10, 26–29. doi: 10.1002/pfi.4170281008
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173–1182.
- Bos-Nehles, A.C., van Riemsdijk, M.J., & Looise, J.K. (2013). Employee perceptions of line management performance: applying the AMO theory to explain the effectiveness of line managers' HRM implementation. *Human Resource Management*, Special Issue: Human Resource Management and the Line, 52, 6, 861–877. doi: 10.1002/hrm.21578
- Bowen, D.E. & Ostroff, C. (2004). Understanding HRM-firm performance linkages: the role of the 'strength' of the HRM system. *Academy of Management Review*, 29, 2, 203–221.
- Cable, D. M., & DeRue, D. S. (2002). The convergent and discriminant validity of subjective fit perceptions. *Journal of Applied Psychology*, 87, 5, 875–884.
- Cawley, B.D., Keeping, L.M. & Levy, P.E. (1998). Participation in the performance appraisal process and employee reactions: a meta-analytical review of field investigations. *Journal of Applied Psychology*, 83, 4, 615–633.
- Clarke, M., Hyde, A., & Drennan, J. (2013). Professional Identity in Higher Education. The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges. *The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*, 5, 7–21.
- Combs, J., Liu, Y., Hall, A., & Ketchen, D. (2006). How much do high-performance work practices matter? a meta-analysis of their effects on organizational performance. *Personnel Psychology*, 59, 3, 501–528.
- Crook, T.R., Todd, S. Y., Combs, J.G. , Woehr, D.J., Ketchen, D. J. (2011). Does human capital matter? A meta-analysis of the relationship between human capital and firm performance. *Journal of Applied Psychology*, 96, 3, 443–456. doi: 10.1037/a0022147.
- Cummings, W.K. & Shin, J.C. (2014). The changing academic profession in international comparative perspective, in: Shin, J.C., Arimoto, A., Cummings, W.K., & Teichler, U. (Eds). *Teaching and Research in Contemporary Higher Education, systems activities and rewards*, 9, 1–12.
- De Rijdt, C., Stes, A., van der Vleuten, C., Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: research review. *Educational Research Review*, 8, 48–74. doi: 10.1016/j.edurev.2012.05.007.
- DeNisi, A.S., & Pritchard, R.D. (2006). Performance appraisal, performance management and improving individual performance: a motivational framework. *Management and Organization Review*, 2, 253–277.
- DeNisi, A., & Smith, C.E. (2014). Performance appraisal, performance management and firm-level performance: a review, a proposed model, and new directions for future research. *The Academy of Management Annals*, 8, 1, 127–179. doi: 10.1080/19416520.2014.873178
- Dick, R. & Wagner, U. (2002). Social Identification among schoolteachers: dimensions, foci and correlates. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11, 2, 129–149.
- Dick, R., Wagner, U., Stellmacher, J., & Christ, O. (2004). The utility of a broader conceptualization of organizational identification: Which aspects really matter. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 171–191.
- Dick, R., Wagner, U., Stellmacher, J., & Christ, O. (2005). Category salience and organizational identification, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 273–285.
- Dick, R., Grojean, M.W. ,Christ, O., & Wieseke, J. (2006). Identity and the extra mile: relationships between organizational identification and citizenship behaviour. *British Journal of Management*, 17, 283–301. doi: 10.1111/j.1467-8551.2006.00520.x
- Edwards, J.R., & Lambert, L.S. (2007). Methods for integrating moderation and mediation: a general analytical framework using moderated path analysis, *Psychological Methods*, 12, 1, 1–22.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*, Sage publications, London.
- Fletcher, C. (2001). Performance appraisal and management: The developing research agenda. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 4, 473–487.
- Gardner, Philip, (1995). Teacher Training and Changing professional identity in Early Twentieth Century England. *Journal of Education for Training*, 21, 2.
- Haslam, S. A., van Knippenberg, D. Platow, M. J. & Ellemers, N. (2003). Social identity at work: developments, debates, directions. in: Haslam, S. A., van Knippenberg, D. Platow, M. J., & Ellemers, N. (Eds) (2003). *Social identity at work: developing theory for organizational practice*. Psychology Press UK.
- Haslam, S.A. (2004). *Psychology in organizations, the social identity approach*. Sage publications, London.
- Haslam, S. A., & Ellemers, N. (2005). Social identity in industrial and organizational psychology : concepts, controversies and contributions. *International review of Industrial and Organizational Psychology*, 20, 39–18.
- Henderson, J.H., Liden, R.C., Glibkowski, B., Chaudhry, A. (2009). LMX differentiation: A multilevel review and examination of its antecedents. *The Leadership Quarterly*, 20, 517–534.

- Hensel, R. (2010). *The sixth sense in professional development, a study on the role of personality, attitudes and feedback concerning professional development*. PHD thesis, University Twente.
- Hsiung, H.H., & Tsai, W.C. (2009). Job definition discrepancy between supervisors and subordinates; the antecedent role of LMX and outcomes. *Journal of Occupational Psychology*, 82, 89-112.
- Janssen, O. (2005). The joint impact of perceived influence and supervisor supportiveness on employee innovative behaviour. *Journal of Occupational and Organizational psychology*, 78, 573-579.
- Kanter, R. M. (1989). Careers and the wealth of nations: A macro-perspective on the structure and implications of career forms. In M.B. Arthur, D.T. Hall, & B. S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory*, 506-521. New York: Cambridge University Press.
- Kyndt, E. & Baert, H. (2013). Antecedents of employees' involvement in work related learning, a systematic review. *Review of Educational research*, 83,2, 273-313. doi 10.3102/00034654313478021
- Kluger, A.N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 2, 254-284.
- Kruis, K., Rense, N., & Zijlstra, W. (2010). *Het KOMPAS, medewerker monitor 2009, hoofdrapportage*. The Hague University of Applied Sciences, Netherlands.
- Knippenberg, D. van, & van Schie, E. C. M. (2000). Foci and correlates of organizational identification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 137-147.
- Kuvaas, B. (2011). The interactive role of performance appraisal reactions and regular feedback. *Journal of Managerial Psychology*, 26, 2, 123-137.
- Lindell, M.K., & Whitney, D.J. (2001). Accounting for common method variance in cross-sectional research designs. *Journal of Applied Psychology*, 86, 1, 114-121.
- Locke, W. (2013). Teaching and Research in English Higher Education: The fragmentation, diversification and reorganization of academic work, 1992-2007. In: Shin, J.C., Arimoto, A., Cummings, W.K. & Teichler, U. (Eds). *Teaching and Research in Contemporary Higher Education, systems activities and rewards*, 9, 319-334.
- Moerkamp, T. & Hermanussen, J. (2011). Professionele Identiteit van docenten. in *MESO focus, Personeelsbeleid in het middelbaar beroepsonderwijs, bouwstenen voor bezinning en beleid*.
- Mount, Michael K. (1984). Satisfaction with a performance appraisal system and appraisal discussion. *Journal of Organizational Behavior*, 105, 4, 271-279.
- Myers, R. (1990). Classical and modern regression with applications (2nd ed.). Boston, MA: Duxbury.
- Nehles, A.C., van Riemsdijk, M., Kok I., & Looise, L.K. (2006). Implementing Human Resource Management successfully: a first-line management challenge. *Management Review*, 17, 256-273.
- Nixon, J. (1996). Professional identity and the restructuring of higher education. *Studies in Higher Education*, 21, 5-16. doi:10.1080/03075079612331381417
- OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Organization for Economic Cooperation and Development. retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>
- Paauwe, J. (2008). HRM and performance: achievements, methodological issues and prospects. *Journal of Management Studies*, 46, 127-140.
- Paterson, D.G. (1923). Methods of rating human qualities. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 110, *Psychology in Business*, 81-93. doi: <http://www.jstor.org/stable/1015073>
- Patton, W., & Mc Mahon, M. (2006). *Career development and systems theory; connecting theory and practice*. Sense publications.
- Pichler, S. (2012). The social context of performance appraisal and appraisal reactions: a meta-analysis. *Human Resource Management*, 51, 5, 709-732. doi.org/10.1002/hrm.21499
- Pillen, M., Beijaard, D. & den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36, 3, 240-260, doi: 10.1080/02619768.2012.696192
- Podsakoff, P., M., & Organ, D. (1986). Self reports in organizational research: problems and prospects. *Journal of Management*, 12, 531-544.
- Purcell, J., & Hutchinson, S. (2007). Front-line managers as agents in the HRM-performance causal chain: Theory, analysis and evidence. *Human Resource Management Journal*, 17, 3-20.
- Rafferty, A.E., & Griffin, M.A. (2004). Dimensions of transformational leadership: conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly*, 15, 329-354.
- Rafferty, A.E., & Griffin, M.A. (2006). Refining individualized consideration: distinguishing developmental leadership and supportive leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79, p. 37-61.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1154-1161.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Rijn, van, M. (2010). *Human Resources Management (HRM) voor professionele ontwikkeling in het onderwijs*, een literatuuronderzoek naar de wijze waarop HRM de professionele ontwikkeling van leraren kan stimuleren. Twente Center for Career Research (TCCR), Netherlands.

- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Educational Policy*, 16, 2, 149-161.
- Sanders, K., Moorkamp, M., Torka, N., Groeneveld S., & Groeneveld, C. (2010). How to support innovative behaviour, the role of LMX and satisfaction with HR practices, *Technology and investment*, 1, 59-68.
- Schriesheim, C.A., & Cogliser, C.C. (2009). Construct validation in leadership research: explication and illustration. *The Leadership Quarterly*, 20, 725-736.
- Schuurmans, R., Coonen, H., & Sanders, K. (2008). *Van startbekwaam naar excellent leraarschap. THEMA*, (1).
- Schyns, B., & Day, D. (2010). Critique and review of leader-member exchange theory: Issues of agreement, consensus and excellence. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19, 1, 1-29.
- Scott, Graig, R., & Connaughton. S. L., & Diaz-Saenz, H.R., & Maguire, K., & Ramirez R., & Richardson, B., & Shaw, S., & Morgan, D. (1999). The impacts of communications and multiple identifications on intent to leave : a multimethodological exploration. *Management Communication Quarterly*, 1999, 12, 400-435.
- Shin J.C. (2011). Teaching and research nexuses across faculty stage, ability and affiliated discipline in a South Korean research university. *Studies in Higher Education*, 36, 4, 485-503. doi: 0.1080/03075071003759052.
- Shin, J.C., & Cummings, W.K. (2014). Teaching and research across Higher Education systems: typology and implications, in: Shin, J.C., Arimoto, A., Cummings, W.K., & Teichler, U. (Eds). *Teaching and Research in Contemporary Higher Education, systems activities and rewards*, 9, 381-394. ISBN: 978-94-007-6829-1.
- Shrout, P. E. & Bolger N. (2002). Mediation in experimental and non-experimental studies; new procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7, 422-445.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic intervals for indirect effects in structural equations models. In: Leinhardt, S. (ed) *Sociological methodology*, 290-312. Jossey-Bass, San Francisco.
- Spence, J.R., & Keeping, L.M. (2010). The impact of non-performance information on ratings of job performance: A policy-capturing approach. *Journal of Organizational Behavior*, 4, 587-608.
- Spence, J.R., & Keeping, L.M. (2011). Conscious rating distortion in performance appraisal: A review, commentary, and proposed framework for research. *Human Resource Management Review*, 21, 2, 85-95.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relations*: 61-76. London: Academic Press.
- Tajfel, H., & Turner, J.C., (1987). The Social Identity of intergroup behaviour. in S. Wochel & W.G. Austin (eds) *Psychology of intergroup relations*, Chicago: Nelson Hall. 2nd ed., 7-24.
- Telford, F. (1924). The classification and salary standardization movement in the public service. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 113, 206-215. doi <http://www.jstor.org/stable/1015292>.
- Teichler, U., Arimoto, A., & Cummings, W.K. (2013). *The changing academic profession: major findings of a comparative survey*. Springer, Dordrecht.
- The Hague University of Applied Sciences (2011). Working on your job together, talking about results and development. Employee brochure, Department HRM.
- Toops, H.A.(1923). The measurement of teachers. *Journal of Educational Psychology*, 14, 5, 310-311. doi 10:037/hoo68364.
- Weert, E. de, & van der Kaap, H. (2014). The changing balance of teaching and research in the Dutch binary higher education system, in: Shin, J.C., Arimoto, A., Cummings, W.K. & Teichler, U. (Eds) *Teaching and research in contemporary higher education, systems activities and rewards*, 9, 113-133.



Key concepts in sustainability and business¹

Helen Kopnina

We are facing many daunting problems that have not been seen before in human history. These problems range from climate change to biodiversity loss, from health threats to social injustice and global poverty. Current estimates put more than a billion people below poverty line. On the other hand, these very same problems - human population growth and increased consumption, habitat destruction, conversion of pristine areas to agricultural land, climate change, pollution – all have a devastating effect on non-human species, and on natural resources as well (IUCN 2013). We recognize that these issues might not be solvable using the same approach, yet they are interconnected through the concept of sustainability.

Before we address these issues in relation to business and consider how each of us, teachers, students, business people, politicians and activists can contribute to a better future, we first need to ask: what is sustainability?

Definition Sustainability is the capacity to support, maintain or endure; it can indicate both a goal and a process. Sustainability can be maintained at a certain rate or level, as in sustainable economic growth. It can also be upheld or defended, as in sustainable definitions of good corporate practice.

In ecological studies sustainability describes how biological systems remain diverse, robust, and productive over time, a necessary precondition for the well-being of humans and other species. Sustainability has come to be strongly linked with the environment and a better way to structure our societies, companies and our daily lives in order to protect the long-term future of our planet and the ability of future generations to exist and thrive.

¹ This is an adapted draft of Chapter 1 for forthcoming book Kopnina, H. and Blewitt, J. (2014) *Sustainable Business: Key issues*. Routledge Earthscan, New York.



Figure 1.1 Child in the woods

Source: Helen Kopnina

We can distinguish between different types of sustainability. Social sustainability is often conceived in terms of sustaining the wellbeing of people. Environmental sustainability often refers to sustaining nature or natural resources. The two are intricately interlinked, due to the fact that human welfare depends on the sustainability of the environment.

In business, there are different terms that people use to refer to or relate to sustainability: “industrial ecology”, “corporate social responsibility” (CSR), “business ecology”, “Cradle to Cradle”, “green capitalism”, “eco-efficiency”, “social and environmental responsibility”, the “triple bottom line” (“People, Profit, Planet”), and many others. Sustainability has been integrated to varying degrees into business activities following a trend among all levels of government that has seen them moving away from command-and control regulatory approaches with legally binding targets or standards in favor of a more market-based approach. Multinational corporations (MNCs) or transnational corporations (TNCs) have become key players in world commerce. Recognizing that certain some corporations constitute economies that are significantly larger than the GDPs of a number of countries, the economic power and importance of global corporations in shaping global policy cannot be ignored. In fact, they have and continue to reshape how countries, corporations and individuals interact.

1. Evolution of sustainability

The concept of sustainability, as we know it today, first emerged in conjunction with the birth of the environmental movement in the 1960s in response to growing concerns over increasingly visible environmental and health issues resulting from poor resource management and insufficient control of hazardous chemicals and waste products from the significant economic growth in the decades following World War II. As a point of reference, the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) was created in 1960 to promote the highest levels of sustainable economic growth in Member countries and drive the global economy toward the twin goals of increased employment and higher standards of living.

The Club of Rome, an influential think-tank that brings together the world’s leading scientists and politicians, has produced *The Limits to Growth* report (Meadows et al. 1972). The report demonstrated that an economy built on the continuous expansion of material consumption is fundamentally not sustainable. Based on the emerging evidence that demonstrates the uncanny correlation between escalating rates of economic growth and environmental degradation, international governments, corporations and citizens were called upon to address global population growth and increasing consumption. Following this report, The United Nations Conference on the Human Environment held in Stockholm in 1972 highlighted that civilization is exhausting the resources upon which its continued existence depends. Unprecedented economic growth and technological progress were linked to severe environmental consequences. Global awareness of environmental issues increased dramatically in the wake of the conference, as did international environmental law-making and corporate involvement in decision-making. Sustainability became an outgrowth of an increased awareness of our connection to the environment and the negative impacts of our actions.

Another important international conference was the so-called *Earth Summit* in Rio de Janeiro in 1992. In the run-up to the Earth Summit, MNCs presented themselves as part of the solution, rather than the problem. A group of 48 industrial sponsors brought a business perspective to this high-profile political gathering. The World Business Council for Sustainable Development (WBCSD) was invited to compile the recommendations on industry and sustainable development and MNCs were seen to have made an evolutionary leap. MNCs were no longer entities to be managed by governments, but ‘had mutated into “valued partners” and “stakeholders” formulating global policy on their own terms’ (Ainger 2002: 21). Both governments and MNCs were to share the task of positing the legal and political underpinnings of sustainable development. The Earth Summit set a precedent and established a framework for conven-

tions that were to focus on climate change and biodiversity, identifying basic aims, principles, norms, institutions, and procedures for action. These conventions will be discussed in greater detail in Chapter 2.

Climate change is one of the largest challenges we face as a species and as a planet. Climate patterns as well as certain byproducts of human activities such as point-source air pollution and carbon emissions impact local and global weather and climate patterns. The primary international body for monitoring and promoting action to address climate change is the Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). Established in 1988, the IPCC gathers scientific information, assesses environmental and socio-economic impacts, and devises a response strategy for climate change and serves to provide input for policymakers. Recent IPCC reports states that greenhouse gas (GHG) concentrations have increased due to human activity; and that global average temperatures have risen significantly over the past decades as a result.

While public and governmental interests started to increase in the 1980s, the main driver of change in corporate strategy was the adoption of the Kyoto protocol in 1997. This event spurred the development of new regulations and increased pressure from NGOs urging companies to take appropriate steps to address GHG emissions. However, since the signing of Kyoto protocol global GHG have gone up by around 30% (Chapter 2). Due to the inherently global nature of the problem and its causes, climate change serves as an interesting case study to examine what we can(not) do as a global society.

While international agencies and financial institutions such as the UN and the World Bank still advocate for a 'balanced' approach to harmonizing social and economic and ecological interests, the rate of resource depletion and species extinctions has accelerated. According to the International Union for the Conservation of Nature (IUCN), and the United Nations Environmental Programme (UNEP), the effects of industrialization have been disastrous for the non-humans on this planet.

However, the focus is shifting away from the environment and towards material well-being. The key social challenges identified in The United Nations Millennium Development Goals (MDGs) are the eradication of extreme poverty, halting the spread of HIV/AIDS and providing universal primary education. As will be discussed in Chapter 5, in conjunction with concerns over climate and the environment, population and development conferences have focused international attention on the demographic and humanitarian aspects of sustainability. The International Conference on Population and Development (ICPD) held in Cairo in 1994 concentrated on the challenge of reducing mortality and fertility rates around the world. The ICPD Plan of Action included a focus

on sexual & reproductive health services, education, and gender equality. The combination of health services targeting infant mortality with improvements in medical science and available technologies has led to unprecedented population growth. Family planning and increased education for women has had a demonstrable positive effect on reducing fertility rates, which in turn has had a positive effect on reducing population pressures, as well as ensuring a higher survival rate of newborn children and improved opportunities and quality of life. This book will link corporate responsibility and sustainability. In this book, we shall speak of business in a broader sense, including institutions and organizations that can be characterized by their 'business-like activities'.

Definition A business can be described as a commercial enterprise, company or firm involved in the trade of products and services to customers for profit. Businesses are predominant in capitalist economies and are usually privately owned, or in socialist economies where businesses are more frequently state-owned. Businesses may also be operated as a not-for-profit enterprise.

Large businesses can be referred to as MNCs or transnational corporations (TNCs). In this book, when we talk of businesses we shall also include non-governmental organizations, NGOs, and small and medium enterprises (SMEs). However, there is a clear distinction of purpose between profit, non-profit and social enterprises. While commercial businesses are normally concerned with maximizing profits, or otherwise ensuring the highest possible sales turnover, be it in products or services, NGO's may be more concerned with furthering their wider social agendas. The term NGO came into use in 1945 in response to the need to differentiate in the UN Charter between participation rights for specialized intergovernmental agencies and those for private international organizations.

Definition NGOs have to be independent from governmental control, not seeking to challenge governments either as a political party or by a narrow focus on human rights, non-profit-making and non-criminal.

It is important to outline here which objectives do these broadly defined 'businesses' serve in relation to sustainability.

2. Why do business sustainably?

Business activities came to be viewed with suspicion due to their profit-oriented policies. While it was feared that MNCs would always put profit first and hold no allegiance to any particular place, community or environment, busi-

nesses started moving towards greater environmental and social accountability. Milton Friedman has proposed, for example, that the business of business is business and the social and sustainability stuff is for governments, charities and NGOs. One of the factors that contributed to corporations turning toward sustainability was mounting pressures from NGO's and changes in consumer preferences (Elliot 2013). Time has shown that one of the most powerful tools for ensuring greater transparency and accountability among businesses has been public access to information. Being sustainable can be thus good Public Relations (PR) for business.

Cynical readers might suggest that businesses want to convince the public that they are conscientious and, besides wanting to make profit for them, are seeking to fulfill their obligations to people and the environment. In making business activity sustainable, businesses give credibility to their actions, and, in a way, attest that their operations can be trusted by suppliers and customers as well as setting an example for their competitors. In this view, the maxim 'business is business' implies that since a company's aims are purely commercial, sustainability will be accepted in as far as there are external pressures for doing so.

In this regard, we can think of sustainability as 'hype' that businesses have learned to use to their benefit, (e.g. green-washing, which is a term used to describe an individual or business promoting something as green – either an their business as a whole or an initiative, product or activity while actually continuing to operate in a socially and environmentally damaging ways). Examples of green-washing companies are Coke, - chastised for using hydro-fluorocarbon (HFC) refrigerant gases, Pepsi - criticized for dumping plastic waste, and Unilever - singled out for its ties to palm-oil companies, which are a major contributor to tropical deforestation.

Increased awareness has encouraged and empowered civil society to play a more active role in the regulatory process, motivated MNCs to engage in CSR, as well as increase transparency by including relevant details in their public reporting on their operations. In the document titled *Redefining the Role of Business for Sustainable Development*, the UN Sustainable Development Solutions Network (SDSN) explains that innovation, management skills and corporate financial resource will be a major provider of solutions to most of the sustainability challenges that we face.

Organizations such as the International Organization for Standardization (ISO), the world's largest developer of voluntary International Standards founded in 1947, cover almost all aspects of technology and business operations such as ISO 14001 for environmental management systems,

EMS 9000 for quality management, and 50001 for energy management systems. Similarly, the Global Reporting Initiative (GRI) was set up to provide all companies and organizations with a comprehensive sustainability-reporting framework that is now widely used around the world. Some of these reporting schemes and certifications will be discussed in greater detail in Chapters 7 and 8.

Many companies, partially in response to resource constraints to their own industry, and partially in response to pressures from public and environmental groups, have embraced green investment. In some cases, the companies have actually served as pioneers of change, despite the confusion and indifference of the public and political procrastination, according to Forum for the Future's Founder and Director Jonathon Porritt. Despite the failures of international political summits to address such pressing environmental issues as climate change and the loss of biodiversity, and the economic downturn in many Western countries, a poll published by Ernst and Young (2013) shows that a large proportion of MNCs want to increase their investments in sustainability measures.

Also, being sustainable makes obvious commercial sense, with improved energy efficiency and waste management strategies enabling companies to save billions on their bills. As will be discussed in Chapter 2, according to the Carbon Disclosure Project (CDP), an organization that collects information on the GHG emissions from over 500 large companies, the majority of emissions-reducing investments made so far will pay for themselves in a short period, even 1 or 2 years. Thus, businesses that want to literally 'sustain' themselves by sustaining their work force (for example, by offering good working conditions) or being more efficient in their use of resources (for example, by saving electricity) are likely to have employees that stay and save money.

In a resource constrained world, companies can create new opportunities for making a profit by developing products that reuse or recycle valuable materials or enable consumers to use less. Unilever, for example, started selling products in Asia especially designed for the resource-constrained future. Products include detergents that clean well at the low temperatures and use relatively little water. As will be discussed in Chapter 11, companies following the Cradle to Cradle and the Circular Economy frameworks, propose to completely eliminate waste and actually add value. Sustainable business can be good business, as many MNCs have demonstrated.

Some businesses choose to be sustainable in order to prevent government intervention or policies that might restrict its operations. They use sustainability measures to forestall legislation or to avoid persecution and litigation (e.g.

polluting industries or factories with poor working conditions). Fearing external restrictions, many businesses prefer to be pioneers of reform; innovators, rather than dragging their feet until being shamed into compliance either by public boycotts of their products or forced by governmental regulation. On the other hand, businesses sometimes welcome legislation that level the playing field by preventing their competitors from less cost-intensive but more unsustainable practices that were at least perceived as necessary to maintain competitively.

Those who are less disenchanted with human nature would find the above-mentioned reasons inadequate to explain the good will that many businesses show in 'cleaning up their act'. If the above reasons suggest that it is more important for corporate leaders to achieve business success, more optimistic readers would point out that these ulterior motives detract from the true motivation of sustainable business. Simply put, because it is the right thing to do. This belief suggests that if all the external incentives were removed, businesses would still choose to be sustainable.

Ensuring greater business transparency, accountability and public access to information that encourages and empowers civil society to join the regulatory process, MNCs increasingly engaged in CSR activities. CSR can involve incurring short-term costs that do not provide an immediate financial benefit to the company, but instead promote positive social and environmental change.

Sustainability can thus mean anything from businesses that are working to minimize or eliminate negative environmental impacts thereby becoming environmentally positive as opposed to merely a business that is able to sustain itself over time. In this book we want to talk about "environmental sustainability" rather than just being a successful business in traditional business terms. Crucial for understanding of sustainable business is the concept of sustainable development.

3. Sustainable development and the triple bottom line

The idea of sustainable development, or development that meets the needs of present generations without compromising the ability of future generations to meet their own needs became widely spread. The pursuit of sustainable development is often stated as the key policy goal of many international organizations including the United Nations (UN), the World Bank, the International Monetary Fund (IMF) and The World Trade Organization (WTO). Since the 1980s, sustainability has been defined as the integration of environmental, economic, and social dimensions of responsible management of natural

resources. In business, these objectives came to be known as triple P – People, Planet, Profit. A great impetus to the interconnecting triple objectives was the publication of the report of the United Nations World Commission on Environment and Development, the Brundtland Report, published under the title *Our Common Future* (WCED 1987).

Definition Brundtland report refers to sustainable development as development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs. Sustainable development is targeted at finding strategies to promote economic and social development in ways that avoid environmental degradation, over-exploitation and pollution, often known in business as the triple bottom line.

Agenda 21, a key set of plans aimed at achieving global sustainable development in the 21st century was adopted by the United Nations Conference on Environment and Development (UNCED) as a program of action on sustainable development for all sectors of government and society in each country. Agenda 21 suggests that a balance must be found between the needs of the environment and those of humankind, placing an emphasis on environmental management, economic and social development, moving away from blaming environmental problems solely on human mismanagement and seeing technological innovation as one of the key factors in finding viable solutions.

Rather than perceiving social and environmental problems to be solely the result of consequences of industrial expansion, sustainable development often places an emphasis on poverty reduction. Living in poverty can restrict the options people have for resource management because they have to use environmental assets unsustainably due to short-term necessities, (e.g. destroying limited remaining forested areas to clear land for agriculture). Differences in income can be seen as important factors in explaining 'unsustainable development', and preventing what is often described as ecological modernization. In ecological modernization theory (Mol and Sonnenfeld 2000), discussed in Chapters 5 and 9, it is believed that enlightened self-interest, economy and ecology can be favorably combined and productive use of natural resources can be a source of future growth and development. Thus, poverty is seen as both a major cause and effect of global environmental problems and addressing inequality is presented as a long-standing concern of sustainable development.

Similar to the ecological modernization theory is the so-called Environmental Kuznets Curve (EKC) hypothesis. In EKC it is believed that during early industrialization, economies use material resources more intensively until a threshold is reached after which structural changes in the economy lead to a progressively less intensive use of materials. Thus higher income levels and

economic growth will lead to environmental improvement or at least reduced environmental degradation.

A similar curve was expected for developments in agriculture after the Green Revolution. As will be discussed in Chapter 3, the Green Revolution refers to research, development, and technological initiatives that increased agricultural production worldwide, particularly in the developing world. Beginning most markedly in the late 1950s, gains in agricultural output helped the global food supply keep pace with continued population growth. Some observers suggested that these changes, together with development of medical technologies, have enabled the global population to grow while simultaneously increasing the efficiency of land use.

As we will discuss in Chapter 5, both ecological modernization and EKC are highly disputed due to the fact that the lifestyles of today's citizens of wealthy Western countries are by no means sustainable. The rhetoric of ecological modernization tends to downplay the essentially insatiable appetites of an increasingly global consumer class. Critical observers have noted that, practically speaking, expanding the 'economic pie' to include the most dispossessed will inevitably require even more natural resources to be consumed and the unsustainability of the situation to worsen.

Social and economic sustainability

Social sustainability is often conceived as well-being and includes meeting a human's physical, emotional and social needs. Well-being can also be measured by considering the various objective and subjective components and can be seen as context-specific, and sensitive to cultural diversity and societal autonomy. There is also a universally shared definition related to basic human needs, such as food and shelter. Well-being can have many dimensions, such as physical and emotional, including health or the subjective perception of happiness.

Definition Social sustainability refers to issues concerned with social equality, poverty, and problems associated with justice. Equity considerations are primary in order to have the resources to reduce poverty and increase well-being in developing countries.

The European Environment Agency (EEA) defines sustainability as "a concept and strategy enabling sufficient delinking of the 'use of nature' from economic activity needed to meet human needs to allow it to remain within carrying capacities; and to permit equitable access and use of the environment by current and future generations".

Definition Economic sustainability is linked to well-being in relation to financial indicators such as Gross Domestic Product or GDP and is characterized by underlying economic approaches to the range of social issues attempting to capture the values embedded in human and natural capital.

In the crudest sense of the term, economic sustainability is about sustaining the current economic system in place, which, in the majority of the world at this time is characterized by the continued growth of the global market economy based on neoliberal capitalism. This will be further discussed in Chapter 4. Economic sustainability also often refers to doing more with less, by becoming increasingly efficient as a result of gradual market changes and technological advances. Some experts also refer to employing eco-efficiency and eco-effectiveness measures. Additionally, economic sustainability can be seen as a combination of five different capitals: natural, social, human, financial and manufactured. In the Sustainable Livelihoods Framework (SLF), social challenges, such as poverty, can be addressed through accessing a range of these livelihood capitals in different contexts, something that businesses are well-positioned to do as they have access to all these resources.

Economists have often focused on viewing the economy and the environment as a single interlinked system with a unified valuation system. Increasingly, environment and nature have come to be seen as a valued "resource", or "service". As will be discussed in Chapter 2, this system is often linked to the commodification process, putting a price on anything from natural resources (such as minerals or even entire ecosystems) to values (such as freedom or rights). It is now common in economic valuations to include climate change economics or biodiversity into monetary considerations. The Stern Review on the Economics of Climate Change (2006) for example, by the prominent economist Nicholas Stern, put a price on climate change by discussing the effect of global warming on the world economy.

Similarly in the case of biodiversity, The Economics of Ecosystems and Biodiversity (TEEB), a global initiative focused on drawing attention to the economic benefits of biodiversity, has as its objective to highlight the growing cost of biodiversity loss and ecosystem degradation. Many banks have changed their pattern of investment to both profit from as well as pioneer 'sustainable investment', something we shall discuss in Chapter 11. Through investment, regulative policies, or public initiatives, international communities are anticipating a major shift in their economies effecting both environment and society, and these shifts will have a profound effect on business. However, it is not always clear what businesses should do – or can do – to be sustainable. This is in part due to the fact that the central assumptions of sustainable development are often disputed.

The Rio treaties, the Plan of Action on Population and Development and the MDGs can be called our millennium promises for sustainable development. All the goals of the MDG refer to better and more equitable outcomes in areas such as health, gender equity, housing and sanitation that affect poorer groups, particularly in developing countries. Yet, as the well-known economist Jeffrey Sacks (2008) once remarked, these millennium promises might also do little more than join history's cruel dustbin of failed aspirations (p. 13).

It takes political and corporate leadership and civil society's involvement to guarantee that the millennium promises are adequately addressed and positive changes are not reversed. For example, international attention and funding for reproductive and family planning services have recently declined. The Johannesburg World Summit on Sustainable Development (2002) has discussed demographic issues but mostly from the point of view of promoting health and policies to increase economic prosperity rather than addressing continued high fertility rates, particularly in some developing countries. Instead, funding focused on increasing fertility has continued, counteracting progress made on slowing population growth (Wijkman and Rockström 2012). If sustainability challenges are to be taken seriously, corporate responsibility should return to mitigating the negative effects of the growing population, as *Our Common Future* report has suggested.

Critical approaches to sustainable development

Some social and environmental problems can potentially be solved by the same strategies. For example, access to better education for girls can lead to better social positions for women and lower birth rates. Innovation in power generation from renewable sources can lead to a better quality of life for people resulting from cleaner air and other improved environmental factors. The sustainable development, which will be discussed in Chapter 5, attempts to combine both social and environmental aims.

Other types of problems cannot be solved by the same formula. Michael Blowfield (2013:50), the author of *Business and Sustainability*, reflects that poverty does not appear to be logical to include in addressing sustainability challenges. Logically, population growth associated with elevating poverty actually deepen sustainability challenges. In the context of business and sustainability, Blowfield reflects, the question is not whether poverty is a moral issue, but to what degree a failure to address poverty will exacerbate other sustainability challenges.

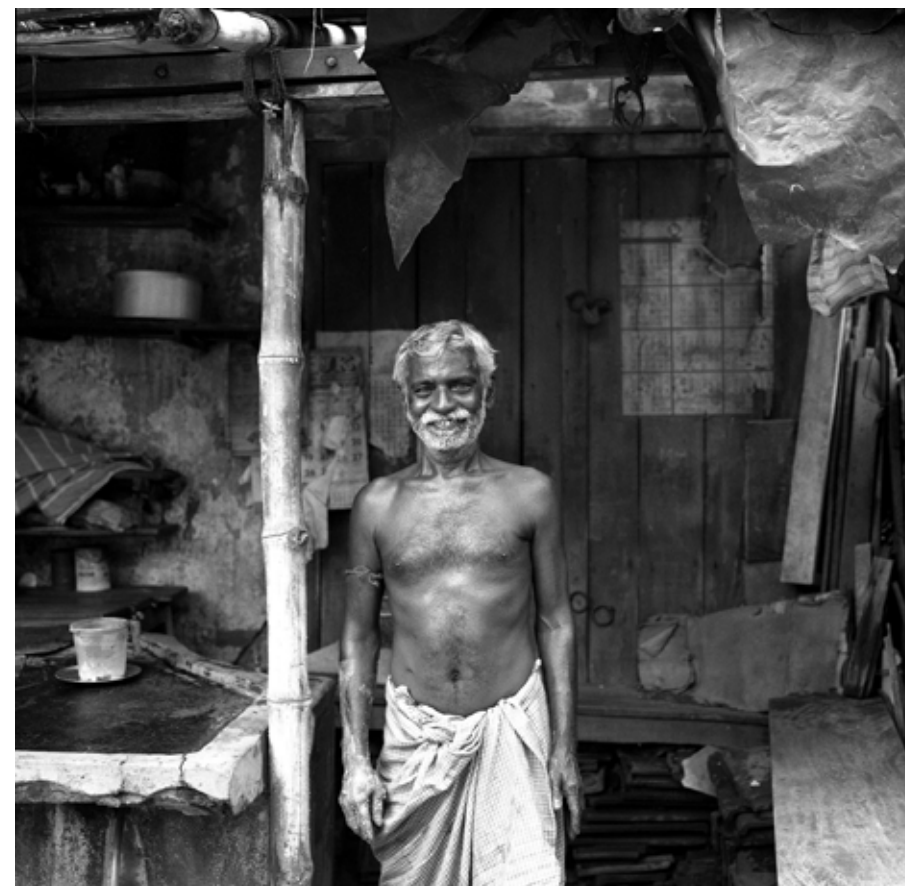


Figure 1.2 An ethical issue?

Source: Engelbert Fellingner

While conventional wisdom of combining social, economic and ecological interests is widely advocated, this book takes a more critical approach. Critics have noted that the term 'sustainable growth' is an oxymoron, as the two prime terms 'sustainability' and 'development' have contradictory meanings. Per definition, as a physicist Albert Bartlett has noted, growth of population and consumption on a planet of finite resources simply cannot be sustained indefinitely, however inventive we are. One could see political leaders using the term "sustainable" to describe their goals as they worked hard to create more jobs, to increase population, and to increase rates of consumption of energy and resources. Bartlett (1998) wryly commented: 'A spherical earth is finite and hence is forever unappealing to the devotees of perpetual growth. In contrast, a flat earth can accommodate growth forever, because a flat earth can be infinite in the two horizontal dimensions and also in the vertical downward

direction. The infinite horizontal dimensions forever remove any fear of crowding as population grows, and the infinite downward dimension assures humans of an unlimited supply of all of the mineral raw materials that will be needed by a human population that continues to grow forever. The flat earth removes all the need for worry about limits’.

Concern for future generations of humans tends to exclude consideration of non-human species. Mainstream sustainability thinking is concerned with the rights of disadvantaged human groups entangled with notions of economic development. This process involves the exportation of unsustainable economic practices to all corners of the globe. While these may provide immediate benefits for human populations, they have had enormous negative impacts on non-human species, which in turn cause long-term negative impacts on the health of the ecosystem to which all species, including humans, belong to.

According to sociologist Eileen Crist (2012) while “raising the standard of living” may be shorthand for the worthy aim of ending severe deprivation, but the expression is also a euphemism for the global dissemination of consumer culture. This raises ethical questions regarding ecological justice or justice between species, and animal rights in relation to feeding a growing human population.



Figure 1.3 Animal rights
Source: Engelbert Fellingner

Increasing numbers of people into the consumer class will only exacerbate the problem, calling for ever more intensified uses of land and waterways for habitation, agriculture, and farming; for the continued extraction, exploitation, and harnessing of the natural world. It is implied that ‘feeding the world’ will inevitably be achieved through the ongoing displacement and extermination of plants and animals that human food production and transportation entail (p. 142).

At present, sustainability solutions aimed at improving human health and poverty reduction do not necessarily address long-term needs connected with population and consumption growth (Chapter 3). Better medical technologies lead to larger populations in part from faster growth but equally from fewer deaths due to longer lifespans. Furthermore, successful economic development often leads to higher rates of consumption. Based on this line of reasoning, urgent action could be required, including population control and zero-growth in the global economy, as will be further discussed in Chapter 9.

As noted in a recent report to the Club of Rome (Wijkman and Rockström 2012:82), while some people claim that the size of the world population has no impact on sustainability because of the low resource consumption and small carbon footprints of the poor, this argument is only valid in the short-term perspective. In the long term, as most of us recognize, all people on this planet have a right to decent living conditions. But that raises important questions: how do we define what constitutes decent living conditions? Does the rest of the world need to be brought up to the same level as Western consumers? If that is the case, we will need several more planet Earths to accommodate the current global population, let alone if population growth is to continue. Or do we need to find an acceptable middle ground where both the most developed and developing populations can converge?

This is one of the reasons why this book is different from many other books on sustainability which often advocate for a more conventional approach to solving environmental problems – which, as we now witness – has not proved effective. Causes of both social and environmental problems will be discussed in greater detail in Chapters 2 and 3, while paradoxes of sustainable development framework will be discussed in Chapter 9. Section IV (Solutions) will discuss ways forward in the quest to advance sustainability in spite of these paradoxes and challenges.

Environmental sustainability

Much of the literature on environmental (un)sustainability shows that one of the biggest threats to the environment at the moment is industrial development. Recent literature on sustainable solutions to world problems points to the fact that sustainable development solutions have failed to seriously recog-

nize and address serious environmental threats like climate change, pollution, deforestation and species loss. The crisis will be exacerbated by the combination of climate change, ecosystem decline and resource scarcity, in particular crude oil and potable water.

Since the Industrial Revolution (discussed in Chapter 3), there has been a massive acceleration in the rate of species extinction. The IUCN calculates that in this period humankind has increased the rate of extinction by about 10,000 percent. Within the next 40-50 years, the coral reefs, upon which about one quarter of the oceans' species depend, will have disappeared. If this trend continues, it means that in the coming decades, about 25% of the mammals on this planet will be extinct, and over 40% of its amphibians will also have gone. According to Millennium Ecosystem Assessment (MEA) reports,

Over the past 50 years, humans have changed ecosystems more rapidly and extensively than in any comparable period of time in human history, largely to meet rapidly growing demands for food, fresh water, timber, fiber and fuel. This has resulted in a substantial and largely irreversible loss in the diversity of life on Earth. In addition, approximately 60% of the ecosystem services it examined are being degraded or used unsustainably, including fresh water, capture fisheries, air and water purification, and the regulation of regional and local climate, natural hazards, and pests (UNEP 2013).

Ironically, if the objectives of social and environmental sustainability are to be achieved without a decoupling of concerns about human well-being from economic factors, environmental sustainability might be all but impossible to achieve.

4. Eco-efficiency and eco-effectiveness

Sustainability is often discussed in terms of eco-efficiency. One example would be improving the performance of a car engine more using less fuel or replacing petro-chemicals and other non-renewable resources with renewable alternatives. Another good example would be policies that increase efficiency while also increasing human welfare – a good example would be decentralized power generation from small solar PV systems that provide electricity to isolated communities that have never before been connected to the grid. Eco-efficiency seeks to address the unintended negative consequences of production and consumption by reducing negative social and environmental impacts.

Definition Eco-efficiency refers to the idea of doing more with less. Compared to early industrial products, modern alternatives are able to generate

more value by being produced on a much larger scale with less impact and using less material.

The OECD defines sustainability in relation to eco-efficiency which is “the efficiency with which ecological resources are used to meet human needs” and represents it as a ratio of output divided by the input. The output includes the value of products and services produced by a firm, sector, or economy as a whole. The input typically refers to the sum of environmental pressures generated by the firm, the sector, or the economy.

The WBCSD defines eco-efficiency as being: “the delivery of competitively-priced goods and services that satisfy human needs and bring quality of life, while progressively reducing ecological impacts and resource intensity throughout the life-cycle to a level at least in line with the Earth’s estimated carrying capacity.” Eco-efficiency can also be seen as a quantitative management tool that enables the consideration of life cycle environmental impacts of a product system alongside its product system value to a stakeholder (ISO/DIS 14045).

Eco-efficiency proponents tend to view industrial development and business not as an environmental problem but as part of the solution to protect and improve the environment. The advantages of eco-efficiency to most business operations are widely recognized: valuable materials are saved and retained by the manufacturer, including human and natural resources. In business terms, it is now widely recognized that eco-efficient production is a major opportunity to enhance a company’s competitive position in the market.

Critics have noted, however, that eco-efficiency enables production processes that, despite good intentions, still result in massive amounts of waste in the endless spiral of production and consumption. In this view, eco-efficiency only works to slow the process of destruction and perpetuate the bad system, allowing products such as fossil fuels or non-biodegradable plastic to last longer than they otherwise would. Making a system that pollutes and generates waste more efficient will only prolong an essentially unsustainable system. If population growth and increase in global consumption are largely responsible for environmental degradation, eco-efficiency results only in tinkering at the margins of the problem without addressing its root causes.

While eco-efficiency and technological innovations can allow more people to have a smaller impact on the planet, capitalism requires constant growth. The rebound effect (or Jevons paradox) suggests that eco-efficiency ultimately leads to more consumption. As we shall discuss in Chapter 9, rebound effect refers to the consumer response to the introduction of new eco-efficient tech-

nologies. These tend to offset the beneficial effects by perpetuating or actually increasing consumption of these products. Also, many new technologies, such as carbon capture and storage to mitigate climate change, or solar radiation management systems will not solve the long-term problem of non-renewable energy, but just help to sweep it under a rug.

Eco-effectiveness addresses the major shortcomings of eco-efficiency approaches, such as their inability to address the necessity for fundamental change in the way products and waste are currently produced.

Definition Eco-effectiveness advocates the production of goods and services by focusing on the development of products and industrial systems that maintains or enhances the quality and productivity of materials rather than depleting them.

The role of eco-effectiveness as a characteristic of resilient and productive systems and a business opportunity for achieving true sustainability will be further discussed in Chapter 11.

If everyone lived like an average North American, we would need four planets to sustain our needs, according to the World Wide Fund for Nature (WWF) Living Planet Report 2012.

There is a paradox here. On the one hand, globalization in recent decades has helped to lift hundreds of millions out of poverty. But on the other hand, the ever increasing extraction of resources and economic activity has placed increasingly unsustainable pressures on the environment upon which we all depend.

A recent World Economic Forum Report noted this paradox, stating that in recent years an estimated 450 million people had been lifted out of poverty. But in the same period, about 21 million hectares of forest had been lost, 9.1 billion tons of municipal solid waste was generated and some 50 billion tons of fossil fuels were consumed... So, how can responsible businesses compete for this prize in the decades to come without damaging the planet and putting greater pressure on scarce resources?

With interest in the circular economy gaining ground, we may see more and more companies exploring this option.

Box 1.1 World Economic Forum Report

Source: <http://forumblog.org/2013/01/the-case-for-the-circular-economy/>

Proponents of the Circular Economy propose the closed loop production system where nothing gets wasted. Highlighting the role of diversity as a characteristic of resilient and productive systems, the Circular Economy supports an endless cycle of material regeneration that mimics nature's "no waste" nutrient cycles. The application of this idea at an economic level has risen to prominence since the World Economic Forum support for the Circular Economy and propelled forward by the Ellen MacArthur Foundation.

Definition the Circular Economy model uses the functioning of ecosystems as an exemplar for industrial processes, emphasizing a shift towards ecologically sound products and renewable energy.

The idea of the Circular Economy was adopted by the American architect William McDonough and the German chemist Michael Braungart. They have claimed that most of the eco-efficient strategies we now use, including reducing and recycling, still tend to support the cradle-to-grave trajectory of the product, only making the 'death' of the product in landfills or incinerators one step removed. For example, recycling practiced today is mostly down-cycling, where materials are reused to make products of lower quality using energy and chemicals to give the material(s) a new (and lesser) life. Another example is burning garbage to produce energy – once burned, the product 'dies', while valuable materials get lost in a short-lived energy boost.

Definition Cradle to Cradle contemplates not just minimizing the damage, but proposes how contemporary waste and depletion of resources can be avoided by adhering to a cyclical 'waste=food' principle.

This principle is well illustrated by the metaphor of the cherry tree that produces 'waste' (berries, leaves, etc.) that actually serves as food for other species or that add to the soil. Industry, on the other hand, follows a one-way, linear, cradle-to-grave manufacturing line in which products are created and eventually discarded. Unlike waste products from natural systems, the waste from human industry is not "food" but often poison. Thus, the end products are very different: a pile of cherry blossoms and a heap of toxic waste in a landfill.

The C2C framework proposes that biodegradable materials (biological nutrients) and non-compostable materials (technical nutrients) should be used for agricultural fertilization or reused without the loss of quality and energy for a different product. The added long-term advantage of eco-effective systems is that no useless and potentially dangerous waste is generated as might still be the case in eco-efficient systems. Thus, proponents of both the Circular Econ-

omy and C2C approach propose eco-effectiveness, which supports an endless cycle of materials that mimics nature's "no waste" nutrient cycles.

This implies that industry faces a new range of opportunities and challenges - in product design, material and supplier choice, and producer responsibility for the production and waste stage.

5. What links business, ethics and sustainability?

At its most basic, the environment helps to sustain businesses by providing raw materials. In a more profound way, as humans cannot do without the environment and businesses for obvious reasons cannot do without both. Failing to consider the environment in business operations disregards the very foundations upon which human industry is based.

Business has in fact become part of society, and CSR has grown in prominence, as we shall discuss in greater detail in Chapter 7. The link between business and social responsibility is not always a straight-forward one. Yet, as sustainability is often linked to social and economic equity and equality, and as business derives both profit from and has society as its 'market', society and business are interconnected.



Figure 1.4 What links business and society?
Source: Engelbert Fellingner

Sustainability is often connected to ethics, as both imply that one should act consistently with governmental law (adhering to regulations and policies that control business) or conventional law (adhering to the prevailing standards accepted by society). Business people aspiring to be ethical or act sustainably may be expected to adhere to the same standards of behavior in business as they would in their private lives. Just as one does not leave trash in the middle of one's house or force one's children to do heavy work, so are business people expected to fulfill their responsibilities in their business activities and beyond. However, sustainability and ethics in business are not the same as running a household - in fact they involve global dimensions that render conscientious behavior all the more important (Chapter 7).

Every day, executives confront practical ethical and business issues - both within their companies and in their dealings with suppliers, clients, competitors, government agencies concerned with corporate regulations and the general public. Consider the following questions:

- How do we balance what is right with what is profitable?
- How do we choose whether it is 'right' to invest in poor nations?
- Considering that the wealthiest nations historically have profited from industrialization, should poor nations have the right to rapid economic growth even if that leads to increased GHG emissions that exacerbate climate change?
- Considering that the poor suffer disproportionately the consequences of climate change and considering that the rich nations have historically been responsible for higher levels of GHGs, is it fair for the rich nations to pay for developing nations to follow the same flawed path toward industrialization?
- Should population growth be treated as an ethical question?
- Is poverty reduction a moral imperative?
- Should concern for animal rights be considered on the par with human rights?
- What could or should businesses do to address all of these questions?

There are many organizations that deal with ethics in business, such as the Global Council on Business Conduct, the Society for Business Ethics, or the Ethical Consumer. Normally, in business we speak of normative ethics, whereas we can distinguish between prescriptive and descriptive ethics. Prescriptive ethics prescribe norms and standards and typically urge moral improvements. Descriptive ethics describe what business people *think* is right and wrong and typically involve the study of ethical views held, their origin and subjective justification, attempting to clarify and analyze ethical beliefs rather than change them. In this book, we shall lean toward descriptive ethics, although sometimes we shall openly state our own beliefs on what *we think* is right or wrong.

6. How to do business ethically and sustainably?

Some decisions on how to act in business will come naturally. As resources become scarce they become more expensive serving as a direct driver for conservation strategies in manufacturing. As such, efficient production, including longevity and cycling, is a rational strategy for manufacturers. Some other decisions, while well-intentioned, might miss the mark as sustainability is far from straight-forward. Once you realize that sustainability itself involves many paradoxes, the 'right' course of action for business becomes a bit hazy.

You might realize that what seemed so obviously 'good' (for example, textiles made of organic cotton) may not be environmentally sound (organic cotton may use much more water and land than genetically modified or GM cotton). A similar case can be made for the biofuels favored by European countries on the premise that they reduce GHG emissions. Critics have argued against that biofuel crops actually increase emissions and cause biodiversity loss, as well as create competition for agricultural land that would otherwise use for edible crop production (Phalan 2013). Where does that leave energy suppliers, policy makers and corporations concerned with research into sustainable energy?

In this book we will attempt to alert you to many different ways in which business and sustainability can be mutually beneficial. However, many decisions will depend on your own critical faculty, on your ability to see challenges as well as possibilities and to use your own head and heart to distinguish between what is sustainable, what is less sustainable and what is not sustainable at all.

You need to maintain a healthy skepticism, constantly questioning and reconsidering concepts, products and technologies that appear to be green and fair on the surface. Your ability to discern and navigate these contradictions and to keep yourself well-informed of the global context and technical aspects of different sustainability choices is crucial. Last but not least, you should retain your imagination, good will, and ability to work towards combining business and sustainability in the most inspired, illuminating, and innovative ways. This is what we hope this book will help you do. This book concludes with the outlook on the future of business and our beautiful planet.

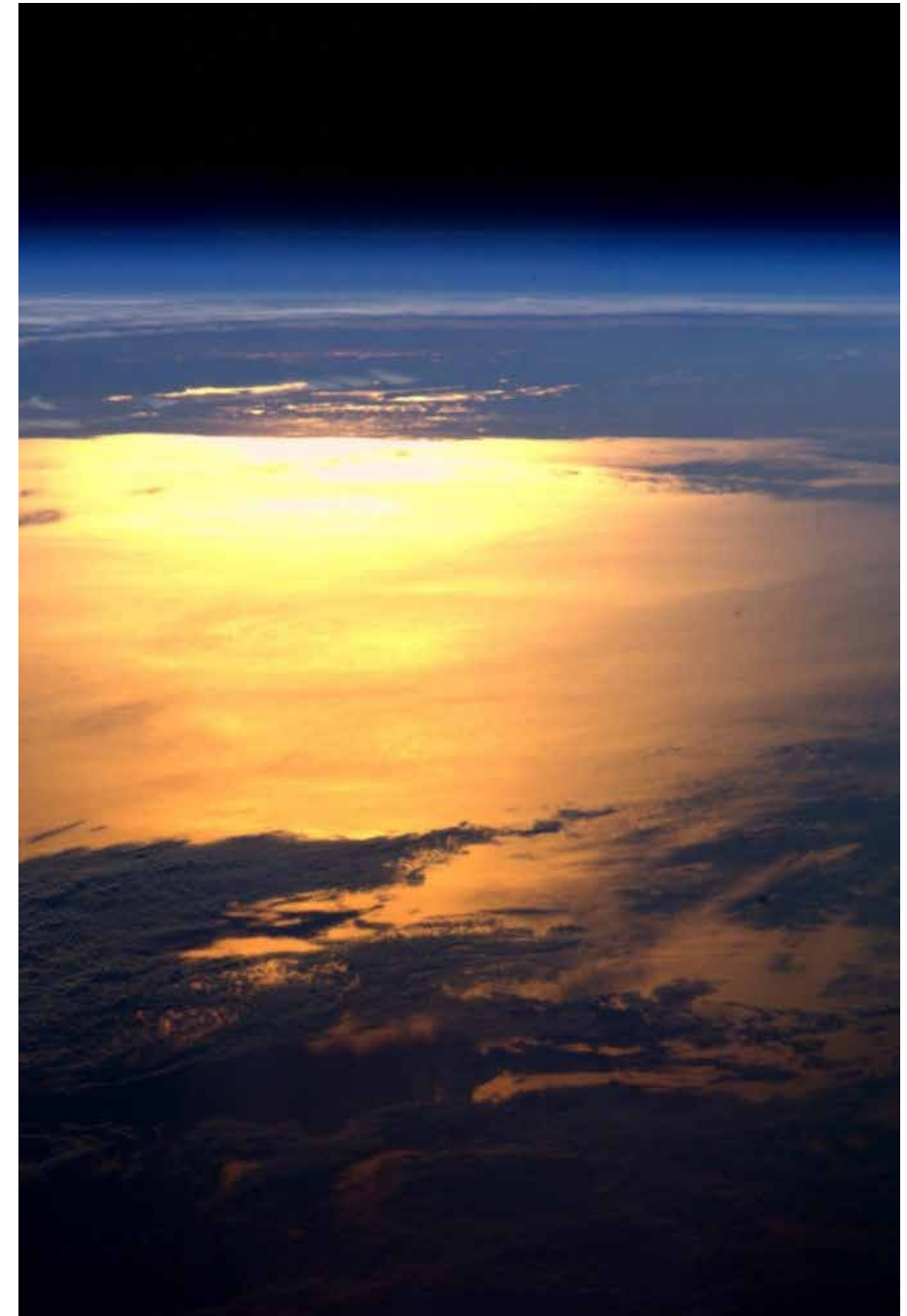


Figure 1.5 Our beautiful planet

Source: photo by ©André Kuipers http://www.flickr.com/photos/astro_andre/ Permission granted via WWF Karin Gerritsen [kgerritsen@wwf.nl]

Bibliography

- Bartlett, A. 1994. *Population & Environment* 16 (1):5-35.
- Blowfield, M. 2013. *Business and Sustainability*. Oxford: Oxford University Press.
- Crist, E. 2012. "Abundant Earth and the population question." In *Life on the Brink: Environmentalists Confront Overpopulation*, P. Cafaro and E. Crist, eds. University of Georgia Press. P. 141-151.
- Easterly, W. 2006. *The White Man's Burden: Why the West's Efforts to Aid the Rest Have Done So Much Ill and So Little Good*. The Penguin Group, Inc: New York.
- Elliot, J. 2013. *An Introduction to Sustainable Development*. Routledge: New York.
- Giddens, A. 2009. *Global Politics and Climate Change*. Polity Press.
- International Union for the Conservation of Nature (IUCN) Why is biodiversity in crisis? http://www.iucn.org/iyb/about/biodiversity_crisis/
- McDonough, W. & Braungart, M. 2002. *Cradle to Cradle: Remaking the way we make things*. New York, NY: North Point Press.
- Meadows, D.H., Meadows, D.L., Randers, J., Behrens, W.W. 1972. *Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. Universe Books, New York City
- Mol, A.P.J. and Sonnenfeld, D.A. (eds.) 2000. *Ecological Modernisation around the World: Perspectives and Critical Debates*, London and Portland, Routledge.
- Sacks, J. 2008. *Common Wealth; Economics for a Crowded Planet*. Penguin Books, London.
- Phalan, B. 2013. Biofuel crops: food security must come first <http://www.theguardian.com/environment/2013/aug/29/biofuel-crops-food-security-prices-europe>
- Porritt, J. 2011. *Green Futures* 79: 48.
- UNEP. 2013. Millennium Ecosystem Assessment. Current State & Trends Assessment. <http://www.unep.org/maweb/en/Condition.aspx>
- WCED 1987. Brundtland Report. *Our Common Future*. World Commission on Environment and Development, Oxford University Press.
- Wijkman, A. and J. Rockström. 2012. *Bankrupting Nature: Denying Our Planetary Boundaries*. New York: Routledge.
- The World Bank 2013. Poverty Overview. <http://www.worldbank.org/en/topic/poverty/overview>
- Ernst and Young 2013. <http://www.ey.com/>

On-line resources

- Agenda 21 <http://www.un.org/esa/dsd/agenda21/>
- Global Reporting <https://www.globalreporting.org/>
- Ethical consumer <http://www.ethicalconsumer.org/>
- International Organization for Standardization (ISO) <http://www.iso.org/iso/home.html>
- IUCN International Union for the Conservation of Nature http://www.iucn.org/iyb/about/biodiversity_crisis/
- Society for Business Ethics <http://www.societyforbusinessethics.org/>
- Sustainable Development Solutions Network (SDSN) <http://unsdsn.org/thematicgroups/tg12/>
- WBCSD The World Business Council for Sustainable Development <http://www.wbcsd.org/>

