

BIJ S-HRD-TRAJECTEN VALT OP DAT SOMMIGE MEDEWERKERS ZICH OP EIGEN INITIATIEF MELDEN, ANDEREN ECHTER DOOR HUN MANAGER OF HRD-PROFESSIONAL WORDEN AANGEMELD. VERSCHILLEN PERSONEN DIE ZICH OP EIGEN INITIATIEF MELDEN VOOR ZO'N TRAINING VAN PERSONEN DIE DOOR EEN MANAGER OF HRD-PROFESSIONAL GESTUURD WORDEN? DIT ARTIKEL RICHT ZICH OP DE VERSCHILLEN IN PERSOONLIJKHEIDSKENMERKEN TUSSEN DEZE TWEE GROEPEN.

Wie meldt zich op eigen initiatief voor een communicatietraining?

RAINER HENSEL, FRANS MEIJERS, RIEN VAN DER LEEDEN EN JOSEPH KESSELS

In toenemende mate besteden strategische HRD (S-HRD)-opleidingstrajecten aandacht aan het opleiden en ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten van medewerkers. Vaak omdat een nieuwe organisatiestrategie door nieuwe, specifieke, persoonlijke kwaliteiten ondersteund moet worden. Maar meestal met het doel om een effectieve interne en externe communicatie te waarborgen. Tijdens deze S-HRD-trajecten staat het reflecteren op het persoonlijke vermogen en het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten centraal. Vooral de persoonlijke kwaliteit om tijdens de loopbaan te blijven leren geniet veel belangstelling in HRD-kringen. De reden hiervoor is dat leervermogen en kennisontwikkeling als een van de belangrijkste productiefactoren worden beschouwd om goed in een kenniseconomie te kunnen functioneren (Kessels, 1996; Pazi, 2004).

Bij dit soort HRD-trajecten valt op dat sommige medewerkers zich op eigen initiatief melden, anderen echter door hun manager of HRD-professional worden aangemeld. Het is onduidelijk in hoeverre personen die zich op eigen initiatief melden voor een training op het gebied van persoonlijke

kwaliteiten, verschillen van personen die door een manager of HRD-professional gestuurd worden. Aangezien persoonlijke kwaliteiten sterk in de belangstelling staan, richt deze studie zich op de verschillen in persoonlijkheidskenmerken tussen deze twee groepen: de groep die zich op eigen initiatief meldt en de groep die gestuurd wordt door de manager of HRD-professional. Wij proberen antwoord te vinden op de vraag of de persoonlijkheidskenmerken van deze twee groepen verschillen. De onderliggende leerstrategie lijkt zeer verschillend te zijn. Opleidingen op het gebied van persoonlijke kwaliteiten, waarbij medewerkers door de managers of S-HRD-professionals naar een opleiding worden gestuurd, zijn vanuit een strategisch HRD-beleid geïnitieerd en de deelname is min of meer verplicht. Voor de helderheid zullen wij deze opleidingstrajecten 'verplichte' opleidingen noemen.

Bij 'verplichte' opleidingen is de manager of HRD-professional van de strategische noodzaak doordrongen dat er een versterking van specifieke persoonlijke kwaliteiten noodzakelijk is. Hoewel de deelname niet direct verplicht is, voelt de druk om mee te doen groot. Men kan het zien als een druk tot participatie aan een training, waarbij reflectie op en het werken aan persoonlijke kwaliteiten centraal staat. Bij medewerkers die zich op eigen initiatief melden, zullen de motie-

ven om te participeren veel eerder gebaseerd zijn op een intrinsieke motivatie en een behoefte aan persoonlijke groei, zeker als het om het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten gaat. Vandaar dat deze trainingen ook trainingen voor persoonlijke effectiviteit worden genoemd. Dit onderzoek gaat uit van de veronderstelling dat werknemers die zich op eigen initiatief voor een training voor persoonlijke kwaliteiten melden, een sterkere behoefte aan persoonlijke groei hebben, dan medewerkers die naar een dergelijke training gestuurd worden. Onderzoek laat zien (Hensel, Meijers, Kessels & Van der Leeden, 2009 in voorbereiding) dat een positieve attitude betreffende het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten gerelateerd is aan de behoefte aan persoonlijke groei.

Behoeft aan persoonlijke groei is een stabiel persoonlijkheidskenmerk (Hogan, 2004). Aangezien persoonlijkheid en identiteit sterk met elkaar verbonden zijn (Sparrow & Hodgkinson, 2002), en persoonlijkheid een zeer stabiel psychologisch construct is (Mac Crae & Costa, 1989), lijkt het onwaarschijnlijk dat medewerkers aan hun persoonlijke kwaliteiten willen werken zonder dat er een sterke behoefte aan persoonlijke groei aan ten grondslag ligt. Dat zou betekenen dat medewerkers uit 'verplichte' opleidingen vaker extrinsiek gemotiveerd zijn.

Omdat persoonlijkheidskenmerken, zoals intellectuele nieuwsgierigheid naar onbekende informatie, van invloed zijn op de effectiviteit van bedrijfsopleidingen (Barrick, Mount & Judge, 2001; Peeters et al., 2006; Mount et al., 1998) hebben wij in deze studie onderzocht wat de persoonlijkheidskenmerken zijn die verschillen van medewerkers die naar een training op het gebied van persoonlijke kwaliteiten gestuurd worden, van medewerkers die zich op eigen initiatief melden.

DE THEORIE

Vrij veel studies tonen aan dat het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten zinvol is, vooral als deze kwaliteiten op het 'Big Five'-persoonlijkheidsmodel gebaseerd zijn (Schmidt & Hunter, 1998; De Fruyt, 1996; Teth & Rothstein, 1991; Barrick & Mount, 1991; Salgado, 1997; Anderson & Viswesvaran, 1998; Barrick, Mount & Judge, 2001; Barrick & Mount,

1991; Mount et al., 1998, LePine, 2003; Peeters et al., 2006). Deze onderzoeken hebben laten zien dat persoonlijkheidskenmerken en veel aspecten van een effectieve bedrijfscommunicatie en coördinatie met elkaar verbonden zijn. Het onderzoek van Barrick et al. (2001) toont aan dat een lage neuroticismescore en een hogere consciëntieusheidscore algemene positieve voorspellers van werkperformance zijn. Extraversie is van belang als de kwaliteit van de interactie tussen personen belangrijk is, zoals bij management- of commerciële functies (Barrick et al., 2001). Openheid/ intellectuele nieuwsgierigheid naar nieuwe of onbekende informatie verbetert de besluitvorming van teams als de beschikbare informatie complex en ambiguë is (LePine, 2003; Anderson & Viswesvaran, 1998). Daarnaast is openheid belangrijk bij het opleiden en ontwikkelen van medewerkers (Barrick, Mount & Judge, 2001; Peeters et al., 2006; Mount et al., 1998). Altruïsme, een hulpvaardige of dienstverlenende instelling, is verbonden met werkperformance als medewerkers of afdelingen op een complexe wijze afhankelijk van elkaar zijn en intelligente coördinatiemechanismen van belang zijn (Peeters et al., 2006). Roe (2002) en de in HRD-kringen populaire McLelland (1987) stellen dat persoonlijkheid een van de belangrijkste factoren is die het verwezenlijken van persoonlijke HRD-ontwikkeldoelen bepaalt. Hun vaak aangehaalde uitgangspunten kunnen mede de opkomst en populariteit van het begrip competentie verklaren. Een competentie wordt gedefinieerd als het geheel van kennis, attitudes, waarden en persoonlijke kenmerken die het succesvol uitvoeren van een taak binnen een specifieke beroepscontext mogelijk maakt (Blanchard & Thacker, 2007). Furnham (2008) stelt dat competenties eigenlijk persoonlijkheidskenmerken zijn die aan het 'Big Five'-persoonlijkheidsmodel gerelateerd zijn, maar in een zakelijk taalgebruik geherformuleerd zijn. Een competentie kan als het vermogen beschouwd worden om kritisch succesvol gedrag te vertonen; gedrag, dat in grote mate de kwaliteit van het werk bepaalt. Aangezien persoonlijkheid en persoonlijke kwaliteiten een belangrijk onderdeel vormen van competenties, is het niet verwonderlijk dat persoonlijke kwaliteiten en persoonlijkheidskenmerken een belangrijk onderdeel zijn geworden van strategische competentiegerichte HRD-trajecten.

De rationale om tijdens S-HRD-trajecten aandacht te besteden aan persoonlijke kwaliteiten van medewerkers, wordt ondersteund door het model van Mintzberg (1979, 1983). Mintzberg beschrijft vrij uitgebreid dat het leer- of innovatieve vermogen van organisaties vooral op mondelinge, directe afstemming tussen medewerkers gebaseerd is. Dat wil zeggen dat de directe afstemming tussen medewerkers het belangrijkste coördinatiemechanisme binnen de organisatie vormt. Door standaardisatie van organisatieprocessen en procedures ontstaan rationele productiemogelijkheden die tot een hoge mate van efficiëntie bij het realiseren van de output van de organisatie leiden. Maar alleen als de coördinatie van werkzaamheden in grote mate door de directe onderlinge afstemming en feedback tussen medewerkers gerealiseerd wordt, dan pas schijnt men de noodzakelijke voorwaarden voor een sterk leer- en innoverend vermogen te creëren. Vandaar dat het ontwikkelen van specifieke persoonlijke, communicatieve en coördinerende kwaliteiten belangrijke HRM/HRD-thema's geworden zijn. Dit lijkt de reden te zijn dat tijdens HRD-opleidingstrajecten veel aandacht wordt besteed aan persoonlijke kwaliteiten en competenties, die met het 'Big Five'-persoonlijkheidsmodel verbonden zijn (Meijers, 2008; Berghenegouwen et al., 2000).

In deze studie is er bijzondere aandacht voor de hoofdimensie intellectuele nieuwsgierigheid naar onbekende, nieuwe informatie. Een reden hiervoor is dat deze dimensie een belangrijke voorspeller is van succesvol sociaal-constructivistisch (= duurzaam) leren (Dean, Conte & Blankenhorn, 2006; Chamorro & Premuzic, 2006). Sociaal-constructivistisch leren onderscheidt zich in essentie vrij sterk van leren door kennisoverdracht. Bij sociaal-constructivistisch leren ligt er een sterke nadruk op het gegeven, dat opleiders en leden van trainingsgroepen een gezamenlijk gedragen sociale realiteit creëren. Dat klinkt abstract maar het komt erop neer dat er sterk op wordt gelet of het aangeboden lesmateriaal voor alle betrokkenen zinvol en vooral betekenisvol is. De medewerkers worden veel meer bij de leeractiviteiten betrokken, opleidingen zijn sterk interactief, en medewerkers worden gestimuleerd om over de gepresenteerde theorie samen met de opleider te reflecteren. Binnen HRD-trajecten wordt

sociaal-constructivistisch leren vaak als contextleren aangeduid. Contextleren wordt gedefinieerd als een vorm van leren die zowel sociale, psychologische, als ook organisatorische voorwaarden creëert om een effectieve en snelle aanpassing van de organisatie aan de omgeving mogelijk te maken (Schmidt & Hunter, 1998). De studie van Schmidt en Hunter heeft aangetoond dat contextleren en persoonlijkheidskenmerken met elkaar verbonden zijn. Vandaar dat wij willen onderzoeken of 'eigen initiatief' voor een training op het gebied van persoonlijke kwaliteiten met bepaalde persoonlijkheidskenmerken verbonden is.

Een tweede reden dat deze studie zich op de dimensie intellectuele nieuwsgierigheid naar onbekende, nieuwe informatie richt is dat metastudies (Ackerman & Heggstad, 1997; Moutafi et al., 2005) hebben aangetoond dat er een sterk verband bestaat tussen intellectuele nieuwsgierigheid en de g-intelligentie (generieke, in het Engels general intelligence, of psychometric g). Deze g-intelligentie is een van de beste voorspellers van performance op het werk (Arnold et al., 2005).

In deze studie is gezocht naar verschillen op het gebied van persoonlijkheidskenmerken die relevant zijn voor het ontwerpen van opleidingstrajecten op het gebied van persoonlijke kwaliteiten betreffende bedrijfscommunicatie.

Het is daarbij van groot belang om te onderzoeken of de gevonden verschillen op een verschil in leerstrategie van medewerkers duiden. Deze studie richt zich alleen op externe trainingen omdat 65% van dit soort trainingen extern wordt gehouden (Streamer, Wognum, Kwakman & Van der Heijden, 2002).

Hoofdvraag:

Versillen de persoonlijkheidskenmerken van medewerkers die zich op eigen initiatief melden voor een training op het gebied van persoonlijke kwaliteiten, van medewerkers die naar een training gestuurd worden?

OPZET VAN HET ONDERZOEK EN METHODE

Een groep van leidinggevenden en professionals (N=376, verder aangeduid als de KIM-groep, vernoemd naar de naam van de training), die zich op eigen initiatief voor een training

op het gebied van aansturing en managementvaardigheden meldde, is vergeleken met een groep leidinggevend en professionals uit 'verplichte' trainingen (N=153). Beide trainingsgroepen hadden vergelijkbare leerdoelen op het gebied van persoonlijke kwaliteiten wat betreft aansturing van teams, verbetering van groepsprocessen en samenwerking. Het trainingsbureau dat de trainingen uitvoerde is sterk gericht op het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten en de werkwijze tijdens de KIM-training en de 'verplichte' training is erg vergelijkbaar. De groep uit de 'verplichte' trainingen bestond uit een mix van leidinggevend en professionals uit vijf grotere profit- en non-profitorganisaties. Alle deelnemers van de 'verplichte' trajecten waren verplicht om aan een competentiegerichte training op het gebied van persoonlijke kwaliteiten deel te nemen.

Voor de statistische vergelijkingen tussen de twee groepen zijn t-toetsen gebruikt. Voor de meting van de persoonlijkheidskenmerken is de Nederlandstalige versie van de Neo Pi-R persoonlijkheidstest (Big Five) van McCrae en Costa (1989) gebruikt. Deze test is een van de meest gebruikte meetinstrumenten om de persoonlijkheid van medewerkers in kaart te brengen (Digman, 1989, 1990; McCrae & Costa, 1989; McCrae & John, 1992). De Neo Pi-R persoonlijkheidstest bestaat uit vijf hoofddimensies. Vandaar dat deze test vaak als 'Big Five' test wordt aangeduid. De vijf hoofddimensies zijn:

1. neuroticisme;
2. extraversie;
3. intellectuele nieuwsgierigheid naar onbekende, nieuwe informatie;
4. altruïsme;
5. consciëntieusheid.

Elk van de vijf hoofddimensies wordt weer onderverdeeld in zes subdimensies.

RESULTATEN

De gemiddelden van de volgende dimensies zijn significant hoger bij de KIM-groep dan bij de 'in company'-groep: de hoofddimensie intellectuele nieuwsgierigheid/openheid naar onbekende, nieuwe informatie ($p < 0.01$), en de subdimensies

openheid voor nieuwe ideeën ($p < 0.05$) en openheid voor waarden ($p < 0.01$).

Verder bleek de KIM-groep gevoeliger te zijn voor kritiek ($p < 0.05$) en ook angstiger/nerveuzer ($p < 0.05$) dan de groep uit de 'verplichte' opleidingen.

Op de andere hoofd- en subdimensies van de Neo Pi-R variabelen werden geen significante verschillen gevonden.

Conclusies en implicaties

De gevonden verschillen kunnen behoorlijke implicaties hebben voor opleidingstrajecten. Vooral voor die trajecten waarbij men door middel van externe trainingen persoonlijke kwaliteiten wil ontwikkelen. Zoals eerder vermeld is intellectuele nieuwsgierigheid een belangrijke voorspeller van succesvol sociaal-constructivistisch (= duurzaam) leren (Dean, Conte & Blankenhorn, 2006; Chamorro & Premuzic, 2006). Maar nog belangrijker lijkt te zijn dat intellectuele nieuwsgierigheid gerelateerd is aan de g-intelligentie. Furnham (2008) spreekt van een intelligente persoonlijkheid.

Hij stelt dat medewerkers met een hoge mate van intellectuele nieuwsgierigheid een grotere neiging hebben om zich steeds verder te blijven ontwikkelen. Als men dus de gemiddelde werknemer naar opleidingstrajecten stuurt waarbij persoonlijke kwaliteiten van belang zijn, is er minder leercapaciteit aanwezig omdat men minder nieuwsgierig is naar het onbekende lesmateriaal. De score op openheid/intellectuele nieuwsgierigheid naar nieuwe/onbekende informatie is immers significant lager. Daarnaast is het waarschijnlijk dat door een lagere openheidsscore het opleidingstraject als minder betekenisvol ervaren wordt. Dat zou betekenen dat men het opleidingstraject als minder zinvol ervaart, dus ook minder intrinsiek gemotiveerd is. Aangezien persoonlijke kwaliteiten en persoonlijkheidskenmerken sterk de identiteit bepalen van werknemers, lijkt de veronderstelling terecht dat een hoge intrinsieke motivatie een noodzakelijke basis vormt om aan persoonlijke kwaliteiten te werken. Een lagere intellectuele nieuwsgierigheid, vooral een lagere intellectuele nieuwsgierigheid voor waarden, kan een inzichtelijke verklaring leveren dat men een opleidingstraject als minder betekenis-

vol of zinvol ervaart. Men is immers minder nieuwsgierig naar onderliggende mechanismen van disfunctionele communicatie- en coördinatiepatronen. Zoals al eerder vermeld wordt het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten/competenties als contextleren beschouwd. Men krijgt bij contextleren meer oog voor die sociale, psychologische en organisatorische aspecten die het leren om effectief te handelen, dus het innovatief vermogen, versterken. Het lijkt nu evident dat voor contextleren de subdimensie intellectuele nieuwsgierigheid voor waarden zeer belangrijk kan zijn. Men is nieuwsgierig naar die onderliggende mechanismen die in een specifieke beroepscontext de effectiviteit van het handelen sterk bepalen. Dit zou ervoor pleiten dat medewerkers al van het begin af aan bij het ontwerpen van het leer- en ontwikkeltraject betrokken worden. Als men in het ontwerp van een training kan participeren, wordt men gestimuleerd om naar dergelijke belangrijke onderliggende mechanismen te zoeken. Het lijkt logisch dat men op deze wijze eerder de relevantie van specifieke persoonlijke kwaliteiten onderkent die voor de effectiviteit van (de bedrijfscommunicatie) het functioneren van belang zijn. Door medewerkers te laten participeren in het ontwerpen van een ontwikkeltraject zou men direct het contextleren kunnen stimuleren. Het vaak geprezen motivatiemodel van Latham en Locke (1991) heeft laten zien dat het kunnen participeren in het bepalen van doelen de motivatie maar ook de performance van werknemers verhoogt.

Het belang van participatie van medewerkers bij het ontwerpen van verplichte opleidingstrajecten pleit voor een vorm van transformationeel leiderschap. Bij transformationeel leiderschap gaat de manager in op de betekenis van werkgerelateerde aspecten, vooral op de perspectiefverschillen die tot een verschil in betekenisgeving leiden. Transformationeel leiderschap is mensgericht en gericht op gebruikmaking en ontwikkeling van het potentieel van de medewerker. Het belang van de rol van leidinggevend wordt geaccentueerd door onderzoeksresultaten die aantonen dat ondersteunende managementactiviteiten de effectiviteit van HRD-trajecten vergroten (Birdi, 1997). Uit dit onderzoek bleek dat de effectiviteit van HRD-trajecten groter was naarmate de betrokken manager de transfer van het geleerde materiaal actief ondersteunde.

De gevonden verschillen betreffende openheid/intellectuele nieuwsgierigheid, vooral voor nieuwe ideeën en waarden, steunen een pleidooi vóór een uitdagende leeromgeving, en tégen een al te instrumentele aanpak (= standaardisatie van vaardigheden). Als men een opleidingstraject ontwerpt, kan het zinvol zijn om na te gaan in hoeverre een uitdagende leeromgeving openheid in het algemeen en openheid voor nieuwe ideeën en waarden stimuleert. Alle in de literatuur beschreven technieken die een transfer bevorderen van het geleerde materiaal naar de beroepspraktijk zullen bij 'verplichte' trajecten zeer serieus genomen moeten worden. Als men niet zo nieuwsgierig is naar onderliggende mechanismen, zal men minder snel een vertaalslag maken van de leer-situatie naar de beroepspraktijk. Bij medewerkers die initiatief tonen om deel te nemen aan opleidingstrajecten voor persoonlijke kwaliteiten zijn deze faciliterende variabelen in sterkere mate aanwezig. In ieder geval kan de ontwerper van het opleidingstraject rekening houden met deze gevonden verschillen in predispositie. Het is interessant om te vermelden dat er geen verschillen gevonden zijn op het gebied van doelgerichtheid, het plannen, het beheren van informatie en ambitie. Deze aspecten worden in traditionele, niet competentiegerichte opleidingen sterk geaccentueerd.

Als men verschillende niveaus van beroepsopleidingen vergelijkt, komt ook naar voren dat de intellectuele nieuwsgierigheid, vooral voor nieuwe ideeën, onderliggende mechanismen van menselijk gedrag krachtige faciliterende variabelen zijn (Hensel, Meijers, Van der Leeden & Kessels, 2008). Ook voorspellers van ontwikkelcapaciteiten wijzen in de richting van het belang van intellectuele nieuwsgierigheid voor onderliggende mechanismen en sensitiviteit voor sociale normen en sociale afkeuring en goedkeuring (Hensel, Meijers, Van der Leeden & Kessels, 2008). Deze faciliterende variabelen vormen blijkbaar een predispositie voor een succesvolle ontwikkeling van persoonlijke kwaliteiten op het gebied van bedrijfscommunicatie en coördinatie. Men zal bij het ontwerpen van ontwikkeltrajecten er rekening mee moeten houden dat deze faciliterende factoren in mindere mate aanwezig zijn als het initiatief voor het ontwikkelen van strategisch belangrijke persoonlijke kwaliteiten (= competenties) bij het

management of de HRM/ HRD-professional ligt. Dit geldt met name als medewerkers weinig initiatief tonen voor het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten die belangrijk worden geacht voor een effectieve bedrijfscommunicatie en coördinatie van werkzaamheden.

Een ander interessant verschil is dat de groep die zich op eigen initiatief meldt, gevoeliger is voor kritiek en ook angstiger is. Kritiekgevoeligheid blijkt een significante voorspeller te zijn van ontwikkelcapaciteiten van persoonlijke kwaliteiten bij externe trainingen (Hensel, Meijers, Van der Leeden & Kessels, 2008). Vergelijkingen van de KIM-groep met een algemene populatie laten zien dat de scores van de KIM-groep op deze twee dimensies rond het gemiddelde ligt. Vergelijkingen met een algemene Nederlandse/Vlaamse populatie (t-toetsen) tonen aan dat er geen significante verschillen bestaan. Men zou kunnen concluderen dat de KIM-groep sensitiever is betreffende normen en sociale goedkeuring uit de omgeving. Een hoger angstniveau zou de interne motivatie kunnen versterken dat men het niet prettig vindt als er binnen teams latente conflicten bestaan, dit tot intra- psychische spanningen leidt en men deze spanning wil verlagen door zich aan te passen aan de verwachtingen van andere groepsleden. Maar een hogere schaamtescore is makkelijker te interpreteren dan een hogere angstscore. De gevonden verschillen wijzen erop dat bij 'verplichte' trajecten medewerkers minder sensitief zouden kunnen zijn voor de behoefte die vanuit de organisatie bestaat voor specifiek communicatieve of coördinerende persoonlijke kwaliteiten. Ook hier zou men bij het ontwerpen van 'verplichte' trajecten rekening mee kunnen houden.

CONCLUSIE

Samengevat kunnen de gevonden verschillen relevant zijn als medewerkers naar een training op het gebied van persoonlijke kwaliteiten gestuurd worden. Het creëren van een uitdagende leeromgeving, het uitnodigen om te participeren in de behoefteanalyse, het ontwerpen van opleidingstrajecten, en het verhogen van de sociale druk om betekenisvolle, voor de medewerker relevante persoonlijke kwaliteiten te ontwikkelen, zijn concrete handvatten die uit dit onderzoek naar voren komen.

Rainer Hensel en **Frans Meijers** zijn verbonden aan het Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming, Haagse Hogeschool.

Rien van der Leeden is verbonden aan de faculteit Psychologie van de Universiteit Leiden.

Joseph Kessels is als hoogleraar Human Resource Development verbonden aan de Faculteit Gedragwetenschappen van de Universiteit Twente.

LITERATUUR

- Ackerman, P. & Heggestad, E. (1997). Intelligence, personality and interest. *Psychological Bulletin*, 121, 219-225.
- Anderson, G. & Viswesvaran, C. (1998). *An update of the validity of personality scales in personal selection: A meta analysis of studies published after 1992*. Paper presented at the 13th Annual Conference of the Society of Industrial and Organizational Psychology, Dallas.
- 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.
- 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.
- Berghenegouwen, G.J., Mooijman, E.A.M., & Tillema, H.H. (2000). *Strategisch Opleiden en Leren in Organisaties*. Groningen: Kluwer.
- Blanchard, P.N. & Thacker J.W. (2007). *Effective Training, Systems, Strategies and Practices*. New Jersey: Pearson, Prentice Hall.
- Chamorro Premuzic, T. (2006). Creativity Versus Conscientiousness: Which is a Better Predictor of Student Performance? *Applied Cognitive Psychology*, 20, 521-531.
- Digman, J.M. (1989). Five robust trait dimensions: Development, stability and utility. *Journal of Personality*, 57, 195-214.

- Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the Five Factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 414-470.
- Dean, M.A., Conte, J.M., & Blankenhorn, T.R. (2006). Examination of the predictive validity of Big Five personality dimensions across training performance criteria. *Personality and Individual Differences*, 41 (7), 1229-1239.
- De Fruyt, F. (1996). *Personal and vocational interest: Relationship between the Five Factor model of personality and Holland's Riasec typology*. Doctoral dissertation, University of Ghent, Ghent, Belgium.
- Furnham, A., (2008). *Personality and Intelligence at Work: Exploring and Explaining Individual Differences at Work!* Hove, East Sussex: Routledge.
- Hensel, R., Meijers, F., Leeden, R. van der, & Kessels, J. (2008). Voorspellers van de effectiviteit van competentieontwikkeling bij leidinggevenden en professionals. In: A. van Ginkel-Boom, R. Hensel, T. de Keijser, O. Kok, K. Kruijtzter, P. Menger, F. Meijers & W. Zijlstra (red.). *Praten of b(l)aten, Over de behoefte aan dialoog in het onderwijs*. Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Hensel, R., Meijers, F., Leeden, R. van der, & Kessels, J. (2009). *Attitudes and the attribution of meaning concerning competence development for professionals*. (In voorbereiding)
- Kessels, J.W.M. (1996). *Succesvol ontwerpen*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Latham, G.P. & Locke, E.A. (1991). Self regulation through goals setting. *Organisational Behaviour and Human Decision Processes*, 73, 753-72.
- 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.
- Meijers, F. (2008). Mentoring in Dutch vocational education: an unfulfilled promise. *British Journal of Guidance and Counselling*, 36 (3), 235-252.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (1989). The structure of interpersonality traits: Wiggin's circumplex 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.
- McLelland, D.C. (1987). *Human Motivation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- 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.
- Moutafi, J., Furnham, A. & Crump, J. (2005). What facets of openness and conscientiousness predict fluid intelligence scores? *Learning and Individual Differences*, 16, 31-42.
- Pazy, A. (2004). Updating in the response to the experience of lacking knowledge. *Applied Psychology*, 71, 211-18.
- Peeters, M.A.G., Tuijl, H.F.J.M. van, Rutte, C.G. & Reymen, I.M.M.J. (2006). Personality and Team Performance. *European Journal of Personality*, 20, 377-396.
- Roe, R.A. (2002). Competenties - Een sleutel tot integratie in theorie en praktijk van de A&O psychologie. *Gedrag en Organisatie*, 15 (4), 203-223.
- Salgado, J.F. (1997). The five factor model of personality and job performance in the European Community. *Journal of Applied Psychology*. 82, 30-43.
- Schmidt, F.L. & Hunter, J.E. (2004). General mental ability in the world of work: Occupational attainment and job performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 162-173.
- Streamer, J.N., Wognum, A.A., Kwakman C.H. & Heijden, B.I. van der (2002). *Training expenditures and practices: findings from the Netherlands*. Academy of Human Resource Development, conference proceedings.
- Shippman, J.S., Ash, R.A., Battista, M. Carr, L., Eyde, L.D., Hesketh, B., Kehoe, J., Pearlman, K., Prien, E.P. & Sanchez, J.I. (2000). The practice of competency modeling. *Personnel Psychology*, 53, 703-740.
- Teth, R.P. & Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: A meta analytic review. *Personnel Psychology*, 44, 703-742.