

Uit:

*Zelfkennis in loopbaanontwikkeling.*

*Huijgevoort, H. van, Admiraal, A. & Vloet, K. (red.)*

*Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 2006, p. 11-26.*

## **Zelfkennis als fundament voor loopbaanontwikkeling?**

### **Bouwen op een onbetrouwbare ondergrond**

Tom Luken

Zelfkennis is van essentieel belang voor de kwaliteit van het leven. Met name in de loopbaanontwikkeling is dat duidelijk. Maar hoe komt een mens aan zelfkennis en hoe kan men daarbij helpen?

Deze tekst biedt enkele verklaringen waarom zelfkennis problematisch is. Vier manieren worden beschreven waarmee mensen naar zichzelf en naar anderen kunnen kijken. Eén van die manieren leent zich het best voor zelfsturing. Wat is deze manier? En wat houdt dit in voor loopbaanbegeleiding in onderwijs, arbeidsorganisaties en bij (re)integratie?

### **Het belang van zelfkennis**

Zes eeuwen voor onze jaartelling sprak de Griekse filosoof Thales van Milete reeds de gevleugelde woorden: “*Ken Uzelf*”. Hij schijnt in die dagen ook gezegd te hebben dat dat (jezelf leren kennen) één van de moeilijkste dingen in het leven is (en het adviseren van anderen één van de makkelijkste...)

De aanbeveling van Thales werd in grote letters op de tempel van het orakel van Delphi gebeiteld. Het belang van zelfkennis was dus al in de begindagen van onze cultuur duidelijk, althans voor een kleine elite. Gewone mensen hielden zich er niet mee bezig. Volgens Baumeister (1987) kwam dat pas tegen het eind van de Middeleeuwen heel langzaam op gang. Onder andere de pestepidemieën, de uitvinding van de vlakke spiegel en het ontstaan van het idee van het vagevuur waren hierop van invloed.

Gedurende vele eeuwen werd een groot deel van wat in mensenlevens gebeurde, bepaald door vaste patronen en dwingende omstandigheden. Tegenwoordig is dit zelfs voor ‘gewone mensen’ steeds minder het geval. Mensen moeten steeds vaker zelf belangrijke keuzen maken in het kader van leren, leven en loopbaan. Wat voor beroep wil ik uitoefenen? Waar ga ik me vestigen? Met wie? Zou ik kinderen willen hebben, zo ja hoe veel? Het zijn vragen die tot enkele eeuwen geleden bijna niemand zelf hoefde te beantwoorden.

De noodzaak van zelfsturing - en daarmee zelfkennis - wordt steeds sterker, ook in het onderwijs. In slechts enkele jaren tijd hebben in het voortgezet en middelbaar en hoger beroepsonderwijs in Nederland drastische veranderingen plaatsgevonden. Het gaat niet langer om kennisoverdracht maar om competentieontwikkeling. Eigen keuzes, intrinsieke motivatie, een actief leerproces en zelfregulatie zijn daarbij onontbeerlijk. Alleen als aan die voorwaarden is voldaan, beklijft de opgedane kennis en wordt daadwerkelijke expertise opgebouwd.

In arbeidsorganisaties vinden soortgelijke ontwikkelingen plaats. Niet alleen werkgevers, maar ook overheid en werknemersorganisaties onderschrijven het belang van employability (Luken, 2003). “*De werknemer van 2027 neemt meer de verantwoordelijkheid voor zijn eigen ontwikkeling, zowel qua*

*kennis als voor het onderhouden van zijn netwerk. Daarmee legt deze de basis voor zijn of haar werkzekerheid... Mensen doen wat ze leuk vinden en zijn daardoor productiever en minder vaak ziek. Werken zien de mensen niet in eerste instantie als 'de kost verdienen', maar vooral als een bijdrage leveren aan de samenleving.*" (Innovatieplatform, 2005: 11). Dit toekomstbeeld, dat Minister-president Balkenende en de andere leden van het Innovatieplatform recentelijk ontworpen hebben, kan alleen gerealiseerd worden als de werknemers van 2027 nu de basis leggen voor de competentie om de eigen loopbaan te sturen. Zelfkennis is in deze competentie een essentieel element (Kuijpers, 2003).

Op de gebieden van de beroepskeuze en loopbaan is het belang van zelfkennis al heel lang duidelijk. De Amerikaan Frank Parsons wordt algemeen beschouwd als grondlegger van de beroepskeuzebegeleiding en loopbaanadviesing. Ongeveer een eeuw geleden richtte hij in de Verenigde Staten het eerste beroepskeuzebureau op en schreef hij:

*"Voor een verstandige beroepskeuze zijn drie factoren van belang:*

- 1. een helder begrip van jezelf, je aanleg, bekwaamheden, interesses, ambities, hulpbronnen, beperkingen en hun oorzaken;*
- 2. kennis van de vereisten en condities voor succes, de voor- en nadelen, beloning, kansen en vooruitzichten in verschillende soorten werk;*
- 3. op realistische wijze redeneren over de relaties tussen deze twee groepen feiten."* (Parsons, 1909/1967: 5)

Bij het eerste punt gaat het dus om zelfkennis. Taborsky en de Grauw (1974) introduceerden voor het Nederlandse taalgebied hiervoor het begrip 'zelfconceptverheldering', dat nog steeds wel gehanteerd wordt. De belangstelling voor Parsons' eerste en tweede punt lijkt in de loop van de tijd met een soort slingerbeweging heen en weer te gaan. Aan het eind van de jaren tachtig van de vorige eeuw beschouwden de beleidsmakers op de betrokken ministeries zelfconceptverheldering als een soort luxe. Zij gaven prioriteit aan informatievoorziening over opleidingen, beroepen en arbeidsmarkt. Ook de in die tijd stormachtig opkomende outplacementbureaus benadrukten zaken als marktverkenning, netwerken en sollicitatievaardigheden. Het begin van de inmiddels vrijwel voltooide afbraak van de toen nog gesubsidieerde bureaus voor studie- en beroepskeuzebegeleiding dateert van die tijd.

Op dit moment is de aandacht voor de ontwikkeling van zelfkennis in het kader van de (studie)loopbaan weer helemaal terug. Dat blijkt uit de inhoud van begeleidingsmethoden (zowel in het onderwijs als bij adviesbureaus die met volwassenen werken) en van populaire werkboeken en zelfhulpboeken (Spijkerman & Admiraal, 2000; Bienemann & Spijkerman, 2002; Kuijpers, 2005; Luken, 2001). In de psychologie is het aantal wetenschappelijke publicaties over 'het zelf' sinds 1970 meer dan verdubbeld. Een drietal jaren geleden ging zo'n 14% ervan op de een of andere manier over het zelf (Tesser, Stapel en Wood, 2002).

Er gaat veel mis in loopbanen, zowel in de school- en studietijd als daarna.

In de ROC's mist het grootste deel van de leerlingen richtinggevoel en betrokkenheid bij wat ze leren. Toeval speelt een hoofdrol bij de 'keuzes' en er is nauwelijks professionele begeleiding (Luken & Newton, 2004). Grosso modo beëindigt één op de drie deelnemers niet de gestarte opleiding. Na wel voltooide opleidingen kiest bij de overstap van VMBO naar MBO 25% van de leerlingen branchevreemd (bijv. van economie naar zorg of vice versa). Bij de overgang van MBO naar HBO is dat 30%. Veel leerlingen in het beroepsonderwijs zijn 'onderwijsnomaden'. In het algemeen vormend onderwijs is het niet veel beter. Nederland wilde logistiekland zijn (Mainport Holland) en wil nu kennisland zijn maar de staat van de kennislogistiek is abominabel.

Bij veel werknemers is sprake van 'mentaal verzuim' of zelfs sabotage van het arbeidsproces. Eén op de vier werknemers is zo ontevreden met zijn baan, dat hij of zij de afgelopen vier weken nog zocht naar ander werk (Van Paassen, 2004). De grootste demonstratie van de afgelopen 25 jaar (250.000 à 300.000 mensen op 2 oktober 2004 op het Museumplein te Amsterdam) draaide om weerezin tegen

plannen om vervroegde pensionering te beperken. Mobiliseert niets mensen in Nederland meer dan de wens om niet te hoeven werken? Twintig procent tot slot van het beruchte arbeidsongeschiktheids-volume (het gaat dus om zo'n 200.000 mensen) kan direct tot verkeerde loopbaankeuzen worden herleid, zo blijkt uit onderzoek van het toenmalige Landelijk Instituut Sociale Verzekeringen (Kooreman, 1999).

Er gaat dus nogal wat mis in de relatie tussen mensen en werk. Gebrekkige beeldvorming over de eigen persoon en de mogelijkheden in scholing en werk, daaruit voortvloeiende slechte keuzes en gebrekkige bijstelling (van beelden en keuzes) – het zijn elementen van een proces dat zowel voor individuen als voor de maatschappij tot veel onheil leidt. Gebrekkige zelfkennis speelt hierin een sleutelrol.

Hoe leiden gebreken in het zelfbeeld tot loopbaanproblemen? Hier zijn enkele voorbeelden.

- Een tegenstrijdig zelfbeeld leidt ertoe dat men geen consistent antwoord heeft op de vraag wat men wil en kan. Dat antwoord hangt af van het moment. Consequentie is dat kiezen moeilijk is en dat men gedane keuzes snel opgeeft.
- Een negatief zelfbeeld kan met zich meebrengen, dat men stelselmatig wegen naar mislukking kiest (om met die mislukkingen het negatieve zelfbeeld te bevestigen). Berucht zijn de 'self-handicapping strategies' (bijv. te moeilijke taken kiezen of veel drinken op de avond voor een tentamen). 'Onderpresteren' is dikwijls een gevolg van een negatief zelfbeeld.
- Een onrealistisch positief zelfbeeld brengt met zich mee dat men 'te hoog grijpt' en/of niet openstaat voor kritiek en daardoor weinig leert.
- Een stereotiep zelfbeeld leidt tot de 'keuze' voor stereotiepe rolpatronen, die, als daarbij individuele kenmerken veronachtzaamd worden, op den duur niet zullen bevredigen.
- Een onzeker zelfbeeld impliceert dat men krampachtig naar bevestiging streeft door succes te behalen. Meestal lukt dit ook wel, maar het succes levert niet of slechts tijdelijk het gewenste gevoel van zekerheid op. Het is een vicieuze cirkel die gezondheid en geluk in de loopbaan belemmeren.

Omgekeerd kan men stellen dat heldere en realistisch zelfkennis zonder blinde vlekken de kans vergroot op:

- Keuzes voor opleidingen en functies die werkelijke passen bij wat de persoon wil en kan.
- Effectieve samenwerking met anderen.
- Een doorlopend ontwikkelingsproces op een geschikt ambitieniveau.
- Welzijn en gezondheid.
- Effectieve bijdragen aan de bevrediging van collectieve behoeften.

Zo belangrijk is zelfkennis. De oude Grieken wisten het al.

## **Problemen bij het opdoen van zelfkennis**

Veel mensen stellen zichzelf vragen als: *“Wat wil ik nu eigenlijk echt zelf? Het ene moment denk ik heel anders over dingen dan het andere moment. Waarom doe ik eigenlijk de dingen die ik doe?”* Het is voor velen moeilijk om wens en vrees aan de ene kant en de realiteit aan de andere kant van elkaar te onderscheiden. Het is voor velen ook moeilijk om het verschil te zien tussen gewoonte en eigenschap. Of tussen wat ze zelf vinden en wat vrienden/familie vinden.

Als zelfkennis het fundament is voor loopbaanontwikkeling, dan kan men stellen dat de bouwgrond moerassig en instabiel is en de omstandigheden en beschikbare instrumenten ontmoedigend. Er zijn veel redenen waarom het leggen van een fundament van zelfkennis problematisch is:

- De psycholoog Gergen publiceerde, nog in de tijd dat de fax in opmars was en e-mail nauwelijks bestond (in 1991) het boek 'The Saturated Self' (te vertalen als 'het overvoerde zelf'). De hele dag word je bestookt met een sociaal bombardement van telefoontjes, faxen, e-mails, reclameboodschappen, berichten, mensen die een appèl op je doen... er is sprake van een explosieve toename van contacten, invloeden en verplichtingen en daardoor doelen, wensen en behoeften. Rationeel denken en het vormen van een realistisch beeld van jezelf en de werkelijkheid worden volgens Gergen door een en ander steeds moeilijker. Mensen komen in een permanente identiteitscrisis terecht.
- Zelfkennis schept een verantwoordelijkheid waarvoor veel mensen terugdeinzen. Zolang je geen plannen hebt kunnen ze niet mislukken. Of zoals Nelson Mandela in zijn inaugurale rede in 1994 opmerkte: *“Our deepest fear is not that we are inadequate, our deepest fear is that we are powerful beyond measure...”* Zolang je je eigen kracht niet kent of ontkent, kun je de schuld van wat er allemaal mis gaat, aan anderen of aan de omstandigheden te geven.
- Er lijkt een vaag maar diepgeworteld taboe op zelfkennis te rusten, dat niet van de ene dag op de andere verdwenen is. Een aantal eeuwen geleden had het woord ‘zelf’ een uitgesproken negatieve betekenis: *“Self is the great Anti-christ and Anti-God in the world”* (Danziger, 1997: 143). Ook in het Victoriaanse tijdperk, dat in een aantal opzichten nog lang niet voorbij is, was het zelf vooral iets waarvoor men op z’n hoede moest zijn, een gevaar voor de schone schijn of erger nog, een innerlijke diepte waar men in zou kunnen storten (zie bijv. Taylor, 1989). Rond 1988 vertrouwde een overheidsfunctionaris in het kader van de (eufemistisch geformuleerd) ‘reorganisatie’ van het beroepskeuzewerk mij toe, dat hij het woord ‘zelfconcept-verheldering’ ‘niet door zijn strot kon krijgen’. Ook nu zijn er in bedrijfsleven en onderwijs veel mensen die weerstand hebben tegen begrippen als zelfkennis, zelfconfrontatie en zelfreflectie. Ook nu nog denken mensen als Mark Rutte (staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) in eerste instantie vooral aan verbetering van de informatievoorziening als het gaat om het verminderen van studie-uitval en het bevorderen van effectievere leerloopbanen.
- Er zijn ook aanwijzingen voor een taboe op zelfsturing. Neem zo iemand als Hans Wijers, een van de meest bejubelde ministers van het laatste decennium van de vorige eeuw, die zegt dat hij nooit aan carrièreplanning heeft gedaan en dat volstrekt zinloos vindt. Hedy d’Ancona, Hans Blankert, Dries van Agt, Winny Sorgdrager – het is slechts een greep uit de politici en captains of industry, die vergelijkbare dingen gezegd hebben. Het zijn mensen, die gewend zijn grote organisaties over langere termijnen aan te sturen, maar over hun eigen verleden zeggen zij dat het puur toeval was en over hun toekomst, dat zij niet aan planning doen. Zou het nu echt zinlozer of moeilijker zijn om jezelf te sturen dan om grote organisaties en/of complexe maatschappelijke processen te sturen?
- Veel mensen hechten veel waarde aan verrassing, open staan voor mogelijkheden die zich voordoen, en spontaniteit. Zij kunnen hierdoor weerstand hebben tegen planning en (zelf)reflectie. Er zijn sterke aanwijzingen dat zij althans in sommige situaties gelijk hebben. Als mensen moeten nadenken over hun gevoelens kan dit de kwaliteit van oordelen en keuzes aantasten (zie bijv. Wilson & Schooler, 1991). Bijvoorbeeld studenten die in een experiment hun keuze voor een gratis kunstposter moesten beredeneren, kozen andere posters en waren achteraf minder tevreden dan studenten die meer ‘op hun gevoel’ mochten kiezen (De Bruin, 2004). Niet plannen om zo veel mogelijk ruimte voor verrassing te laten en nergens op vastgepind te zijn, kan echter ook betekenen dat bepaalde wensen nooit gerealiseerd zullen worden. De eerste impuls hoeft niet altijd de meest authentieke te zijn. Zowel het openstaan voor impulsen en verrassingen als zelfreflectie en planning lijken dus van belang te zijn, maar deze combinatie biedt voor veel mensen een moeilijk op te lossen paradox.

- Speciaal, maar zeker niet uitsluitend bij jongeren speelt het probleem dat het moeilijk is om onderscheid te maken tussen wat men zelf vindt en wat de groep waarin men verkeert, vindt. Adolescenten zijn vaak sterk verbonden met hun (momentane) sociale omgeving. Vaak is sprake van kritiekloze acceptatie van alles van de eigen stijlgroep en de bijbehorende idolen en tegelijkertijd radicale afwijzing van alles wat daarbuiten valt. Het eigen gevoel is dan bij hen ondergesneeuwd (Luken, 1999).
- Bij volwassenen speelt een vergelijkbaar probleem, namelijk dat zij vaak onder sterke druk staan om te doen alsof, te acteren. Met name in veel dienstverlenende en sociale beroepen wordt alleen met de hoogste acteursprestaties genoeg genomen. ‘Deep-acting’ is vereist. Met andere woorden: het tonen van bepaalde gevoelens is niet genoeg, men wordt geacht die gevoelens daadwerkelijk te *hebben*. Ook hier kan het gevolg zijn dat men het contact met de authentieke eigen gevoelens verliest: men weet niet meer wat men zelf echt voelt (Hochschild, 1983).
- Het informatieverwerkende proces dat leidt tot een voorstelling van de eigen persoon, heeft een sterke neiging om signalen te negeren of te vervormen, die in strijd zijn met de bestaande voorstelling. Sterker nog: mensen zoeken of creëren actief situaties die hun zelfbeeld bevestigen. Gebreken in het zelfbeeld (zie de vorige paragraaf) kunnen daardoor buitengewoon hardnekkig zijn (Greenwald, 1980).
- Er duiken lastige filosofische problemen op als je jezelf wilt leren kennen. Wat het lastig maakt is dat kenner en gekende samenvallen. De problemen manifesteren zich in denkblokkades. Augustinus schreef daar rond het jaar 400 al over: *"De geest is dus te beperkt om zichzelf te vatten. Maar waar zou het dan zijn, datgene wat hij van zichzelf niet vat? Zou het dan soms buiten hem zijn en niet in hem? Hoe komt het dan dat hij het niet vat? Verbazing bevangt mij daarover, diepe verbazing; verbijstering grijpt mij aan..."*. Velen zoeken een oplossing door kenner en gekende te scheiden. ‘Mijzelf leren kennen’ wordt dan: ‘Mijn zelf leren kennen’. Of zelfs ‘Mijn Zelf leren kennen’. Deze ‘oplossing’ leidt echter tot extra problemen. Voordat je het weet zit je met ‘troupees of selves’ (Van der Werff, 1985: 18). De ‘oplossing’ lijkt op het creëren van een ‘homunculus’, ‘een mensje in de mens’. Volgens Van Hezewijk (2001) is dat ‘de ergste fout die je in de psychologie kunt maken’. Je schuift immers het probleem alleen maar op een ander bord. Want als een homunculus de persoon stuurt, wie stuurt dan de homunculus? De homunculus moet een eigen homunculus hebben: een mensje in een mensje in een mens, enzovoort.
- Mensen kennen vaak hun eigen basismotieven niet (zie bijv. Pelham, Mirenberg & Jones, 2002; Chartrand & Bargh, 2002). Luister bijvoorbeeld naar ‘kijkcijferkanon’ Henny Huisman (De Volkskrant, 19-4-1997): *"Ik ben een show-o-holic. Een junk die hunkert naar bevestiging. Wat is het Grote Waarom? Geen idee."* Of Wim de Bie (Volkskrant Magazine, 22-10-2005): *"Ik begrijp nog altijd niet waarom ik zo graag voor een publiek iets wil maken."* Volgens expert op het gebied van kunstmatige intelligentie Minsky (1988) is er een goede reden voor het feit dat men geen toegang heeft tot de meest centrale drijfveren: mensen zouden te makkelijk in de verleiding kunnen komen om als olifanten in de porseleinkast veranderingen aan te brengen in het hart van hun ‘systeem’ en daarmee de stabiliteit ervan in gevaar brengen.
- Het grootste deel van ons psychische functioneren is onbewust. Veel recent wetenschappelijk onderzoek bevestigt het beeld dat het bewuste denken het topje is van een grote onbewuste ijsberg (Wilson, 2005). Mensen zijn zich bijvoorbeeld soms niet bewust van in hen aanwezig racisme. Niet alleen ten opzichte van anderen, maar ook ten opzichte van zichzelf hebben mensen onbewuste vooroordelen. Bewuste zelfbeschrijvingen voorspellen gedrag minder goed dan beschrijvingen uit ‘impliciete tests’. Introspectie is een onvoldoende gereedschap om zelfkennis te verkrijgen (Devos & Banaji, 2003).

- Veel mensen kijken op een onvruchtbare manier naar zichzelf waardoor de vorm die de zelfkennis heeft de loopbaanontwikkeling blokkeert. Hier is iets aan te doen! De volgende paragraaf gaat over de verschillende vormen die zelfkennis kan hebben en de vraag welke daarvan het meest geschikt is voor zelfsturing. Hoe een fundament voor loopbaanontwikkeling bouwen op onbetrouwbare bodem?

## **Vier manieren om naar jezelf te kijken**

Hermans en Hermans-Jansen (1995) beschrijven vier, aan Pepper en Sarbin ontleende, fundamentele manieren om naar jezelf, naar anderen en naar de wereld te kijken: vier 'basismetaphoren'. Zij worden in deze paragraaf toegespitst op zelfkennis. De basismetaphoren zijn niet alleen van toepassing op de manier waarop iemand (bijv. een cliënt) naar zichzelf kijkt, maar ook op de manier waarop een ander (bijv. een loopbaanadviseur) naar de persoon kijkt. Hoe de ander naar de persoon kijkt, heeft invloed op de wijze waarop de persoon naar zichzelf kijkt.

### ***1. De persoon als een verzameling eigenschappen***

Zelfkennis in deze basismetaphoor is je eigenschappen kennen. Je kunt deze in kaart brengen of zelfs meten (bijv. met wetenschappelijk onderbouwde tests en assessments). De resultaten kun je vervolgens koppelen ('matchen') aan wat bekend is over beroepen of functies. Vaak vindt een tussenstap plaats door middel van een typologie: omdat ik graag geld verdien, mensen overtuig en nieuwe dingen aanpak (eigenschappen) ben ik een ondernemend type en zou ik goed kunnen passen in een ondernemend beroep. Ontegenzeggelijk heeft deze benadering waarde, bijv. bij de selectie van mensen voor functies.

Er zijn echter ook problemen mee. Eén ervan is, dat er nogal veel mis gaat bij het meten. De psychologie heeft weliswaar behoorlijk betrouwbare meetinstrumenten opgeleverd, maar de validiteit valt vaak tegen. Tests meten wel degelijk iets, maar we weten niet precies wat we meten en de meetresultaten hebben weinig voorspellende waarde. Bij assessment is het omgekeerd: de voorspellende waarde is wel redelijk (al weten we niet precies waar die aan te danken is) maar de betrouwbaarheid is gering (Luken, 1996).

Een belangrijke oorzaak voor deze meetproblemen is dat mensen vol tegenstrijdigheden zitten: iemand is in sommige opzichten heel ordelijk en andere opzichten heel chaotisch. De situatie speelt een belangrijke rol: in de ene situatie is een persoon heel slim en zelfverzekerd, maar in andere heel dom en onzeker. Ook beroepen en functies blijken nogal veranderlijk. En hoe turbulenter de maatschappelijke, economische en technologische ontwikkelingen verlopen, des te veranderlijker mensen en werkzaamheden worden. Koppelingen tussen persoon en werk op grond van meetresultaten verliezen daarmee snel hun geldigheid.

Een belangrijk probleem bij deze manier van naar jezelf kijken is dat het zelfbeeld statisch is. Mensen kunnen gevangen raken in hun zelfbeeld: "*Zo ben ik nu eenmaal.*" Of nog erger als de adviseur het zegt: "*Zo bent u nu eenmaal.*" Zelfreflectie kan een frustrerende loop nemen, als de aandacht uitgaat naar improductieve vragen als: Ben ik nu extravert of introvert? Ben ik een altruïst of toch een egoïst?

### ***2. De persoon als (onderdeel van) een machine***

Het meest kenmerkend aan mensen die op deze manier naar zichzelf kijken is een oorzaak-gevolg denken. Sinds de Verlichting een gangbare manier om naar de wereld en jezelf te kijken. Zelfreflectie gaat bij deze mensen niet zozeer om de vraag welke eigenschappen ze hebben of tot welk type ze be-

horen, maar meer om de vraag hoe dat werkt en waarom dat zo is. Bijvoorbeeld: *“Omdat mijn leraar Duits zo een rotvent was, die ons voor de klas belachelijk maakte als we iets verkeerd uitspraken, heb ik zó een hekel gekregen aan die taal, dat ik nu nog steeds in een kramp schiet als ik iets in het Duits moet zeggen.”*

Het opsporen van oorzaken kan zonder twijfel verhelderend en behulpzaam zijn. Van de andere kant is ons brein vaak te klein om overzicht te krijgen over de multicausale werkelijkheid. Dan kan deze benadering leiden tot simplificerende theorieën over jezelf, waar geen speld meer tussen te krijgen is en in die zin deterministisch en vrijheidsberovend zijn. Een ander probleem is dat mensen niet zo logisch in elkaar zitten als machines. Rationeel denken over niet-rationele objecten kan makkelijk verstrikt raken in paradoxen in de trant van: ik pas in mijn jas, mijn jas past in mijn tas, dus waarom pas ik niet in mijn tas?

### **3. De persoon als organisme**

Bij deze manier van kijken ziet men zichzelf vooral als een organisme, dat op een tamelijk autonome wijze een groei- en ontwikkelingsproces doorloopt, een beetje zoals een plant in een natuurlijke omgeving die uit een zaadje komt, opgroeit, zich voortplant en tenslotte aftakelt en sterft. Doorgaans ziet men dit proces als het doorlopen van een aantal min of meer vastliggende stadia of fasen, elk met hun eigen ontwikkelingstaak. Veel beroepskeuzetheorieën onderscheiden bijv. een ‘fantasiestadium’ (kinderen tot ongeveer 11 jaar), ‘tentatief stadium’ (van 12 tot ongeveer 17 jaar) en ‘realistische stadium’ (na 17 jaar).

Deze benadering kan nuttig zijn om je voor te bereiden op en te verzoenen met het feit dat je in het leven bepaalde mogelijkheden verliest (bijv. op het gebied van sport) en daar soms weer andere voor terug kunt krijgen (bijv. innerlijke rust). Anderzijds gaat deze benadering er van uit dat mensen vanzelf wel (beroepskeuze)rijp worden. De decaan, leerlingbegeleider, leidinggevende of Human Resources Manager heeft daar niet zo veel invloed op. Zoals een plant voedingsstoffen en af en toe water nodig heeft, zo heeft een leerling informatie en begeleiding nodig. Als hij dat voldoende krijgt, verwerkt hij dat zelf wel en komt de keuze ‘vanzelf’ wel tot stand. En een aantal jaren later zal de mid-life crisis zich ‘onvermijdelijk’ aandienen...

Deze manier van kijken kan een passieve houding of het conformeren aan een standaardbiografie tot gevolg hebben: *“zij groeit er vanzelf wel overheen,” “ik zie wel als de tijd gekomen is,” “aan de wettelijke processen kun je toch niets doen,” “je moet niet de illusie hebben dat je nog heel ander werk zou kunnen doen”*.

### **4. De persoon als verhaal**

Dit vierde mensbeeld wint geleidelijk aan populariteit. Men spreekt wel van de ‘narratieve benadering’. Het decor wordt gevormd door een ‘contextualistisch’ wereldbeeld waarin alles met alles verbonden is en waarin mensen en organisaties, elk met hun eigen motieven, samen een sociale werkelijkheid construeren. In deze benadering is het individu de hoofdpersoon in een verhaal waarvan hij of zij zelf de auteur is. Dus tegelijk auteur en hoofdpersoon zijn van je eigen levensverhaal. In zo een verhaal kan men feit en fictie, gevoel en verstand, zelf en omgeving, toeval en noodlot, vrije wil en (multicausale) bepaaldheid integreren. Zelfkennis staat in deze basismetaphoor niet los van kennis van de wereld.

Voor een deel is de persoon volgens deze manier van kijken bepaald door de eigen geschiedenis en context. Allerlei feiten zijn van invloed en je speelt bovendien een rol in de verhalen van andere mensen. Als iedereen je een sul vindt, is het niet zo makkelijk om de rol van een held te spelen.

Wie je bent en hoe je bent, verzin je in dit mensbeeld voor een deel echter zelf. In die zin heb je invloed op je eigen leven en op je (sociale) omgeving. Mensen maken samen de werkelijkheid. Je eigen

verhaal moet wel geloofwaardig zijn voor anderen. Ik kan wel verzinnen dat ik een goede systeemontwerper ben, maar als geen werkgever dat gelooft, schiet ik daar niet veel mee op.

In deze benadering is de persoon dus voor een deel bepaald door verleden en omstandigheden, maar heeft zij wel degelijk ook enige 'speelruimte'. Die moet niet overschat, maar ook niet onderschat worden. Het is de kunst er goed gebruik van te maken.

De speelruimte bestaat op twee manieren:

- Het is mogelijk om het verleden en heden op verschillende manieren te interpreteren, al naar gelang de episoden die men benadrukt, de verbanden die men legt en de woorden die men kiest.
- Men kan op basis van deze interpretaties, allerlei inspiratiebronnen en de eigen creativiteit verschillende zelf- en toekomstbeelden ontwerpen en daaruit kiezen.

In deze vierde benadering treedt men de ander niet tegemoet als een verzameling eigenschappen, machine of plant, maar als een betekenisgevend wezen.

## Helpen bij het ontwikkelen van zelfkennis

Alle vier in voorgaande paragraaf genoemde basismetaforen hebben hun verdiensten en bieden aanknopingspunten voor zelfkennis, maar de narratieve benadering past het best bij wat mensen onderscheidt van dingen, machines en planten, kortom bij wat hen menselijk maakt. Zij is geen panacee voor de zelfkennisproblemen die in paragraaf 2 zijn genoemd, maar biedt het ruimste perspectief, heeft minder ingebakken fouten en inspireert het meest tot ontwikkeling en zelfsturing. De eigen verantwoordelijkheid en de (weliswaar betrekkelijke) vrijheden en ontwikkelingsmogelijkheden van de persoon worden benadrukt, tegelijk met de verbondenheid aan zijn of haar verleden en context. De (objectieve) realiteit en de (subjectieve) gevoelens en interpretaties kunnen beide hun plaats krijgen in het verhaal.

Hoe kan de loopbaanbegeleider vanuit dit perspectief nu het best helpen bij het ontwikkelen van zelfkennis?

### *1. Het voorzien in objectieve gegevens*

Mensen in het algemeen, maar wellicht adolescenten in het bijzonder, zijn doorgaans zeer geïnteresseerd in informatie waarmee zij zichzelf beter kunnen leren kennen en begrijpen en zichzelf kunnen vergelijken met anderen. Concrete, objectieve gegevens zijn hierbij echter moeilijk te vinden. Toetsen en testen kunnen op dit punt een belangrijke bijdrage leveren. Zij zijn op het gebied van zelfkennis een van de weinige leveranciers van betrouwbare feiten. Bijv. bij een intertest: *"Vergeleken met het gemiddelde bij ons op school heb je vaak ja gezegd op vragen die te maken hebben met het verzorgen van bejaarden."* Of bij een capaciteitentest: *"Ik zit bij de slechtste 15% van de Nederlandse bevolking als het gaat om Woordenschat"*. Gezien de kwaliteiten van tests kan geconstateerd worden dat dergelijke bevindingen niet op toeval berusten. De vraag wat het betekent, kan echter het best door de leerling of cliënt zelf beantwoord worden, bij die interpretatie geholpen door goede uitleg en een goed gesprek. Tests dienen in deze visie niet zo zeer om een bepalende rol bij het advies en besluit te spelen, maar meer als leerervaring. Niet de self-fulfilling, maar wellicht de self-denying prophecy. Dus niet: ik ben niet-helpend ingesteld dus moet ik geen sociaal beroep of geen helpende functie kiezen. Maar: vind ik dat dat inderdaad zo is, hoe waardeer ik dat feit, wil ik misschien iets veranderen, zo ja, wat en hoe, welke conclusie verbind ik eraan? Het gaat dan dus niet (alleen) om het constateren van een eigenschap, maar meer om het bewust worden van een gewoonte of houding, die, indien gewenst, wellicht veranderd kan worden. Een gegeven over een kenmerk leidt zo in het zelfverhaal tot een



nieuwe wending, die op zijn beurt misschien weer leidt tot verandering van het kenmerk.

Dezelfde soort redeneringen gelden ook voor capaciteitentests. Bekend zijn de verhalen van mensen die geconfronteerd werden met een lage uitslag, daardoor geprikkeld raakten, besloten om wel eens te laten zien wat zij konden en vervolgens een belangrijke ontwikkeling doormaakten. Hiermee wordt niet beweerd dat mensen hun eigen intelligentieniveau kunnen kiezen. Wel dat nog veel te vaak uit een hoge uitslag automatisch geconcludeerd wordt dat een hogere opleiding of functie mogelijk of wenselijk is, zonder voldoende te kijken naar de motivatie en omstandigheden. En ook omgekeerd: uit een lage uitslag wordt automatisch de conclusie getrokken dat iemand iets beter maar niet kan doen, terwijl het meer om de vraag zou moeten gaan hoe verstandig of riskant het is. De verschillen tussen bijvoorbeeld de gemiddelde uitslagen op de beste tests voor cognitieve capaciteiten van leerlingen op middelbaar en op hoger niveau zijn slechts klein en de overlap is groot. Luken (1997) geeft een overzicht hoe tests bij keuzebegeleiding en loopbaanontwikkeling gebruikt kunnen worden en biedt een zo exact mogelijk antwoord op de vraag wat de waarde is die men in dit kader aan testuitslagen moet hechten.

## **2. Feedback geven**

Feedback speelt een essentiële rol in elk leer- en ontwikkelingsproces. Alleen al de verwachting dat men feedback zal gaan krijgen lijkt de kwaliteit van zelfreflectie te bevorderen (Vonk, 2003). Assessment (in de zin van het methodisch beoordelen van het functioneren in praktijksituaties) is wat minder betrouwbaar en objectief dan de in voorgaande paragraaf genoemde tests, maar levert doorgaans krachtiger feedback (Luken, 1996). Zelfs ongefundeerde, subjectieve meningen zijn feiten in die zin dat zij iets zeggen over hoe anderen tegen je aankijken. Op welk punt overtuig je anderen en wat klopt er (nog) niet in je verhaal? De reacties van anderen bieden, net als psychologische meetinstrumenten, een reality-test. Vorm en dosering zijn hierbij wel van belang.

De beste feedback:

- laat niet te lang op zich wachten
- is welkom (de ander is er nieuwsgierig naar, c.q. staat ervoor open)
- is duidelijk
- is evenwichtig (aandacht voor positieve en negatieve aspecten)
- is gericht op veranderbaar gedrag (dus niet: je bent een dominant iemand, maar: in dit gesprek voerde je vaak de boventoon)
- en reageert attent op de reacties van de ander.

## **3. Vragen stellen**

Prikkelende vragen van een ander kunnen stimuleren om zelf na te denken, maar juist dit soort vragen wordt weinig door docenten aan hun leerlingen gesteld (Van Velzen, 2002). Ook leidinggevenden stellen dit soort vragen nog te weinig aan hun medewerkers (Luken, 2003). Bijvoorbeeld: Hoe zie jij dat? Wat is jou opgevallen? Wat vind jij daarvan? Wat betekent het voor jou? Wat ga jij eraan doen? Hoe zou je daar achter kunnen komen?

Kwaliteit en dosering zijn hierbij van groot belang. Een interessant overzicht van middelen om reflectie op gang te brengen biedt Benammar (2004). Iemand aan het denken zetten is niet automatisch goed. Veel van het denken van mensen over zichzelf en hun leven kan gekenmerkt worden als volslagen nutteloos (Leary, 2002). Er is een groot verschil tussen zelfreflectie en piekeren. Van dat laatste word je alleen maar ongelukkig (Vonk, 2003) of het belet je om gelukkig te worden (Schooler, Ariely & Loewenstein, 2004).

Neem bijvoorbeeld dit letterlijke citaat uit een brief van een cliënte: *“Ik word soms gewoon gek van mezelf door het getob over wat ik wil en waarom ik niet gewoon blij kan zijn met mijn leven.”* Een

duidelijk voorbeeld van slechte vragen. Tobben zal weinig helpen bij het achterhalen wat men wil. En het is een effectief recept om niet blij te zijn, misschien vooral als het tobben de vraag betreft waarom men niet blij is. Geen wonder dat deze cliënte verderop in haar brief schrijft dat zij het gevoel heeft in een heel vermoeiende cirkel te zitten, waar zij niet uit komt.

Een richtlijn voor goede vragen is dat zij passen in de genoemde vierde manier van kijken: de mens als verhaal. Dus niet: ben je nu wel of niet een sociaal type? Maar liever: in wat voor situaties merk je dat je (tegen)zin hebt om te helpen? En niet: waarom begin je altijd pas op het allerlaatste moment aan je werk? (zo een vraag lijkt een monocausaal verband te veronderstellen en kan zelfs beschuldigd overkomen). Liever: wat gebeurt er nu eigenlijk als je je werk uitstelt? (m.a.w. wat voor mensen en omstandigheden spelen een rol, wat gaat er dan aan overwegingen door je heen, etc.).

Enkele andere voorbeelden van nuttige vragen zijn:

- vragen die de fantasie stimuleren (bijv. *“In wat voor film zou je welk karakter willen spelen?”*)
- vragen die de aandacht richten op een aspect dat nog onopgemerkt bleef (*“Wat voelde je op dat moment?”*)
- vragen die een nieuw perspectief openen (*“Hoe denk je dat zij daarover denkt?”*)
- vragen die ingaan op wat de persoon verteld heeft of die helpen betekenis te geven aan ervaringen (*“Wat zegt dit verhaal nu over jou?”* of *“Hoe interpreteer je wat je hebt meegeemaakt/gevoeld?”*)
- confronterende vragen.

Nuttige confronterende vragen maken de persoon bijvoorbeeld bewust van discrepante beelden van zichzelf of van de toekomst. Bijv.: *“Van de ene kant zie je jezelf in de toekomst als een yup met een mooie flat en dure auto, van de andere kant zie je jezelf als liefhebber en beschermer van de natuur. Heb ik dat goed gezien?”* Of: *“Je zegt dat je in wezen lui bent, maar je vertelt ook dat je 50 uur in de week werkt...”*

Confronterende vragen moeten zo gesteld worden dat de persoon daardoor niet het idee krijgt dat er een logische verklaring moet komen, dat een keuze onvermijdelijk is of dat er iets mis is met hem of haar. Het gaat er meer om dat hij of zij leert beide kanten tegelijk onder ogen te zien. In het eerste voorbeeld: dat hij niet yup of natuurmens is, maar beide. Misschien zal op termijn inderdaad een keuze nodig zijn, maar misschien is ook een synthese mogelijk, of een heel andere weg.

#### ***4. Helpen contact te maken met het eigen gevoel***

Zoals eerder opgemerkt raakt het eigen gevoel van mensen vaak ondergesneeuwd in gepieker of sociale druk. Voor een voor individu en samenleving voorspoedige loopbaanontwikkeling is het echter noodzakelijk om ‘de eigen, innerlijke bron’ te exploiteren. In recent onderzoek komt de intrinsieke motivatie steeds nadrukkelijker naar voren als belangrijkste succesfactor in onderwijs en loopbaan (zie bijv. Prins, 1997; Van den Berg, De Boom & Hofman, 2001). Voor Cornelis (1997) is het eigen gevoel het zelfsturinginstrument bij uitstek.

Door te ‘focussen’ leert de persoon de eigen ervaringen als uitgangspunt te nemen. Focussen is een methode om de aandacht op het gevoel te richten en hierop op een productieve manier te reflecteren (zie bijv. Cornell, 1998). Hierdoor leert men betekenis te hechten aan de eigen ervaring en kan men, volgens het model van creatief-sociaal leren (zie Meijers en Wijers, 1997) vervolgens verband leggen met de samenleving en met arbeid. Ook technieken als yoga en meditatie kunnen helpen om ruimte te bieden aan signalen uit het innerlijk.

## **5. Het goede voorbeeld geven**

In het dagelijks leven spelen veel mensen voortdurend het spelletje “*als jij net doet alsof je gelooft dat ik ben zoals ik me voordoe, doe ik net alsof ik geloof dat jij bent zoals jij je voordoe*”. Met andere woorden “*accepteer mijn ‘publieke zelf’, dan accepteer ik het jouwe!*” Probleem hierbij is dat mensen daardoor kunnen vergroeien met hun rol en vervreemden van de meer authentieke kanten van zichzelf (Hochschild, 1983).

De loopbaanbegeleider kan in dit kader een voorbeeldfunctie vervullen. Als hij of zij eerlijk is, laat zien hoe je met subjectiviteit en twijfels om kunt gaan en bijvoorbeeld iets moeilijks, kwetsbaars of onduidelijks durft te laten zien, wordt het voor de ander een stuk makkelijker om hetzelfde te doen. En door dit te doen en te merken dat de gesprekspartner het accepteert, wordt het mogelijk om verder te gaan en onontgonnen innerlijk gebied te verkennen (zie bijv. Jourard, 1975).

## **6. Helpen overzicht te ontwikkelen**

Allerlei krachten oefenen invloed uit op de persoon. Ook binnen de persoon zelf zijn allerlei krachten aan het werk. Tot enkele decennia geleden dacht men bij subpersoonlijkheden of subidentiteiten automatisch aan schizofrenie of aan het multipele persoonlijkheidssyndroom. Tegenwoordig beseft men dat in elke gezonde persoon verschillende stemmen aan het woord zijn, die verschillende belangen en meningen kunnen vertegenwoordigen (zie bijv. Hermans & Hermans-Jansen, 1995). Idealiter is de persoon in staat om een standpunt in te nemen van waaruit hij of zij overzicht heeft over de verschillende kanten van zichzelf, de externe krachten die een rol spelen en de ontwikkeling vanuit het verleden via het heden naar de toekomst. Als de persoon vanuit een beperkt perspectief loopbaanstappen kiest (bijv. alleen luisterend naar een ambitieuze subpersoonlijkheid, die een meer hedonistische overstemt, alleen kijkend naar het verleden en niet naar de toekomst of alleen rekening houdend met vrienden en niet met de ouders of vice versa), is de kans groot dat hij of zij vroeg of laat in de problemen komt. Wat dus nodig is, is overzicht en een manier om dit te verkrijgen is te leren het eigen levensverhaal te vertellen. Hiervoor bestaan biografische methoden die de biografische competentie en daarmee het vermogen tot zelfsturing helpen ontwikkelen (zie bijv. De Waard-van Maanen, 2002). Een specifieke, succesvolle methode die vaak in de loopbaanbegeleiding wordt toegepast, is de zelfconfrontatiemethode ZKM (Hermans & Hermans-Jansen, 1995). Vloet (2000) biedt een op de ZKM geïnspireerde aanpak voor de schoolsituatie. Beide benaderingen worden in deze bundel beschreven.

## **7. Stimuleren te exploreren**

Een essentiële schakel bij het verwerven van zelfkennis is uitproberen, tot actie overgaan, ervaringen opdoen, nieuw gebied verkennen. Wat men dan aan den lijve ervaart, voedt het zelfreflectieproces in de vorm van bevestiging en ontkrachting van bestaande ideeën en het ontstaan van nieuwe ideeën. Of, zoals Wilson (2005) aanraadt: “*Als je wilt weten wie je bent of wat je voelt, let dan op wat je daadwerkelijk doet en hoe anderen op je reageren.*”

De groep waarin men verkeert (familie, vrienden, collega’s) kan proberen de exploraties van een groepslid tegen te houden. Nieuwe ervaringen kunnen immers een ‘aanval’ op de bestaande gedachte-wereld van de persoon en de groep met zich meebrengen. Confrontaties met andersdenkenden en conflicten met tot dan toe gelijkgestemden moet men echter niet bij voorbaat uit de weg gaan. Juist deze kunnen de zelfkennis op een hoger peil brengen.

## **8. Aansluiten op het ontwikkelingsniveau van de ander**

Ontwikkeling impliceert confrontaties en confrontaties impliceren ontwikkeling. Identiteit ontstaat niet zonder verwarring. Confrontaties met andere mensen en manieren van kijken zijn onvermijdelijk. En

evenzeer confrontaties met innerlijke discrepanties, d.w.z. met (denk)beelden die op de een of andere manier niet bij elkaar passen.

De loopbaanbegeleider kan hierbij een belangrijke rol spelen door het aanbieden van informatie en feedback, het stellen van vragen en het aanmoedigen van stappen. Bij al deze vormen van hulp is het van belang om aan te sluiten bij waar de ander staat. De doorsnee leerling is nog niet of nauwelijks in staat tot zelfreflectie en een eigen oordeel. Zelfs minder dan de helft van de (Amerikaanse) volwassenen zou hiertoe in staat zijn (Kegan, 1994). Als feedback te vrijblijvend is, de vragen niet stimuleren en de stappen te klein zijn, dan wordt weinig of niets toegevoegd aan de reeds bestaande zelfkennis. Mogelijk wordt deze er slechts meer rigide van. Te harde feedback, te moeilijke vragen of te grote stappen kunnen echter averechtse effecten hebben, bijv. angst, defensiviteit en ontmoediging. De kunst is steeds om de persoon de 'zone van naaste ontwikkeling' te helpen betreden (Vygotsky, zie bijv. Verhofstadt-Denève, Van Geert en Vyt, 1995). Een recept hiervoor is niet te geven, maar het impliceert in ieder geval een grote persoonlijke aandacht.

## Tot besluit

We willen niet het misverstand wekken dat 'het (ware) zelf' iets is wat na een speurtocht gevonden en gekend kan worden. Het beeld van een loopbaan gebouwd op een fundament van zelfkennis is wellicht niet zo geschikt. Zodra iemand iets over zichzelf ontdekt of bedenkt, veranderen er dingen, niet alleen in het zelfverhaal, maar ook in het gedrag en daarmee in de omgeving van de persoon. En nieuwe ervaringen leiden tot nieuwe zelfkennis. Kennen en ontwikkelen gaan hand in hand. We zouden dan ook misschien beter kunnen spreken van een doorlopend proces van zelfconstructie.

Goede begeleiding, dat wil zeggen persoonlijke begeleiding, die objectieve gegevens en feedback aandraagt, maar ook subjectieve indrukken inbrengt, die zowel het verstand als het gevoel inschakelt en die de exploratie van zowel buiten- als binnenwereld aanmoedigt, kan de persoon helpen om dat proces in een goede richting te sturen. Hoe beter dit proces verloopt, des te groter is de kans op een ontwikkeling van de (studie)loopbaan die ook op de langere termijn succesvol en bevredigend is. Voor alle betrokkenen en voor de maatschappij is dat zeer de moeite waard.

## Literatuur

Augustinus, A. (1981, oorspronkelijke uitgave ongeveer 400). *Belijdenissen*. Vertaald door G. Wijdeveld. Amsterdam: Atheneum-Polak & Van Gennep.

Baumeister, R.F. (1987). How the Self Became a Problem: A Psychological Review of Historical Research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1, 163-176.

Benammar, K. (2004). *Conscious Action through Conscious Thinking: Reflection Tools in Experiential Learning*. Amsterdam: HvA Publicaties. Zie ook website [www.reflectietools.nl](http://www.reflectietools.nl)

Berg, M.N. van den, Boom, J. de & Hofman, W.H.A. (2001). *Studeren in het wetenschappelijk onderwijs: Trends in de tweede helft van de jaren negentig*. Rotterdam: RISBO.

Bienemann, M. & Spijkerman, R. *RAAK! Sleutels voor loopbaanplanning*. Leeuwarden: LDC Publicaties.

Bruin, E. de (2004). Wij weten niet waarom we iets doen. M (*Maandblad van NRC Handelsblad*), 50, (mei 2004), 87-94.

- Chartrand, T.L. & Bargh, J.A. (2002). Nonconscious motivations: their activation, operation and consequences. In: Tesser, A., Stapel, D.A. & Wood, J.V. (eds). *Self and Motivation: Emerging Psychological Perspectives*. 13-42. Washington: American Psychological Association.
- Cornelis, A. (1997). *De logica van het gevoel*. Amsterdam/Brussel/Middelburg: Essence.
- Cornell, A.W. (1998). *De kracht van focussen: Luisteren naar je lijf kan je leven veranderen; een praktische gids*. Haarlem: De Toorts.
- Danziger, K. (1997). The Historical Formation of Selves. In: Ashmore, R.D. & Jussim, L. (eds.): *Self and Identity: Fundamental Issues*, 137-159. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Devos, T. & Banaji, M.R. (2003). Implicit self and identity. In M.R. Leary & J.P. Tangney (eds.), *Handbook of Self and Identity*, 153-175. New York: Guilford.
- Europese Commissie (2002). *Naar een Europa gebaseerd op kennis: De Europese Unie en de informatiemaatschappij*. Europese Commissie, Directoraat-generaal Pers en communicatie, oktober 2002.
- Gergen, K.J. (1991). *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. Basic Books.
- Greenwald, A.G. (1980). The Totalitarian Ego: Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 35, 603-618.
- Hermans, H.J.M. & Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-Narratives: The Construction of Meaning in Psychotherapy*. New York/London: Guilford Press.
- Hezewijk, R. (2001). *Psychologie*. Collegedictaat Universiteit van Utrecht. Gedownload op 15 januari 2006 van [http://www.fss.uu.nl/psn/actueel/rene/college/IVPgray\\_1/IVP\\_gray%20college%201.pdf](http://www.fss.uu.nl/psn/actueel/rene/college/IVPgray_1/IVP_gray%20college%201.pdf)
- Hochschild, A.R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Jourard, S.M. (1975). *Zelfkennis als Kracht: Openhartigheid als steun in de relatie tot de cliënt*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Innovatieplatform (2005). *Nederland 2027: Het toekomstbeeld van het innovatieplatform*. I ISBN: 90-809005-0-8, december 2005.
- Kegan, R. (1994). *In over our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Kuijpers, M.A.C.T. (2003). *Loopbaanontwikkeling: Onderzoek naar 'Competenties'*. Proefschrift Universiteit Twente. Enschede: Twente University Press.
- Kuijpers, M. (2005). *Breng beweging in je Loopbaan*. Den Haag: Academic Service.
- Kooreman, A. (1999). Oorzaak: Psychisch. *Uitwerking aanbeveling REA2000*. Amsterdam: LISV.
- Leary, M.R. (2002). When Selves Collide: The Nature of the Self and the Dynamics of Interpersonal Relationships. In: Tesser, A., Stapel, D.A. & Wood, J.V. (eds). *Self and Motivation: Emerging Psychological Perspectives*. 119-146. Washington: American Psychological Association.
- Luken, T. (1996). Het assessment raadsel: het werkt, maar hoe? Over de onbegrepen werkzaamheid van een methode in de mode. In: Breed, A. & Koorman, A. (red.): *Psychologie in Arbeid en Loopbaan: Trends*. 165-175. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Luken, T. (1997). Testgebruik in de loopbaanadvisering: Is meten weten? In: Spijkerman, R.M.H., Vincken, A.J.R. & Weekenborg, M.J.M. (red.): *Handboek Studie- en beroepskeuzebegeleiding*, 8960, 1-29. Alphen a/d Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- 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. (2001). Vier doe-het-zelf loopbaanboeken. *Loopbaan*, 6, 5, 6-9.
- Luken, T. (2003). *Employability: Wat beweegt de werknemer?* Onderzoek in opdracht van de Regiecommissie Employability in de Metalektro. Amsterdam: Luken Loopbaan Consult.

- Luken, T. & Newton, I. (2004). *Loopbaanbegeleiding bij de doorstroom van MBO naar HBO: Onderzoeksrapport in opdracht van het Platform Beroepsonderwijs*. Amsterdam: NOA.
- Meijers, F. & Wijers, G.A. (1997). *Een zaak van betekenis: Loopbaandienstverlening in een nieuw perspectief*. Leeuwarden: LDC.
- Minsky, M. (1988). *Het denken: De menselijke geest als maatschappij*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Paassen, D. van (2004). Kwart hoger opgeleiden baalt van baan. *Intermediair*, 39, 6.
- Parsons, F. (1967, oorspronkelijke uitgave 1909). *Choosing a Vocation*. New York: Agathon Press.
- Pelham, B.W., Mirenberg, M.C. & Jones, J.T. (2002). Why Susie Sells Seashells by the Seashore: Implicit Egotism and Major Life Decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 4, 469-487.
- Prins, J. (1997). *Studieuitval in het wetenschappelijk onderwijs: Studentkenmerken en opleidingskenmerken als verklaring voor studieuitval*. Nijmegen: University Press.
- Schooler, J.W., Ariely, D. & Loewenstein, G. (2004). The pursuit and assessment of happiness may be self-defeating. In: Brocas, I. & Carillo, J. (eds)(2004): *Psychology and Economics*. Oxford (G.B.): Oxford University Press.
- Spijkerman, R. & Admiraal, D. (2000). *Loopbaancompetentie: Management van mogelijkheden*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Taborsky, O. & De Grauw, M.C.A. (1974). *Beroepskeuze*. Haarlem: De Toorts.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- Tesser, A., Stapel, D.A. & Wood, J.V. (2002). *Self and Motivation: Emerging Psychological Perspectives*. Washington: American Psychological Association.
- Velzen, J.H. van (2002). *Instruction and self-regulated learning: Promoting students' (self-) reflective thinking*. Proefschrift Universiteit Leiden.
- Verhofstadt-Denève, L., Van Geert, P. en Vyt, A. (1995). *Handboek Ontwikkelingspsychologie: Grondslagen en theorieën*. (4de druk, 282-311). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Vloet, K. (2000). De stille stoel: zelfonderzoek als loopbaanoriëntatie. In: Spijkerman, R.M.H., Vincken, A.J.R. & Wekenborg, M.J.M. (red.): *Handboek Studie- en beroepskeuzebegeleiding*, 8625, 1-22. Alphen a/d Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Vonk, R. (2003). *Zelfbeeld, geluk en motivatie: Resultaten van het hoofdonderzoek* (december 2002-april 2003). Nijmegen: Vakgroep Sociale Psychologie Universiteit Nijmegen.
- Waard-van Maanen, E. de. (2002). *De veldheer en de danseres: omgaan met je levensverhaal: over loopbaanbegeleiding en coaching*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Werff, J.J. van der (1985). *Identiteitsproblemen: Zelfbeschouwing in de psychologie*. Muiderberg: Coutinho.
- Wilson, T. (2005). *Vreemden voor onszelf: Waarom we niet weten wie we zijn*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Wilson, T.D. & Schooler, J.W. (1991). Thinking Too Much: Introspection Can Reduce the Quality of Preferences and Decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 2, 181-192.