

Leeractietheorieën van laagopgeleide werknemers

Universiteit Utrecht

06-07-2015

Noot van de auteur

Hartelijk dank aan allen die het afnemen van de interviews hebben mogelijk gemaakt, en aan de werknemers die bereid waren te vertellen over hun leren, werken en leven.

Masterthesis Onderwijskunde

Thema gebied: Duurzame inzetbaarheid van laagopgeleide werknemers

Auteur: Cathelijne Janssen

Studentnummer: 3982254

Begeleidende docent: Eghe Osagie, Msc

Tweede beoordelaar: Dr. Anne Khaled

Aantal woorden: 7717

### **Samenvatting**

Omdat de pensioenleeftijd in Nederland is verhoogd van 65 naar 67 jaar moeten werknemers langer inzetbaar blijven. Voor laagopgeleide werknemers kan dit problematisch zijn omdat ze vaak fysiek zwaar werk doen. Onderzoek laat zien dat scholing een oplossing is, maar laagopgeleide werknemers scholen zich minder dan hogeropgeleiden en hebben hiertoe ook minder de intentie. Een mogelijke oorzaak is te vinden in hun leeractietheorieën oftewel persoonlijke "theorieën" die hun activiteiten in het leerproces sturen. Hier is nog geen onderzoek naar gedaan. Het doel van dit onderzoek was om de leeractietheorieën van laagopgeleide werknemers te exploreren en te beschrijven. Zestien laagopgeleide werknemers uit vier verschillende bedrijven werden hiertoe geïnterviewd en vervolgens werden de interviews getranscribeerd en deductief gecodeerd. De meest door geïnterviewden genoemde en gewaardeerde dimensies van leeractietheorieën waren leren van collega's op de werkplek, aanschouwelijk onderwijs op de werkplek en lesstof die zoveel mogelijk gerelateerd is aan het werk. Het verdient aanbeveling om hier bij de scholing van laagopgeleide werknemers rekening mee te houden. Meer onderzoek naar hun leeractietheorieën is nodig.

*Sleutelwoorden: employability, duurzame inzetbaarheid, leeractietheorieën, laagopgeleide werknemers, peerlearning, werkgeoriënteerdheid, praktijkleren, leerintentie*

De pensioengerechtigde leeftijd in Nederland is verhoogd van 65 naar 67 jaar (Stichting van de Arbeid, 2010) waardoor werknemers langer duurzaam inzetbaar moeten blijven. Dit besluit tot verhoging is genomen omdat binnenkort de babyboom-generatie, een relatief groot deel van de Nederlandse bevolking, met pensioen gaat waardoor in de toekomst een tekort op de arbeidsmarkt dreigt, kennis en ervaring verloren kan gaan (Brouwer et al., 2012) en relatief grote zorg- en pensioenlasten moeten worden gedragen door de nog overgebleven werkenden. Het is daarom belangrijk dat werknemers langer doorwerken en hier ook toe in staat zijn (Schalk et al., 2010).

Duurzaam inzetbaar blijven op de arbeidsmarkt is problematisch voor laagopgeleiden. Zij oefenen vaker fysiek zware beroepen uit dan hogeropgeleiden (Sanders, Van Wijk, Boneschansker, & Ybema, 2012) en houden dat niet altijd vol tot aan hun pensioen. Alternatieven voor als het eigen werk (fysiek) te zwaar wordt, zijn niet altijd beschikbaar. Dit komt onder andere doordat vaardigheidseisen van veel banen steeds hoger komen te liggen, door bijvoorbeeld de toenemende digitalisering, waardoor laagopgeleiden die deze vaardigheden niet beheersen buiten de boot vallen (Gvaramadze, 2010).

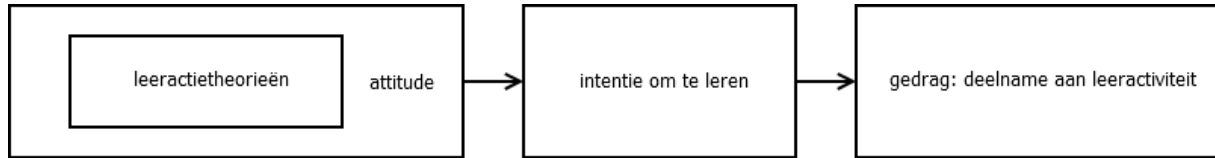
Om duurzaam inzetbaar te blijven is het dan ook essentieel dat deze groep werknemers aan hun competenties blijft werken (Van Der Heijden, Boon, Van der Klink, & Meijs, 2009). Desondanks blijkt de deelname aan scholing en training van laagopgeleiden lager te zijn dan die van hogeropgeleiden (Fouarge, Schils, & De Grip, 2013; Kyndt et al., 2011). Hogeropgeleiden in de EU hebben zelfs een tot zeven keer grotere scholingsdeelname dan laagopgeleiden (Boeren, Nicaise, & Baert, 2010).

Onderzoeken naar de scholingsdeelname van laagopgeleiden maken vaak gebruik van de *theory of planned behavior* (Ajzen, 1991). Volgens deze theorie is de intentie van mensen om zich op een bepaalde manier te gedragen een belangrijke voorspeller van hun uiteindelijke gedrag. Omdat volgens de theorie intentie vooraf gaat aan gedrag en omdat de oorzaak van de lagere scholingsdeelname kan liggen aan factoren buiten de laagopgeleide zelf, zoals het hebben van minder scholingsbudget dan hogeropgeleiden, is het beter om te kijken naar hun intentie om zich te scholen dan naar hun werkelijke gedrag (Kyndt et al., 2011; Sanders, Oomens, Blonk, & Hazelzet, 2011).

Maar ook de scholingsintentie blijkt bij laagopgeleiden lager dan bij hogeropgeleiden (Fouarge et al., 2013; Illeris, 2006). Veel vervolgonderzoek heeft zich derhalve gericht op het zoeken naar factoren die de scholingsintentie van laagopgeleiden mogelijk beïnvloeden zoals bijvoorbeeld leeftijd, financiële beloningen en *self-efficacy*, oftewel de verwachting die iemand van zichzelf heeft om iets te kunnen (Fouarge et al., 2013; Hazelzet, A., Keijzer, L., & Oomens, S., 2009; Hazelzet, A., Sanders, J., Langelaan, S., Giesen, F., & Keijzer, L., 2011; Kyndt et al., 2011; Kyndt, E., Dochy, F., Onghena, P., & Baert, H., 2012; Kyndt, E., Govaerts, N., Claes, T., De La Marche, J., & Dochy, F., 2013a; Kyndt, E., Govaerts, N., Keunen, L., & Dochy, F., 2013b; Sanders, J., Oomens, S., Blonk, R. W., & Hazelzet, A., 2011).

Een belangrijk antecedent van (leer)intentie is de *attitude* die iemand heeft ten opzichte van een bepaald gedrag (Ajzen, 1991), in dit geval leren. Attitudes zijn evaluaties ten opzichte van objecten, mensen, plaatsen, ideeën en gedragingen (Fazio, 2007; Vonk et al., 2007). Zij kunnen zowel expliciet als impliciet zijn (Wilson, Lindsey, & Schooler, 2000) en bevatten de dimensies opvattingen, gevoelens en neiging tot handelen (Vonc, 2007). De uitkomst van de evaluatie kan een vervolgactie aansturen, bijvoorbeeld als een leerder positieve consequenties verwacht zal hij eerder een leeractiviteit willen ontplooiën (Baert et al., 2006). Ook individuele persoonlijke theorieën over leren, door Van der Krogt en Vermulst (2000) leeractietheorieën (LAT) genoemd, zijn zowel expliciet als impliciet, bevatten de dimensies opvattingen, gevoelens en neiging tot handelen, en sturen iemands activiteiten in het leerproces. Daarom wordt in deze scriptie uitgegaan van de veronderstelling dat LAT onderdeel uitmaken van de attitude ten opzichte van leren. Daardoor zijn LAT mogelijk een belangrijke factor waarmee de leerintentie van laagopgeleiden bevorderd kan worden. Figuur 1 illustreert de hypothetische relatie tussen LAT en attitude, leerintentie en gedrag. Eerder onderzoek naar LAT heeft zich gericht op midden- en hoogopgeleide medewerkers maar nog niet op laagopgeleide medewerkers. Dit onderzoek heeft daarom als doel een bijdrage te leveren aan de kennis over LAT van laagopgeleide werknemers. Mogelijk levert deze kennis aanknopingspunten hoe de leerintentie van deze werknemers gestimuleerd kan worden zodat zij actief aan hun duurzame inzetbaarheid gaan werken. In de volgende paragrafen worden de begrippen duurzame inzetbaarheid,

laagopgeleide werknemers, leerintentie, attitude en LAT toegelicht. Daarna volgt de onderzoeksvraag en ten slotte het verslag van het uitgevoerde onderzoek.



*Figuur 1.* Illustratie van de hypothetische relatie tussen attitude, leerintentie en gedrag en de te onderzoeken leeractietheorieën van laagopgeleide medewerkers.

### **Duurzame Inzetbaarheid**

In het kader van langer doorwerken worden de termen “duurzame inzetbaarheid” en “employability” door elkaar gebruikt en voor beide termen zijn veel verschillende definities. Een in Nederland vaak gehanteerde definitie is die van Van der Heijde en Van der Heijden (2006). Zij definiëren employability als het voortdurend vervullen, verwerven of creëren van werk door middel van het optimaal gebruiken van competenties. Brouwer et al. (2012) voegen hieraan toe dat een werknemer hiertoe een werkcontext nodig heeft die hem hiertoe in staat stelt, evenals de attitude en motivatie om deze mogelijkheden daadwerkelijk te benutten. Zij formuleren daarom een bredere definitie van duurzame inzetbaarheid: “... dat werknemers in hun arbeidsleven doorlopend over daadwerkelijk realiseerbare mogelijkheden alsmede over de voorwaarden beschikken om in huidig en toekomstig werk met behoud van gezondheid en welzijn te (blijven) functioneren.” In dit onderzoek wordt duurzame inzetbaarheid gezien als een combinatie van beide definities, namelijk als het gebruik maken van je competenties en mogelijkheden om aan het werk te blijven en daartoe de attitude te hebben. Volgens Van der Heijden et al. (2009) kunnen werknemers hun duurzame inzetbaarheid vergroten door deel te nemen aan leeractiviteiten.

## Laagopgeleide Werknemers

Het werken aan duurzame inzetbaarheid is vooral een uitdaging voor laagopgeleiden (Kyndt et al., 2011). Volgens de wetenschappelijke literatuur is een laagopgeleide werknemer iemand zonder startkwalificatie (Hazelzet et al., 2009; Kyndt et al., 2011). Als startkwalificatie geldt een diploma van havo, vwo of mbo-2 en hoger (De Vries, Wolbers, & Van der Velden, 2004). Werknemers met als hoogst voltooide opleiding mavo, vmbo of mbo-1 zijn dus niet in bezit van een startkwalificatie.

In vergelijking met hun hoger opgeleide collega's gaan veel laagopgeleide werknemers al jong werken, hebben fysiek zware beroepen en hebben vaak minder autonomie in hun werk. Ze voelen zich minder gezond, hebben een lagere levensverwachting en eerder lichamelijke beperkingen (Gründemann, Ybema, & Sanders, 2014). Ongeveer zes procent van de laagopgeleide werknemers is tevens laaggeletterd (Buisman, Allen, Fouarge, Houtkoop, & Van der Velden, 2013), wat inhoudt dat men moeite heeft met "het gebruiken van gedrukte en geschreven informatie om te functioneren in de maatschappij, om eigen doelen te bereiken en om de eigen kennis en mogelijkheden te ontwikkelen" (Buisman, Allen, & Fouarge, 2013). De educatieve carrière van laagopgeleiden is vaak een samenvoeging van negatieve ervaringen (Illeris, 2006; Kyndt et al., 2013b) hetgeen niet motiveert om te leren. Laagopgeleiden hebben meestal een lager inkomen, minder baanzekerheid en willen vaak eerder stoppen met werken. Ze zouden dan ook meer nadruk leggen op behoeftes als veiligheid, zekerheid en stabiliteit (Gründemann et al., 2014). Onderzoek van Warr (2008) naar werkwaarden, wat werknemers belangrijk vinden in hun werk, ondersteunt dit: uit een steekproef van bijna 21.000 Europese werkende volwassenen uit de World Values Survey blijkt dat laagopgeleide werknemers extrinsieke werkwaarden zoals werkzekerheid, een goed salaris en comfortabele werkomstandigheden belangrijker vonden dan intrinsieke werkwaarden als uitdagend werk, carrièrekansen of ruimte om initiatief te nemen. Zij nemen in vergelijking met hogeropgeleiden minder vaak deel aan leeractiviteiten ter bevordering van hun inzetbaarheid (Boeren et al., 2010); werken is voor hen een middel om doelen buiten het werk na te streven. Voor hoogopgeleiden biedt werk juist mogelijkheden ter ontplooiing, groei en zelfverwezenlijking (Gründemann et al., 2014), wat duurzame inzetbaarheid ten goede komt. Het is dan ook belangrijk dat er extra aandacht is voor de leerintenties van

laagopgeleiden zodat ook zij leeractiviteiten gaan ontplooiën ter vergroting van hun duurzame inzetbaarheid.

### **Leerintentie**

Intenties tot een bepaald gedrag, in dit geval leren, worden volgens de theory of planned behavior (TPB) bepaald door drie factoren: self-efficacy, de subjectieve norm en attitude (Ajzen, 1991). *Self-efficacy* staat voor de verwachting die iemand heeft van zijn eigen mogelijkheden om in een gegeven situatie een bepaald gedrag te kunnen vertonen, en de verwachting die diegene heeft over de eigen mogelijkheden om obstakels te kunnen overwinnen. Hoe sterker de overtuiging, des te groter de intentie. Met de term *subjectieve norm* worden opvattingen bedoeld die in iemands sociale omgeving bestaan over een bepaald soort gedrag en het belang dat de persoon in kwestie hecht aan de opvattingen van die andere mensen. Hoe meer druk iemand ervaart door personen in de omgeving die hij belangrijk acht en hoe gevoeliger hij is voor die druk, des te meer is hij geneigd om dit gedrag te vertonen. De derde factor is attitude. Hoe positiever de attitude ten opzichte van leren, hoe meer resultaten iemand verwacht en hoe hoger de intentie om te leren zal zijn (Hazelzet et al., 2011). In meerdere onderzoeken is aangetoond dat de verwachtingen van de laagopgeleide werknemer over de opbrengst van de scholing (Hazelzet et al., 2009; Illeris, 2010; Kyndt et al. 2013a; Sanders et al., 2011) een positieve factor waren voor het stimuleren van leerintentie. Andere positieve factoren waren het openstaan voor ervaringen (Fouarge et al., 2013) en de betrokkenheid van de laagopgeleide werknemer bij de organisatie (Hazelzet et al., 2009). Deze resultaten ondersteunen dat attitude ook bij de leerintentie van laagopgeleiden een belangrijke rol speelt.

### **Leeractietheorieën als Onderdeel van Attitude**

Voor attitude bestaan verschillende definities. Volgens Vonk et al. (2007) zijn attitudes meningen en voorkeuren die mensen erop na houden. Een attitude ontwikkelt zich vanuit de overtuigingen die mensen hebben over het object van die attitude (Ajzen, 1991), bijvoorbeeld leren. Baert et al. (2006) stellen dat de attitude ten opzichte van leren het resultaat is van het opmaken van de

persoonlijke balans van de verwachte voor- en nadelen, kosten en baten die gepaard gaan met de deelname aan een leeractiviteit, en als positieve gevolgen worden verwacht zal men eerder aan leeractiviteiten willen beginnen. Er is bij attitude dus sprake van een evaluatie en deze kan een vervolgactie sturen.

Leeractietheorieën (LAT) worden door Van der Krogt en Vermulst (2000) gedefinieerd als persoonlijke theorieën die mensen erop na houden over leren en die hun acties en percepties met betrekking tot leren sturen. LAT worden in deze thesis gezien als onderdeel van de attitude ten opzichte van leren, aangezien ook persoonlijke theorieën over leren resulteren uit evaluaties, en deze evaluaties vervolgacties sturen. Alle werknemers hebben hun eigen “persoonlijke theorieën” oftewel actietheorieën wat betreft leren (Van der Krogt, 1998). Van der Krogt en Vermulst hebben dit concept afgeleid van de actietheorie van Argyris en Schön uit 1978 die stelt dat een configuratie van normen en waarden, inzichten en regels de acties stuurt van een actor in een organisatie. LAT spitsen de algemene actietheorie toe op leren waarbij de configuratie van samenstellende elementen dan bestaat uit de volgende elementen: “principes/normen en waarden over leren”, “inzichten over leren”, “regels met betrekking tot leren”, “acties met betrekking tot leren” en “resultaten van leren”. Principes, oftewel normen en waarden, zijn basisideeën over wat wenselijk en waardevol is met betrekking tot leren. Inzichten bevatten meer en minder expliciete en uitgewerkte argumenten waarom bepaalde regels en acties passend zijn in een bepaalde situatie. Regels sturen de acties van een persoon en geven aan hoe iets gedaan zou moeten worden. Acties zijn de acties met betrekking tot leren die een persoon onderneemt en deze hebben resultaten als gevolg, of er is een verwachting dat een bepaalde leeractiviteit een bepaald resultaat zal hebben.

Attitudes en LAT kennen cognitieve, affectieve en gedragsmatige dimensies. Cognities oftewel opvattingen bevatten de toekenning van kenmerken aan objecten of gedragingen. Gevoelens en emoties ten opzichte van het object of gedrag behoren tot de affectieve dimensie en de gedragsdimensie heeft betrekking op de neiging tot handelen ten opzichte van het object van de attitude (Vonk et al., 2007). Normen en waarden van individuen over leren brengen vaak gevoelens en emoties met zich mee en bevatten in die zin ook affectieve dimensies. Inzichten over leren, regels met



betrekking tot leren en verwachtingen over resultaten van leren bevatten tevens de toekenning van kenmerken aan leren en daarmee cognitieve dimensies. Acties met betrekking tot leren kennen vaak een gedragsdimensie waarbij men een bepaalde neiging tot handelen heeft.

Attitudes en LAT zijn zowel bewust als onbewust. Volgens de *dual attitudes*-theorie kunnen mensen verschillende evaluaties van hetzelfde object hebben, namelijk een impliciete, onbewuste attitude en een expliciete, bewuste attitude. Welke attitude mensen laten prevaleren hangt af van hun cognitieve capaciteiten om de expliciete attitude naar boven te halen en of deze hun impliciete attitude overstemt (Wilson et al., 2000). Een onderwijsprofessional is zich beroepshalve veel bewuster van zijn LAT en zal er dus beter in slagen om deze naar boven te halen dan sommige andere mensen, bijvoorbeeld laagopgeleide werknemers, waarbij LAT impliciet aanwezig kunnen zijn (Van der Krogt, & Vermulst, 2000).

Persoonlijke LAT evolueren doordat mensen ervaringen opdoen en hun theorieën aanpassen (Van der Krogt, & Vermulst, 2000), en verschillende actoren houden er verschillende theorieën op na. Het onderzoek naar LAT van Van der Krogt en Vermulst richtte zich op hoog- en middenopgeleiden, waarbij zij de LAT van werknemers en managers onderzochten. Deze bleken verschillend te zijn. Uit het kwantitatieve onderzoek kwamen vier dimensies van LAT naar voren: werkgeoriënteerdheid, on-the-job-peer learning, externe training en managementoriëntatie. Een hoge score op de dimensie werkgeoriënteerdheid duidde op een sterk geloof van de respondent dat leertrajecten georiënteerd moeten zijn op de taken en het werk dat de werknemers uitvoeren en de problemen die zij daarbij tegenkomen. Respondenten die hoog scoren op de dimensie on-the-job-peerlearning hebben de visie dat leren ook plaatsvindt tijdens het proces van het uitvoeren van iemands werk en door de interactie met collega's. Respondenten die hoog scoorden op de dimensie externe training hebben het traditionelere concept dat scholing plaatsvindt door middel van de input van externe experts zoals opleiders en trainingsinstituten. Wie hoog scoorde op de dimensie managementoriëntatie hechtte een groot belang aan de rol van managers in het leersysteem. Op basis van de individuele scores op de dimensies werden respondenten ingedeeld in clusters. Managers behoorden vooral tot het cluster van respondenten dat alle dimensies belangrijk vond (*multifaceted learning system*) en het cluster waarin

een zware sturende rol van het management en formele leersituaties belangrijk werden gevonden (*formalised learning system*). De werknemers daarentegen behoorden vooral tot het cluster waarin peerlearning en werkgeoriënteerdheid belangrijk werden gevonden (*internally oriented learning system*). In mindere mate behoorden de werknemers tot het cluster met matige scores op externe training en werkgeoriënteerdheid waarin men leren vooral als een individuele zaak ziet (*individually steered learning system*). Verschillende werknemers blijken dus verschillende LAT te hebben en deze zijn te clusteren in profielen. Naar de LAT van laagopgeleide werknemers is tot op heden nog geen onderzoek gedaan. Gezien het mogelijke belang van LAT als beïnvloedende factor van leerintentie van laagopgeleiden is daarom de onderzoeksvraag in deze masterthesis:

*“Wat zijn de leeractietheorieën van laagopgeleide werknemers?”*

## **Methode**

### **Ontwerp**

Er is een explorerend kwalitatief onderzoek uitgevoerd omdat nog veel kennis ontbreekt en er geen volledige theorie bestaat (Tijmstra, & Boeije, 2011). Daarnaast is bestaand onderzoek naar leerintenties van laagopgeleide werknemers voornamelijk kwantitatief van aard. Kwantitatief onderzoek kent enige beperkingen bijvoorbeeld het risico van weinig of geen contact met mensen “in het veld” (Silverman, 2001), minder aandacht voor eigen perspectief en minder rijke en gedetailleerde data (Boeije, 2010). Van der Krogt en Vermulst (2000) adviseren kwalitatief vervolgonderzoek naar LAT omdat in hun survey zich vooral zichtbare elementen als regels, acties en effecten manifesteerden en onderliggende inzichten, normen en waarden moeilijker te zien waren. Door middel van semigestructureerde interviews zijn LAT van laagopgeleide werknemers geïdentificeerd, beschreven en vergeleken met die uit de literatuur.

### **Deelnemers**

In totaal 16 interviews zijn afgenomen bij 15 mannen en 1 vrouw: bij een reparatieafdeling van een vervoersbedrijf ( $n = 6$ ), bij de afdeling onderhoud openbare ruimte in een grote gemeente ( $n =$

6), bij een serviceafdeling van een vervoersbedrijf ( $n = 1$ ) en bij een schoonmaakbedrijf ( $n = 3$ ). De gegevens van twee interviews bij het schoonmaakbedrijf zijn niet gebruikt in de analyse omdat deze geïnterviewden onvoldoende de Nederlandse taal beheersten om de vragen goed te begrijpen waardoor er twijfels waren over de validiteit van hun respons. De overige geïnterviewden waren van Nederlandse ( $n = 13$ ) en Surinaamse ( $n = 1$ ) afkomst. Eén geïnterviewde werkte via een uitzendbureau, de andere geïnterviewden waren vast in dienst. Drie geïnterviewden bij de onderhoudsafdeling volgden op het moment van interviewen een mbo-1 opleiding, de rest volgde geen opleiding. Zie Tabel 1 voor gegevens over de geïnterviewden.

Tabel 1

*Karakteristieken steekproef, n=14*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	min.	max.
leeftijd in jaren	44.86	9.90	29	58
lengte vast dienstverband in jaren <sup>a</sup>	21.31	10.29	12.50	40
hoogst afgeronde opleiding	basisschool	lts	mavo	vmbo
	6	6	1	1

<sup>a</sup> exclusief het dienstverband van de geïnterviewde werkzaam in uitzendverband

### Dataverzameling

Het interviewprotocol is opgesteld aan de hand van de vijf samenstellende elementen van LAT, principes/normen en waarden over leren, inzichten over leren, regels met betrekking tot leren, acties met betrekking tot leren en resultaten van leren, en de vier daaruit voortkomende dimensies, werkgeoriënteerdheid, on-the-job-peer learning, externe training en managementoriëntatie. Een vraag bij de dimensie werkgeoriënteerdheid was bijvoorbeeld “Als u leert voor uw werk, wat voor dingen vindt u dat u moet leren?” en bij het element inzichten over leren “Wie kan er volgens u het beste bepalen wat en hoe er wordt geleerd?”. Ook werd gevraagd naar de behoefte aan educatie, de leerintentie en achtergrondinformatie over de geïnterviewde zoals leeftijd en functie. De volledige vragenlijst is opgenomen in de bijlage van dit artikel. De vragen zijn getest in een pilotstudie waarin vijf personen werden geïnterviewd. Na elk testinterview werden de vragen zo nodig aangepast. In één van de vragen was het bijvoorbeeld de bedoeling om te controleren of de geïnterviewde inderdaad tot

het cluster van LAT-dimensies behoorde waar de interviewer hem in de loop van het interview had ingeschat. Maar dit bleek veel te complex, het was niet mogelijk om tijdens het interview hier al een inschatting van te maken. Deze vraag is geschrapt. Een andere aanpassing was het toevoegen van een vraag over waaraan men denkt bij leren voor het werk zodat de geïnterviewde werd voorbereid op de vragen over de dimensies van LAT.

### **Procedure**

Er is een gemakssteekproef genomen. Dit betekent dat een niet-systematische methode is gebruikt om geïnterviewden te selecteren (Neuman, 2012). De geïnterviewden zijn geworven via een bemiddelaar zoals bijvoorbeeld een leidinggevende en in het geval van het schoonmaakbedrijf ook door werknemers persoonlijk aan te spreken. Het niet bezitten van een startkwalificatie werd gebruikt als selectie criterium zodat resultaten vergelijkbaar waren met eerder onderzoek onder laagopgeleiden. Aan de leidinggevendenden is verzocht om personen te benaderen die verschilden in leeftijd, en nadat de data van de eerste twee interviews niet bruikbaar bleken vanwege taalproblemen is ook verzocht kandidaten te selecteren met een goede beheersing van de Nederlandse taal.

De geïnterviewden werden door de onderzoeker geïnterviewd op hun werkplek, in ruimtes waar geen andere mensen aanwezig waren zodat de geïnterviewde niet werd beïnvloed of gestoord door anderen. Alle interviews zijn afgenomen door de onderzoeker zelf. Het interview startte met uitleg over het doel van het interview, anonimiteit, vrijwillige deelname, geen verplichting om te antwoorden, toestemming vragen voor opname en de mededeling dat de opname na afronding van het onderzoek zal worden gewist. Afgesproken werd om een samenvatting van het interview naar de geïnterviewde te sturen ter controle. Eén geïnterviewde gaf na ontvangst van de samenvatting enkele wijzigingen op details door zoals bijvoorbeeld de rectificatie van de naam van een product.

De interviews duurden gemiddeld drie kwartier. Aan het einde kon de geïnterviewde nog informatie toevoegen aan het interview. De interviews zijn getranscribeerd door vier verschillende personen inclusief de onderzoeker zelf. De transcribenten kregen instructie om woordelijk te transcriberen. Ook kregen ze instructie om de anonimiteit van de geïnterviewden te bewaren door geen

namen te noteren en door na afloop de geluidsoptname te verwijderen van hun computer. Van geluidsfragmenten die zij niet konden verstaan zijn de opnametijden genoteerd. Deze fragmenten zijn later getranscribeerd door de onderzoeker zelf.

### **Analyse**

De transcripties zijn gecodeerd en geanalyseerd met behulp van het softwareprogramma Nvivo 10. Er is deductief gecodeerd.

Eerst zijn aan de hand van de theorie (Van der Krogt, & Vermulst, 2000) negen codes geconstrueerd. Vijf codes representeerden de elementen van LAT die zijn gebaseerd op de configuratie uit de actietheorie van Argyris en Schön: “principes/normen en waarden over leren”, “inzichten over leren”, “regels met betrekking tot leren”, “acties met betrekking tot leren” en “resultaten van leren”. De andere vier codes representeerden de dimensies van LAT op inhoudelijk gebied: “managementsturing”, “training door externen”, “werkgeoriënteerdheid” en “on-the-job peerlearning” (zie bijlage voor het codeerschema). Vervolgens zijn betekenisvolle fragmenten geselecteerd en met deze codes gecodeerd. De eerste drie interviews zijn door twee codeurs onafhankelijk van elkaar gecodeerd. Vervolgens werden de toegekende codes vergeleken, zo nodig bediscussieerd en geherdefinieerd, waarna de interviews opnieuw werden gecodeerd. In verband met het korte tijdsbestek is gecodeerd totdat een voldoende gemiddelde interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was bereikt waarbij de waarde van Cohen’s kappa  $\kappa = .73$  was. Enkele separate codes hadden een onvoldoende hoge betrouwbaarheid, hier wordt later in dit artikel op teruggekomen. De waardes per code staan vermeld in Tabel 2. Ten slotte zijn de resterende interviews gecodeerd door de onderzoeker.

Tabel 2  
*Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid per code*

Code	$\kappa$
principes, normen en waarden over leren	.70
inzichten over leren	.78
(spel)regels	.28
acties om te leren	.70
resultaten	.59
on-the-job-peer learning	.88
werkgeoriënteerdheid	.90
praktijkleren	.79
training door externen	.78
managementsturing	.90

Vervolgens is gezocht naar overeenkomsten en thema's in de met de vijf LAT - codes geselecteerde fragmenten (principes/normen en waarden over leren, inzichten over leren, regels met betrekking tot leren, acties met betrekking tot leren en resultaten van leren) om de inhoud van desbetreffende LAT naar boven te halen. Naast de reeds bekende vier dimensies (managementsturing, training door externen, werkgeoriënteerdheid en on-the-job peerlearning) bleek één thema veelvuldig voor te komen en de dimensies aan te vullen, namelijk "praktijkleren". Dit werd als nieuwe code toegevoegd waarna alle interviews nogmaals zijn gecodeerd met deze nieuwe code, waarbij eerst drie interviews weer door twee codeurs werden gecodeerd voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Cohen's kappa was hierbij  $\kappa = .79$ .

### Resultaten

In deze paragraaf worden de LAT van laagopgeleide werknemers beschreven aan de hand van vijf dimensies.

#### On-the-Job Peerlearning

On-the-job peerlearning en de voorkeur daarvoor wordt door dertien van de veertien geïnterviewden genoemd. In Tabel 3 is per dimensie te zien hoeveel bronnen oftewel geïnterviewden refereerden aan de betreffende dimensie, en hoe vaak.

Tabel 3.  
*Aantal bronnen en referenties per code*

Dimensie	bronnen	referenties
on-the-job peer learning	13	72
praktijkleren	12	95
werkgeoriënteerdheid	11	41
managementsturing	10	25
training door externen	5	12

Werknemers met een voorkeur voor on-the-job-peerlearning vinden dat je ook kunt leren tijdens het proces van het uitvoeren van je werk en door de interactie met collega's (Van der Krogt & Vermulst, 2000). Op verschillende manieren komt dit tot uiting in de interviews. De meest eenvoudige vorm is dat een collega om hulp wordt gevraagd als men even iets niet weet of kan. Deze collega heeft dan het antwoord of doet iets voor zodat het probleem kan worden opgelost en men het zelf heeft geleerd voor de volgende keer.

Kijk, als je met een product bezig bent kun je altijd tegen problemen aanlopen, waarvan je denkt dat je ze nooit eerder hebt gezien. Zelf vraag ik altijd aan mijn collega's. Mocht je daar samen niet uitkomen, dan kun je altijd een andere afdeling erbij halen om te zeggen van: wat moet ik ermee, én, hoe moet ik verder werken? (respondent 7)

Of men kijkt bij elkaar: "Je loopt erlangs en die zegt van 'ik doe dat altijd zo' en dat je zegt van 'oh ja dat kan ook'" (respondent 2). Bij andere vormen is er sprake van een bewuster op zoek gaan naar kennis. Men gaat op zoek naar iemand van wie men weet dat diegene veel kennis heeft op het gebied van het probleem. Of arrangementen worden gemaakt om iets nieuws te leren zoals de werking van een veegmachine, door een poosje mee te lopen met een collega en later onder supervisie van die collega de taak uit te voeren.

### **Praktijkleren**

Twaalf van de veertien geïnterviewden vertellen een voorkeur voor praktijkleren te hebben. Met leren in de praktijk bedoelen geïnterviewden vooral dat men niet iets in een klas-, school- of

cursussituatie wenst te leren waarbij stil moet worden gezeten aan een tafel en er theorie aan te pas komt. Men wil liever op de werkvloer leren door zelf dingen te ervaren, uit te zoeken en te oefenen.

Ik denk dat ik er toch meer van kan leren, in de praktijk, als ik het zelf doe. Misschien is het wel een keer goed om een dag van iemand cursus te krijgen, maar bijvoorbeeld een hele week of zo zie ik helemaal niet zitten. Een dag bijscholing hier op het werk, en de rest moet je in de praktijk leren. We zijn allemaal praktijkmensen, anders hadden we wel voor een ander vak gekozen, zo zie ik het meer. (respondent 6)

Belangrijk is ook dat hetgeen moet worden geleerd aanschouwelijk wordt gemaakt. Liefst zien geïnterviewden iets in het echt, zodat men de werking ervan kan zien en ervaren in de context van de praktijk.

Weet je wat ik het allerbelangrijkste vind, echt het allerbelangrijkste? De onderdelen die we binnenkrijgen komen van een trein af. Ik vind dat je als bedrijf zijnde, de mensen die er mee moeten werken even meeneemt naar een werkplaats. Kijken waar komen ze vandaan- waar lopen de jongens tegenaan. Dan heb je al een idee van hoe het werkt. (respondent 5)

Verskillende motivaties worden gegeven voor de voorkeur voor praktijkleren. Variërend van beter begrijpen, makkelijker concentreren, beter onthouden, tot graag bezig zijn, met de handen werken, liever buiten willen zijn, een hekel hebben aan kantoorwerk, een hekel hebben aan zitten in schoolbanken. “De focus en concentratie vasthouden voor een lange tijd in een klas, is voor mij heel moeilijk” (respondent 10).

### **Werkgeoriënteerdheid**

Bij elf van de veertien geïnterviewden is sprake van een hoge mate van werkgeoriënteerdheid. Dat betekent dat men vindt dat leertrajecten georiënteerd moeten zijn op de taken en het werk dat men uitvoert en de problemen die men daarbij tegenkomt (Van der Krogt & Vermulst, 2000).

Geïnterviewden vinden het belangrijk dat het geleerde direct te maken heeft met werk en daar bruikbaar is. Bijvoorbeeld de werking van een apparaat, of meer informatie krijgen over een nieuw product dat moet worden gemaakt. Een aantal geïnterviewden moet in de nabije toekomst verplicht



een mbo-opleiding doen en ze ageren fel tegen de vakken die zij als niet werkgerelateerd zien en dus als niet zinvol:

Straks met die opleiding denk ik dat je gewoon dingen gaat leren waarvan ik bij mijn eigen denk, jongen waar heb ik het voor nodig? Ik hoor nou met die gesprekken ook dat je gewoon sommen krijgt en wiskunde krijgt, dan denk ik bij mijn eigen ik sta hier gewoon aan mijn werkbank, ik sta gewoon een apparaat in elkaar te zetten. Tsja... (respondent 4)

Ook een van de drie geïnterviewden die tijdens het interview op vrijwillige basis een mbo1-opleiding volgt heeft dit als bezwaar tegen de opleiding. “Nu krijg je elke keer alleen maar Nederlands, rekenen, en Nederlands, rekenen, dat .... nee, dat begint me een beetje te vervelen” (respondent 15). Vijf geïnterviewden zeggen alles al te weten wat nodig is om het werk goed te doen en daarom geen educatiebehoefte te hebben. In het bijzonder de geïnterviewden die een verplichte opleiding boven het hoofd hangt associëren leren met formele scholing en zaken leren die in hun ogen niet werk-relevant zijn. Zij vertellen geen behoefte te hebben aan educatie en niet van plan te zijn om aan scholing te doen. Het lijkt alsof dit bij geïnterviewden met een grotere voorkeur voor werkgeoriënteerd vaker het geval was.

En nu zijn ze allemaal bezig met die WEB-opleidingen, dat heb je misschien wel gehoord, dat zie ik totaal helemaal niet zitten. Ik heb geen zin om weer een cursus Nederlands gaan te doen en een cursus rekenen gaan te doen, daar heb ik echt geen zin in. Dat motiveert mij helemaal niet. Ik word er geen betere monteur door. (respondent 6)

Anderzijds gaven zij wel blijkt eventueel geïnteresseerd in scholing te zijn als hun educatiebehoefte kon worden opgelost met peerlearning en de relatie met werk dus duidelijker is.

### **Training door Externen**

In het onderzoek van Van der Krogt & Vermulst (2000) staat een hoge score op de dimensie training door externen voor de mening dat externe experts zoals opleiders en trainingsinstituten scholing moeten uitvoeren. Op de vraag waar men aan denkt bij leren op het werk of leren voor het werk denken in het huidige onderzoek alle geïnterviewden eerst aan externe trainingen. Men noemt

cursussen die op het werk zijn gevolgd zoals veilig werken, EHBO, schoonheidsgraden, agressietraining. Enkele geïnterviewden zijn enthousiast en geïnteresseerd in de cursus, anderen minder. Sommigen hebben vaak cursus gehad en zeggen alles wel te weten. Sommigen vinden de inhoud niet zinvol of bruikbaar, of in het geval van een veiligheids cursus overdreven, of men vindt dat men de kennis al voldoende heeft. Meerdere malen werd gezegd dat veel collega's niet enthousiast zijn over het volgen van cursussen.

Nou... laten we zeggen dat dertig procent van mijn collega's net als ik open staat tegenover leren. Het is toch de overgrote meerderheid die... ze zijn er niet op tegen, maar ze doen het gewoon niet. Net wat je zegt: waarom moet ik dat doen, moet ik weer een hele dag...

(respondent 11)

Bij verplichte scholing zijn collega's aanwezig maar ze zijn niet heel geïnteresseerd en gedragen zich daar soms ook naar.

Ondanks het feit dat de meeste geïnterviewden niet heel enthousiast zijn over externe training en een voorkeur hebben voor peerlearning, zien vijf geïnterviewden toch voordelen in formele training. Motieven hiervoor zijn voornamelijk extern. Zij voelen de consequenties van hun laaggeschooldheid op hun inzetbaarheid. De geïnterviewde uitzendkracht ziet formele scholing en een diploma als een manier om beter werk te krijgen en heeft een uitgesproken leerintentie. De geïnterviewden in vaste dienst hebben soms overwegingen van duurzame inzetbaarheid. Eén geïnterviewde wil zijn huidige functie blijven uitoefenen maar heeft een diploma nodig om te kunnen concurreren met anderen. Een ander wil graag de uitdaging van een nieuwe functie. Een paar geïnterviewden beseffen dat zij hun fysiek zware werk niet altijd kunnen blijven uitoefenen.

Als ik bijvoorbeeld nu de hele week moet straten is dat ook wel zwaar. Dus op een gegeven moment wil je aan je lichaam denken. Dan wil je wel door gaan leren om niet al te lang met die stenen te hoeven sjouwen. Dat heeft mijn vader ook gedaan. Die was dertig jaar stratenmaker, die denkt ook van "nou als ik zo doorga, dan kan ik volgend jaar niet meer lopen". Dus dat is voornamelijk een reden waarom ik dat zou doen. Voor mijn lichaam ja.

(respondent 14)

Eén van de geïnterviewden geeft duidelijk aan dat hij zich in de laatste jaren van het werkend leven ziet en voelt niet meer de behoefte om zijn duurzame inzetbaarheid te verbeteren.

Formeel leren wordt door sommigen gezien als “echt leren”. “Ja daar bereik ik wel iets mee dan. Dan ben je echt aan het leren” (respondent 14). Ook vinden twee geïnterviewden dat formeel leren de mogelijkheid geeft om dingen te leren die je via peerlearning of door eigen ervaring niet oppikt, of met veel meer moeite:

Laat ik het zo zeggen: als ik het nu in de praktijk doe, denk ik: o ja. O ja. Dus dan ben je eigenlijk steeds een stapje te laat. Je leert het wel, en je leert het duidelijk, want je leert het meestal als er iets verkeerd gaat, dan leer je het. Alleen, had je het niet kunnen voorkomen door een bepaalde opleiding te hebben gehad. (respondent 10)

### **Managementsturing**

Hoog scoren op de dimensie managementsturing staat voor de mening dat managers een belangrijke rol spelen in het vormgeven van leren (Van der Krogt & Vermulst, 2000). Tien geïnterviewden doen uitspraken met betrekking tot managementsturing, maar bijvoorbeeld op de vraag wie er bepaalt wat er wordt geleerd komen weinig antwoorden, het lijkt de geïnterviewden niet bezig te houden. Niemand vindt dat dit expliciet de taak is van het management. Meestal wordt genoemd dat men zelf bepaalt wat men leert of in overleg met de leidinggevende. Opvallend is dat ook de geïnterviewden die een verplichte opleiding moeten doen geen grote rol toekennen aan het management bij het maken van keuzes over en het vormgeven van hun leren.

### **Leren van een Instructeur**

Een aantal geïnterviewden vertelt over leren van een instructeur, dat is een ervaren collega die is benoemd tot instructeur en de taak heeft om anderen op de werkvloer in te werken. Dit is niet direct in een dimensie te plaatsen, het lijkt eerder een vorm van formeel leren op de werkplek.

Ja, dan leer je door te doen. Dan doe je gewoon samen, hij doet er een, samen doe je er een, de derde doe je alleen. En dan staat hij te kijken en staat een paar dagen bij je, ligt er maar aan

hoe groot de klus is, hij staat een paar dagen bij je en hij kijkt of je het goed doet. En dan laat hij je alleen. (respondent 4)

In twee bedrijven wordt gebruik gemaakt van deze instructievorm. Eén van de geïnterviewden is zelf instructeur. In het derde bedrijf is deze vorm afgeschaft en dat betreuren de geïnterviewden. Zij zeggen dat werknemers, ook nieuwe werknemers, worden geacht de benodigde kennis in huis te hebben. Maar zij vinden dat die kennis soms zo specifiek is dat het onmogelijk is deze tevoren al te hebben. Men heeft hierdoor een educatiebehoefte en is bereid om op zoek te gaan naar kennis maar het is onduidelijk hoe deze kennis het beste te verkrijgen is. Peers geven verschillende instructies waardoor een taak op verschillende manieren wordt uitgevoerd met volgens de geïnterviewden een verminderde kwaliteit als gevolg. Men is hier ontevreden over. Maar op zoek gaan naar een cursus wil men niet, de geïnterviewden zeggen liever in de praktijk te leren.

### **Discussie**

Het doel van dit kwalitatieve explorerende onderzoek was om de leeractietheorieën (LAT) van laagopgeleide werknemers te beschrijven. Aan de vier reeds bekende dimensies uit het onderzoek van Van der Krogt en Vermulst (2000), namelijk on-the-job peerlearning, werkgeoriënteerdheid, externe training en managementoriëntatie, is een vijfde dimensie toegevoegd: praktijkleren. On-the-job peerlearning, werkgeoriënteerdheid en praktijkleren werden door geïnterviewden het meest genoemd en genoten de grootste voorkeur. Dit komt gedeeltelijk overeen met de resultaten uit het onderzoek van Van der Krogt en Vermulst (2000). In dit onderzoek vindt een deel van de werknemers (midden- en hoogopgeleiden) peerlearning en werkgeoriënteerdheid belangrijk, evenals de geïnterviewden uit het huidige onderzoek. Verschillend is dat in het voorgaande onderzoek praktijkleren niet wordt vermeld terwijl het in de huidige onderzoeksgroep zodanig vaak werd genoemd dat het een reden was om een extra dimensie te creëren. Dit laat zien dat laagopgeleiden in vergelijking met midden- en hoogopgeleiden verschillen in hun LAT. Dit verschil kan verklaard worden door de aard van de werkzaamheden die beide groepen verrichten, de functies die men heeft en het opleidingsniveau. In het eerdere onderzoek blijkt een verband tussen verschil in LAT en verschil in functie en bijpassend

opleidingsniveau. De LAT van de hoogopgeleide managers zijn anders dan die van de middenopgeleide werknemers. Verder kan het type organisatie waar is onderzocht het verschil in LAT verklaren. Dit was volgens Van der Krogt en Vermulst een tamelijk bureaucratische organisatie waarin individuen relatief veel autonomie hadden. In een ander type organisatie hadden de resultaten anders kunnen zijn.

Dat de dimensie werkgeoriënteerdheid in het huidige onderzoek veel wordt genoemd wordt ondersteund door het kwalitatieve onderzoek van Kyndt (2013a) waarbij het de meest voorkomende factor is. Van de 15 geïnterviewde laagopgeleiden in dit onderzoek vonden er 13 het belangrijk dat training is gerelateerd aan werkactiviteiten. Dat de training ook praktisch bruikbaar moet zijn werd door 11 geïnterviewden genoemd. Illeris (2010) sluit hier op aan met zijn conclusie dat volwassenen het liefst iets leren dat een voor hun zinvol doel dient. In andere onderzoeken is de invloed van de dimensie werkgeoriënteerdheid nog niet onderzocht.

De geïnterviewde laagopgeleiden tonen een duidelijke voorkeur voor informele vormen van leren (praktijkleren en peerlearning). Informeel leren definieert Eraut (2004) als leren van andere mensen en leren door persoonlijke ervaring. Ook wordt informeel geleerd door te doen, *learning by doing* (Fouarge et al., 2013, Kyndt et al., 2013b). Eraut ziet leren als een continuüm waarbij informeel leren aan de ene kant en formeel leren aan de andere kant is geplaatst. Aan de informele kant staan impliciet en ongestructureerd leren zonder leraar en in het midden plaatst hij mentoring. Bij het inwerken van werknemers door een instructeur kan sprake zijn van mentoring. Ook hier kan het type werk dat laagopgeleiden doen een verklaring zijn voor de voorkeur voor informeel leren, praktisch werk nodigt uit om te leren door te doen. Voorts stellen veel onderzoekers dat werk gerelateerde vaardigheden efficiënter op de werkplek kunnen worden geleerd dan in een formele training omdat werknemers anders moeite hebben om het geleerde in praktijk te brengen (Kyndt, 2011). Dat kan verklaren waarom praktijkleren zo vaak genoemd en gewaardeerd wordt door de geïnterviewden.

Omdat informeel leren volgens het huidige onderzoek een belangrijke plaats inneemt in de LAT van de laagopgeleiden kan het een belangrijke manier zijn om de leerintentie van laagopgeleiden te beïnvloeden maar onderzoek hiernaar is complex. Aangezien informeel leren meestal onintentioneel

is, is het moeilijk de intentie daartoe te onderzoeken (Kyndt, 2011). Onderzoeksrespons is niet altijd adequaat omdat informeel leren vaak niet wordt herkend als leren of als kennis (Eraut, 2004) en men leren met formele educatie en training associeert (Eraut, 2004; Kyndt et al., 2013b). Bovendien kan de respons beïnvloed zijn omdat laagopgeleiden vaak negatieve gevoelens over formeel leren hebben (Illeris, 2006). Deze omstandigheden verklaren wellicht de onderzoeksresultaten van Fouarge et al. (2013) en Sanders et al. (2011) volgens welke informeel leren, in tegenstelling tot de resultaten in het huidige onderzoek, geen belangrijke rol speelt. Laagopgeleiden zeggen minder vaak dan hoogopgeleiden dat ze informeel op hun werk leren (Fouarge et al., 2013) en Sanders et al. (2011) vonden geen ondersteuning voor hun hypothese dat informele leeractiviteiten in heden en verleden de leerintentie van laagopgeleiden stimuleren. Mogelijk werd er wel informeel geleerd maar is dit niet herkend door de respondenten en hebben de onderzoekers hier niet voldoende rekening mee gehouden.

Het niet herkennen van informeel leren en de (negatieve) associatie van leren met formeel leren kunnen ook de resultaten van huidig onderzoek verklaren waarin het lijkt of geïnterviewden met een voorkeur voor praktijkleren, peerlearning en werkgeoriënteerdheid een lagere leerintentie hebben. Zij interpreteren waarschijnlijk leren als formeel leren en daardoor als weinig werkgeoriënteerd wat de lage leerintentie verklaart. Een voorzichtige conclusie kan zijn dat als laagopgeleide werknemers aangeven geen leerintentie te hebben, zij daarmee vooral bedoelen geen intentie voor formeel leren te hebben hetgeen in dit onderzoek wordt ondersteund omdat er wel een intentie voor informeel leren lijkt te zijn. Deze conclusie nuanceert eerdere onderzoeksresultaten die verklaren dat laagopgeleiden minder leerintentie hebben dan hoogopgeleiden.

### **Limitaties en Toekomstig Onderzoek**

Het is de vraag of het afnemen van semigestructureerde interviews de beste onderzoeksmethode voor deze doelgroep is. Een deel van de doelgroep werd bij voorbaat uitgesloten omdat een goede taalbeheersing essentieel bleek voor het uitvoeren van het onderzoek. Of dit tot andere resultaten heeft geleid is moeilijk in te schatten. Misschien zouden zij, als ze wel mee hadden kunnen doen, vanwege de gedeelde opleidingsachtergrond dezelfde antwoorden hebben gegeven. Van

de overige deelnemers werkten sommigen misschien mee om hun mening over de verplichte opleiding te kunnen geven wat de resultaten kan hebben vertekend. Verder vraagt nadenken over leren op je werk om een reflectievermogen en interesse in het onderwerp die deelnemers in verschillende mate bezaten waardoor er verschillende mates van diepgang in de antwoorden waren en soms geen antwoord. Kyndt et al. (2013b) noemen de negatieve connotatie met leren een reden waarom geïnterviewden in interviews weinig spraakzaam waren.

Volgens Fouarge et al. (2013) is kwantitatief onderzoek met vragenlijsten, waar het meeste onderzoek naar leren van laagopgeleide werknemers uit bestaat, valide en betrouwbaar genoeg. Echter Fouarge et al. erkennen dat de meest laagopgeleide werknemers ondervertegenwoordigd zijn en, wetende dat 6% van de laagopgeleide werknemers laaggeletterd is, kan men zich afvragen in welke mate taalzwakke respondenten werden gerepresenteerd in hun onderzoek. In het huidige onderzoek werd het aanvankelijk geplande *mixed methods* onderzoek afgelast omdat in de pilot vragenlijstonderzoek niet voldoende betrouwbaar en valide werd geacht voor de doelgroep. De beschikbare vragenlijst naar LAT (Van der Krogt & Vermulst, 2000) die was vertaald en waarvan het taalgebruik was vereenvoudigd bleek nog steeds moeilijk en werd daardoor niet altijd goed geïnterpreteerd. Proefpersonen vonden de vragenlijst te lang en hadden duidelijk moeite met de hoeveelheid leeswerk. Deze observatie werd ondersteund door de opmerking van een leidinggevende bij een van de meewerkende bedrijven dat vragenlijsten door de laagopgeleide werknemers als zeer belastend worden ervaren.

Toekomstig onderzoek naar een betrouwbare en valide onderzoeksmethode bij laagopgeleiden zou zinvol zijn. Ook Kyndt et al. (2013b) adviseren om nieuwe manieren te zoeken om laagopgeleiden te benaderen over leren. Mogelijk stimuleert een focusgroep deelnemers bij het reflecteren over hun LAT. Nadeel is dat deelnemers elkaar beïnvloeden en misschien niet vrijuit durven spreken. Participerende observatie kan wellicht de taalproblemen van een interview omzeilen en vertrouwen winnen, want laagopgeleidheid ligt soms gevoelig, en helpen om beter achterliggende psychologische processen en barrières te begrijpen (Illeris, 2006). Nadeel van beide methodes is het bereik van een beperkt aantal respondenten (Neuman, 2012). Als er meer kennis is over een geschikte

onderzoeksmethode zouden reeds bestaande onderzoeken kunnen worden geëvalueerd op betrouwbaarheid en validiteit.

Op één deelnemer na was iedereen man en werkte in een “typisch mannenberoep”. Als er meer vrouwen waren geïnterviewd of respondenten met andere beroepen zouden de resultaten mogelijk anders zijn geweest. Op het gebied van LAT is hier nog niets over bekend en het zou interessant zijn daar vervolgonderzoek op te richten. Op het gebied van leerintentie verschillen de resultaten. Hazelzet et al. (2009) en Kyndt et al. (2011) zien geen verschillen op basis van geslacht maar in de onderzoeken van Hazelzet et al. (2011) en Sanders et al. (2011) hebben vrouwen een hogere leerintentie. Echter Kyndt et al. (2013b) vinden een hogere leerintentie bij mannen. Over verschillen op basis van beroepswerkzaamheden zijn geen gegevens.

In een vervolgonderzoek waarbij meer tijd beschikbaar is kan uitgebreider worden geanalyseerd. Nu is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bepaald door het onafhankelijk coderen van drie interviews, de resultaten te bespreken en eventueel naar aanleiding daarvan te hercoderen. Beter was geweest als de codeurs de eerste twee interviews hadden gecodeerd en besproken en vervolgens een derde interview hadden gecodeerd zonder na te bespreken totdat alle waardes per code van Cohen's kappa voldoende waren, namelijk minimaal  $\kappa = .60$ . Verder scoorden de codes “regels” en “resultaten” tijdens de data-analyse onvoldoende hoog op interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Om deze redenen zijn de resultaten van de analyses misschien minder betrouwbaar. Anderzijds kwamen de te laag scorende codes weinig voor en is het daarom waarschijnlijk dat zij geen belangrijke plaats innemen in de LAT van laagopgeleiden.

Aanbevelingen voor het leren van laagopgeleide werknemers zijn dat informeel leren via peerlearning en praktijkleren moet worden erkend door werkgevers en leidinggevenden. Een interessante paradox is dat de geïnterviewden formele educatie en diploma's belangrijk blijven vinden. Ook in het kwalitatief onderzoek van Kyndt et al. (2013b) zeggen geïnterviewden dat ondanks dat ze meer hebben geleerd door ervaring, ze de voorkeur aan formeel leren geven als ze echt iets in detail willen leren. In combinatie met het feit dat werkgevers het bezit van diploma's kunnen eisen is het daarom belangrijk om de mogelijkheid van erkenning van informeel leren via EVC-procedures te



onderzoeken. Verder dient de werkgeoriënteerdheid van lesstof zo hoog mogelijk te zijn en leren zoveel mogelijk concreet en aanschouwelijk en op de werkvloer plaats te vinden. Zowel hieraan, als aan de voorkeur voor informeel leren, als aan de behoefte van formele diploma-erkenning, kan worden voldaan door het inzetten van een instructeur op de werkvloer, aangezien deze vorm van mentoring in feite een combinatie van formeel en informeel leren is (Eraut, 2004).

Dit onderzoek toont aan dat laagopgeleide en middenopgeleide werknemers verschillende LAT hebben. Meer onderzoek naar de inhoud van de LAT is echter noodzakelijk, en ook meer kennis over geschikte onderzoeksmethodes. Informeel leren via peerlearning en praktijkleren en de aanwezigheid van een hoge mate van werkgeoriënteerdheid zijn belangrijk voor laagopgeleide werknemers. Desondanks vindt men formeel onderwijs en diplomawaardering ook belangrijk. Door het inzetten van instructeurs op de werkvloer kan aan deze voorkeuren tegemoet worden gekomen waardoor de leerintentie mogelijk wordt verhoogd en de duurzame inzetbaarheid van laagopgeleide werknemers verbeterd.

### Referenties

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211. doi: 10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Baert, H., De Rick, K., & Van Valckenborgh, K. (2006). Towards the conceptualization of “Learning Climate”. In R.V. De Castro, A.V. Sancho, & P.P. Guimaraes (Red.), *Adult education: new routes in a new landscape* (pp.87-111). Braga: University of Minho.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in Qualitative Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: The need for an integrated model. *International journal of lifelong education*, 29(1), 45-61. doi: 10.1080/02601370903471270
- Brouwer, S., Lange, S. D., Mei, S., Wessels, M., Koolhaas, W., Bültmann, Van der Heijden, B., Van der Klink, J. (2012). *Duurzame inzetbaarheid van de oudere werknemer: stand van zaken*. Groningen: Universitair Medisch Centrum Groningen, Rijksuniversiteit Groningen.  
Gedownload via:  
[http://www.academia.edu/2678578/Duurzame\\_inzetbaarheid\\_van\\_de\\_oudere\\_werknemer\\_stand\\_van\\_zaken](http://www.academia.edu/2678578/Duurzame_inzetbaarheid_van_de_oudere_werknemer_stand_van_zaken)
- Buisman, M., Allen, J., & Fouarge, D. (2013). PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven. *Journal of Health Economics*, 31(3), 490-501. Gedownload via:  
[http://www.researchgate.net/publication/265412036\\_PIAAC\\_Kernvaardigheden\\_voor\\_werk\\_en\\_leven.\\_Resultaten\\_van\\_de\\_Nederlandse\\_survey\\_2012](http://www.researchgate.net/publication/265412036_PIAAC_Kernvaardigheden_voor_werk_en_leven._Resultaten_van_de_Nederlandse_survey_2012)
- Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Van der Velden, R. (2013). *PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven. Resultaten van de Nederlandse survey 2012*. ECBO.  
Gedownload via: <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/rapporten/2013/10/08/piaac-kernvaardigheden-voor-werk-en-leven-resultaten-van-de-nederlandse-survey-2012/piaac-kernvaardigheden-voor-werk-en-leven-resultaten-van-de-nederlandse-survey-2012.pdf>

- De Vries, R., Wolbers, M., & Van der Velden, R. (2004). *De arbeidsmarktpositie van schoolverlaters en werkenden zonder startkwalificatie*. Den Haag: Raad voor Werk en Inkomen. Gedownload via: <http://pub.maastrichtuniversity.nl/f4442338-8e75-4749-88b3-76b4c05d05ee>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247-273. doi: 10.1080/158037042000225245
- Fazio, R. H. (2007). Attitudes as object-evaluation associations of varying strength. *Social Cognition*, 25(5), 603. doi: 10.1521/soco.2007.25.5.603
- Fouarge, D., Schils, T., & De Grip, A. (2013). Why do low-educated workers invest less in further training? *Applied Economics*, 45(18), 2587-2601. doi: 10.1080/00036846.2012.671926
- Gründemann, R., Ybema, J.F., Sanders, J. (2014). Werkwaarden van laagopgeleide oudere werknemers. *Gedrag en organisatie*, 2(27), 117-138. doi: 10.5553/GenO/092150772014027001001
- Gvaramadze, I. (2010). Low-skilled workers and adult vocational skills-upgrading strategies in Denmark and South Korea. *Journal of Vocational Education & Training*, 62(1), 51-61. doi: 10.1080/13636821003605395
- Hazelzet, A., Keijzer, L., & Oomens, S., (2009). Wat prikkelt laagopgeleide werknemers voor scholing? *Develop: Kwartaaltijdschrift over Human Resources Development*, 5(2), 53-60.
- Hazelzet, A., Sanders, J., Langelaan, S., Giesen, F., & Keijzer, L. (2011). Duurzame Inzetbaarheid: Stimuleren van scholing bij lager opgeleide werknemers. Gedownload via: <http://repository.tudelft.nl/view/tno/uuid%3A3bbd2246-2a0e-4ca1-bc8c-9c374c55d663/>
- Illeris, K. (2006). Lifelong learning and the low-skilled. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), 15-28. doi: 10.1080/02601370500309451
- Illeris, K. (2010). Adult education as experienced by the learners. *International Journal of Lifelong Education*, 22(1), 13-23. doi: 10.1080/02601370304827
- Kyndt, E., Govaerts, N., Dochy, F., & Baert, H. (2011). The learning intention of low-qualified employees: a key for participation in lifelong learning and continuous training. *Vocations and Learning*, 4(3), 211-229. doi: 10.1007/s12186-011-9058-5

- Kyndt, E., Dochy, F., Onghena, P., & Baert, H. (2012). The learning intentions of low-qualified employees: a multilevel approach. *Adult Education Quarterly*, 20(10), 1-25. doi: 10.1177/0741713612454324
- Kyndt, E., Govaerts, N., Claes, T., De La Marche, J., & Dochy, F. (2013a). What motivates low-qualified employees to participate in training and development? A mixed-method study on their learning intentions. *Studies in Continuing Education*, 35(3), 315-336. doi: 10.1080/0158037X.2013.764282
- Kyndt, E., Govaerts, N., Keunen, L., & Dochy, F. (2013b). Examining the learning intentions of low-qualified employees: a mixed method study. *Journal of Workplace Learning*, 25(3), 178-197. doi: 10.1108/13665621311306556
- Neuman, W.L. (2012). *Understanding research*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Sanders, J., Oomens, S., Blonk, R. W., & Hazelzet, A. (2011). Explaining lower educated workers' training intentions. *Journal of Workplace Learning*, 23(6), 402-416. doi: 10.1108/13665621111154412
- Sanders, J., Van Wijk, E., Boneschansker, O., & Ybema, J.F. (2012). Van baan naar baanmobiliteit bij laagopgeleide 45-plussers. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 28 (4), 474-490.  
Gedownload via: <http://publications.tno.nl/publication/34614965/4XNHpN/sanders-2012-van.pdf>
- Schalk, R., Van Veldhoven, M., De Lange, A. H., De Witte, H., Kraus, K., Stamoov-Rossnagel, C., & Zacher, H. (2010). Moving European research on work and ageing forward: Overview and agenda. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19(1), 76-101. doi: 10.1080/13594320802674629
- Silverman, D., (2001). *Interpreting qualitative data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Stichting van de Arbeid (2010). *Pensioenakkoord 2010*. Gedownload via: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2010/06/14/pensioenakkoord-voorjaar-2010.html>

- Tijmstra, J., & Boeije, H. R. (2011). *Wetenschapsfilosofie in de context van de sociale wetenschappen*. Boom Lemma.
- Van der Heijde, C. M. & Van Der Heijden, B. I. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human resource management, 45*(3), 449-476. doi: 10.1002/hrm.20119
- Van Der Heijden, B., Boon, J., Van der Klink, M., & Meijs, E. (2009). Employability enhancement through formal and informal learning: an empirical study among Dutch non-academic university staff members. *International journal of training and development, 13*(1), 19-37. doi: 10.1111/j.1468-2419.2008.00313.x
- Van der Krogt, F. J. (1998). Learning network theory: The tension between learning systems and work systems in organizations. *Human Resource Development Quarterly, 9*(2), 157-177. doi: 10.1002/hrdq.3920090207
- Van der Krogt, F.J. & Vermulst, A. A. (2000). Beliefs about organizing learning: A conceptual and empirical analysis of managers' and workers' learning action theories. *International Journal of Training and Development, 4*(2), 124-137. doi: 10.1111/1468-2419.00101
- Vonk, R. (Red.). (2007). *Sociale psychologie*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Warr, P. (2008). Work values: Some demographic and cultural correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 81*(4), 751-775. doi: 10.1348/096317907x263638
- Wilson, T. D., Lindsey, S., & Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological review, 107*(1), 101. doi: 10.1037/0033-295X.107.1.101

**Bijlage 1. Vragenlijst Interview**

- = subvraag
  - = vervolgvraag
    - = doorvragen

Kunt u wat vertellen over uzelf? (ik zorg dat ik de volgende informatie krijg: uw leeftijd, hoogst afgeronde opleiding, functie, aantal jaren in deze functie, aantal jaren in dit bedrijf?)

Er zijn geen goede of foute antwoorden voor de vragen die ik nu gaan stellen. Het gaat erom dat we praten over hoe u denkt over leren voor uw werk.

Vraag vooraf:

Waar denkt u aan bij leren voor uw werk? (niet bespreken formeel/informeel leren, wel op een later moment laten nadenken over andere manieren van leren dan cursus/training).

Welke van deze activiteiten heeft u wel eens ondernomen?

Wat was het doel?

(drie doelen met deze vraag: 1. respondent laten nadenken over wat leren op en/of voor het werk kan inhouden, 2 in het onderwerp komen, 3 een respondent die bv een cursus aan het doen is antwoordt wellicht vanuit een ander perspectief dan een respondent die dat niet doet)

- Hoe heeft u geleerd? Kunt u voorbeelden geven door de situatie te beschrijven? Evt respondent voorbeelden geven van cursus of leren van collega's.
- Als respondent aangeeft nooit iets te leren: Leert u buiten uw werk dingen? Voorbeelden?

Hoofdvragen bij variabele *leerintentie*:Dimensie educational need

Wat voor problemen komt u tegen op uw werk?

- Kunt u de drie belangrijkste problemen noemen?
- Waarom zijn juist deze de belangrijkste problemen?
- Heeft u de problemen opgelost? Hoe?
- Zo niet: Hoe denkt u dat u deze problemen het beste kunt oplossen?

- (Als leren niet als oplossing wordt gegeven, dan deze vraag:) Zou u de problemen ook kunnen oplossen door iets te leren?

Dimensie readiness/plan for concrete action to neutralise experienced discrepancy

Welke oplossing heeft uw voorkeur? En bent u van plan om die toe te gaan passen?

- Bij een educatieve oplossing: Kunt u voorbeelden geven wat u wilt gaan doen?
  - Indien geen keuze voor educatieve oplossing: wat maakt dat u dit niet van plan bent?
    - Wat bepaalt voor u of u wel of niet wilt deelnemen aan een activiteit om te leren?

Hoofdvragen bij variabele leeractietheorieën

Dimensie Work-orientedness

Wat vindt u: als u leert voor uw werk, wat voor dingen vindt u dat u moet leren? Kunt u voorbeelden geven?

- stel je voor dat je een cursus gaat doen voor je werk, over wat voor onderwerpen zou het dan moeten gaan? Kunt u voorbeelden geven? Als er geen antwoord komt: Is het belangrijk dat het met uw werk te maken heeft?
  - U geeft als voorbeeld dat je ....(Het gegeven voorbeeld samenvatten) zou moeten leren. Is dat iets wat u zelf van plan bent om te leren? En wat maakt dat u dat wel/niet van plan bent?

Dimensie inzichten

Als we nog even stilstaan bij dit voorbeeld (vb noemen) over wat u vindt dat u moet leren: als u dit zelf zou organiseren, hoe zou u dat dan doen? Wat voor manier vindt u zelf het beste om deze dingen te leren?

Dimensie External training –vs on the job peer learning

We spraken net over wat u in het afgelopen jaar hebt geleerd. Waar leerde u deze dingen (locatie laten beschrijven)? En van wie leerde u? Is dit de gebruikelijke manier in uw bedrijf? Zo niet, kunt u een voorbeeld geven van wat in uw bedrijf gebruikelijk is?

#### Dimensie inzichten

Is dit voor u zelf de situatie waarin u het beste kunt leren? Zo niet, waar en van wie leert u zelf het beste? Kunt u een voorbeeld geven? Wat is de reden dat dit goed werkte voor u?

- U vertelt zojuist dat in uw bedrijf ..... manier (waar en met wie) wordt geleerd en dat u zelf vindt dat u op ..... manier (waar en van wie) het beste kunt leren.

(Indien verschillend:) stel je voor dat het meer op uw eigen manier gebeurt, maakt dat dan uit voor uw plannen om te leren voor uw werk?

Hoe?

(Indien niet verschillend:) de situatie op u werk (van wie en waar u leert) vindt u voor uzelf ook een goede manier om te leren. Stel dat de situatie ineens anders is: ..... (tegengestelde situatie noemen bv peer learning) maakt dat dan uit voor uw plannen om te leren voor uw werk? Hoe?

#### Dimensie Management steering

We hebben gepraat over wat voor dingen er volgens u moeten worden geleerd voor het werk, en de manier waarop u zelf denkt dat dat het beste kan. In uw bedrijf: wat voor personen, met welke functies, bepalen wat er wordt geleerd? Kunt u voorbeelden geven?

- U geeft als voorbeeld dat ....(Het gegeven voorbeeld samenvatten) bepaalt wat en hoe er wordt geleerd. Stel je voor: vanaf volgende week is dat ineens iemand anders. Zou u dan meer of minder van plan zijn om te leren voor uw werk? En hoe komt dat?

#### Dimensie inzichten

Wie kan er volgens u het beste bepalen wat en hoe er wordt geleerd?

#### Dimensie Normen en waarden



*Normen: dat wat je normaal vindt.*

*Waarden: zaken die waardevol worden gevonden, van waarde zijn, nastrevenswaardig.*

Kunt u de normale gang van zaken beschrijven als u een cursus gaat doen voor uw werk (normen)?

- Voorbeeld?
  - Hoe is het georganiseerd? Door wie? Wat voor dingen leer je?

Is dit voor u een goede manier om te leren? Vindt u deze manier om te leren echt waardevol (waarden)?

- Zo ja, wat maakt dat u dit waardevol vindt?
- Zo nee, hoe zou het moeten gaan zodat het voor u echt waardevol is?
  - De waardevolle manier die u beschrijft (...even die situatie terughalen....), zou dat maken dat u van plan bent om meer te leren voor uw werk? Hoe komt dat?

En als u op een andere manier leert dan via een cursus, hoe gaat dat dan (norm)?

- Voorbeeld?
  - Hoe is het georganiseerd? Door wie? Wat voor dingen leer je?

Is dit voor u een goede manier om te leren? Vindt u deze manier om te leren echt waardevol?

- Zo ja, wat maakt dat u dit waardevol vindt?
- Zo nee, hoe zou het moeten gaan zodat het voor u echt waardevol is (waarden)?
  - De waardevolle manier die u beschrijft (...even die situatie terughalen....), zou dat maken dat u van plan bent om meer te leren voor uw werk? Hoe komt dat?

Als informeel leren nog niet ter sprake is gekomen: als je aan andere manieren van leren denkt dan cursussen en trainingen...hoe sta je dan tegenover.....

Laatste vraag

Hoe wordt “leren voor het werk” in uw bedrijf genoemd? Wat voor term wordt ervoor gebruikt?

Afronden interview

Wilt u nog iets toevoegen aan dit gesprek?

**Bijlage 2. Codeerschema**

Fragment *vet* gemaakt: 1 code toekennen. Fragment *schuin* gedrukt: 2 codes toekennen.

Neem de fragmenten letterlijk. Lees ze wel in de context.

Constructed codes n.a.v. elementen leeractietheorieën (Van der Krogt, 2000):	
principes/normen en waarden over leren	Respondent geeft zijn mening (basisideeën van de respondent) over wat wenselijk en waardevol is in relatie tot leren. Vaak herkenbaar door “ik wil”, “ik vind”, “ik denk”, etc
inzichten over leren	De respondent geeft argumenten waarom bepaalde regels en acties wel of juist niet passend zijn in bepaalde situaties die met leren te maken hebben.  Deze argumenten kunnen bijvoorbeeld zijn gebaseerd op theorieën (zoals over instructiemethodes, toetsen, leermotivatie).
(spel)regels	Aanwijzingen (impliciet en expliciet) die de respondent geeft over hoe iets moet worden gedaan om te kunnen leren.  Bijvoorbeeld hoe je iets kunt bereiken, hoe je iets kunt leren door je werk te veranderen, hoe je toestemming kunt krijgen om een cursus te doen, of hoe je anderen kunt motiveren om feedback te geven.
acties om te leren	Dingen die de respondent of zijn collega's in een organisatie doen om te leren.  Bijvoorbeeld een cursus volgen, of iets vragen aan een collega.
resultaten	De resultaten die voortkomen uit de hierboven staande principes, inzichten, regels en acties.
Constructed codes n.a.v. dimensies leeractietheorieën (Van der Krogt, 2000):	
managementsturing	De rol die de respondent toekent aan managementsturing bij leren op/voor het werk.

	Managers oefenen bijvoorbeeld invloed uit door gebruik te maken van informatie uit beleidsplannen, functie- en taakomschrijvingen en functioneringsgesprekken.
training door externen	De rol die de respondent toekent aan cursussen/ trainingsprogramma's /andere vormen van kennisoverdracht op het werk die door externe trainingsinstituten en opleiders worden geleverd.
werkgeoriënteerdheid	In welke mate vindt de respondent dat de inhoud van leertrajecten gericht moet zijn op de inhoud van het werk, de benodigdheden voor het werk en problemen die men tegenkomt op de werkplek.
on-the-job peer learning	De rol die de respondent toekent aan leren van elkaar terwijl je aan het werken bent en de rollen die hijzelf en zijn collega's hierbij spelen.

In-vivo code	
praktijkleren	Respondent is georiënteerd op leren in de praktijk: geeft aan veel in de praktijk te leren. Wil graag kunnen zien hoe iets werkt. Leren door zelf ervaren en uitproberen. Geeft aan liever in de praktijk te leren, liever dan in een klas, cursus, opleiding, met de bijbehorende theorie.