

**De puzzel leggen: een multidisciplinair onderzoek naar de relatie tussen een langdurige
formele leeractiviteit en employability**

Door Floor ter Haar

6251676

Masterscriptie

Master Strategisch Human Resource Management

USBO, Universiteit Utrecht

28 juni 2024

Marian Thunnissen & Julia Penning de Vries

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	1
1. Inleiding	4
1.1 Aanleiding	4
1.1.1 Employability & Leven Lang Ontwikkel Activiteiten	4
1.1.2 De leercontext op werk.....	6
1.1.3 Learning value of the job en social support.....	7
1.2 Doel- en vraagstelling	9
1.3 Maatschappelijke relevatie	10
1.4 Wetenschappelijke relevantie	11
1.5 Leeswijzer	14
2. Executive Master Programma.....	15
2.1 De onderzoeksorganisatie.....	15
2.2 De Executive Master Programma.....	15
2.2.1 Doelstelling en uitgangspunt	17
2.2.2 Inhoud programma	18
2.2.3 Rol programmacoördinator.....	18
3. Theoretisch kader	19
3.1 Employability	19
3.1.1 Definitie	19
3.1.2 Conceptualisering	20
3.2 Langdurige formele leeractiviteiten	23
3.2.1 Context formele leeractiviteiten	23
3.2.2 Langdurige formele leeractiviteiten.....	23
3.3 Het verband tussen langdurige formele leeractiviteiten en employability	25
3.3.1 learning value of the job	28
3.3.2 Social support	35
3.4 Verwachtingen.....	43
4. Methoden	45
4.1 Onderzoeksbenadering	45
4.2 Case-study en onderzoekspoplatie: interviews en respondenten.....	46
4.2.1 Interviews	46
4.2.2 Respondenten.....	47
4.3 Operationalisering interviewtopics.....	48
4.3.1 Employability	48
4.3.2 Learning value of the job.....	49

4.3.3 Social support	49
4.4 Data-analyse	50
4.5 Betrouwbaarheid, validiteit en generaliseerbaarheid	51
4.5.1 Betrouwbaarheid.....	51
4.5.2 Validiteit.....	51
4.5.3 Generaliseerbaarheid	51
5. Resultaten.....	53
5.1 Ervaringen EMP	53
5.1.1 Ervaringen EMP	53
5.1.2 Reden deelname EMP	54
5.2 EMP en employability	55
5.2.1 Bewegingskapitaal.....	55
5.2.2 Self-perceived employability.....	59
5.2.3 Baantransities.....	60
5.2.4 Volgorde employability dimensies	61
5.2.5 Overkoepelend beeld employability	62
5.3 LVJ	63
5.3.1 Uitdagend takenpakket	63
5.3.2 Verandering taken of positie.....	65
5.3.3 Kennis EMP niet kunnen toepassen	67
5.4 Social support.....	68
5.4.1 Social support op de werkvloer	69
5.4.2 Faciliterende social support.....	73
5.4.3 Peer support door studiegenoten.....	74
6. Conclusie & discussie.....	77
6.1 Kernelementen.....	77
6.1.1 De invloed van een langdurige formele leeractiviteit op de employability van deelnemers.....	77
6.1.2 Learning value of the job.....	78
6.1.3 Social support	80
6.1.4 Overkoepelend beeld	83
6.2 Praktische implicaties.....	84
6.3 Limitaties & vervolgonderzoek.....	86
6.4 Samengevat	89
Literatuurlijst.....	91
Bijlage I – Topiclijst.....	106
Bijlage II - Codeboom Nvivo.....	108

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

De wereld waarin we werken wordt gekenmerkt door krapte op de arbeidsmarkt, toenemende marktdruk, digitalisering, globalisering en informatisering waardoor banen onderhevig zijn aan vele snelle veranderingen (Seevaratnam et al., 2023; SER, 2023). Eind 2023 stonden er 415,5 duizend vacatures open en het ziet er naar uit dat deze nog niet snel gevuld zullen worden (CBS, 2023). Voor individuen in deze snel veranderende wereld is het cruciaal om te blijven leren en zichzelf te blijven ontwikkelen. Op deze manier wordt voorkomen dat individuen uitvallen of niet kunnen bijblijven met alle beweging in de samenleving (Thunnissen, 2021). Om te overleven en te floreren in deze snelle, complexe en snelle samenleving, zijn wendbare organisaties nodig met daarbinnen wendbare individuen die zich kunnen aanpassen, veerkrachtig zijn en actief betrokken zijn bij een Leven Lang Ontwikkelen (Seevaratnam et al., 2023).

1.1.1 Employability & Leven Lang Ontwikkel Activiteiten

Als gevolg van de bovenstaande ontwikkelingen is de term employability in de schijnwerpers komen te staan (Van Harten et al., 2021). Employability wordt oorspronkelijk gedefinieerd als “de kans van een individu op werk in de interne en externe arbeidsmarkt” (Forrier et al., 2015, p. 56; Van Harten et al., 2022). Employability wordt gezien als een belangrijke bijdrage in het omgaan met alle grote veranderingen op de arbeidsmarkt (Van Vuuren et al., 2011; Van Harten et al., 2022). Wanneer werknemers een hoge mate van employability bevatten, kunnen ze vaak beter meekomen in de veranderingen van de maatschappij, vallen ze minder snel uit en zijn ze minder ziek (De Cuyper & De Witte, 2011; Gürbüz et al., 2022). Het continu om-, her- en bijscholen van de bestaande beroepsbevolking wordt gezien als een van de manieren om employability te stimuleren. Het continu ontwikkelen van kennis en vaardigheden om deze te verbeteren gedurende iedere levensfase, wordt een

‘Leven Lang Ontwikkelen’ genoemd (Commissie van de Europese Gemeenschappen, 2001; Thunnissen et al., 2019). Het kan hier gaan om verschillende leeractiviteiten; formele leeractiviteiten (scholing en opleiding), non-formele leeractiviteiten (training of cursus), informele leer- en ontwikkelactiviteiten (leren op de werkplek) en loopbaanbegeleiding (Pleijers & de Winden, 2014). Formele leeractiviteiten staan in dit onderzoek centraal en dit zijn activiteiten waarbij gestructureerde kennisverwerving wordt aangeboden in een onderwijsomgeving en waarbij deelnemers na afronding een wettelijk erkend diploma of certificaat ontvangen (SCP, 2019; Manuti et al., 2015; Evers et al., 2011). Specifiek wordt er in dit onderzoek ingezoomd op langdurige formele leeractiviteiten. Dit is een formele leeractiviteit die geruime tijd in beslag neemt en hierdoor voor een bepaalde mate van belasting zorgt voor de deelnemers, denk aan een meerjarige opleiding (Broucker, 2010).

In eerder onderzoek is gebleken dat er een positief verband bestaat tussen de deelname aan een Leven Lang Ontwikkelen activiteiten en employability (Groot & Van den Brink, 2000; Berntson, Sverke & Marklund, 2006; Wittekind, 2007; De Vos et al., 2011). Groot & Van den Brink (2000) vinden een positieve relatie tussen educatie en training en employability. Educatie en training zorgde voor een toename aan probleemoplossend vermogen waardoor werknemers beter inzetbaar werden op andere afdelingen en in andere banen. Sanders & De Grip’s (2004) kijken naar laaggeschoolde werknemers en vinden dat formele leeractiviteiten van invloed zijn op employability binnen het bedrijf. Ook het onderzoek Van Der Heijden et al. (2009) laat een positieve relatie zien tussen formele leeractiviteiten en beroepsexpertise en anticipatie en optimalisatie. Het onderzoek van Froehlich & Van der Heijden (2018) ondersteunt het onderzoek en vindt ook dat formele leeractiviteiten een positief verband hebben met bepaalde componenten van employability.

1.1.2 De leercontext op werk

Hoewel vanuit de HRM literatuur een duidelijk positief verband naar voren komt tussen formele leeractiviteiten en employability, is er nog weinig onderzoek gedaan naar de onderliggende processen en mechanismen (Van Der Heijden et al., 2009). Dit onderzoek heeft daarom als doel om te onderzoeken op welke wijze een langdurige formele leeractiviteit invloed heeft op de employability van de deelnemers.

De HRM discipline richt zich sterk op de werkcontext, de sociale omgeving zoals een groep of een specifieke functionele context (bijvoorbeeld de werkplek) waarbinnen terugkerende actiepatronen plaatsvinden (Gerstung & Deuer, 2021). Binnen deze context wordt door middel van praktische actie, context specifieke ervaringskennis opgedaan door individuen. Binnen de HRM literatuur wordt veelal naar deze context gekeken omdat veel onderzoek gericht is op informeel leren (Cerasoli et al., 2017; Jeong et al., 2018) en employability als gedrag op de werkvloer (Van Der Heijden et al., 2009; Van der Heijde & Van der Heijden, 2006). Hierbij wordt er over het algemeen kwantitatief onderzoek gedaan waardoor er wel een verband wordt aangetoond tussen variabelen, maar de onderliggende processen niet naar boven worden gehaald (Van Der Heijden et al., 2009; Van der Heijde & Van der Heijden, 2006).

Vanuit de disciplines van de psychologie en opleidingskunde wordt er juist meer naar de leercontext gekeken, de context van theoretische kennis en de leerplek (bijvoorbeeld een opleiding) (Gerstung & Deuer, 2021). Er is veel onderzoek gedaan naar het concept transfer; de mate waarin het geheel van kennis dat in de opleiding wordt opgedaan, daadwerkelijk wordt toegepast op de werkvloer (Baldwin & Ford, 1988). Hoewel binnen de onderzoeken omtrent transfer wel meer de onderliggende processen worden uitgelegd, staat de leercontext zeer centraal en wordt de invloed van de werkcontext in beperkte mate meegenomen.

Het zijn verschillende disciplines die allemaal een stukje van de puzzel laten zien. In dit onderzoek worden verschillende puzzelstukjes uit de verschillende vakgebieden bij elkaar gebracht en wordt er gekeken naar het snijvlak van de leercontext en de werkcontext door de focus te leggen op de leercontext op werk. De leercontext op werk is wanneer kennis, verkregen vanuit een formele leeractiviteit zoals een opleiding, wordt toegepast en geoefend binnen de werkcontext (Gerstung & Deuer, 2021). De leercontext op werk onderscheidt zich van het begrip transfer, doordat het gaat om het oefenen van nieuwe kennis en vaardigheden op de werkvloer, terwijl transfer meer gaat over het ‘overbrengen’ van kennis van de leercontext naar de werkcontext (Gerstung & Deuer, 2021; Baldwin & Ford, 1988). Deze ‘overgangscontext’ is nog in mindere mate onderzocht binnen de literatuur (Gerstung & Deuer, 2021), terwijl deze mogelijk wel van grote invloed is op de mate waarin een langdurige formele leeractiviteit leidt tot employability. Wanneer de leercontext op werk het niet toelaat dat nieuw verkregen kennis vanuit de langdurige formele leeractiviteit kan worden toegepast en geoefend, kan dit mogelijk de overdracht en ontwikkeling van academische leerervaring tegengaan (Gerstung & Deuer, 2021). Mogelijk kan hierdoor de ontwikkeling van employability worden tegengegaan, maar dit is nog niet onderzocht. Mogelijk kan door de leercontext op werk op de ‘juiste’ manier in te richten, de employability ontwikkeling gestimuleerd worden (Gerstung & Deuer, 2021).

1.1.3 Learning value of the job en social support

Om meer inzicht te krijgen in op welke wijze leeractiviteiten nu leiden tot employability binnen de leercontext op werk, wordt er in dit onderzoek ingezoomd op twee variabelen: learning value of the job (hierna: LVJ) en social support. Deze variabelen bevinden zich allebei op het individueel niveau van de leerorganisatie (Watkins & Marsick, 1993). Er is gekozen voor variabelen die het ‘dichtste’ tegen de individu aanliggen en waar dus enige mate van invloed op uit te oefenen is.

De variabele LVJ is een concept dat binnen het HRM vakgebied is ontwikkeld. De literatuur vanuit de psychologie en opleidingskunde richt zich niet specifiek op LVJ, maar onderzoekt de mate waarin baankenmerken een rol spelen bij het proces van transfer. Hier komt naar voren dat de ruimte die individuen krijgen om hun nieuwe kennis en vaardigheden toe te passen en baankenmerken, een grote rol kunnen spelen bij de mate van transfer (Kontoghiorghes, 2004). De HRM literatuur richt zich specifiek op de mate waarin kennis en vaardigheden kunnen worden toegepast en vergroot binnen een baan positie. De HRM literatuur legt hier de focus op of taken binnen een baan uitdagend en complex zijn (McCauley et al., 2010). Dit onderzoek heeft als doel te onderzoeken op welke manier LVJ, de complexiteit van taken zelf en/of ruimte om nieuwe kennis en vaardigheden binnen een baan toe te passen, ervoor zorgt dat employability positief wordt beïnvloed door een langdurige formele leeractiviteit.

De tweede variabele die mogelijk meer licht kan schijnen op de wijze waarop formele activiteiten invloed hebben op employability, is social support. In de HRM literatuur wordt social support gecategoriseerd als social informal learning waarbij de support die wordt gegeven vooral doelgericht van aard is. Literatuur vanuit de psychologie en opleidingskunde voegt daar een relatiegerichte dimensie aan toe waarbij sociale interactie omtrent erkenning en emotionele steun (Nijman & Gelissen, 2011). In dit onderzoek wordt gekeken naar de doelgerichte en de relatiegerichte social support en op welke wijze deze bijdrage aan het ontwikkelen van employability bij het inzetten van een langdurige formele leeractiviteit.

In dit onderzoek wordt dus geprobeerd meer inzicht te verkrijgen in de wijze waarop een langdurige formele leeractiviteit invloed heeft op employability, door middel het onderzoeken van de onderliggende processen van de variabelen LVJ en social support.

1.2 Doel- en vraagstelling

Zowel in de wetenschap als in de praktijk (van de onderzoeksorganisaties) is nog onvoldoende duidelijk over de wijze waarop langdurige formele leeractiviteiten van invloed zijn op employability van deelnemers en hoe social support en learning value of the job hier een rol bij spelen.

Om inzicht te verkrijgen in dit vraagstuk is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Onderzoeksvraag: Op welke wijze heeft een langdurige formele leeractiviteit invloed op employability van de deelnemende professionals en welke rol spelen social support en learning value of the job in dit proces?

Om tot een antwoord op deze onderzoeksvraag te komen, wordt er gekeken naar de volgende deelvragen.

Theoretische deelvragen:

1. Wat is er in de wetenschappelijke literatuur bekend over employability?
2. Wat wordt er in de wetenschappelijke literatuur verstaan onder langdurige formele leeractiviteiten?
3. Wat is er vanuit de wetenschappelijke literatuur bekend over de relatie tussen langdurige formele leeractiviteiten en employability?
4. Wat is er vanuit de wetenschappelijke literatuur bekend over social support en de learning value of the job en hun relatie tot langdurige formele leeractiviteiten en employability?

Empirische deelvragen:

1. Op welke wijze heeft een langdurige formele leeractiviteit invloed op de employability van deelnemers?

2. Op welke wijze speelt de learning value of the job een rol bij de relatie tussen langdurige formele leeractiviteiten en employability?
3. Op welke wijze speelt de social support een rol bij de relatie tussen langdurige formele leeractiviteiten en employability?

De doelstelling van dit onderzoek is om op maatschappelijk en wetenschappelijk niveau een bijdrage te leveren.

1.3 Maatschappelijke relevantie

De arbeidsmarkt staat nooit stil en is continu onderhevig aan maatschappelijke ontwikkelingen. Denk hierbij aan digitalisering en het verdwijnen en veranderen van banen en beroepen (SER, 2020). Ook het coronavirus van een aantal jaar geleden heeft ervoor gezorgd dat veel werk verdwenen of verschoven is (SER, 2023). Juist in deze dynamische tijd is employability van werknemers van belang, zodat ze werkzaam kunnen blijven in hun eigen sector maar ook de mogelijkheid hebben om een baan te verkrijgen in een andere sector (SER, 2020; van Vuuren et al., 2011).

Door de ontgroening en de vergrijzing stijgt het aantal niet-werkenden en is daarnaast ook een groot deel van de werkenden op leeftijd. Er zijn grote personeelstekorten in bijna alle sectoren en voorlopig lijken deze tekorten niet te verdwijnen (CBS, 2023). Van Dam et al. (2016) benadrukken dat competente en gemotiveerde werknemers noodzakelijk zijn om te zorgen dat de knelpunten in het personeelstekort niet verder toenemen. Het is cruciaal dat werknemers zichzelf blijven ontwikkelen ook na hun initiële opleiding, zodat dit probleem in de maatschappij wordt tegengegaan (Van Vuuren et al., 2011). Een langdurige formele leeractiviteit kan mogelijk een bijdrage leveren aan dit probleem. Door meer inzicht te verkrijgen in hoe langdurige formele leeractiviteiten bijdragen aan employability en meer inzicht te krijgen in de onderlinge processen, kan er worden ingespeeld op de juiste elementen

om employability positief te beïnvloeden. Nieuwe inzichten kunnen mogelijk meer informatie bieden voor opleidingen en hoe zij deelnemers van langdurige formele leeractiviteiten moeten begeleiden in het toepassen van nieuwe vaardigheden en kennis binnen de leercontext op werk. Daarnaast kan dit onderzoek mogelijk organisaties informatie verschaffen hoe zij hun leercontext op werk moeten inrichten om te zorgen dat individuen hun nieuw geleerde kennis en vaardigheden zo goed mogelijk kunnen toepassen binnen de organisatie.

In dit onderzoek wordt er gekeken naar een langdurige formele opleiding voor professionals die werkzaam zijn in de publieke en non-profitsector, denk hier aan leidinggevend, bestuurders en beleidsmedewerkers (Universiteit Utrecht, 2023). In hoofdstuk twee zal verder worden ingegaan op de opleiding en doelgroep die centraal staan. Professionals uit de publieke en non-profitsector is een interessante groep om naar te kijken als het gaat om Leven Lang Ontwikkelen en employability, omdat het juist ontzettend belangrijk is dat deze groep inzetbaar blijft omdat zich in deze sectoren veel ingewikkelde en meervoudige problemen voordoen (Van Vuuren et al., 2011). Dit onderzoek kan mogelijk meer vertellen over het achterliggende proces omtrent de invloed van langdurige formele leeractiviteiten op de employability van specifiek deze doelgroep. Het is van belang meer inzicht te krijgen hierin omdat geheel Nederland er baat bij heeft als werknemers in de publieke en non-profit sector goed functioneren en dit hun gehele leven kunnen blijven doen (Van Vuuren et al., 2011). Op deze manier kunnen er passende oplossingen worden bedacht voor ingewikkelde maatschappelijke problemen.

1.4 Wetenschappelijke relevantie

Dit onderzoek is wetenschappelijk van belang omdat er nog weinig onderzoek is gedaan naar de wijze waarop een langdurige formele leeractiviteit invloed heeft op employability (Van Der Heijden et al., 2009). Onderzoek vanuit het HRM vakgebied laat duidelijk een duidelijk positief verband zien tussen langdurige formele leeractiviteiten en employability (Groot & Van

den Brink, 2000; Sanders & De Grip's, 2004; Van Der Heijden et al., 2009). Echter is er nog weinig onderzoek gedaan naar de onderliggende processen van dit verband. Onderzoek richt zich veelvuldig op de werkcontext van de werknemer waarin nieuwe kennis en vaardigheden moeten zorgen voor employability (Cerasoli et al., 2017; Jeong et al., 2018; Van der Heijden et al., 2015). Hierbij wordt de leercontext waarbinnen nieuwe kennis wordt aangeleerd en de overgang naar de werkcontext niet verder uitgelicht. Literatuur vanuit de opleidingskunde en psychologie richt zich daarentegen juist op de leercontext. Het gaat hier vooral om hoe nieuwe kennis en vaardigheden worden aangeleerd en wat individuen nodig hebben om dit uiteindelijk toe te passen in hun baan (Konthoghiorghes, 2004; Broucker, 2008; Blume et al., 2009). Hoewel het hier wel gaat over de overgang van kennis van de leercontext naar de werkcontext, is er binnen opleidingskunde erg weinig onderzoek gedaan hoe de omgeving van de werkcontext invloed heeft op transfer (Alvarez et al., 2004; Baldwin & Ford, 1988; Holton et al., 1997; Tannenbaum & Yukl, 1992). Dit onderzoek heeft als doel op het snijvlak te gaan zitten van de werkcontext en de leercontext, namelijk door de focus te leggen op de leercontext op het werk. Naar de leercontext op werk is nog in mindere mate onderzoek gedaan, terwijl deze context mogelijk cruciaal is bij de invloed van langdurige formele leeractiviteiten op employability. Juist de overgangscontext is van groot belang voor het overbrengen van kennis en vaardigheden van de leercontext naar de werkcontext om employability te stimuleren (Gerstung & Deuer, 2021). Door meer inzicht te verkrijgen in hoe bepaalde variabelen werken binnen de leercontext op werk, kan er ingespeeld worden op deze factoren om te zorgen dat kennis, verkregen uit langdurige formele leeractiviteiten, zo goed mogelijk wordt overgedragen naar de werkcontext en employability van individuen stimuleert. Dit onderzoek draagt bij aan de huidige literatuur door meer inzicht te bieden in de leercontext op werk. Dit is van belang omdat op deze meer informatie wordt vergaard hoe de leercontext op de meest optimale manier

in te richten, zodat de employability van individuen zo goed mogelijk gestimuleerd kan worden door langdurige formele leeractiviteiten.

Dit onderzoek kijkt door middel van een multidisciplinaire aanpak naar twee specifieke variabelen binnen de leercontext op werk, namelijk LVJ en social support. Door middel van dit onderzoek wordt een bijdrage geleverd aan het huidig onderzoek omdat er zo meer inzicht bestaat in hoe langdurige formele leeractiviteiten bijdragen aan employability van individuen. Door meer inzicht in onderliggende processen omtrent LVJ en social support, wordt er een bijdrage geleverd aan de huidige literatuur waarbij er sprake is van een leemte in de literatuur omtrent onderliggende processen (Van Der Heijden et al., 2009). Vanuit de verschillende vakgebieden wordt aangedragen dat LVJ en social support een rol spelen in het proces, maar welke rol dit precies is, is niet bekend (Van der Heijden et al., 2009; Van der Klink et al., 2014; Gerken et al., 2016; Froehlich et al., 2015; Nijman & Gelissen, 2011; Clarke, 2002; McCauley et al., 2010; Kontoghiorghes, 2004). Dit onderzoek heeft als doel hier meer inzicht in te verschaffen. Dit inzicht in onderliggende processen is van belang omdat nieuwe informatie kan zorgen voor nieuwe inzichten voor opleidingen en bedrijven hoe individuen te begeleiden binnen de leercontext op werk, waardoor employability gestimuleerd wordt. Binnen een samenleving waarin werknemers schaars zijn en waarin de employability van een werknemer steeds belangrijker wordt, is meer informatie over invloedrijke variabelen cruciaal om te zorgen dat medewerkers inzetbaar blijven (Seevaratnam et al., 2023).

Een andere reden waarom dit onderzoek wetenschappelijk van belang is, is omdat het gaat om een langdurige formele leeractiviteit voor professionals. In de bestaande literatuur is allereerst er nog maar weinig onderzoek gedaan naar de invloed van langdurige formele opleidingen. Er wordt vaak geen onderscheid gemaakt tussen kortlopende formele leeractiviteiten en langdurige formele leeractiviteiten. Gekeken naar de literatuur is er veel onderzoek gedaan naar kortlopende trainingsprogramma's voor professionals in de private

sector (Broucker, 2008; Van der Heijden et al., 2009). Door Broucker (2008) is er wel onderzoek gedaan naar een langlopend programma voor professionals binnen de publieke sector. Maar dit programma vond nog steeds plaats binnen de werkcontext omdat het programma plaatsvond binnen de organisatie zelf. Bovendien wordt er vaak gekeken naar de invloed van langdurige formele leeractiviteiten op de employability van jonge mensen waarbij het gaat om iemands eerste opleiding (Rothwell et al., 2008; Van Harten et al 2021). Naar onderwijs voor professionals wordt in mindere mate onderzoek naar gedaan. Dit onderzoek heeft als doel dit gat in de literatuur te onderzoeken door onderzoek te doen naar een langdurige formele leeractiviteit die gegeven wordt binnen de leercontext en die gericht is op de doelgroep professionals. Meer informatie omtrent deze opleiding en deze doelgroep is van belang, omdat de samenleving professionals nodig heeft die nu en in te toekomst inzetbaar zijn en op dit moment veel langdurige formele opleidingen worden ingezet om dit te bewerkstelligen.

1.5 Leeswijzer

In hoofdstuk één is het onderzoeksthema geïntroduceerd. Hierna wordt in het tweede hoofdstuk kort ingegaan op de onderzoeksorganisatie en op de inhoud van de langdurige formele opleiding binnen de onderzoeksorganisatie. In hoofdstuk drie wordt het theoretisch kader behandeld. In het theoretisch kader wordt ingegaan op de kernconcepten employability, langdurige formele leeractiviteiten en LVJ en social support aan de hand van bestaande literatuur. Tevens worden in dit hoofdstuk verschillende verwachtingen geschetst. In hoofdstuk vier worden de gebruikte methoden omschreven. Dit hoofdstuk omvat de onderzoek benadering, de case-study, onderzoekspopulatie en operationalisering. Ten slotte wordt in detail ingegaan op de uitvoering van de data-analyses en de keuzes die daarin gemaakt werden. Hoofdstuk vijf vormt het resultatenhoofdstuk waarbij de belangrijkste onderzoeksbevindingen worden gepresenteerd. Hoofdstuk zes vormt de conclusie waarin antwoordt wordt gegeven op de deelvragen en de centrale onderzoeksvraag.

2. Executive Master Programma

In dit hoofdstuk wordt meer inzicht gegeven in de onderzoeksorganisatie en in de langdurige formele opleiding die binnen de onderzoeksorganisatie aan professionals wordt aangeboden.

2.1 De onderzoeksorganisatie

De Universiteit Utrecht (hierna: UU) is een Nederlandse Universiteit opgericht in 1636 in de stad Utrecht. De UU biedt bacheloropleidingen, minors, masteropleidingen en promotie-trajecten aan. De Universiteit bestaat uit zeven faculteiten, zeven graduate schools en twee onderwijsinstituten. De missie van de Universiteit is het academisch vormen van jonge mensen en het doen van grensverleggend onderzoek (Bakker, 2019).

Dit onderzoek richt zich specifiek op een van de departementen, namelijk het departement Bestuurs- en Organisatiewetenschappen (hierna: USBO). Dit departement richt zich op publieke vraagstukken in de wisselwerking met politieke en maatschappelijke ontwikkelingen. De USBO is een van de drie departementen van de faculteit Recht, Economie en Bestuur en Organisatie. Binnen de USBO wordt er onderzoek gedaan waarbij de nadruk ligt op de kernthema's verantwoording, professionaliteit, public service performance, organisatieverandering, innovatie en publiek leiderschap. Binnen de USBO worden er bachelor- en masteropleidingen aangeboden en daarnaast ook onderwijs voor professionals. In dit onderzoek ligt de focus op deze laatste vorm van onderwijs (Universiteit Utrecht, z.d).

2.2 De Executive Master Programma

Dit onderzoek richt zich op de opleidingen die binnen de USBO worden aangeboden aan professionals. Universiteit breed heeft de universiteit een lange geschiedenis met het opzetten van deeltijd en verkorte opleidingen voor professionals. Het ging hier vaak op varianten op de bestaande initiële diploma-programma's of om vervolgleergangen voor de

daarbinnen opgeleide professionals. De Universiteit heeft het programma LifeLong Learning opgericht om haar postacademische onderwijs te versterken en begon daarnaast een project met de faculteiten Geneeskunde en Recht, Economie en Bestuurskunde om te komen tot een coherente benadering van een Leven Lang Leren en een aansluitende opleidingsdidactiek (Zuiker et al., 2018).

Het onderwijs voor professionals binnen de USBO wordt aangeboden in de vorm van Executive programma's en Executive Master Programma's (EMP). In dit onderzoek wordt er alleen gekeken naar de Executive Master Programma's. Dit zijn officiële geaccrediteerde Master of Science-programma's die worden aangeboden aan professionals en bij behalen ontvangen de deelnemers de academische graad Master of Science. De EMP is een tweejarig masterprogramma wat wordt aangeboden aan professionals die werkzaam zijn in de publieke en non-profitsector. Binnen de USBO worden drie verschillende masteropleidingen aangeboden: Bestuur en Beleid voor professionals, Leiderschap in publieke domein en Organisaties, Cultuur en Management. Binnen dit onderzoek wordt er gesproken over de EMP, waarbij bedoeld wordt op alle drie de opleidingen (Universiteit Utrecht, 2023).

De EMP kan worden gecategoriseerd als een langdurige formele leeractiviteit in het kader van een Leven Lang Ontwikkelen in de vorm van post-initieel onderwijs. Post-initieel onderwijs omvat alle vormen van onderwijs die een persoon volgt na de afronding van het voltijd voorgezet onderwijs (Pleijers & de Winden, 2014). Gedurende twee jaar volgend de professionals onderwijs en werken ze daarnaast zelfstandig aan bepaalde opdrachten. Dit maakt het een langdurige formele leeractiviteit die een bepaalde mate van belasting meebrengt voor de professionals. Omdat het een langdurige opleiding is met een bepaalde mate van belasting, ontvangen de professionals ook dan een groots diploma, de academische graad Master of Science (Broucker, 2010; Universiteit Utrecht, 2023).

2.2.1 Doelstelling en uitgangspunt

Binnen de EMP staat verdieping centraal waarbij er voorgebouwd wordt op een bredere basis. Alle drie de verschillende richtingen van de EMP richten zich op hun eigen kerngebied maar sluiten wel aan bij de leerstoelgroepen binnen de USBO. Hieronder wordt per richting de verschillende leerdoelen besproken:

- “Bestuur en Beleid; de wisselwerking tussen samenleving en openbaar bestuur.
- Management van Publieke vraagstukken; uitdagingen van organisaties met een publieke functie herkennen en vertalen naar een betekenisvolle aanpak van verandering.
- Organisatie, Cultuur en Management; culturele machtsprocessen in dienstverlenende organisaties “(Universiteit Utrecht, 2023, p. 10)

Bij de inhoudelijke doelen van de verschillende opleidingen staat de verbinding tussen wetenschappelijke analyse en eigen professionele praktijk centraal. Ook bij het doen van onderzoek is dit leerdoel van groot belang. De professionals moeten binnen de EMP leren de link te leggen tussen academische reflectie en de professionele praktijk (Universiteit Utrecht, 2023).

Een andere doelstelling betreft professioneel handelen waarbij opnieuw de link tussen de inhoud en praktijk centraal staat. Om publieke vraagstukken op te lossen wordt binnen de USBO professioneel handelen als cruciaal gezien. Het uitgangspunt van de professionals die de EMP volgen, is dat ze de opleiding binnen komen met professionele vaardigheden die ze in de praktijk hebben opgedaan. Om deze reden staat vooral de stap van praktijk naar wetenschappelijke reflectie centraal. Door middel van onderwijsbijeenkomsten en begeleiding van een programmacoördinator wordt deze reflectie zoveel mogelijk bevordert. De

professionals werken naast de EMP, waardoor er een waardevolle voedingsbodem staat voor ontwikkeling (Universiteit Utrecht, 2023).

2.2.2 Inhoud programma

Zoals eerder besproken bestaat de EMP uit drie verschillende masteropleidingen. Deze opleidingen hebben ieder een eigen profiel en ook een eigen doelgroep. Wat de verschillende opleidingen gemeen hebben, is een twee jaar durend programma waarbij professionals in deeltijd (ongeveer 20 uur per week) bezig zijn met de opleiding. De professionals volgen om de week een dag lang onderwijs op locatie. Daarnaast wordt verwacht dat ze vooral zelfstandig aan de slag gaan met lezen, verwerken van literatuur en het maken van opdrachten. Tijdens de fysieke onderwijsdagen gaan de professionals aan de slag met de inhoud van de literatuur en wordt er vooral aandacht besteedt aan toepassen en reflecteren. Aan het einde van de EMP schrijven de professionals van alle drie de richtingen een scriptie, waarbij ze individueel begeleid worden (Universiteit Utrecht, 2023).

2.2.3 Rol programmacoördinator

Binnen de EMP spelen de programmacoördinatoren een centrale rol in de begeleiding van de professionals. Iedere masterrichting binnen de EMP heeft een eigen programmacoördinator die gedurende twee jaar van de opleiding bij een groep betrokken blijft. De taak van een programmacoördinator is het voeren van individuele gesprekken omtrent voortgang en ontwikkeling en daarnaast is de programmacoördinator aanwezig bij de onderwijsbijeenkomsten. De taak van een programmacoördinator is dus inhoudelijke en persoonlijke begeleiding, waardoor zij ook een rol spelen in het borgen van de coherentie en kwaliteitszorg van het onderwijs (Universiteit Utrecht, 2023).

3. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de verschillende concepten en de toepassing hiervan binnen het onderzoek. Allereerst zullen de definitie en conceptualisering van employability (3.1) besproken worden. Hierna wordt ingegaan op het concept langdurige formele leeractiviteiten (3.2). Ten slotte wordt door middel van het bespreken van de concepten LVJ en social support (3.3) verbanden gelegd en verwachtingen gevormd.

3.1 Employability

3.1.1 Definitie

In de inleiding is benadrukt dat het concept employability veel in schijnwerpers staat met alle veranderingen op de arbeidsmarkt. “Employability is permanent proces van verwerving en vervulling van een dienstverband, binnen of buiten de huidige organisatie, vandaag of in de toekomst” (Forrier et al., 2015; Fugate et al., 2004). Van Harten et al. (2022) benadrukt dat het hierbij effectief gaat om brede en flexibele employability van werknemers. Het concept employability kan vanuit twee verschillende perspectieven worden bekeken; het individuele en het organisatorische perspectief. Bij het individuele perspectief ligt de focus op de kansen die een individu heeft om een baan binnen of buiten zijn huidige organisatie te verkrijgen en te behouden (Forrier et al., 2015). De kansen en loopbaanontwikkeling van werknemers worden hier onder de loep genomen. Wanneer men vanuit een organisatorisch perspectief kijkt, staat de flexibiliteit van organisaties als geheel centraal waarbij er wordt gekeken naar het vermogen van een organisatie om vraag en aanbod van arbeid samen te brengen (Thijssen, 2008).

In dit onderzoek wordt gekeken naar op welke wijze een langdurige formele leeractiviteit invloed heeft op employability. Binnen dit onderzoek staat het individuele perspectief van employability centraal, er wordt naar de individuele deelnemer van de

opleiding gekeken. Mogelijk kan dit ook zorgen voor inzichten voor het organisatorische perspectief.

3.1.2 Conceptualisering

De conceptualisering van het begrip employability is gefragmenteerd en in veel onderzoeken richten onderzoekers zich op een onderdeel van employability (Forrier et al., 2015; Van Harten & Vermeeren, 2021). Forrier et al. (2015) heeft de verschillende conceptualisering opgedeeld in drie verschillende perspectieven: bewegingskapitaal, self-perceived employability en baantransities.

Het bewegingskapitaal gaat over de kennis, vaardigheden en attitudes van een individuele werknemer die ervoor zorgen dat zij kunnen reageren op veranderingen en ontwikkelingen (Forrier et al., 2015). Door Forrier et al. (2015) worden er vier dimensies onderscheiden binnen het bewegingskapitaal:

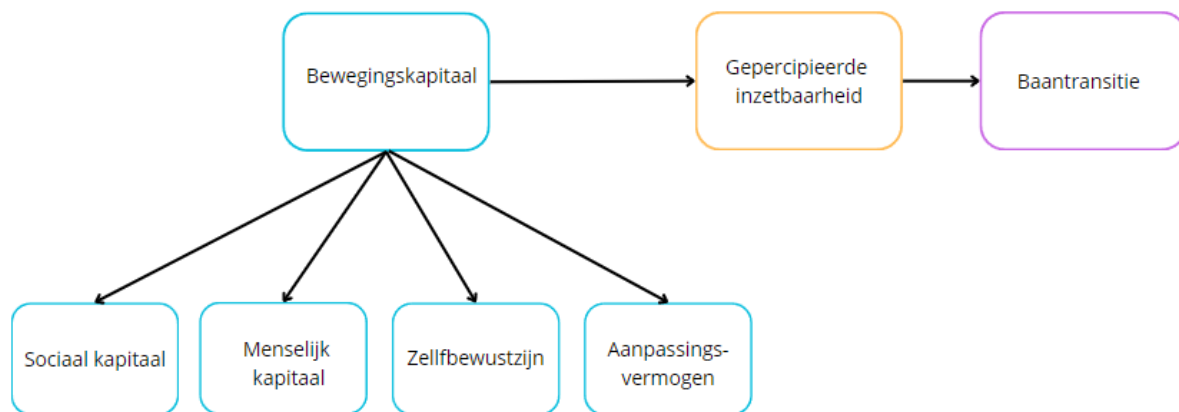
- Menselijk kapitaal: gaat over de competenties, vaardigheden en kennis van een werknemer. Deze zijn nodig om zijn of haar taak uit te voeren (Van Der Heijde & Van Der Heijden, 2006).
- Sociaal kapitaal: refereert naar het sociale netwerk van individuen (familie, vrienden, collega's en kennissen) die een rol kunnen spelen in het vormgeven van de loopbaan van de individu (Akkermans et al., 2013).
- Zelfbewustzijn: gaat over de mate waarin iemand kan reflecteren op zijn of haar eigen loopbaan. Door te leren van vorige functies kunnen er nieuwe inzichten ontstaan en nieuwe loopbaanstappen (Akkermans et al., 2013).
- Aanpassingsvermogen: de mate waarin een werknemer zich kan aanpassen aan veranderingen en ook bereid is om zich aan te passen (McArdle et al., 2007).

De tweede conceptualisering is de self-perceived employability; of individuen geloven dat zij in staat zijn toekomstig beschikbare banen te verkrijgen en ook kunnen uitvoeren. Om dit in te kunnen schatten, kijken medewerkers naar hun kennis, vaardigheden en attitudes. Het gaat hier echt om de zelfperceptie van de individu en het inschatten van eigen baan- of arbeidskansen. Door Forrier et al. (2015) wordt er een onderscheid gemaakt tussen interne of externe baankansen en in andere onderzoeken is er sprake van een kwalitatieve of kwantitatieve differentiatie (De Cuyper & De Witte, 2011).

Tenslotte de derde conceptualisering die zich richt op de werkelijke baantransities. 'De baantransities omvatten alle veranderingen in de arbeidsstatus en elke grote verandering van de inhoud van de baan' (Nicholson, 1984). Het gaat over loopbaanovergangen over verschillende grenzen (Chudzikowski, 2012). Bij grenzen kan er gedacht worden aan interne of externe baantransities of verticale en horizontale baantransities. Een interne baantransities gaat over een overgang van baan binnen de huidige organisatie waarbij de werknemer een nieuwe functie krijgt. Bij een externe baantransities is er sprake van een overgang van de ene werkgever naar de andere werkgever (Chudzikowski, 2012; De Cuyper & De Witte, 2011). Een horizontale baantransities is een verandering in functie, divisie of afdeling terwijl bij een verticale baantransitie het gaat over promoties of demoties. Bij een verticale baantransitie komt de werknemer hoger of lager in de hiërarchie te staan (Chudzikowski, 2012; Schein, 1971).

Door Forrier et al. (2009; 2015) zijn alle drie de conceptualisering samengevoegd in een dynamic chain (zie figuur 1). Door deze aanpak ontstaat er een dynamisch model van employability waarin de benaderingen doorwerken in elkaar. Het idee van Forrier et al. (2009; 2015) is dat werknemers hun employability kunnen vergroten door het opdoen van kennis of een van de andere dimensies van het bewegingskapitaal. Door te investeren in het bewegingskapitaal kunnen werknemers hun employability vergroten. Als gevolg hiervan zullen werknemers hun kansen op de externe en interne arbeidsmarkt hoger inschatten. Doordat

werknemers de perceptie hebben dat hun kansen goed zijn, kan dit leiden tot een stap naar een nieuwe baan. De keten gaat dus in op de loopbaanontwikkeling. Volgens Forrier et al. (2009) zorgt een ontwikkeling van kennis, vaardigheden en netwerken bij aan het bewustzijn van de eigen arbeidsmarktpositie wat bijdraagt aan nieuwe baanstappen.



Figuur 1. Dynamic Chain (Forrier et al., 2015).

Het is wel belangrijk om een kanttkening te maken omtrent de dynamic chain van Forrier et al. (2015). Employability wordt gezien als iemands persoonlijke verantwoordelijkheid wat inhoudt dat je zelf verantwoordelijk bent voor je carrière uitkomsten. En hoewel de individu een grote rol speelt in de mate van ontwikkeling, geeft Peeters et al. (2018) in haar onderzoek aan dat employability ook contextueel, relationeel en polariserend is. Veel onderzoek kijkt alleen naar de individu waardoor mogelijk de potentiële donkere kant van employability wordt vergeten. ‘The winner takes it all, the loser has to fall’ (Peeters et al., 2018). Ondanks dat dit onderzoek gericht is op employability vanuit het individuele perspectief, moet deze donkere kant van employability niet vergeten worden.

3.2 Langdurige formele leeractiviteiten

3.2.1 Context formele leeractiviteiten

In dit onderzoek staan langdurige formele leeractiviteiten centraal en specifiek in de vorm van post-initieel onderwijs. Een formele leeractiviteit is onderdeel van de context van een Leven Lang Ontwikkelen en wordt ingezet om vaardigheden en kennis op peil te houden (Evers et al., 2011; SCP, 2019).

Een Leven Lang Ontwikkelen kan worden gedefinieerd als “Alle leeractiviteiten die gedurende het hele leven ontplooid worden om kennis, vaardigheden en competenties vanuit een persoonlijk, burgerlijk, sociaal en/of werkgelegenheidsperspectief te verbeteren” (Commissie van de Europese Gemeenschappen, 2001, p. 11). Het gaat niet alleen om het leren van nieuwe vaardigheden en kennis, maar er wordt ook gekeken naar de persoonlijke groei en zingeving van de individu (Kuijpers & Draaisma, 2020). Het concept een Leven Lang Ontwikkelen ziet op alle vormen van leren die in alle levensfasen aan de orde komen (Commissie van de Europese Gemeenschappen, 2001). Een Leven Lang Leren kan drie doelen dienen; emancipatie en sociale inclusie, persoonlijke ontwikkeling en zelfverwezenlijking en economische inzetbaarheid en productiviteit (Aspin & Chapman, 2001; Biesta, 2006). In de volgende paragraaf wordt specifiek ingegaan op de definitie van formele leeractiviteiten.

3.2.2 Langdurige formele leeractiviteiten

Formele leeractiviteiten gaat over bij-, op- of nascholing van kennis van de werknemer en vindt plaats in de vorm van opleiding of scholing (Evers et al., 2011; Manuti et al., 2015; SCP, 2019). Formeel leren is gestructureerd leren wat inhoudt dat het leren gepland of intentioneel is. Kenmerkend is dat het plaatsvindt ‘off the job’ en buiten de werkomgeving en juist dat er sprake is van een formele onderwijsomgeving zoals in de klas, een context die specifiek bedoeld is om te leren (Manuti et al., 2015). Formeel leren wordt in de literatuur ook

wel aangeduid als een ‘standard paradigm’ wat inhoudt dat leren plaatsvindt binnen de traditionele educatieve pedagogische kaders en is gebaseerd op didactische interactie (Manuti et al., 2015). Formeel leren is van nature gepland en de leerervaring heeft als doel om bepaalde resultaten te bereiken. Een belangrijk kenmerk van formeel leren is dat er sprake moet zijn van een wettelijk erkend diploma of certificaat bij afronding van de leeractiviteit (Evers et al., 2011). In dit onderzoek wordt er specifiek gekeken naar langdurige formele leeractiviteiten. Dit zijn formele leeractiviteiten die omvangrijk zijn en hierdoor een bepaalde mate van belasting met zich meebrengen. Denk hierbij aan een opleiding die meerdere jaren duurt met een bepaalde mate van studielast (Broucker, 2010).

In de bestaande literatuur binnen het vakgebied van HRM zijn er meerdere kwantitatieve onderzoeken gedaan naar het verband tussen formele leeractiviteiten en employability (Groot & Van den Brink, 2000; Froehlich et al., 2014; Sanders & De Grip’s, 2004; Van der Hedijen et al., 2009). Binnen deze literatuur wordt geen onderscheidt gemaakt tussen langdurige en kortdurende formele leeractiviteiten. Veel van deze onderzoeken laten een positief verband zien tussen formele leeractiviteiten en verschillende elementen van employability. Een voorbeeld is het onderzoek van Bernston et al. (2006) waarin onderzoek wordt gedaan of factoren, die verband houden met menselijk kapitaal en de duale arbeidsmarkt, de waargenomen employability voorspellen. Uit dit onderzoek kwam dat individuele factoren, zoals onderwijs en competentieontwikkeling, zorgde voor een toename van de self-perceived employability. Wittekind (2007) sluit zich hierbij aan en richt zich ook op de self-perceived employability. Ze laat in haar onderzoek zien dat opleiding, competentieontwikkeling door de werkgever en het huidige niveau van werk gerelateerde vaardigheden bijdragen aan de self-perceived employability. De onderzoeken van Froehlich et al. (2014) en Van der Heijden et al. (2009) tonen beiden dat formele leeractiviteiten een positief verband hebben met de employability competentie anticipatie en optimalisatie. Aanvullend toont het onderzoek van

Van der Heijden et al. (2009) aan dat formele leeractiviteiten ook bijdragen aan het employability component beroepsexpertise.

Vanuit de HRM literatuur kan de invloed van langdurige formele leeractiviteiten op employability worden verklaard door de menselijke kapitaal theorie. Het fundamentele principe dat ten grondslag ligt aan deze theorie, is het idee dat de leercapaciteiten van mensen van vergelijkbare waarde zijn als andere middelen of bronnen die bij de productie van goederen en diensten betrokken zijn (Becker, 1993). Het menselijke kapitaal bestaat uit kennis, vaardigheden en ervaringen die individuen ontwikkelen waardoor hun succes wordt vergroot. Volgens de menselijk kapitaal theorie zijn onderwijs en training een vorm van investering in menselijk hulpbron (Becker, 1993). Door te investeren kan de productiviteit van individuen en organisaties verhoogd worden, neemt het opleidingsniveau toe, hogere beloningen en een betere arbeidsmarktpositie. Medewerkers maken een bewuste keuze in hoeveel tijd, energie en geld zij willen investeren in opleiding (Becker, 1993; Wayne et al., 1999).

3.3 Het verband tussen langdurige formele leeractiviteiten en employability

HRM literatuur. Dat er sprake is van een verband tussen langdurige formele leeractiviteiten en employability wordt in dit onderzoek niet betwist. In het vorige paragraaf zijn er verschillende onderzoeken aangehaald die het positieve verband aantonen. Maar hoe en op welke wijze deze invloed werkt, welke processen hieraan ten grondslag liggen, is nog onbekend binnen het vakgebied van HRM. Daarbij focust de literatuur zich sterk op de werkcontext waarbinnen nieuwe vaardigheden worden aangeleerd of nieuwe vaardigheden leiden tot employability (Cerasoli et al., 2017; Jeong et al., 2018; Van der Heijden et al., 2009; Van der Heijden et al., 2015).

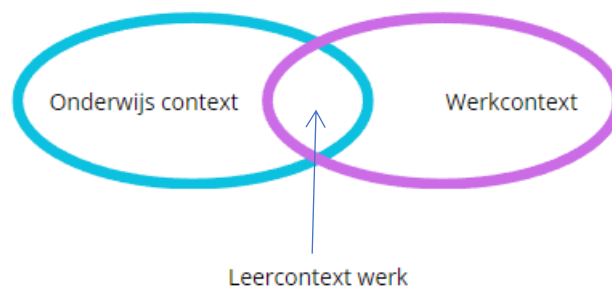
Binnen de literatuur staat employability centraal, waarbij het gaat om het voortdurend vervullen, verwerven of creëren van werk door gebruik te maken van competenties (Van der

Heijden & Van der Heijde, 2006). De literatuur is sterk gericht op hoe bepaalde factoren binnen de organisatiecontext bijdragen aan de employability van individuen (Van der Heijden et al., 2009; Van der Heijden et al., 2016). Daarbij is informeel leren, leren op de werkplek, ook een veel onderzocht concept binnen de HRM literatuur (Cerasoli et al., 2017; Jeong et al., 2018). Hier staat centraal hoe binnen de organisatiecontext nieuwe vaardigheden worden aangeleerd (Cerasoli et al., 2017; Jeong et al., 2018; Van der Heijden et al., 2015). Het proces van kennis verwerven binnen een leercontext en hoe dit binnen de werkcontext leidt tot bepaald gedrag, wordt niet tot bijna niet aangehaald. Wanneer de overgang van kennis van de leercontext naar de organisatiecontext wordt aangehaald, is dit door middel van kwantitatief onderzoek waarbij de onderliggende processen niet naar voren komen (Van der Heijden et al., 2009; Groot & Van den Brink, 2000; Sanders & De Grip's, 2004; Froehlich & Van der Heijden, 2018).

Opleidingskunde & psychologie literatuur. Omdat binnen de HRM literatuur geen oog is voor de onderliggende processen, is er gekeken naar andere vakgebieden. Binnen de disciplines van psychologie en opleidingskunde is er meer gekeken naar onderliggende processen, maar wordt overwegend gekeken naar de leercontext. Er is veelvuldig onderzoek gedaan naar het concept transfer. Door Baldwin en Ford (1988) wordt transfer gedefinieerd als de mate waarin individuen kennis, vaardigheden en attitudes die ze in de trainingscontext hebben verworven, effectief toepassen binnen hun baan. Dit houdt in dat individuen binnen een leercontext nieuwe werk gerelateerde competenties aanleren. Het gaat hierbij om een (relatief) permanente verandering in kennis, vaardigheden en gedrag. Na het leren en onthouden van deze trainingsinhoud gaan de individuen de kennis en vaardigheden overdragen aan de werkcontext (Baldwin & Ford, 1988; Blume et al., 2009; Broucker, 2008). Het proces van transfer is hierbij vooral gericht op de leercontext waarin de kennis, vaardigheden en gedrag worden aangeleerd. Wanneer omgevingsfactoren worden meegenomen, zijn dit factoren die verbonden zijn aan de training (Holton, 1996; Konthoghiorghes, 2004). De werkcontext waarin

deze vaardigheden worden toegepast wordt binnen de literatuur van de psychologie en opleidingskunde in mindere mate onderzocht (Alvarez et al., 2004; Baldwin & Ford, 1988; Holton et al., 1997; Tannenbaum & Yukl, 1992).

Snijvlak van leercontext en werkcontext. Dit onderzoek heeft als doel op het snijvlak tussen de HRM literatuur en de literatuur van psychologie en opleidingskunde te gaan zitten, door naar de leercontext van het werk te kijken (zie figuur 2). Er is nog in mindere mate onderzoek gedaan naar de leercontext op werk terwijl deze leercontext mogelijk van grote invloed is bij het ontwikkelen van employability door middel van langdurige formele leeractiviteiten (Gerstung & Deuer, 2021). Door verschillende disciplines aan te halen, wordt geprobeerd een zo volledig mogelijk beeld te weergeven van de onderliggende processen binnen deze leercontext op werk.



Figuur 2. Snijvlak leercontext en werkcontext

In de volgende paragraaf wordt door middel van twee variabelen, LVJ en social support, geprobeerd meer inzicht te krijgen in de onderliggende processen omtrent het ontwikkelen van employability door langdurige formele leeractiviteiten. In de inleiding is reeds aangehaald dat ervoor LVJ en social support is gekozen in dit onderzoek, omdat zij het dichtste tegen de individu aanliggen. Door Watkins & Marsick (1993) is er onderzoek gedaan naar de lerende organisatie. Dit model is een zeer compleet model van leren waarin het individuele leerproces, team gebaseerd leren, de invloed van de organisatie en de relatie met de omgeving allemaal in

zijn opgenomen. Ze identificeerde dus verschillende met elkaar verbonden dimensies van een lerende organisatie op individueel, team- en organisatorisch niveau. In dit onderzoek is er gekozen om in te zoomen op het individuele niveau van de organisatie, waarin individuen binnen een organisatie centraal staan. Er is gekozen voor deze benadering omdat zo variabelen konden worden onderzocht die het dichtste tegen de individu aanliggen en waar ook enige mate van invloed op uit te oefenen is (Watkins & Marsick, 1993).

In de volgende paragrafen wordt er dieper ingezoomd op begrippen door middel van literatuur uit het HRM vakgebied en vanuit de psychologie en opleidingskunde.

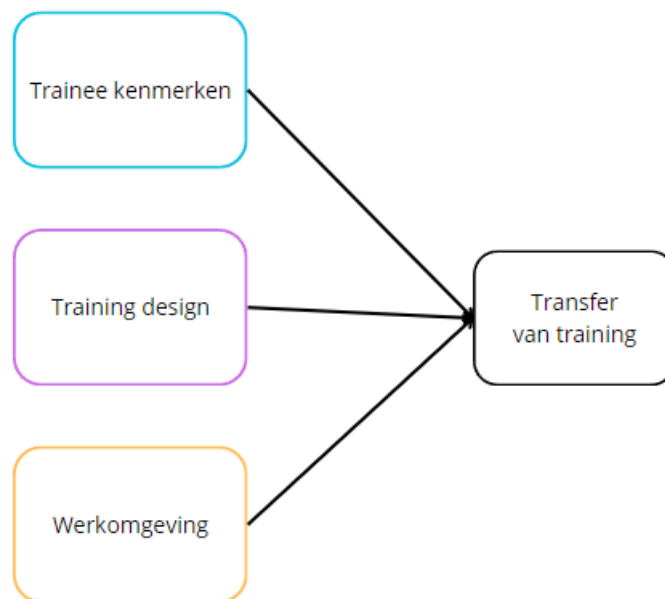
3.3.1 learning value of the job

Allereerst wordt literatuur omtrent LVJ besproken vanuit het vakgebied van de psychologie en opleidingskunde, waarna literatuur uit het HRM vakgebied aan bod komt.

Opleidingskunde & psychologie literatuur. Binnen het vakgebied van opleidingskunde en psychologie is veel onderzoek gedaan naar factoren die transfer beïnvloeden, zo ook naar baaneigenschappen (Baldwin & Ford, 1988; Kontoghiorghes, 2004; Lanceet al., 2002; Rouiller & Goldstein, 1993; Tracey et al., 1995).

Vanuit de opleidingskunde en psychologie worden de baan- en organisatieomgeving gezien als factoren die de transfer van de training in positieve of negatieve zin beïnvloeden (Kontoghiorghes, 2004). Ook in de verschillende theoretische modellen van transfer komen omgevingsfactoren terug. Door Baldwin & Ford (1988) werd het eerste transfer model ontwikkeld waarbij er een onderscheid werd gemaakt tussen traineekenmerken, trainingsdesign en werkomgeving. Dit model was ontwikkeld om te kijken naar hoe de transfer van een training verloopt en welke factoren hieraan bijdragen (Baldwin & Ford, 1988). Hierbij is het uitgangspunt dat de transfer van het geleerde bepaald wordt door deze drie basisvariabelen (Baldwin & Ford, 1988). Bij traineekenmerken gaat het om de capaciteit, persoonlijkheid en

motivatie van de leerling (Kontoghiorghes, 2004). Bij training design gaat het om de principes van leren, de mate van herhaling en de inhoud van de training (Kontoghiorghes, 2004). De werkomgeving ziet op de ondersteuning die individuen ontvangen van leidinggevend en of collega's wanneer individuen nieuwe vaardigheden toepassen en de mate waarin de trainee de kans krijgt om nieuwe kennis en vaardigheden toe te passen (Kontoghiorghes, 2004). Zie figuur 3 voor een versimpelde weergave van het transferproces. Op basis van dit model zijn er vele andere transfermodellen ontwikkeld (Holton, 1996; Foxon, 1990; Kontoghiorghes, 2004).



Figuur 3. Versimpelde weergave transfer

Hoewel de variabele werkomgeving in mindere mate is onderzocht binnen transfer (Alvarez et al., 2004; Baldwin & Ford, 1988; Holton et al., 1996; Kontoghiorghes, 2004; Tannenbaum & Yukl, 1992; Velada et al., 2007), hebben verschillende studies aangetoond dat omgevingsfactoren van groot belang zijn om het proces van transfer beter te begrijpen (Velada et al., 2007; Baldwin & Ford, 1988; Lance et al., 2002). Veel onderzoek heeft zich gericht op organisatiecultuur en klimaat en de invloed op transfer. Wanneer individuen ervaren dat het

organisatieklimaat - waarin zij nieuw geleerde kennis gaan toepassen - ondersteunend is, zullen individuen sneller kennis gaan toepassen in de werkomgeving (Martin, 2010).

Door Kontoghiorghes (2004) is er aan de hand van een uitgebreid literatuuronderzoek een nieuw model ontwikkeld waarbij de drie variabelen van Ford & Baldwin terugkomen, maar waarbij hij een duidelijk onderscheid werd gemaakt tussen transferklimaat en de organisatiecontext. Volgens Kontoghiorghes (2004) wordt de werkomgeving door Baldwin & Ford zo gedefinieerd dat niet-training gerelateerde factors geen invloed hebben op de transfer. Kontoghiorghes (2004) ziet transfer als onderdeel van een systeem waarbij meerdere kenmerken van belang zijn en dat deze kenmerken nodig zijn om transfer beter te onderzoeken.

Het transferklimaat bevat omgevingskenmerken die verbonden zijn aan de training. In het kader van baankenmerken komt hier ook in terug dat individuen ook de mogelijkheid moeten hebben om nieuwe vaardigheden en kennis in de praktijk te brengen en de mogelijkheid om nieuwe vaardigheden en kennis te gebruiken. Het idee is dat wanneer individuen geen ruimte hebben binnen hun huidige baan, dit een negatieve invloed heeft op transfer van nieuw geleerde kennis. Kirkpatrick (1994) heeft verdiepend onderzoek gedaan naar de verschillende transferklimaten en identificeert vijf verschillende soorten:

- Preventing: men verbiedt nieuwe kennis en vaardigheden toe te passen.
- Discouraging: men ontmoedigt de toepassing van nieuwe kennis en vaardigheden
- Neutral: nieuwe kennis en vaardigheden mag toegepast worden. Indien het fout gaat, gaat men over naar de eerste twee klimaten
- Encouraging: toepassing van nieuwe kennis en vaardigheden wordt aangemoedigd
- Requiring: men ziet erop toe dat nieuwe kennis en vaardigheden worden toegepast.

De verdeling van Kirkpatrick (1994) richt zich op het transferklimaat in het algemeen en niet alleen op omgevingskenmerken die verbonden zijn aan de training.

Maar elementen die niet direct aan training gekoppeld zijn ook van belang, zo ook andere organisatorische variabelen (Kontoghiorghes, 2004). Het uiteindelijke doel van een training is het verbeteren van prestaties en hierbij werd door Kontoghiorghes aangenomen dat de motivatie voor transfer ook beïnvloed wordt door organisatorische variabelen en deze bepalen uiteindelijk ook hoe effectief een training is. Een van die organisatorische variabelen is het baanontwerp. Volgens Kontoghiorghes (2004) valt hieronder taakautonomie, de mogelijkheid om te doen waar de werknemer goed in is, het belang van het werk en dat de baan gebruik maakt van talenten en capaciteiten.

Opvallend is dat Kontoghiorghes (2004) wel het belang van organisatorische variabelen benoemt, maar in zijn verdere onderzoek niet verder op de invloed van baanontwerp terugkomt. In een onderzoek komt de invloed van taakautonomie terug, waar naar voren komt dat taakautonomie een belangrijke voorspeller is voor motivatie om te leren tijdens training (Kontoghiorghes, 2008). In de verdere onderzoeken komt de invloed van baanontwerp niet naar voren, waardoor de vraag rijst welke invloed het baanontwerp nu precies heeft en op welke manier deze invloed tot stand komt.

Hoewel er consensus bestaat over het belang van het concept transfer, is de literatuur omtrent het concept zeer gefragmenteerd en is de lijst van factoren die van invloed zijn zo lang, waardoor er sprake is van theoretische vaagheid (Broucker 2008: 2010). Daarnaast is de literatuur vooral gericht op de transfer van kortlopende trainingen in de private sector, waardoor er weinig kennis is over transfer van langdurige formele opleidingen (Broucker 2008: 2010). Hoewel de literatuur omtrent transfer dus wel wijst naar het belang ruimte binnen een baan om nieuwe kennis en vaardigheden toe te passen en de invloed van het baan ontwerp, is het nog heel onduidelijk hoe deze factoren invloed hebben op de transfer en op uiteindelijke uitkomsten.

HRM literatuur. Ook binnen de HRM literatuur wordt de baan en organisatieomgeving gezien als een krachtig instrument om leren en employability te vergemakkelijken (Holman et al., 2001; Van Emmerik et al., 2011; Van Der Heijden & Spurk, 2019; Van der Heijden et al., 2009; Van der Heijden et al., 2015). In tegenstelling tot het vakgebied van opleidingskunde en psychologie, is binnen de HRM literatuur specifiek gekeken naar de taken en werkzaamheden binnen een baan, wat heeft resultereert in het begrip LVJ. LVJ wordt gedefinieerd als ‘de waarde van een baan als voedingsstof voor verdere professionele ontwikkeling’ (Boerlijst et al., 1993, p. 57). De aard van het werk - wat gekenmerkt wordt door verschillende taakopdrachten en de mate van uitdaging en groei - spelen hier een rol bij. Het gaat hier om taakopdrachten die breed en complex zijn, waarbij individuen worden geconfronteerd met nieuwe situaties die nieuwsgierigheid en autonomie met zich meebrengen (McCauley et al., 2010; Taris & Kompier, 2004). Het gaat om de vraag of iemand zijn of haar beroepskennis en vaardigheden kan gebruiken en vergroten in de huidige functie (McCauley et al., 2010; Taris & Kompier, 2004). Een baan is goed ontworpen wanneer deze kansen biedt om alle stappen in een bepaald proces uit te voeren. Doordat een medewerker meerdere stappen in een proces kan doorlopen, geeft dit de kans om nieuwe vaardigheden aan te leren en creatieve oplossingen te vinden voor problemen (Taris & Kompier, 2004).

In het verleden is er veelvuldig onderzoek gedaan naar LVJ. Hier kwam naar voren dat banen met een hoge LVJ positief worden geassocieerd met de ontwikkeling van werknemers (Berings et al., 2008) en met het voldoen aan behoeften van werknemers om nieuwe competenties te ontwikkelen (Elliot & Dweck, 2005). Een ander belangrijke bevinding is een complexe baan positief verbonden is met de flexibiliteit van een werknemer (Van der Heijden & Bakker, 2011). Flexibiliteit wordt gezien als een belangrijk element van employability (Van der Heijden & Bakker, 2011). Banen met een hoge leerwaarde zorgen voor meer kans op carrière succes doordat ze zorgen voor een hoge mate van pro-activiteit, self-efficacy en

prestatie (Abele & Spurk, 2009; LePine et al., 2005; Parker et al., 2006). De mate van uitdaging of complexiteit van iemands baan hangt positief samen met het vergroten van employability (Holman et al., 2001).

Van der Heijde et al. (2015) besloot onderzoek te doen naar werkplek leren waarbij LVJ als een van de voorspellers als employability werd gezien. Uit dit onderzoek bleek dat verschillende soorten leerkenmerken van een baan van invloed zijn op verschillende dimensies van employability. Specifiek is LVJ een voorspeller van drie verschillende employability dimensies: zakelijk inzicht, persoonlijke flexibiliteit en anticipatie en optimalisatie (Van der Heijde et al., 2015). Deze dimensies van Van der Heijde et al. (2015) kunnen geplaatst worden onder het bewegingskapitaal in de keten van Forrier et al. (2015) omdat het hier gaat om competenties van individuen die de employability kunnen bevorderen (Van Harten et al., 2021). Het onderzoek van Marzec et al. (2020) sluit zich aan bij de bevindingen van Van der Heijde et al. (2015) en concludeert dat zowel de functievariatie als LVJ positief verband houden met employability van individuen.

Kortom, de LVJ is van impact op de loopbaanontwikkeling van werknemers via bepaalde employability dimensies, die in de keten van Forrier et al. (2015) onder het bewegingskapitaal kunnen worden geschaard (Van der Heijden et al., 2015; Marzec et al., 2020). De LVJ wordt in eerder wetenschappelijk onderzoek vooral met kennis, vaardigheden en attitudes van een individuele werknemers in verband gebracht die ervoor moeten zorgen dat zij kunnen reageren op veranderingen. Dat LVJ niet de employability dimensie van beroepsexpertise en persoonlijke flexibiliteit voorspelde, laat zien dat de LVJ vooral gunstig is voor de bredere ontwikkeling van een individu en niet zozeer op het specifieke beroepsdomein van een individu (Van Der Heijden & Spurk, 2019; Van der Heijden et al., 2015). Dit is in tegenstelling van de toepasbaarheid van training en ontwikkeling die juist zorgt voor beroepsexpertise (Van Der Heijden & Spurk, 2019).

Overkoepelend en multidisciplinair beeld. Nu de verschillende disciplines zijn vergeleken kan de balans worden opgemaakt. Binnen de verschillende disciplines wordt er gesproken over de invloed van baankenmerken. Vanuit de discipline van psychologie en opleidingskunde wordt de invloed van baankenmerken wel aangehaald, maar is het niet duidelijk op welke wijze deze baankenmerken invloed hebben. Vooral staat de ruimte van individuen om nieuwe vaardigheden en kennis in de praktijk te brengen en te gebruiken centraal. De HRM literatuur gaat daarnaast specifiek in op de taken binnen een baan en in welke mate deze uitdagend of complex zijn (McCauley et al., 2010; Taris & Kompier, 2004).

Vanuit de literatuur ontstaat de verwachting dat indien taken binnen een baan uitdagend en complex zijn, hun kennis en vaardigheden kunnen toepassen en mogelijk ook nieuwe kennis en vaardigheden verwerven (Van der Heijden et al., 2015; Marzec et al., 2020). De complexe baan geeft juist individuen de kans om met nieuw geleerde kennis aan de slag te gaan en deze verder te ontwikkelen. Complexe taken vragen daarnaast om een bepaalde mate van creativiteit en flexibiliteit. Nieuwe en complexe problemen hebben als gevolg dat individuen zich niet kunnen vasthouden aan 'standaard routines', er moet juist gezocht worden naar nieuwe manieren om problemen op te lossen (Van der Heijde et al., 2015). Wanneer individuen dus nieuwe kennis aanleren, door middel van een langdurige formele leeractiviteit, en daarna binnen hun baan worden geconfronteerd met complexe en uitdagende taken, geeft dit hun een kans om verder aan de slag te gaan met hun verkregen kennis en meer te leren. Wanneer de complexiteit van het werk meegroeit met de kennis van de individu, kan dit mogelijk employability versterken en specifiek het bewegingskapitaal van individuen. Wanneer de complexiteit van de taken meegroeit, krijgen individuen de kans om nieuwe kennis en vaardigheden toe te passen maar ook continu hun vaardigheden en kennis uit te breiden. Daarnaast worden individuen ook getraind in hun aanpassingsvermogen doordat ze iedere keer worden geconfronteerd met een nieuwe uitdagende taak.

Indien er wel nieuwe vaardigheden en kennis wordt verkregen door een langdurige formele leeractiviteit, maar de taken van een individu niet meegroeien in complexiteit, kunnen er mogelijk verschillende dingen gebeuren. Een mogelijkheid is dat individuen gaan doen aan job crafting, hierbij speelt de ruimte die iemand heeft om nieuwe kennis en vaardigheden toe te passen een grote rol. Job crafting is de vrijheid van een individu om zijn werk zelf in te richten (Kooij et al., 2017). Indien individuen geen uitdagende en complexe taken hebben binnen hun huidige baan, kunnen zij in bepaalde gevallen proberen hun baan zo in te richten dat zij uitdagender werk krijgen waarbij zij hun nieuw geleerde kennis en vaardigheden kunnen gaan toepassen. Job crafting zal niet in alle gevallen kunnen, hier moet wel een bepaalde vrijheid en ruimte voor zijn binnen een baan en bedrijf. Er moet wel een bepaalde ruimte zijn binnen een baan om bepaalde elementen zo in te vullen dat nieuwe kennis en vaardigheden kunnen worden toegepast (Kooij et al., 2017). De verwachting is dus dat de ruimte binnen een baan om kennis en vaardigheden toe te passen echt een rol gaat spelen indien de baan niet bestaat uit uitdagende of complexe taken.

Wanneer er geen ruimte is om te job craften en hierdoor nieuwe vaardigheden en kennis toe te passen, is er de mogelijkheid dat individuen op zoek gaan naar een baan waarbij er uitdagende taken zijn en waarin ze hun nieuwe kennis en vaardigheden kwijt kunnen. Het kan hier gaan om een interne of externe baanverandering, maar wel een baanverandering waarbij de individu terecht komt in een functie waarin de nieuw geleerde kennis kan worden uitgeoefend. Indien een baan niet bestaat uit complexe of uitdagende taken of ruimte om te job craften, is de verwachting dus dat individuen op zoek zullen gaan naar een andere baan.

3.3.2 Social support

Nu LVJ is behandeld als variabele binnen de relatie tussen langdurige formele leeractiviteiten en employability, ligt de focus in dit paragraaf op de variabele social support. Allereerst wordt de literatuur vanuit het HRM vakgebied omtrent dit concept besproken,

waarna de bestaande wetenschappelijke literatuur uit het vakgebied van de psychologie en opleidingskunde langs wordt gegaan.

HRM literatuur. Binnen het vakgebied van HRM wordt de invloed van sociale ondersteuning gezien als een belangrijke factor om employability te stimuleren (Gerken et al., 2016; Froehlich et al., 2015; Van der Heijden et al., 2009; Van der Klink et al., 2014). Zoals in de inleiding naar voren kwam, wordt er onderscheid gemaakt tussen formele, non-formele en informele leeractiviteiten (Pleijers & de Winden, 2014). Binnen de HRM literatuur wordt sociale ondersteuning of sociale activiteiten op de werkvloer geclassificeerd als een vorm van informeel leren (Gerken et al., 2016; Froehlich et al., 2015). Informeel leren is ongestructureerd en gebeurt spontaan op de werkplek zonder systematische ondersteuning om te leren (Gerken et al. 2016; Hoekstra et al. 2009; Froehlich et al., 2018). Binnen informeel leren wordt benadrukt dat leren een sociaal aspect is van leren op de werkplek. Informeel leren vindt voornamelijk plaats via sociale interactie en relaties met mensen op de werkplek (Enos et al. 2003). Eraut (2000; 2007) beschrijft informele kenniscreatie als een proces dat vaak ingebed is in sociale contexten: individuen leren door met elkaar in gesprek te gaan over de uitdagingen en successen op werk.

Binnen de literatuur wordt om deze reden ook wel gesproken over social informal learning. Froehlich et al. (2015) omschrijft social informal learning als het leren van collega's op de werkplek door proactief te zoeken naar informatie, hulp of feedback, wat kan leiden tot de ontwikkeling van employability competenties. Het idee is dat door betrokkenheid van de werknemer bij verschillende leeractiviteiten en door interactie met collega's iemands employability kan worden verbeterd (Billett, 2001; Froehlich et al., 2018).

Er worden verschillende sociale leeractiviteiten omschreven. Schurmann en Beusaert (2016), Lohman (2006) en Kwakman (2003) zien verschillende sociale leeractiviteiten

terugkomen, zoals praten en samenwerken met anderen, leren door middel van feedback, het delen van hulpmiddelen, het observeren en imiteren van anderen of mentorschap. Eraut (2007) benadrukt dat er voor werknemers heel veel te leren valt van ontmoetingen en relaties op werk, feedback en ondersteuning, van deelnemen aan groepsactiviteiten, samenwerken en overleggen.

Binnen de wetenschappelijke literatuur wordt hierbij vaak een onderscheidt gemaakt tussen drie verschillende vormen van social informal learning, namelijk feedback-seeking, help-seeking en information-seeking (Froehlich et al., 2015). Allereerst wordt feedback-seeking gezien als het proactief zoeken naar evaluatieve informatie over het werkproces zelf, hoe kan ik mijn taak beter doen? Hoewel feedback-seeking verschillende doelen kan dienen, gaat het vooral om het bereiken van doelen en prestaties (Froehlich et al., 2015). Ten tweede is er help-seeking waarbij een individu om hulp vraagt en krijgt bij het oplossen van een probleem (Lee, 1997). Ten derde is er information-seeking het zoeken naar informatie niet evaluatief is of een bepaald probleem moet oplossen, een individu wil informatie hebben om het werk beter te doen. Information-seeking is een stuk algemener dan de feedback-seeking of help-seeking (Froehlich et al., 2015).

Social informal learning is gebaseerd op het idee dat sociale leeractiviteiten bijdragen aan de employability van een individu (Gerken et al., 2016; Froehlich et al., 2015; Froehlich et al., 2018). Froehlich et al. (2015) ontdekte dat reflecteren en het voeren van discussies met collega's, effectief kan bijdragen aan het vergroten van employability van werknemers. Binnen dit onderzoek werd er een positieve relatie gevonden tussen feedback-seeking, help-seeking en information-seeking en de verschillende employability competenties. Door Froehlich et al. (2015) wordt beargumenteerd dat werknemers hun kennis verhogen van een bepaald onderwerp (beroepsexpertise) of over processen in de organisatie (corporate sense) door te leren van anderen. Door sociale interactie kunnen werknemers meer leren over trends die

essentieel zijn voor effectief werken (anticipatie en optimalisatie) en hoe op deze nieuwe trends te reageren (persoonlijke flexibiliteit). De bevindingen uit dit onderzoek werden bevestigd door Gerken et al. (2016) die in zijn onderzoek aantoonde dat sociaal informeel leren zorgt voor een verbetering van de employability competenties. In dit onderzoek kwam naar voren dat wanneer een individu zoekt en reageert op feedback van collega's, dit ervoor zorgt dat zij zich verder ontwikkelen en dit draagt bij aan de employability van een individu.

Ook Van der Heijden et al. (2009) heeft de relatie tussen netwerkgedrag en employability onderzocht. In dit onderzoek werd ontdekt dat netwerken binnen en buiten de organisatie positief gerelateerd is aan employability (Van der Heijden et al., 2009). Dit onderzoek werd bevestigd door Van der Klink et al. (2014) die vond dat netwerken kan bijdragen aan verschillende employability competenties, namelijk anticipatie en optimalisatie, persoonlijke flexibiliteit en corporate sense.

Opleidingskunde & psychologie literatuur. Ook vanuit de het vakgebied van opleidingskunde en psychologie wordt gesproken over de social support als belangrijke variabele bij transfer van kennis van de leercontext naar de werkcontext. Clarke (2002) ziet sociale steun als een van de meeste consistente factoren die de relatie tussen de werkomgeving en de overdacht verklaard. In het transfermodel van Kontoghiorghes (2004) kan sociale steun gezien worden als een belangrijk element van het transferklimaat.

Social support vanuit opleidingskunde en psychologie heeft een bredere betekenis dan die in de HRM literatuur. In de HRM literatuur is social support, oftewel social informal learning, meer doelgericht van aard. Sociale leeractiviteiten worden ingezet om bepaalde doelen te bereiken. Binnen het vakgebied van opleidingskunde en psychologie wordt hier ook nog een relatiegerichte dimensie aan toegevoegd die ook kijkt naar gedragingen die ervoor zorgen dat iemand zich gesteund en geaccepteerd voelt (Glanz et al., 2008, p. 190; Poortvliet

et al., 2015). Dus naast de meer doelgerichte dimensie van social support, die meer gericht is op het uitwisselen van feedback en informatie (Poortvliet et al., 2015), ziet de relatiegerichte dimensie op de beschikbaarheid van personen die de tijd nemen om te luisteren naar iemand met moeilijkheden of problemen en die daarin kan voorzien met empathie, zorg, liefde en vertrouwen (Nijman & Gelissen, 2011). Hierbij kan gedacht worden aan activiteiten zoals vertrouwen tonen in het succes van een individu, een arm om iemand heen slaan wanneer hij of zij het moeilijk heeft of het geven van complimenten (Nijman & Gelissen, 2011).

Binnen de huidige literatuur omtrent social support wordt er vaak ingezoomd op twee groepen: de leidinggevend en collega's. Sociale steun door leidinggevend wordt gedefinieerd als de mate waarin een leidinggevende zich consistent gedraagt in overeenstemming met de trainingsdoelstellingen door middel van doelgerichte en relatiegerichte ondersteuning de toepassing van nieuwe kennis en vaardigheden door individuen op de werkplek faciliteert. (Holton et al., 2000; Massenberg et al., 2015; Nijman et al., 2006). Dit kan door middel van het aanmoedigen van medewerkers, het stellen van doelen, het bijwonen van trainingen, coachen en het geven van complimenten en erkenning (Holton et al., 2000; Massenberg et al., 2015; Nijman et al., 2006).

Hoewel door een aantal onderzoekers gemengde resultaten zijn gevonden omtrent de rol van de leidinggevend bij het positief beïnvloeden van transfer (Awoniyi, Griego, & Morgan, 2002; Chiaburu & Marinova, 2005; Facticeau et al., 1995; Van der Klink, Gielen, & Nauta, 2001), staat daarentegen over veel empirisch als kwalitatief onderzoek die duidelijk aantonen dat ondersteuning door leidinggevend een indirect effect heeft op de transfer van kennis (Brinkerhoff & Montesino, 1995; Broad & Newstrom, 1992; Burke & Baldwin, 1999; Clarke, 2002). Social support door een leidinggevende heeft een direct effect op de motivatie van de werknemer om te transfereren en zo dus een indirect effect op de daadwerkelijke transfer van kennis (Ng & Ahmad, 2018). Verschillende onderzoeken tonen aan dat ondersteunend gedrag

door leidinggevendenden zoals discussiëren over nieuwe kennis, meedoen met de training, het aanmoedigen en coachen van werknemers over het gebruik van nieuwe kennis en vaardigheden op het werk indirect positieve invloed heeft op het proces van transfer (Brinkerhoff & Montesino, 1995; Broad & Newstrom, 1992; Burke & Baldwin, 1999; Clarke, 2002; Massenberg et al., 2015; Ng & Ahmad, 2018).

Naast ondersteuning door leidinggevendenden wordt er ook gesproken over de invloed van social support door collega's. Social support door collega's is de mate waarin collega's elkaar aanmoedigen en versterken in hun inspanningen om nieuwe kennis en vaardigheden op de werkplek toe te passen (Chiaburu et al., 2010). De literatuur laat zien dat social support van collega's belangrijk is in het stimuleren van transfer (Hatala & Fleming, 2007; Jellema et al., 2006) en uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat support van collega's meer invloed heeft op transfer dan support door leidinggevendenden (Chauhan et al., 2017). Door Facticeau et al. (1995) werd een direct verband gevonden tussen social support door collega's, terwijl support door leidinggevendenden alleen indirect effect heeft op transfer door middel van motivatie. Bij social support door collega's gaat het om het geven van feedback, het aanmoedigen van elkaar, hulp bij het oplossen van problemen, het geven van informatie en coaching (Chiaburu et al., 2010).

Overkoepelend en multidisciplinair beeld. Door de verschillende disciplines is veelvuldig geschreven over de invloed van sociale ondersteuning (Chiaburu et al., 2010; Gerken et al., 2016; Holton et al., 2000; Facticeau et al., 1995; Froehlich et al., 2015; Massenberg et al., 2015; Nijman et al., 2006; Van der Heijden et al., 2009; Van der Klink et al., 2014;). Vanuit de HRM literatuur staat vooral meer doelgerichte ondersteuning centraal, zoals feedback-seeking, information-seeking, help-seeking en netwerken. De literatuur vanuit de psychologie en opleidingskunde voegt hier een extra dimensie aan toe die meer relatiegericht is (Nijman & Gelissen, 2011).

Dit onderzoek tracht juist te komen tot een overkoepelend multidisciplinair beeld en om deze reden wordt ervoor gekozen om de doelgerichte en de relatiegerichte dimensies van social support te onderzoeken. Er is om deze reden ook gekozen om de term social support te gebruiken waarbinnen de doelgerichte en relatiegerichte benaderingen naar voren komen, in plaats van social informal learning die alleen gericht is op de doelmatige benadering. Vanuit de literatuur ontstaat de verwachting dat de doelgerichte benadering van social support vooral dominant is, en dat de relatiegerichte social support ook aanwezig is maar dan in een ondersteunende rol.

De social support die meer doelgericht heeft als doel het individu inhoudelijk verder te helpen in zijn of haar werk. Om een bepaald doel te bereiken kunnen individuen meer informatie verkrijgen over hun doel of over de processen omtrent het doel en over hoe effectief te werken om het doel te behalen. De verwachting is dat doelgerichte social support vooral de richting van het leerproces zal bepalen. Daarnaast wordt verwacht dat doelgerichte social support een belangrijke factor kan zijn binnen de leercontext op werk, waarbinnen employability wordt gestimuleerd en specifiek het bewegingskapitaal van individuen. Juist door deze doelgerichte social support krijgen individuen de kans om verschillende competenties te ontwikkelen die samenhangen met employability. Door meer inhoudelijke kennis en vaardigheden te krijgen door doelgerichte social support, kunnen individuen nieuw geleerde kennis mogelijk beter toepassen en zich verder ontwikkelen. Deze ontwikkeling zorgt er mogelijk voor dat de employability gestimuleerd wordt.

Naast de doelgerichte benadering van social support, is er de verwachting dat social support vanuit de relatiegerichte benadering ondersteunend zal zijn. Indien er alleen social support wordt gegeven die gericht is op erkenning en betekenisgeving, zorgt dit mogelijk wel ervoor dat individuen zich psychologisch veilig voelen binnen een organisatie en/of groep, maar op inhoudelijk gebied ontwikkelt een individu zich niet. Individuen leren namelijk hier

niet hoe ze nieuwe geleerde kennis en vaardigheden moeten toepassen en ze krijgen geen nieuwe kennis en vaardigheden. Individuen die zich psychologisch veilig voelen zijn vaak wel meer betrokken en gemotiveerd om bij te dragen aan doelen (Newman et al., 2017). Deze betrokkenheid en motivatie kan de ontwikkeling van kennis en vaardigheden ondersteunen, maar verwacht wordt dat deze op zichzelf niet zal zorgen voor de ontwikkeling van employability.

Een ander element wat niet door de literatuur vanuit de HRM, opleidingskunde en psychologie wordt aangehaald, is dat deelnemers van een langdurige formele opleiding onderling mogelijk voor ondersteuning kunnen zorgen binnen de leercontext op werk. Het gaat hier dus niet om collega's op de werkvloer of leidinggevenden. In de bestaande literatuur wordt gesproken over het begrip peer support. Peer support wordt gedefinieerd als een proces waarbij mensen met gemeenschappelijke ervaringen delen of geconfronteerd worden met soortgelijke uitdagingen waarbij ze hulp geven en ontvangen aan elkaar (Lobstein et al., 2004). Professionals die een langdurige formele opleiding gaan volgen, worden vaak geconfronteerd met dezelfde uitdagingen: na een lange tijd werken weer terug de schoolbanken in, het combineren van werk, school en privé en nieuwe kennis en vaardigheden toepassen binnen hun werk. Uit eerder onderzoek naar studenten (geen professionals) blijkt dat peer support binnen de leercontext bijdraagt aan betere prestaties (Ashwin, 2003). Een kanttekening is dat peer support niet gezien wordt als een wondermiddel dat gelijk zorgt voor betere prestaties, maar peer support kan zeer ondersteunend zijn (Ashwin, 2003). Er is nog geen eerder onderzoek gedaan naar of peer support door 'studenten' ook een rol speelt binnen de leercontext op werk. Mogelijk kunnen de professionals worden gezien als collega's binnen de leercontext die ook ondersteuning kunnen bieden binnen de leercontext op werk. De professionals worden namelijk allemaal geconfronteerd met de overgang de leercontext waarbinnen kennis is aangeleerd en nu kennis toepassen binnen de werkcontext. Mogelijk houden de professionals

contact met elkaar en bieden ze social support bij het toepassen van nieuwe kennis en vaardigheden in de leercontext. Of en op welke manier deze support geboden wordt, is iets wat in dit onderzoek verder onderzocht moet worden.

3.4 Verwachtingen

Op basis van deze theoretische verkenning zijn er verschillende verwachtingen opgesteld.

Verwacht wordt dat de langdurige formele leeractiviteit positief van invloed is op de verschillende employability dimensies van de deelnemende professionals. Daarbij kan vanuit de literatuur verwacht worden dat een complex en uitdagend takenpakket hebben, naast een langdurige formele leeractiviteit, positief van invloed is op het bewegingskapitaal van de deelnemers. Daarnaast wordt verwacht dat wanneer een baan geen uitdagende en complexe taken bevat, de ruimte om zelf je werk vorm te geven van belang is bij het toepassen van nieuwe kennis en vaardigheden. Wanneer deze ruimte er namelijk is, wordt verwacht dat individuen overgaan tot job crafting zodat ze hun kennis kunnen toepassen. Verwacht wordt dat job crafting waarbij individuen kennis en vaardigheden kunnen toepassen, de positieve invloed van de langdurige formele leeractiviteit versterkt. Indien er geen ruimte is om zelf werk vorm te geven, wordt verwacht dat individuen over zullen gaan tot een interne of externe baantransitie.

Verder wordt verwacht dat de doelgerichte benadering van social support een belangrijke rol speelt binnen de leercontext op werk om te zorgen dat een langdurige formele leeractiviteit leidt tot employability. Verwacht wordt dat indien deelnemers doelgerichte social support ontvangen op de werkvloer, dit mogelijk ervoor kan zorgen dat de invloed van de langdurige formele leeractiviteit positief wordt gestimuleerd en dat het bewegingskapitaal van deelnemers extra wordt beïnvloed. Daarnaast wordt verwacht dat de relatiegerichte benadering van social support vooral een ondersteunende rol heeft in de relatie tussen langdurige formele leeractiviteit en employability. Bovendien wordt verwacht dat naast leidinggevende en

collega's, er mogelijk ook sprake is van peer support door professionals van de opleiding binnen de leercontext op werk.

4. Methoden

In dit onderzoek staat de gebruikte onderzoeksmethode centraal. Allereerst wordt ingegaan op de gekozen onderzoeksbenadering (4.1) waarna de case-study en onderzoekspopulatie worden besproken (4.2). Vervolgens staat de operationalisering van de interviewtopics centraal (4.3) en daarna wordt de data-analyse besproken (4.4). Ten slotte wordt er ingegaan op de kwaliteitswaarborging van het onderzoek (4.5).

4.1 Onderzoeksbenadering

De focus van dit onderzoek ligt op het in kaart brengen van de wijze waarop langdurige formele leeractiviteiten invloed hebben op de employability. Om de volgende redenen wordt hiervoor een kwalitatief onderzoeksdesign gebruikt:

- In de huidige literatuur geeft weinig tot geen informatie omtrent de onderliggende processen bij de ontwikkeling van employability door middel van langdurige formele leeractiviteiten. Om deze onderliggende processen en mechanismen beter in kaart te kunnen brengen, is er gekozen voor kwalitatief onderzoek. Op deze manier kan beter gekeken worden naar de inhoud van de relatie van langdurige formele leeractiviteiten en employability en op welke manier LVJ en social support hier een rol in spelen. Zoals eerder is aangehaald is er nog niet veel bekend over op welke manier LVJ en social support een rol spelen in dit proces. Het doel van dit onderzoek is om te begrijpen op welke wijze deze verschillende variabelen invloed uitoefenen en welke processen hieraan ten grondslag liggen.
- Door de keuze voor kwalitatief onderzoek krijgen respondenten de kans om hun eigen afwegingen, percepties en ervaringen te beschrijven. Op deze manier kan er meer diepgaande en gedetailleerde informatie gegenereerd worden.

- Er kan dieper worden ingegaan op de manier waarop deelnemers van de EMP hun employability beoordelen, waardoor mogelijk meer inzicht kan worden verkregen in de samenhang tussen de verschillende employability dimensies. Daarnaast biedt kwalitatief onderzoek de ruimte om alternatieve verklaringen en factoren die mogelijk van invloed zijn op employability te onderzoeken.

4.2 Case-study en onderzoekspoplatie: interviews en respondenten

In dit onderzoek wordt er een in-depth case study uitgevoerd binnen de USBO en specifiek de EMP.

4.2.1 Interviews

Wegens de aard van de onderzoeksonderwerpen gekozen voor het afnemen van interviews. De onderwerpen zijn gericht op individuele betekenisvorming en niet afhankelijk van een wisselwerking met andere deelnemers. Om deze reden zijn focusgroepen geen geschikt meetinstrument. Interviews geven de respondenten de mogelijkheid om in eigen woorden hun afwegingen, percepties en ervaringen te beschrijven. Zo kunnen zij omschrijven hoe zij de EMP, de LVJ en social support hebben ervaren en kunnen bepaalde gebeurtenissen en situaties worden beschreven. Mogelijk kan dit ook zorgen voor gesprekken over gevoelige en persoonlijke onderwerpen. Om te zorgen voor een hoge mate van vertrouwen binnen het gesprek, is er gekozen voor interviews.

De interviews zijn afgenomen met professionals van de verschillende masterprogramma's. De topics die de interviews in grote lijnen hebben gestructureerd zijn gebaseerd op het theoretisch kader en moeten meer inzicht bieden in de wijze waarop langdurige formele leeractiviteiten invloed hebben op de employability en welke rol de LVJ en social support spelen in dit proces. Om meer inzicht te krijgen in wat er wordt aangeboden, zijn er meerdere informele gesprekken gevoerd met de coördinatoren van de verschillende EMP

richtingen.

De interviews zijn semigestructureerd wat inhoudt dat in alle interviews dezelfde topics langs komen maar dat de volgorde van de verschillende vragen per interview kunnen afwijken. De interviews zijn online uitgevoerd wegens grote afstand tussen de verschillende respondenten en beperkte mobiliteit van de onderzoeker. Door het camerabeeld tijdens de interviews kon er ook worden gekeken naar lichaamstaal. De interviews zijn opgenomen middels een geluid- en beeldopname. Op deze manier kon de data goed geanalyseerd worden na de opname. De gemiddelde duur van een interview was 58 minuten.

4.2.2 Respondenten

De respondenten van dit onderzoek zijn allereerst benaderd via een e-mail gestuurd door Sander Kramer – mastercoördinator EMP – met de vraag of zij interesse hadden om deel te nemen in de interviews. Daarnaast zijn veel respondenten via LinkedIn benaderd en is gevraagd of zij ook medestudenten konden vragen om deel te nemen aan het onderzoek. De respondenten waren professionals die in de afrondende fase zaten van de EMP of professionals die al afgestudeerd zijn aan een van de EMP richtingen.

Aan de interviews hebben 18 aantal respondenten deelgenomen. Volgens Hennink et al. (2017) is er sprake van theoretische saturatie tussen de 16 en de 24 interviews. Dit onderzoek zit dus boven de gestelde grens van Hennink et al. (2017) waardoor het vermoeden ontstaat dat er voldoende theoretische saturatie zal optreden. Volgens Bryman (2021) ontstaat er theoretische saturatie indien er geen relevante data meer wordt verzameld over een bepaald onderwerp of thema en als de data geen nieuwe inzichten meer oplevert. Na het 14 interview werd in dit onderzoek geconstateerd dat geen nieuwe inzichten meer werden verkregen.

Om tot een zo compleet mogelijk inzicht te komen, is in dit onderzoek ontwerp gestreefd naar een diverse groep aan respondenten. De wens was om van iedere masterrichting

6 aantal respondenten te interviewen. Uiteindelijk zijn vanuit de master Bestuur en Beleid voor professionals 6 aantal respondenten gesproken, vanuit de masterrichting Leiderschap in het publieke domein zijn er 8 aantal respondenten gesproken en tenslotte zijn er vanuit de masterrichting Organisatie, Cultuur en Management een 4 aantal respondenten gesproken.

Naast professionals uit de verschillende masterrichtingen is er bij het selecteren van de respondenten ook rekening gehouden met overige achtergrondvariabelen zoals leeftijd, geslacht en jaar van afstuderen.

4.3 Operationalisering interviewtopics

In het onderstaande overzicht wordt per kernconcept binnen het onderzoek besproken op welke wijze deze zijn geoperationaliseerd voor de interviews. Voor de volledige topiclijst, zie bijlage I.

4.3.1 Employability

De interviews zijn gestart met vragen over de EMP; hoe de professionals de EMP ervaren hebben, waarom zij besloten deel te nemen en welke invloed de EMP heeft gehad op hun loopbaan. Hierbij is gevraagd naar welke invloed de EMP heeft gehad op de ontwikkeling van kennis en vaardigheden, hun vertrouwen in zichzelf dat ze hun werk goed kunnen uitvoeren nu en in de toekomst en of het volgen van de EMP invloed heeft gehad op het zetten van baantransities. Ten slotte is gevraagd of er een bepaalde volgorde zat in de bovenstaande aspecten.

- Op welke manier heeft de EMP invloed gehad op uw loopbaan?
- Heeft de EMP invloed gehad op je kennis, vaardigheden en netwerken? Op welke manier?

4.3.2 Learning value of the job

Binnen dit topic staan baankenmerken van de functie van de respondent centraal, specifiek wordt er ingezoomd op de complexiteit van taken en ruimte binnen een baan. Met verschillende vragen is geprobeerd te achterhalen op welke manier de taken en werkzaamheden van een baan een rol speelden bij het toepassen en ontwikkelen van nieuwe kennis en vaardigheden. Er is hierbij gevraagd naar de complexiteit van het takenpakket en welke invloed hiervan. Daarnaast is er getracht te achterhalen hoeveel ‘ruimte’ respondenten binnen hun baan hebben ervaren om zelf hun baan vorm te geven en wat zij hiermee hebben gedaan. Tenslotte is er kort ingegaan op de mate waarin binnen de opleiding aandacht werd besteed aan het toepassen van kennis en vaardigheden binnen de werkcontext.

- Had je binnen jouw taken en werkzaamheden de kans om nieuwe kennis en vaardigheden toe te passen en te ontwikkelen?
- Op welke wijze heeft dit bijgedragen aan uw loopbaanontwikkeling?

4.3.3 Social support

Om te achterhalen op welke manier social support een rol speelt, ligt de focus van dit topic op in welke vorm respondenten social support hebben ervaren en op welke manier deze heeft bijgedragen aan hun verdere loopbaan en ontwikkeling. Hierbij is gevraagd wat voor ondersteuning zij hebben ervaren, door wie deze ondersteuning werd gegeven en welke invloed deze ondersteuning had op hun verdere loopbaan. Tenslotte is er kort ingegaan op de vraag of er sprake was van ondersteuning vanuit de opleiding tijdens het toepassen van kennis en vaardigheden binnen de leercontext.

- Kreeg u op uw werk ondersteuning van anderen in het toepassen en ontwikkelen van nieuwe vaardigheden en op welke manier vond dit plaats?
- Op welke wijze heeft dit bijgedragen aan uw loopbaanontwikkeling?

4.4 Data-analyse

In totaal zijn er 18 aantal interviews opgenomen waarbij er sprake was van een opname van geluid en beeld. Door middel van het programma Microsoft Teams zijn de interviews opgenomen en getranscribeerd. Alle transcripten zijn vervolgens door de onderzoeker doorgelopen om eventuele fouten van het transcribeerprogramma van Microsoft Teams aan te passen. Door middel van het programma Nvivo is de data vervolgens gecodeerd. Het proces van coderen staat hieronder stap voor stap uitgewerkt. Ten slotte zijn de resultaten geanalyseerd en samengevat in hoofdstuk 5. Alle data binnen dit onderzoek is anoniem en volgens de AVG-richtlijnen verwerkt. Alle data zijn opgeslagen via het beveiligde programma Yoda om privacy van de respondenten te waarborgen.

Het proces van coderen start allereerst met het open coderen van de getranscribeerde interviews. De interviews zijn gecodeerd op basis van de thema's die in de interviews naar voren zijn gekomen. Bij het open coderen wordt nog geen selectie aangebracht vanuit het theoretisch kader. Op deze manier is er een open blik en is er ruimte voor nieuwe en onverwachte resultaten (Bryman, 2021). Na het open coderen was stap twee het axiaal coderen van de data. Bij axiaal coderen worden de toegekende codes met elkaar vergeleken en worden de codes die bij elkaar passen samen gezet binnen een overkoepelende code (Bryman, 2021). Op deze manier kunnen overlappende thema's worden samengebracht. Het proces van coderen wordt afgesloten met het selectief coderen. Op basis van de onderwerpen uit het theoretisch kader wordt bij het selectief coderen de codes (die tijdens het axiaal coderen naar voren kwamen) geselecteerd op basis van hun relevantie voor de onderzoeksvraag (Bryman, 2021). Daarbij worden de codes ondergebracht in hoofdcategorieën die ervoor zorgen dat de hoofden deelvragen in dit onderzoek beantwoord kunnen worden.

4.5 Betrouwbaarheid, validiteit en generaliseerbaarheid

4.5.1 Betrouwbaarheid

In dit onderzoek is gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksmethode waarbij gebruik is gemaakt van semigestructureerde interviews waarbij het interview werd gestructureerd door een topiclijst. Het waarborgen van de betrouwbaarheid is lastig bij semigestructureerde interviews is een uitdaging, omdat het lastig is te achterhalen waardoor de betrouwbaarheid wordt belemmerd (Bryman, 2021). Doordat er gewerkt wordt met een topiclijst komen in alle interviews wel dezelfde onderwerpen terug. Dit verhoogt de betrouwbaarheid van het onderzoek. Daarnaast zorgt het opnemen en transcriberen van de interviews ervoor dat de data gecontroleerd kan worden. Als gevolg hiervan kunnen andere onderzoekers ook de data bekijken om zo de analyse van dit onderzoek te kunnen controleren. Op deze manier neemt de objectiviteit van de data gewaarborgd (Bryman, 2021).

4.5.2 Validiteit

Bij validiteit gaat het om de mate waarin je resultaten geldig zijn en overeenkomen met de werkelijkheid. Het gaat erom dat er wordt bepaald dat je daadwerkelijk hebt gemeten wat je wilde meten (Bryman, 2021). Allereerst is gebruik gemaakt van inzichten uit eerder onderzoek om de topiclijst op te stellen om zo de validiteit te verhogen in dit onderzoek. Daarnaast zijn er per topic meerdere vragen gesteld om te zorgen dat de interpretatie van de vraag door de respondent overkomt met de bedoeling van de onderzoeker.

4.5.3 Generaliseerbaarheid

Bij generaliseerbaarheid van het onderzoek staan herhaalbaarheid en consistentie centraal. Dit houdt in dat wanneer een onderzoek opnieuw zou worden uitgevoerd, er gelijke bevindingen naar voren zouden moeten komen (Bryman, 2021). Omdat dit onderzoek zich op een specifieke case-study richt, zijn de resultaten minder generaliseerbaar. Dit onderzoek

beperkt zich tot professionals die bijna klaar zijn of afgestudeerd zijn aan een EMP richting. Daarnaast hebben de respondenten een bepaald opleidingsniveau voordat ze de master beginnen en na de master. Dit heeft als gevolg dat de resultaten alleen kunnen worden toegepast op een groep met een vergelijkbaar opleidingsniveau.

5. Resultaten

In dit hoofdstuk wordt allereerst besproken hoe respondenten de EMP ervaren hebben en waarom ze de EMP in eerste instantie zijn gaan volgen (5.1). Daarnaast worden de resultaten over de invloed van de EMP op de verschillende employability dimensies besproken (5.2). Hierna wordt ingegaan op de mate waarin LVJ wordt ervaren welke rol deze variabele speelt in de relatie tussen langdurige formele leeractiviteiten en employability (5.3). Tenslotte wordt de ervaren social support geanalyseerd waarna gekeken wordt hoe social support de relatie van langdurige formele leeractiviteiten en employability beïnvloedt (5.4).

5.1 Ervaringen EMP

5.1.1 Ervaringen EMP

De start van de interviews begon met de vraag hoe de respondenten de EMP hebben ervaren en waarom ze gestart zijn met deze langdurige formele opleiding. Over het algemeen geven de respondenten aan dat ze met veel plezier de EMP hebben doorlopen. Respondenten geven aan dat ze het leuk vonden om weer te leren, genoten hebben van de verdieping en het contact met de andere deelnemers heel fijn was en veel plezier gaf.

Opvallend is dat 15 respondenten gelijk bij deze vraag aangeven dat ze heel erg hebben genoten en hebben geleerd van hun studiegenoten die allemaal verschillende contexten met zich meebrachten. Respondenten geven aan dat ze het leuk vinden om juist mensen te leren kennen uit andere contexten, omdat ze zo ervaringen kunnen delen en inspiratie kunnen opdoen.

Ja de dynamiek van de groep, hè? Echt een van de grootste meerwaarde vind ik echt de verschillende contexten van alle deelnemers. Ze komen en werken toch in een andere achtergrond. Die zijn als executives allemaal of in bestuur of directie of leidinggevende geland inmiddels, veel onderwijs, veel zorg, belastingdienst, politie. Dat maakt het een

hele mooie dynamiek en elkaars wereld daarin leren kennen tegen de context van die opleiding, dat vind ik grootste meerwaarde. - Respondent 13

Naast de meerwaarde van de studiegenoten geeft meer dan de helft van de respondenten aan dat ze de master hebben ervaren als zeer verdiepend en dat ze veel geleerd hebben. Veel respondenten geven aan dat ze veel onderliggende theorieën en kennis hebben gekregen die ze weer mee konden nemen naar de praktijk.

5.1.2 Reden deelname EMP

Meer dan de helft van de respondenten geeft aan dat ze deelnamen aan de EMP, omdat ze graag een baan stap wilden gaan zetten in hun carrière. Ze geven hierbij aan dat een masterdiploma hierbij kan helpen. Drie respondenten gaven aan dat om binnen hun organisatie door te stromen, een masterdiploma een vereiste was.

Daarnaast gaven respondenten aan dat ze zelf graag een baan stap zouden willen zetten, maar nog niet de kennis en vaardigheden bezaten om deze nieuwe stap te kunnen zetten. De reden voor de deelname aan de EMP was om meer kennis op te doen omtrent bestuurlijke en organisatorische vraagstukken om zo een baan stap te kunnen gaan zetten.

Ik ben het gaan doen omdat ik voor mezelf dacht van nou, weet je, Ik was toen manager, superleuke baan. Maar ik dacht, ja, wil ik ook nog eens wat anders dan, dan vind ik wel dat ik een opleiding moet hebben en ik werkte heel veel in het sociaal domein bij de gemeente, zeg maar. Daar wordt toch wel wat andere taal gesproken, wat meer ambtenarentaal. En ik wilde ook gewoon die die taal snappen, zeg maar en daarin mee kunnen participeren. - Respondent 10.

Tenslotte is er ook een groep respondenten die van mening is dat ze op universitair niveau functioneren binnen hun organisatie, maar zat ze niet het ‘papiertje’ hebben om dit te laten zien. En dat wanneer ze een baan stap zouden willen gaan zetten, wel een masterdiploma nodig hebben om dit niveau aan te tonen.

Ook geeft de helft van de respondenten aan dat ze hebben deelgenomen aan de EMP omdat ze ook graag meer verdieping van kennis wilden. Veel respondenten zijn opgeklommen binnen verschillende organisaties en hebben behoefte aan een theoretische onderlegging van hun beslissingen.

Ik ben hier ooit in deze organisatie begonnen als maatschappelijk werker, ik stond veel in contact met de ouders die opgenomen kinderen hebben, en ben eigenlijk doorgegroeid in leidinggevende functies. En toen ik op een gegeven moment het afdelingshoofd was, dacht ik van ja, ik ben nu eigenlijk steeds intern doorgegroeid, ik heb wel intern opleidingen gedaan, maar eigenlijk zou ik wel een meer een theoretisch kader willen. Waarbinnen ik ga onderzoeken waarom ik bepaalde keuzes eigenlijk maak? Dus ik was toen echt op zoek naar een master die mij daarin ook wel meer tools kon geven, maar misschien ook wel meer een theoretisch kader. - Respondent 8

5.2 EMP en employability

Het verband tussen de langdurige formele leeractiviteit, in dit geval de EMP, en de verschillende employability dimensies is achterhaald door te vragen aan de respondenten hoe de EMP van invloed is geweest op hun loopbaan. Vervolgens is er doorgevraagd naar verkregen kennis en vaardigheden, netwerk, bewustzijn, vertrouwen in eigen loopbaan en baantransities. Zodoende is beter in beeld gekomen op welke employability dimensies de EMP invloed heeft.

5.2.1 Bewegingskapitaal

Menselijk kapitaal. Alle respondenten geven aan dat hun menselijk kapitaal is toegenomen door de master. Dit uit zich in toegenomen kennis en vaardigheden, een aangepaste of nieuwe blik op vraagstukken en kunnen communiceren op strategisch niveau.

Kennis en vaardigheden. Allereerst wordt door 14 van de respondenten aangegeven dat zij door de langdurige formele leeractiviteit nieuwe kennis en vaardigheden hebben

verworven. De respondenten geven aan dat zij al veel ervaring hebben opgedaan, maar dat de master ervoor zorgde dat zij nieuwe kennis verkregen en er sprake was van verdieping van al bestaande kennis.

Het gaat hier om de bevestiging van het fundament en het fundament iets steviger bouwen. - Respondent 3

Het fundament steviger maken gebeurt doordat de respondenten vanuit verschillende vakgebieden fundamentele theorieën worden aangereikt die meer inzicht moeten bieden in organisaties. Respondenten geven aan dat het niet gaat om expliciete vaardigheden, maar dat er meer verdieping en inzicht wordt gegeven in organisaties en bestuurskundige kwesties wat soms moeilijk is uit te drukken in woorden.

Dat respondenten aangeven dat ze geen expliciete vaardigheden hebben geleerd, hangt mogelijk samen met het feit dat het hier gaat om academisch onderwijs waarbij het creëren van een wetenschappelijke blik centraal staat. In verband met nieuwe kennis en vaardigheden die professionals hebben kregen, geven professionals aan dat ze door deze nieuwe kennis een andere blik hebben ontwikkeld om vraagstukken binnen hun organisatie op te lossen.

Aangepaste of andere blik. Door meer dan de helft van de respondenten wordt dan ook aangegeven dat zij door de master een nieuwe of aangepaste blik hebben ontwikkeld. Respondenten omschrijven het als een aangepast denkkader, een bredere blik, meer nuance in mijn blik of meer een abstracte blik.

Ik ben begonnen als docent en toen ik in die functie begon, keek ik heel erg met een docent blik. Nadat ik teamleider ben geworden, merkte ik dat ik na één of twee jaar toch meer met een teamleiders blik ging kijken. Door de master kan ik veel meer overstijgender kijken. Ik zie wat er gebeurt tijdens de vergadering en ik doorzie nu gewoon het spel. - Respondent 14

Respondenten geven aan dat doordat ze verschillende theorieën krijgen aangereikt, op een andere manier gaan denken en hierdoor ook met een andere bredere blik naar vraagstukken gaan kijken binnen organisaties. In plaats van vanuit één invalshoek een vraagstuk te bekijken, zijn de respondenten in staat om meerdere invalshoeken te gebruiken. Door respondent 5 wordt het ook wel het vogelperspectief genoemd. Respondenten geven aan dat ze beter in staat zijn vraagstukken vanuit een organisatie breed of een bestuurlijk perspectief te zien.

Ten slotte geven respondenten ook aan dat die nieuwe of aangepaste blik ook veel kritischer is dan eerst. Respondenten geven aan dat ze kritischer kijken naar vraagstukken, naar onderbouwingen van anderen en naar waarom bepaalde beslissingen worden genomen. Door de master zijn ze kritischer gaan nadenken binnen hun eigen werkveld.

Terminologie strategisch niveau. Ten derde wordt door 12 respondenten aangegeven dat zij door de master kunnen ‘meepraten’ op strategisch niveau. Respondenten geven aan dat ze door de master een bepaalde terminologie krijgen aangereikt, waardoor ze allereerst beter in staat zijn bepaalde processen binnen hun organisatie te benoemen.

Als je dat dan goed kan benoemen wat er aan de hand is, dan kun je er ook weer beter iets mee. Je hebt al een gevoel dat er ergens iets een beetje wringt of zo, maar als je dan de juiste woorden aangereikt krijgt dan ja, dan kun je daar wat mee en beter op handelen. - Respondent 3

Maar naast dat ze beter in staat zijn processen te benoemen, geven respondenten ook aan dat ze beter kunnen communiceren met collega's die werkzaam zijn op strategisch niveau. Uit de interviews komt naar voren dat na de master respondenten het gevoel hebben dat ze beter kunnen meepraten aan ‘de bestuurstafel’ en hun standpunten beter kunnen onderbouwen.

Sociaal kapitaal. Door meer dan de helft van de respondenten aangegeven dat door de EMP hun netwerk door hun studiegenoten is vergroot, maar dat dit netwerk niet persé directe invloed heeft op de loopbaanontwikkeling van de respondenten. Het gaat hier niet om een

traditioneel netwerk, maar meer over en kennisnetwerk waar studiegenoten contact met elkaar hebben omtrent vraagstukken binnen hun eigen organisatie

Dat is heel leuk, dus je onderhoudt dat contact. En daarnaast merk ik dat als ik tegen dingen aanloop, dat ik veel gemakkelijker een ander even bel of mail en andere mij ook met hè? Heb jij hier wel eens mee te maken gehad, heb je daar misschien ideeën over, kunnen we er even over sparren? - Respondent 8

Doordat de studiegenoten uit allemaal verschillende sectoren en organisaties komen, kunnen ze juist verschillende perspectieven omtrent vraagstukken uitwisselen. Door het overgrote gedeelte van de respondenten wordt dus wel het netwerk gebruikt, maar daarbij wordt voor het overgrote gedeelte aangegeven dat ze het netwerk van de master niet ervaren als een 'traditioneel netwerk'. Veel respondenten geven aan dat ze meer gericht zijn op hun organisatie en/of sector.

Ja de drempels zijn wat lager, want je kent elkaar natuurlijk vanuit die tijd en je trekt nou met elkaar op. We waren met 17/18 zoiets en iedereen heeft echt wel een heel specifiek domein. We zijn gewoon allemaal professionals die toch behoorlijk in het middenmanagement zeg maar, het middenkader van organisaties zitten. Is heel erg bezig zijn binnen die organisatie met hun eigen vraagstukken. - Respondent 15

Zelfbewustzijn. Door 11 respondenten is aangegeven dat het masterprogramma heeft gezorgd voor meer zelfbewustzijn. Zelfbewustzijn wordt in de interviews onder andere geassocieerd met: weten wie ik ben, weten wat mijn krachten zijn, weten wat voor leider ik ben, weten welke baan precies bij mij past. Door respondent 1 wordt het ook wel professioneel bewustzijn genoemd. De volgende respondent omschrijft zelfbewustzijn als het volgende:

De master heeft mij heel veel energie gegeven en ik vond persoonlijke ontwikkeling als leider echt fantastisch, dus het heeft mij ook heel veel inzicht gegeven. Van wie ben ik?

Hoe reageer ik? Wat zijn mijn krachten? Wat zijn mijn valkuilen? Wat zijn ontwikkelpunten? Ja, dat vond ik ook echt wel heel erg leuk. - Respondent 10

Veel respondenten gaven ook aan de master invloed heeft op hun zelfbewustzijn over hun functie of de organisatie waar ze werkzaam zijn en of deze wel bij hun past. Dit zelfbewustzijn wordt als waardevol gezien bij het zoeken naar een functie of organisatie die wel bij hen past. Door 9 van de 11 respondenten die aangaf te zijn gegroeid in zelfbewustzijn, is uiteindelijk ook een interne of externe baan stap gezet.

Ik ben heel erg aan reflecteren op mijn eigen kernwaarden: wat vind ik nou in leiderschap belangrijk? En ik merkte in tijdens die studie hoe de politie een beetje in elkaar zit, hè? Wat ik al zei, veel meer aan de harde kant van leiderschap en ik zit eigenlijk qua waarde en stijl aan de zachtere kant van leiderschap. Dat merkte ik al in mijn 20 jaar in mijn loopbaan bij de politie. Maar als je op strategisch managementniveau gaat leidinggeven, dan wordt die apenrots alleen maar groter. En ik werd mij bewust dat dit niet meer paste, dus tijdens mijn opleiding ben ik ook geswitcht naar de gemeente. - Respondent 13

5.2.2 Self-perceived employability

In de interviews is ook gevraagd naar de invloed van de master op het vertrouwen in de individuele baankansen door de respondenten. 17 van de 18 respondenten geeft aan dat de master invloed heeft op hun vertrouwen in hun loopbaan.

Ik denk wel dat de opleiding in die zin daarbij geholpen heeft om daarin de bevestiging te geven dat het wel oké zit dat dat dat dat je wel weer op je pootjes terechtkomt. - Respondent 2

Daarnaast ervaren respondenten dat hun loopbaankansen worden vergroot doordat ze nu een masterdiploma op hun CV kunnen zetten. Doordat ze dit masterdiploma op hun naam

hebben staan, geven de respondenten aan dat door anderen anders naar hen gekeken wordt, maar dat ze ook meer vertrouwen in zichzelf krijgen hierdoor.

Ja, nou ja ik denk dat dat wel klopt wat je zegt. Gewoon zelfvertrouwen inderdaad van nou, ik heb dit gewoon laten zien en dat ik op dit niveau functioneer en door die master, het klinkt een beetje raar, heb ik bewijs dat het zo is. - Respondent 16.

5.2.3 Baantransities

In de interviews is ook gevraagd naar de mogelijke bijdrage van de master aan de verschillende individuele loopbaanstappen. 15 van de 18 respondenten een loopbaanstap hebben gezet en dat zij aangeven dat de master hieraan heeft bijgedragen. Meer dan de helft van de respondenten heeft hierbij een interne baantransitie gezet en hierbij is opvallend deze transities vooral een verandering van operationeel naar strategisch niveau aangeven, kortom een verticale baantransitie. Respondenten geven aan dat ze van hun organisatie de kans krijgen om door te stromen naar een andere functie en dat het gemakkelijk is om binnen je eigen organisatie te gaan experimenteren met nieuwe kennis en vaardigheden.

Toen ik begon met de master, toen was ik toch meer operationeel leidinggevende, dus gaf ik leiding aan een afdeling. En ook nog wel direct aan een team. En gedurende de master kwam daar al een beetje verandering in en eigenlijk na de master ben ik veel meer op het strategische niveau terechtgekomen, wat ik ook echt wel graag wilde. Dus daar heeft daar heeft in die zin heeft daar de master wel aan bijgedragen. Om die stap te gaan kunnen zetten. - Respondent 8

In totaal zetten 3 respondenten geen baantransitie tijdens of na de master. Wel geven deze respondenten aan dat ze na afronding van de master er binnen de organisatie wel naar hen anders werd gekeken en dat ze een andere 'positie' kregen binnen hun organisatie. Hier gaat het niet om een nieuwe baanpositie, maar meer om machtsverhoudingen.

Bij mij helpt het mee dat ik een lange carrière ook nog in de zorg heb, dus ik praat vrij makkelijk over waar het echt werkelijk waar om gaat. Maar daarmee kom je aan de bestuurstafel toch niet altijd even ver. Ja dus die master is eigenlijk een ticket toegang tot de echte toegang tot een plekje aan de tafel zeg maar. - Respondent 7

5.2.4 Volgorde employability dimensies

In de interviews is gevraagd naar de verschillende dimensies van employability, waarna gevraagd is of er sprake is van een bepaalde volgorde tussen de verschillende dimensies. Deze vraag werd gesteld met het doel om te kijken of de respondenten de dynamic chain van Forrier et al. (2015) ervaarde. In totaal geven 5 respondenten aan dat zij de verschillende de verschillende employability onderdelen zoals de dynamic chain van Forrier et al. (2015) hebben doorlopen, namelijk toename in bewegingskapitaal leidt tot toename van self-perceived employability wat leidt tot een baantransitie.

Want hoe meer kennis je krijgt, hoe meer vertrouwen je krijgt en het helpt dan ook wel dat je het direct kan toepassen op je op je werk, hè? En dit vertrouwen zorgt dat ik mij comfortabel genoeg voel om te denken, hé ik kan het nu aan om deze stap te zetten. – Respondent 14.

Een aantal respondenten geeft daarnaast een deel van de keten aan. Bijvoorbeeld 6 respondenten geven aan dat door een toename aan vertrouwen in hun eigen loopbaan, zij een baanstap hebben gezet. Daarnaast ervaren een aantal respondenten ook een rechtstreekse relatie, zoals dat nieuwe kennis en vaardigheden (beginkapitaal) leidt tot het zetten van een baantransitie.

Opvallend is dat twee respondenten juist een andere kant van de keten aangeven, namelijk dat door het zetten van een baantransitie hun bewegingskapitaal heeft toegenomen, wat invloed heeft gehad op hun self-perceived employability.

Eerst nieuwe baan en daarna de kennis en vaardigheden en het vertrouwen. Ja, die baan heeft eigenlijk alles in verandering gezet. – Respondent 5

5.2.5 Overkoepelend beeld employability

Kortom, de EMP is van invloed op alle employability dimensies die door Forrier et al. (2015) worden omschreven. De variabelen waarop de EMP het meeste invloed op heeft zijn kennis en vaardigheden, een nieuwe of aangepaste blik en vertrouwen in eigen loopbaan. Bewustzijn wordt minder door de respondenten genoemd en de meeste respondenten hebben wel een baan stap gezet.

Omtrent de volgorde van de verschillende employability dimensies kan geen eenzijdig beeld worden geschetst. Er zijn respondenten die de dynamic chain van Forrier et al. (2015) bevestigen, een deel van de dynamic chain ervaren of een rechtstreekse relatie tussen bepaalde dimensies ervaren. Daarnaast geven twee respondenten een andere kant van de keten aan.

Employability dimensie	Aantal respondenten
Bewegingskapitaal	18
Menselijk kapitaal	18
Kennis en vaardigheden	14
Nieuwe of aangepaste blik	15
Terminologie strategisch niveau	12
Persoonlijke groei	7
Sociaal kapitaal	16
Bewustzijn	11
Self-perceived employability	18
Vertrouwen in loopbaan	17
Geen vertrouwen in loopbaan	1

Baantransitie	18
Geen baantransitie	3
Wel baantransitie	15

5.3 LVJ

In de interviews is ook gevraagd naar de LVJ van de respondenten en welke invloed deze heeft gehad op hun loopbaan. Allereerst werd er gevraagd of de respondenten binnen hun taken en werkzaamheden de kans kregen om hun de geleerde kennis en vaardigheden vanuit de EMP toe te passen en verder te ontwikkelen. 13 van de 18 respondenten geeft hierbij aan dat zij de kans hadden om kennis binnen hun takenpakket toe te passen. In totaal zijn er 5 respondenten die aangeven niet de geleerde kennis en vaardigheden binnen hun taken en werkzaamheden te kunnen toepassen.

Bij het analyseren van de data kwam naar voren dat er eigenlijk drie verschillende groepen bestaan:

- Groep respondenten die geleerde kennis kan toepassen binnen hun functie en aangeven dat zij een zeer uitdagend takenpakket hebben;
- Groep respondenten die geleerde kennis kan toepassen binnen hun functie doordat zij aan job crafting zijn gaan doen;
- Groep respondenten die geleerde kennis niet kan toepassen binnen hun functie of taken.

In de onderstaande paragrafen worden de verschillende groepen besproken.

5.3.1 *Uitdagend takenpakket*

De eerste groep van respondenten die hun kennis kunnen toepassen en ontwikkelen, geven aan dat ze ook een zeer uitdagend takenpakket hebben. In totaal geven 6 respondenten

aan dat ze een uitdagend takenpakket hebben en dat ze de geleerde kennis en vaardigheden uit de master kunnen toepassen.

Opvallend is dat deze groep respondenten tijdens of na de master een interne baanstap hebben gezet en aangeven dat ze door deze stap een functie hebben gekregen met een uitdagend takenpakket. De complexiteit van hun functie is niet meegegroeid met hun nieuwe kennis, de respondenten hebben in plaats hiervan een nieuwe functie gekregen die uitdagend is.

Respondenten geven aan dat hun takenpakket uitdagend is, omdat bezig zijn met vraagstukken met grote belangen, waarbij veel verschillende partijen betrokken zijn, ze onderdeel zijn van een organisatie die continu in beweging is of dat ze bezig zijn met projecten op terreinen die nog maar net ontdekt zijn.

Het is uitdagend omdat het gaat om veel mensen, grote gebieden en belangrijke onderwerpen. Die uitdagend zijn omdat je altijd op vele borden tegelijk schakelt. In het hier en nu, maar ook in de toekomst, maar ook op het bord van de politie, maar ook van de gemeente, maar ook van een woningbouwvereniging of een verzorging, zorgverlener. Dus het gaat altijd over meer dan alleen jezelf. Als je binnen de politie kijkt, gaat het altijd over verschillende lagen. Omdat ik op een koppelstuk zit tussen twee lagen, mijn eigen district onder me, de eenheidsleiding boven me en naast me nog districten en alles wat ik doe, heeft daar ook effect. Of alles wat zij doen heeft weer effect, ook op mij dus. Uitdaging genoeg op meerdere punten. - Respondent 11

De respondenten die aangeven dat ze een zeer uitdagend takenpakket hebben, geven daarbij ook aan dat er weinig ruimte is binnen hun functie om zelf taken of projecten op te pakken. Daarbij geven ze aan dat ze zelf ook geen behoefte hebben om deze ruimte gaan creëren, omdat ze door hun takenpakket genoeg leuke en uitdagende projecten hebben waarbinnen ze de kennis van de EMP kunnen toepassen en ontwikkelen. Er is dus vaak geen ruimte en er is geen behoefte om ruimte te creëren.

Mijn agenda is een rammetje vol, maar wel rammetje vol met context die ik de afgelopen twee jaar op spoor heb gehad en zeer uitdagend is. - Respondent 7

Respondenten geven aan dat doordat ze een zeer uitdagend takenpakket hebben waarbinnen ze de kennis van de EMP kunnen toepassen, ze zich verder binnen hun functie kunnen ontwikkelen met de verkregen kennis. Respondent 14 omschrijft het als een positieve vicieuze cirkel waarin je terecht komt. Niet alleen tijdens de EMP leren de respondenten, maar door hun uitdagende baan waarbinnen ze hun werk kunnen toepassen, kunnen ze zich blijven ontwikkelen. Op deze manier zetten respondenten tijdens en na hun master hun ontwikkeling door. Juist omdat het takenpakket aansluit bij de stof van de EMP en uitdagend is, krijgen respondenten de kans en de uitdaging om steeds verder te leren en hun vaardigheden en kennis van de EMP uit de master te blijven inzetten om uitdagende vraagstukken het hoofd te bieden.

5.3.2 Verandering taken of positie

De tweede groep van respondenten die hun kennis kunnen toepassen en ontwikkelen, ervaren hierbij ook een verandering van taken of positie. In totaal geven 8 respondenten aan dat ze aan job crafting hebben gedaan om op deze manier meer kennis en vaardigheden uit de master toe te passen binnen hun werk. Hierdoor zijn hun taken of positie veranderd binnen hun functie. Respondenten pakken andere projecten op, gaan andere adviezen geven en worden vaker door MT gevraagd om aan te schuiven.

Ik merk dat ik binnen de organisatie ook andere taken naar mij toe trek en dat ik als gevolg hiervan ook voor andere dingen gevraagd wordt. Dus ik merk dat die mij vaak vragen om of ergens iets over op papier te zetten of om eens even mee te brainstormen of ik pak zelf een project op. En dan waarderen ze vooral de analytische manier van kijken en die zit ook wel in mij. Maar die heb ik natuurlijk ook wel opgedaan heb in de opleiding, met meer afstand bekijken. - Respondent 4

Bij een veranderende positie gaat het meer om het feit dat respondenten aangeven dat ze een meer ruimte pakken en hierdoor meer invloed krijgen binnen de bestuurlijke processen. Hierbij zijn de taken van de respondenten niet veranderd, maar respondenten ervaren wel dat ze binnen de organisatie meer invloed hebben. Ze geven aan dat ze een zwaardere stem hebben gekregen, sterke positionering hebben en niet meer aanschrijven bij vergaderingen maar echt deelnemen aan vergaderingen.

Ik denk dat ik een zwaardere stem heb gekregen in het MT en bij de advisering van de directeur. Gewoon een informeel, dus niet een concrete taak of wat dan ook. Maar wel die zwaardere stem. - Respondent 12

Een belangrijk element bij het veranderen van taken of positie is volgens de respondenten dat er ook ruimte was of ruimte gecreëerd kon worden om taken en positie te veranderen. Dus aan de ene kant gaf de functie ruimte om taken te veranderen, maar daarnaast geeft het overgrote respondenten aan dat ze zelf ook deze ruimte gecreëerd hebben en dat ze zelf actief met deze ruimte aan de slag zijn gegaan.

Ik kan niks concreets noemen, maar als ik dingen had waarvan ik dacht, oh, dat gaan we anders, dat gaan we dat anders doen. Dan deed ik dat gewoon. Dus die ruimte had ik zeker. - Respondent 16

De taken en positie van respondenten konden dus alleen veranderen indien hier ruimte voor was binnen de functie en deze ruimte ook door de respondent werd benut of als de respondent zelf actief aan de slag ging om deze ruimte te creëren.

Als gevolg van veranderende taken of positie konden respondenten zich tijdens en na de EMP verder ontwikkelen. Door job craften kregen ze de kans om de kennis en vaardigheden van de EMP toe te passen en hun ontwikkeling door te zetten. Respondenten geven aan dat ze steeds beter konden adviseren binnen hun organisatie, inzetbaar werden op meerdere domeinen en dat op deze manier de master een duurzaam effect heeft op hoe je functioneert binnen je

werk. Respondenten geven aan dat ze op deze manier binnen hun aanstelling kunnen blijven leren.

5.3.3 Kennis EMP niet kunnen toepassen

De derde te onderscheiden groep geeft aan dat zij de geleerde kennis van de EMP niet kunnen toepassen en verder kunnen ontwikkelen binnen hun functie en werkzaamheden. Ten eerste geven respondenten aan dat ze een functie bekleden waarbij ze de kennis en vaardigheden van de EMP niet kunnen toepassen.

Nou eigenlijk niet, merk ik. Ik ben met een functie gewoon bezig van ja jongens, maar dit hebben met elkaar afgesproken, dus het procesmatige werken dat, dat kan ik wel heel erg toepassen hè? Van wie gaat van A naar B via een proces, dus dat kan ik wel enorm toepassen. Maar die nuance. We hebben besloten dat dit de cyclus is voor PwC, dus die blijven we volgen met elkaar om deze deze deze deze redenen, maar daarin ben ik dus wel heel stellig dat hem dus moeten blijven volgen. Dus dat mis ik wel, dat ik niet hierin die nuance kan toepassen uit de master. - respondent 10.

Ten tweede geven respondenten aan dat ze de kennis en vaardigheden uit de EMP niet kunnen toepassen is omdat ze binnen hun functie geen ruimte hebben om bepaalde vraagstukken en projecten op te pakken. Respondenten geven aan dat hun pakket zo vol zit met taken, dat het ook niet mogelijk is om tijd te creëren om extra projecten op te pakken waarbij ze wel met hun nieuw vergaarde kennis en vaardigheden mee aan de slag kunnen.

Ja en die en dat en ik merk dat ik dat niveau in mijn huidige werk. Die kon ik te weinig tegen nog. Ik ben nu ook te veel mijn tokootje aan het runnen. Ik ben nu gewoon ja zorgen dat de experts bij elkaar komen dat er dat er goed gecommuniceerd wordt, dat er dat er de dat er dat ik een expert kan aannemen of dat het afdelingshoofd een vacature uitzet. Ja heeft niet zoveel met beleid in bestuur te maken. Ik merk dat ik met voor mijn gevoel ben ik met trivialiteiten bezig. En dat is niet uitdagend. - Respondent 9.

Wanneer respondenten hun kennis niet kunnen toepassen, heeft dit als gevolg dat respondenten het gevoel hebben dat hun ontwikkeling wordt belemmerd. Respondenten geven aan dat ze zich hierdoor niet ontwikkelen op vlakken die ze willen, dat ze in hun comfortzone blijven ondanks dat ze dit niet willen en dat ze niet met de verkregen kennis kunnen oefenen. Respondenten geven aan dat het feit dat ze niet binnen hun werk hun kennis kunnen toepassen, hun ontwikkeling wordt belemmerd of zelfs stilstaat.

Een gevolg van deze belemmering is dat 5 respondenten aangeven dat ze buiten hun functie op zoek gaan naar ontwikkeling of uitdaging. Dit kan zijn in de vorm van het lezen van artikelen of boeken, het volgen van een opleiding, veel sporten, maar ook het uiteindelijk zoeken van een andere functie. In totaal geven 2 respondenten aan dat indien er niet iets veranderd in hun functie, ze op zoek gaan naar een andere functie.

Kortom, wanneer deelnemers van de EMP naast het volgen van de opleiding hun kennis en vaardigheden kunnen toepassen én een uitdagend takenpakket hebben of de ruimte hebben om te doen aan job crafting, krijgen ze de kans om zich binnen hun functie zich verder te ontwikkelen gedurende en na de EMP. Indien deelnemers van de EMP niet de kans krijgen om de kennis en vaardigheden toe te passen en ook geen ruimte hebben om te job craften, ervaren de respondenten dit als belemmering en kunnen ze ervoor kiezen om uitdaging en toepassing buiten hun functie op te zoeken, zo ook in de vorm van een andere baan.

5.4 Social support

Tenslotte is in de interviews gevraagd of de respondenten bij het toepassen van kennis en vaardigheden social support hebben ervaren. Daarnaast is er gevraagd of respondenten ondersteuning hebben ervaren van hun studiegenoten en programmacoördinator. Door middel van doorvragen is er in kaart gebracht van wie ze social support hebben gekregen, op welke wijze en welke rol deze variabele speelt in de relatie tussen de EMP en employability

5.4.1 Social support op de werkvloer

15 respondenten geven aan dat ze ondersteuning op de werkvloer hebben ervaren in het toepassen en ontwikkelen van kennis verkregen door EMP, 3 respondenten geven aan geen enkele ondersteuning te hebben ervaren op de werkvloer.

Relatiegerichte social support. Meer dan de helft van de respondenten geeft aan dat ze relatiegerichte ondersteuning hebben ervaren bij het toepassen van kennis en vaardigheden van de EMP op de werkvloer. Relatiegerichte ondersteuning wordt door respondenten omschreven als waardering uitspreken, complimenten en gesprekken over persoonlijke situatie. Respondenten geven aan dat ze zich ondersteund voelen op deze manier, doordat collega's of hun leidinggevende vertrouwen heeft in hun capaciteiten.

Steun zit hem ook gewoon in van dat af en toe iemand tegen je zegt van je kan dit. En dat maakt collega's op de ambulance die wel eens dan zeggen tegen mij, van ja maar ik wist al lang dat jij dit in je had en nu doe je het. Weet je wel, dus dat helpt af en toe een beetje van een beetje die mental support. - Respondent 7.

Relatiegerichte ondersteuning wordt gegeven door collega's of leidinggevenden. Door leidinggevende wordt meer relatiegerichte ondersteuning geboden door middel van persoonlijke gesprekken en evaluatie momenten. Door collega's wordt meer relatiegerichte ondersteuning geboden in de vorm van complimenten en waardering uitspreken.

Respondenten geven aan dat het krijgen van deze ondersteuning in verband met de EMP vooral heel fijn is en dat zij zich persoonlijk ondersteund voelen. Opvallend is dat respondenten verder geen verband leggen tussen het krijgen van relatiegerichte ondersteuning op de werkvloer en employability. Het wordt vooral als heel positief ervaren en dat dit motiveert om ook zich in te zetten voor de organisatie.

En ik heb de afgelopen jaren ervaren dat zeg maar mijn collega's die mij goed kennen en zo dat zij dat ze altijd wel positief waren, soms zij ook kritisch, Maar dat is niet erg,

maar wel gewoon maar die mensen support gaven. Ja, dat geeft mij meer gemak sociaal en daardoor ga ik ook gewoon beter werken. Ik wil daardoor ook harder voor zijn werken en ik wil ze ook beter dienen, ook in mijn huidige functie. - respondent 8

Doelgerichte social support. In totaal geven 9 respondenten aan dat zij doelgerichte ondersteuning hebben ontvangen op de werkvloer omtrent het toepassen en ontwikkelen van kennis en vaardigheden van de EMP. Doelgerichte ondersteuning wordt door de respondenten omschreven als inhoudelijke feedback, het krijgen van kritische vragen, functioneringsgesprekken, informatie verschaffen, en inhoudelijk sparren.

Ik heb met mijn met mijn leidinggevende regelmatig gewoon een op een gesprekken en dat gaat natuurlijk over praktische dingen. Maar ook wel vaak over: hoe loopt het, en we sparren wel over onderwerpen dan. Hoe zou ik het aanpakken of wat zal ik doen? Ik ben ook in een hele nieuwe eenheid gestart, dus ik bel ook wel eens om te vragen, joh ik heb nu dit, wat is bij jullie eigenlijk gewoon? - Respondent 11

Wanneer er gekeken wordt naar door wie die doelgerichte ondersteuning wordt verleend, zijn dit collega's en leidinggevenden. Opvallend is dat geen van de respondenten louter doelgerichte ondersteuning ervaart van hun leidinggevenden. Het zijn vooral collega's die doelgerichte ondersteuning verlenen in de vorm van informele sparring momenten tussen het werken door.

In tegenstelling tot relatiegerichte ondersteuning, gaven respondenten aan dat de doelgerichte ondersteuning omtrent toepassen van kennis ervoor zorgt dat zij beter bewust werden van wat er op werk gebeurt en hoe dit aan te pakken. Door feedback of kritische vragen geven respondenten aan dat je uit de waan van de dag wordt getrokken en dat je je meer bewust wordt om wat er binnen je werk gebeurt en hoe je hier met kennis uit de EMP op in kan spelen.

Ja, wat het mij gebracht heeft, is dat je gewoon een goed beeld krijgt van het werk. En als je gewoon denkt van oh, ik ga lekker starten en ik pak dit op. En wanneer een

persoon dan een paar vragen stelt van heb je hieraan gedacht of heb je die gesproken?
Of waarom doe je het zoals je het doet dat? Dat maakt je gewoon heel erg bewust en
verbreed je blik ook. - Respondent 11

Als gevolg van deze bewustwording geven respondenten aan dat hun kennis wordt
geprikkeld en dat ze beter beslissingen te nemen. Daarnaast geven respondenten aan dat zij
door ondersteuning op de werkvloer beter in staat waren hun functie uit te oefenen en dat zij
op deze manier binnen hun functie kunnen groeien.

Ik ga daar ook met andere mensen over sparren. Hoe kijk jij daarnaar? Dus je bent ook
inzicht aan het verkennen hè? Dus met de methodiek kijken waarom jij bepaalde dingen
doet. En dan krijg je de vraag of je hieraan hebt gedacht, hoe maakt het nou dat jij zo
denkt? Ik vind dat heerlijk, dat is voor mij echt leren. Dus leren hoe de anderen dat doet,
dit laten resoneren en nadenken oké, maar hoe zou dat voor mij zijn en wat zou ik
daarmee doen. Dat helpt mij in studeren en groeien heel erg. - Respondent 13.

Respondenten geven aan dat door doelgerichte ondersteuning naast de EMP ze sneller
gaan leren en groeien doordat ze het niet alleen hoeven doen. Door doelgerichte ondersteuning
op de werkvloer krijgen ze nieuwe inzichten en nieuwe kennis waardoor ze beter hun functie
kunnen uitvoeren. Om in employability termen te spreken, respondenten geven aan dat
doelgerichte ondersteuning naast de EMP een positief effect heeft op hun menselijk kapitaal.
Daarnaast geven respondenten aan dat door doelgerichte ondersteuning zij het gevoel krijgen
dat ze tijdens en na de EMP kunnen blijven groeien. Doelgerichte ondersteuning naast de EMP
zorgt dat het vertrouwen van respondenten in zichzelf en in hun eigen loopbaan positief wordt
gestimuleerd.

Geen social support op werkvloer. In totaal geven 9 respondenten aan geen
doelgerichte ondersteuning te hebben ontvangen. Als reden hiervoor wordt voornamelijk
opgegeven dat zij niemand binnen hun organisatie hebben om mee inhoudelijk te sparren. Dit

komt doordat veel respondenten toch vaak een hoge positie bekleeden binnen een organisatie en veel collega's juist kijken naar hen voor sturing en steun.

Ik was daarvoor directeur/bestuurder, dus je staat echt aan de top van de organisatie, dus ik had wel bijvoorbeeld rondom dat HR stuk dat ik op een gegeven moment de vertaalslag wilde maken. Ja, dan kan ik natuurlijk zelf wel aan mijn mensen vragen om de opdracht uit te werken. Maar dit is niet ondersteuning. Maar dat is omdat je gewoon aan de top van de organisatie staat, dan ja heb je dit minder ondersteuning. - Respondent 2.

Daarnaast geven de respondenten die geen doelgerichte ondersteuning ervaren ook aan dat zij weinig collega's binnen hun organisatie hebben, die in staat zijn op om wetenschappelijk niveau te sparren. Als gevolg hiervan is er geen doelgerichte ondersteuning mogelijk op de werkvloer.

Ja precies en dan mis je wel het sparren. Nou ja, ik mis wel het sparren op vakinhoudelijk vlak, dat kan ook binnen de schoolleiding niet, zeg maar. Omdat we zo natuurlijk dat wetenschappelijke stukje hebben geleerd. Ja dat dat vind ik weleens lastig, dat mis ik. - Respondent 17

Bovendien geven 6 respondenten aan geen relatiegerichte ondersteuning te hebben ontvangen. Respondenten geven aan dat het gewoon business as usual was, dat collega's geen idee waar ze mee bezig waren of dat ze zich niet erkend of gewaardeerd voelden.

Respondenten die geen doelgerichte en/of relatiegerichte ondersteuning hebben ervaren, gaven daarnaast aan dat zij de EMP en hun werk ook sterk gescheiden hielden of alleen een verbinding legde in hun hoofd. Respondenten geven aan het echt hun eigen project was dat buiten het werk was, dat deze twee 'werelden' niet met elkaar overlapt behalve in hun hoofd en dat de studie iets is wat je zelf moet doen.

Nee ik heb dit dus ook echt allemaal op eigen houtje gedaan. Ik dacht oké, ik ga dit gewoon fixen los. Ik moet dit gewoon doen, dus dan ga ik dat nu regelen en dan ging ik daar niet mensen voor lastig vallen. - Respondent 6.

In totaal geven 3 respondenten aan dat zij zelf actief op zoek zijn gegaan binnen hun organisatie naar ondersteuning. De overige respondenten hebben niet actief gezocht naar ondersteuning.

Respondenten die geen doelgerichte ondersteuning ontvingen geven aan dat als gevolg hiervan hun groei wordt belemmerd. Ze geven aan ondersteuning nodig te hebben om verder te groeien en te leren en dat ze passief ervan worden.

Dat gevoel alsof je een beetje stil staat of je nou ja geremd wordt en daar eigenlijk. Ja, ik merk dat ik goede gesprekken nodig heb om verder te komen. - Respondent 9

Concluderend kan er worden gesteld dat naast de EMP, doelgerichte ondersteuning als zeer stimulerend wordt ervaren en bijdraagt aan de employability van deelnemers. Specifiek draagt doelgerichte ondersteuning bij aan het ontwikkelen van menselijk kapitaal en het vertrouwen in de loopbaan van respondenten. Relatiegerichte ondersteuning op de werkvloer heeft in tegenstelling hiervan geen invloed op dit proces, maar wordt wel als fijn en motiverend door deelnemers ervaren. Indien respondenten geen ondersteuning ervaren of opzoeken naast de EMP, heeft dit als gevolg dat respondenten zich belemmerd voelen in hun groei.

5.4.2 Faciliterende social support

Een vorm van ondersteuning die naar voren kwam tijdens de interviews is de faciliterende social support. Respondenten gaven aan dat ze naast relatiegerichte en doelgerichte ondersteuning ook ‘gefaciliteerd’ werden in de vorm van middelen en tijd om zo de opleiding te starten en te volbrengen. Deze ondersteuning wordt door de respondenten omschreven als het krijgen van financiële middelen, het creëren van tijd om de opleiding te doen en het krijgen van een ontwikkelfunctie binnen de organisatie om verder te kunnen

groeien. Omdat deze ondersteuning niet valt onder relatiegerichte of doelgerichte ondersteuning, maar door wel veel respondenten werd aangehaald, is besloten deze ondersteuning wel te benoemen in dit onderzoek. Respondenten gaven aan dat door hun leidinggevende middelen en ruimte werd gefaciliteerd om de EMP mogelijk te kunnen maken.

Nou kijk praktisch zorgde hij ervoor dat ik die dag naar de opleiding kon. En dat ik dat ik daar de ruimte voor kreeg praktisch gezien. Ze hebben alles betaald, dus die steun voelde wel, heel mooi hè? Feit van dat ze dat voor mij wilden doen. - Respondent 8

In totaal geven 10 respondenten aan dat zij een bepaalde vorm van faciliterende steun hebben gekregen van leidinggevende. De invloed van deze steun zit vooral op het feit dat door deze steun het mogelijk werd gemaakt voor de respondenten om de EMP te gaan volgen. Deze steun heeft indirect invloed op employability omdat door deze steun individuen in staat zijn aan een langdurige opleiding te starten die invloed heeft op hun employability. De faciliterende social support is vooral van belang aan de voorkant van het gehele proces, en is voor vele respondenten het toegangsticket om de EMP te starten en zo aan de slag te gaan met employability. Faciliterende social support heeft dus geen directe invloed op employability, maar is wel van belang voor respondenten om aan de slag te gaan met hun employability.

5.4.3 Peer support door studiegenoten

Gedurende de interviews is ook gevraagd of respondenten social support hebben ervaren van studiegenoten binnen de leercontext op werk. Geen enkele respondent geeft aan dat ze peer support hebben ontvangen binnen de leercontext op werk. Wel geven 16 respondenten aan dat zij een vorm van social support hebben ontvangen binnen de leercontext gedurende het volgen van de master.

Er zijn 8 respondenten die relatiegerichte én doelgerichte ondersteuning hebben ervaren van studiegenoten binnen de leercontext. Zij geven aan de ene kant aan dat ze met elkaar

inhoudelijk konden sparren over moeilijke en complexe situaties en aan de andere kant ook echt elkaar op persoonlijk gebied konden ondersteunen.

Respondenten geven aan dat de doelgerichte ondersteuning van studiegenoten vooral van invloed was op het ontwikkelen van een bredere en nieuwe blik op vraagstukken. Doordat ze inhoudelijk konden sparren met studiegenoten die allemaal uit andere sectoren komen,

Nou ja, de verschillende perspectieven zorgen dan natuurlijk wel weer voor dat je wereldbeeld verbreed wordt en dat je rekening kan houden met andermans perspectieven en dat je ook weer even bewust wordt van het feit van goh ja, je zit wel heel veel denkstappen verwijderd van wat iemand anders heeft. Je moet even iemand meenemen waar dan ook vandaan komt. Ik denk dat het je als mens altijd verrijkt met hoe meer mensen je spreekt, hoe meer visies je hoort, hoe meer meningen, hoe meer perspectieven je ontwikkelt. - Respondent 17

Het valt op dat respondenten ook aangeven ondersteuning te hebben ervaren van de programmacoördinator. Ook deze social support vindt louter binnen de leercontext plaats.

In totaal geven 6 respondenten aan dat zij gedurende de master naast relatiegerichte ondersteuning ook doelgerichte ondersteuning hebben gekregen van de programmacoördinator. Doelgerichte ondersteuning wordt hier omschreven als sparren over de afstudeerscriptie, opdrachten of ingebrachte casussen.

Ook wel inhoudelijk. Ik zat heel erg te stoeien met de onderzoeksvraag van mijn scriptie, ik moest al vrij vroeg in het proces een onderzoeksplan indienen en toen heeft ze me daar enorm mee geholpen. Met mijn gedachten en om stukken om te lezen te vinden. - Respondent 4.

Wanneer we kijken naar welke invloed de ondersteuning van de programmacoördinator heeft gehad op de loopbaan van de respondenten, geven respondenten vooral aan dat de programmacoördinator een zeer faciliterende rol heeft gehad gedurende de studie en echt een

opvangnet was voor de respondenten. Door de relatiegerichte en doelgerichte ondersteuning werden de respondenten in staat gesteld om zo goed mogelijk de opleiding af te ronden. Respondenten geven aan dat de programmacoördinator zeer belangrijk omdat het hier gaat om een langdurige en omvangrijke opleiding die naast een baan wordt gevolgd.

Daarnaast geven 3 respondenten aan dat door de doelgerichte ondersteuning van de programmacoördinator ze geprikkeld werden in het creëren van een nieuwe of aangepaste blik. De programmacoördinator prikkelde deze respondenten om op een andere manier naar vraagstukken te gaan kijken.

6. Conclusie & discussie

In dit onderzoek is gekeken naar de wijze waarop langdurige formele leeractiviteiten invloed hebben op employability en welke rol LVJ en social support spelen in dit proces. De hoofdvraag luidde als volgt: *“Op welke wijze heeft een langdurige formele leeractiviteit invloed op employability van de deelnemende professionals en welke rol spelen social support en learning value of the job in dit proces?”*. Om deze vraag te beantwoorden is er onderzoek gedaan onder professionals die bezig zijn met de afronding of afgestudeerd zijn aan de EMP van de Universiteit Utrecht door middel van semigestructureerde interviews. Hieronder worden de drie kernelementen uit de hoofdvraag nader bediscussieerd: employability, LVJ en social support (6.1). Daarnaast zal worden ingegaan op de praktische implicaties (6.2) en tenslotte wordt er ingegaan op de imitaties van het onderzoek en aanbevelingen voor het vervolgonderzoek (6.3).

6.1 Kernelementen

6.1.1 De invloed van een langdurige formele leeractiviteit op de employability van deelnemers

De eerste onderzoeksvraag betrof de invloed van de langdurige formele leeractiviteit op de employability van deelnemende professionals. De resultaten van dit onderzoek komen overeen met de bestaande literatuur en laten zien dat een langdurige formele leeractiviteit van invloed is op de drie employability dimensies; bewegingskapitaal, self-perceived employability en baantransities (Groot & Van den Brink, 2000; Forrier et al., 2015; Froehlich et al., 2014; Sanders & De Grip's, 2004; Van der Hedijen et al., 2009). De langdurige formele leeractiviteit is vooral van invloed op kennis en vaardigheden van deelnemers, het ontwikkelen van een nieuwe of een aangepaste blik en het vertrouwen wat deelnemers hebben in hun eigen loopbaan.

Hoewel de resultaten omtrent de eerste deelvraag overeenkomen met de verwachtingen die opgesteld zijn in het theoretisch kader, is het opvallend dat de resultaten omtrent de volgorde van de verschillende employability dimensies geen eenduidig beeld laten zien. Vanuit de literatuur wordt de keten van Forrier et al. (2015) veelvuldig aangehaald, maar in resultaten komt deze keten in mindere mate naar voren. Mogelijk komt dit doordat de langdurige formele leeractiviteit ervoor zorgt dat de keten van Forrier et al. (2015) wordt ‘opgeschud’ en/of mogelijk ook versneld wordt. De deelnemende professionals komen gedurende de leeractiviteit eigenlijk in een soort wervelwind terecht, die binnen twee jaar voor een gigantische groei van employability zorgt en waarbij bijna iedereen een baantransitie doormaakt. Wanneer er gekeken wordt naar het werk van Peeters et al. (2018) is het niet gek dat binnen deze context de employability dimensies worden opgeschud, employability is namelijk niet alleen persoonlijk van aard maar ook contextueel. De langdurige formele leeractiviteit is ingericht zodat professionals zichzelf gedurende een korte tijd op heel veel verschillende terreinen gaan ontwikkelen. Op deze manier is het mogelijk dat de context van een langdurige formele leeractiviteit als een versneller voor employability ontwikkeling fungeert. Waarbij de dynamische keten van Forrier et al. (2015) uitgaat van een hele persoonlijke benadering van employability, laat dit onderzoek zien dat de context waarin een professional zich bevindt, mogelijk ook invloed heeft op de volgorde van de employability dimensies en kan fungeren als een versneller (Peeters et al., 2018).

6.1.2 Learning value of the job

De tweede onderzoeksvraag gaat over de wijze waarop LVJ een rol speelt bij de relatie tussen langdurige formele leeractiviteiten en employability. In lijn met de bestaande literatuur uit het HRM vakgebied (Berings et al., 2008; Elliot & Dweck, 2005; Holman et al., 2001) blijkt uit dit onderzoek dat een uitdagend takkenpakket, naast een langdurige formele leeractiviteit, positief bijdraagt aan de duurzame employability van deelnemers. In de woorden van Peeters

et al. (2018) vormt de context van een uitdagend takenpakket een versneller voor de employability ontwikkeling van deelnemers van een formele leeractiviteit. Ten tweede blijkt uit de resultaten dat wanneer deelnemers van een langdurige formele leeractiviteit overgaan tot job crafting en hierdoor hun kennis en vaardigheden van de leeractiviteit kunnen toepassen, dit ook een positief effect heeft op de employability (Kooij et al., 2017; Kontoghiorghes, 2004). Waarbij ook hetzelfde duurzame effect wordt geconstateerd waarbij individuen tijdens en na de leeractiviteit aan de slag gaan met verkregen kennis en zich hierin kunnen ontwikkelen. Indien deelnemers van een langdurige formele leeractiviteit niet gedurende of na de leeractiviteit hun verkregen kennis en vaardigheden kunnen toepassen en er geen ruimte is om over te gaan tot job crafting, dit als zeer belemmerend wordt ervaren voor de loopbaanontwikkeling.

Het HRM vakgebied spreekt over LVJ als de complexiteit van taken en de mate waarin de taken en werkzaamheden meegroeien in complexiteit en uitdaging. Vanuit de literatuur wordt hier verwacht dat indien een functie een bepaalde mate van LVJ bezit, de functie meegroeit met de kennis van de professional (Marzec et al., 2020; McCauley et al., 2010; Taris & Kompier, 2004; Van der Heijden et al., 2015). De resultaten in dit onderzoek laten alleen een andere kant van dit verhaal zien. In plaats van dat de complexiteit van de functie meegroeit met de kennis en vaardigheden van de professional, wordt er door de professionals een baanstap gezet. Ook de groep individuen die bezig is met job crafting, wisselt grotendeels van functie. Dus in plaats dat binnen de functie er een verandering plaatsvindt, zetten professionals al een interne baanstap waarbij ze terechtkomen in een uitdagende functie met complexe taken. Deze bevindingen leiden tot de vraag of het zetten van deze baantransitie het gevolg is van de LVJ van de individu of de LVJ van de organisatie die ervoor zorgt dat medewerkers op uitdagende posities terechtkomen. Bij de veranderbaarheid van de individu gaat het over de mate waarin een individu zich kan aanpassen en ook bereid is om zich aan te passen (McArdle et al., 2007).

Er kan bijvoorbeeld worden gesteld dat de professionals deelnemen die aan een langdurige formele opleiding deelnemen, per definitie veranderbaarheid bezitten. Bij de veranderbaarheid van de organisatie gaat het om de wil van een organisatie om aanpassingen te doen en veranderingen door te zetten in structuur of werkwijze van een organisatie of team (Jonker, 2019). Kortom, er kan geconcludeerd worden dat in dit onderzoek de LVJ van de functie in mindere mate van invloed is, maar vanuit dit onderzoek kan niet met grote zekerheid worden gezegd of het nu de LVJ van de individu of van de organisatie is, die ervoor zorgt dat er interne baanstappen worden gezet waardoor men terechtkomt in functies met uitdagende takenpakketten.

Tenslotte is opvallend dat de huidige HRM literatuur LVJ slechts in verband brengt met de ontwikkeling van bewegingskapitaal (Van der Heijden et al., 2015; Marzec et al., 2020), terwijl uit dit onderzoek naar voren komt dat de LVJ een breder en duurzaam effect heeft op employability. Hoewel de literatuur vanuit het vakgebied meer handvaten en theorie biedt dan opleidingskunde en psychologie omtrent de LVJ, is de bestaande literatuur vooral gericht op het verband tussen LVJ en de competenties van individuen (Van der Heijden et al., 2015; Marzec et al., 2020). Dit onderzoek impliceert dat LVJ naast een langdurige formele opleiding, vooral ervoor zorgt dat individuen hun werk nu én ook in de toekomst kunnen blijven uitvoeren (Forrier et al., 2015; Fugate et al., 2004). Dit effect kan verklaard worden doordat professionals door LVJ in hun functie kunnen blijven leren en ontwikkelen, ook wanneer de langdurige formele leeractiviteit voorbij is.

6.1.3 Social support

Ten slotte gaat de derde onderzoeksvraag over de wijze waarop social support een rol speelt bij de relatie tussen langdurige formele leeractiviteiten en employability. Allereerst blijkt uit de resultaten omtrent social support op de werkvloer, dat naast een langdurige formele leeractiviteit, doelgerichte ondersteuning als zeer stimulerend wordt ervaren en bijdraagt aan

de ontwikkeling van self-perceived employability en menselijk kapitaal. Ten tweede komt uit de resultaten naar voren dat indien individuen relatiegerichte ondersteuning ontvangen, omtrent het toepassen van kennis en vaardigheden van de langdurige formele leeractiviteit, dit als fijn en motiverend door individuen wordt ervaren, maar dat dit geen beduidende invloed heeft op de employability van individuen.

De bovenstaande bevindingen sluiten aan bij de verwachtingen die op basis van de huidige literatuur zijn opgesteld (Gerken et al., 2016; Froehlich et al., 2015; Newman et al., 2017; Van der Heijden et al., 2009; Van der Klink et al., 2014). Kortom, doelgerichte social support is de belangrijkste vorm van social support naast een langdurige formele leeractiviteit om employability van deelnemers te stimuleren. Deze bevindingen laten opnieuw zien dat de context waarbinnen deelnemers van een langdurige formele opleiding aan het werk gaan en welke ondersteuning ze binnen deze context krijgen, van belang is voor de ontwikkeling van employability en dat doelgerichte social support deze employability ontwikkeling kan versnellen (Peeters et al., 2018). Het is hierbij opvallend dat vooral de literatuur vanuit het HRM vakgebied de meeste puzzelstukjes aanreikte, bij het in verband brengen van social support en employability. Literatuur vanuit opleidingskunde en psychologie sluit aan bij het HRM vakgebied (Clarke, 2002; Kontoghiorghes, 2004), maar binnen de literatuur mist de link met resultaten op de werkvloer. Juist doelgerichte social support, dat binnen de HRM literatuur wordt gekwalificeerd als informeel leren (Froehlich et al., 2015), in combinatie met een formele leeractiviteit, versterkt de employability ontwikkeling. Deze bevinding sluit aan bij de huidige literatuur (Van der Heijden et al., 2009) die onderzoek hebben gedaan naar een combinatie van informeel en formeel leren. De bevindingen uit dit onderzoek (Van der Heijden et al., 2009) tonen aan dat de leercontext op werk, met daarbinnen doelgerichte social support, naast een formele opleiding zeer stimulerend kan zijn.

Hoewel de bevindingen uit dit onderzoek dus aansluiten bij de bestaande HRM literatuur, wijken de bevindingen op een onderdeel af, namelijk dat de invloed van doelgerichte social support naast een langdurige formele leeractiviteit breder is dan verwacht. Naast een invloed op bewegingskapitaal heeft doelgerichte social support ook invloed op de self-perceived employability. Hoewel in de bestaande literatuur omtrent de invloed van langdurige formele leeractiviteiten op employability wel de dimensie van self-perceived employability naar voren kwam (Bernston et al., 2006; Wittekind, 2007), werd social support hier niet mee in verband gebracht (Froelich et al., 2015; Gerken et al., 2016; Van der Heijden et al. 2009). Dit onderzoek laat zien dat doelgerichte social support wel degelijk een rol kan spelen bij het ontwikkelen van self-perceived employability.

Ten slotte is er nog in dit onderzoek gekeken of er sprake is van peer support door studiegenoten en of dit ook plaats vindt in de leercontext op werk. Uit de bevindingen van dit onderzoek komt naar voren dat er sprake is van peer support en dat deze het menselijk kapitaal van deelnemers stimuleert, maar dat deze peer support alleen in de leercontext plaatst vindt. Uit de resultaten blijkt niet dat peer support binnen de leercontext op werk plaatsvindt, waardoor dit onderdeel een vreemde eend in de bijt is binnen een onderzoek gericht op de leercontext op werk. Het feit dat peer support alleen binnen de leercontext plaatst vindt, is mogelijk te verklaren doordat de onderzochte leercontext niet is ingericht op een manier zodat professionals elkaar peer support verlenen binnen de leercontext op werk. Dit gegeven laat opnieuw de zwakke plek zien van de vakgebieden opleidingskunde en psychologie, namelijk de missende link met de resultaten op de werkvloer. De vakgebieden psychologie en opleidingskunde zijn vooral gericht op de leercontext (Baldwin & Ford, 1988; Blume et al., 2009; Broucker, 2008; Gerstung & Deuer, 2021) en hoe deze in te richten zodat er zoveel mogelijk resultaat behaald wordt binnen de leercontext. Hierin mist de link met de werkcontext en hoe een leeractiviteit binnen de leercontext zorgt voor resultaten op de werkvloer.

6.1.4 Overkoepelend beeld

Afsluitend nog een paar laatste kritische opmerkingen gekeken naar LVJ en social support gezamenlijk. Wanneer gekeken wordt naar de wijze waarop de LVJ en social support een rol spelen bij de relatie tussen langdurige formele leeractiviteiten en employability, kan gesteld worden dat beide variabelen benadrukken dat het toepassen van de kennis en vaardigheden verkregen uit de langdurige formele leeractiviteit van belang is voor het ontwikkelen van employability. Indien deelnemers van een langdurige formele leeractiviteit niet de verkregen kennis en vaardigheden kunnen toepassen, zorgt dit voor frustratie en een belemmering voor verdere ontwikkeling. Door middel van uitdagende taken, jobcrafting en/of doelgerichte social support krijgen deelnemers van een langdurige formele leeractiviteit de kans om kennis en vaardigheden toe te passen en verder te ontwikkelen binnen hun baan. Dit toepassen en verder ontwikkelen zorgt er uiteindelijk ervoor dat de employability van deelnemers extra wordt gestimuleerd.

Daarnaast kan er gekeken naar de wijze waarop de LVJ en social support een rol spelen bij de relatie tussen langdurige formele leeractiviteiten en employability, gesteld worden dat de invloed van de LVJ sterker is dan de invloed van social support. Social support draagt bij aan menselijk kapitaal en self-perceived employability. Deze aspecten zijn belangrijk, maar zijn mogelijk niet voldoende om duurzame employability te garanderen. LVJ, naast een langdurige formele leeractiviteit, heeft wel direct invloed op deze duurzame employability en draagt om deze reden direct bij aan het feit dat individuen nu én in de toekomst inzetbaar zijn voor werk (Forrier et al., 2015; Fugate et al., 2004). Dit effect kan als zwaarwegender worden gezien omdat zonder LVJ de langdurige formele leeractiviteit minder invloed op de employability heeft en daarnaast LVJ is een middel om werknemers binnen de organisatie te behouden.

Dit onderzoek is wetenschappelijk relevant omdat allereerst meer inzicht is verkregen in de onderliggende processen omtrent het verband tussen een langdurige formele leeractiviteit en employability. Hierbij komt duidelijk naar voren dat employability niet alleen een persoonlijk proces is, maar ook contextueel van aard is. Daarnaast is dit onderzoek wetenschappelijk van belang omdat er nu meer inzicht is in de onderliggende processen omtrent LVJ en social support binnen de leercontext op werk. Dit onderzoek toont welke rol LVJ en social support spelen binnen de leercontext op werk en onder welke omstandigheden deze variabelen kunnen zorgen voor een versnelde employability ontwikkeling naast een langdurige formele leeractiviteit. Dit inzicht leidt tot verschillende praktische implicaties voor opleidingen en bedrijven over hoe individuen te begeleiden naast een langdurige formele leeractiviteit om zo de employability te stimuleren. Deze praktische implicaties worden in het volgend paragraaf besproken.

6.2 Praktische implicaties

De uit het onderzoek opgedane inzichten over employability, LVJ en social support kunnen aan de ene kant praktisch nuttig zijn voor de langdurige formele leeractiviteiten en aan de ander kant voor organisaties.

Allereerst de praktische implicaties voor de langdurige formele leeractiviteiten zelf. Het is aanbevolen voor langdurige formele leeractiviteiten om te kijken naar de werkaspecten van de deelnemers om zo binnen de leeractiviteit de brug te slaan tussen werk en studie. Door werkaspecten binnen de leeractiviteit te betrekken, lopen studie en werk door elkaar heen waardoor mogelijk de deelnemers zelf gemakkelijker kennis en vaardigheden kunnen toepassen en zelf ook studie en werk met elkaar gaan verweven. Door werkaspecten op te nemen binnen de leercontext, kan er mogelijk ook een leercontext worden gecreëerd die ook geschikt is voor het verlenen van peer support binnen de leercontext op werk. Verschillende manieren om werkaspecten binnen de leeractiviteit een rol te geven werden aangehaald door

de respondenten. Een manier is om meerdere werkbezoeken te organiseren, het betrekken van de leidinggevende bij de leeractiviteit en na het inleveren van een opdracht nog een keer te reflecteren wat deelnemers met hun opdracht op de werkvloer kunnen.

Ten tweede de praktische implicaties voor organisaties. Uit het onderzoek komt naar voren dat wanneer deelnemers van een langdurige formele leeractiviteit hun geleerde kennis en vaardigheden kunnen toepassen op de werkvloer én een uitdagend takkenpakket hebben of de ruimte op te doen aan job crafting, dit duurzame employability stimuleert. Uit deze bevindingen volgt dat het voor organisaties belangrijk is om te zorgen dat individuen allereerst naast de leeractiviteit de geleerde kennis en vaardigheden binnen hun functie kunnen toepassen. Ten tweede is het belangrijk voor een organisatie om te zorgen voor een takkenpakket met uitdaging of dat er ruimte binnen een functie wordt gecreëerd zodat een individu kan overgaan tot job crafting. Indien de huidige functie van een individu geen uitdaging biedt en er geen ruimte gecreëerd kan worden, is het aan te raden om binnen de organisatie te kijken of een interne baantransitie mogelijk is. Het is belangrijk voor een organisatie om hierin te investeren, omdat uit dit onderzoek blijkt dat geen uitdaging of ruimte ervoor kan zorgen dat werknemers op zoek gaan naar een andere functie. Door te zorgen dat de functie en het takenpakket aansluiten bij de leeractiviteit en zo zijn ingericht dat individuen naast de leeractiviteit kunnen blijven groeien binnen hun functie, kunnen organisaties talent binnen de organisatie behouden en wordt de duurzame employability van de individu gestimuleerd.

Een tweede aanbeveling voor organisaties is om individuen naast het volgen van de langdurige formele leeractiviteit, doelgerichte social support te verlenen. Uit dit onderzoek komt naar voren dat doelgerichte social support naast de leeractiviteit extra kan zorgen voor een ontwikkeling van menselijk kapitaal en self-perceived employability. Informeel leren combineren met formeel leren zorgt uiteindelijk voor betere uitkomsten. Het is aanbevolen voor organisaties om leidinggevendenden bewust te maken welke invloed doelgerichte social

support heeft en aan te moedigen doelgerichte social support te verlenen aan medewerkers die een langdurige formele leeractiviteit volgen. Uit de resultaten komt nu namelijk naar voren dat vooral collega's deze rol oppakken, maar hier ligt juist ook een belangrijke taak voor leidinggevendenden.

Daarnaast volgt uit de resultaten dat individuen die onderdeel zijn van het hoger management binnen een organisatie het gevoel hebben dat er niemand binnen de organisatie is die hun doelgerichte social support kan verlenen. Het is hier belangrijk voor organisaties om te zorgen voor een netwerk binnen de organisatie waarbinnen de individu van het hoger management verbonden wordt aan mensen die doelgerichte social support kunnen verlenen. Op deze manier krijgt de individu binnen de organisatie een plek om inhoudelijk te sparren. Het is niet alleen belangrijk dat de organisatie faciliteert dat individuen een langdurige formele leeractiviteit kunnen volgen, het is ook van belang dat de organisatie ervoor zorgt dat individuen op de werkvloer doelgerichte social support verkrijgen waardoor individuen zoveel mogelijk hun employability kunnen ontwikkelen. Op deze manier kan de individu en de organisatie zoveel mogelijk profiteren van de langdurige formele leeractiviteit. Dit is van maatschappelijk belang omdat competente en gemotiveerde werknemers noodzakelijk zijn om te zorgen dat de personeelstekorten binnen organisaties niet verder toenemen.

6.3 Limitaties & vervolgonderzoek

Bij de opgedane kennis en gestelde conclusies uit dit onderzoek kunnen een aantal kanttekeningen worden geplaatst. Allereerst de limitaties omtrent de methodologische benadering en de mate van subjectiviteit in de data-analyse. In dit onderzoek is geprobeerd de data zo objectief mogelijk te verzamelen en daarna te verwerken. Dit is gedaan door middel van het opnemen van de interviews om zo de uitspraken zo objectief mogelijk te kunnen verwerken. Op deze manier is getracht de subjectiviteit vanuit de opvatting en het geheugen van de onderzoeker te voorkomen. Echter kan een bepaalde mate van subjectiviteit bij het

interpreteren van de data niet compleet voorkomen worden. Een nadeel hier ook is dat dat de data slechts door één onderzoeker is bekeken en dat dit ook voor enige subjectiviteit zorgt. Aan te raden is bij kwalitatief vervolgonderzoek minstens twee onderzoekers te betrekken bij het codeer- en analyseproces om op deze manier de objectiviteit beter te waarborgen.

Een tweede limitatie betreft het feit dat er kwalitatief onderzoek is gedaan door middel van een in-depth case-study waardoor de resultaten context-afhankelijk zijn en niet gegeneraliseerd kunnen worden. Dit heeft als gevolg dat de resultaten met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden. De resultaten omtrent employability, LVJ en social support zijn context-afhankelijk door de aard van de case-study en de groep respondenten waaronder het onderzoek is uitgevoerd. De respondenten binnen dit onderzoek werden allemaal grotendeels door hun organisatie gefaciliteerd om de langdurige formele leeractiviteit te gaan volgen en daarnaast ontvingen de meeste respondenten enige mate van social support en/of LVJ. Voor vervolgonderzoek is aan te raden om te kijken naar een groep respondenten waarvan niet iedereen gefaciliteerd wordt door hun organisatie en waarbij de verschillen omtrent social support en LVJ groter zijn. Op deze manier kan nog beter in beeld gebracht worden wat de impact van LVJ en social support is op de employability van deelnemers van een langdurige formele leeractiviteit.

Een derde limitatie betreft het feit dat er grotendeels retrospectieve interviews zijn afgenomen waarbij is gevraagd naar onderwerpen die voor respondenten betrekking hadden op het verleden. Hierbij bestaat de kans dat gedachten, meningen of herinneringen na verloop van tijd zijn veranderd. Er wordt namelijk een beroep gedaan op het geheugen van respondenten. Daarnaast hebben ook respondenten deelgenomen die de langdurige formele leeractiviteit nog moeten afronden. Hier is er een kans dat zij na het doorlopen van het de langdurige formele leeractiviteit meer van een afstand naar de situatie kunnen kijken en hierdoor tot andere

reflecties komen. Een voordeel hier is dat de leeractiviteit voor deze respondenten nog vers in het geheugen staat.

Een vierde limitatie betreft het beperkt perspectief binnen het onderzoek. In dit onderzoek is gekozen om alleen interviews te doen met deelnemers van de langdurige formele leeractiviteit. Dit heeft als gevolg dat er een eenzijdig perspectief ontstaat binnen het verhaal van employability, LVJ en social support. Zeker het gaat over de mate waarin een deelnemer uitdagende taken krijgt, ruimte om te job craften heeft en de mate van social support, is het van belang zowel het perspectief van de deelnemer van de leeractiviteit als het perspectief van de organisatie mee te nemen om zo een compleet beeld te krijgen. Binnen dit onderzoek is alleen gekeken naar de ervaringen van de deelnemer, waardoor er geen beeld is gekregen in het beeld wat de organisatie heeft van de social support en LVJ die zij verlenen aan de deelnemer. Als gevolg hiervan is het binnen dit onderzoek niet duidelijk of het komt door de persoon of de organisatie dat een deelnemer een bepaalde mate van LVJ of social support ontvangt. Bijvoorbeeld: is het de persoon die het heel gemakkelijk vindt om feedback te vragen of is het de organisatie die feedback vragen en geven stimuleert. Vervolgonderzoek kan hier meer inzicht in vergaren door zowel te kijken naar de kant van de deelnemer van de leeractiviteit als de kant van de organisatie om deze met elkaar te vergelijken en een completer beeld te schetsen van de invloed van LVJ en social support.

Een vijfde limitatie betreft een onderdeel van dit onderzoek waar geen eenzijdige conclusies naar voren kwamen, namelijk de volgorde omtrent de verschillende employability dimensies. Mogelijk is het bekijken van de volgorde van de verschillende dimensies meer geschikt om door middel van kwantitatief onderzoek te onderzoeken, in plaats van kwalitatief onderzoek. Het gaat hier namelijk om de verbanden tussen de employability dimensies toetsen en uit te diepen. Omtrent vervolgonderzoek is aan te raden om hierbij gebruik te maken van kwantitatief onderzoek.

Een zesde limitatie betreft de resultaten omtrent de peer support door studiegenoten. Een van de doelen binnen dit onderzoek was om te onderzoeken of er sprake was van peer support door studiegenoten binnen de leercontext op werk. Uit de resultaten kwam duidelijk naar voren dat dit niet het geval was en dat er slechts peer support plaats vond binnen leercontext. Om deze reden hoort dit onderwerp in mindere mate thuis in dit onderzoek gericht op de leercontext op werk.

Tenslotte nog een aanbeveling voor vervolgonderzoek. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat relatiegerichte social support van invloed is op de motivatie van deelnemers van een langdurige formele leeractiviteit. Hoewel deze bevinding in dit onderzoek niet verder wordt uitgelicht, is het aan te raden om in de toekomst hier wel vervolgonderzoek naar te doen. Vervolgonderzoek kan namelijk verder uitdiepen hoe relatiegerichte social support ingezet kan worden om motivatie van individuen te stimuleren.

6.4 Samengevat

Dit onderzoek analyseert de wijze waarop een langdurige formele leeractiviteit invloed heeft op de employability van de deelnemende professionals en welke rol social support en learning value of the job in dit proces spelen. De langdurige formele leeractiviteit is van invloed op alle employability dimensies die door Forrier et al. (2015) worden omschreven, maar draagt vooral bij aan het menselijk kapitaal en de self-perceived employability

Een uitdagend takenpakket naast een langdurige formele opleiding bevordert de duurzame employability door voortdurende kennisontwikkeling en interne baantransities te ondersteunen. Job crafting, waarbij werknemers hun taken zelf vormgeven en kennis toepassen, heeft eveneens een positief effect op employability, mits hier ruimte voor is binnen de werkcontext. Gebrek aan ruimte voor job crafting belemmert de employability ontwikkeling, waardoor werknemers elders uitdaging zoeken.

Doelgerichte sociale ondersteuning op de werkvloer versterkt het menselijk kapitaal en self-perceived employability door het toepassen van nieuwe kennis te faciliteren. Relatiegerichte ondersteuning wordt gewaardeerd, maar heeft geen directe invloed op employability. Gebrek aan doelgerichte ondersteuning leidt tot belemmerde groei en employability ontwikkeling.

Kortom, langdurige formele leeractiviteiten hebben een aanzienlijke impact op employability, voornamelijk door het vergroten van menselijk kapitaal en self-perceived employability. Een uitdagend takenpakket of jobcrafting en doelgerichte social support versterken deze effecten, terwijl het ontbreken hiervan de ontwikkeling kan belemmeren.

Literatuurlijst

- Abele, A. E., & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 53–62. doi:10.1016/j.jvb.2008.10.005.
- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451–474. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163505.
- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R.W.B. (2013). Competencies for the contemporary career: Development and preliminary validation of the career competencies questionnaire. *Journal of Career Development*, 40, 245–267.
- Alvarez, K., Salas, E. and Garofano, C. M. (2004), ‘An integrated model of training evaluation and effectiveness’, *Human Resource Development Review*, 3, 385–416.
- Ashwin, P. (2003). Peer Support: Relations between the context, process and outcomes for the students who are supported. *Instructional Science*, 31, 159–173. <https://doi.org/10.1023/A:1023227532029>
- Aspin, D.N. & Chapman, J.D. (2001) *Lifelong Learning: concepts, theories and values*. Proceedings of the 31st Annual Conference of SCUTREA (Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults), 38-41. University of East London: SCUTREA
- Bakker, W. (2019, 16 januari). *Binnen universiteiten wordt leven lang leren standaard*. Geraadpleegd op 10 april 2024, van <https://www.scienceguide.nl/2019/01/binnen-universiteiten-wordt-leven-lang-leren-standaard/>.
- Baldwin, T., & J., Ford. (1988) Transfer of training: a review and directions for future research *Personnel Psychology*, 41, 63-105.

- Becker, G.S. (1993). *Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago: National Bureau of Economic Research; The University of Chicago Press.
- Berings, M. G. M. C., Poell, R. F., & Simons, P.-J. (2008). Dimensions of on-the-job learning styles. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 417–440. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00362.x
- Berntson, E., Sverke, M. & Marklund, S. (2006). Predicting perceived employability: Human capital or labour market opportunities? *Economic and Industrial Democracy*, 27, 223-244.
- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 169-180. <https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1177/0143831X060630>
- Billett, S. R. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209–214. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005548>.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2009). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal Of Management*, 36(4), 1065–1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>.
- Boerlijst, J. G., Van der Heijden, B. I. J. M., & Van Assen, A. (1993). *Veertig-plussers in de Onderneming* [Over-forties in the organization]. Assen: Van Gorcum/Stichting Management Studies.
- Broucker, B. (2008). *Externe opleidingen in overheidsmanagement en de transfer van verworven kennis*. Casestudie van de federale overheid [Proefschrift, Katholieke Universiteit Leuven]. KU Leuven.
- Broucker, B. (2010). Knowledge Transfer of Educational Programs in Public Management: Transfer-Inhibiting and Transfer-Enhancing Factors in the Belgian Public Sector.

Journal Of Public Affairs Education, 16(2), 231–253.

<https://doi.org/10.1080/15236803.2010.12001595>

Cerasoli, C. P., Alliger, G. M., Donsbach, J. S., Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., & Orvis, K. A. (2017). Antecedents and Outcomes of Informal Learning Behaviors: a Meta-Analysis. *Journal Of Business And Psychology*, 33(2), 203–230. <https://doi.org/10.1007/s10869-017-9492-y>.

Centraal Bureau voor Statistiek. (2023). Spanning op de arbeidsmarkt. *Centraal Bureau voor Statistiek.nl*. Geraadpleegd op 1 maart 2024, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/visualisaties/dashboard-arbeidsmarkt/spanning-op-de-arbeidsmarkt#:~:text=Met%20een%20daling%20van%20zowel,werklozen%20stunden%20opnieuw%20114%20vacatures>.

Chauhan, R., Ghosh, P., Rai, A., & Kapoor, S. (2017). Improving transfer of training with transfer design. *Journal Of Workplace Learning*, 29(4), 268–285. <https://doi.org/10.1108/jwl-08-2016-0079>.

Chiaburu, D. S., Van Dam, K., & Hutchins, H. M. (2010). Social Support in the Workplace and Training Transfer: A longitudinal analysis. *International Journal Of Selection And Assessment*, 18(2), 187–200. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2010.00500.x>

Chudzikowski, K. (2012). Career transitions and career success in the ‘new’ career era. *Journal of Vocational Behaviour*, 81, 298-306.

<https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1016/j.jvb.2011.10.005>

Clarke, N. (2002). Job/work environment factors influencing training effectiveness within a human service agency: Some indicative support for Baldwin and Fords’ transfer climate construct. *International Journal of Training and Development*, 6(3), 146–162.

<https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1111/1468-2419.00156>

- Commissie van de Europese Gemeenschappen. (2001). *Een Europese ruimte voor levenslang leren realiseren*. Geraadpleegd op: <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/NL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&from=ES>
- De Cuyper, N., & De Witte, H. (2011). The management parafox: Self-rated employability and organizational commitment and performance. *Personnel Review*, 40(2), 152-172.
DOI:10.1108/004834811111106057
- De Grip, A. (2021). Van een leven lang leren naar een leven lang ontwikkelen: De veranderende betekenis van het post-initieel leren. ROA. *ROA External Reports*
<https://doi.org/10.26481/spe.20210624ag>.
- De Vos, A., De Hauw, S., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2011). Competency development and career success: The mediating role of employability. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 438–447. doi:10.1016/j.jvb.2011.05.010.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). *Competence and motivation: Competence as the core of achievement motivation*. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York, NY: Guilford.
- Enos, M. D., Kehrhahn, M. T., & Bell, A. (2003). Informal learning and the transfer of learning: How managers develop proficiency. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 369–387.
<https://doi.org/10.1002/hrdq.1074>.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *The British Journal of Educational Psychology*, 70, 113–136. Eriksson, T., & Ortega, J. (2006). The adoption of job rotation: Testing the theories. *ILR Review*, 59(4), 653–666. DOI: 10.1348/000709900158001
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review Of Education*, 33(4), 403–422. <https://doi.org/10.1080/03054980701425706>

- Evers, A., Wassink, H., Kreijns, K., van der Heijden, B. I. J. M., & Vermeulen, M. (2011). *Het organiseren van informeel leren van leraren op de werkplek*. Geraadpleegd op 14 maart 2021, van <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/95275/95275.pdf>
- Facteau, J.D., Dobbins, G.H., Russell, J.E.A., Ladd, R.T. and Kudisch, J.D. (1995), “The influence of general perceptions of the training environment on pre-training motivation and perceived transfer of training”, *Journal of Management*, 21(1), 1-25.
<https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1111/j.1468-2419.2005.00225.x>
- Forrier, A., Sels, L., & Stynen, D. (2009). Career mobility at the intersection of between agent and structure: A conceptual model. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 739–759. <https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1348/096317909X470933>
- Forrier, A., Verbruggen, M., & De Cuyper, N. (2015). Integrating different notions of employability in a dynamic chain: the relationship between job transitions, movement capital and perceived employability. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 56–64.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.04.007>.
- Foxon, M. (1994). A process approach to the transfer of training. *Australasian Journal Of Educational Technology*, 10(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.2080>.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal Of Vocational Behavior*, 65(1), 14–38.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005>
- Froehlich, D. E., Beusaert, S. A. J., & Segers, M. S. R. (2015). Great expectations: The relationship between future time perspective, learning from others, and employability. *Vocations and Learning*, 8(2), 213–227. <https://doi.org/10.1007/s12186-015-9131-6>.
- Froehlich, D. E., Li, M., & Van Der Heijden, B. (2018). Work in progress: the progression of competence-based employability. *Career Development International*, 23(2), 230–244.
<https://doi.org/10.1108/cdi-06-2017-0098>.

- Froehlich, D. E., Segers, M., Beusaert, S., & Kremer, M. (2018). On the Relation between Task-Variety, Social Informal Learning, and Employability. *Vocations And Learning*, 12(1), 113–127. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-9212-4>.
- Gerken, M., Beusaert, S., & Segers, M. (2016). Working on professional development of faculty staff in higher education: Investigating the relationship between social informal learning activities and employability. *Human Resource Development International*, 19(2), 135–15. DOI:10.1080/13678868.2015.1116241
- Gerstung, V., & Deuer, E. (2021). Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium: Ein konzeptioneller Forschungsbeitrag. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(2), 195–213. <https://doi.org/10.3217/zfhe-16-02/14>
- Glanz, K., Timer, B. K., & Viswanath, K. (2008). *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice* (4th edition). Jossey-Bass.
- Gürbüz, S., Van Woerkom, M. Kooij, D. T. A. M., Demerouti, A., Van Der Klink, J. J. L., & Brouwers, E. P. M. (2022). Employable until retirement: how inclusive leadership and HR practices can foster sustainable employability through strengths use. *Sustainability*, 14(19), DOI: 10.3390/su141912195.
- Hatala, J., & Fleming, P. R. (2007). Making Transfer Climate Visible: Utilizing Social Network Analysis to Facilitate the Transfer of Training. *Human Resource Development Review*, 6(1), 33–63. <https://doi.org/10.1177/1534484306297116>.
- Hennink, M. M., Kaiser, B. M., & Marconi, V. C. (2017). Code saturation versus meaning saturation: how many interviews are enough? *Qualitative Health Research*, 27(4), 591- 608. DOI: 10.1177/1049732316665344
- Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Imants, J. (2009). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 276–298. <https://doi.org/10.1108/13665620910954193>.

- Holton E. (1996) The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21. <https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1002/hrdq.3920070103>
- Holton, E. F., Chen, H.-C., & Naquin, S. S. (2003). An examination of learning transfer system characteristics across organizational settings. *Human Resource Development Quarterly*, 14, 459–482. doi:10.1002/hrdq.1079.
- Holman, D., Epitropaki, O., & Fernie, S. (2001). Understanding learning strategies in the workplace: A factor analytic investigation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 675–681. doi:10.1348/096317901167587
- Jellema, F., Visscher, A. J., & Scheerens, J. (2006). Measuring change in work behavior by means of multisource feedback. *International Journal Of Training And Development*, 10(2), 121–139. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2006.00248.x>
- Jeong, S., Han, S. K., Liu, J., Sunalai, S., & Yoon, S. W. (2018b). Integrative Literature Review on Informal Learning: Antecedents, Conceptualizations, and Future Directions. *Human Resource Development Review*, 17(2), 128–152. <https://doi.org/10.1177/1534484318772242>.
- Jonker, H. (2019). O&O, *Versterken van veranderbaarheid*. Geraadpleegd op 25 juni 2024 van <https://www.suas.nl/media/n4pjhbeg/versterken-van-veranderbaarheid-oeno-2019-1-pag-11-16.pdf>
- Kessels, J., & Poell, R. F. (2004). Andragogy and Social Capital Theory: The Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 146–157. <https://doi.org/10.1177/1523422304263326>.
- Kirkpatrick, D. (1994). *Evaluating Training Programs*. The Four Levels. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Konthoghiorghes, C. (2004) Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: empirical validation of a new systemic model. *International journal of training and development*, 8(3), 210-21. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.2001.tb00229.x>

- Kontoghiorghes, C. (2008). A Holistic Approach Toward Motivation to Learn in the Workplace. *Performance Improvement Quarterly*, 14(4), 45–59. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.2001.tb00229.x>
- Kooij, D., Van Woerkom, M., Wilkenloh, J., Dorenbosch, L., & Denissen, J. J. A. (2017). Job crafting towards strengths and interests: The effects of a job crafting intervention on person–job fit and the role of age. *Journal Of Applied Psychology*, 102(6), 971–981. <https://doi.org/10.1037/apl0000194>
- Kuijpers, M., & Draaisma, A. (2020, juni). Loopbaangericht leven lang ontwikkelen. *Economisch en zingevingsperspectief voor nu en de toekomst*. Geraadpleegd op 22 januari 202, van https://www.leerloopbanen.nl/home/uploads/2020_Rapport_LLO__Kuijpers_Draaisma.pdf
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching And Teacher Education*, 19(2), 149–170. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(02)00101-4)
- Lance, C. E., Kavanagh, M. J. and Brink, K. E. (2002), 'Retraining climate as a predictor of retraining success and as a moderator of the relationship between cross-job retraining time estimates and time to proficiency in the new job', *Group and Organization Management*, 27, 294–317. <https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1177/10501102027002007>
- Lee, F. (1997). When the going gets tough, do the tough ask for help? Help seeking and power motivation in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 72(3), 336–363. <https://doi.org/10.1006/obhd.1997.2746>
- LePine, J. A., Podsakoff, N. P., & LePine, M. A. (2005). A metaanalytic test of the challenge stressor-hindrance stressor framework: An explanation for inconsistent relationships among stressors and performance. *Academy of Management Journal*, 48, 764–775. doi:10.5465/AMJ.2005.18803921

- Lobstein, T., Baur, L. A., & Uauy, R. (2004). Obesity in children and young people: a crisis in public health. *Obesity Reviews (Print)*, 5(s1), 4–85. <https://doi.org/10.1111/j.1467-789x.2004.00133.x>
- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal Of Workplace Learning*, 18(3), 141–156. <https://doi.org/10.1108/13665620610654577>.
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L., & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International Journal Of Training And Development*, 19(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12044>.
- Marzec, I., Austen, A., Frączkiewicz-Wronka, A., & Zacny, B. (2020). The impact of job content on employability and job performance in public organizations. *International Journal Of Manpower*, 42(4), 628–643. <https://doi.org/10.1108/ijm-11-2019-0502>
- Martin, H. J. (2010). Workplace climate and peer support as determinants of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 87–104. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20038>
- Massenberg, A., Spurk, D., & Kauffeld, S. (2015). Social support at the workplace, motivation to transfer and training transfer: a multilevel indirect effects model. *International Journal Of Training And Development*, 19(3), 161–178. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12054>
- McArdle, S., Waters, L., Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (2007). Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital. *Journal of Vocational Behavior*, 71(2), 247–264. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.06.003>
- McCauley, C. D., Van Velsor, E., & Ruderman, M. N. (2010). Introduction: Our view of leadership development. In E. Van Velsor, C. D. McCauley, & M. N. Ruderman (Eds.), *The center for creative leadership handbook of leadership development* (3e editie). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Newman, A., Donohue, R., & Eva, N. (2017). Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, 27(3), 521–535. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.01.001>
- Ng, K. H., & Ahmad, R. (2018). Personality traits, social support, and training transfer. *Personnel Review*, 47(1), 39–59. <https://doi.org/10.1108/pr-08-2016-0210>
- Nicholson, N. (1984). A theory of work role transitions. *Administrative Science Quarterly*, 29, 172–191. <https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.2307/2393172>
- Nijman, D. J. J. M., Nijhof, W. J., Wognum, A. A. M., & Veldkamp, B. P. (2006). Exploring differential effects of supervisor support on transfer of training. *Journal of European Industrial Training*, 30(7), 529-549. doi:10.1108/03090590610704394.
- Onstenk, J. H. A. M. (1997), *Lerend leren werken: Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren* [Learning while working: About competencies and integrating learning, working and innovating]. Unpublished Ph.D. dissertation, Nijmegen, the Netherlands: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Parker, S. K., Williams, H. M., & Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91, 636–652. doi:10.1037/0021-9010.91.3.636
- Park, Y., & Choi, W. (2016). The effects of formal learning and informal learning on job performance: the mediating role of the value of learning at work. *Asia Pacific Education Review*, 17(2), 279–287. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9429-6>
- Peeters, E., Nelissen, J., De Cuyper, N., Forrier, A., Verbruggen, M., & De Witte, H. (2017). Employability Capital: a conceptual framework tested through expert analysis. *Journal Of Career Development*, 46(2), 79–93. <https://doi.org/10.1177/0894845317731865>.

- Pleijers, A. & de Winden, P. (2014). Sociaaleconomische trends 2014: Een Leven Lang Leren: deelname aan opleidingen, informeel leren en ervaren resultaten (Nr. 01). *Sociaal Economische Raad*. Geraadpleegd op 14 december 2023, van WindenenPleijersLLL20140901v4art.pdf
- Poortvliet, P. M., Anseel, F., & Theuwis, F. (2015). Mastery-approach and masteryavoidance goals and their relation with exhaustion and engagement at work: The roles of emotional and instrumental support. *Work & Stress*, 29(2), 150-170. doi: 10.1080/02678373.2015.1031856.
- Rothwell, A., Herbert, I., & Rothwell, F. (2008). Self-perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.12.001>
- Sanders, J., & De Grip, A. (2004). Training, task flexibility and the employability of low-skilled workers. *International Journal Of Manpower*, 25(1), 73–89. <https://doi.org/10.1108/01437720410525009>
- Schein, E. H. (1971). The individual, the organization, and the career: A conceptual scheme. *The Journal of Applied Behavioural Science*, 7, 401-426. <https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1177/002188637100700401>
- Sociaal Cultureel Planbureau, & Maslowski, R. (2019, mei). *Grenzen aan leven lang ontwikkelen*. Geraadpleegd op 2 februari 2021, van <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2019/05/22/grenzen-aan-een-leven-lang-leren>.
- Tannenbaum, S. I. and Yukl, G. (1992), ‘Training and development in work organizations’, *Annual Review of Psychology*, 43, 399–441. <https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1146/annurev.ps.43.020192.002151>
- Schürmann, E., & Beusaert, S. (2016). What are drivers for informal learning? *European Journal Of Training And Development*, 40(3), 130–154. <https://doi.org/10.1108/ejtd-06-2015-0044>.

- Seevaratnam, V., Gannaway, D., & Lodge, J. M. (2023). Design thinking-learning and lifelong learning for employability in the 21st century. *Journal Of Teaching And Learning For Graduate Employability*, 14(1), 167–186. <https://doi.org/10.21153/jtlge2023vol14no1art1631>.
- Sociaal Economische Raad. (2020, september). *Eigen regie op loopbaan en ontwikkeling*. Geraadpleegd op 1 maart 2024, van <https://www.ser.nl/nl/Publicaties/regie-loopbaan>.
- Sociaal Economische Raad. (2023, december). *SER briefadvies voor structurele verankering van leven lang ontwikkelen*. Geraadpleegd op 2 februari 2024, van <https://www.ser.nl/-/media/ser/downloads/adviezen/2024/Briefadvies-LLO.pdf>.
- Taris, T. W., & Kompier, M. A. J. (2004). Job characteristics and learning behavior: Review and psychological mechanisms. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *Research in occupational stress and well-being*, vol 4, exploring interpersonal dynamics (pp. 127–166). Amsterdam: JAI
- Thunnissen, M. (2021). Een leven lang ontwikkelen: een verkennend onderzoek naar regionale samenwerking. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 37(4), 438–459. <https://doi.org/10.5117/tva2021.4.003.thun>
- Universiteit Utrecht. (z.d.). *Universiteit Utrecht*. Geraadpleegd op 13 december 2023, <https://www.uu.nl/executive-onderwijs-recht-economie-bestuur-en-organisatie/executive-masters>.
- Universiteit Utrecht. (2023). *Zelfevaluatie onderwijs Bestuurs- en Organisationswetenschap 2023* [Evaluatie]. Geraadpleegd van [Leren bij USBO - Zelfevaluatie 2023.pdf](#).
- Van Dam, K., van Vuuren, T., & van der Heijden, B. I. (2016). De duurzame inzetbaarheid van oudere werknemers: een overzicht. *Gedrag & Organisatie*, 29(1), 3-27. <https://doi.org/10.5117/2016.029.001.001>.
- Van Den Bossche, P., Segers, M., & Jansen, N. (2010). Transfer of training: the role of feedback in supportive social networks. *International Journal Of Training And Development*, 14(2), 81–94. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2010.00343.x>

- Van Harten, J., De Cuyper, N., Knies, E., & Forrier, A. (2021). Taking the Temperature of Employability Research: A systematic review of interrelationships across and within conceptual strands. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *31*(1), 145–159. <https://doi.org/10.1080/1359432x.2021.1942847>.
- Van Harten, J., Vermeeren, B., & Schott, C. (2022). Teveel van het goede? De meerwaarde en risico's van employability van ambtelijke managers. *Bestuurskunde*, *31*(2), pp. 37-46. <https://doi.org/10.5553/Bk/092733872022031002005>
- Van Der Heijden, B., & Spurk, D. (2019). Moderating role of LMX and proactive coping in the relationship between learning value of the job and employability enhancement among academic staff employees. *Career Development International*, *24*(2), 163–186. <https://doi.org/10.1108/cdi-09-2018-0246>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2008.00313.x>.
- Van der Heijden, B. I. J. M., & Bakker, A. B. (2011). Toward a mediation model of employability enhancement: A study of employee-supervisor pairs in the building sector. *The Career Development Quarterly*, *59*, 232–248. doi:10.1002/j.2161-0045.2011.tb00066.x
- Van Der Klink, M., Boon, J., & Schlusmans, K. (2012). All by myself. Research into employees' informal learning experiences. *International Journal Of Human Resources Development And Management*, *12*(1/2), 77. <https://doi.org/10.1504/ijhrdm.2012.044201>.
- Van der Heijden, B. I. J. M. (2005), *No One has Ever Promised You a Rose Garden. On Shared Responsibility and Employability Enhancing Strategies throughout Career*, inaugural address (Assen, The Netherlands: Van Gorcum).

- Van Der Heijde, C., & Van Der Heijden, B. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management, 45*(3), 449–476. <https://doi.org/10.1002/hrm.20119>.
- Van der Klink, M. R., Van der Heijden, B. I. J. M., Boon, J., & Williams van Rooij, S. (2014). Exploring the contribution of formal and informal learning to academic staff member employability. *Career Development International, 19*(3), 337–356. <https://doi.org/10.1108/CDI-03-2013-0030>.
- Van Der Heijden, B., Gorgievski, M. J., & De Lange, A. (2015). Learning at the workplace and sustainable employability: a multi-source model moderated by age. *European Journal Of Work And Organizational Psychology, 25*(1), 13–30. <https://doi.org/10.1080/1359432x.2015.1007130>
- Van Den Brink, H. M., & Groot, W. (2000). Education, training and employability. *Applied Economics, 32*(5), 573–581. <https://doi.org/10.1080/000368400322471>
- Van Vuuren, T., Caniëls, M. C., & Semeijn, J. (2011). Duurzame inzetbaarheid en een leven lang leren. *Gedrag & Organisatie, 24*(4). <https://doi.org/10.5117/2011.024.004.357>.
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J. W., Lyons, B. D., & Kavanagh, M. J. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal Of Training And Development, 11*(4), 282–294. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2007.00286.x>
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA21698955>
- Wayne, S., Liden, M., Kraimer, R., & Graf, I. (1999). The role of human capital, motivation and supervisor sponsorship in predicting career success. *Journal of Organizational Behaviour, 20*(5), 577- 595. [https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199909\)20:5<577::AID-JOB958>3.0.CO;2-0](https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1002/(SICI)1099-1379(199909)20:5<577::AID-JOB958>3.0.CO;2-0)

Wittekind, A. (2007). *Employability: An empirical analysis of its antecedents and its relevance for employees in Switzerland*. Dissertation. Zürich, Switzerland: ETH.

Zuiker, I., Lam, I., Adriaanse, P., Bakker, W., Kluijtmans, M. & Tartwijk, J. (2018). Levenslang leren, uitgangspunten voor postacademisch onderwijs. *Thema tijdschrift voor hoger onderwijs*, geraadpleegd op 15 april 2024, van https://www.uu.nl/sites/default/files/fsw_ot_thema_tijdschrift_levenslang_leren_0.pdf

Bijlage I – Topiclijst

Introductie

1. Kun je iets vertellen over wie je bent en wat voor werk je doet?

Employability

1. Hoe heb jij het Executive Master Programma (EMP) ervaren?
2. Op welke manier heeft het EMP invloed gehad op jouw loopbaan?
 - Bewegingskapitaal: heeft de EMP invloed gehad op jouw kennis, vaardigheden en netwerk? Op welke manier?
 - Self-perceived employability: heeft de EMP invloed gehad op je vertrouwen in je eigen inzetbaarheid? Hoe dan?
 - Baantransitie: heb je loopbaanstappen gezet (intern of extern)? Heeft de EMP daaraan bijgedragen en op welke wijze?
3. We hebben het nu over aantal aspecten gehad, zit hier een bepaalde volgorde in? Hoe is dat proces verlopen?
 - Loopt het proces via de drie dimensies van Forrier of anders?

Learning value of the job

1. Had je binnen jouw taken en werkzaamheden de kans om nieuwe kennis en vaardigheden toe te passen en te ontwikkelen?
 - Complexiteit taken: heb je andere taken gekregen/is er iets aan je werk veranderd?
 - Job crafting: was er ruimte om zelf taken vorm te geven of heb je zelf bepaalde taken naar je toe getrokken?
 - Wanneer er geen ruimte was binnen je taken: hoe werd dit ervaren wat was de reactie?

2. Op welke wijze heeft dit bijgedragen aan jouw loopbaanontwikkeling? Zo ja op welke manier? Zo nee, waarom niet?
3. Wordt er binnen opleiding aandacht besteedt aan het toepassen van nieuw geleerde kennis en vaardigheden binnen een baan? Zo ja, op welke manier?
 - Wat vind jij dat de opleiding hieraan moet veranderen?

Social Support

1. Kreeg je op je werk ondersteuning van anderen in het toepassen en ontwikkelen van nieuwe vaardigheden en op welke manier vond dit plaats?
 - Wat voor soort ondersteuning?
 - Ondersteuning door wie?
2. Op welke wijze heeft dit bijgedragen aan jouw loopbaanontwikkeling? Zo ja op welke manier? Zo nee, waarom niet?
3. Is er aandacht voor ondersteuning binnen de opleiding? En door wie/op welke manier?
 - Klasgenoten en/of programmacoördinator

Afsluiting

1. Is er nog iets waarvan je vindt dat ik nog moet weten in het kader van mijn onderzoek en dat we nog niet of te weinig hebben besproken?
2. Is er verder nog iets dat je kwijt wil of heb je nog vragen?

Bijlage II - Codeboom Nvivo

Name	Files	References
Employability	18	216
Baantransitie	18	28
Baantransitie tijdens of na master	15	24
Externe baantransitie	4	6
Interne baantransitie	11	18
Geen baantransitie	3	3
Bewegingskapitaal	18	152
Bewustzijn	11	26
Menselijk kapitaal	18	94
Kennis	14	33
Nieuwe of aangepast blik ontwikkelt	15	40
Op strategisch niveau kunnen meepraten	12	21
Persoonlijke groei	7	9
Sociaal kapitaal	16	29
Geen netwerk door master	4	6
Netwerk toegenomen door master	13	23
Self-perceived employability	18	48
Geen zelfvertrouwen door master	1	1
Zelfvertrouwen door master	17	43
Ervaring EMP	17	32
Heftig	1	2
Leren van klasgenoten	10	10
Persoonlijk gebied gegroeid	1	1
Plezier	9	9
Programma zit goed in elkaar	1	1
Spannend	4	4
Veel geleerd	15	18
Learning Value of the Job	18	127
Gevolg kennis niet kunnen toepassen	7	13
Mijn ontwikkeling wordt belemmerd	6	7
Op zoek naar uitdaging buiten werk	5	7
Gevolgen kennis kunnen toepassen en uitdaging	11	18
Door uitdaging wordt ontwikkeling gestimuleerd	3	3
Makkelijker baantransitie	3	3
Meer zelfvertrouwen	2	4
Ontwikkeling doorzetten na master	9	9
Kennis niet toepasbaar binnen functie	5	9
Kennis toepasbaar binnen functie	13	24

Ruimte binnen functie	15	32
Functie geeft ruimte	8	12
Geen ruimte binnen functie	8	10
Organisatie creeert ruimte	5	6
Zelf ruimte creëren	8	11
Uitdagend takenpakket	6	11
Verandering taken of positie na master	8	18
Reden deelname EMP	17	24
Diploma nodig voor baanstap	11	13
Verdieping	9	11
Social Support	18	191
Geen Social Support werkvloer	11	25
Door weinig ondersteuning wordt ik geremd	3	5
Geen doelgerichte ondersteuning	9	20
Geen relatiegerichte ondersteuning	6	7
Studie en werk gescheiden	9	19
Inhoudelijk gezien verbinding werk en studie	5	6
Werk en studie gescheiden	8	14
Invloed ondersteuning	15	41
Invloed klasgenoten	7	12
Baantransitie	1	4
Energie	2	2
Nieuwe blik of perspectief	7	9
Vertrouwen	2	5
Invloed programmacoördinator	12	16
Nieuwe blik	3	3
Opvangnet binnens studie	10	13
Invloed werkvloer	8	15
Beter werken binnen functie	6	8
Bewustzijn	3	7
Stimuleert	2	3
Klasgenoten	16	30
Geen ondersteuning klasgenoten	2	2
Ondersteuning door klasgenoten	14	28
Doelgerichte ondersteuning door klasgenoten	2	3
Relatiegericht en doelgericht	8	20
Relatiegerichte ondersteuning door klasgenoten	4	5
Programmacoördinator	16	31
Combinatie doelgerichte en relatiegerichte steun	6	13
Geen gebruik ondersteuning programmacoördinator	2	2

Relatiegerichte ondersteuning programmaco-ordinator	9	16
Social Support werkvloer	15	63
Doelgerichte ondersteuning	9	22
Collega's	4	7
Leidinggevende en collega's	5	16
Facaliterende steun	10	15
Fincancieel	6	6
Ik had een hele facaliterende omgeving	3	5
Leidinggevende facaliteerde ruimte zodat ik mij kon ontwikkelen	4	5
Relatiegerichte steun	12	24
Collega's	8	13
Leidinggevende	7	12
Zelf actief op zoek naar ondersteuning	6	10
Verbeterpunten EMP	11	21
Aangeven dat Nederlandse master ook Engelse artikelen heeft	1	1
Extra reflectie na opdracht inleveren	2	3
Groepswerk lastig	1	1
Ik wil handvaten over kwaliteitsbewaking	1	1
Keuzeopdrachten bevallen goed	2	3
Leidinggevende bij opleiding betrekken	1	1
Maand van tevoren schrijfcursus	1	2
Meer bedrijven bezoeken	2	3
Meer bekendheid generen hoe master ook persoonlijke ontwikkeling bevordert	1	1
Meer bewustzijn creëren over impact baan	1	1
Persoonlijk component in opdrachten mist	1	2
Studiehandleiding wordt vaak aangepast en veel fouten in gemaakt	1	1
Studielast moet beter worden aangegeven	1	1
Volgorde employability dimensies	16	32
Baantransitie leidt tot kennis en leidt weer tot vertrouwen in eigen loopbaan	2	3
Bewustzijn en netwerk leiden tot baantransitie	1	2
Bewustzijn leidt tot baantransitie	3	4
Kennis leidt tot bewustzijn leidt tot vertrouwen in eigen loopbaan leidt tot baantransitie	1	1
Kennis leidt tot vertrouwen in eigen loopbaan leidt tot baantransitie	4	4
Nieuwe kennis leidt to vertrouwen in eigen loopbaan	6	6
Nieuwe kennis leidt tot baantransitie	2	2
Vertrouwen in loopbaan leidt tot baantransitie	5	8
Volgorde is organisch proces	2	2

