

STIMULEREN VAN SCHOLING BIJ LAGER OPGELEIDE WERKNEMERS

Duurzame Inzetbaarheid



TNO innovation
for life

Astrid Hazelzet
Jos Sanders
Saar Langelaan
Femke Giesen
Laura Keijzer

TNO-rapport

Duurzame Inzetbaarheid:

Stimuleren van scholing bij lager opgeleide werknemers

› STIMULEREN VAN SCHOLING BIJ LAGER OPGELEIDE WERKNEMERS

Duurzame Inzetbaarheid

TNO

Postbus 718
2130 AS Hoofddorp

TNO.NL

ISBN 978-90-5986-389-7

© 2011 TNO

Auteurs

Astrid Hazelzet
Jos Sanders
Saar Langelaan
Femke Giesen
Laura Keijzer

Met medewerking van:

Patrick Cielen

Layout Coek Design, Zaandam

Drukwerk De Swart, Den Haag

Inhoud

Voorwoord	5
1 Samenvatting	7
2 Inleiding	11
2.1 Laagopgeleiden kwetsbaar op de arbeidsmarkt	11
2.2 Laagopgeleid werk blijft, maar wordt complexer	11
2.3 Scholingsdeelname van laagopgeleiden blijft achter	12
2.4 Aanleiding onderzoek	13
2.5 Leeswijzer	14
3 Theoretisch denkkader en onderzoeksvragen	15
3.1 Ontwikkeling denkkader	15
3.2 Onderzoeksvragen	17
3.3 Het denkkader nader toegelicht	18
3.3.1 <i>Omgevingskenmerken</i>	18
3.3.2 <i>Werkenkenmerken</i>	18
3.3.3 <i>Loopbaankenmerken</i>	18
3.3.4 <i>Persoonlijkheidseigenschappen</i>	19
3.3.5 <i>Psychologische factoren</i>	19
3.3.6 <i>Kenmerken van de begeleiding</i>	19
4 Aanpak vragenlijstonderzoek	21
4.1 Longitudinaal vragenlijstonderzoek	21
4.2 De drie vragenlijsten	21
4.2.1 <i>Meetmoment 1: eerste vragenlijst</i>	21
4.2.2 <i>Meetmoment 2: tweede vragenlijst</i>	23
4.2.3 <i>Meetmoment 3: de derde vragenlijst</i>	23
4.3 De deelnemende bedrijven	23
4.4 De deelnemende werknemers (respons)	24
4.4.1 <i>Respons</i>	24
4.4.2 <i>Achtergrondkenmerken van de deelnemers aan het onderzoek</i>	26
4.4.3 <i>Kenmerken van de baan van de respondenten</i>	27
5 Resultaten van het onderzoek	29
5.1 Inleiding	29
5.2 Welke factoren verklaren scholingsdeelname bij laagopgeleide werknemers?	29
5.2.1 <i>Scholingsdeelname voorafgaand aan het onderzoek</i>	29
5.2.2 <i>Scholingsdeelname tijdens het onderzoek</i>	30
5.2.3 <i>Ervaringen met de gevolgde scholing</i>	31
5.2.4 <i>Scholing gevolgd tussen T1 en T2</i>	31

5.2.5	<i>Scholing gevolgd tussen T2 en T3</i>	32
5.2.6	<i>Welke factoren hangen samen met scholingsdeelname?</i>	32
5.2.7	<i>Het effect van scholingsintentie op scholingsdeelname nader geanalyseerd</i>	34
5.2.8	<i>Het effect van self efficacy, attitude, taakinformatie, angstigheid en psychologisch contract op scholingsdeelname nader geanalyseerd</i>	35
5.3	Welke factoren verklaren scholingsintentie bij laagopgeleide werknemers	36
5.3.1	<i>Welke factoren hangen samen met scholingsintentie?</i>	38
5.3.2	<i>Het effect van acht factoren op de scholingsintentie nader geanalyseerd</i>	40
5.4	Welke factoren zorgen ervoor dat scholingsintentie wordt omgezet in scholingsdeelname?	42
5.5	Leidt scholingsdeelname tot betere werkprestaties?	44
6	Conclusies en suggesties voor vervolgonderzoek	47
6.1	Leidinggevende belangrijke initiator bij het volgen van een opleiding	47
6.2	Scholingsintentie, taakinformatie en psychologisch contract voorspellen scholingsdeelname	47
6.3	Subjectieve norm, attitude en self efficacy hebben een directe invloed op scholingsintentie	48
6.4	Steun van de leidinggevende en collega's en oriëntatie op loopbaanmogelijkheden hebben een indirecte invloed op scholingsintentie	49
6.5	Scholingsdeelname leidt niet direct tot een betere beoordeling van de eigen werkprestaties	49
6.6	Aangrijpingspunten voor HRM-beleid	50
6.7	Vragenlijstonderzoek bij laagopgeleiden	50
6.8	Suggesties voor vervolgonderzoek	51
7	Praktische implicaties	53
7.1	Le HRM Scan	53
7.1.1	<i>Methode</i>	53
7.1.2	<i>Opzet scan</i>	54
7.2	Workshop Leren en Werken	54
7.2.1	<i>Doelgroep van de workshop</i>	55
7.2.2	<i>Doelen van de workshop</i>	55
7.3	Concrete tips en handvatten voor HR-beleid	56
7.3.1	<i>Richting, ruimte en ruggensteun</i>	56
7.3.2	<i>Praktische tips voor leidinggevenden</i>	57
	Bijlage A Toelichting bij de vragenlijsten	59
	Bijlage B Literatuurlijst:	69

Voorwoord

Voor u ligt de eindrapportage van het onderzoeksproject 'Leren en werken van laagopgeleide werknemers'. Het onderzoeksproject is onderdeel van het TNO 'Vraaggestuurde Programma Onderkant van de Arbeidsmarkt'. Met dit programma wil TNO een bijdrage leveren aan de duurzame arbeidsparticipatie van met name laagopgeleide werkenden (werknemers zonder startkwalificatie) en niet-werkenden. Groepen die om uiteenlopende redenen gevaar lopen om de aansluiting op de arbeidsmarkt te verliezen.

Scholing is een manier om laagopgeleide werknemers duurzaam inzetbaar te houden. Echter, laagopgeleide werknemers volgen weinig scholing en hun deelname aan scholing neemt de laatste jaren zelfs af. Dit is een onwenselijke ontwikkeling. Als laagopgeleide werknemers zich niet (op)scholen verouderen namelijk hun kennis en vaardigheden. Het gevolg hiervan is dat ze niet meer kunnen voldoen aan de (hogere) eisen die werkgevers aan hen stellen. Er dreigt dan een mismatch, met als gevolg dat deze werknemers verminderd inzetbaar zijn en hun productiviteit daalt.

Eenzijds is scholing voor de duurzame en productieve inzet van laagopgeleide werknemers van groot belang, anderzijds is scholing voor hen geen vanzelfsprekendheid. Zij willen of durven niet wordt vaak gezegd. Bij de start van ons onderzoeksproject viel ons op dat kennis schaars is over hoe het komt dat zij niet willen of durven. Initiatieven om de scholingsdeelname van laagopgeleiden te stimuleren worden nauwelijks gestoeld op wetenschappelijke inzichten over menselijk gedrag en gedragsverandering. Het gebrek aan kennis over de mechanismen die ten grondslag liggen aan het niet durven en niet willen volgen van scholing, was de aanleiding voor het onderzoeksproject 'Leren en werken van laagopgeleiden'. Het onderzoek legt de basis voor het begrijpen en beïnvloeden van scholingsdeelname van laagopgeleiden.

Het onderzoek was niet mogelijk geweest zonder de enthousiaste bijdrage van een groot aantal mensen. Onze dank gaat allereerst uit naar de medewerkers van Philips, Alliander en DSW Stadspark¹. Zij hebben drie keer de tijd genomen om een vragenlijst in te vullen. In de tweede plaats gaat onze dank uit naar Frank Visser, Saskia van Gestel en Bram Keuning (allen Philips), de heer Henk Kramer (Alliander) en de heren Geertjan Koers en Ewoud van Smeden (beiden DSW Stadspark) voor de constructieve en plezierige samenwerking. Dankzij de aandacht die zij binnen hun organisaties hebben gevraagd voor het onderzoek, hebben we een hoge respons gehaald.

Dit rapport is geschreven voor HR professionals die binnen hun bedrijf het opleidingsbeleid voor laagopgeleide werknemers vormgeven. Bij het schrijven van het rapport

1 Vanaf 1 november 2010 is de naam van DSW Stadspark veranderd in iederz.

hebben we de uitkomsten van het onderzoek zo toegankelijk mogelijk opgeschreven, zodat de lezer de stap van de resultaten naar de praktische implicaties makkelijk kan zetten. We hebben een selectie gemaakt uit de veelheid van gegevens die we hebben verzameld. We hebben ons laten leiden door het doel van deze rapportage: HR professionals houvast geven bij het uitdenken en uitvoeren van op wetenschappelijk onderzoek gestoelde initiatieven om hun medewerkers te prikkelen voor scholing. Daarnaast vormt dit rapport voor beleidsmakers die scholing van lager opgeleiden willen stimuleren een nuttige handreiking voor ontwikkeling en evaluatie van beleid.

We wensen u veel leesplezier!

Hoofddorp, 4 mei 2011

Namens het gehele projectteam van Leren en werken van laagopgeleiden.
Drs. Astrid Hazelzet (projectleider)

1 Samenvatting

Scholing volgen is voor lager opgeleide werknemers geen vanzelfsprekendheid. Dit geldt voor werknemers die lang bij dezelfde werkgever werken en zeker voor werknemers die lang in dezelfde functie werken. Scholing is echter een belangrijk middel om (laagopgeleide) werknemers duurzaam inzetbaar te houden; door een opleiding of cursus te volgen blijven lager opgeleiden aantrekkelijke werknemers en lopen zij minder risico op het verlies van hun baan.

Omdat er nog weinig onderzoek is gedaan naar het scholingsgedrag van laagopgeleide werknemers (werknemers zonder startkwalificatie), is kennis over mechanismen die hieraan ten grondslag liggen van belang. Inzichten in factoren die samenhangen met scholingsdeelname maken het namelijk mogelijk gefundeerde aanpakken te ontwikkelen die effectief zijn. Dit helpt HR-managers de duurzame inzetbaarheid van laagopgeleide werknemers op een structurele manier in het beleid van hun organisatie te verankeren. De vraag is dus hoe laag opgeleide werknemers geprikkeld kunnen worden om een opleiding of cursus te volgen zodat zij ook op langere termijn inzetbaar blijven. Wat zorgt ervoor dat zij zich willen of kunnen ontwikkelen? Welke individuele psychologische processen spelen een rol bij het volgen van een opleiding of cursus en door welke factoren worden deze beïnvloed? Om antwoord te geven op deze vragen voerde TNO longitudinaal onderzoek uit onder laagopgeleide werknemers van drie bedrijven. Aan werknemers is drie keer, met tussenpozen van een half jaar, een vragenlijst voorgelegd. De centrale vraagstelling voor dit onderzoek luidt: *Welke psychologische factoren spelen een rol bij scholingsdeelname van laagopgeleide werknemers en hoe kunnen deze factoren beïnvloed worden?*

Centraal staan de concepten scholingsintentie en scholingsdeelname. We hebben gekeken naar de relatie tussen deze twee concepten en naar de invloed van omgevings-, werk-, loopbaan- en persoonskenmerken op scholingsintentie en –deelname en naar de invloed van deze kenmerken op de relatie tussen beide concepten. De resultaten van ons onderzoek leggen de basis voor het begrijpen en beïnvloeden van scholingsdeelname van laagopgeleide werknemers zonder startkwalificatie.

De belangrijkste conclusies van ons onderzoek zijn:

1. Of lager opgeleide werknemers aan scholing deelnemen wordt beïnvloed door drie factoren:
 - a. Hun scholingsintentie: lager opgeleide werknemers met een hoge scholingsintentie hebben een grotere kans aan scholing deel te nemen dan hun collega's met een lage scholingsintentie. Werknemers met een hoge scholingsintentie zijn werknemers die er bijvoorbeeld wel eens aan denken om een opleiding te gaan volgen, die dit ook van plan zijn of die bijvoorbeeld het voornemen hebben om informatie te zoeken over mogelijk geschikte opleidingen of cursussen.

- b. Hun psychologische contract: werknemers die aan de ene kant hoge verwachtingen hebben van hun werkgever op het gebied van opleidings- en loopbaanmogelijkheden en van mening zijn dat daar aan de andere kant een flexibele opstelling jegens de werkgever tegenover moet staan (bijvoorbeeld door zich snel aan te passen aan veranderingen in de werksituatie, op peil houden van de eigen kennis en vaardigheden), hebben een grotere kans om deel te nemen aan een opleiding dan hun collega's die op dat vlak minder hoge verwachtingen hebben van hun werkgever en van zichzelf.
 - c. Taakinformatie: werknemers die frequent informatie krijgen over hun werk, over het resultaat van hun werk en de mogelijkheden krijgen om te weten te komen hoe goed zij zijn in hun werk hebben een grotere kans om deel te nemen aan een opleiding dan werknemers die minder vaak dit soort informatie over hun werk krijgen.
 2. De relatie tussen scholingsintentie en scholingsdeelname wordt versterkt door:
 - a. Subjectieve norm: werknemers die a) in een omgeving verkeren (partner, vrienden, ouders, leidinggevende of collega's) die het volgen van een opleiding belangrijk vindt en die b) de mening van deze anderen ook belangrijk vinden, hebben een grotere kans dat zij hun scholingsintentie daadwerkelijk omzetten in scholingsgedrag (deelname aan een opleiding) dan werknemers die niet omringd zijn door mensen die het volgen van een opleiding belangrijk vinden. Dit pleit ervoor om bij maatregelen om laagopgeleiden te motiveren voor scholing het belang van scholing ook onder de aandacht te brengen van belangrijke naasten.
 - b. Valentie: werknemers die mogelijke uitkomsten van scholing (bijvoorbeeld het opdoen van kennis en vaardigheden, diploma's, certificaten of loonsverhoging) belangrijk vinden, hebben een grotere kans dat zij hun scholingsintentie omzetten in scholingsgedrag dan werknemers die deze mogelijke uitkomsten van scholing minder belangrijk vinden.
 3. Scholingsintentie van laagopgeleide werknemers hangt positief samen met 1. een positieve houding (attitude) ten opzichte van scholing, 2. subjectieve norm (zie ook 2a) en 3. geloof in eigen kunnen om scholing te volgen en met succes af te ronden (self efficacy). Scholingsintentie kan dus in de goede richting geduwd worden door een meer positieve attitude ten opzichte van scholing, door mensen in de omgeving van de werknemer te wijzen op het belang van scholing en door het vertrouwen van de werknemer in het kunnen voltooien van een opleiding op te vijzelen.
 4. Er zijn drie factoren *indirect* van invloed op scholingsintentie:
 - a. Steun van de leidinggevende. Werknemers die hier hoog op scoren, krijgen hulp van hun leidinggevende bij het afronden van het werk, geven aan dat hun leidinggevende het welzijn van de medewerkers belangrijk vindt, zijn van mening dat hun leidinggevende aandacht besteedt aan hun mening, hebben een leidingge-

vende die mensen goed laat samenwerken, krijgen feedback van hun leidinggevende over ontwikkeling en doorgroeimogelijkheden.

- b. Steun van collega's. Werknemers die hier hoog op scoren geven aan dat hun collega's de helpende hand bieden bij het afronden van werk, dat hun collega's persoonlijke belangstelling tonen, dat hun collega's vriendelijk zijn en dat hun collega's goed in hun werk zijn.
- c. Oriëntatie op loopbaanmogelijkheden. Werknemers die hier hoog op scoren proberen te ontdekken welk werk zij interessant vinden of praten met anderen over beroepen die interessant zijn.

De invloed van steun van leidinggevende en collega's en oriëntatie op loopbaanmogelijkheden loopt via attitude, subjectieve norm en self efficacy. Het organiseren van sociale steun van collega's en management, maar ook een sterkere oriëntatie op de eigen carrière, bieden dus tevens belangrijke aangrijpingspunten om de scholingsintentie in de gewenste richting te beïnvloeden.

De onderzoeksresultaten bieden handvatten voor HRM professionals die de scholingsdeelname van lager opgeleide werknemers willen vergroten. Het onderzoek heeft aangetoond dat scholingsintentie een cruciale rol speelt bij de uiteindelijke deelname aan scholingsactiviteiten. We pleiten er dus voor om bij de uitwerking van HRM-beleid dat als doel heeft scholingsdeelname te stimuleren van lager opgeleide werknemers, te starten met het aanwakkeren van de scholingsintentie. Uit ons onderzoek komt naar voren dat de leidinggevende hier een belangrijke rol in kan spelen. Immers, steun van leidinggevende hangt namelijk positief samen met de factoren die direct de scholingsintentie beïnvloeden: subjectieve norm, attitude en self-efficacy.

Om HR professionals te helpen vorm te geven aan beleid hebben we allereerst, gevoed door de resultaten uit dit onderzoek, 'Le HRM Scan' ontwikkeld. Le HRM Scan is een quickscan waarmee een bedrijf snel antwoord krijgt op de vraag of haar HRM beleid gericht op laagopgeleide werknemers voldoet aan belangrijke randvoorwaarden.

Daarnaast heeft TNO de Workshop Leren en Werken ontwikkeld. Deze workshop is gericht op het versterken van de scholingsintentie en scholingsdeelname van laagopgeleide werknemers. Ook geven we drie concrete adviezen aan bedrijven die scholing door laag opgeleiden willen stimuleren. Ze worden samengevat als de '3 R-en' (Ruimte, Richting, Ruggensteun). De adviezen sluiten aan bij de resultaten van dit onderzoek.

Ten slotte hebben we de onderzoeksresultaten vertaald in een aantal praktische tips voor leidinggevendenden:

1. Bespreek regelmatig de loopbaanperspectieven met de werknemer. Dit kan tijdens formele gesprekken, zoals het jaarlijkse functioneringsgesprek, maar heb het er ook over tijdens informele gesprekken.

2. Maak oriëntatie op loopbaanmogelijkheden en ontwikkeling tot een vast onderdeel in functioneringsgesprekken. Vraag medewerkers waar zij over een jaar graag willen staan. Of vraag ze of ze verwachten dit werk tot hun pensioen te kunnen/willen blijven doen. Besteed hier ook eens aandacht aan in teamverband, bijvoorbeeld in een werkoverleg.
3. Probeer bij te dragen aan het vergroten van de self efficacy van uw lager opgeleide werknemers door hen te overtuigen dat zij scholing kunnen volgen en dat ze dat tot een goed einde kunnen brengen. Geef werknemers complimenten wanneer zij wat nieuws proberen en maak negatieve gevoelens over niet-afgemaakte opleidingen in het verleden bespreekbaar. Probeer gevoelens van angst voor examen te reduceren of selecteer opleidingen waarin geen formele examens de boventoon voeren.
4. Bespreek in teamverband met elkaar de voor- en nadelen van scholing. Op deze manier kunnen collega's elkaar steunen.
5. Bepaal samen met de werknemer welke scholing past bij de ontwikkelingen van de organisatie en de persoonlijke ontwikkellijn van de werknemer. Luister hierbij serieus naar de wensen van de werknemers en bekijk samen in hoeverre deze bij de richting van de organisatie passen.
6. Besteed aandacht aan collega's die een opleiding met goed gevolg hebben afgerond. Laat deze collega's er tijdens een werkoverleg over vertellen.
7. Besteed aandacht aan de opbrengsten van een opleiding. Organiseer bijvoorbeeld een diploma uitreiking waarbij ook familie wordt uitgenodigd.
8. Om de steun van leidinggevenden goed vorm te geven en te bestendigen, is het effectief om ervaringen tussen leidinggevenden uit te wisselen. Zodoende kunnen leidinggevenden van elkaar leren. Begeleide intervisie is hier een goede vorm voor.

2 Inleiding

2.1 Laagopgeleiden kwetsbaar op de arbeidsmarkt

Ongeveer een kwart van de werkzame beroepsbevolking in Nederland beschikt niet over een startkwalificatie. Dat zijn bijna 2 miljoen laagopgeleide mensen (CBS, Den Haag/Heerlen, november 2010). Dit is een groot arbeidspotentieel dat nu en in de toekomst nodig is om in de vraag naar arbeidskrachten te kunnen voorzien. De duurzame deelname aan betaalde arbeid van deze grote groep mensen staat om verschillende redenen onder druk.

Met laagopgeleiden bedoelen we in dit rapport werknemers zonder een startkwalificatie, dat wil zeggen, mensen met een opleidingsniveau lager dan MBO 2.

Ten eerste werken zij relatief vaak in tijdelijke banen in conjunctuurgevoelige sectoren en dus in beroepen met een lage werkzekerheid (De Vries e.a., 2004). In de tweede plaats hebben zij gemiddeld genomen een minder goede gezondheid (CBS, 2008), hebben zij vaker te kampen met een of meerdere chronische aandoeningen en zijn zij vaker ziek wat leidt tot (voortijdige) tijdelijke of langdurige arbeidsmarktuittrede (Nicoletti & Peracchi, 2001; Phillipson & Smith, 2005; Henkens et al., 2009). In de derde plaats lopen laagopgeleiden een verhoogd risico dat delen van hun werk geautomatiseerd worden, ge-outsourced of ge-offshored waardoor hun aanwezige kennis en ervaring hun waarde voor de Nederlandse arbeidsmarkt verliezen en verlies van werk dreigt (zie o.a. De Grip et al., 2002; De Beer, 2006; Görlich & De Grip, 2009; Steemers, 2010). Tenslotte vormen ontwikkelingen op de arbeidsmarkt zoals de toetreding van laaggekwalificeerde vrouwen, de verminderde vraag naar productiemedewerkers, de toenemende concurrentie van laagopgeleide werknemers van binnen en buiten de EU en de toenemende concurrentie van middelbaar opgeleide werknemers een serieuze bedreiging voor de arbeidsmarktpositie van laagopgeleiden. Dit geldt met name voor laagopgeleide mannen (Genabeek e.a., 2007). Zij worden als het ware ‘verdrongen’ (Gesthuizen en Wolbers, 2010). Kortom, laagopgeleide werknemers hebben een kwetsbare arbeidsmarktpositie.

2.2 Laagopgeleid werk blijft, maar wordt complexer

Ondanks hun kwetsbare positie zijn laagopgeleiden hard nodig om de arbeidsproductiviteit in Nederland en daarmee ook de welvaart op peil te houden. Na een aantal jaren van economische neergang trekt de economie langzaam weer aan en neemt de vraag naar arbeidskrachten weer toe. Door de vergrijzing en de daaraan gekoppelde stijgende vervangingsvraag stijgt deze vraag nog meer. Een structureel personeelstekort

dreigt voor Nederland, maar ook voor de rest van de EU (Europese Commissie, 2008; <http://statline.cbs.nl/statweb>).

Dat geldt in het algemeen, maar dat geldt zeker ook voor de laagste, elementaire beroepen, zo laten prognosestudies van bijvoorbeeld Cedefop (2009) zien. De studie van Cedefop laat echter ook zien dat aan het werk in deze elementaire beroepen geleidelijk hogere eisen worden gesteld. Voor werkgevers is het dus van belang dat zij kwetsbare werknemers die het risico lopen de aansluiting op de arbeidsmarkt te verliezen, duurzaam inzetbaar houden. Dan kan ook deze groep langer, gezond en productief aan het werk blijven.

2.3 Scholingsdeelname van laagopgeleiden blijft achter

Dat beroepen waarin laagopgeleid werk wordt verricht blijven, is op zichzelf goed nieuws voor de positie van laagopgeleiden op de arbeidsmarkt. Dat dit werk geleidelijk complexer wordt stelt echter nieuwe en andere eisen aan de kennis en ervaring van de laagopgeleiden. Scholing kan laagopgeleiden helpen om aan deze eisen te voldoen. In Nederland blijft echter de deelname van laagopgeleiden aan scholing achter; slechts een beperkt percentage laagopgeleide werknemers volgt scholing (Fouarge, 2010, Bekker et al., 2007). Bovendien daalt de scholingsparticipatie van deze toch al kwetsbare groep (Fouarge, Schils & De Grip, 2009).

KADER 2.1: SCHOLING IN DE CONTEXT VAN EEN LEVEN LANG LEREN

Een leven lang leren staat al ruim een decennium op de politieke agenda. In 2000 werd tijdens de Europese Raad in Lissabon afgesproken dat Europa in 2010 de meest competitieve en productieve economie ter wereld moest zijn. Kernwoorden waren stimulering van de kennisontwikkeling, economische groei en innovatiekracht. Om dit te kunnen realiseren zijn goed opgeleide burgers nodig die hun kennis en vaardigheden voortdurend ontwikkelen. Burgers dus die hun leven lang leren. Hogere arbeidsparticipatie en milieumaatregelen zouden verder moeten zorgen voor sociale cohesie en voor duurzame groei. De lidstaten stelden samen doelstellingen vast, die door ieder land op eigen wijze mogen worden gerealiseerd. De doelen waren o.a. minder voortijdig schoolverlaters, meer afgestudeerden in Bètatechnische vakken, meer hoger opgeleiden. Maar er werd ook bepaald dat in 2010 12,5 procent van de 25-64 jarigen deel moet nemen aan onderwijs- en trainingsactiviteiten. De Nederlandse doelstelling was zelfs 20 procent. Het Ministerie van OCW besloot om in nauwe samenwerking met andere departementen en relevante partijen nieuwe impulsen voor een leven lang leren te ontwikkelen.

Een leven lang leren vereist aandacht en investeringen in goed initieel onderwijs, een levensfase waarin een jongere zo goed mogelijk moet worden voorbereid om de stap naar de arbeidsmarkt te kunnen zetten. Maar het houdt ook in dat er aandacht moet zijn voor post-initieel onderwijs, ofwel de scholing die werknemers volgen gedurende hun carrière. Een leven lang leren wordt gezien als een sociaal-economisch begrip; het is erop gericht dat organisaties concurrerend en werknemers inzetbaar blijven in een economie die zich steeds meer ontwikkelt naar een kenniseconomie.

Het Nationaal Actieprogramma (OCW & SZW, 2005), het SER-advies (SER, 2002) over het nieuwe leren en de Lissabon doelstellingen ten spijt is het de Nederlandse sociale partners en overheid niet echt gelukt een leven lang leren van de grond te krijgen. Hoewel Nederland Europees gezien wel een voldoende scoort, zijn de nationale doelstellingen nog niet gehaald: in 2007 nam 16,2% en in 2008 nam 17% deel aan leeractiviteiten (CBS, 2009; Eurostat, 2009). Kortom, er is nog ruimte voor verbetering.

2.4 Aanleiding onderzoek

De toenemende spanning tussen enerzijds de lage en zelfs afnemende scholingsdeelname onder laagopgeleiden en anderzijds het groeiende belang van scholing voor de duurzame inzetbaarheid van lager opgeleide werknemers vormen, een belangrijke aanleiding voor dit onderzoek. Dit onderzoek bouwt voort op eerder, kwalitatief verkennend, onderzoek van TNO uit 2005 (Smit et al., 2005). Bij dat onderzoek is een aantal organisaties bevroegd over de wijze waarop zij proberen laagopgeleide werknemers te motiveren voor scholing. Belangrijkste conclusies uit het onderzoek uit 2005 zijn dat laag opgeleiden relatief moeilijk in beweging te krijgen zijn en dat dit onder andere te maken heeft met een gebrek aan motivatie en durf bij werknemers zelf om aan een opleiding te beginnen. Sinds het onderzoek in 2005 is in verschillende studies aandacht besteed aan de scholingsdeelname van laagopgeleiden. De meeste studies volstaan met de constatering dat opleidingsniveau van invloed is op scholingsdeelname.

Slechts in een enkele studie wordt gezocht naar een empirische verklaring voor dat gevonden verschil. Fouarge et al. (2010) concluderen bijvoorbeeld dat laagopgeleide werknemers minder participeren aan scholing omdat zij een laag persoonlijk rendement van scholingsinvesteringen verwachten. Zij bevestigen daarnaast de resultaten uit de kwalitatieve studie van Smit et al. (2005) dat een gebrek aan motivatie voor scholing een belangrijke rol speelt. Scholingsdeelname blijkt voor lager opgeleiden dus geen vanzelfsprekendheid en een gebrek aan de eigen motivatie blijkt een belangrijke oorzaak. Dat roept de vraag op welke (psychologische) factoren van invloed zijn op de motivatie van laagopgeleiden om al dan niet deel te nemen aan scholing. Dit onderzoek is verricht om in deze kennisbehoefte te voorzien. Daartoe heeft TNO gedurende anderhalf jaar laagopgeleide werknemers gevolgd. Dit longitudinale onderzoek omvatte drie halfjaarlijkse metingen.

2.5 Leeswijzer

Dit rapport staat primair in het teken van de uitkomsten van het vragenlijstonderzoek onder lager opgeleiden bij drie bedrijven. In hoofdstuk 3 presenteren we ons theoretisch denkkader en de onderzoeksvragen. In hoofdstuk 4 wordt de aanpak van ons onderzoek besproken. In hoofdstuk 5 beschrijven we de uitkomsten. In hoofdstuk 6 presenteren we de conclusies van ons onderzoek en doen aanbevelingen voor vervolgonderzoek. We besluiten deze rapportage met hoofdstuk 7, waarin we ingaan op de praktische implicaties van de resultaten van het onderzoek.

3 Theoretisch denkkader en onderzoeksvragen

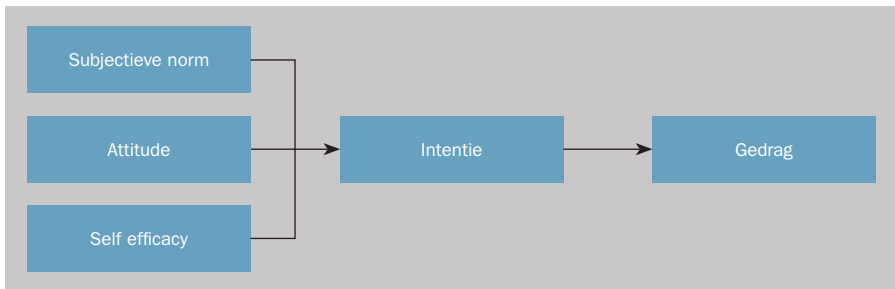
In paragraaf 3.1 schetsen we het theoretische denkkader dat de basis vormt voor het longitudinale vragenlijstonderzoek. In paragraaf 3.2 presenteren we de centrale onderzoeksvraag. In paragraaf 3.3 leggen we de concepten uit die in het theoretisch denkkader zijn opgenomen.

3.1 Ontwikkeling denkkader

We hebben in twee stappen een denkkader ontwikkeld. Dit denkkader vormde de kapstok voor de opzet en uitvoering van een longitudinaal vragenlijstonderzoek dat we in 2008 startten. Allereerst hebben we ons georiënteerd op geschikte sociaal psychologische theorieën. We kozen voor de ‘Theory of Planned Behavior’ (hierna: TPB) van Ajzen (1991) omdat de concepten van de TPB helpen het gedrag van mensen en de factoren die gedragsverandering tot stand kunnen brengen, beter te begrijpen. Centraal in de TPB staat iemands intentie ofwel het voornemen om een bepaald gedrag te vertonen. Intentie heeft betrekking op wat de persoon van plan is te doen. Onze intenties worden bepaald door drie factoren: attitude (houding), subjectieve norm (ervaren sociale druk) en self-efficacy (ervaren gedragscontrole). In figuur 3.1 worden de verschillende factoren van de TPB gepresenteerd.

FIGUUR 3.1

Concepten ‘Theory of Planned Behavior’ (TPB)



De drie factoren subjectieve norm, attitude en self efficacy samen bepalen dus de intentie van een persoon om bepaald gedrag te vertonen. In ons onderzoek wordt gedrag opgevat als deelname aan een opleiding of cursus. De TPB gaat ervan uit dat een individu met een hoge ervaren sociale druk om het gedrag uit te voeren, een positieve attitude, en een positieve waargenomen gedragscontrole (hierna: self efficacy) een hoge intentie heeft om het betreffende gedrag uit te voeren (Ajzen, 1991). In onderstaand kader worden de concepten van de TPB nader uitgelegd.

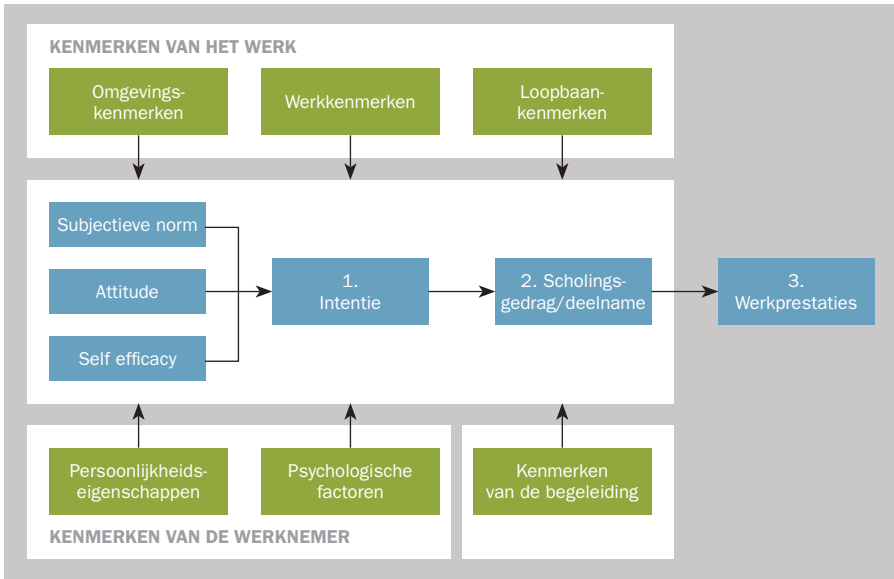
KADER 3.1: CONCEPTEN ATTITUDE, SUBJECTIEVE NORM EN SELF EFFICACY VAN DE TPB NADER UITGELEGD

Volgens de TPB wordt de attitude (houding of opvatting) ten aanzien van bepaald gedrag (in dit rapport: deelname aan scholing) bepaald door de afweging van de voor- en nadelen van dat gedrag. Naarmate de attitude ten opzichte van het gedrag positiever is, verwacht de persoon van dat gedrag meer resultaten. De intentie (het voornemen, de neiging) om dat gedrag te vertonen zal dan intenser zijn. Subjectieve norm verwijst naar de opvatting van anderen over bepaald gedrag, in combinatie met het belang dat de persoon hecht aan de mening van anderen. Dus hoe meer druk een persoon ervaart van belangrijke naasten om bepaald gedrag te vertonen en hoe gevoeliger de persoon is voor die druk van anderen, hoe groter de intentie. Self-efficacy (ofwel ervaren gedragscontrole) is de verwachting van een persoon van de eigen mogelijkheden om in een gegeven situatie bepaald gedrag te kunnen uitvoeren en over de mogelijkheden om obstakels te overwinnen (Hurtz & Williams, 2009). Naarmate deze overtuiging sterker is, is de intentie eveneens sterker.

Voor ons denkkader hebben we de concepten van TPB aangevuld met factoren die in de literatuur geassocieerd worden met scholingsdeelname en –motivatie (Collquitt, LePine & Noe, 2000; Blokhuis, 2006; Borghans, Golsteyn & De Grip, 2006; Renkema, 2006; Arthur, Bennett, Edens & Bell, 2003). We hebben de factoren in zes clusters ondergebracht: omgevings-, werk- en loopbaan kenmerken, persoonlijkheidseigenschappen, psychologische factoren en kenmerken van de begeleiding. In een artikel van Hazelzet et al. (2008) zijn de factoren die in de literatuur zijn beschreven, op een rijtje gezet. Figuur 3.2 presenteert het denkkader.

FIGUUR 3.2

Het theoretische denkkader weergegeven in een model



De blokken intentie, scholingsdeelname en werkprestaties vertegenwoordigen de drie stadia van leren en werken van laagopgeleide werknemers: 1. de fase waarin de werknemer alleen nog maar het voornemen heeft om scholing te volgen, 2. de fase waarin de werknemer feitelijk deelneemt aan scholing en kennis verwerft en 3. de fase waarin de scholing leidt tot verbeterde werkprestaties, het bewijs dat er sprake is van een goede match tussen de eisen die de functie stelt en de competenties van de werknemer. Voor de overzichtelijkheid hebben we de factoren die intentie en scholingsdeelname afzonderlijk beïnvloeden en die de samenhang tussen deze twee concepten beïnvloeden, in zes clusters ondergebracht: omgevingskenmerken, werkkenmerken, loopbaan-kenmerken, persoonlijkheidseigenschappen, psychologische factoren en kenmerken van de begeleiding. In paragraaf 3.4 lichten we de betekenis van de zes clusters nader toe.

3.2 Onderzoeksvragen

De centrale vraagstelling is:

Welke psychologische factoren spelen een rol bij het scholingsdeelname van laagopgeleide werknemers en hoe kunnen deze beïnvloed worden?

Op basis van het denkkader hebben we de volgende deelvragen afgeleid:

1. Welke factoren verklaren scholingsdeelname?
2. Welke factoren verklaren scholingsintentie?

3. Welke factoren zorgen ervoor dat scholingsintentie wordt omgezet in scholingsdeelname?
4. Oordelen werknemers die een opleiding volgen positiever over hun eigen werkprestaties dan werknemers die geen opleiding hebben gevolgd?

3.3 Het denkkader nader toegelicht

In deze paragraaf lichten we het denkkader toe dat als kapstok is gebruikt voor de uitvoering van ons onderzoek. We geven voorbeelden van factoren die we hebben ondergebracht in de clusters omgevingskenmerken, werkkenmerken, loopbaankenmerken, persoonlijkheidseigenschappen, psychologische factoren en kenmerken van de begeleiding. De concepten van de TPB, die centraal staan in het denkkader, hebben we in kader 3.1, paragraaf 3.2 uitgelegd. Daarom worden deze begrippen hier niet nogmaals besproken.

3.3.1 Omgevingskenmerken

Onder omgevingskenmerken valt onder andere de steun die de werknemer krijgt van de leidinggevende en collega's bij bijvoorbeeld het afkrijgen van het werk, de persoonlijke belangstelling die collega's voor de medewerker hebben, of het belang dat de leidinggevende hecht aan het welzijn van de medewerkers. Op het niveau van de organisatie speelt het leerklimaat een rol. Hieronder verstaan we de mogelijkheden en ruimte die de organisatie aan de werknemer biedt om een opleiding te volgen (formele scholing) of om informeel te leren. Ten slotte vallen hieronder de tijd en mogelijkheden die vanuit de organisatie worden geboden om dat wat de werknemer geleerd heeft tijdens de opleiding, in de praktijk te brengen (de transfer van het geleerde) zodat zijn of haar werkprestaties verbeteren.

3.3.2 Werkkenmerken

Onder werkkenmerken hebben we concepten als ervaren werkdruk geplaatst, de informatie die de werknemer krijgt over de taken die hij of zij moet uitvoeren, de duidelijkheid daarover en bijvoorbeeld de ervaren autonomie ofwel de mate waarin de werknemer in staat is regelend op te treden in het werk, zowel wat betreft de inrichting van de werkzaamheden als het tempo waarin het werk wordt uitgevoerd.

3.3.3 Loopbaankenmerken

Onder loopbaankenmerken hebben we factoren geclusterd als carrièreplanning en oriëntatie op de eigen loopbaan die zich uiten in het feit dat de werknemer zich verdiept in de eigen sterke en minder sterke punten, carrièrewaarden, interesses, doelen en plannen. Daarnaast vatten we de inschatting van de werknemer over zijn of haar baanbehoud en de mate waarin de werknemer van plan is het dienstverband met de huidige werkgever te beëindigen (turnoverintentie) op als loopbaankenmerken.

3.3.4 *Persoonlijkheidseigenschappen*

De belangrijkste vijf persoonlijkheidseigenschappen (ook wel de *big five* genoemd) zijn openheid, consciëntieusheid, vriendelijkheid, extraversie en neuroticisme:

1. Openheid verwijst naar het openstaan voor nieuwe ervaringen, ideeën, gevoelens en fantasieën. Een persoon die open staat voor ervaringen, probeert graag dingen op een andere manier uit en heeft een brede belangstelling.
2. Consciëntieusheid heeft te maken met doorzettingsvermogen en controle over impulsen. Personen met een hoge score op consciëntieusheid beschikken over een grote mate van zelfbeheersing en zijn proactief in het plannen, organiseren en uitvoeren van taken.
3. Vriendelijkheid verwijst naar de mate waarin een persoon gericht is op de ervaringen, belangen en doelen van anderen. Een persoon met een hoge score op vriendelijkheid, verplaatst zich gemakkelijk in de ander en bekijkt situaties (mede) vanuit het doel van de ander.
4. Extraversie reflecteert de neiging om met energie en enthousiasme contact te zoeken met de omgeving. Personen die hoog scoren op extraversie gedragen zich sociaal, zijn actief en opgewekt, praten graag en zijn gericht op anderen.
5. Neuroticisme verwijst naar de individuele verschillen in het voelen van emoties. Personen die hoog scoren op neuroticisme ervaren regelmatig negatieve gevoelens als angst, woede, frustratie, somberheid, schaamte of schuld. Daarnaast kenmerkt neuroticisme zich door irrationele ideeën, weinig zelfbeheersing, slecht om kunnen gaan met tegenslag, frustratie en stress.

3.3.5 *Psychologische factoren*

Onder het cluster psychologische factoren valt bijvoorbeeld valentie. Dit is de aantrekkelijkheid (positieve valentie) of onaantrekkelijkheid (negatieve valentie) die een persoon toedicht aan een gebeurtenis, een voorwerp, of een situatie. Bij scholing wordt de valentie bepaald door de mate waarin de werknemer de mogelijke uitkomsten van scholing (bijvoorbeeld halen van een diploma of promotie) aantrekkelijk vindt. Een andere factor die we hebben ingedeeld in het cluster psychologische factoren is *locus of control*. Dit geeft aan in hoeverre iemand van oordeel is dat succes of falen vooral afhangt van hemzelf. Mensen die denken dat succes en falen vooral van henzelf afhangt, hebben een grote interne locus of control. Degenen die vinden dat wat je bereikt vooral afhangt van anderen, hebben een grote externe locus of control. Daarnaast vatten we factoren als neiging om te piekeren en angstigheid (de mate waarin iemand symptomen vertoont die met een angststoornis samenhangen) ook op als psychologische factoren.

3.3.6 *Kenmerken van de begeleiding*

Onder kenmerken van de begeleiding verstaan we bijvoorbeeld de duur en intensiteit van begeleiding die de werknemer heeft gekregen in de periode dat hij of zij scholing volgde en de kenmerken van de begeleider.



4 Aanpak vragenlijstonderzoek

In dit hoofdstuk krijgt u een beeld van de aanpak van het vragenlijstonderzoek. In paragraaf 4.1 gaan we in op de onderzoeksmethode. In paragraaf 4.2 beschrijven we de vragenlijsten die zijn gebruikt. In paragraaf 4.3 geven we een beeld van de drie deelnemende bedrijven. In paragraaf 4.4 gaan we in op de respons en beschrijven we de achtergrondkenmerken van de deelnemers aan het onderzoek.

4.1 Longitudinaal vragenlijstonderzoek

Ons onderzoek betreft een longitudinaal vragenlijstonderzoek. Dit houdt in dat een groep personen (de onderzoeksgroep) wordt gevolgd in de tijd. Wij hebben laagopgeleide werknemers drie keer, telkens met tussenpozen van een half jaar, een vragenlijst voorgelegd. Een belangrijk voordeel van longitudinaal onderzoek is dat de relevante kenmerken op individueel niveau worden gemeten en dat de volgorde waarin veranderingen plaatsvinden de natuurlijke loop van de gebeurtenissen volgt. We hebben gekozen voor een longitudinale onderzoeksopzet omdat we wilden weten welke factoren scholingsintentie omzetten in scholingsgedrag (ofwel scholingsdeelname). Om causale verbanden te kunnen vaststellen is het noodzakelijk om herhaalde metingen bij een onderzoeksgroep uit te voeren.

4.2 De drie vragenlijsten

In paragraaf 3.4 hebben we een toelichting gegeven op het denkkader en de factoren die daarin zijn opgenomen. In deze paragraaf geven we per vragenlijst aan welke factoren zijn uitgevraagd. In Bijlage A treft u een uitgebreide beschrijving van de drie vragenlijsten: de schalen (een verzameling van vragen), de herkomst van de schalen en voorbeelden van de vragen die zijn gesteld. De bijlage begint met een overzichtstabel waarin per meting wordt aangegeven welke schalen zijn meegenomen.

4.2.1 Meetmoment 1: eerste vragenlijst

Op het eerste meetmoment hebben we vragen gesteld over:

1. De achtergrondkenmerken van de werknemers, zoals demografische kenmerken (o.a. leeftijd, geslacht, hoogst afgeronde opleiding). Daarnaast hebben we vragen gesteld over iemands baan, zoals het soort contract, het aantal uren dat iemand werkt en of iemand leiding geeft.
2. Hoe de werknemer zijn of haar werk ervaart. Schalen die we gebruikt hebben zijn *werkvariatie* (voorbeeldvraag: 'Is uw werk afwisselend?'), *informeel leren* (bv. 'Leert u steeds nieuwe dingen op uw werk?'), *taakduidelijkheid* (bv. 'Weet u precies wat

uw taken zijn?’), *taakinformatie* (bv. ‘Krijgt u voldoende informatie over het resultaat van uw werk?’), *communicatie vanuit de organisatie* (bv. ‘Hooft u genoeg over wat er gebeurt in uw bedrijf?’), *werkdruk* (bv. ‘Heeft u genoeg tijd om uw werk af te maken?’), *autonomie* (bv. ‘Kunt u uw eigen werkwijze kiezen?’), *zelf ingeschatte kans op werkloosheid* (bv. ‘Maakt u zich zorgen over het behoud van uw baan?’), *intentie om van baan te veranderen ofwel turnoverintentie* (bv. ‘Heeft u het afgelopen jaar ook echt geprobeerd ander werk te vinden?’) en *ervaren steun van collega’s en leidinggevende* (bv. ‘Mijn collega’s helpen om het werk af te krijgen’ of bv. ‘Mijn leidinggevende besteedt aandacht aan wat ik zeg’).

3. De kenmerken van de werknemers. Schalen die we hiervoor gebruikt hebben zijn de ‘big five’ *persoonlijkheidseigenschappen*: open staan voor nieuwe dingen (bv. ‘Ik ben vindingrijk’), consciëntieusheid (bv. ‘Ik ben nauwkeurig’), vriendelijkheid (bv. ‘Ik ben aardig tegen anderen’), extravertie (bv. ‘Ik ben stil in het bijzijn van anderen’) en neuroticisme (bv. ‘Ik ben meer prikkelbaar dan anderen’). Andere schalen die we onder het cluster kenmerken van de werknemers hebben opgenomen zijn *locus of control* ofwel de mate waarin de persoon van oordeel is dat succes of falen vooral van hem- of haarzelf afhangt (bv. ‘Wat er in de toekomst met me gebeurt, hangt grotendeels van mezelf af’) *piekergeneigdheid* (bv. ‘Als ik vrij ben, maak ik me vaak zorgen over mijn werk’) en *angstigheid* (bv. ‘Ik merk dat ik de laatste tijd beef of trillende handen heb’).
4. Hoe de werknemer aankijkt tegen zijn of haar loopbaan. Schalen die we hiervoor gebruikt hebben zijn *betrokkenheid bij de carrière* (bv. ‘Ik wil dit beroep blijven uitoefenen’), *betrokkenheid bij de organisatie* (bv. ‘Ik voel me thuis bij dit bedrijf’), *betrokkenheid bij de baan* (bv. ‘Het werk inspireert me’), *oriëntatie op loopbaanmogelijkheden* (bv. ‘Ik probeer te ontdekken welk werk ik interessant vind’), *carrièreplanning* (bv. ‘Ik vind mijn loopbaan belangrijk, daarom stop ik tijd en moeite in de ontwikkeling van mijn loopbaan’), *baanrelevante competenties* (bv. ‘Ik kan binnen deze organisatie andere werkzaamheden uitvoeren’), en *psychologisch contract* (bv. ‘Mijn werkgever kan van mij verwachten dat ik me flexibel opstel’).
5. Het volgen van een opleiding. Onder het volgen van een opleiding verstaan we in dit onderzoek de situatie waarin een werknemer gedurende tenminste een half jaar een dag in de week een opleiding of cursus volgt, met als doel het behalen van een startkwalificatie of een branchegericht certificaat dat een bijdrage levert aan de versterking van de arbeidsmarktpositie. We hebben vragen gesteld over de scholingsdeelname in de afgelopen vijf jaar. Daarnaast hebben we de volgende schalen in de eerste vragenlijst opgenomen: *intentie om een opleiding te gaan volgen* (bv. ‘Ik ben van plan om binnen een jaar een opleiding te gaan volgen die langer duurt dan 6 maanden’), *self-efficacy ten aanzien van het volgen van een opleiding* (bv. ‘Ik weet zeker dat ik een opleiding of cursus aankan’), *de attitude ten aanzien van het volgen van een opleiding* (bv. ‘Een opleiding volgen is belangrijk’), *de subjectieve norm ten aanzien van het volgen van een opleiding* (bv. ‘Hoe belangrijk vinden uw partner of uw vrienden het volgen van een opleiding en hoe belangrijk vindt u de mening van deze personen?’), en *valentie* ofwel in hoeverre de persoon waarde hecht aan de

mogelijke uitkomsten van het volgen van een opleiding (bv. 'Hoe belangrijk vindt u het opdoen van kennis en vaardigheden?').

Bij de eerste meting lag het accent op factoren die iemands scholingsintentie beïnvloeden. Daarom neemt de schaal intentie om een opleiding te gaan volgen een belangrijke plek in.

4.2.2 Meetmoment 2: tweede vragenlijst

De tweede vragenlijst bestaat voor een deel uit schalen die ook in de eerste vragenlijst zijn opgenomen en waarop we verandering verwachtten (zie tabel A1 in Bijlage A). Het belangrijkste verschil is dat we in de tweede vragenlijst schalen hebben opgenomen die betrekking hebben op de wijze waarop werknemers door leidinggevende en collega's in de gelegenheid zijn gesteld om het geleerde in de praktijk toe te passen (transfermogelijkheden). Daarnaast hebben we de schaal *tevredenheid met opleiding* (bv. 'Hoe tevreden of ontevreden bent/was u over de opleiding?') toegevoegd.

Bij de tweede meting lag het accent op het verzamelen van informatie over de scholingsdeelname van de medewerkers. We wilden weten welke medewerkers tussen de eerste en tweede meting een opleiding zijn gestart en wat hun kenmerken zijn.

4.2.2 Meetmoment 3: de derde vragenlijst

In de derde vragenlijst hebben we de deelnemers aan het onderzoek gevraagd een oordeel te geven over de eigen *werkprestaties* (bv. 'De taken die bij mijn werk horen, voer ik goed uit'). Ook hebben we items voorgelegd over het *leerklimaat* binnen de organisatie (bv. 'Als iemand iets nieuws wil proberen, krijgt hij of zij daarvoor de kans in dit bedrijf') en over kenmerken van de begeleiding (bv. 'Wordt of werd u tijdens het volgen van een opleiding begeleid door iemand van het bedrijf waar u werkt?').

De derde meting was bedoeld om meer zicht te krijgen op de relatie tussen scholingsdeelname en werkprestaties en welke factoren daarop van invloed zijn.

4.3 De deelnemende bedrijven

Aan het onderzoek hebben drie bedrijven meegewerkt: twee reguliere bedrijven en een sociale werkvoorziening (SW-bedrijf). Het eerste deelnemende reguliere bedrijf is Philips. In overleg met het management zijn drie locaties verspreid over het land geselecteerd voor deelname. Deze locaties zijn geselecteerd omdat hier veel lageropge-

leide werknemers werkzaam waren. De werknemers die we een vragenlijst hebben voorgelegd zijn voornamelijk productiemedewerkers. We hebben de vragenlijsten naar hun huisadres gestuurd. Het tweede deelnemende reguliere bedrijf is Alliander, een netwerkbedrijf, dat zorgt voor de distributie van energie in grote delen van Nederland. De vragenlijsten zijn verspreid onder een grote groep monteurs en een kleine groep werknemers die een leerwerktraject volgen. Het bedrijf selecteerde de groep monteurs voor deelname aan het onderzoek omdat zij deze groep werknemers in de toekomst verder wil professionaliseren. Ook de werknemers van Alliander hebben de vragenlijsten op hun huisadres toegestuurd gekregen. De sociale werkvoorziening die aan het onderzoek meewerkte is DSW Stadspark.² Dit bedrijf heeft de afdelingen groenvoorziening en industrie geselecteerd voor deelname. DSW Stadspark onderscheidt zich van de andere twee bedrijven in de zin dat het gesubsidieerd werk biedt aan werknemers die wegens een lichamelijke, psychische of verstandelijke handicap niet bij een reguliere werkgever kunnen werken. Dit neemt niet weg dat ook SW-werknemers zich moeten blijven ontwikkelen om een grotere kans te maken om ooit regulier te kunnen werken. Deze SW-werknemers hebben op de werkplek, in groepsbijeenkomsten, de vragenlijsten ingevuld. Zij hebben dit gedaan onder begeleiding van de onderzoekers van TNO.

Zowel bij Philips als bij Alliander zijn naar alle werknemers van de geselecteerde locaties en afdelingen vragenlijsten gestuurd, ongeacht of de werknemer wel of niet een startkwalificatie had. De bedrijven wilden zo voorkomen dat het onderzoek zou leiden tot stigmatisering van de groep laagopgeleiden.

4.4 De deelnemende werknemers (respons)

Ons onderzoek is gericht op lageropgeleide werknemers. We hebben lageropgeleide werknemers gedefinieerd als werknemers *zonder startkwalificatie*. Dit houdt in dat hun opleidingsniveau maximaal MBO-1 niveau is. Werknemers die in de vragenlijst aangeven een hoger opleidingsniveau te hebben, hebben we niet meegenomen in de analyses.

4.4.1 Respons

Longitudinaal onderzoek heeft als nadeel dat het herhaald invullen van een vragenlijst de respondenten 'onderzoeksmoe' kan maken en daardoor de kans vergroot dat zij geen zin meer hebben om mee te doen aan de vervolgmetingen. We hebben daarom op verschillende manieren geprobeerd een zo hoog mogelijke respons te halen.

2 Vanaf 1 november 2010 is de naam van DSW Stadspark veranderd in iederz.

Zo heeft de Stichting Eenvoudig Communiceren de formuleringen van de items van de vragenlijsten gecontroleerd op eenvoudig taalgebruik. Het is namelijk bekend dat een deel van de laagopgeleiden beperkte lees- en schrijfvaardigheden heeft. Daarnaast kregen de deelnemers die geen vragenlijsten hadden teruggestuurd herinneringsbrieven. De deelnemers die wel een vragenlijst terugstuurden, kregen een kraslot. Ook maakten de deelnemers op ieder meetmoment kans een dinerbon te winnen.

Binnen de deelnemende bedrijven werd, in meer of mindere mate, aandacht besteed aan het onderzoek. Voorbeelden van hoe dit is aangepakt zijn: oproepen voor deelname aan het onderzoek werden opgehangen binnen het bedrijf, een artikel over het onderzoek verscheen in het personeelsblad en de dinerbonnen werden feestelijk uitgereikt aan de winnaars en hierover verscheen een bericht met foto in het personeelsblad.

Bij Philips hebben we in totaal 533 werknemers benaderd (een vragenlijst toegestuurd). Van hen hebben 195 een ingevulde vragenlijst teruggestuurd (37%). Vervolgens hebben we de ingevulde vragenlijsten 'opgeschoond'; we hebben de teruggestuurde vragenlijsten van respondenten met een startkwalificatie verwijderd (niet meegenomen in de analyses). Ook hebben we de vragenlijsten die onvolledig of duidelijk onbetrouwbaar waren ingevuld verwijderd. Na opschoning bleven er vragenlijsten van 143 respondenten over. Hiermee komt de netto respons van Philips uit op 27%. Bij Alliander hebben we 1267 werknemers benaderd. Van hen hebben 216 personen een ingevulde vragenlijst teruggestuurd (17%). Na opschoning van de teruggestuurde vragenlijsten bleven 105 respondenten over. Hiermee komt de netto respons van Alliander uit op 8%. Bij DSW Stadspark hebben 120 werknemers een vragenlijst ingevuld. Na opschoning bleven er 111 respondenten over. De netto respons is 93%. Deze hoge respons is bereikt doordat de deelnemers de vragenlijsten in werktijd en onder begeleiding van de TNO-onderzoekers hebben ingevuld.

We hebben de data van de 359 werknemers geanalyseerd; zij hebben geen startkwalificatie en op tenminste één van de meetmomenten een vragenlijst ingevuld. Niet alle deelnemers hebben op alle tijdstippen een ingevulde vragenlijst teruggestuurd. In de loop van de tijd neemt het aantal mensen dat de vragenlijsten invult af. Redenen zijn bijvoorbeeld het verlaten van het bedrijf, verhuizing of gebrek aan motivatie om meerdere keren een vragenlijst in te vullen. In totaal hebben 179 personen alle drie de vragenlijsten ingevuld, wat neerkomt op 50% van de deelnemers. Tabel 4.2 presenteert de respons op de verschillende meetmomenten.

TABEL 4.2

Respons

RESPONS OP VERSCHILLENDE MEETMOMENTEN	RESPONS	
	n	%
Alleen het eerste meetmoment(T1)	80	22
Alleen het tweede meetmoment(T2)	12	3
Alleen het derde meetmoment(T3)	0	-
Op het eerste en tweede meetmoment (T1 en T2)	47	13
Op het eerste en derde meetmoment (T1 en T3)	28	8
Op het tweede en derde meetmoment (T2 en T3)	13	4
Op alle meetmomenten (T1, T2 én T3)	179	50
TOTAAL	359	100

4.4.2 Achtergrondkenmerken van de deelnemers aan het onderzoek

In tabel 4.3 geven we een overzicht van de achtergrondkenmerken van de deelnemers. De gemiddelde leeftijd van de deelnemers is 47 jaar. Driekwart van hen is man. Het merendeel (75%) heeft een opleiding op V(M)BO, LBO of MBO-1 niveau afgerond. Dertien procent heeft alleen de basisschool gevolgd. Tweederde van de respondenten woont met een partner en eventuele kinderen samen. Twintig procent woont alleen. Ruim de helft (51%) is gehuwd en éénderde (34%) is ongehuwd. Het merendeel (89%) van de deelnemers is in Nederland geboren.

TABEL 4.3

Achtergrondkenmerken van de respondenten (N=359)

ACHTERGRONDKENMERKEN		
Leeftijd in jaren gemiddeld (SD ³)	47,3 (9,75)	
GESLACHT	n	%
Man	271	75
Vrouw	88	25
HOOGST AFGERONDE OPLEIDING	n	%
Basisschool	47	13
V(M)BO / LBO / MBO-1	270	75
Speciaal onderwijs	34	10
Geen opleiding afgemaakt	8	2
WOONSITUATIE	n	%
Alleenwonend	65	20
Met kind(eren)	16	5
Met partner	89	27
Met partner en kind(eren)	129	39
Bij ouder(s)	23	7
Begeleid wonen	4	1
Gezinsvervangend huis	2	1
Niet ingevuld	31	
BURGERLIJKE STAAT	n	%
Ongehuwd	111	34
Gehuwd	168	51
Gescheiden	45	14
Weduwe/weduwnaar	3	1
Niet ingevuld	32	
GEBORTELAND	n	%
Nederland	295	89
Ergens anders	35	11
Niet ingevuld	29	

4.4.3 Kenmerken van de baan van de respondenten

In tabel 4.4 geven we een overzicht van de kenmerken van de baan van de deelnemers. Uit deze tabel blijkt dat de deelnemers gemiddeld bijna 35 uur per week werken. Dit impliceert dat het merendeel een fulltime dienstverband heeft. De deelnemers zijn

3 SD staat voor standaarddeviatie. Dit is een indicatie voor de spreiding rond het gemiddelde.

opvallend lang werkzaam bij hun huidige werkgever: gemiddeld 20 jaar. Het merendeel van de deelnemers (95%) heeft een vast contract en heeft geen leidinggevende functie (77%).

TABEL 4.4

Kenmerken van de baan van de respondenten (N=359)

WERKKENMERKEN		
Contracturen gemiddeld (SD)	35 (6,45)	
Aantal jaren werkzaam bij bedrijf gemiddeld (SD)	20 (10,20)	
CONTRACTVORM	n	%
Vast	312	95
Tijdelijk	16	5
Niet ingevuld	31	
LEIDINGGEVENDE FUNCTIE	n	%
Nee	255	77
Ja	75	23
Niet ingevuld	29	
SPAN OF CONTROL (indien leidinggevende functie)	n	%
1-4 medewerkers	30	40
5-9 medewerkers	12	16
10-19 medewerkers	27	36
20-49 medewerkers	6	8

5 Resultaten van het onderzoek

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk presenteren we de belangrijkste resultaten van het vragenlijstonderzoek. Met de data verzameld in het vragenlijstonderzoek formuleren we een antwoord op onze vier onderzoeksvragen:

1. Welke factoren verklaren scholingsdeelname?
2. Welke factoren verklaren scholingsintentie?
3. Welke factoren zorgen ervoor dat scholingsintentie wordt omgezet in scholingsdeelname?
4. Oordelen werknemers die een opleiding volgen positiever over hun eigen werkprestaties dan werknemers die geen opleiding hebben gevolgd?

In paragraaf 5.2 gaan we in op onderzoeksvraag 1 “Welke factoren verklaren scholingsdeelname?”. We beschrijven allereerst de scholingsdeelname van laagopgeleiden voorafgaand en tijdens het onderzoek. Vervolgens geven we een overzicht van de factoren die samenhangen met scholingsdeelname. In paragraaf 5.3 gaan we in op onderzoeksvraag 2 “Welke factoren verklaren scholingsintentie”. We beschrijven eerst de scholingsintentie van laagopgeleiden. Daarna geven we een overzicht van de factoren die correleren met scholingsintentie. In paragraaf 5.4 gaan we in op de derde onderzoeksvraag “Welke factoren zorgen ervoor dat scholingsintentie wordt omgezet in scholingsdeelname?”. We formuleren en toetsen daartoe hypotheses die betrekking hebben op de factoren die van invloed zijn op scholingsintentie en/of scholingsdeelname. Tenslotte gaan we in paragraaf 5.5 in op de vraag of werknemers die een opleiding volgen (of hebben gevolgd) positiever oordelen over hun werkprestaties dan werknemers die geen opleiding hebben gevolgd (onderzoeksvraag 4).

5.2 Welke factoren verklaren scholingsdeelname bij laagopgeleide werknemers?

Van ‘scholingsdeelname’ is in dit onderzoek sprake wanneer een werknemer in de vijf jaar voorafgaand aan het onderzoek of gedurende de looptijd van dit onderzoek, gestart is met een werkgerelateerde opleiding of cursus die zes maanden of langer duurt. Het gaat dus niet om opleidingen en cursussen die in het kader van een hobby worden gevolgd (hobbycursussen).

5.2.1 Scholingsdeelname voorafgaand aan het onderzoek

Tabel 5.1 laat allereerst zien hoeveel werknemers in de vijf jaren voorafgaand aan het onderzoek zelf een werkgerelateerde opleiding of cursus startten die 6 maanden of langer duurde. Voor een derde van de werknemers (n=108) is dat het geval. Van de werknemers die aan een opleiding begonnen, heeft de helft deze opleiding op het

moment dat dit onderzoek startte afgerond. Ruim 40% (n = 45) is bij aanvang van dit onderzoek nog met de opleiding bezig. 7% (n = 8) heeft de gestarte opleiding *voortijdig* gestaakt.

TABEL 5.1

Scholingsdeelname in de vijf jaar voorafgaand aan de eerste meting van het onderzoek

	TOTAAL	
Scholing (van langer dan 6 maanden) gestart in de 5 jaar voorafgaand aan eerste meting	n	%
Ja	108	33
Nee	218	67
Niet ingevuld	33	
TOTAAL	359	
Alleen de mensen die hierboven "Ja" heeft aangegeven (N=108):Heeft u deze opleiding afgerond?	n	%
Ja	53	50
Nee, nog bezig	45	43
Nee, eerder gestopt	8	7
Niet ingevuld	2	
TOTAAL	108	

5.2.2 Scholingsdeelname tijdens het onderzoek

Werknemers in dit onderzoek konden op meetmoment 2 (6 maanden na eerste meting) of op meetmoment 3 (12 maanden na eerste meting) aangeven of zij in de zes maanden voorafgaand aan dat meetmoment zijn gestart met een werkgerelateerde opleiding of cursus. Tabel 5.2 laat zien dat van de werknemers die aan meting 2 en/of aan meting 3 aan het onderzoek hebben deelgenomen, 23% gestart is met een opleiding. Tabel 5.2 laat verder zien dat mannen net zo vaak deelnemen aan opleiding als vrouwen. De scholingsdeelname is wel verschillend per bedrijf. Bij Philips nam één derde gedurende het onderzoek deel aan scholing. Bij DSW en Alliander was dit respectievelijk 17% en 15%. Ook zien we dat de kans op scholingsdeelname afneemt met de leeftijd. Van de werknemers jonger dan 25 jaar nam 60% deel aan scholing. Van de 55-64 jarigen was dat maar 6%. De uitkomsten in Tabel 5.2 leren ons dat leeftijd en bedrijf van invloed zijn op de scholingsdeelname en dat wij in verdere analyses in ieder geval voor deze invloeden moeten controleren. In de statistische analyses nemen we daarom altijd leeftijd en bedrijf mee als controlevariabelen. Hoewel geslacht niet van invloed lijkt, hebben we in onze statistische analyses ook deze variabele als controlevariabele meegenomen.

TABEL 5.2

Scholingsdeelname tijdens het onderzoek naar geslacht, bedrijf en leeftijd
(N = 275, niet ingevuld N=4)

	OPLEIDING GESTART TUSSEN T1 EN T3		N
	% Ja	Aantal	
Geslacht			
Man	23%	50	218
Vrouw	21%	12	57
Bedrijf			
Philips	33%▲▲▲	35	106
DSW	17%	15	87
Alliander	15%▼	12	82
Leeftijdsgroepen			
Jonger dan 25	60%▲	3	5
25-44 jaar	30%	22	74
45-54 jaar	28%	33	120
55-64 jaar	6%▼▼▼	4	73
65 plus	0%	0	2
TOTAAL	23%	62	275

Percentages zijn rij-percentages, en zijn getoetst met de Pearson Chi-kwadraat test (verticale vergelijkingen). Het contrast is telkens: 'subgroep' vs 'overige cases'. ▲: $p < 0,05$, ▲▲: $p < 0,01$, ▲▲▲: $p < 0,001$ (en ▼): significant hoge (lage) percentages. Symbolen zijn alleen gebaseerd op significantie, niet op effectgrootte.

5.2.3 Ervaringen met de gevolgde scholing

In het onderzoek is vervolgens per meting gekeken naar de tijd die werknemers bezig waren met scholing. Ook is gevraagd wie het initiatief nam tot het volgen van scholing en hoe tevreden men is over de gevolgde scholing. Hieronder geven we voor het tweede (T2) en derde meetmoment (T3) afzonderlijk de belangrijkste resultaten.

5.2.4 Scholing gevolgd tussen T1 en T2

Op het tweede meetmoment geven 45 werknemers aan met scholing te zijn gestart in het halfjaar daarvoor. Iets meer dan een kwart van hen ($n=12$) nam zelf het initiatief voor scholing. Bij meer dan de helft ($n=28$) lag het initiatief bij de leidinggevende en bij twee werknemers was het een gezamenlijke beslissing. Twee werknemers ten slotte geven aan dat het initiatief voor het volgen van scholing bij een andere partij lag. Gemiddeld zijn werknemers 9,6 uur per week met scholing bezig. Van de 45 werknemers zijn er 14 (31%) acht uur per week bezig met scholing; een hele werkdag per week dus. De gemiddelde score op tevredenheid over de gevolgde scholing is 3,8 op een schaal die loopt van 1 (zeer ontevreden) naar 5 (zeer tevreden). Alle 45 werknemers die tussen meetmoment 1 en meetmoment 2 met scholing zijn gestart, zijn op het tweede meetmoment nog bezig met scholing. De uitval is dus nihil.

5.2.5 Scholing gevolgd tussen T2 en T3

Op het derde meetmoment geven 37 werknemers aan in het halfjaar daarvoor te zijn gestart met scholing. Op het derde meetmoment kwam het initiatief om een opleiding te gaan volgen in de helft van de gevallen van de werknemers zelf. Bij 15 (41%) werknemers kwam het idee van de leidinggevende. Bij twee werknemers (5%) was de opleidingsdeelname het gevolg van een gezamenlijke beslissing van de leidinggevende en de werknemer zelf. Gemiddeld zijn werknemers 12 uur per week met scholing bezig. Van de 37 werknemers zijn er vijf (13,5%) een volle werkdag van acht uur per week bezig met scholing. Twee derde geeft aan voornamelijk onder werktijd de cursus te kunnen volgen, en een derde geeft aan dit voornamelijk in de eigen tijd te doen. De gemiddelde score op tevredenheid met de gevolgde opleiding of cursus is 3,7. Op het derde meetmoment zien we dat alle 37 mensen die tussen meetmoment 2 en 3 met de scholing startten, daar op meetmoment 3 nog altijd mee bezig zijn. Ook hier is de uitval dus nihil. Bij de derde meting is ook specifiek gevraagd naar de redenen van werknemers om deel te nemen aan scholing. Op de vragen die hier betrekking op hadden was het mogelijk meerdere redenen aan te kruisen. Negen werknemers zijn begonnen met de opleiding met als doel hun werk beter te kunnen doen, 14 werknemers zijn gestart om de kans op verlies van hun baan te verkleinen, 15 om meer kans te hebben van baan/beroep te veranderen en 16 werknemers om een certificaat of diploma te halen. Eén werknemer is begonnen aan de opleiding voor het eigen plezier. Zeven werknemers geven aan te zijn gestart omdat de opleiding of cursus verplicht was. Ook is gevraagd naar de begeleiding bij de scholing vanuit de organisatie. Iets meer dan de helft van de werknemers (n = 18) die scholing volgen wordt daarbij begeleid door iemand van het eigen bedrijf. Bij zes van hen is dat de leidinggevende, bij één een collega en bij 11 mensen is het iemand anders.

5.2.6 Welke factoren hangen samen met scholingsdeelname?

Belangrijk doel in dit onderzoek is om die factoren te vinden die van invloed zijn op scholingsdeelname van werknemers zonder startkwalificatie. We starten de zoektocht naar deze factoren met een overzicht van de relaties tussen enerzijds alle onderzochte kenmerken van werknemers, omgevings-, werk- en loopbaan kenmerken, persoonlijkheidseigenschappen en psychologische factoren en scholingsintentie en anderzijds de scholingsdeelname van laagopgeleide werknemers. We analyseren deze relaties aan de hand van correlaties. Dat betekent dat we kijken naar de samenhang tussen een bepaalde factor met de scholingsdeelname van werknemers, zonder daarbij rekening te houden met andere kenmerken van werk, omgeving of persoon. We noemen dit ook wel de 'bivariate' samenhang.

TABEL 5.3

 Kenmerken die significant samenhangen ($p < 0,05$) met scholingsdeelname tussen T1 en T3

SAMENHANG MET SCHOLINGSDEELNAME OP MEETMOMENT T2/T3		GEEN SAMENHANG	
Afhankelijke variabelen			
Scholingsintentie op meetmoment T1	+ .26	Zelf ingeschatte werkprestaties	
Concepten TPB			
Self-efficacy	+ .19	Subjectieve norm	
Attitude	+ .17		
Kenmerken van het werk			
Taakinformatie	+ .14	Informeel leren	Werkvariatie
		Werkdruk	Taakduidelijkheid
		Kans op werkloosheid	Communicatie
		Kans op turnover	Autonomie
		Steun van collega's	Steun van management
Kenmerken van de werknemer			
Angstigheid	- .13	Nauwkeurigheid	Locus of control
Psychologisch contract (ontwikkeling, flexibiliteit)	+ .16	Openheid	Piekergeneidheid
		Neuroticisme	Baanrelevante competenties
		Vriendelijkheid	Valentie
		Extraversie	Consciëntieusheid
		Oriëntatie op de loopbaanmogelijkheden	Betrokken bij de organisatie
		Carrièreplanning	Psychologisch contract zekerheid
		Betrokken bij de eigen carrière	Psychologisch contract loyaliteit
		Betrokken bij de baan	

Tabel 5.3 geeft een overzicht van alle factoren, gemeten op de meetmomenten 1 en 2 en laat zien of en hoe ze correleren met de scholingsdeelname van werknemers op de meetmomenten 2 en 3. In kolom 1 staan de factoren die samenhangen met de scholingsdeelname en of deze samenhang positief (+) of negatief (-) is. De “+” bij attitude betekent bijvoorbeeld dat werknemers met een positievere houding ten opzichte van scholing ook vaker aan scholing deelnemen. De “-” bij angstigheid betekent dat werknemers met meer angstgevoelens minder vaak aan scholing deelnemen. In de derde en vierde kolom staan de factoren die wel in het onderzoek zijn gemeten, maar die niet samenhangen met scholingsdeelname.

De conclusie die we verbinden aan tabel 5.3 is allereerst dat scholingsintentie positief samenhangt met scholingsdeelname. Daarmee lijkt het erop dat een grotere scholingsintentie bij werknemers zorgt voor meer scholingsdeelname en dat door de scholingsintentie bij werknemers zonder startkwalificatie te stimuleren ook hun scholingsdeelname kan worden geprikkeld. Opmerkelijk is dat scholingsdeelname niet correleert met de door de werknemers zelf ingeschatte werkprestaties. Op dit laatste komen we terug in paragraaf 5.5.

Verder zien we in tabel 5.3 dat er weinig andere factoren zijn die een significante samenhang hebben met scholingsdeelname. Van de drie andere TPB factoren correleren alleen self-efficacy en attitude positief met scholingsdeelname. Er wordt geen correlatie gevonden tussen subjectieve norm en scholingsdeelname. Van werkkenmerken blijkt alleen taakinformatie samen te hangen met scholingsdeelname. Werknemers die meer informatie verstrekt krijgen over prestaties in en resultaten van het werk starten vaker met scholing dan werknemers die dergelijke informatie niet of minder krijgen. Bij de kenmerken van de werknemer ten slotte, zien we een samenhang tussen angstgevoelens en scholingsdeelname (negatief) en tussen de mate waarin werknemers van hun werkgever ontwikkelingsmogelijkheden verwachten en daar zelf flexibiliteit tegenover zetten (psychologisch contract ontwikkeling en flexibiliteit) en scholingsdeelname (positief).

5.2.7 *Het effect van scholingsintentie op scholingsdeelname nader geanalyseerd*

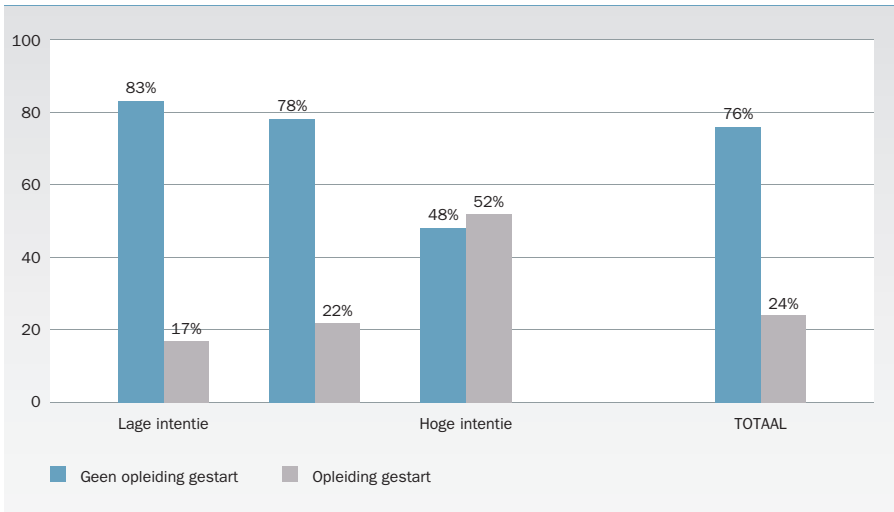
Tot slot van deze paragraaf toetsen we de hypothese dat de scholingsintentie van werknemers zonder startkwalificatie een positief effect heeft op hun scholingsdeelname. Daarvoor hebben we werknemers allereerst ingedeeld in drie groepen: werknemers met een hoge scholingsintentie, werknemers met een gemiddelde scholingsintentie en werknemers met een lage scholingsintentie.

De scores op de schaal intentie om een opleiding te volgen lopen van 1 (helemaal geen opleiding willen volgen) tot 5 (heel graag een opleiding willen volgen). We hebben werknemers met een score van 4 en 5 gedefinieerd als de groep met een hoge scholingsintentie. Werknemers met een score tussen 2 en 4 hebben we gedefinieerd als de groep met een gemiddelde scholingsintentie. En werknemers met een score van 2 of lager hebben we ingedeeld in de groep met een lage scholingsintentie.

Figuur 5.1 laat van deze drie groepen werknemers zien of zij wel of geen opleiding zijn gestart tussen meetmoment 1 en 3 van het onderzoek. Van de werknemers met een lage scholingsintentie op het eerste meetmoment blijkt maar 17% in het daaropvolgende jaar te zijn gestart met een opleiding. Van de werknemers met een gemiddelde scholingsintentie is dat 22% en van de werknemers met een hoge scholingsintentie 52%. De tabel bevestigt het vermoeden dat een hoge scholingsintentie samengaat met een grotere kans op scholingsdeelname.

FIGUUR 5.1

De scholingsdeelname in het jaar na de eerste meting, in relatie tot intentie



De laatste stap in de toets van de eerste hypothesen is een analyse van scholingsdeelname als ‘te verklaren’ of ‘afhankelijke variabele’ en scholingsintentie als ‘verklarende’ of ‘onafhankelijke’ variabele, waarbij we controleren voor leeftijd, geslacht en bedrijf. De resultaten van deze laatste analyse laten zien dat een hogere scholingsintentie inderdaad zorgt voor een grotere kans op het starten van een opleiding (odds ratio = 1.57, $p < .05$). Hiermee is de hypothese dat de scholingsintentie van werknemers zonder startkwalificatie een positief effect heeft op hun scholingsdeelname bevestigd.

STATISTISCHE VERANTWOORDING:

De hypothese “De scholingsintentie van werknemers zonder startkwalificatie heeft een positief effect op hun scholingsdeelname” is getoetst met een multivariate logistische regressieanalyse met scholingsdeelname als afhankelijke variabele en scholingsintentie als een onafhankelijke variabele. Er is gecontroleerd voor leeftijd, geslacht en bedrijf. $P < 0.05$ heeft betrekking op het significantieniveau; ofwel de kans dat het verband tussen intentie en scholingsdeelname berust op toeval is kleiner dan 5%.

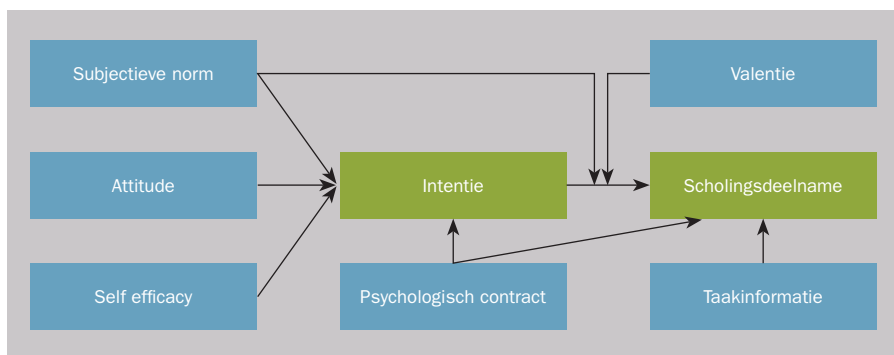
5.2.8 Het effect van self efficacy, attitude, taakinformatie, angstigheid en psychologisch contract op scholingsdeelname nader geanalyseerd

Met multivariate logistische regressie analyses is ten slotte vastgesteld dat er nog twee factoren een rechtstreeks effect hebben op scholingsdeelname, namelijk taakinformatie en psychologisch contract. Het verstrekken van meer informatie over presta-

ties en resultaten van het werk (taakinformatie) heeft uitsluitend een rechtstreeks effect op scholingsdeelname. Een betere invulling van psychologisch contract rond ontwikkelmogelijkheden en flexibiliteit heeft zowel een rechtstreeks (direct) effect, als een indirect effect dat loopt via een grotere scholingsintentie. De analyses wijzen daarnaast ook uit dat de effecten van de andere factoren die blijken samen te hangen met scholingsdeelname namelijk self efficacy en attitude (zie tabel 5.3), geheel worden ‘gemedieerd’ door scholingsintentie. Dat betekent dat de invloed van die factoren op scholingsdeelname geheel via scholingsintentie loopt. Versterken van de self efficacy en positiever maken van de attitude zorgt bijvoorbeeld uitsluitend via een verhoging van de scholingsintentie voor meer scholingsdeelname. Het negatieve effect van angstigheid op scholingsdeelname blijkt te lopen via leeftijd en bedrijf. Het lijkt er bijvoorbeeld op dat angstigheid meer invloed krijgt op de kans op scholingsdeelname naarmate werknemers ouder zijn. Figuur 5.2 geeft de (in)directe effecten van subjectieve norm, attitude, self efficacy, psychologisch contract en taakinformatie schematisch weer.

FIGUUR 5.2

(In)directe effecten factoren op scholingsdeelname



5.3 Welke factoren verklaren scholingsintentie bij laagopgeleide werknemers⁴

In paragraaf 5.2 is aangetoond dat scholingsintentie een goede voorspeller is voor de scholingsdeelname van werknemers zonder startkwalificatie. Stimuleren van de scholingsintentie kan dus een manier zijn om uiteindelijk ook scholingsdeelname te stimuleren. In deze paragraaf geven we daarom antwoord op de vraag: welke factoren bepalen iemands scholingsintentie en hoe kunnen we scholingsintentie beïnvloeden? Als dat bekend is, kunnen we ook verder nadenken over manieren om de scholingsdeel-

⁴ Deze paragraaf is grotendeels gebaseerd op het artikel “Explaining lower educated worker’s training intentions” van Jos Sanders, Shirley Oomens, Roland Blonk en Astrid Hazelzet. Dit artikel wordt medio 2011 gepubliceerd in Journal of Workplace Learning.

name van mensen zonder startkwalificatie via scholingsintentie te stimuleren. Voor de analyses waarvan we de uitkomsten in deze paragraaf presenteren, hebben we alleen gebruik gemaakt van de data uit de eerste meting. Dit betekent dat ook de vragenlijsten van werknemers die niet aan alle drie de metingen hebben deelgenomen, zijn meegenomen bij de analyses. Overigens hebben we alleen gekeken naar de scholingsintentie van werknemers zonder startkwalificatie van wie we wisten dat ze, op het moment van onderzoek zelf of in de jaren daaraan voorafgaand, niet met een training of opleiding bezig zijn of bezig waren. We hebben deze laatste selectie gemaakt omdat het betrekken van werknemers die met een training of cursus bezig zijn bij deze specifieke analyses de resultaten sterk zou kunnen beïnvloeden. De analyses zijn uitgevoerd op ingevulde vragenlijsten van 209 werknemers. Tabel 5.4 geeft allereerst een overzicht van enkele achtergrondkenmerken. De tabel laat zien dat vrouwen een significant hogere scholingsintentie hebben dan mannen. De oudste werknemers blijken een significant lagere scholingsintentie te hebben dan andere leeftijdsgroepen. Werknemers van DSW hebben een lagere scholingsintentie dan werknemers van Philips en Alliander. We zagen ook al in tabel 5.2 dat leeftijd en bedrijf van invloed zijn op scholings*deelname*. We controleren om die reden ook in de volgende analyses voor leeftijd, geslacht en bedrijf.

TABEL 5.4

Kenmerken respondenten T1 in relatie tot hun scholingsintentie (inclusiecriteria geen startkwalificatie en nog niet met een opleiding gestart (N=209)

	SCHOLINGSINTENTIE (gemiddelde op een schaal van 1 -5)	STANDAARDDEVIATIE*	N (%)
Geslacht			
Man	2,3▼	1,14	151 (73%)
Vrouw	3,0▲	1,29	57 (27%)
Niet ingevuld			1
Bedrijf			
Philips	3,0▲	1,26	84 (40%)
DSW	2,1▼	0,99	72 (34%)
Alliander	2,4	1,19	53 (25%)
Leeftijdsgroepen			
16-25 jaar	3,2	1,21	9 (4%)
26-35	2,5	1,41	19 (9%)
36-45	3,1▲	1,19	55 (27%)
46-55	2,5	1,10	87 (42%)
56 en ouder	1,6▼	0,77	36 (17%)
Niet ingevuld			3
TOTAAL	2,5	1,22	209 (100%)

Gemiddelden zijn getoetst met behulp van t-tests. Het contrast is telkens: 'subgroep' vs 'andere cases'. ▲: $p < 0,001$ (en ▼): significant hogere (lagere) gemiddelden, en Cohen's d Effectgrootte is minstens 0,20.

* SD staat voor Standaard-deviatie. Dit is een indicatie voor de spreiding rond het gemiddelde.

5.3.1 Welke factoren hangen samen met scholingsintentie?

We gaan vervolgens in tabel 5.5 na welke relaties er zijn tussen de TPB factoren, de omgevings-, werk-, loopbaan kenmerken, de persoonlijkheidseigenschappen en psychologische factoren enerzijds en de scholingsintentie anderzijds. Tabel 5.5 laat zien welke factoren, gemeten op meetmoment T1, samenhangen met de scholingsintentie van werknemers op datzelfde meetmoment. In kolom 1 van de tabel zijn de factoren genoemd die samenhangen met scholingsintentie. In kolom 2 staat de richting van de gevonden samenhang. De samenhang kan immers positief (aangeduid met een +) of negatief (aangeduide met een -) zijn. In de derde kolom ten slotte staan de factoren genoemd die wel in het onderzoek zijn gemeten, maar die *niet* samenhangen met scholingsintentie. De conclusie uit tabel 5.5 is, zoals we verwachtten vanuit de theorie van gepland gedrag (TPB), dat self-efficacy, attitude en subjectieve norm positief correleren met scholingsintentie. Daarnaast is sprake van positieve correlaties tussen enerzijds de werk(omgevings)kenmerken informeel leren, werkdruk, kans op werkloosheid, kans op turnover, steun van collega's en steun van management en anderzijds

scholingsintentie. Ook zien we positieve correlaties tussen de meer persoonlijke kenmerken als nauwkeurigheid, oriëntatie op de eigen loopbaanmogelijkheden en carrièreplanning. Ook valentie (waarde die men hecht aan de uitkomst van een opleiding) en de mate van invulling aan het psychologisch contract tussen werkgever en werknemer rond ontwikkeling en flexibiliteit correleren positief met scholingsintentie. Extraversie en betrokkenheid bij de eigen carrière correleren negatief met scholingsintentie. Scholingsintentie blijkt ten slotte, net als scholingsdeelname, niet samen te hangen met de door de werknemers zelf ingeschatte werkprestaties.

TABEL 5.5

KENMERKEN DIE SAMENHANGEN MET SCHOLINGSINTENTIE OP T1

SAMENHANG MET SCHOLINGSINTENTIE OP MEETMOMENT T1		GEEN SAMENHANG
Afhankelijke variabelen		
Scholingsdeelname	+.26	Zelf ingeschatte werkprestaties
Concepten TPB		
Self-efficacy	+51	
Attitude	+52	
Subjectieve norm	+42	
Kenmerken van het werk		
Informeel leren	+12	Werkvariatie
Werkdruk	+22	Taakduidelijkheid
Kans op werkloosheid	+19	Communicatie
Kans op turnover	+18	Taakinformatie
Steun van collega's	+11	Autonomie
Steun van management	+12	
Kenmerken van de werknemer		
Extraversie	-.17	Openheid
Nauwkeurigheid	+12	Neuroticisme
Betrokken bij de eigen carrière	-.12	Vriendelijkheid
Oriëntatie op de loopbaanmogelijkheden	+30	Baanrelevante competenties
Carrièreplanning	+21	Locus of control
Psychologisch contract (ontwikkeling, flexibiliteit)	+29	Piekergeneigdheid
Valentie	+38	Angst
		Betrokken bij de baan
		Betrokken bij de organisatie
		Psychologisch contract zekerheid
		Psychologisch contract loyaliteit

Het voert te ver om al deze gevonden correlaties ook inhoudelijk te bespreken. We bespreken daarom hieronder een drietal voorbeelden. Tabel 5.5 laat bijvoorbeeld zien dat werknemers die in hun huidige werk vaak nieuwe dingen leren op het werk of die taken krijgen waar ze veel van kunnen leren (informeel leren) een grotere scholingsintentie hebben dan werknemers voor wie dat niet geldt. Ook zien we dat werknemers die veel steun van collega's of management ervaren een grotere scholingsintentie hebben dan werknemers die die steun niet of minder ervaren. Dat extravertie negatief correleert met scholingsintentie impliceert dat extraverte werknemers een minder grote scholingsintentie hebben dan meer introverte werknemers.

In de volgende paragraaf gaan we bij de factoren die significant correleren met scholingsintentie na in hoeverre deze factoren ook onderling correleren. Als factoren namelijk onderling sterk correleren dan betekent dat mogelijk dat deze factoren min of meer hetzelfde meten. Er is op grond van het argument van sterke onderlinge correlatie echter geen reden om factoren niet op te nemen in de verdere analyses.

5.3.2 *Het effect van acht factoren op de scholingsintentie nader geanalyseerd*

Op basis van beschikbare wetenschappelijke literatuur maken we vervolgens een nadere keuze uit alle correlerende factoren. We komen tot een selectie van acht factoren te weten: de drie TPB factoren (self efficacy, attitude en subjectieve norm), oriëntatie op de eigen loopbaanmogelijkheden, informeel leren, kans op werkloosheid, steun van collega's en steun van management. Dat de drie TPB factoren in de analyses in deze paragraaf worden meegenomen is evident. De argumentatie is te lezen in hoofdstuk 3 van dit rapport. Oriëntatie op de eigen loopbaan en informeel leren zijn meegenomen omdat uit recent onderzoek van Fouarge et al. (2009) blijkt dat een sterke carrière-oriëntatie en ook informeel leren bij laagopgeleiden de motivatie om scholing te volgen versterkt. Kans op werkloosheid (baanonzekerheid) is meegenomen omdat we ervan uitgaan dat laagopgeleiden die zich bedreigd voelen in hun werkgelegenheid zich meer zullen inspinnen om in de gunst te komen bij de werkgever. Om in de gunst te komen van de werkgever speelt scholing een belangrijke rol. Deze aannames volgen onder andere uit de screeningshypothese van Arrow (1973) en de theorie van het menselijk kapitaal (Becker, 1964). Steun van collega's en/of management zijn ten slotte meegenomen omdat onderzoek van onder andere Renkema (2006) laat zien dat deze twee vormen van steun een belangrijke bijdrage leveren aan scholingsintentie.

Bovenstaande levert de volgende acht hypotheses:

Naarmate werknemers zonder startkwalificatie:

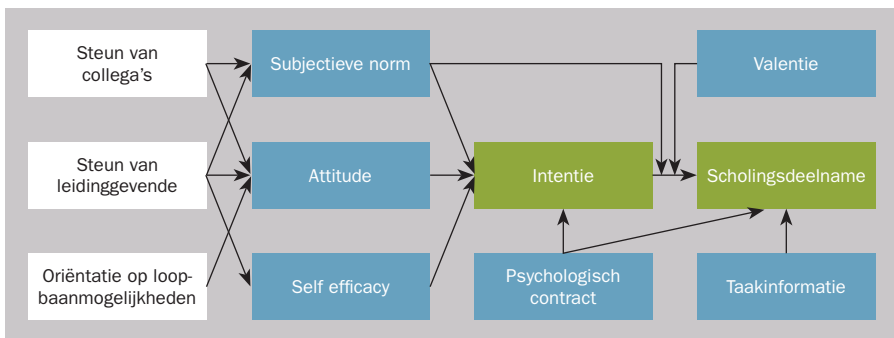
1. Hoger scores op self efficacy hebben zij een grotere scholingsintentie.
2. Een positievere attitude jegens opleiding hebben, hebben zij een grotere scholingsintentie.
3. Hoger scores op subjectieve norm hebben zij een grotere scholingsintentie.
4. Een sterkere oriëntatie hebben op de eigen loopbaanmogelijkheden hebben zij een grotere scholingsintentie.

5. Meer informeel leren hebben zij een grotere scholingsintentie.
6. Een grotere kans op werkloosheid ervaren (meer onzeker zijn over het behoud van hun baan) hebben zij een grotere scholingsintentie.
7. Meer steun ervaren van hun management hebben zij een grotere scholingsintentie.
8. Meer steun ervaren van collega's hebben zij een grotere scholingsintentie.

Om bovenstaande hypothesen te toetsen en te zien welke van de genoemde factoren de sterkste en meest directe relatie hebben met scholingsintentie en welke factoren juist een meer indirecte of zelfs een 'schijn'-relatie hebben met scholingsintentie, voeren we een multivariate regressieanalyse uit met scholingsintentie als 'afhankelijke' of 'te verklaren' variabele. We controleren voor geslacht, leeftijd en bedrijf, omdat deze achtergrondkenmerken ook samenhangen met scholingsintentie. Figuur 5.3 geeft een overzicht van de resultaten

FIGUUR 5.3

Factoren die intentie voorspellen en factoren die subjectieve norm, attitude en self efficacy voorspellen.



Figuur 5.3 laat allereerst zien dat scholingsintentie op verschillende manieren wordt beïnvloed. Een positievere houding ten opzichte van scholing (attitude) vergroot de scholingsintentie. Ook het oordeel van de omgeving van de werknemer over het volgen van scholing in combinatie met de waarde die een werknemer aan dat oordeel hecht ('subjectieve norm') is van invloed op de scholingsintentie. Dus hoe meer belangrijke naasten scholing belangrijk vinden en hoe meer de werknemer belang hecht aan dat oordeel, hoe meer de scholingsintentie wordt versterkt. De derde factor die effect heeft op scholingsintentie, is het gevoel van de werknemer zelf dat hij of zij een cursus of een opleiding tot een goed einde kan brengen (dit noemen we self efficacy). Versterking van het geloof in eigen kunnen en het geloof daar ook zelf invloed op uit te oefenen draagt eveneens bij aan een grotere scholingsintentie.

De drie genoemde kernfactoren van de TPB hebben een direct positief effect op de intentie om scholing te volgen. Daarnaast komt uit de analyses naar voren dat deze drie factoren op hun beurt kunnen worden beïnvloed door meer sociale steun van collega's (beïnvloedt subjectieve norm en attitude) en meer sociale steun van de leidinggevende te organiseren (beïnvloedt subjectieve norm, attitude en self efficacy). Een versterking van de oriëntatie van mensen op de eigen carrière ten slotte leidt tot een meer positieve houding ten opzichte van scholing (attitude). Anders gezegd, de invloed van steun van collega's, steun van management en oriëntatie op loopbaanmogelijkheden op scholingsintentie loopt dus via subjectieve norm, attitude en self efficacy.

5.4 Welke factoren zorgen ervoor dat scholingsintentie wordt omgezet in scholingsdeelname?

Paragraaf 5.2 liet zien dat scholingsintentie bij werknemers zonder startkwalificatie een belangrijke voorspeller is voor scholingsdeelname. In paragraaf 5.3 hebben we vervolgens laten zien welke factoren scholingsintentie beïnvloeden. De tabellen 5.3 en 5.5 in de voorgaande paragrafen geven ons echter niet alleen inzicht in de factoren die van invloed zijn op scholingsdeelname en scholingsintentie. Ze geven ook input voor verdiepende analyses waarin wordt nagegaan welke factoren de gevonden relatie tussen scholingsintentie en scholingsdeelname versterken. Die informatie is nodig om een antwoord te geven op onze derde onderzoeksvraag:

“Welke factoren zorgen ervoor dat scholingsintentie wordt omgezet in scholingsdeelname?”

We voeren de analyses voor onderzoeksvraag 3 uit door een reeks van 18 hypothesen te toetsen. Deze hypothesen stellen we op aan de hand van de resultaten uit de tabellen 5.3 en 5.5. We starten met de hypothesen die betrekking hebben op factoren die met scholingsintentie én met scholingsdeelname samenhangen. Het gaat dan om self efficacy, attitude en de invulling van het psychologisch contract tussen werkgever en werknemer rond flexibiliteit en ontwikkelingsmogelijkheden. De eerste drie te toetsen hypothesen luiden:

De samenhang tussen scholingsintentie en scholingsdeelname is sterker naarmate werknemers:

1. Hoger scores op 'self efficacy'.
2. Een positievere 'attitude' hebben jegens opleiding.
3. Een betere invulling ervaren van het psychologische contract rond ontwikkeling en flexibiliteit.

Ten slotte laten tabellen 5.3 en 5.5 nog vijftien factoren zien die samenhangen met scholingsintentie óf met scholingsdeelname. De relatie tussen scholingsintentie en

scholingsdeelname kan ook door deze factoren worden beïnvloed. Daarom hebben we ook voor deze factoren afzonderlijke hypothesen opgesteld. Het gaat om de volgende hypothesen:

De samenhang tussen scholingsintentie en scholingsdeelname is sterker naarmate werknemers:

4. Meer informatie krijgen over hun prestaties en de resultaten van hun werk.
5. Hoger scores op subjectieve norm.
6. Sterker geloven in de positieve uitkomst van een opleiding (valentie).
7. Meer informeel leren.
8. Meer werkdruk ervaren.
9. De kans op werkloosheid groter achten.
10. De kans op turnover groter achten.
11. Meer steun ervaren van collega's.
12. Meer steun ervaren van het management.
13. Nauwkeuriger zijn.
14. Minder betrokken zijn bij hun eigen carrière.
15. Minder angstig zijn.
16. Meer georiënteerd zijn op hun loopbaanmogelijkheden.
17. Meer bezig zijn met het plannen van hun carrière.
18. Minder extravert zijn.

De hypothesen 1 tot en met 18 zijn afzonderlijk getoetst, waarbij telkens gecontroleerd is voor leeftijd, geslacht en bedrijf. De hypothesen 1 tot en met 4 en 7 tot en met 18 worden allemaal verworpen.

Slechts twee van de 18 hypothesen worden wel bevestigd:

1. Allereerst blijkt dat 'subjectieve norm' (hypothese 5) het verwachte positieve effect heeft op de relatie tussen scholingsintentie en scholingsdeelname (odds ratio = 1,60 $p < .05$). Bij werknemers die hoog scoren op subjectieve norm is de relatie tussen scholingsintentie en scholingsdeelname dus sterker dan bij werknemers die laag scoren op subjectieve norm.
2. Ook valentie (hypothese 6) blijkt het verwachte positieve effect te hebben op de relatie tussen scholingsintentie en scholingsdeelname (odds ratio = 1,622 $p < .05$). Bij werknemers die veel waarde hechten aan de positieve uitkomsten van een opleiding of cursus (bijvoorbeeld een diploma) is de relatie tussen scholingsintentie en scholingsdeelname sterker dan bij werknemers die geen of weinig waarde hechten aan de opbrengsten van een opleiding.

5.5 Leidt scholingsdeelname tot betere werkprestaties?

Scholing heeft in de meeste gevallen tot doel werknemers beter te laten functioneren in hun werk. We sluiten daarom dit resultatenhoofdstuk af met de bespreking van de analyses waarin we kijken naar de relatie tussen scholingsdeelname en de werkprestaties van werknemers. De score op werkprestaties is in dit onderzoek vastgesteld door te kijken naar het oordeel van werknemers zelf over de prestaties die zij leveren in hun werk. De score op werkprestaties is minimaal 1 en maximaal 5.

Tabel 5.6 laat allereerst zien dat we niet voor alle werknemers een indicatie hebben van de zelf ingeschatte werkprestaties. Van 219 is wel een score bekend voor werkprestaties. Tabel 5.6 laat voor deze 219 werknemers zien dat het bedrijf waar werknemers werken van invloed is op de zelf ingeschatte werkprestaties. Er is nauwelijks verschil tussen mannen en vrouwen en tussen jongere en oudere werknemers. Ook opleidingsachtergrond vertoont geen statistisch significante samenhang met het eigen oordeel van de werkprestaties.

We kijken in deze paragraaf vervolgens in het bijzonder naar de relatie tussen scholingsdeelname op het tweede of derde meetmoment en de inschatting van de eigen werkprestatie. Deze relatie is interessant omdat we veronderstellen dat scholingsdeelname de werkprestaties positief beïnvloedt. De bijbehorende hypothese luidt: *“werknemers die scholing zijn gestart gedurende het onderzoek, oordelen positiever over hun eigen werkprestatie dan werknemers die geen scholing zijn gestart”*.

We toetsen deze hypothese met een T-toets waarbij de zelf ingeschatte werkprestaties gelden als de afhankelijke of te verklaren variabele en scholingsdeelname als verklarende of onafhankelijke variabele. Net als bij de eerdere analyses controleren we voor leeftijd, geslacht en bedrijf. Tabel 5.7 geeft de resultaten weer.

TABEL 5.6

Zelf ingeschatte werkprestaties naar geslacht, bedrijf, leeftijd en opleiding

	WERKPRESTATIES [Gemiddelde score]	N
Geslacht		
Man	4,20	179
Vrouw	4,02	40
Bedrijf		
Philips	4,22	82
DSW	4,02▼▼	73
Alliander	4,26	64
Leeftijdsgroepen		
Jonger dan 25	3,44▼	3
25-44 jaar	4,17	54
45-54 jaar	4,19	97
55-64 jaar	4,17	64
65plus	3,33	1
Opleiding		
Basisschool	4,07	23
VBO/ambachtsschool/VMBO/LBO/MBO 1	4,16	139
Geen opleiding afgemaakt	4,42	11
Speciaal Onderwijs	-	-
TOTAAL	4,16	219

Gemiddelden zijn getoetst met de t-test (verticale vergelijkingen). Het contrast is telkens: 'subgroep' vs 'overige cases'. ▲: p<0,05, ▲▲: p<0,01, ▲▲▲: p<0,001 (en ▼): significant hoge (lage) gemiddelden. Symbolen zijn alleen gebaseerd op significantie, niet op effectgrootte.

TABEL 5.7

Samenhang tussen scholingsdeelname en zelf ingeschatte werkprestaties (gecontroleerd voor leeftijd, geslacht en bedrijf)

	AANTAL	GEMIDDELDE	STANDAARD- DEVIATIE	T-TOETS VOOR GEMIDDELDE	SIGNIFICANT
Werkprestatie (T3)					
Wel opleiding gestart	52	4.15	.63	-.683	Ns
Geen opleiding gestart	165	4.17	.58		

De tabel laat zien dat er geen verschil is tussen de werkprestaties van de werknemers die géén opleiding zijn gestart en de werknemers die dat wel deden. In beide groepen

is de gemiddelde werkprestatie ongeveer 4,1. De hypothese dat scholingsdeelname leidt tot een hogere beoordeling van de eigen werkprestaties, wordt in dit onderzoek dus niet gesteund.

6 Conclusies en suggesties voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek bouwt voort op een kwalitatieve studie van TNO (Smit et al., 2005), waarin is onderzocht op welke wijze bedrijven laagopgeleide werknemers in beweging proberen te krijgen voor scholing. Op basis van het kwantitatieve onderzoek dat we hebben uitgevoerd bij drie bedrijven, hebben we beter zicht gekregen op de factoren die scholingsdeelname van lager opgeleide werknemers voorspellen. Deze inzichten bieden aanknopingspunten om de scholingsdeelname van deze groep te stimuleren.. We zetten in dit hoofdstuk de belangrijkste conclusies voor u op een rijtje.

6.1 Leidinggevende belangrijke initiator bij het volgen van een opleiding

Een derde van de werknemers geeft bij de eerste meting aan dat zij in de vijf jaar voorafgaand aan het onderzoek op enig moment een opleiding zijn gestart. De helft van hen heeft de opleiding afgerond. Ruim 40% is nog met de opleiding bezig en 7% heeft deelname voortijdig gestaakt. Een kwart van de medewerkers is een werkgerelateerde opleiding gestart tijdens het onderzoek. Geen van hen heeft deze opleiding tijdens het onderzoek voortijdig gestaakt. De meeste mensen die tijdens het onderzoek aan een opleiding begonnen, deden dat op initiatief van de leidinggevende. Er startten echter ook mensen zonder startkwalificatie op eigen initiatief een opleiding. Zowel de werknemer zelf als de leidinggevende spelen dus een belangrijke rol bij het starten van een opleiding.

6.2 Scholingsintentie, taakinformatie en psychologisch contract voorspellen scholingsdeelname

In de eerste plaats is scholingsintentie een belangrijke voorspeller voor scholingsdeelname. De kans dat een laagopgeleide werknemer met een hoge scholingsintentie later een opleiding start, is hoger dan bij een laagopgeleide werknemer die een lage scholingsintentie heeft. Om lager opgeleide werknemers in beweging te krijgen voor scholing, bieden maatregelen gericht op het verhogen van de scholingsintentie dus uitkomst. In de tweede plaats is taakinformatie een voorspeller voor scholingsdeelname. Hoe meer informatie werknemers krijgen over het doel en resultaat van het werk (taakinformatie), des te groter is de kans dat zij gaan deelnemen aan scholing. Ten derde blijkt uit het onderzoek dat hoe meer werknemers een uitruil verwachten met aan de ene kant ontwikkelmogelijkheden die de werkgever biedt en aan de andere kant een flexibele opstelling die zij daar zelf tegenover willen stellen (psychologisch contract), des te groter de kans dat zij gaan deelnemen aan scholing. Daarnaast heb-

ben we gezien dat er niet alleen een direct effect is van de kwaliteit van de invulling van het psychologisch contract op scholingsdeelname, maar ook een indirect effect, dat via scholingsintentie loopt.

6.3 Subjectieve norm, attitude en self efficacy hebben een directe invloed op scholingsintentie

Nadat we hebben vastgesteld dat scholingsintentie een belangrijke factor is bij het voorspellen en beïnvloeden van scholingsdeelname, hebben we gekeken naar factoren die scholingsintentie beïnvloeden. We stellen vast dat self efficacy, attitude en subjectieve norm voorspellers zijn voor de intentie van laagopgeleide werknemers om scholing te volgen. Dit is in lijn met de theorie van het geplande gedrag (TPB), waarin de relatie tussen intentie en gedrag in verschillende contexten is aangetoond (o.a. Higgins & Connor, 2003; Van Hooft et al, 2004; Davis et al., 2002). De uitkomst is ook in lijn met de studie van Borghans ea. (2006) die de positieve invloed van self efficacy op de scholingsparticipatie van personen in de leeftijd van 16 jaar en ouder aantoonde, en met de resultaten van de meta-analyse van Colquitt et al. (2000). Ook de conclusies van Renkema et al (2006) passen in dit geheel. Zij onderzochten de effecten van de Individuele Leerrekening op de plannen van laagopgeleiden om vrijwillig deel te nemen aan scholing of informele scholing. Uit het onderzoek kwam naar voren dat het besluit van laagopgeleiden tot deelname aan scholing niet alleen een rationeel proces is maar mede wordt bepaald door attitude, subjectieve norm en self efficacy. Subjectieve norm en valentie versterken het verband tussen scholingsintentie en scholingsdeelname. Werknemers die in een omgeving verkeren die het volgen van een opleiding belangrijk vindt (bijvoorbeeld ouders, partner of kinderen) en die belang hechten aan de mening van die omgeving, hebben een grotere kans scholingsintentie om te zetten in scholingsdeelname dan werknemers van wie de omgeving het volgen van scholing minder belangrijk vindt of werknemers die de mening van die omgeving niet van belang vinden. Dit pleit ervoor om ook belangrijke naasten te betrekken bij maatregelen om laagopgeleiden te motiveren voor scholing. Ook bij werknemers die de waarde inzien van het volgen van een opleiding (hoge valentie), zullen eerder hun scholingsintentie in –gedrag omzetten dan werknemers die geen nut zien in het volgen van een opleiding. Valentie en subjectieve norm zijn beïnvloedbare concepten waar werkgevers bij de vormgeving van hun HR en opleidingsbeleid rekening mee kunnen houden.

6.4 Steun van de leidinggevende en collega's en oriëntatie op loopbaanmogelijkheden hebben een indirecte invloed op scholingsintentie

Maatregelen om de scholingsintentie te verhogen moeten dus vooral gezocht worden in het verhogen van de sociale druk die de werknemer ervaart om scholing te volgen (subjectieve norm), het werken aan een positievere attitude jegens scholing en opleiding, en door het vertrouwen van de medewerker in eigen kunnen te versterken. Daarnaast zijn er factoren die indirect, via subjectieve norm, attitude en self efficacy, scholingsintentie beïnvloeden. Dit zijn: de steun die de werknemer ervaart van collega's en/of leidinggevendenden om een opleiding te volgen en de mate waarin een werknemer is georiënteerd op de eigen loopbaanmogelijkheden. De invloed van de steun van de leidinggevende op de scholingsintentie loopt via zowel subjectieve norm, als attitude als self efficacy. Dus leidinggevendenden die sociale steun bieden dragen bij aan een hoger ervaren sociale druk, een positievere attitude en meer vertrouwen van de werknemer in eigen kunnen. De steun van de collega's beïnvloedt scholingsintentie via subjectieve norm en via attitude. De invloed van oriëntatie op de loopbaanmogelijkheden loopt via attitude.

De belangrijke rol van leidinggevendenden is ook in ander onderzoek al aangetoond. Zo vonden Borghans e.a. (2006) dat de leidinggevendenden een stimulerende rol kunnen spelen bij de beslissing van een werknemer om een cursus of opleiding te volgen. Uit die studie bleek zelfs dat de stimulans van werkgevers om cursussen te volgen en keuzen te sturen belangrijker is dan de verantwoordelijkheid die de werknemers zelf voelen voor hun leerproces. Deze uitkomst is in lijn met het onderzoek van Bettinger (2010), die concludeerde dat een werknemer die door zijn leidinggevende wordt ondersteund in autonomie, zich autonomer zal voelen en als gevolg daarvan een positieve attitude krijgt ten opzichte van zelfontwikkeling.

De invloed van loopbaanoriëntatie op scholingsgedrag, loopt via attitude. Kennelijk zien mensen die bezig zijn met hun eigen loopbaan meer de voordelen in van scholing dan mensen die zich niet bezig houden met hun eigen carrière. Lager opgeleiden die intensief met hun loopbaan bezig zijn, hebben een hogere intentie dan lager opgeleide werknemers die dat niet of nauwelijks doen. De gevonden relatie ligt in lijn met de resultaten uit eerdere onderzoeken met betrekking tot carrièreplanning en intentie (oa. Dishman et al., 2006). Ook sluit deze bevinding aan op andere onderzoeken die een directe relatie aantoonde tussen carrièreplanning en gedrag (o.a. Klein et al. 1999; Donovan, 2001).

6.5 Scholingsdeelname leidt niet direct tot een betere beoordeling van de eigen werkprestaties

We hebben in het onderzoek niet aan kunnen tonen dat het volgen van een opleiding resulteert in een betere beoordeling van de eigen werkprestaties. Werknemers die

een opleiding volgen, beoordelen hun eigen werkprestaties niet positiever (of negatiever) dan de werknemers die geen opleiding volgen. De mate waarin de werknemer door de leidinggevende of collega in de gelegenheid wordt gesteld om het geleerde toe te passen in zijn of haar werk (transfermogelijkheden) heeft geen invloed op de zelf ervaren werkprestaties. Dus ook voor werknemers die goede transfermogelijkheden ervaren, zien we geen relatie tussen scholingsdeelname en werkprestaties. Een mogelijke verklaring voor deze uitkomst is dat er meer tijd overheen gaat voordat werknemers die een opleiding volgen ook werkelijk merken dat zij beter in staat zijn hun werk te doen. Immers, in dit onderzoek is alleen op het derde meetmoment gevraagd naar de werkprestaties. Op dat moment is het hooguit een half jaar geleden dat een werknemer een tijdens het onderzoek gestarte opleiding heeft afgerond. De uitkomst dat scholingsdeelname niet leidt tot een betere beoordeling van de eigen werkprestaties betekent dus niet dat scholing geen effect heeft op de werkprestaties. Het wil alleen zeggen dat we in dit onderzoek het effect niet hebben kunnen aantonen, omdat de tijd tussen start van een opleiding en de opbrengsten van de opleiding zich waarschijnlijk niet binnen een half jaar manifesteren. Bovendien hebben we de werkprestatie maar één keer gemeten (derde meting), zodat we een toename in werkprestaties niet kunnen vaststellen.

6.6 Aangrijpingspunten voor HRM-beleid

Het onderzoek biedt voldoende aangrijpingspunten voor een gefundeerd, evenwichtig HRM-beleid dat als doel heeft laagopgeleide werknemers te motiveren voor scholing. Frequente feedback over de resultaten van het werk, de invulling van psychologisch contract waarin sprake is van een uitruil tussen het bedrijf en werknemers op het vlak van ontwikkelmogelijkheden respectievelijk flexibiliteit, aandacht voor de uitkomsten die scholing voor de werknemer in kwestie kan hebben (kans op promotie, meer respect van collega's, etc.), én belangrijke naasten betrekken bij informatie over het belang van scholing voor duurzame inzetbaarheid zijn voorbeelden van activiteiten die de afdeling HRM, zonder veel extra inspanningen, kunnen initiëren. In hoofdstuk 7 gaan we verder in op de praktische implicaties van de resultaten van het onderzoek.

6.7 Vragenlijstonderzoek bij laagopgeleiden

Dit onderzoek heeft ook laten zien dat het goed mogelijk is om bij laagopgeleide werknemers longitudinaal vragenlijstonderzoek uit te voeren. Er is in ieder geval voor longitudinaal onderzoek en voor onderzoek onder laag opgeleiden een hoge respons gerealiseerd. We hebben gedurende het onderzoek gemerkt dat het doen van vragenlijstonderzoek bij de specifieke doelgroep van laaggeschoolden en soms ook on- of laaggeletterden wel extra eisen stelt aan de voorbereidingen en de begeleiding tijdens het veldwerk. We zetten deze voorwaarden hieronder op een rij:

- duidelijke voorlichting over het doel van het onderzoek bij de bedrijven en een goede introductie van het onderzoek;
- actieve medewerking van de organisatie;
- draagvlak onder het management voor het belang van een dergelijk onderzoek;
- check op de begrijpelijkheid van de vragen die in de vragenlijst worden opgenomen;
- voorkom zoveel mogelijk doorleidvragen, deze worden niet altijd goed begrepen met vele missings als gevolg;
- geef blijk van waardering aan respondenten die aan het onderzoek mee doen, bijvoorbeeld door als dank krasloten op te sturen en een dinerbon te verloten. Laat het bedrijf aandacht schenken aan de winnaar (bv. door foto in het personeelsbladje).

6.8 Suggesties voor vervolgonderzoek

De resultaten van het onderzoek bieden de nodige aanknopingspunten voor vervolgonderzoek:

1. Leidt 'profilering' op een hoge of lage scholingsintentie, bijvoorbeeld bij het samenstellen van teams (combinaties van werknemers met een lage scholingsintentie en werknemers met een hoge scholingsintentie), tot een meer effectief scholingsbeleid of een meer stimulerend 'leerklimaat'?
2. Op welke wijze kan het psychologisch contract van laagopgeleide werknemers worden vormgegeven zodat het scholingsintentie, scholingsdeelname en de relatie tussen beiden stimuleert?
3. Valentie heeft, zo blijkt, een directe invloed op scholingsdeelname, maar welke onderdelen van valentie zijn het meest effectief? Ofwel: aan welke mogelijke uitkomst van een ontwikkelactiviteit hechten laaggeschoolden in de organisatie de meeste waarde (diploma?, certificaat?, promotie?, bonus?) en hoe maak je die gewaardeerde uitkomst tot een integraal onderdeel van het scholingsbeleid?
4. Steun van leidinggevende en steun van collega's stimuleren via attitude, subjectieve norm en self efficacy de scholingsintentie en zo ook de scholingsdeelname van laagopgeleide werknemers. Op welke wijze kan die steun binnen organisaties het beste worden vormgegeven?
5. Naast steun van leidinggevende en collega's blijkt de oriëntatie op loopbaanmogelijkheden een indirecte invloed te hebben op scholingsintentie en daarmee ook op scholingsdeelname. Wat zijn effectieve strategieën om loopbaanoriëntatie bij laagopgeleide werknemers te stimuleren, welke rol kunnen leidinggevendenden spelen en welke competenties heeft een leidinggevende nodig?
6. Subjectieve norm versterkt de relatie tussen intentie en gedrag. Hoe kunnen bedrijven *relevante anderen* het best betrekken bij het stimuleren van scholingsdeelname van lager opgeleiden?

7. Welke (HRM-) maatregelen zijn bij laagopgeleide werknemers met een hoge scholingsintentie effectief en welke juist bij laagopgeleide werknemers met een lage of gemiddelde scholingsintentie?

7 Praktische implicaties

De uitkomsten van dit onderzoek bieden tal van aangrijpingspunten voor het HR -en scholingsbeleid van bedrijven en instellingen om laagopgeleide werknemers in beweging te krijgen voor scholing. In dit hoofdstuk behandelen we twee instrumenten die we hebben ontwikkeld tijdens dit project. In paragraaf 7.1 beschrijven we 'Le HRM Scan', een quickscan die een bedrijf snel inzicht geeft in de sterke en zwakke punten van het HR beleid voor laagopgeleide werknemers. In paragraaf 7.2 gaan we in op de workshop Leren en Werken die we mede op basis van de uitkomsten uit het onderzoek hebben ontwikkeld en die erop gericht is de scholingsintentie van laagopgeleide werknemers te versterken. In paragraaf 7.3 geven we ten slotte een aantal concrete adviezen aan bedrijven en HR professionals. We besluiten dit hoofdstuk met paragraaf 7.4 waarin we de belangrijkste onderzoeksresultaten vertalen in een aantal praktische tips voor de leidinggevenden.

7.1 Le HRM Scan

Wanneer een organisatie wil investeren in scholing van hun lager opgeleide werknemers, is het van belang dat zij een beeld krijgt of en hoe de factoren die (in)direct van invloed zijn op scholingsintentie en scholingsdeelname een plek hebben gekregen in het HR-beleid. Hierbij kan gedacht worden aan bijvoorbeeld de wijze waarop werknemers worden geïnformeerd over hoe zij het werk doen (taakinformatie), de aandacht die door het bedrijf wordt gegeven aan het belang van scholing (valentie), de wijze waarop belangrijke naasten worden betrokken om werknemers enthousiast te maken voor scholing. Om dat inzicht te krijgen hebben we de *Lower Educated Human Resources Management Scan (Le HRM Scan)* ontwikkeld. Op grond van het inzicht dat *Le HRM Scan* biedt, kunnen bedrijven concrete acties definiëren gericht op het in beweging krijgen, ontwikkelen en opscholen van personeel zonder startkwalificatie.

Het primaire doel van *Le HRM scan* is om op basis van beleid (papier) en praktijk te beoordelen wat er in het scholingsbeleid kan worden aangescherpt om initiatieven te ontplooiën die ook effectief zijn. De organisatie krijgt een op maat gesneden advies om het HR beleid gericht op lager opgeleiden te verbeteren. Bovendien geven de uitkomsten van de scan aan of en hoe de workshop Leren en Werken (zie paragraaf 7.2) het beste ingezet kan worden.

7.1.1 Methode

Le HRM-scan sluit, net als de door TNO eerder ontwikkelde HRM Scan, nauw aan bij het INK-managementmodel. Zij brengt het onderwerp 'medewerkers' van het INK-managementmodel in kaart, specifiek toegespitst op personeel zonder startkwalificatie. In vergelijking met het complete INK-managementmodel wordt in de HRM Scan echter dieper, uitputtender en concreter ingegaan op de menselijke factor. We onder-

scheiden hiertoe vier concrete HRM-velden gericht op opleiding en ontwikkeling voor laagopgeleiden. Binnen die velden brengen we de voornaamste onderwerpen in kaart en beoordelen we deze. Voor *Le HRM scan* gebruiken we de HRM velden waarvan we uit ons vragenlijstonderzoek weten dat ze vooral van belang zijn bij het versterken van de scholingsintentie van personeel zonder startkwalificatie.

7.1.2 Opzet scan

De factoren die (in)direct van invloed zijn op scholingsintentie en –deelname zijn ingedeeld in vier HRM velden. Hieronder noemen we deze velden, met tussen haakjes de factoren die in ons onderzoek als betekenisvol naar voren kwamen. De vier HRM velden:

1. Opleidings- en ontwikkelingsmogelijkheden (scholingsbeleid, psychologisch contract, subjectieve norm).
2. Feedback en beoordeling (self-efficacy, taakinformatie, valentie, subjectieve norm).
3. Loopbaan en mobiliteit (oriëntatie op loopbaanmogelijkheden, subjectieve norm, attitude).
4. Leidinggeven (steun management, steun collega's, subjectieve norm).

Aan de hand van *Le HRM scan* wordt per veld in kaart gebracht wat de stand van zaken is in de organisatie. Dit gebeurt in drie fasen: 1) de documentenstudie, 2) afname van interviews en 3) een analyse van de verzamelde gegevens, dat uitmondt in een advies ter verbetering van het HR beleid gericht op lageropgeleiden. In onderstaande tabel staan de fasen toegelicht.

FASEN <i>Le HRM SCAN</i>	
FASE 1	– Documentenstudie, wat staat er op papier?
FASE 2	– Interviews met leidinggevenden, HR/P&O en Management – (groeps)interviews met werknemers en de opleidingscoördinator – Gesprek met leden van de OR
FASE 3	– Analyse van verzamelde documenten en interview(s), om vast te stellen of de workshop <i>Leren en Werken</i> aansluit op het bedrijf en of eventuele verfijning nodig is – Uitgebreid advies over aanscherping randvoorwaarden in organisatie voor succesvolle toepassing workshop en ter verbetering van het HR beleid gericht op lageropgeleiden

7.2 Workshop Leren en Werken

De resultaten van het onderzoek hebben we vervolgens vertaald naar de workshop *Leren & Werken*, speciaal gericht op lager opgeleide werknemers. De workshop is gericht op het versterken van de scholingsintentie van werknemers zonder startkwalificatie (of laagopgeleiden). De workshop speelt in op enkele relevante factoren die in het onderzoek naar voren kwamen: self efficacy, subjectieve norm, oriëntatie op loopbaanmogelijkheden en valentie.

7.2.1 Doelgroep van de workshop

De workshop is gericht op groepen laagopgeleide werknemers zonder startkwalificatie die 'in beweging moeten komen'. Voor duurzame inzetbaarheid en het voorkomen van kwalificatieveroudering is het belangrijk dat laagopgeleide werknemers en hun werkgevers oog hebben voor het belang van 'een leven lang leren'. Werken aan de eigen ontwikkeling kan door een opleiding te volgen, maar ook andere activiteiten kunnen daaraan bijdragen zoals bij een ander bedrijf stage lopen, of op een andere afdeling werken.

7.2.2 Doelen van de workshop

Het doel van het programma is dat de deelnemers aan de workshop een keuze maken voor een ontwikkelstap. Dat kan een opleiding of cursus zijn, maar het kan ook een werkstage zijn, praktijkleren of bijvoorbeeld een functie-uitbreiding of -verandering. Aan de hand van een actieve workshop komen deelnemers tot inzicht doordat de groepsbegeleiders hen prikkelende vragen stellen. Vragen waar ze al lang niet meer, en soms nog nooit, over nagedacht hebben. We gebruiken opzettelijk het begrip workshop, omdat de resultaten geboekt worden in de vorm van co-creatie; de groep levert de input voor het leerproces. We spreken dan ook niet van trainers, maar van groepsbegeleiders. Op grond van een protocol met oefeningen en opdrachten 'coachen' zij de groep naar een einddoel. Deze concrete doelen krijgen vorm in een persoonlijk stappenplan.

De structuur van de workshop is afgeleid van het protocol WorkSkills⁵ en maakt gebruik van psychologische mechanismen, zoals verhoging van self-efficacy en attitudeverandering. Belangrijk hierin is het positief bekrachtigen van de deelnemers: benadrukken wat men wel kan in plaats van de nadruk leggen op wat men niet kan. Er wordt geen aandacht besteed aan negatief gedrag. De groepsbegeleiders nemen hierbij een ondersteunende houding aan waarbij het begeleiden en aanmoedigen van deelnemers centraal staat. Onderzoek wijst uit dat dit een effectieve manier is om de self-efficacy van de deelnemers te beïnvloeden (Brenninkmeijer ea. 2005). De begeleiders maken gebruik van een protocol, met duidelijk omschreven oefeningen die in een vaste volgorde aan de deelnemers wordt aangeboden.

De kracht van de workshop kan echter alleen tot zijn recht komen als de organisatie bepaalde randvoorwaarden heeft ingevuld. Is er bijvoorbeeld een opleidingsbudget? En zijn leidinggevenden in staat om te gaan met werknemers die ineens een opleiding willen volgen? Om de workshop goed in te bedden in de organisatie en te laten aansluiten bij de omstandigheden in de organisatie, is het wenselijk dat voorafgaande aan de workshop de *Le HRM Scan* wordt afgenomen.

5 WorkSkills is een kortdurende groepsworkshop gericht op voortijdig schoolverlaters. Deze module past in een reeks van groepsworkshops met een eenduidige methodische aanpak (zie ook referentie Brenninkmeijer, V., Cremer, R., Blonk, R. (2005). Werken met de SKILLS interventies).

7.3 Concrete tips en handvatten voor HR-beleid

7.3.1 *Richting, ruimte en ruggensteun*

Naast de Le HRM Scan en de workshop *Leren en Werken*, kunnen we de resultaten uit het onderzoek allereerst vertalen naar drie concrete handvatten voor de organisatie om in te spelen op de scholingsintentie van werknemers. We gebruiken hiervoor de drie R-en: richting, ruimte en ruggensteun (Theunissen & Stubbé, 2010).

1. Richting bieden

Zoals uit het onderzoek naar voren komt speelt oriëntatie op loopbaanmogelijkheden een rol bij scholingsintentie. Een werknemer die voor zichzelf moet bekijken in welke richting hij of zij zich wil ontwikkelen, heeft daarbij enige sturing van de organisatie (leidinggevende) nodig. De organisatie moet dus duidelijk richting geven; zij moet heel duidelijk maken waar het bedrijf op de (middel)lange termijn wil staan, wat dit betekent voor de eisen die gesteld worden aan de kennis en kunde van het personeel. Het gaat hierbij om het samenspel tussen bedrijf en werknemer. Persoonlijke ontwikkeldoelen kunnen geformuleerd worden op basis van eigen competenties in combinatie met wat het bedrijf van de werknemer verwacht. De leidinggevende kan de werknemer ondersteunen bij het doorvertalen van de richting van de organisatie naar de persoonlijke ontwikkeldoelen.

2. Ruimte bieden

Binnen de randvoorwaarden van de richting van het bedrijf moet een werknemer de ruimte krijgen om zijn eigen weg, volgorde en tempo hierin te zoeken. De één volgt graag een cursus, een ander leest een boek, een derde heeft intervisie of coaching met collega's. De één heeft een privéleven dat hem de ruimte geeft om tien uur per week met ontwikkeling bezig te zijn. Een ander kan toevallig even overvraagd worden door de geboorte van een kind of mantelzorg en dus minder tijd beschikbaar hebben. Tegemoet komen aan deze verschillen vergroot de kans dat iedereen zich blijft ontwikkelen. Het bieden van deze ruimte kan inspelen op een positieve attitudevorming ten aanzien van scholing.

3. Ruggensteun bieden

Uit het onderzoek blijkt dat steun van management en collega's, subjectieve norm en valentie van belang zijn bij scholing voor lager opgeleiden. Vandaar de derde R: ruggensteun bieden. Ruggensteun uit zich op veel verschillende manieren. Allereerst moet er impliciete en expliciete waardering zijn voor werknemers die zich willen ontwikkelen. Expliciet gaat het dan bijvoorbeeld om het uitspreken van waardering voor de intentie om te blijven ontwikkelen, een bonus of promotie. Impliciet gaat het om bijvoorbeeld opleidingstijd die gecompenseerd mag worden, de kosten voor een cursus die betaald worden of de ruimte die gegeven wordt om nieuwe vaardigheden op het werk te introduceren of uit te proberen. Verder bestaat ruggensteun uit de steun die een bedrijf zijn werknemers kan geven om ze in staat te stellen hun eigen ontwik-

kelproces op te pakken. Afhankelijk van de behoefte van de werknemer kan dit heel concrete steun zijn op het gebied van carrièreplanning en loopbaanmogelijkheden. Maar het kan ook een abstractere vorm van ondersteuning zijn, waarbij de werknemer gestimuleerd wordt zijn competenties te vergroten. Steun kan ook bestaan uit de onderkenning van blokkades en hulp bij het oplossen daarvan (angst, motivatie en self efficacy).

Bovenstaande begrippen hangen met elkaar samen en spelen op elkaar in. Wanneer niet duidelijk is wat er van hen verwacht wordt, zullen de meeste mensen niet zelf een pad uitzetten. Wanneer er geen ruimte is, bijvoorbeeld heel letterlijk door hoge werkdruk of meer figuurlijk door niet je eigen aanpak te mogen volgen in je ontwikkeling, zullen mensen zich minder snel ontwikkelen. De laatste factor is essentieel: iedereen zal zich gesteund moeten voelen in zijn ontwikkeling. Degene die het goed zelf kan, zal in ieder geval waardering moeten krijgen. Anderen zullen in verschillende vormen expliciete steun moeten krijgen.

7.3.2 *Praktische tips voor leidinggevenden*

Tot slot presenteren we, op basis van de verkregen inzichten uit het onderzoek, enkele praktische tips voor leidinggevenden en HR professionals die direct aan de slag zouden willen met de ontwikkeling van een wetenschappelijk gefundeerd scholingsbeleid waarmee werknemers zonder startkwalificatie kunnen worden gestimuleerd aan scholing te gaan deelnemen.

Tips voor leidinggevenden:

1. Bespreek regelmatig de loopbaanperspectieven van de werknemer. Dit kan tijdens formele gesprekken, zoals het jaarlijkse functioneringsgesprek, maar heb het er ook over tijdens informele gesprekken.
2. Maak oriëntatie op loopbaanmogelijkheden en ontwikkeling een vast onderdeel in functioneringsgesprekken. Vraag medewerkers waar zij over een jaar graag willen staan. Of vraag ze of ze verwachten dit werk tot hun pensioen te kunnen of willen blijven doen. Besteed hier ook eens aandacht aan in teamverband, bijvoorbeeld in een werkoverleg.
3. Probeer bij te dragen aan het zelfvertrouwen van laagopgeleiden dat zij scholing kunnen volgen en dat ze dat tot een goed einde kunnen brengen. Geef werknemers complimenten wanneer zij wat nieuws proberen en maak negatieve gevoelens over niet-afgemaakte opleidingen in het verleden bespreekbaar. Probeer gevoelens van angst voor examen te reduceren of selecteer opleidingen waarin geen formele examens de boventoon voeren.
4. Bespreek in teamverband met elkaar de voor- en nadelen van scholing. Op deze manier kunnen collega's elkaar steunen.
5. Bepaal samen met de werknemer welke scholing past bij de ontwikkelingen van de organisatie en de persoonlijke ontwikkellijn van de werknemer. Luister hierbij seri-

eus naar de wensen van de werknemers en bekijk samen in hoeverre deze bij de richting van de organisatie passen.

6. Gebruik collega's die een opleiding met goed gevolg hebben afgerond als succesvolle voorbeelden. Laat deze collega's er tijdens een werkoverleg over vertellen.
7. Besteed aandacht aan de opbrengsten van een opleiding. Organiseer bijvoorbeeld een diploma uitreiking waarbij ook familie wordt uitgenodigd.
8. Om de steun van leidinggevenden goed vorm te geven en te bestendigen, is het effectief om ervaringen tussen leidinggevenden uit te wisselen. Zodoende kunnen leidinggevenden van elkaar leren. Begeleide intervisie is hier een goede vorm voor. TNO ontwikkelde eerder de Time Out⁶: een methode voor begeleide intervisie voor de direct leidinggevenden en meewerkend voormannen.

6 Smit, A., & Bohnenn, E. (2007). Time Out. Hoofddorp.

Bijlage A

Toelichting bij de vragenlijsten

TABEL A.1

Schalen die zijn opgenomen in eerste meting (T1), tweede meting (T2) en derde meting (T3)

SCHAAL / VRAAG	EERSTE METING (T1)	TWEEDE METING (na 6 maanden) (T2)	DERDE METING (na 12 maanden) (T3)
Demografische kenmerken	x		
Kenmerken van de baan	x		
Concepten TPB			
Scholingsintentie	x	x	x
Self-efficacy tav leren	x	x	x
Attitude tav leren	x	x	
Subjectieve norm	x		
Scholingsdeelname	x	x	x
Kenmerken van het werk			
Kans op werkloosheid	x	x	x
Turnoverintentie	x	x	x
Psychologisch contract	x	x	x
Informeel leren	x	x	x
Steun van collega's	x	x (bij transfer)	x (bij transfer)
Steun van management	x	x (bij transfer)	x (bij transfer)
Autonomie	x		x
Communicatie	x		
Werkvariatie	x		
Werkdruk	x		
Taakduidelijkheid	x		
Taakinformatie	x		
Leerklimaat			x
Kenmerken van de werknemer			
Valentie	x	x	x
Locus of Control	x	x	
Persoonlijkheidseigenschappen	x		
Angst	x		
Piekergeneigdheid	x		
Carrièreplanning	x		
Betrokkenheid bij de carrière	x		

SCHAAL / VRAAG	EERSTE METING (T1)	TWEEDE METING (na 6 maanden) (T2)	DERDE METING (na 12 maanden) (T3)
Oriëntatie op de loopbaanmogelijkheden	x	x	
Baanrelevante competenties	x	x	
Betrokkenheid bij de baan	x	x	x
Betrokkenheid bij de organisatie	x	x	x
Zelf ingeschatte werkprestaties			x
Leerklimaat			x
Kenmerken van de opleiding			
Tevredenheid met opleiding		x	x
Transfermogelijkheden		x	x
Kenmerken van de begeleiding			x

Demografische kenmerken

De volgende demografische kenmerken zijn verzameld:

- Leeftijd
- Geslacht
- Hoogst voltooide opleiding
- Woonsituatie
- Burgerlijke staat
- Geboorteland

Op basis van de vraag naar de hoogste afgeronde opleiding is bepaald of de deelnemer wel of niet een startkwalificatie heeft.

Kenmerken van de baan

Er zijn in de eerste vragenlijst enkele vragen gesteld over de baan die de deelnemer heeft. Deze vragen betreffen het aantal uur dat de deelnemers werkt per week (volgens het contract), het aantal jaren dat de deelnemer werkzaam is bij het bedrijf, de contractvorm en of hij/zij leiding geeft.

Concepten TPB

Scholingsintentie

De intentie om een opleiding te gaan volgen wordt gemeten met twee soorten vragen. Ten eerste wordt gevraagd naar de plannen om een opleiding te gaan volgen. Ten tweede wordt gevraagd naar de plannen voor de komende vier weken met betrekking tot het zoeken van informatie en het voeren van gesprekken over opleidingen. De vragen zijn door onszelf ontwikkeld en gebaseerd op de vragenlijst gehanteerd in het onderzoek naar de effectiviteit van JOBS (Brenninkmeijer e.a., 2005). De schaal telt vijf items. Een voorbeelditem is “Ik denk er wel eens over om binnen 1 jaar een opleiding te gaan volgen die langer duurt dan 6 maanden” met antwoordopties lopend van

helemaal mee eens tot helemaal mee oneens. De interne consistentie van deze schaal is goed (Cronbach's α .94).

Self-efficacy ten aanzien van leren

In de vragenlijst wordt self-efficacy ten aanzien van het volgen van een opleiding gemeten. Hiervoor is een schaal uit een vragenlijst van een ander TNO onderzoek gebruikt (dat naar een interventie voor jongeren, WorkSkills genaamd). Het is een bewerking van de items uit de vragenlijst Diagnose Methode Activeringspotentieel. De schaal telt vijf items. Een voorbeelditem is "Ik weet zeker dat ik een opleiding of cursus aankan" met antwoordopties lopend van helemaal mee eens tot helemaal mee oneens. De betrouwbaarheid van de schaal is goed (Cronbach's α .93).

Attitude ten aanzien van leren

In de vragenlijst gaat het specifiek om de waardering die gegeven wordt aan het volgen van een opleiding. De schaal is een bewerking van de schaal attitude tav werken uit de vragenlijst Diagnose Methode Activeringspotentieel. De schaal telt vier items. Een voorbeelditem is "Een opleiding volgen is leuk" met antwoordopties lopend van helemaal mee eens tot helemaal mee oneens. De betrouwbaarheid van de schaal is goed (Cronbach's α .84).

Subjectieve norm

In de vragenlijst gaat het specifiek om de ervaren druk om een opleiding of cursus te gaan volgen.

Er is gebruik gemaakt van een schaal uit de vragenlijst JOBS (Brenninkmeijer e.a., 2005). Deze schaal bestaat uit twee onderdelen. Eerst wordt gevraagd naar hoe belangrijk mensen uit de omgeving het vinden dat de persoon in kwestie een opleiding gaat volgen. Vervolgens wordt gevraagd naar de waarde die deze persoon hecht aan de mening van deze mensen. In totaal bevat deze schaal twaalf items. Twee items zijn aangepast: in plaats van de mening van "kennissen" en "mensen bij u in de buurt" is gekozen voor de mening van "collega's" en "uw leidinggevende". De betrouwbaarheid van de schaal is goed (Cronbach's α .89).

Scholingsdeelname

Over scholingsdeelname in de periodes tussen de eerste en de tweede meting en tussen de tweede en de derde meting zijn vijf vragen gesteld. Allereerst is gevraagd of de deelnemer wel of niet is gestart met een opleiding of cursus met een duur van minstens 6 maanden. Is dit het geval dan wordt gevraagd welke opleiding, van wie het idee kwam om de opleiding te volgen, de duur van de opleiding en de tijdsbesteding per week aan de opleiding. Ten slotte wordt gevraagd of de deelnemer voortijdig is gestopt met de opleiding en zo ja waarom.

Kenmerken van het werk

Kans op werkloosheid

Kans op werkloosheid wordt gemeten met drie items die afkomstig zijn uit de TNO Arbeidssituatie Survey (TAS) (Smulders, Andries & Otten, 2001). Deze items zijn ontleend aan Goudswaard, Dhondt & Kraan (1998). Een voorbeelditem is “Loopt u het risico om uw baan te verliezen?” met als antwoordopties ja en nee. De betrouwbaarheid van de schaal is voldoende (Cronbach's α .73).

Kans op turnover

Kans op turnover verwijst naar de mate waarin iemand van plan is het dienstverband met de huidige werkgever stop te zetten. Dit concept wordt gemeten met drie items uit de TAS, eveneens ontleend aan Goudswaard, Dhondt & Kraan (1998). Een voorbeelditem is “Heeft u er in het afgelopen jaar over nagedacht om ander werk te zoeken?” met als antwoordopties ja en nee. De betrouwbaarheid van de schaal is matig (Cronbach's α .58).

Psychologisch contract

Dit concept heeft betrekking op de relatie tussen de werkgever en de werknemer. Hierbij gaat het om een overeenkomst van beloftes en bijdragen en de overtuiging met betrekking tot wederzijdse verplichtingen. Het psychologisch contract bevat vier verschillende subschalen bestaande uit ieder vier items: werknemer verwacht zekerheid, werknemer biedt loyaliteit, werknemer verwacht ontwikkelingsmogelijkheden en werknemer biedt flexibiliteit en brede inzetbaarheid. Deze zijn ontwikkeld door Nauta (2007). Op basis van de uitkomsten van factoranalyses zijn de subschalen ontwikkelingsmogelijkheden en flexibiliteit samengevoegd tot 1 schaal. Een voorbeelditem is “Ik verwacht van mijn werkgever dat hij mij zekerheid biedt” met antwoordopties lopend van helemaal mee eens tot helemaal mee oneens. De betrouwbaarheden van de subschalen zijn goed (Cronbach's α variërend van .83 tot .91).

Informeel leren

Er zijn verschillende manieren waarop iemand kan leren. Bij informeel leren gaat het om het “ervaringsleren”, learning by doing. Informeel leren wordt in de vragenlijst gemeten met twee items. Deze items zijn afkomstig uit de vragenlijst die Borghans, Golsteyn & De Grip (2006) hebben ontwikkeld voor hun onderzoek naar de determinanten van kennisontwikkeling. Een voorbeelditem is “Krijgt u op uw werk taken waarvan u veel kunt leren?” met antwoordopties lopend van altijd tot nooit. De betrouwbaarheid van de schaal is goed (Cronbach's α .84).

Steun van collega's

Steun van collega's is gemeten met een schaal uit de TAS (Smulders, Andries & Otten, 2001). De schaal bestaat uit vier items. Een voorbeelditem is “Mijn collega's helpen me om het werk af te krijgen” met antwoordopties lopend van helemaal mee eens tot helemaal mee oneens. De betrouwbaarheid van de schaal is voldoende (Cronbach's α .73).

Steun van management

Steun van management is gemeten met een schaal uit de TAS (Smulders, Andries & Otten, 2001) bestaande uit vier items. Een voorbeelditem is “Mijn leidinggevende besteedt aandacht aan wat ik zeg” met antwoordopties lopend van helemaal mee eens tot helemaal mee oneens. De betrouwbaarheid van de schaal is voldoende (Cronbach's α .79).

Autonomie

Dit concept is gemeten met een schaal uit de TAS (Smulders, Andries & Otten, 2001) bestaande uit vijf items. Een voorbeelditem is “Bepaalt u zelf de volgorde van uw werkzaamheden?” met antwoordopties lopend van altijd tot nooit. De betrouwbaarheid van de schaal is matig (Cronbach's α .69).

Communicatie

Het concept communicatie is gemeten met een schaal uit de VBBA (Van Veldhoven & Meijman, 1994). De vier items van deze schaal zijn in overleg met Stichting Eenvoudig Communiceren iets aangepast om de leesbaarheid te vergroten. Een voorbeelditem is “Hoort u genoeg over wat er gebeurt in uw bedrijf?” met antwoordopties lopend van altijd tot nooit. De betrouwbaarheid van de schaal is voldoende (Cronbach's α .77).

Werkvariatie

Voor dit concept is de schaal afwisseling in het werk uit de Vragenlijst Beleving en Beoordeling van de Arbeid (VBBA) van Van Veldhoven, Meijman (1994) gebruikt. De schaal afwisseling in het werk uit de VBBA bevat zes items. Drie items hiervan zijn niet meegenomen in de vragenlijst. Het item “is uw werk gevarieerd?” is na overleg met Eenvoudig Communiceren gewijzigd in “is uw werk afwisselend?”. Het item “heeft u in uw werk voldoende afwisseling?” is vervolgens verwijderd vanwege de grote overeenkomst met het eerst genoemde item. De items “vraagt uw werk een eigen inbreng” en “doet uw werk voldoende beroep op al uw vaardigheden en capaciteiten” zijn verwijderd, omdat deze vragen te ingewikkeld zijn voor de doelgroep laag opgeleiden. De antwoordopties lopen van altijd tot nooit. De betrouwbaarheid van de schaal is onvoldoende (Cronbach's α .52).

Werkdruk

Werkdruk is gemeten met een schaal uit de vragenlijst Arbeid, Verzuim en Gezondheid (AVG) (Ybema, Sanders & De Vroome, 2006). Deze vier items zijn oorspronkelijk afkomstig uit een schaal van de TNO Arbeidssituatie Survey (TAS) (Smulders, Andries & Otten, 2001). De schaal bestaat uit vier items. Een voorbeelditem is “Heeft u genoeg tijd om uw werk af te maken?” met antwoordopties lopend van altijd tot nooit. De betrouwbaarheid van de schaal is matig (Cronbach's α .68).

Taakduidelijkheid

Voor dit concept is gebruik gemaakt van de schaal onduidelijkheid over de taak uit de VBBA van Van Veldhoven & Meijman (1994). De schaal uit de VBBA bestaat uit vijf items en is in zijn geheel opgenomen in de vragenlijst. Drie items zijn aangepast, zodat zij gemakkelijker te begrijpen zijn voor lager opgeleiden. Een voorbeelditem is “Weet u precies wat anderen op uw werk van u verwachten? met antwoordopties lopend van altijd tot nooit. De betrouwbaarheid van de schaal is voldoende (Cronbach's α .73).

Taakinformatie

Voor dit concept is gebruik gemaakt van drie items uit de schaal informatie van de VBBA (Van Veldhoven & Meijman, 1994). De keuze voor deze drie items is gebaseerd op de schaal taakinformatie uit het Vitaliteitsonderzoek van Arboned (Borgert et al., 2003), waarin deze items als schaal opgenomen zijn. Een voorbeelditem is “Krijgt u voldoende informatie over het doel van uw werk?” met antwoordopties lopend van altijd tot nooit. De betrouwbaarheid van de schaal is voldoende (Cronbach's α .79).

Kenmerken van de werknemer

Valentie

In de vragenlijst gaat het specifiek om valentie met betrekking tot de uitkomsten van scholing. De vijf items zijn door onszelf ontwikkeld en gedeeltelijk gebaseerd op een schaal van Mathieu, Tannenbaum & Salas (1992) die valentie en instrumentaaliteit meten in termen van verschillende werkgerelateerde uitkomsten, zoals een salarisverhoging en respect van collega's. Er wordt gevraagd hoe belangrijk de deelnemer de volgende zaken vindt: opdoen van kennis en vaardigheden; diploma's of certificaten; loonsverhoging; kans op promotie; en meer respect van collega's. De antwoordopties lopen van heel belangrijk tot heel onbelangrijk. De betrouwbaarheid van de schaal is voldoende (Cronbach's α .77).

Locus of Control

Dit concept wordt gemeten met de schaal beheersingsoriëntatie uit de vragenlijst Sociaal Culturele Ontwikkelingen in Nederland (SOCON). Deze schaal is afgeleid van Pearlin & Schooler (1978) en vertaald in het Nederlands. De schaal bestaat uit zeven items. Een voorbeelditem is “Ik heb weinig controle over de dingen die ik meemaak” met antwoordopties lopend van helemaal eens tot helemaal oneens. De betrouwbaarheid van de schaal is voldoende (Cronbach's α .77).

Persoonlijkheidseigenschappen: openheid, consciëntieusheid, vriendelijkheid, extravertie en neuroticisme

Deze concepten vormen samen het Five Factor Model (of Big Five) en zijn gemeten met een vertaling van Mowen's Personality Scale (MPS) (2000, in Van Emmerik et al, 2004). Deze schaal bestaat uit vijftien items en is afgeleid van Saucier's 40-item Five-Factor Model scale, die weer is afgeleid van een veel langere persoonlijkheidsvragenlijst die ontwikkeld is door Goldberg. Onderzoek heeft uitgewezen dat de conver-

gente validiteit van de MPS goed is; de schalen hebben een correlatie van .8 of hoger met de schaal van Saucier. Ook de predictieve validiteit is goed; met MPS metingen zijn succesvolle voorspellingen gedaan voor verschillende soorten gedrag (Mowen & Sujan, in Van Emmerik et al, 2004). De resultaten van een factoranalyse hebben daarnaast uitgewezen dat de items van de MPS laden op vijf verschillende factoren, waarmee bevestigd wordt dat de vragenlijst vijf verschillende factoren meet.

De betrouwbaarheden van de subschalen varieert van een Cronbach's α .61 (vriendelijkheid) tot .84 (neuroticisme).

Angst

Dit concept is gemeten met een subschaal van de Nederlandse vertaling van de Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21: de Beurs et al., 2001). De subschaal schaal omvat 7 items. Deze schaal is o.a. ingezet in de vragenlijst Diagnose Methode Activeringspotentieel (DMA) van TNO waarin de formulering van de items is versimpeld. Een voorbeelditem is: "Ik was bang dat ik in paniek kon raken" met antwoordopties lopend van heel vaak tot bijna nooit. De deelnemer werd gevraagd aan te geven in hoeverre de items de afgelopen vier weken op hen van toepassing waren. De betrouwbaarheid van de schaal is goed (Cronbach's α .85).

Piekergeneigdheid

Dit concept is gemeten met een schaal uit de VBBA (Van Veldhoven et al., 2002). Deze schaal bestaat uit vier items en is in zijn geheel opgenomen in de vragenlijst. Eén item is in overleg met Eenvoudig Communiceren aangepast om de leesbaarheid te vergroten. Een voorbeelditem is "Als ik vrij ben, maak ik me vaak zorgen over mijn werk" met antwoordopties lopend van helemaal eens tot helemaal oneens. De betrouwbaarheid van de schaal is goed (Cronbach's α .81).

Carrièreplanning

Dit concept is gemeten met één item uit de schaal beeldvorming op het werk van Borghans, Golsteyn & De Grip (2006) ("Ik heb een duidelijk idee over wat ik over vijf jaar wil bereiken op mijn werk"), twee items uit een door Zikic & Klehe (2006) aangepaste schaal van Greenhouse en één item uit een aangepaste versie van Gould's career planning scale (Facteau et al., 1995) ("I have a strategy for achieving my career goals"). De Engelstalige items zijn door ons naar het Nederlands vertaald. De antwoordopties lopen van helemaal eens tot helemaal oneens. De betrouwbaarheid van de schaal is matig (Cronbach's α .66).

Betrokkenheid bij de eigen carrière

Dit concept is gemeten met een Nederlandse vertaling van een door Blau ontwikkelde schaal (Chang, 1999). Deze schaal bevat zeven items en is gebruikt in verschillende onderzoeken naar commitment aan de carrière (Aryee & Tan, 1992; Aryee et al., 1994; Bedian et al., 1991; Blau, 1989; Cherniss, 1991 in Chang, 1999). Een voorbeelditem is "Ik zou ander werk gaan doen als dat hetzelfde zou betalen" met antwoordopties

lopend van helemaal eens tot helemaal oneens. De betrouwbaarheid van de schaal is goed (Cronbach's α .85).

Oriëntatie op de loopbaanmogelijkheden

Dit concept is gemeten met de schaal exploration of vocational issues van Kracke (1997). Deze schaal is door ons vertaald in het Nederlands. Het concept is gemeten met vijf items. Een voorbeelditem is "Ik praat met zoveel mogelijk mensen over beroepen die interessant of leuk zijn voor mij" met antwoordopties lopend van helemaal eens tot helemaal oneens. De betrouwbaarheid van de schaal is goed (Cronbach's α .87).

Baanrelevante competenties

Dit concept wordt gemeten met de schaal Competentie uit de vragenlijst Ervaren Vitaal (TNO). Deze schaal bevat vijf items. Een voorbeelditem is "Ik heb voldoende vaardigheden om mijn werk te doen" met antwoordopties lopend van helemaal eens tot helemaal oneens. De vragen zijn iets aangepast om de leesbaarheid te vergroten. De betrouwbaarheid van de schaal is voldoende (Cronbach's α .75).

Betrokkenheid bij de baan

Dit concept is gemeten met de vier items uit de AVG (Ybema, Sanders & De Vroome, 2006). Deze schaal is afgeleid van de Utrechtse Bevlogenheid Schaal (UBES) van Schaufeli & Bakker (2004), die bestaat uit zeventien items verdeeld over drie subschalen: vitaliteit, toewijding en betrokkenheid bij het werk. In de TAS 2002 (Smulders, 2006) is een uitgebreidere selectie van de UBES gebruikt. Op basis van analyses op de TAS is de schaal ingedikt tot vier items, die allen afkomstig zijn uit de subschaal toewijding (Ybema, Sanders & Vroome, 2006). Een voorbeelditem is "Ik vind het werk dat ik doe nuttig en zinvol" met antwoordopties lopend van helemaal eens tot helemaal oneens. De betrouwbaarheid van deze schaal is goed (Cronbach's α .85).

Betrokkenheid bij de organisatie

Betrokkenheid bij de organisatie is gemeten met een schaal uit het Vitaliteitsonderzoek (Borgert et al., 2003). De schaal bestaat uit vijf items. Twee items van deze schaal zijn in overleg met Eenvoudig Communiceren iets aangepast om de leesbaarheid te vergroten. Een voorbeelditem is "Dit bedrijf betekent veel voor mij" met antwoordopties lopend van helemaal eens tot helemaal oneens. De betrouwbaarheid van deze schaal is goed (Cronbach's α .83).

Zelf ingeschatte werkprestaties

De zelf ingeschatte werkprestaties is gemeten met een schaal uit de Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden 2008 (NEA). De schaal bestaat uit drie items. De items zijn aangepast door de Stichting Eenvoudig Communiceren. Een voorbeelditem is "De taken die bij mijn werk horen, voer ik goed uit" met antwoordopties lopend van helemaal eens tot helemaal oneens. De betrouwbaarheid van deze schaal is voldoende (Cronbach's α .75).

Kenmerken van de opleiding

Tevredenheid met opleiding

De tevredenheid met de opleiding die de deelnemer heeft gevolgd is gemeten met één vraag. Deze vraag wordt alleen gesteld aan deelnemers die recentelijk aan een opleiding zijn begonnen.

Transfermogelijkheden

De schaal transfermogelijkheden meet de mate waarin de deelnemer de tijd, energie en mogelijkheden heeft om op het werk het geleerde in praktijk te brengen. Deze schaal is afkomstig uit de Learning Transfer System Inventory (LTSI) van Holton en Bates (1998). De oorspronkelijke schaal bestaat uit vier items waarvan er drie zijn overgenomen in de vragenlijst. De items zijn vertaald uit het Engels en aangepast door de Stichting Eenvoudig Communiceren. Een voorbeelditem is “Ik heb genoeg tijd om de dingen die ik heb geleerd, te gebruiken tijdens het werk” met antwoordopties lopend van helemaal eens tot helemaal oneens. De betrouwbaarheid van deze schaal is goed (Cronbach's α .89).

Begeleiding bij opleidingen

De deelnemers die een opleiding volgen of hebben gevolgd is gevraagd of zij wel/niet begeleid zijn, door wie en de frequentie van het begeleidingscontact.



Bijlage B

Literatuurlijst:

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.

Arrow, K. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2, 193-216.

Arthur, W., Bennett, W., Edens, P.S. & Bell, T. (2003). Effectiveness of Training in Organizations: A Meta-Analysis of Design and Evaluation. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 88, No. 2, 234-245.

Aryee, S., Chay, Y., Chew, J. (1994). An investigation of the predictors and outcomes of career commitment in three career stage s. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 1-16.

Aryee, S., & Tan, K. (1992). Antecedents and outcomes of career commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 40, 288-305.

Baars-Van Moorsel (2003). *Leerklimaat. De culturele dimensie van leren in organisaties*. Delft: Eburon.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control (7e druk)*. New York: W.H.

Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. National Bureau of Economic Research, New York.

Bedian, A., Kemery, E., Pizzolatto, A. (1991). Career commitment and expected utility of present job as predictors of turnover intentions and turnover behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 39, 331-343.

Beer de, P.T. (2006). Perspectieven voor laagopgeleiden. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 22, 218-233.

Bekker, S., M. Kerkhofs, A. Román, J. Schippers, de Voogd-Hamelink & T. Wilthagen (2008). *Trendrapport aanbod van arbeid 2007*. OSA-publicatie A234.

Bettinger, J. (2010). *Een leven lang leren in de techniek*. Hiteq: Hilversum.

Beurs E. de, Dyck R. van, Marquenie L.A., et al. (2001). De DASS: een vragenlijst voor het meten van depressie, angst en stress. *Gedragstherapie*, 34:35–53.

Blau, G. (1989). Testing generalizability of a career commitment measure and its impact on employee turnover. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 88-103.

Blokhuis, F.T.L. (2006). *Evidence-based design of workplace learning*. Enschede: Universiteit Twente.

Borgert, T., Moonen, C., Dinther, P., Aalbers, P., Poelheken, T., Wensing, P., Schaufeli, W. & Van Rhenen, W. (2003). *Vitaliteitsonderzoek Operator Vaste Net*. Utrecht: ArboNed Utrecht.

Borghans, L., Golsteyn, B. & Grip, A. de (2006). *Meer werken is meer leren. Determinanten van kennisontwikkeling*. CINOP: 's-Hertogenbosch.

Bossche van den, S.N.J., Koppes L.L.J., Granzier J.J.M., Vroome de, E.E.M. en Smulders P.G.W. (2008). *Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden 2007: Methodologie en globale resultaten*. PlantijnCasparie Almere.

Breninkmeijer, V., Cremer, R. Blonk, R.W.B. (2005). *Werken met SKILLS-interventies. Overzicht van een onderzoekslijn*. Hoofddorp: TNO Kwaliteit van Leven.

CBS (2008). *Gezondheid en zorg in cijfers 2008*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek

CBS (2009). Statline: werkgelegenheid en lonen. Voorburg/Heerlen.

CBS (2010). *De Nederlandse samenleving 2010*. Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.

Cedefop (2009). *Future Skill Needs in Europe: medium-term forecast*. Publications Office of the European Union, Luxemburg.

Chang, E. (1999). Career commitment as a complex moderator of organizational commitment and turnover intention. *Human Relations*, 52, 1257-1278.

Colquitt, J.A., LePine, J.A. & Noe, R.A. (2000). Toward an Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 Years of Research. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 85, No. 5, 678-707.

Davis, L.E., Ajzen, I., Saunders, J., Williams, T. (2002). The decision of African American students to complete high school: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Educational Psychology*, 94, 810-819.

Dishman, R.K., Saunders, R.P., Felton, G., Ward, D.S., Dowda, M., Pate, R.R. (2006). Goals and intentions mediate efficacy beliefs and declining physical activity in high school girls. *American Journal of Preventive Medicine*, 31, 475-484.

Donovan, J.J. (2001). Work motivation. In: Anderson, Ones, Sinangil & Viswesvaran eds. *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology Volume 2*. SAGE.

Emmerik van, IJ.H., Jawahar, I. M. & Stonde, T. H. (2004). The relationship between personality and descretionaty helping behaviors. *Psychological Reports*, 95, 355-365.

Eurostat (2009).

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/product_details/dataset?p_product_code=TSDSC440.

Facteau, J.D., Dobbins, G.H., Russell, J.A., Ladd, R.T. & Kudisch, J.D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*, 21, 1-25.

Fouarge, D., A. de Grip, en A. Nelen (2009). *Leren en werken*. Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt, Maastricht.

Fouarge, D. & Schils, T. (2009). The Effect of Early Retirement Incentives on the Training Participation of Older Workers. *Labour*, 23, 85–109.

Fouarge, D., Schils, T. & De Grip, A. (2009). *Prikkels voor postinitiële scholing van laagopgeleiden*. Den Bosch: Cinop.

Genabeek van, J. & Wevers, C.W.J. (2009). *Trends en Arbeid*. Hoofddorp: TNO.

Gesthuizen, M. & Wolbers, M.H.J. (2010). 'Are low educated men subject to structural or cyclical crowding out? Employment transitions in the Netherlands from 1980 to 2004', *Research in Social Stratification and Mobility*, doi:10.1016/j.rssm.2010.06.001.

Grip de, A., Loo van, J. & Mayhew, K. (2002). The Economics of Skills Obsolescence: Theoretical Innovations and Empirical Implications, *Research in Labour Economics*, vol. 21, Amsterdam: Elsevier.

Görlich, D. & De Grip, A. (2009). Human capital depreciation during family-related career interruptions in male and female occupations, *Oxford Economic Papers*, 61, i98-i121.

Goudswaard, A., Dhondt, S. & Kraan, K. (1998). *Flexibilisering en arbeid in de informatie-maatschappij: werknemersvragenlijst bestemd voor werknemers van bedrijven die deelnemen aan het SZW-Wergeverspanel*. Hoofddorp: TNO Arbeid.

Hazelzet, A., Paagman, H. & El Marini, S. (2008). Werknemers motiveren voor scholing. Het belang van een 'evidence based' aanpak. *Opleiding & Ontwikkeling, jrg. 21, nr. 10*, 11-14.

Henkens, K., Dalen van, H.P. & Solinge van, H. (2009). *De vervaagende grens tussen werk en pensioen – Over doorwerkers, doorstarters en herintreders*. Amsterdam: KNAW Press.

Higgins, A., Conner, M. (2003). Understanding adolescent smoking: The role of theory of planned behavior and implementation intentions. *Psychology, Health and Medicine*, 8, 173-186.

Hoof van, E.A.J., Born, M., Taris, T.W., Flier van der, H., & Blonk, R.W.B. (2004). Predictors of job search behavior among employed and unemployed people. *Personnel Psychology*, 57, 25-59.

Hurtz, G.M. & Williams, K.J. (2009). Attitudinal and Motivational Antecedents of Participation in Voluntary Employee Development Activities. *Journal of Applied Psychology, Vol. 94, No. 3*, 635-653.

Keijzer, L., Oomens, S. Hazelzet A.M. (2009). Scholingsintentie van lager opgeleide werknemers. Resultaten van een eerste meting. *Opleiding en Ontwikkeling, nr. 5*, 23-26.

Klein, H.J., Wesson, M.J., Hollenbeck, J.R., & Alge, B.J. (1999). Goal commitment and the goal-setting process: Conceptual clarification and empirical synthesis. *Journal of Applied Psychology*, 84, 6, 885-896.

Kracke, B. (1997). Parental behaviors and adolescents' career exploration. *The Career Development Quarterly*, 45, 341-350.

Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I. & Salas, E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal*, 35, 828-847.

Maurer, T.J. & Tarulli, B.A. (1994). Investigation of perceived environment, perceived outcome and person variables in relationship to voluntary development activity by employees, *Journal of Applied Psychology*, 79, 3-14.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2005). *Leren werken versterken, plan van aanpak 2005-2007*. Den Haag: Den Haag Offset.

Nauta, A. (2007). *Voorbij het 'Boiling Frog'-syndroom*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Sociaal- en organisatiepsychologische aspecten van pro sociaal gedrag aan de Universiteit van Amsterdam op vrijdag 14 december 2007. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

Neuman, S. en Weiss, A. (1995). On the effects of schooling vintage on experience profiles: Theory and evidence. *European Economic Review*, 39, 943-955.

Nicoletti, C. & Peracchi, F. (2001). Aging in Europe: What can we learn from the Europanel? In: T. Boeri, A. Börsch-Supan, A. Bruguavini, R. Disney, A. Kapteyn & Peracchi, F. (eds.), *More information, less ideology – Assessing the long-term sustainability of European pensions systems: Data requirements, analysis and evaluations*. Boston, Dordrecht and London: Kluwer.

Pearlin, L. I. & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.

Phillipson, C. & Smith, A. (2005). *Extending working life: A review of the research literature*. DWP Research Report 299. Corporate Document Services: Leeds.

Renkema, A.G. (2006). *Individual Learning Accounts: a strategy for lifelong learning?* 's Hertogenbosch: Cinop.

Sanders (2010). *Stimuleren van scholing door laagopgeleiden, nadere analyse van de doelgroep. Resultaat stap 1: Arbeidsmarktpositie van laagopgeleiden, advies voor keuze doelgroepen*. Hoofddorp: TNO

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Bevlogenheid: een begrip gemeten. *Gedrag & Organisatie*, 17, 89-112.

SER (2002). *Het nieuwe leren. Advies over een leven lang leren in de kenniseconomie, publicatienummer 10*.

Smit, A.A., Andriessen, S., Stark, K. (2005). *Lager opgeleiden in beweging. Employability van lager opgeleiden, aanbevelingen en praktijkvoorbeelden*. Hoofddorp: TNO.

Smulders, P. G. W., Andries, F. & Otten, F. (2001). *Hoe denken Nederlanders over hun werk...?: Opzet, kwaliteit en eerste resultaten van de TNO Arbeidssituatie Survey*. Almere: PlantijnCasparie.

Smulders, P.G.W. (2006). *Vitaliteit, Toewijding en Betrokkenheid. De bevoegenheid van werknemers gemeten*. TNO Special, september, 8-12.

Steemers, F. (2010). *Blijvende inzetbaarheid in langere loopbanen*. Sidestone Press, Leiden.

Theunissen N.C.M. & Stubbé, H.E. (2010). Duurzaam leren voor innovatieve werknemers, (H9) in: *Innovatie die werkt, praktijkvoorbeelden van netwerk-innoveren*, red. F. Vaas en P. Oeij.

Veldhoven van, M., Meijman, T. (1994). *Het meten van psychosociale arbeidsbelasting met een vragenlijst: de vragenlijst beleving en beoordeling van de arbeid (VBBA)*. Amsterdam: Nederlands Instituut voor Arbeidsomstandigheden.

Veldhoven van, M., Meijman, T.F., Broersen, J.P. J. & Fortuin, R. J. (2002). *Handleiding VBBA*. Amsterdam: SKB Vragenlijst Services.

Vries de, R., Wolbers, M. en Velden van der, R. (2004). *De arbeidsmarktpositie van schoolverlaters en werkenden zonder startkwalificatie*. Raad voor Werk en Inkomen, Den Haag.

Ybema, J.F., Sanders, J. & De Vroome, E. (2006). *Cohortstudie arbeid, verzuim en gezondheid (AVG): Methodologie en eerste resultaten 2004-2006*. Heerhugowaard: PlantijnCasparie.

Zikic, J. & Klehe, U. (2006). Job loss as a blessing in disguise: The role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 391-409.



› Voor u ligt de eindrapportage van het onderzoeksproject 'Leren en werken van laagopgeleide werknemers'. Het onderzoeksproject is onderdeel van het TNO 'Vraaggestuurde Programma Onderkant van de Arbeidsmarkt'. Met dit programma wil TNO een bijdrage leveren aan de duurzame arbeidsparticipatie van met name laagopgeleide werkenden (werknemers zonder startkwalificatie) en niet-werkenden. Groepen die om uiteenlopende redenen gevaar lopen om de aansluiting op de arbeidsmarkt te verliezen.

Scholing volgen is voor lager opgeleide werknemers geen vanzelfsprekendheid. Dit geldt voor werknemers die lang bij dezelfde werkgever werken en zeker voor werknemers die lang in dezelfde functie werken. Scholing is echter een belangrijk middel om (laagopgeleide) werknemers duurzaam inzetbaar te houden. Kennis over de mechanismen die ten grondslag liggen aan het scholingsgedrag van laagopgeleide werknemers is echter schaars.

Het gebrek aan deze kennis, was de aanleiding voor het onderzoeksproject 'Leren en werken van laagopgeleiden'. Het onderzoek legt de basis voor het begrijpen en beïnvloeden van scholingsdeelname van laagopgeleiden. Het doel van deze rapportage is HR professionals houvast geven bij het uitdenken en uitvoeren van initiatieven om hun medewerkers te prikkelen voor scholing. Daarnaast vormt dit rapport voor beleidsmakers die scholing van lager opgeleiden willen stimuleren een nuttige handreiking voor de ontwikkeling en evaluatie van beleid.