

> Rapportage voor
IBC TNO

Ontwikkel(loop)banen voor uitzendkrachten fase A/1-2 zonder startkwalificatie

Eindrapportage EZ-co project

Ontwikkel(loop)banen voor uitzendkrachten fase A/1-2 zonder startkwalificatie

Rapport voor	IBC TNO
Datum	25 november 2013
Auteurs	E.B. van Wijk S.E. Verbiest P.T.Y. Preenen
Projectnummer	051.02668
Rapportnummer	R13138
Contact TNO	Ellen van Wijk
Telefoon	088 866 22 54
Email	ellen.vanwijk@tno.nl

Gezond Leven

Polarisavenue 151
2132 JJ Hoofddorp
Postbus 718
2130 AS Hoofddorp

www.tno.nl

T +31 88 866 61 00
F +31 88 866 87 95
infodesk@tno.nl

© 2013 TNO

Alle rechten voorbehouden.

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande toestemming van TNO.

Indien dit rapport in opdracht werd uitgebracht, wordt voor de rechten en verplichtingen van opdrachtgever en opdrachtnemer verwezen naar de Algemene Voorwaarden voor opdrachten aan TNO, dan wel de betreffende terzake tussen de partijen gesloten overeenkomst.

Het ter inzage geven van het TNO-rapport aan direct belang-hebbenden is toegestaan.

Handelsregisternummer 27376655

Inhoudsopgave

Voorwoord en leeswijzer	i
Begrippenlijst.....	ii
Managementsamenvatting.....	iii
1 Aanleiding voor het onderzoek	1
2 Doel van het onderzoek.....	3
3 Korte onderbouwing van het onderzoeksmodel	5
3.1 Het onderzoeksmodel.....	5
3.2 Leerrijke taken	7
3.2.1 Taakkenmerken	7
3.2.2 Kenniskenmerken	8
3.2.3 Sociale kenmerken	8
3.3 Persoonlijke factoren	9
3.4 Contextuele factoren.....	10
3.5 Controlevariabelen.....	11
4 Methodische verantwoording.....	13
4.1 Literatuurstudie	13
4.2 Expertmeeting.....	13
4.3 Focusgroepen.....	13
4.4 Inventarisatie functies	14
4.5 Vragenlijstonderzoek	14
4.6 Database-analyse.....	15
5 Resultaten: leerrijke taken in ontwikkel(loop)banen	17
5.1 Inleiding.....	17
5.2 Leerrijke taken: de relatie met subjectieve beleving van informeel leren	17
5.3 Leerrijke taken: de relatie met doorstroom	20
5.4 Samenvattend.....	24
6 De invloed van persoonlijke en contextuele factoren op ontwikkel(loop)banen	25
6.1 Inleiding.....	25
6.2 De relatie tussen persoonlijke en contextuele variabelen en de subjectieve beleving van informeel leren.....	25
6.3 De relatie tussen persoonlijke en contextuele variabelen en doorstroom	27
6.4 Samenvattend.....	29
7 De resultaten samengevat in één model.....	31
Literatuur	33

Bijlage 1 Verantwoording methode.....	37
Bijlage 2 Invulijst werkaspecten.....	39
Bijlage 3 Vragenlijst	41
Bijlage 4 Tabellen	47

Voorwoord en leeswijzer

Voor u ligt de openbare eindrapportage van het project “Ontwikkel(loop)banen voor uitzendkrachten fase A/1-2 zonder startkwalificatie, dat mogelijk is gemaakt met cofinanciering door Stichting Opleiding en Ontwikkeling Flexbranche (STOOF) en TNO.

Dit onderzoek was niet mogelijk geweest zonder de medewerking van de volgende uitzendorganisaties: Get Work BV, In Person, N2People, Randstad, StartPeople en Timing. Ook een woord van dank aan alle uitzendkrachten die aan het onderzoek hebben meegewerkt.

Het doel van dit project is een inventarisatie naar het potentieel van ontwikkel(loop)banen om de inzetbaarheid van langdurig uitzendkrachten fase A/1-2 zonder startkwalificatie te vergroten. De uitkomsten van het onderzoek vormen een blauwdruk voor in een eventuele vervolgfase te ontwikkelen tools.

In deze openbare rapportage ligt de nadruk op de uitkomsten van de enquête onder flexkrachten. Waar mogelijk worden de uitkomsten onderbouwd met uitkomsten uit de focusgroepen.

Het rapport start met een managementsamenvatting. Vervolgens bespreken we de opzet van het totale onderzoek.

In hoofdstuk 1 bespreken we de aanleiding van het onderzoek. In hoofdstuk 2 het doel van het onderzoek en de deelvragen. Vervolgens geven we in hoofdstuk 3 en 4 een korte onderbouwing van het onderzoeksmodel en de methodische verantwoording. In hoofdstuk 5 en 6 bespreken we de resultaten van de enquête en onderzoeken we welke factoren van invloed zijn op de subjectieve beleving van informeel leren en de doorstroom van de doelgroep. Om deze hoofdstukken ook voor niet-onderzoekers leesbaar te houden bespreken we eerst de uitkomsten, waarna we vervolgens de statistische onderbouwing van de uitkomsten geven. In hoofdstuk 7 geven we tot slot een korte samenvatting van de resultaten.

Begrippenlijst

Autonomie: de mate van vrijheid en onafhankelijkheid die een individu heeft in het uitvoeren van het werk.

Beheersoriëntatie: de mate waarin een individu denkt controle over het eigen leven te hebben.

Complexe taken: de mate waarin een taak complex en moeilijk is om uit te voeren.

Doorstroom: doorstroom naar een betere of hogere functie of meer werkzekerheid in een leer/werkbaan, fase B-C/3-4 of een vaste baan.

Leerrijke taken: taken waarvan medewerkers tijdens het uitvoeren iets bijleren en zich er door ontwikkelen.

Loopbaancompetenties: competenties om effectief de regie over de loopbaan te nemen (reflectie op kwaliteiten, werk exploratie, loopbaansturing, netwerken, reflectie op motivatie, zelfprofilering).

Motivatie om te leren: motivatie om tijd en energie te steken in leeractiviteiten.

Nieuwe taken: taken die het ontwikkelen van nieuwe strategieën en vaardigheden vereisen.

Ontwikkel(loop)banen: opeenvolgende leerrijke werkervaringen via verschillende uitzendbanen.

Self-efficacy: het vertrouwen van een individu in de eigen bekwaamheid om met succes taken af te ronden en doelen te bereiken.

Subjectieve beleving van informeel leren: de mogelijkheden voor informeel leren in de beleving van het individu.

Taaksignificantie: de mate waarin de taak een belangrijke bijdrage aan het eindproduct levert.

Taakvariatie: uitvoeren van diverse taken die verschillende kennis en vaardigheden vereisen.

Richting: het hebben van een beeld over ontwikkelingen op de arbeidsmarkt.

Ruggensteun: de beleving van steun en waardering om beter te worden in het werk.

Managementsamenvatting

In dit onderzoek is onderzocht wat het potentieel is van het concept ontwikkel(loop)banen om de inzetbaarheid van langdurig uitzendkrachten fase A/1-2 zonder startkwalificatie te vergroten.

Aanleiding voor het onderzoek is het doel dat de sociale partners in de flexbranche zich hebben gesteld om een deel van de 60.000 laagopgeleide uitzendkrachten (Fase A/1-2) de mogelijkheid te bieden om een opleiding tot startniveau te volgen om zo hun kansen op de arbeidsmarkt te vergroten. Naast het bieden van reguliere leer/werktrajecten is de branche op zoek naar alternatieve ontwikkelmogelijkheden die beter aansluiten bij de wensen en mogelijkheden van laagopgeleide uitzendkrachten, de inleners en uitzendorganisaties.

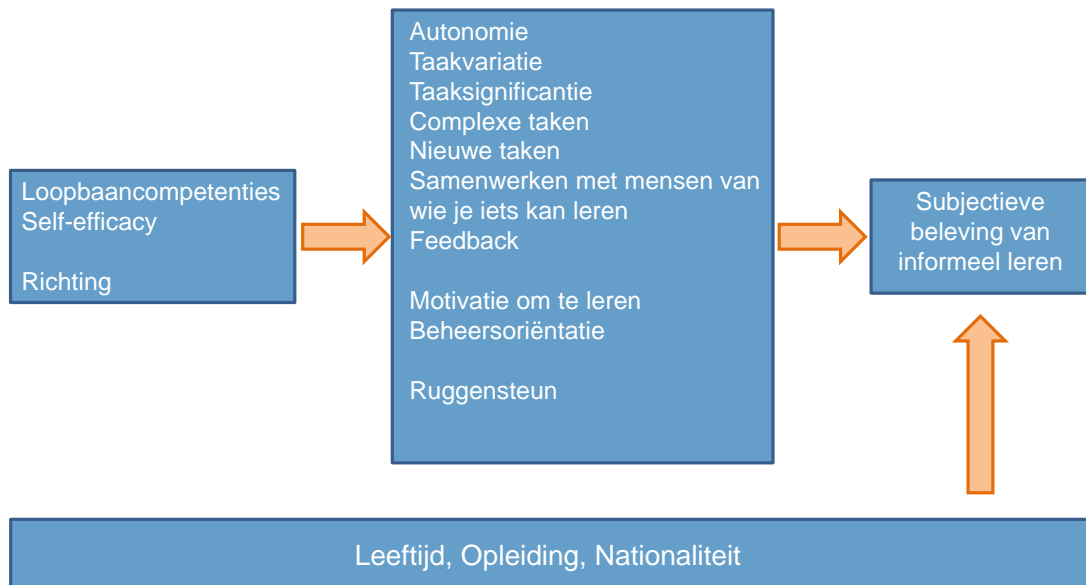
Onderzoek laat zien dat ontwikkeling ook kan plaatsvinden door het uitvoeren van zogenaamde leerrijke taken. In verschillende leerrijke taken kunnen verschillende competenties worden ontwikkeld. Ideaal gesproken zou het uitzenden van laagopgeleide uitzendkrachten een combinatie van opeenvolgende leerrijke werkervaringen kunnen zijn, zodat zij zich al werkend kunnen ontwikkelen tot startkwalificatieniveau. Dit is niet alleen goed voor de laaggeschoolde uitzendkracht die door middel van de ervaring die hij opdoet zijn waarde (productiviteit) op de arbeidsmarkt ziet stijgen, maar ook voor de uitzendorganisatie en die inleener die te maken krijgen met gemotiveerdere uitzendkrachten, die productiever zijn en minder uitvallen (door ziekte of ander verzuim).

De verwachting is dat naast leerrijke taken ook persoonlijke en contextuele factoren een relatie hebben met de doorstroom van uitzendkrachten en dat deze factoren elkaar versterken of verzwakken. Op het moment dat een uitzendkracht bijvoorbeeld leerrijke taken in zijn of haar werk heeft, de motivatie heeft om daar iets mee te doen en bijvoorbeeld daarbij wordt gestimuleerd daar iets mee te doen, dan zal de kans dat deze uitzendkracht doorstroomt groter zijn dan een uitzendkracht die wel leerrijke taken heeft in het werk, maar niet gemotiveerd is en niet gestimuleerd wordt.

Naast het uitvoeren van leerrijke taken, persoonlijke factoren en steun van de werkgever spelen uiteraard ook andere contextuele factoren een rol bij de mogelijkheden voor doorstroom van uitzendkrachten. De uitzendkracht kan zich wel willen ontwikkelen en leerrijk werk uitvoeren, maar er moeten ook mogelijkheden voor doorstroom zijn. Zeker gezien de huidige economische situatie is de verwachting, dat de kansen op doorstroom naar een hogere functie of meer baanzekerheid voor laaggekwalificeerde uitzendkrachten zijn afgenomen. Daarnaast is het de vraag of bij doorstroom dezelfde factoren een rol spelen als bij leren. Daarom hebben we in dit onderzoek een onderscheid gemaakt naar de mogelijkheid om te leren en de mogelijkheid om door te stromen.

De uitkomsten van het onderzoek laten zien dat er niet veel verschil zit in de factoren die een rol spelen bij informeel leren en doorstroom. Wel wordt duidelijk dat bij doorstroom inderdaad diverse andere factoren die niet gemeten zijn in dit onderzoek (zoals kansen op de arbeidsmarkt) een rol spelen. Het gevonden effect van de onderzochte factoren op doorstroom is zwak. Daarom bevelen we aan om vooral te focussen op het stimuleren van informeel leren.

Onderstaande figuur geeft weer welke factoren een rol spelen bij informeel leren (zie de begrippenlijst voor een verklaring van de begrippen).



Figuur Relatie leerrijke taken, persoonlijke en contextuele factoren met informeel leren

Zoals verwacht blijkt het uitvoeren van leerrijke taken de belangrijkste voorspeller voor informeel leren. Taken die als leerrijk worden ervaren zijn: autonomie, taakvariatie, taaksignificantie, complexe taken, feedback en samenwerken met mensen van wie je iets kan leren.

In veel mindere mate spelen persoonlijke en contextfactoren ook een rol. Van de gemeten persoonlijke factoren zijn motivatie om te leren en beheersoriëntatie een voorspeller voor informeel leren. Loopbaancompetenties en self-efficacy hebben een indirecte relatie. Dat betekent dat het effect via andere factoren loopt. Van de gemeten contextfactoren is ruggensteun een voorspeller voor informeel leren. Dit betekent dat ruggensteun extra kan bijdragen aan informeel leren. Richting heeft alleen een indirecte relatie.

Zoals te verwachten ervaren uitzendkrachten zonder startkwalificatie meer mogelijkheden voor informeel leren. De werkzaamheden sluiten beter aan bij hun competenties en vaardigheden. Tot onze verrassing blijkt verder dat oudere uitzendkrachten en buitenlandse uitzendkrachten ook meer leermogelijkheden ervaren.

Omdat sommige factoren met elkaar samenhangen, is het niet nodig om op alle factoren te sturen om ontwikkeling te stimuleren. Uitzendorganisaties kunnen de ontwikkeling van uitzendkrachten stimuleren door het bieden van richting en ruggensteun, het versterken van de persoonlijke factoren (met name loopbaancompetenties), maar meer nog door het bieden van leerrijke taken in ontwikkel(loop)banen.

1 Aanleiding voor het onderzoek

Laagopgeleiden vormen een kwetsbare groep op de arbeidsmarkt. Eerdere studies laten zien dat laagopgeleiden relatief vaak werken in beroepen met een lage werkzekerheid, in tijdelijke banen en in conjunctuurgevoelige sectoren. Daar bovenop bestaat een vergroot risico, dat hun aanwezige kennis en ervaring in waarde dalen door kwalificatieveroudering. Bovendien lopen laagopgeleiden het risico te worden verdrongen van de arbeidsmarkt door hoger opgeleide werknemers. Eenmaal werkloos hebben laagopgeleiden een kleinere kans op het vinden van een reguliere baan en zijn ze gemiddeld langer werkloos dan hoogopgeleiden (De Vries e.a., 2004; Wanner, 2005; Wolbers, 2009; Allen & De Grip, 2007; Steemers, 2010).

Een verminderde inzetbaarheid van laagopgeleiden met daardoor een verhoogde kans op uitstroom uit de arbeidsmarkt heeft consequenties op drie niveaus:

- › macroniveau: door de vergrijzing en ontgroening van de samenleving komen sociale voorzieningen onder druk te staan. Zoveel mogelijk mensen zullen moeten participeren op de arbeidsmarkt om sociale voorzieningen in stand te kunnen houden;
- › mesoniveau: in sommige sectoren zoals de zorg en techniek dreigt krapte op de arbeidsmarkt, kwantitatief én kwalitatief. Werkgevers zullen moeten nadenken over ontwikkeling van het huidige personeelsbestand, andere bronnen van arbeidspotentieel en een andere inrichting van werkprocessen;
- › microniveau: studies laten zien dat niet deelnemen aan de arbeidsmarkt negatieve gevolgen heeft voor het welzijn van het individu.

Algemeen wordt aangenomen dat minimaal startkwalificatieniveau¹ vereist is om aan te kunnen sluiten bij de eisen die werkgevers stellen en om duurzaam inzetbaar te kunnen blijven. In het SER-advies 'Werk maken van baan-baanmobiliteit' (SER, 2011) wordt 'het tot stand brengen van een goede kwantitatieve en kwalitatieve match tussen vraag en aanbod van arbeid' als 'de belangrijkste uitdaging voor de toekomstige arbeidsmarkt' genoemd. Te meer daar zelfs aan het werk in de laagste beroepen steeds hogere eisen worden gesteld (Cedefop, 2009). Eén van de aanbevelingen uit het SER-advies luidt dan ook: "zorg voor een effectievere inzet en gebruik van scholingsmiddelen en -instrumenten door groepen die nu nog weinig deelnemen (zoals ouderen, laagopgeleiden)". Het probleem is dat laagopgeleiden minder opleidingsmogelijkheden aangeboden krijgen en minder opleiding volgen (Fouarge e.a., 2009). Bovendien leveren de gebruikelijke paden en manieren van scholing voor laagopgeleiden niet het gewenste rendement. Ze hebben over het algemeen een andere leerstijl. Dat betekent niet, dat laagopgeleiden zich niet willen of kunnen ontwikkelen (Smit e.a., 2005). Opleidingen en trainingen zijn voor veel mensen gewoonweg niet de beste manier om zich te ontwikkelen.

Eén op de drie werknemers heeft op dit moment een flexibele baan (Muffels & Wilthagen, 2011) en zo'n 2,3% procent van de beroepsbevolking werkt als uitzendkracht (ABU, 2013). Uitzendbanen kunnen een opstap zijn naar een vaste baan. De uitzendbaan als opstap naar vast werk blijkt niet voor iedereen even goed te werken. De categorie hoog opgeleide jongere werknemers (25-35 jaar) heeft 53 procent kans om binnen drie jaar door te stromen naar een vaste baan. Voor laagopgeleide flexwerkers is deze kans met 35% substantieel

¹ De startkwalificatie komt overeen met minimaal niveau 2 van het middelbaar beroepsonderwijs.

minder (Heyma & Van der Werf, 2013). Hoewel uitzendkrachten bijna even vaak als vaste krachten een opleiding volgen, lijken er voor laagopgeleiden minder kansen te zijn om zich te ontwikkelen in een uitzendbaan (Cörvers e.a., 2011; De Jong e.a., 2012). Dit geldt zeker voor uitzendkrachten in elementaire beroepen (De Jong e.a., 2012). Onderzoek laat zien dat in Nederland ongeveer 60.000 uitzendkrachten vaak zonder startkwalificaties langdurig in fase A/1-2 zitten (Vermeulen e.a., 2012). Deze groep is wel continu aan het werk, maar slaagt er niet in om door te groeien naar leer/werktrajecten en/of een grotere baan zekerheid die fase B en C/3-4 of een vaste baan wel bieden.

De flexbranche heeft zich tot doel gesteld om een deel van de laagopgeleide uitzendkrachten de mogelijkheid te bieden om een opleiding tot startniveau te volgen om zo hun kansen op de arbeidsmarkt te vergroten. Ook in de flexbranche zal het tekort aan gekwalificeerde medewerkers als gevolg van ontgroening en vergrijzing goed merkbaar zijn. Daarom is het opleiden van uitzendkrachten van essentieel belang. Door het stimuleren van de ontwikkeling van uitzendkrachten aan de onderkant van de arbeidsmarkt ontstaat ruimte voor werkloze laagopgeleiden om in te stromen in uitzendbanen, waardoor een nieuwe pool van arbeidspotentieel aangeboord wordt.

Naast het bieden van reguliere leer/werktrajecten is de branche op zoek naar alternatieve ontwikkelmogelijkheden die beter aansluiten bij de wensen en mogelijkheden van laagopgeleide uitzendkrachten, de inleners en uitzendorganisaties.

In dit rapport onderzoeken we het potentieel van het concept ontwikkel(loop)banen om de inzetbaarheid van langdurig uitzendkrachten fase A/1-2 zonder startkwalificatie te vergroten.

Onderzoek laat zien dat ontwikkeling ook kan plaatsvinden door het uitvoeren van zogenaamde leerrijke taken. In verschillende leerrijke taken kunnen verschillende competenties worden ontwikkeld. Ideaal gesproken zou het uitzenden van laagopgeleide uitzendkrachten een combinatie van opeenvolgende leerrijke werkervaringen kunnen zijn, zodat zij zich al werkend kunnen ontwikkelen tot startkwalificatieniveau. Dit is niet alleen goed voor de laaggeschoolde uitzendkracht die door middel van de ervaring die hij opdoet zijn waarde (productiviteit) op de arbeidsmarkt ziet stijgen, maar ook voor het inlenende bedrijf. Het is echter de vraag of de uitzendbranche voldoende 'leerzaam' werk te bieden heeft aan laagopgeleide uitzendkrachten. Dit is immers afhankelijk van de vraag van de inlener en laagopgeleiden doen relatief veel routinematige taken (Borghans e.a., 2011). Bovendien ontbreekt kennis over hoe het bieden van leerrijke taken als middel kan worden ingezet voor de ontwikkeling van laagopgeleide uitzendkrachten. Onduidelijk is bijvoorbeeld hoe je leerervaringen expliciet krijgt en hoe een ontwikkel(loop)baantraject ingericht moet worden, zodat het goed aansluit bij de dagelijkse uitzendpraktijk. En dus doen we hier nu onderzoek naar als eerste opstap naar het ontwikkelen van tools en werkmethodeken.

2 Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is het ontwikkelen van kennis voor een integrale aanpak die de inzetbaarheid van laagopgeleide uitzendkrachten bevordert, door middel van een opeenvolging van leerrijke taken. De focus ligt hierbij op de sectoren logistiek en industrie. De centrale vraag in dit onderzoek is:

In hoeverre kunnen leerrijke taken bijdragen aan de doorstroom van langdurig fase A/1-2 uitzendkrachten zonder startkwalificatie?

Onder doorstroom verstaan we in dit onderzoek:

- › inhoudelijk: een betere of hogere functie (meer taken bijvoorbeeld);
- › meer werkzekerheid, in:
 - een leer/werkbaan;
 - fase B-C/3-4; of
 - een vaste baan.

Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

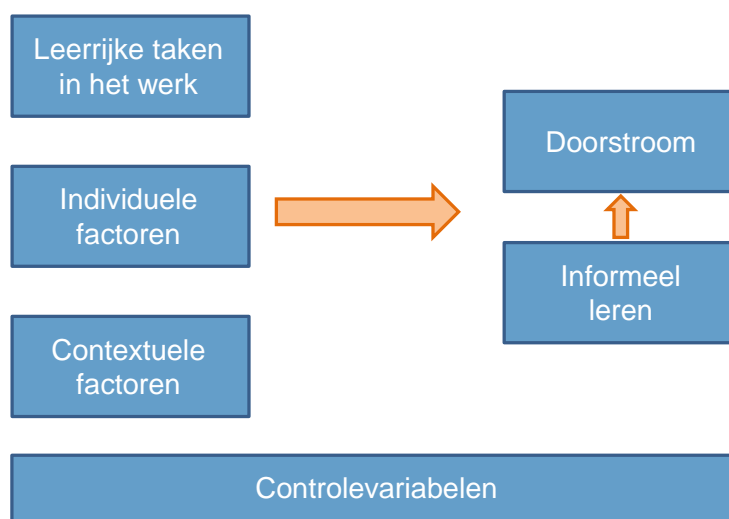
1. Wat zijn leerrijke taken? Welke leerrijke taken kunnen worden onderscheiden in de functies, waarin fase A/1-2 uitzendkrachten zonder startkwalificatie werkzaam zijn en welke vaardigheden en competenties zijn hier aan gekoppeld?
2. Zijn er voorbeelden van ontwikkel(loop)banen in de huidige uitzendpraktijk?
3. Welke competenties, motieven en drijfveren van fase A/1-2 uitzendkrachten stimuleren doorstroming?
4. Welke doelen hebben laagopgeleide flexwerkers in relatie tot hun eigen competentie-, carrière- en loopbaanontwikkeling en hoe kunnen het flexwerk en de tools die hen worden aangeboden daar het beste op aansluiten?
5. Hoe kan de kennis over leerrijke taken en ontwikkel(loop)banen als middel worden ingezet voor de competentie-ontwikkeling en inzetbaarheid van laagopgeleide uitzendkrachten?
6. Welke bijdrage kunnen de actoren in de driehoek uitzendkracht - uitzendorganisatie (intercedent) - inlener (leidinggevende) aan ontwikkel(loop)banen leveren?

De uitkomsten van dit project vormen een blauwdruk voor in een vervolgfase te ontwikkelen tools voor het implementeren van ontwikkel(loop)banen.

3 Korte onderbouwing van het onderzoeksmodel

In dit hoofdstuk geven we een korte onderbouwing voor het onderzoeksmodel en onze analyses. Het model is ontstaan op grond van een uitgebreide literatuurstudie en input vanuit de expertmeetings en focusgroepen.

3.1 Het onderzoeksmodel



Figuur 3.1 Onderzoeksmodel

Studies laten zien dat informeel leren de kansen op de arbeidsmarkt vergroot, bijvoorbeeld op doorstroom naar hogere functies of in het geval van de uitzendkrachten op meer werkzekerheid (Felstead & Gallie, 2004). In dit onderzoek focussen wij ons op informeel leren door het uitvoeren van **leerrijke taken**. Leerrijke taken zijn taken in het werk, waarbij de werknemer tijdens het uitvoeren iets bijleert en zich er door ontwikkelt (Borghans e.a., 2011). Daarnaast hebben leerrijke taken een positief effect op motivatie (Preenen, 2012) en welzijn en betrokkenheid (Akkermans, 2013).

Om informeel leren en doorstroom te bevorderen is het van belang te weten welke taken de potentie voor leren in zich hebben. Eerdere studies maken een onderscheid naar taakkenmerken, kenniskenmerken en sociale kenmerken die een relatie hebben met informeel leren.

Het zou te makkelijk zijn om te veronderstellen, dat het doen van leerrijke taken altijd en automatisch leidt tot informeel leren en doorstroom. Eerdere studies naar informeel leren laten zien, dat naast het uitvoeren van leerrijke taken ook **persoonlijke factoren** van invloed zijn op informeel leren (Kyndt e.a., 2011; Wienen, 2010; Major e.a., 2006).

Het leereffect van een taak hangt naar verwachting samen met de opleiding/intelligentie van de uitzendkracht. Hoe slimmer de uitzendkracht, hoe minder het leereffect in laaggekwalificeerde functies. Bovendien moeten uitzendkrachten gemotiveerd zijn om te leren en door te stromen. Daarnaast hebben diverse studies aangetoond, dat mensen ook vertrouwen moeten hebben dat hun acties succesvol zullen zijn. Dit wordt self-efficacy genoemd. Self-efficacy is een belangrijke voorspeller voor de motivatie om te leren. Een concept dat nauw samenhangt met self-efficacy, is het gevoel zelf controle te hebben over wat je wilt bereiken

(beheersoriëntatie). Als we kijken naar carrièrekansen, bieden de loopbaancompetenties van Kuijpers en Scheerens (2006) een ander aanknopingspunt. Als gevolg van veranderingen op de arbeidsmarkt, zoals flexibilisering van arbeid, moeten mensen actief de mogelijkheden zoeken en initiatieven nemen om hun loopbaan te ontwikkelen (Akkermans e.a., 2013). Om aantrekkelijk te worden en te blijven op de huidige arbeidsmarkt zijn loopbaancompetenties essentieel.

Naast persoonlijke factoren die de relatie tussen leerrijke taken en doorstroom beïnvloeden, spelen ook **contextuele factoren** een rol. De uitzendkrachten moeten ook de mogelijkheid krijgen om te leren en door te stromen. Uit onderzoek van TNO (Hazelzet e.a., 2012) blijkt, dat ondersteuning vanuit de werkgever een belangrijke factor is die de motivatie om te leren stimuleert. Richting, ruimte en ruggensteun vormen drie elementen in de context van de werknemer, die van invloed zijn op de ontwikkeling van werknemers. De verwachting is dat dit ook geldt voor uitzendkrachten, hoewel voor hen niet altijd duidelijk is wie de organisatie is (het uitzendbureau of de inlener) die ruimte, richting en ruggensteun zou moeten bieden.

We verwachten dat de drie verschillende factoren (**leerrijke taken, persoonlijke en contextuele factoren**) in combinatie met elkaar een versterkte of verzwakte relatie hebben met de doorstroom van uitzendkrachten. Op het moment dat een uitzendkracht bijvoorbeeld leerrijke taken in zijn of haar werk heeft, de motivatie heeft om daar iets mee te doen en bijvoorbeeld daarbij wordt gestimuleerd daar iets mee te doen, dan zal de kans dat deze uitzendkracht doorstroomt groter zijn dan een uitzendkracht die wel leerrijke taken heeft in het werk, maar niet gemotiveerd is en niet gestimuleerd wordt. Wij verwachten daarom, dat er een interactie-effect bestaat tussen de drie soorten factoren en hun relatie met doorstroom.

Naast het uitvoeren van leerrijke taken, persoonlijke factoren en steun van de werkgever spelen uiteraard ook andere contextuele factoren een rol bij de mogelijkheden voor doorstroom van uitzendkrachten. Je kan je wel willen ontwikkelen en leerrijk werk uitvoeren, maar er moeten ook mogelijkheden voor doorstroom zijn. Zeker gezien de huidige economische situatie is de verwachting, dat de kansen op doorstroom naar een hogere functie of meer baanzekerheid voor laaggekwalificeerde uitzendkrachten zijn afgenomen. Daarnaast is het de vraag of bij doorstroom zelfde factoren een rol spelen als bij leren. Daarom maken we in dit onderzoek een onderscheid naar de mogelijkheid om te leren en de mogelijkheid om door te stromen.

Tabel 3.1 OnderzoeksvARIABLEN

leerrijke taken	persoonlijke factoren	contextuele factoren	controlevariabelen
<i>Taakkenmerken</i>	<i>Loopbaancompetenties</i>	Ruimte	Leeftijd
Autonomie	Reflectie op kwaliteiten	Richting	Geslacht
Taakvariatie	Werkexploratie	Ruggensteun	Opleiding
Taaksignificantie	Loopbaansturing		Nationaliteit
Taakidentiteit	Netwerken		
	Reflectie op motivatie		Aantal functies afgelopen 2 jaar
	Zelfprofilering		Periode werkzaam bij inlener
<i>Kennissenmerken</i>	Motivatie om te leren		Periode werkzaam voor uitzendbureau
Complexe taken	Self-efficacy		
Organiseren	Beheersoriëntatie		
Nieuwe taken			

leerrijke taken	persoonlijke factoren	contextuele factoren	controlevariabelen
<i>Sociale kenmerken</i>			
Samenwerken			
Feedback			
Overleg			
Collega's instrueren			
Leren van collega's			

In de volgende paragrafen lichten we kort de onderzoeksvariabelen toe en wat hun relatie met informeel leren is.

3.2 Leerrijke taken

Tabel 3.2 Leerrijke taken

Taakkenmerken
Autonomie
Taakvariatie
Taaksignificantie
Taakidentiteit
Kennissenmerken
Complexe taken
Organiseren
Nieuwe taken
Sociale kenmerken
Samenwerken
Feedback
Overleg
Collega's instrueren
Leren van collega's

3.2.1 Taakkenmerken

In de literatuur worden verschillende taakkenmerken genoemd die belangrijk zijn voor leren op het werk (Hackman & Oldman, 1980).

Het eerste taakkenmerk is **autonomie**. Dit is de mate van vrijheid en onafhankelijkheid die een individu heeft in het uitvoeren van het werk (Hackman & Oldham, 1975). Autonomie in het werk geeft medewerkers de ruimte om te experimenteren met gedrag en nieuwe werkmannen te ontwikkelen. Sommige studies vonden, dat uitzendkrachten minder autonomie en invloed hebben dan vaste medewerkers (Hall, 2006; Aletraris, 2010), maar anderen (Cuyper & De Witte, 2006) troffen juist geen verschil in autonomie aan.

Ten tweede is de mate waarin een baan **taakvariatie** vereist van belang. Wanneer men verschillende taken uitvoert die verschillende vaardigheden en kennis vereisen, zal men meer leren in het werk (Raemdonck, 2006). Onderzoek van Akkermans (2013) laat overigens zien, dat er grenzen zijn aan de mate van taakvariatie. Laag opgeleide jongeren willen niet te veel variatie in hun taken hebben, maar het werk moet wel voldoende uitdagend zijn.

Ten derde is **taaksignificantie** een belangrijk taakkenmerk (Hackman & Oldham, 1975). Dit behelst de mate waarin de werkzaamheden, die de medewerkers doen, een belangrijke bijdrage aan het eindproduct leveren. Dit verhoogt de motivatie in het werk om de werkzaamheden goed uit te voeren en na te denken over manieren hoe men het werk goed kan uitvoeren.

Tot slot noemen we **taakidentiteit** of taakidentificatie (Raemdonck, 2006), een belangrijk kenmerk. Taakidentiteit betreft de mate waarin de taken in het werk een duidelijk begin en een eind hebben. In hoeverre maakt men in het werk een “heel” en identificeerbaar product? Uit onderzoek blijkt dat taakidentificatie positief samenhangt met zelfsturend leren van laag-opgeleide werknemers (Raemdonck, 2006).

3.2.2 Kenniskenmerken

Naast taakkenmerken valt er een onderscheid te maken in kenniskenmerken van een baan. Deze geven de mate weer van cognitieve kennis, vaardigheden en kunde die nodig zijn voor een baan (Morgeson & Humphrey, 2006). Logischerwijs zijn dit belangrijke kenmerken voor het informele leren in een baan. Immers hoe meer kennis, vaardigheden en kunde nodig zijn in een baan, hoe groter de kans is dat je leert van je werk. Wij onderscheiden drie kenniskenmerken uit de literatuur.

Het eerste en wellicht belangrijkste kenniskenmerk is **taakcomplexiteit** (Morgeson & Humphrey, 2006). Dit is de mate waarin een taak complex en moeilijk is om uit te voeren. De verwachting is dat taakcomplexiteit positief samenhangt met leren en ontwikkelen, aangezien er een groter beroep wordt gedaan op (de ontwikkeling van) kennis, vaardigheden en kunde van de medewerker, naarmate de taak complexer wordt.

De mate waarin men in het werk moet **organiseren/plannen**, speelt ook een rol voor het leren op het werk (McCall e.a., 1988). Organiseren vereist onder andere vooruitdenken en het nemen van tactische en strategische beslissingen, waarin men met verschillende zaken rekening moet houden. Dit zal naar verwachting positief doorwerken op leren.

De voornaamste stimulus voor informeel leren ligt in het doen van **nieuwe taken** (Van der Klink e.a., 2012). Medewerkers worden geconfronteerd met nieuwe situaties, waarin bestaande tactieken en routines ontoereikend zijn en individuen dus nieuwe strategieën en vaardigheden moeten ontwikkelen (Davies & Easterby-Smith, 1984; McCall e.a., 1988). Men zal nieuwe vaardigheden, kennis en competenties moeten ontwikkelen om effectief te functioneren (McCall e.a., 1988; McCauley e.a., 1994.).

Uitdagend werk

De combinatie van taakkenmerken en kenniskenmerken wordt in de literatuur als uitdagend werk gedefinieerd (voor een overzicht, zie Preenen, 2010). Uit veel onderzoek blijkt, dat het uitvoeren van uitdagende werkopdrachten het leren op het werk stimuleert (bijvoorbeeld DeRue & Wellman, 2009; McCauley e.a., 1997; Preenen e.a., 2011).

Het verschilt uiteraard per persoon of een taak als moeilijk of makkelijk wordt ervaren. Het gaat om de subjectieve beleving. Daarom nemen we in het onderzoek onderbenutting mee als een controlevariabele voor leerrijkheid (Barnett & Brennan, 1995). Onderbenutting verwijst naar de mate waarin de taken van een medewerker niet vereisen zijn of haar vaardigheden volledig te benutten (Ganster e.a., 1986). Onderbenutting hangt uiteraard negatief samen met informeel leren: wanneer een persoon een ogenschijnlijk leerrijke taak moet uitvoeren, maar daarbij toch zijn vaardigheden niet volledig hoeft te benutten, kan dit niet beschouwd worden als leerrijke. De persoon wordt immers niet uitgedaagd.

3.2.3 Sociale kenmerken

Uit de literatuur komt daarnaast naar voren, dat verschillende specifieke sociale kenmerken het leren verhogen. Zo blijkt **samenwerken** een belangrijke factor van invloed op het informele leren op de werkplek (Borghans e.a., 2011; Van Woerkom, 2003; Wienen, 2010; Tynjala, 2008). Samenwerken op zich is een belangrijke competentie in veel werksituaties. Het vereist sociaal-communicatieve vaardigheden, flexibel opstellen, aanpassingsvermogen en het nakomen van afspraken. Door samen te werken komt men in contact met mensen met verschillende ideeën en vaardigheden. Een fundamenteel belangrijk leeronderdeel van sa-

menwerken en contact met anderen is het begrijpen van andermans perspectieven (McCall, 1988; McCauley e.a., 1994). Wij onderscheiden daarnaast twee specifieke vormen van samenwerken: **samenwerken met collega's waar je wat van kan leren** en **samenwerken met collega's die wat van jou kunnen leren** (collega's instrueren) (Borghans e.a., 2011). Een ander belangrijk sociaal aspect voor het informele leren is dan het krijgen van **feedback** van anderen zoals collega's, leidinggevendenden en klanten (Skule, 2004; Wienen, 2010). Op deze manier kan men worden bijgestuurd in het werk en weet men, wanneer men dingen anders moet aanpakken.

Als derde sociale kenmerk noemen we **overleggen** (met collega's, leidinggevendenden, klanten). Uit eerder onderzoek blijkt dat er een positieve relatie is tussen overleggen en formeel leren (Borghans e.a., 2011). Interessant is de vraag of dit ook geldt voor informeel leren.

3.3 Persoonlijke factoren

Tabel 3.3 Persoonlijke factoren

Loopbaancompetenties	
Reflectie op kwaliteiten	
Werk exploratie	Motivatie om te leren
Loopbaansturing	Self-efficacy
Netwerken	Beheersoriëntatie
Reflectie op motivatie	
Zelfprofilering	

Kuijpers en Scheerens (2006) onderscheiden vijf loopbaancompetenties:

1. reflectie op kwaliteiten;
2. werkexploratie;
3. loopbaansturing;
4. netwerken; en
5. motievenreflectie.

Met **reflectie op kwaliteiten** wordt reflectie op sterktes, zwaktes en vaardigheden met betrekking tot de persoonlijke loopbaan bedoeld. Als een uitzendkracht weet waar hij of zij sterk of zwak in is, weet hij of zij ook beter waar ontwikkelpunten zitten. Dit heeft een positieve invloed op de **motivatie om te leren** en vervolgens tijd te besteden aan leerrijke taken (bijvoorbeeld Stubbé & Theunissen, 2008). Iemands motivatie om te leren vormt een indicatie voor het verlangen en de wil om inspanning te leveren ten behoeve van ontwikkeling. Uit onderzoek blijkt, dat de motivatie om te leren een voorspeller is voor ontwikkelactiviteiten zoals on-the-job training, werk gerelateerd leren en carrièreplanning. Het effect blijkt het sterkst voor de vrijwillige vormen van ontwikkelactiviteiten (Major e.a., 2006). Hoewel motivatie om te leren een sterke relatie heeft persoonlijkheidsfactoren (met name een proactieve persoonlijkheid), kan het gestimuleerd worden door steun uit de organisatie.

Werkexploratie houdt in het actief verkennen van en zoeken naar werk gerelateerde en loopbaan gerelateerde mogelijkheden op de interne en externe arbeidsmarkt. Uitzendkrachten die actief de mogelijkheden verkennen voor ontwikkeling, zullen naar verwachting ook sneller in een werksituatie terecht komen waar ontwikkelmogelijkheden in zitten en daarom ook meer tijd besteden aan leerrijke taken.

Loopbaansturing is het actief beïnvloeden in van leerprocessen en werkprocessen in relatie tot de persoonlijke loopbaan, door doelen te stellen en plannen te maken om die doelen te bereiken. Uitzendkrachten die doelen stellen voor hun carrière en plannen maken om die doelen te realiseren, zullen zich naar verwachting meer ontwikkelen omdat zij daar veel be-

wuster mee bezig zijn. Dit zal naar verwachting positief samenhangen met de doorstroommogelijkheden die de uitzendkracht heeft (of weet te benutten).

Netwerken houdt het bewust zijn in van de aanwezigheid en de professionele waarde van het persoonlijke netwerk en de mogelijkheid om dit netwerk uit te breiden ten behoeve van loopbaan gerelateerde doelen. Het gaat hier om het netwerk in zowel de werk-context als de persoonlijke context. Mensen die netwerken, weten wie ze in hun omgeving kunnen benaderen om hen te helpen, bijvoorbeeld in hun ontwikkeling of zoektocht naar een baan.

Motievenreflectie tot slot wordt gedefinieerd als “reflecteren op waarden, passies en motivaties met betrekking tot de persoonlijke loopbaan” (Akkermans e.a., 2013). Het hangt samen met het vinden van zingeving in het werk en de loopbaan. Mensen met een hoge motievenreflectie weten bijvoorbeeld beter wat ze leuk vinden in hun baan dan mensen met een lage motivatiereflexie.

Akkermans e.a. (2013) beschouwen zelfprofilering tevens als een **loopbaancompetentie**. Zelfprofilering houdt het presenteren en communiceren in van de persoonlijke kennis, kunde en vaardigheden aan de interne en externe arbeidsmarkt (Akkermans e.a., 2013). Zelfprofilering kan uitzendkrachten helpen een werkplek te krijgen waar hij of zij de persoonlijke kennis, kunde en vaardigheden in kan zetten en dus kan laten zien waar hij of zij goed in is, maar ook welke potentie hij of zij heeft om zich te ontwikkelen. De kans dat ontwikkelmogelijkheden dan geboden worden door de inlener of het uitzendbureau, is daarmee groter dan bij uitzendkrachten die zichzelf minder goed profileren.

Naast loopbaancompetenties en motivatie om te leren nemen we self-efficacy en beheersoriëntatie mee in ons onderzoek. **Self-efficacy** betreft het vertrouwen van een persoon in de eigen bekwaamheid om met succes taken af te ronden en doelen te bereiken (Bandura, 1994). Personen zijn sneller gemotiveerd iets te doen, als zij het vertrouwen hebben dat de actie ook succesvol is. Wanneer men bij nieuwe taken, opdrachten en uitdagingen vertrouwen heeft dat men dit kan, zal men sneller deze taken uitvoeren en hier van leren. Het onderzoek hierin is niet eenduidig. Hanson (2007) vindt bijvoorbeeld geen relatie tussen self-efficacy en werkplekleren, maar Kyndt en collega's (2011) en Wienen (2010) wel.

Beheersoriëntatie, tot slot, is de mate waarin een individu denkt controle over het eigen leven te hebben (Rotter, 1966). Het representeert net als waargenomen eigen competentie het geloof dat iemand in zichzelf heeft in relatie met diens omgeving (Judge e.a., 1998).

3.4 Contextuele factoren

Tabel 3.4 Contextuele factoren

Contextuele factoren
Richting
Ruimte
Ruggensteun

Richting verwijst naar het hebben van een beeld over de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt (Hazelzet e.a., 2012). Als een uitzendkracht weet waar in de toekomst werkkansen liggen en wat dit betekent voor de inhoud van het werk, dan kan die uitzendkracht gemakkelijker bepalen waar hij of zij zichzelf in moet ontwikkelen en ziet daardoor ook gemakkelijker het nut van eigen ontwikkeling in.

Ruimte verwijst naar de beleving van de hoeveelheid tijd en middelen die beschikbaar zijn om beter te worden in het werk, op een manier die bij de werknemer past (Hazelzet e.a., 2012). Als een uitzendkracht de beleving heeft dat er tijd en middelen beschikbaar gesteld worden voor zijn of haar ontwikkeling (hetzij door de inlener, hetzij door de uitzendorganisa-

tie), dan zal die werknemer sneller geneigd zijn daadwerkelijk ontwikkelactiviteiten te ondernemen, meer dan als die werknemer de ontwikkeling helemaal in eigen tijd met eigen geld moet waar maken.

Ruggensteun verwijst tot slot naar de beleving van de steun en waardering die een werknemer van het bedrijf krijgt om beter te worden in het werk (Hazelzet e.a., 2012). Het weerspiegelt de mate waarin een baan mogelijkheden biedt voor advies en hulp van anderen (Gijbels e.a., 2012; Wienen, 2010). Via hulp en steun van collega's leert men hoe men taken en werkzaamheden moet uitvoeren die men nog niet onder de knie heeft. Collega's kunnen elkaar ook aanmoedigen om nieuwe dingen te leren of te faciliteren in het leren op het werk. Ruggensteun verwijst ook naar stimulerend leiderschap (Sanders e.a., 2011). Daarbij gaat het bij werknemers vooral om een passende beloning voor ontwikkeling. Niet alleen in termen van salaris of geld, maar ook in immateriële beloning. Ruggensteun hangt positief samen met de motivatie om te leren, omdat ontwikkeling in dat geval een waardering in het vooruitzicht stelt.

3.5 Controlevariabelen

In kwantitatief onderzoek is het raadzaam om controlevariabelen mee te nemen in de analyses, waarvan we uit de theorie of empirie kunnen verwachten dat ze een relatie hebben met de andere variabelen in het onderzoek. We nemen in ons onderzoek daarom de volgende controlevariabelen mee in ons onderzoek (tabel 3.5).

Tabel 3.5 Controlevariabelen

Controlevariabelen	
Leeftijd	Aantal functies in de afgelopen 2 jaar
Geslacht	Periode werkzaam bij inlener
Opleidingsniveau	Periode werkzaam als uitzendkracht
Nationaliteit	

Natuurlijk nemen we **opleidingsniveau** als controlevariabele mee. Daarnaast laat eerder onderzoek zien, dat leeftijd een belangrijke voorspeller voor leren en doorstroom is (Colquitt e.a., 2000; Ng & Feldman, 2012; Sanders e.a., 2011). Oudere werknemers nemen minder deel aan informele leeractiviteiten, en hebben ook minder kans op doorstroom. Ook nemen we **geslacht** mee. Uit eerder onderzoek blijkt, dat mannen beter zijn in zelfpromotie dan vrouwen (Rudman, 1998). Mogelijk vergroot dit hun kansen op de arbeidsmarkt. Daarnaast verwachten dat nationaliteit (wel of niet Nederlands) samenhangt met de mate van zelfprofilering gezien eventuele taalbarrières.

Omdat het hier om flexibele functies gaat, controleren we ook voor een aantal flexibele kenmerken van de functie. We verwachten dat het **aantal functies in de afgelopen twee jaar** van invloed is op de mate waarin de uitzendkracht leerrijke taken uitvoert. Hoe meer functies, hoe meer taken, dus hoe groter de kans op leerrijke taken, is de redenatie. Ook controleren we voor de **periode werkzaam bij de inlener**. Als iemand pas kort aanwezig is, heeft hij of zij wellicht nog niet de kans gehad om meer leerrijke taken te krijgen of door te stromen. Tot slot controleren voor de **periode werkzaam als uitzendkracht**. Voor een deel gelden hier dezelfde argumenten als bij de periode werkzaam bij de inlener. Maar ook geldt, dat de uitzendkracht zich nog niet heeft kunnen profileren naar de uitzendorganisatie toe.

4 Methodische verantwoording

In het project stond co-creatie met de eindgebruikers (uitzendkrachten en intercedenten) voorop om er voor te zorgen, dat uitkomsten in het onderzoek herkend worden. Alleen zo vormen de uitkomsten in de vervolgfase een valide basis voor te ontwikkelen methodiek en tools die herkend en erkend worden als een product dat goed aansluit bij de dagelijkse (uitzend)praktijk. We bespreken hier kort de gehanteerde methoden.

4.1 Literatuurstudie

Op basis van een literatuurstudie is in kaart gebracht welke leerrijke taken er te onderscheiden zijn. Verder is geïnventariseerd welke persoonlijke en contextuele factoren van invloed zijn op informeel leren en doorstroom. De focus lag hierbij op studies onder laagopgeleiden. Op grond van de literatuurstudie is een onderzoeksmodel opgesteld, dat als basis heeft gediend voor het vragenlijstonderzoek. Verder hebben de uitkomsten als input gediend voor het analyseren van functies op hun leerrijkheid en het opstellen van de vragenlijst (voor een beschrijving van de literatuurstudie verwijzen we naar bijlage 1).

4.2 Expertmeeting

In een expertmeeting met 10 experts bestaande uit medewerkers van STOOF en intercedenten (ABU- en NBBU-leden) is de haalbaarheid van het onderzoek getoetst. Doel van de meeting was een eerste indruk te krijgen van de leerrijkheid van functies van uitzendkrachten fase A/1-2 zonder startkwalificatie in de sectoren logistiek en industrie en zicht krijgen op de kansen en belemmeringen voor het bieden van ontwikkel(loop)banen aan deze groep. Tevens is de expertmeeting gebruikt om zicht te krijgen op de spelers in het veld en de mogelijkheden voor onderzoek in de uitzendbranche.

4.3 Focusgroepen

Er zijn zes focusgroepen georganiseerd: twee met intercedenten en vier met uitzendkrachten uit de sectoren logistiek en industrie. De focusgroepen hadden tot doel in kaart te brengen op welke banen de uitzendkrachten worden uitgezonden, welke functieaspecten, competenties en leerrijke taken daarin te onderscheiden zijn en belemmeringen en mogelijkheden voor ontwikkeling en doorgroei te inventariseren.

Er is gesproken met 30 uitzendkrachten die werkzaam zijn in de logistiek en industrie. Uit praktische overwegingen hebben de focusgroepen vooral in-house plaatsgevonden bij inleners om de uitzendkrachten zo min mogelijk te belasten en een zo groot mogelijke groep uitzendkrachten te bereiken.

Verder is er gesproken met 15 intercedenten van twee uitzendorganisaties (1 NBBU en 1 ABU). Naast het inventariseren van de functie is gesproken over de rol van intercedenten bij het uitzenden van de doelgroep. Welke informatie hebben ze over een vacature? Hoe bepalen zij welke uitzendkracht in aanmerking komt voor een vacature? Hoe beoordelen ze de vaardigheden/competenties van een uitzendkracht (welke informatie hebben ze over een uitzendkracht)? Wanneer is er volgens de intercedent een fit? Wat is de rol van de inlener in

het selectieproces? Wat hebben intercedenten nodig om een ontwikkel(loop)baan te kunnen ondersteunen?

Daarnaast is aan de vier deelnemende uitzendorganisaties gevraagd een inventarisatie te maken van de functies, waar laagopgeleide flexwerkers in de industrie en logistiek het meest op worden geplaatst. Vervolgens is gevraagd welke competenties en leerrijke taken in deze functies zitten.

De uitkomsten van de focusgroepen en de eerste inventarisatie van de leerrijke taken zijn gerapporteerd in een tussenrapportage en hebben gediend als een go-no-go moment.

4.4 Inventarisatie functies

Met behulp van een inventarisatielijst gebaseerd op de literatuurstudie hebben intercedenten van 4 uitzendorganisaties de benodigde competenties en aanwezigheid van leerrijke taken voor 21 functies in de sectoren logistiek en industrie, waar uitzendkrachten fase A/1-2 zonder startkwalificatie vaak op worden ingezet, in kaart gebracht (zie bijlage 2 voor de gehanteerde inventarisatielijst).

4.5 Vragenlijstonderzoek

De kern van het onderzoek is een vragenlijstonderzoek onder de uitzendkrachten fase A/1-2 zonder startkwalificatie. Het vragenlijstonderzoek is gebaseerd op de factoren uit het onderzoeksmodel (leerrijke taken, persoonlijke factoren en contextuele factoren). Met behulp van digitale vragenlijsten is in kaart gebracht op welke functies de doelgroep is uitgezonden, de mate van leerrijkheid van de functies, subjectieve leerervaringen, motieven en drijfveren, loopbaancompetenties en het al dan niet zijn doorgestroomd naar een hogere functie of een leer/werkbaan (zie bijlage 3 voor de vragenlijst).

Vijf uitzendorganisaties (3 ABU-leden en 2 NBBU-leden) hebben de vragenlijst uitgezet onder de doelgroep.

Om de privacy van de uitzendkrachten te waarborgen hebben de uitzendorganisaties de uitnodiging met daarin de link naar de vragenlijst verzonden. Het bleek voor de deelnemende organisaties een probleem om een onderscheid te maken naar opleidingsniveau. De uitnodigingen zijn daarom verstuurd naar uitzendkrachten die werkzaam zijn in laaggekwalificeerde functies, ongeacht hun opleidingsniveau. Ook bleek het niet haalbaar om een onderscheid naar sector te maken bij het versturen van de lijsten. In totaal is er aan ongeveer 12.500 uitzendkrachten een link naar de vragenlijst verzonden.

In totaal hebben 722 uitzendkrachten de vragenlijst volledig ingevuld. Dat is een respons van 6%. Dat lijkt laag, maar deze doelgroep is niet zo gebrand op het invullen van vragenlijsten. Sowieso is er in het algemeen bij digitale vragenlijsten per e-mail een lagere respons, doordat bulkuitnodigingen vaak geblokt worden door spamfilters. Zeker gezien het feit dat het niet mogelijk was om een reminder te versturen, is 6% een mooi resultaat.

We hebben onze steekproef vergeleken met de totale populatie uitzendkrachten in Nederland in 2010 (De Jong e.a., 2012) en 2009 (Siermann, 2010). De algemene kenmerken zoals leeftijd en geslacht moeten vergelijkbaar zijn, maar het opleidingsniveau in onze sample lager. Bijna 60 procent (59,7%) van de totale populatie uitzendkrachten in 2010 is man en de gemiddelde leeftijd 33 jaar, wat vergelijkbaar is met onze steekproef. In 2010 had 35% van

de uitzendkrachten in Nederland geen startkwalificatie. In onze steekproef is dit percentage met 57% significant hoger. We concluderen daarom dat de steekproef representatief is voor onze onderzoeksdoeleinden.

De vragenlijst is uitgezet is onder uitzendkrachten. Tot onze verrassing gaven 20 respondenten (3%) aan inmiddels toch een vast contract te hebben (zie tabel 4.1 voor een verdeling van de respondenten).

Tabel 4.1 Verdeling respondenten

Geslacht	Man	62%
	Vrouw	38%
Opleidingsniveau	Geen startkwalificatie	57%
	Startkwalificatie	43%
Nationaliteit	Nederlandse	89%
	Overig	11%

4.6 Database-analyse

Naast het vragenlijstonderzoek hebben we met behulp van data uit de administratie van de uitzendorganisaties loopbanen van de doelgroep in kaart gebracht. Drie uitzendorganisaties hebben daar data voor aangeleverd (1 ABU-lid en 2 NBBU-leden). De analyse van deze data maakt het mogelijk een kwalitatieve verdiepingsslag te maken op de uitkomsten van het vragenlijstonderzoek.

Per sector is op basis van database-analyse de uitzendloopbaan van doorstromers en langdurig fase A/1-2 onderzocht. Er zijn data aangeleverd over achtergrondkenmerken van de uitzendkracht, aantal en type functies, informatie over de duur van de uitzendopdrachten, gevolgde bedrijfsopleidingen, eerste indruk, motivatie en gedrag uitzendkracht en beheersing van de Nederlandse taal.

Om te voorkomen dat verkeerde conclusies getrokken zouden worden en bij onduidelijkheid over de aangeleverde data, is waar nodig aanvullende informatie aan de uitzendorganisaties gevraagd (bijvoorbeeld over de invloed van parttime werken of het aantal functies waarop is uitgezonden op doorstroomkansen).

In totaal zijn de gegevens van 113 uitzendkrachten aangeleverd. Zes van hen bleken een startkwalificatie te hebben en zijn verder buiten het onderzoek gehouden. Het streven was om van beide sectoren de loopbaan van 25 doorstromers en 25 'stabiele' uitzendkrachten in kaart te brengen. De aangeleverde groep bleek niet gelijk verspreid over beide sectoren. Bovendien bleken 20 uitzendkrachten in beide sectoren werkzaam. Omdat uit de focusgroepen ook naar voren kwam, dat sommige functies sector-overschrijdend zijn, is besloten om in de analyses verder geen onderscheid te maken tussen sectoren.

Verder bleken na het samenvoegen van de aangeleverde bestanden er minder doorstromers te zijn dan gepland (zie tabel 4.2). Dit komt overeen met de praktijk. Gezien de moeite die het uitzendorganisaties kost om de gevraagde data te leveren is ervoor gekozen geen aanvullende data over doorstromers te verzamelen.

Tabel 4.2 Verdeling uitzendkrachten

	doorstroom	stabiel	totaal
Geslacht:			
• man	18	44	62
• vrouw	11	34	45
Leeftijd:			
• 15-20 jaar	4	9	13
• 21-25 jaar	7	15	22
• 26-30 jaar	3	14	17
• 34-35 jaar	6	5	11
• 36-40 jaar	3	7	10
• 41-45 jaar	5	10	15
• 46-50 jaar		8	8
• 51-55 jaar	1	6	7
• 56-60 jaar		4	4
Opleiding:			
• geen	6	35	41
• basisschool	5	9	14
• vmbo/lbo	17	31	48
• mob1		3	3
• opleiding buitenland	1		1
Nationaliteit:			
• Nederlands	20	54	74
• anders	9	24	33
Sector:			
• logistiek	3	5	8
• industrie	18	61	79
• beide	8	12	20
Totaal sector	29	78	107

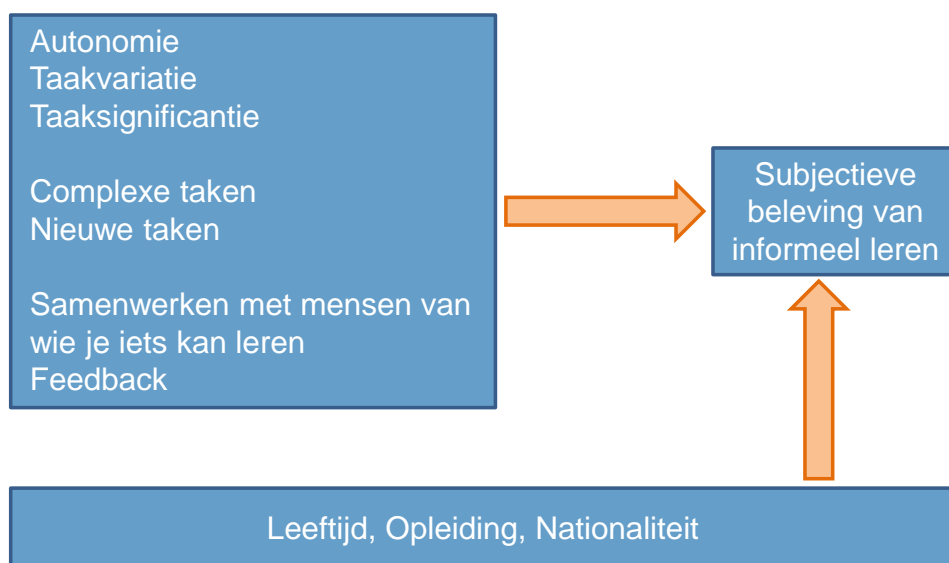
5 Resultaten: leerrijke taken in ontwikkel(loop)banen

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk onderzoeken we de invloed van leerrijke taken op informeel leren en doorstroom. We baseren ons hierbij op de resultaten van het vragenlijstonderzoek onder de uitzendkrachten. We geven daarbij ook een antwoord op de vragen wat leerrijke taken zijn. Voor de lezers die niet bekend zijn met statistiek, geven we eerst de antwoorden op de onderzoeksvragen, waarna we de statistische onderbouwing bespreken.

5.2 Leerrijke taken: de relatie met subjectieve beleving van informeel leren

Als eerste hebben we onderzocht welke taken leerrijk zijn, dat wil zeggen welke taken een positieve relatie hebben met de subjectieve beleving van informeel leren. Figuur 5.1 vat de uitkomsten samen.



Figuur 5.1 Relatie leerrijke taken en subjectieve beleving van informeel leren

Figuur 5.1 laat zien dat de volgende taken als leerrijk worden ervaren: autonomie, taakvariatie, taaksignificantie, complexe taken, nieuwe taken, samenwerken met mensen van wie je iets kan leren en feedback.

Er is gecontroleerd voor leeftijd, opleiding en nationaliteit. Verrassend genoeg blijkt leeftijd een positieve relatie met informeel leren te hebben. Dat betekent dat oudere uitzendkrachten meer mogelijkheden voor informeel leren ervaren. Misschien nemen zij meer initiatief om te leren (misschien omdat zij elders geen kansen meer zien). Ook kan het zijn, dat zij daadwerkelijk meer leerrijke taken uitvoeren.

Er is ook gecontroleerd voor een aantal variabelen. Opleiding heeft een negatieve relatie met de subjectieve beleving van informeel leren. Dat betekent dat hoogopgeleiden minder leerervaringen hebben. Een verklaring hiervoor is dat laagopgeleide uitzendkrachten meer leren in een laagopgeleide baan dan hoger opgeleide uitzendkrachten, doordat het werk

voor de laagopgeleiden uitdagender is. Wat verder opvalt is dat uitzendkrachten met een niet-Nederlandse nationaliteit meer mogelijkheden voor informeel leren ervaren. Deze relatie is echter niet sterk. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn, dat met name Poolse uitzendkrachten vaker voor een gespecialiseerd uitzendbureau werken en trainingen krijgen om hun inzetbaarheid te bevorderen.

Statistische onderbouwing uitkomsten

Op grond van de literatuurstudie zijn er diverse leerrijke taken gedefinieerd (zie hoofdstuk 4). Als eerste hebben we gecontroleerd of de uitzendkrachten deze taken inderdaad als leerrijk ervaren.

De uitzendkrachten is gevraagd aan te geven in hoeverre eerder genoemde leerrijke taken in hun werk voorkomen. In het vragenlijstonderzoek hebben we verder met twee vragen naar de leerbeleving van de uitzendkrachten gevraagd:

1. in mijn werk leer ik vaak nieuwe dingen; en
2. in mijn werk kan ik veel leren.

De gemiddelde score op beide vragen noemen we de subjectieve beleving van informeel leren. De gemiddelde score is 3.13 op een schaal van 1 tot 5 ($m = 3.13$; $sd=1.29$).

Vervolgens is onderzocht wat de relatie tussen de leerrijke taken en de subjectieve beleving van informeel leren is. Allereerst hebben we met behulp van een correlatietabel (zie bijlage 4, tabel B4.1) geëxploreerd welke leerrijke taken en controlevariabelen significant samenhangen met informeel leren. Alleen met die leerrijke taken hebben we vervolgens een regressieanalyse gedraaid om te kunnen bepalen in hoeverre de leerrijke taken daadwerkelijk een directe relatie hebben met informeel leren.

Tabel 5.1 Relatie leerrijke taken met subjectieve beleving van informeel leren (regressieanalyse)

	gestandaardiseerde β	ΔR^2
Model 1		.046***
<i>Controlevariabelen</i>		
• Leeftijd	.135***	
• Opleiding	-.118**	
• Nationaliteit	-.086*	
Model 2		.452***
<i>Leerrijke taken</i>		
Taakkenmerken:		
• autonomie	.161***	
• taakvariatie	.152***	
• taaksignificantie	.101**	
• taakidentificatie	-.041	
Kennissenmerken:		
• complexe/moeilijke taken	.152***	
• nieuwe taken	.091**	
Sociale kenmerken:		
• samenwerken	-.027	
• samenwerken met collega's waar je wat van kan leren	.378***	
• collega's instrueren	-.009	
• feedback	.061*	
• overleg	-.007	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

In tabel 5.1 zien we dat de controlevariabelen leeftijd, opleiding en nationaliteit significant samenhangen met informeel leren (ze verklaren samen 4,6% (ΔR^2) van de variantie in informeel leren. Als we toetsen in hoeverre de leerrijke taken daar nog iets extra aan toevoegen, zien we dat zij maar liefst 45,2% extra variantie verklaren. Alle taakkenmerken (behalve taakidentificatie) hangen significant samen met informeel leren, waarvan autonomie het sterkst. Ook de kenniskenmerken scoren significant. Van de sociale kenmerken hangt 'samenwerken met collega's waar je wat van kunt leren' sterk significant samen met informeel leren. Het krijgen van feedback heeft ook een significante relatie, maar die is vrij klein.

Zoals verwacht hebben de meeste leerrijke taken een significante positieve relatie met de subjectieve beleving van informeel leren. Dat wil bijvoorbeeld zeggen, hoe hoger de mate van autonomie, hoe meer men zegt te leren. Wat opvalt is dat in tegenstelling tot wat in de theorie staat, taakidentificatie geen significante relatie heeft met de subjectieve beleving van informeel leren. Dat betekent dat duidelijke taken (taken met een kop en een staart) niet als leerrijk worden ervaren. Gezien de werkzaamheden die de uitzendkrachten uitvoeren, lijkt dat ook logisch. Veel werkzaamheden zijn zo versimpeld of opgedeeld, dat ze weinig leerrijk zijn.

Wat verder opvalt is, dat van de sociale kenmerken alleen 'samenwerken met collega's waar je wat van kan leren' en feedback een significante relatie met de subjectieve beleving van informeel leren hebben. Dat is ook wel te verklaren. Deze sociale kenmerken hebben een vorm van informeel leren in zich.

Veel van de factoren die een significante relatie hebben met de subjectieve beleving van informeel leren, komen overeen met uitdagende taken, zoals gedefinieerd in de theorie.

Er is gecontroleerd voor leeftijd, opleiding en nationaliteit. Verrassend genoeg blijkt leeftijd een positieve relatie met informeel leren te hebben. Dat betekent dat oudere uitzendkrachten meer mogelijkheden voor informeel leren ervaren. Misschien nemen zij meer initiatief om te leren (misschien omdat zij elders geen kansen meer zien). Ook kan het zijn, dat zij daadwerkelijk meer leerrijke taken uitvoeren.

Opleiding heeft een negatieve relatie. Een verklaring hiervoor is, dat laagopgeleide uitzendkrachten meer informeel leren in een laagopgeleide baan dan hoger opgeleide uitzendkrachten. Simpelweg omdat het werk voor de laagopgeleiden uitdagender is. Zo blijken uitzendkrachten zonder startkwalificatie significant hoger te scoren op de subjectieve beleving van informeel leren ($\text{Chi}^2=44.1$; $\text{df}=8$; $p<.000$). Op de vraag hoeveel tijd zij in hun werk besteden aan taken waar ze wat van kunnen leren, is het antwoord gemiddeld 34,7% van de tijd. Voor uitzendkrachten met een startkwalificatie is dit 26,4%. Dit is een ook een significant verschil ($p<.01$). Aan de respondenten is ter controle ook gevraagd of in de huidige functie hun kennis en vaardigheden goed benut worden (geen onderbenutting). De uitzendkrachten zonder startkwalificatie scoren significant hoger op benutting van hun vaardigheden in de laagopgeleide banen, dan de uitzendkrachten die wel een startkwalificatie hebben ($\text{Chi}^2=54.6$; $\text{df}=4$; $p<.000$).

Wat verder opvalt is dat uitzendkrachten met een niet-Nederlandse nationaliteit meer mogelijkheden voor informeel leren ervaren. Deze relatie is echter niet sterk. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn, dat met name Poolse uitzendkrachten vaker voor een gespecialiseerd uitzendbureau werken en trainingen krijgen om hun inzetbaarheid te bevorderen.

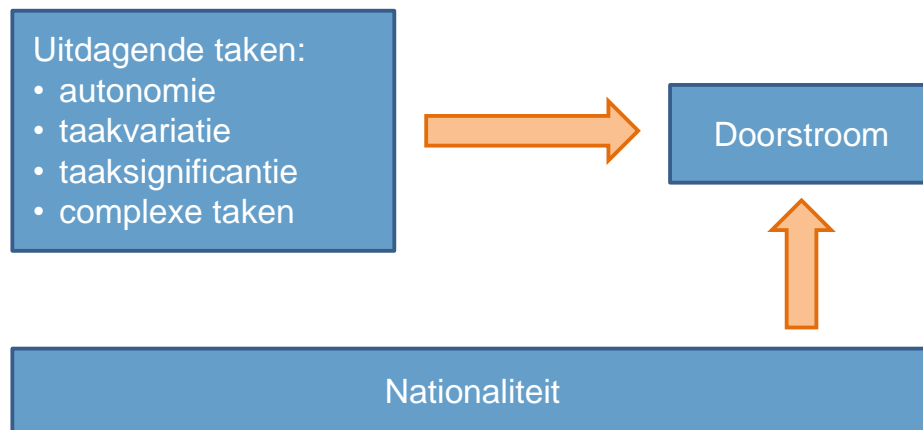
5.3 Leerrijke taken: de relatie met doorstroom

In deze paragraaf onderzoeken we of er een relatie is tussen het uitvoeren van leerrijke taken een doorstroom. In het vragenlijstonderzoek hadden we doorstroom geoperationaliseerd als doorstroom naar een betere/hogere functie of doorstroom naar een leer/werkbaan. Tot onze verrassing gaven 20 respondent (3%) aan inmiddels doorgestroomd te zijn naar een vast contract. Daardoor definiëren we doorstroom hier als: doorstroom naar een betere/hogere functie, leer/werkbaan of vast contract.

Helaas konden we bij deze vraag niet alle leerrijke taken meenemen (zie bijlage 2 voor een verantwoording). Figuur 5.2 laat zien dat een toename van de tijd besteed aan uitdagende taken een positieve relatie heeft met doorstroom.

Uitdagende taken zijn: autonomie, variatie, taaksignificantie en moeilijk werk.

Wat opvalt is dat uitzendkrachten met een niet-Nederlandse nationaliteit vaker doorstromen. Een verklaring hiervoor zou ook weer kunnen zijn, dat met name Poolse uitzendkrachten vaker voor een gespecialiseerd uitzendbureau werken, dat meer gericht is op langdurige plaatsing van de uitzendkrachten. Een andere verklaring zou het vaak relatief hoge, maar in Nederland niet erkende, opleidingsniveau van deze uitzendkrachten kunnen zijn.



Figuur 5.2 De relatie tussen leerrijke taken en doorstroom

Statistische onderbouwing uitkomsten

Als eerste hebben we gekeken naar wat de kans op doorstroom is voor uitzendkrachten. De resultaten bevestigen eerdere studies, dat de kans op doorstroom beperkt is voor de doelgroep. In totaal geeft 18% van de uitzendkrachten aan doorgestroomd te zijn. De verschillende categorieën zijn te klein om in de analyses een onderscheid naar type doorstroom te kunnen maken.

Tabel 5.2 Doorstroom uitzendkrachten vragenlijstonderzoek (N=722)

Doorstroom (hogere/betere functie/lw plek/vaste baan)	Geen doorstroom	82%
	Doorstroom betere/hogere functie	11%*
	Doorstroom leer/werkbaan	5%*
	Doorstroom vast contract	3%*
	Binnenkort doorstroom verwacht	12%
Motivatie om te flexwerken (N=181)	Bewust	23%
	Opstap naar vaste baan/lukt niet om een vaste baan te krijgen	77%
Aantal uren per week werkzaam (N=181)	Minder dan 12 uur	23%
	12 t/m 24 uur	18%
	25 t/m 32 uur	13%
	Meer dan 32 uur	46%

* Het hoge percentage wordt verklaard door enige overlap tussen de doorstroom categorieën.

Uitzendkrachten willen zich graag verder ontwikkelen

Een veelgehoord argument voor de lage doorstroom is, dat flexwerkers bewust kiezen voor een flexibele baan. Er is aan een steekproef van de respondenten van het vragenlijstonderzoek gevraagd, wat hun motivatie om is om als uitzendkracht te werken. Meer dan drie kwart (77%) van de respondenten in de steekproef geeft aan, dat ze het uitzendwerk als een opstap naar een vaste baan zien, of dat het niet lukt om een vaste baan te krijgen. Ook is getoetst of de motivatie om als uitzendkracht te werken van invloed is op de doorstroom. Dat blijkt niet het geval te zijn. Ook blijkt het aantal uren, dat gewerkt wordt, niet van invloed op de doorstroom. Veel uitzendkrachten gaven aan minder uren te werken dan ze zouden willen. Het argument, dat laagopgeleide flexwerkers zich niet willen ontwikkelen, kan daarmee van tafel.

Op grond van de theorie is de verwachting, dat informeel leren een relatie heeft met doorstroom. Een toename van tijd besteed aan taken waarvan men leert (in de afgelopen 2 jaar), heeft inderdaad een significante positieve relatie met doorstroom (Pearson's $R = .273$; $p < .00$). Hoe meer de uitzendkrachten tijd zijn gaan besteden aan taken waarvan ze kunnen leren, hoe groter de kans dat zij zijn doorgestroomd.

De vraag is of de afzonderlijke leerrijke taken ook een directe relatie hebben met doorstroom. Met behulp van een logistische regressieanalyse is gekeken of een toename in percentage tijd die aan een aantal leerrijke taken (zie verantwoording bijlage 2) wordt besteed een relatie heeft met doorstroom.

Voordat we de regressieanalyse hebben uitgevoerd, hebben we wederom eerst gekeken naar de significante relaties tussen de toename in leerrijke taken en doorstroom, in een correlatietabel (zie bijlage 4, tabel B4.2). Daarna hebben we de regressieanalyse alleen uitgevoerd met de significante variabelen. Toename in routinetaken bleek geen significante (negatieve) relatie te hebben, dus die hebben we niet meegenomen in de verdere analyse. Dat geldt ook voor leeftijd, geslacht, opleiding en aantal functies in de afgelopen 2 jaar.

Uit de regressieanalyse (tabel 5.3) blijkt dat de controlevariabelen nationaliteit, de tijd dat de persoon al werkzaam is als uitzendkracht en de tijd dat de uitzendkracht werkzaam is bij het bedrijf samen 2,3% van de variantie in doorstroom verklaren. Nationaliteit blijkt daarin de grootste bijdrage te leveren. Wat opvalt is dat uitzendkrachten met een niet-Nederlandse nationaliteit vaker doorstromen. Een verklaring hiervoor zou ook weer kunnen zijn, dat met name Poolse uitzendkrachten vaker voor een gespecialiseerd uitzendbureau werken, dat meer gericht is op langdurige plaatsing van de uitzendkrachten. Een andere verklaring zou

het vaak relatief hoge, maar in Nederland niet erkende, opleidingsniveau van deze uitzendkrachten kunnen zijn.

De toename van uitdagende werkzaamheden lijkt niet samen te hangen met de hoeveelheid functies die de afgelopen jaren zijn uitgevoerd (tabel 5.3). Het merendeel van de uitzendkrachten werkte de afgelopen twee jaar in maximaal 3 opeenvolgende functies. Uit navraag bij intercedenten blijkt, dat een snelle opeenvolging van functies vaak berust op pech, of dat juist de wat minder inzetbare uitzendkrachten vaker van functie wisselen.

Op grond van de data vinden we ook geen reden om aan te nemen, dat doorstroom een relatie heeft met ergens langer werken (werkduur). Mogelijk is de relatie tussen doorstroom en werkduur er wel, maar wordt de kans op daadwerkelijke doorstroom naar meer baan zekerheid door de economische situatie ongedaan gemaakt.

Uit de focusgroepen weten we, dat de kans op doorstroom om een aantal redenen klein is. Ten eerste hebben inlenende bedrijven vaak schroom om uitzendkrachten meer verantwoordelijke taken te geven, omdat dat hen afhankelijker maakt van de uitzendkracht. Sommige uitzendkrachten krijgen van het inlenende bedrijf wel de kans om zich bijvoorbeeld te ontwikkelen van productiemedewerker naar operator. Dat gaat dan om de uitzendkrachten, waar de inlener potentie in ziet. De inlener is vaak niet gericht op doorstromen en heeft vooral behoefte aan flexibel inzetbare werknemers.

Voor doorstroom naar een leer/werkbaan is de ervaring, dat zonder duidelijke vraag van de inlener er door de uitzendorganisaties geen scholingsmogelijkheden worden aangeboden aan de uitzendkrachten. De initiatieven van de inlenende bedrijven in het aanbieden van opleidingen lijken echter beperkt. Sommige inlenende bedrijven bieden wel BBL-trajecten (leer/werktrajecten) aan, maar dat komt op het moment door de crisis niet vaak voor. Inlenende bedrijven kijken vaak niet ver vooruit. "De inleners zijn vaak meer bezig met mensen binnen krijgen en houden dan uitzendkrachten opleidingen aan te bieden", aldus één van de intercedenten. Het vraagt ook een bepaalde garantie van het inlenende bedrijf, dat de uitzendkracht gedurende de opleiding voldoende kan werken. "Er is wat dat betreft een drempel om binding aan te gaan met de flexpartner". "Als het bedrijf je niet de zekerheid kan geven dat een uitzendkracht kan blijven, biedt je niet snel een opleiding aan".

De derde manier van doorstroom is doorgroeien naar meer baan zekerheid. Als de uiterste uitzendtermijn bereikt is, kan doorgroei naar fase B/3 plaatsvinden. Op grond van dit onderzoek is de conclusie, dat dit in de praktijk niet vaak gebeurt. Dit heeft meerdere redenen. Ten eerste lijkt baan zekerheid vaak samen te hangen met doorgroeien naar een hogere functie, wat zoals gezegd niet vaak voorkomt. Verder zien we, dat uitzendkrachten niet meer werkzaam zijn voor het uitzendbureau en voor de uiterste termijn uitgestroomd naar andere (uitzend)banen. Ook gebeurt het regelmatig, dat na de maximum uitzendtermijn de uitzendkracht een periode moet stoppen met werken om daarna weer als uitzendkracht terug te komen. Uitsroom naar een vaste baan is een andere optie. Eerder onderzoek laat zien, dat ongeveer de helft van de uitzendkrachten uitstroomt naar een contract bij de inlener (Heyma & Van der Werf, 2013). Voor uitzendkrachten zonder startkwalificatie ligt dit percentage lager. Vanuit de focusgroepen kwam naar voren, dat dit in de huidige recessie zelden voorkomt.

Tabel 5.3 Relatie toename leerrijke taken met doorstroom

	gestandaardiseerde β	ΔR^2
Model 1		.023***
<i>Controlevariabelen</i>		
• Nationaliteit	-.104**	
• Hoe lang werkzaam als uitzendkracht	.070	
• Hoe lang werkzaam bij bedrijf	.050	
Model 2		.072***
<i>Toename percentage leerrijke taken</i>		
• ↑ Tijd besteed aan taken waar je van kunt leren	.214***	
• ↑ Uitdagende taken	.080*	
• ↑ Nieuwe taken	.024	
• ↑ Samenwerken met mensen van wie ja kan leren	.011	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

In tabel 5.3 kunnen we zien dat een toename in de tijd, die de uitzendkracht besteedt aan taken waar hij of zij wat van kan leren, nog 7,2% toevoegt aan de verklaarde variantie in doorstroom.

Dit blijkt met name te zitten in een toename van uitdagende werkzaamheden. Toename van uitdagende werkzaamheden heeft als enige van de gevraagde werkzaamheden een significante positieve relatie met doorstroom. Hoe meer uitdagende werkzaamheden de uitzendkracht is gaan doen, hoe groter de kans dat hij of zij is doorgestroomd. Dat is aan de ene kant logisch. Doorstroom leidt over het algemeen ook tot meer uitdagend werk. Gezien de sterke relatie met de subjectieve beleving van informeel leren is de verwachting echter, dat de relatie tussen uitdagende werkzaamheden en doorstroom twee kanten op werkt: meer uitdagende werkzaamheden doen leidt tot meer informeel leren, wat de kans op doorstroom vergroot.

Tegelijkertijd zien we dat meer tijd besteed aan nieuwe werkzaamheden en samenwerken met mensen van wie je iets kunt leren geen directe relatie heeft met doorstroom. Deze relatie lijkt te lopen via andere variabelen. Vervolgonderzoek moet uitwijzen welke dat dan zijn.

Wat zijn uitdagende werkzaamheden?

De vraag is dan wat uitdagende werkzaamheden concreet zijn.

Tabel 5.4 Correlatie leerrijke taken en uitdagende werkzaamheden

	uitdagende taken
Moeilijk werk	.317*
Autonomie	.327*
Variatie	.320*
Taaksignificantie	.231*

* Correlatie is significant op het 0.01 niveau (2-tailed).

Tabel 5.4 laat zien dat de leerrijke taken autonomie, variatie, taaksignificantie, moeilijk werk een significante correlatie hebben met uitdagende werkzaamheden. Feedback en samenwerken met mensen van wie je iets kunt leren laten we hier buiten beschouwing, omdat deze kenmerken niet zozeer taken betreffen. Als deze kenmerken in voldoende mate in de functie aanwezig zijn, kan dus gesproken worden van het hebben van uitdagende taken.

5.4 Samenvattend

De centrale vraag in dit hoofdstuk was, wat de invloed is van leerrijke taken op informeel leren en doorstroom. Hieronder vatten we antwoorden op de eerste onderzoeksvraag samen en geven we de eerste aanknopingspunten voor vervolgonderzoek en beleid.

Antwoorden

- › Taken die als leerrijk worden ervaren zijn: autonomie, taakvariatie, taaksignificantie, complexe taken, nieuwe taken, samenwerken met mensen van wie je iets kan leren en feedback.
- › Tijd besteed aan taken waar men van kan leren heeft een sterke positieve relatie met doorstroom.
- › Meer tijd besteed aan uitdagende werkzaamheden heeft een positieve relatie met doorstroom. Uitdagende werkzaamheden hebben de volgende kenmerken: autonomie, variatie, taaksignificantie en moeilijk werk.

Aanknopingspunten voor onderzoek en beleid

In dit onderzoek is de subjectieve beleving van leerrijkheid gemeten. De mate van leerrijkheid is mede afhankelijk van de tijd besteed aan leerrijke taken (hoe meer tijd besteed, des te leerrijker). Een objectieve meting is nodig om de daadwerkelijke potentie voor informeel leren in kaart te brengen.

6 De invloed van persoonlijke en contextuele factoren op ontwikkel(loop)banen

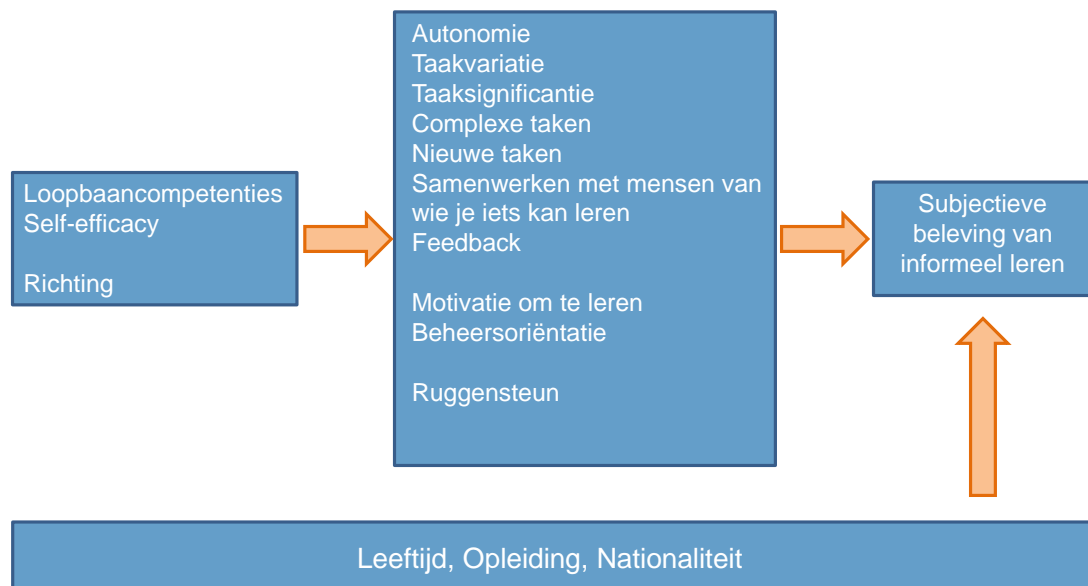
6.1 Inleiding

De verwachting is dat het effect van de leerrijkheid van taken op doorstroom beïnvloed wordt door persoonlijke en contextuele factoren. In dit hoofdstuk geven we een antwoord op de vragen welke persoonlijke en contextuele factoren een relatie hebben met de subjectieve beleving van informeel leren en doorstroom van fase A/1-2 uitzendkrachten en kijken we welk van de gevonden effecten het sterkst is. We houden daarbij dezelfde opzet als hoofdstuk 6 aan, door eerst te kijken naar de invloed van persoonlijke en contextuele factoren op subjectieve beleving van informeel leren en vervolgens naar de relatie tussen persoonlijke en contextuele factoren op doorstroom. Ook bespreken we eerst weer de uitkomsten op de onderzoeksvragen, waarna we de statistische onderbouwing geven.

6.2 De relatie tussen persoonlijke en contextuele variabelen en de subjectieve beleving van informeel leren

De eerste vraag in dit hoofdstuk is welke persoonlijke en contextuele variabelen een relatie hebben met de subjectieve beleving van informeel leren.

Figuur 6.1 geeft een samenvatting van de gevonden relaties met de subjectieve beleving van informeel leren.



Figuur 6.1 Relatie leerrijke taken, persoonlijke en contextuele factoren met subjectieve beleving van informeel leren

Figuur 6.1 laat zien dat naar het doen van leerrijke taken, de persoonlijke factoren beheersoriëntatie en motivatie om te leren een directe positieve relatie hebben met de subjectieve beleving van informeel leren. De variabelen loopbaancompetenties en self-efficacy hebben

een indirecte relatie met informeel leren. Dat wil zeggen dat ze een positieve relatie hebben met een andere (niet nader onderzochte) variabele, die wel direct een positief effect op de subjectieve beleving van informeel leren heeft.

Van de contextuele factoren heeft het bieden van ondersteuning een directe relatie met de subjectieve beleving informeel leren. Voor richting geldt ook dat er een indirecte relatie is, die via een andere variabele loopt. Het doen van leerrijke taken heeft het sterkste effect op de subjectieve beleving van informeel leren. De ontwikkeling van uitzendkrachten kan dus het best gestimuleerd worden door leerrijke taken aan te bieden.

Statistische onderbouwing uitkomsten

Om een uitspraak te kunnen doen over welke variabelen de sterkste relatie hebben met de subjectieve beleving van informeel leren hebben we met behulp van een regressieanalyse naast de leerrijkheid van taken ook gekeken naar de invloed van persoonlijke en contextuele factoren. De analyse is stapsgewijs uitgevoerd. Dat biedt de mogelijkheid om te kijken wat de sterkst verklarende variabelen zijn. Wederom hebben we eerst een correlatietabel gedraaid om te bepalen welke variabelen we in de regressie mee moeten nemen (zie bijlage 4, tabel B4.1).

Tabel 6.1 Relatie persoonlijke en contextuele variabelen en informeel leren (regressieanalyse)

	gestandaardiseerde β	ΔR^2
Model 1		.046***
<i>Controlevariabelen</i>		
• Leeftijd	.135***	
• Opleiding	-.118**	
• Nationaliteit	-.086*	
Model 2		.452***
<i>Leerrijke taken</i>		
Taakkenmerken:		
• autonomie	.161***	
• taakvariatie	.152***	
• taaksignificantie	.101**	
• taakidentificatie	-.041	
Kennissenmerken:		
• complexe/moeilijke taken	.152***	
• nieuwe taken	.091**	
Sociale kenmerken:		
• samenwerken	-.027	
• samenwerken met collega's waar je wat van kan leren	.378***	
• collega's instrueren	-.009	
• feedback	.061*	
• overleg	-.007	
Model 3		.022***
<i>Persoonlijke factoren</i>		
• Loopbaancompetenties	-.054	
• Motivatie om te leren	.147***	
• Self-efficacy	-.016	
• Beheersoriëntatie	-.016	

	gestandaardiseerde β	ΔR^2
Model 4		.011***
<i>Contextuele factoren</i>		
• Richting	.032	
• Ruggensteun	.119***	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Uit onze eerdere regressieanalyse wisten we al dat de leerrijke taken een significant deel van de variantie in de subjectieve beleving van informeel leren verklaren. In hoeverre voegen persoonlijke factoren daar nog iets extra aan toe?

Persoonlijke factoren

Als het gaat om persoonlijke factoren, bleek uit de focusgroepen met de intercedenten dat initiatief tonen en proactief gedrag belangrijke gedragingen zijn die van flexwerkers worden gevraagd. De correlatietabel bevestigt dit voor de subjectieve beleving van informeel leren. Van de gemeten persoonlijke factoren hebben de loopbaancompetenties en motivatie om te leren een positieve significante relatie met de subjectieve beleving van informeel leren. Ook self-efficacy en beheersoriëntatie correleren met de subjectieve beleving van informeel leren.

Wanneer we deze variabelen in de regressie stoppen, blijken alleen motivatie om te leren en beheersoriëntatie direct van invloed op de subjectieve beleving van informeel leren. De loopbaancompetenties en self-efficacy hebben nu geen significant effect meer. Dit is een indicatie, dat het effect via de andere variabelen loopt. Overall blijken de persoonlijke factoren 2,2% extra variantie in de subjectieve beleving van informeel leren te verklaren, bovenop de leerrijke taken.

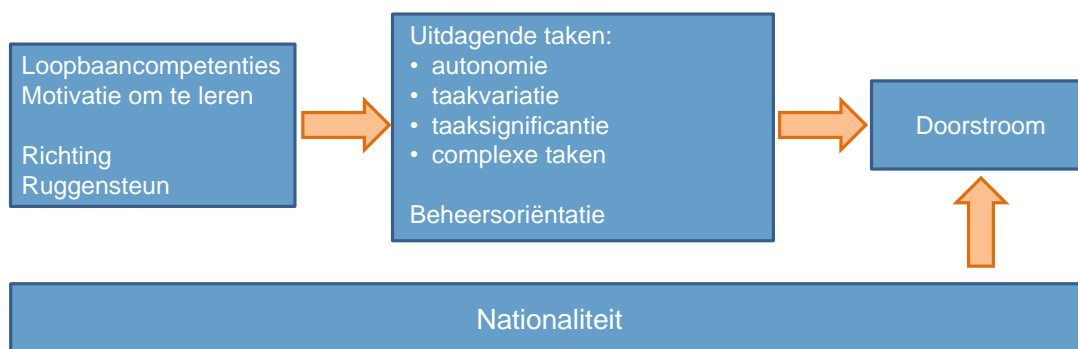
Contextuele factoren

De correlatietabel laat zien dat ruimte geen significante relatie met de subjectieve beleving van informeel leren heeft, dus die hebben we verder niet meegenomen in de regressieanalyse.

Voegen we vervolgens de contextuele variabelen toe in het regressiemodel, dan zien we dat deze 1,1% extra variantie verklaren. Ruggensteun heeft daarbij als enige een significant effect. Dit betekent dat ruggensteun extra kan bijdragen aan de subjectieve beleving van informeel leren. Uitzendkrachten voelen zich meer gestimuleerd om zich te blijven ontwikkelen (ruggensteun) en meer informeel leren. Richting heeft geen significant effect meer. De relatie met informeel leren loopt via een niet nader onderzochte andere variabele.

6.3 De relatie tussen persoonlijke en contextuele variabelen en doorstroom

De volgende vraag is welke persoonlijke en contextuele variabelen, naast uitdagende taken, invloed hebben op doorstroom.



Figuur 6.2 Relatie leerrijke taken, persoonlijke en contextuele factoren met doorstroom

In figuur 6.2 is te zien dat naast het doen van uitdagende taken, beheersoriëntatie een directe positieve relatie met heeft doorstroom. Dat wil zeggen dat het gevoel controle te hebben over de loopbaan de kansen op doorstroom vergroot. Loopbaancompetenties en motivatie om te leren hebben een indirecte relatie met doorstroom, dat wil zeggen dat ze een positieve relatie hebben met een andere (niet nader onderzochte) variabele die wel een direct positief effect op doorstroom heeft.

Verder zien we dat geen van de onderzochte contextuele factoren een directe relatie heeft met doorstroom. Het geven van richting en ruggensteun hebben wel een indirect effect op doorstroom.

De uitkomsten geven vooral een indicatie, dat er bij doorstroom meer factoren een rol spelen die hier niet gemeten zijn. Te denken valt hierbij aan (het gebrek aan) kansen op de arbeidsmarkt. Dat maakt het lastiger voor uitzendbureaus om op doorstroom te sturen. Sturen op informeel leren lijkt daarom beter realiseerbaar, hoewel het kleine positieve effect op doorstroom natuurlijk niet verdwijnt.

Statistische onderbouwing uitkomsten

Ook deze vraag hebben we met behulp van een stapsgewijze regressieanalyse onderzocht.

Tabel 6.2 Relatie persoonlijke en contextuele variabelen en doorstroom

	gestandaardiseerde β	ΔR^2
Model 1		.023***
<i>Controlevariabelen</i>		
• Nationaliteit	-.104**	
• Hoe lang werkzaam als uitzendkracht	.070	
• Hoe lang werkzaam bij bedrijf	.050	
Model 2		.072***
<i>Toename percentage leerrijke taken</i>		
• ↑ Tijd besteed aan taken waar je van kunt leren	.214***	
• ↑ Uitdagende taken	.080*	
• ↑ Nieuwe taken	.024	
• ↑ Samenwerken met mensen van wie ja kan leren	.011	
Model 3		.011*
<i>Persoonlijke factoren</i>		
• Loopbaancompetenties	.036	
• Motivatie om te leren	.019	
• Beheersoriëntatie	.082*	

	gestandaardiseerde β	ΔR^2
Model 4		.006
<i>Contextuele factoren</i>		
• Richting	.069	
• Ruggensteun	.038	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Persoonlijke factoren

Kijken we eerst met een correlatietoets naar de relaties (zie bijlage 4, tabel B4.2), dan vinden we dat alle persoonlijke factoren behalve self-efficacy een relatie hebben met doorstroom. In de eerste stap van de regressieanalyse blijft alleen een significante relatie tussen beheersoriëntatie en doorstroom overeind. Dat wil zeggen dat het gevoel controle te hebben over de loopbaan een positieve relatie heeft met doorstroom.

In de vorige paragraaf werd al het belang van proactief gedrag genoemd voor de subjectieve beleving van informeel leren. Volgens de intercedenten is dit ook van invloed op de doorstroom. In ons model vinden we deze relatie niet. Dat wil niet zeggen dat eerder gevonden significante correlaties die in dit model wegvallen, geen relatie hebben met doorstroom. Het lijkt erop dat deze relatie via een andere variabele loopt.

Uit de regressieanalyse blijkt dat de contextuele factoren geen directe relatie hebben met doorstroom. Richting en ruggensteun hadden in de correlatietabel wel een significante positieve relatie.

Hoewel deze uitkomsten laten zien dat uitdagende taken de belangrijkste rol spelen bij de doorstroom, laten ze ook zien dat het controle hebben over de loopbaan ook direct van invloed is.

6.4 Samenvattend

De centrale vraag in dit hoofdstuk was welke persoonlijke en contextuele factoren van invloed zijn op de subjectieve beleving van informeel leren en de doorstroom van fase A/1-2 uitzendkrachten zonder startkwalificatie. Hieronder vatten we antwoorden op de tweede onderzoeksvraag nogmaals samen en geven we de eerste aanknopingspunten voor vervolgonderzoek en beleid.

Antwoorden

- › De persoonlijke factoren beheersoriëntatie en motivatie om te leren hebben een directe relatie met de subjectieve beleving van informeel leren; loopbaancompetenties en self-efficacy hebben een indirecte relatie met informeel leren, die via een andere variabele loopt.
- › Van de contextuele factoren heeft het bieden van ondersteuning een directe relatie met de subjectieve beleving informeel leren. Richting heeft een indirecte relatie.
- › Beheersoriëntatie heeft een directe relatie met doorstroom; loopbaancompetenties en motivatie om te leren hebben een indirecte relatie met doorstroom, die via een andere variabele loopt.
- › Geen van de contextuele factoren heeft een directe relatie met doorstroom. Richting en ruggensteun hebben wel een indirecte relatie.

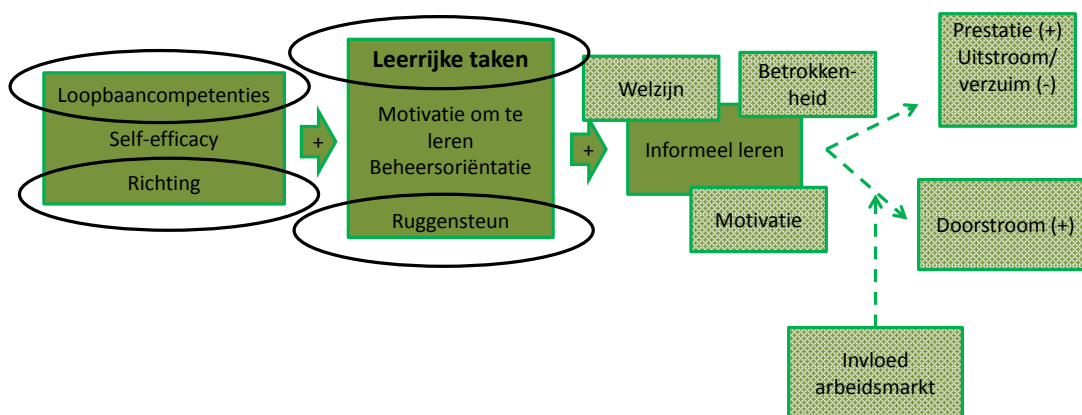
Aanknopingspunten voor vervolgonderzoek en beleid

- › Uitzendorganisaties kunnen op meerdere manieren een belangrijke rol spelen in het stimuleren van de ontwikkeling van de uitzendkrachten, hetzij door het versterken van de persoonlijke factoren (motivatie om te leren, beheersoriëntatie, loopbaancompetenties en self-efficacy) middels trainingen, maar meer nog door het bieden van leerrijke taken.
- › Sturen op informeel leren lijkt beter realiseerbaar dan sturen op doorstroom.

7 De resultaten samengevat in één model

De resultaten laten zien, dat er diverse factoren zijn die het lastig maken voor uitzendbureaus om te sturen op doorstroom. Gezien de relatie tussen de subjectieve beleving van informeel leren (door uitdagende taken) en doorstroom liggen de kansen voor de uitzendbureaus dan ook vooral in het stimuleren van informeel leren in ontwikkel(loop)banen.

Figuur 8.1 geeft de belangrijkste factoren weer die een positieve relatie hebben met informeel leren. Op grond van eerdere studies geeft het model ook weer welke positieve neveneffecten er optreden, wanneer de ontwikkeling van flexwerkers gestimuleerd wordt. Hoewel ze buiten de scope van dit onderzoek liggen, noemen we deze effecten omdat het belangrijke effecten kunnen zijn in de kosten-baten afweging om te investeren in de ontwikkeling van flexwerkers.



Figuur 8.1 Samenvatting van de resultaten

Omdat sommige factoren met elkaar samenhangen, is het niet nodig voor alle factoren een aparte interventie te ontwikkelen. De belangrijkste factoren zijn: loopbaancompetenties, richting en rugensteun en leerrijke taken.

Niet alle interventies hebben dezelfde relatie met informeel leren. Het versterken van loopbaanfactoren en het bieden van richting en rugensteun kunnen we beschouwen als randvoorwaarden om het zelfsturend vermogen van flexwerkers te stimuleren, zodat ze zelf de regie over hun lopenbaan kunnen gaan nemen. Het bieden van leerrijke taken in de vorm van ontwikkel(loop)banen heeft een directe en de sterkste relatie met de ontwikkeling van de flexwerkers. We bevelen daarom aan om met name hier op te sturen.

Literatuur

- ABU. (2013). *Uitzendwerk werkt!* Lijnden: Algemene Bond Uitzendondernemingen.
- Akkermans, J. (2013). *Well begun is half done: Investigating the Work and Career of the Young Workforce*. Utrecht: Universiteit Utrecht (proefschrift).
- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R. W. (2013). Competencies for the Contemporary Career Development and Preliminary Validation of the Career Competencies Questionnaire. *Journal of Career Development, 40*(3), 245-267.
- Aletraris, L. (2010). How satisfied are they and why? A study of job satisfaction, job rewards, gender and temporary agency workers in Australia. *Human Relations, 63*(8), 1129-1155.
- Allen, J., & De Grip, A. (2007). *Skill obsolescence, lifelong learning and labor market participation*. Maastricht: Research centre for education and the Labour Market (ROA), Faculty of Economics and Business Administration, Maastricht University.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In: V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Barnett, R. C., & Brennan, R. T. (1995). The relationship between job experiences and psychological distress: A structural equation approach. *Journal of Organizational Behavior, 16*(3), 259-276.
- Borghans, L., Fouarge, D., & De Grip, A. (2011). *Een leven lang leren in Nederland*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Cedefop (2009). *Future Skill Needs in Europe: medium-term forecast*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- 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, 85*(5), 678.
- Cörvers, F., Euwals, R. & De Grip, A. (2011). *Flexibility of the Dutch Labour Market: The role of contracts and self-employment*. Den Haag: CPB.
- Davies, J., & Easterby-Smith, M. (1984). Learning and developing from managerial work experiences. *Journal of Management Studies, 21*(2), 169-182.
- De Cuyper, N., & De Witte, H. (2006). Autonomy and workload among temporary workers: Their effects on job satisfaction, organizational commitment, life satisfaction, and self-rated performance. *International Journal of Stress Management, 13*(4), 441.
- De Jong, G., Vermeulen, H., Warmerdam, J. (2012). *OpleidingsMonitor Flexbranche 2012*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- De Vries, R., Wolbers, M., & Van der Velden, R. (2004). *De arbeidsmarktpositie van schoolverlaters en werkenden zonder startkwalificatie*. Raad voor Werk en Inkomen.

- DeRue, D. S., & Wellman, N. (2009). Developing leaders via experience: the role of developmental challenge, learning orientation, and feedback availability. *Journal of Applied Psychology, 94*(4), 859.
- Felstead, A., Gallie, D., & Green, F. (2004). Job complexity and task discretion: tracking the direction of skills at work in Britain. *The skills that matter. Palgrave Macmillan. Houndmills*, 148-169.
- Fouarge, D., De Grip, A. & Nelen, A. (2009). *Leren en werken*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA).
- Ganster, D. C., Fusilier, M. R., & Mayes, B. T. (1986). Role of social support in the experience of stress at work. *Journal of Applied Psychology, 71*(1), 102.
- Gijbels, D., Raemdonck, I., Vervecken, D., & Van Herck, J. (2012). What Keeps Low-and High-Qualified Workers Competitive: Exploring the Influence of Job Characteristics and Self-Directed Learning Orientation on Work-Related Learning. In: *Learning at the Crossroads of Theory and Practice* (pp. 53-69). Springer Netherlands.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied psychology, 60*(2), 159.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hall, D. T. T., & Heras, M. L. (2010). Reintegrating job design and career theory: creating not just good jobs but smart jobs. *Journal of Organizational Behavior, 31*(2-3), 448-462.
- Hall, R. (2006). Temporary agency work and HRM in Australia: "Cooperation, specialisation and satisfaction for the good of all"? *Personnel Review, 35*(2), 158-174.
- Hanson, G. (2007). *Hoe kan werkplekklaren worden verklaard? Een studie naar de individuele en omgevingsfactoren*. Master thesis. Universiteit van Twente.
- Hazelzet, A., Keijzer, L., Stubbe, H. (2012). *Eindrapport vakman nieuwe stijl*. Hoofddorp: TNO.
- Heyma, A. & Van der Werff, S. (2013). Lagere doorstroom van flex naar vast: conjunctuur of trend? In: R. van Gaalen, A. Goudswaard, J. Sanders & W. Smits: *Dynamiek op de Nederlands arbeidsmarkt: De focus op flexibilisering*. Den Haag: CBS.
- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: the role of core evaluations. *Journal of applied psychology, 83*(1), 17.
- Kuijpers, M. A. C. T., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for the modern career. *Journal of career development, 32*(4), 303-319.
- Kyndt, E., Govaerts, N., Dochy, F., & Baert, H. (2011). The learning intention of low-qualified employees: A key for participation in lifelong learning and continuous training. *Vocations and Learning, 4*(3), 211-229.

- Major, D. A., Turner, J. E., & Fletcher, T. D. (2006). Linking proactive personality and the Big Five to motivation to learn and development activity. *Journal of Applied Psychology, 91*(4), 927.
- McCall, M. W., Jr., Lombardo, M. M., & Morrison, A. M. (1988). *The lessons of experience: How successful executives develop on the job*. Lexington, MA: Lexington Books.
- McCauley, C. D., Ruderman, M. N., Ohlott, P. J., & Morrow, J. E. (1994). Assessing the developmental components of managerial jobs. *Journal of Applied Psychology, 79*, 544–560.
- Morgeson, F. P., & Humphrey, S. E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of applied psychology, 91*(6), 1321.
- Muffels R.J.A., & Wilthagen A.C.J.M. (2011). Flexwerk en werkzekerheid in tijden van crisis. *Economisch Statistische Berichten, 96*(4602), 54-57.
- Ng, T. W., & Feldman, D. C. (2012). Evaluating Six Common Stereotypes About Older Workers with Meta-Analytical Data. *Personnel Psychology, 65*(4), 821-858.
- Parker, S. K., Williams, H. M., & Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology, 91*(3), 636.
- Preenen, P. T. Y. (2010). *Challenge at work: A matter of give and take*. Doctoral dissertation, University of Amsterdam, The Netherlands. Kurt Lewin Institute Dissertation Series (ISBN/EAN: 978-90-76269-89-4).
- Preenen, P. T., De Pater, I. E., Van Vianen, A. E., & Keijzer, L. (2011). Managing voluntary turnover through challenging assignments. *Group & Organization Management, 36*(3), 308-344.
- Raemdonck, I. (2006). *Self-directedness in learning and career processes. A study in lower-qualified employees in Flanders*. Proefschrift. Universiteit Gent.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied, 80*(1), 1.
- Rudman, L. A. (1998). Self-promotion as a risk factor for women: the costs and benefits of counterstereotypical impression management. *Journal of personality and social psychology, 74*(3), 629.
- Sanders, J., Keijzer, L., & Cremer, R. (2011). *De Vakman Nieuwe Stijl. Competenties kenmerken en ontwikkeling en contouren voor een passende leer-werkomgeving*. Hoofddorp: TNO.
- SER. (2011). *Werk maken van baan-baanmobiliteit. Advies 11/05*. Den Haag: Sociaal Economische Raad.
- Siermann, C. (2010). Aantal uitzendkrachten fors gedaald. *Sociaaleconomische trends CBS, 2e kwartaal 2010*, pp.27-30.

Skule, S. (2004). Learning conditions at work: a framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International journal of training and development*, 8(1), 8-20.

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

Stemmers, F. (2010). Blijvende inzetbaarheid in langere loopbanen vereist cognitieve flexibiliteit. *Tijdschrift voor Human Resource Management*, 4, 6-34.

Stubbé, H. E., & Theunissen, N. C. (2008). Self-directed adult learning in a ubiquitous learning environment: A meta-review. In: *Proceedings of the First Workshop on Technology Support for Self-Organized Learners* (pp. 5-28).

Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational research review*, 3(2), 130-154.

Van der Klink, M., Boon, J., & Schlusmans, K. (2012). All by myself. Research into employees' informal learning experiences. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 12(1/2), 77.

Van Woerkom, M.. (2003). *Critical reflection at work. Bridging individual and organizational learning*. Dissertatie. Enschede.

Vermeulen, H., Oomens, S., De Wit, W. & Warmerdam, J. (2012). *Arbeidsmarkttransities van uitzendkrachten in de periode 2007-2010*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.

Wanner, R. (2005). Twentieth-century trends in occupational attainment in Canada. *Canadian Journal of Sociology*, 30, 441-469.

Wienen, A.W. (2010). *Informeel leren op de werkplek door jeugdzorgprofessionals*. Master thesis. Open Universiteit.

Wolbers, M. H. J. (2009). *Gedwongen baan werklozen leidt tot verdringing*. Column. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

Bijlage 1 Verantwoording methode

Literatuurstudie

Voor onze literatuurstudie is gezocht naar empirische studies met behulp van google scholar. Hiertoe hebben we in januari 2013 in zowel het Nederlands als Engels hoofdtermen gerelateerd aan werkplek leren van laagopgeleiden als zoekopdracht ingevoerd (zie tabel B1.1). Wij hebben ons hierbij gericht op Nederlands- en Engelstalige wetenschappelijke, empirische onderzoeksartikelen. Het zoekproces leverde uiteindelijk 25 relevante artikelen op die zich specifiek op werkpleklernen en/of het leren van laagopgeleiden hebben gericht.

Tabel B1.1 Gebruikte hoofdtermen voor de zoekopdracht

Nederlands	Engels
Leerrijke taken	Rich learning tasks
Werkpleklernen	Workplace learning
	Learning on-the-job
Informeel leren	Informal learning
Laagopgeleide medewerkers	Low skilled workers
	Low educated workers
Loopbaancompetenties	Career self-management
Zelfsturend leren	
Duurzame inzetbaarheid	Employability
Ontwikkeling	Development
Uitzendkrachten	Temporary agency workers

Operationalisering vragenlijst

Subjectieve beleving van informeel leren: Schaal Preenen e.a. (2012) 2 items.

Tijd besteed aan leren: Borghans & De Grip (2011) 1 item.

Leerrijkheid van functies: Borghans & De Grip (2011) (zie ook bijlage 2).

Autonomie: Hackman & Oldham (1980) 2 items.

Taakvariatie: Hackman & Oldham (1980) 2 items.

Taaksignificantie: Hackman & Oldham (1980) 1 item.

Feedback: Borghans & De Grip (2011) 1 item (reversed item niet gebruikt).

Loopbaancompetenties: Akkermans (2013) (deels aangepast) 14 items.

Onderbenutting: Coenen e.a. (2009) 1 item.

Ruggensteun: zelf geformuleerd, 1 item.

Beheersoriëntatie: de Pater e.a. (2007).

Toelichting operationalisering percentage tijd besteed aan leerrijke taken bij analyse relatie leerrijkheid van taken en doorstroom

Aangenomen wordt dat de uitzendkrachten in de vragenlijst de leerrijkheid van hun laatste/huidige functie in kaart hebben gebracht. Om toch een uitspraak te kunnen doen over de relatie tussen de leerrijkheid van een functie en doorstroom hebben we gekeken of een toename van leerrijkheid een relatie heeft doorstroom.

Van een aantal taken is gevraagd of in de afgelopen jaren meer, minder of evenveel tijd is besteed aan deze taken (zie bijlage 3 vragenlijst na vraag 16). Het gaat hier om:

- > routine (of juist het ontbreken van routine);
- > uitdagende taken;
- > nieuwe werkzaamheden;

- › overleggen;
- › samenwerken met mensen van wie de uitzendkracht veel kan leren;
- › samenwerken met mensen aan wie de uitzendkracht veel kan leren (collega's instrueren).

Omdat eerder al bleek dat 'overleggen' en 'collega's instrueren' niet als leerrijk worden ervaren door de uitzendkrachten, zijn deze verder niet meegenomen in de analyse.

Toelichting op scores van de competenties

De competenties in de functies zijn gescoord door intercedenten. Voor sommige functies zijn meerdere scorelijsten ingevuld. De scores van de competenties verschillen deels per bedrijf en deels omdat het een subjectieve beoordeling is. Daarom is ervoor gekozen om in het geval van meerdere scores voor een functie een gemiddelde score te hanteren en alleen die aspecten van de functie mee te nemen die in meer dan de helft van de gevallen genoemd worden.

De categorieën chauffeur, monteur, catering/horeca en beveiliging zijn uit de enquête naar voren gekomen en zijn samengestelde categorieën. Verder vallen deze niet altijd in de sector logistiek of industrie. Daarom is hier geen overzicht van competenties voor beschikbaar.

Bijlage 2 Invulijst werkaspecten

Sector: Functie:

Kruis aan welke aspecten van het werk in deze functie zitten:	
1. omgaan met mensen	
2. mensen beïnvloeden of overtuigen	
3. duidelijk communiceren	
4. leiding geven	
5. coaching	
6. nauwkeurigheid	
7. stressbestendigheid	
8. doorzettingsvermogen	
9. besluitvaardigheid	
10. flexibiliteit	
11. vakspecifieke kennis	
12. administratieve vaardigheden	
13. werken met computers	
14. analytisch denken	
15. cijfermatig inzicht	
16. technische kennis	
17. commercieel inzicht	
18. informatie verzamelen en verwerken	
19. algemene kennis	
20. fysieke conditie en kracht	
21. creativiteit	
22. organiseren	
23. time management	
24. schrijven	
25. presenteren	
26. buitenlandse talen	

Geef aan hoeveel % van de functie uit deze werkzaamheden bestaat:	%
Alledaagse routinewerkzaamheden	
Werkzaamheden waar ik voor uitdagingen sta die ik moet oplossen	
Werkzaamheden die ik nog niet eerder heb gedaan	
Vergaderen/overleg	
Samenwerken met mensen van wie ik veel kan leren	
Samenwerken met mensen die veel van mij kunnen leren	

Kruis op de schaal aan wat van toepassing is in deze functie

Samenwerken	1 ----- 3 ----- 5	Alleen
Intuïtie	1 ----- 3 ----- 5	Kennis
Gemakkelijk	1 ----- 3 ----- 5	Moeilijk
Routine	1 ----- 3 ----- 5	Creatief

Bijlage 3 Vragenlijst

1. Wat is uw leeftijd?
..... jaar
2. Wat is uw geslacht?
 Man
 Vrouw
3. Wat is de hoogste opleiding die u heeft afgerond?
 basisonderwijs
 vmbo/lbo
 havo/vwo
 mbo 1
 mbo 2 of hoger
4. Wat is uw nationaliteit?
 Nederlandse
 Anders, namelijk
- *Als niet-Nederlands: Wordt uw opleiding erkend in Nederland?*
 Ja
 Nee
5. Hoe lang bent u als flexkracht werkzaam (eventueel ook via een ander uitzendbureau)?
 Minder dan een maand
 1 tot 6 maanden
 6 maanden tot een jaar
 1 tot 2 jaar
 Langer dan 2 jaar
6. Wat voor contract heeft u?
7. Bij hoeveel bedrijven heeft u in de afgelopen 2 jaar als flexkracht gewerkt?
Bij bedrijven
8. In hoeveel verschillende functies heeft u de afgelopen 2 jaar gewerkt (eventueel ook via een ander uitzendbureau)?

In verschillende functies (aantal door laten werken naar vraag 9)

9. In welke verschillende functies heeft u de afgelopen 2 jaar gewerkt (eventueel ook via een ander uitzendbureau)?

I. In mijn huidige functie ben ik werkzaam als:

- Belader
- Bijrijder
- Expeditie
- Heftruckchauffeur
- Reachtruckchauffeur
- Inpakker/verpakker
- Orderpicker
- Ompakker
- Kwaliteitsmedewerker
- Logistiek medewerker
- Magazijnmedewerker
- Mixer
- Officemedewerker
- Operator
- Leerling operator
- Productiemedewerker
- Schoonmaker
- Anders, namelijk

II. In mijn vorige functie was ik werkzaam als:

- Zelfde lijstje als in I

III. In mijn functie daarvoor was ik werkzaam als:

- Zelfde lijstje als in I

IV. In mijn functie daarvoor was ik werkzaam als.....etc.

10. Hoe lang bent u flexkracht bij het bedrijf waar u nu werkt?

- Minder dan een maand
- 1 tot 6 maanden
- 6 maanden tot een jaar
- 1 tot 2 jaar
- Langer dan 2 jaar

11. In hoeveel functies heeft u als flexkracht gewerkt bij het bedrijf waar u nu werkt?

In functie(s)

12. In mijn werk leer ik voortdurend nieuwe dingen.

- volledig mee oneens
- oneens
- niet eens of oneens
- eens
- helemaal eens

13. In mijn werk kan ik veel leren

- volledig mee oneens
- oneens
- niet eens of oneens
- eens
- helemaal eens

14. Hoeveel procent van uw werktijd besteedt u aan taken waarvan u kunt leren?

.....procent

Is dit in de afgelopen 2 jaar: meer, hetzelfde of minder geworden?

15. Geef aan wat meer van toepassing is op uw werk?

In mijn werk doe ik veel alleen	1 ----- 3 ----- 5	In mijn werk doe ik veel samen
In mijn werk doe ik mijn taken hoe ik ze heb geleerd	1 ----- 3 ----- 5	In mijn werk doe ik mijn taken hoe ik denk dat het goed is
Mijn werk is makkelijk	1 ----- 3 ----- 5	Mijn werk is moeilijk
In mijn werk doe ik veel hetzelfde	1 ----- 3 ----- 5	In mijn werk moet ik veel nieuwe dingen verzinnen
Organiseren	1 ----- 3 ----- 5	Uitvoeren
Ik vertel anderen hoe zij hun werk moeten doen	1 ----- 3 ----- 5	Anderen vertellen mij hoe ik mijn werk moet doen

16. Geef aan hoeveel % van de functie uit deze werkzaamheden bestaat:

Werkzaamheden	Percentage	Afgelopen 2 jr meer, hetzelfde of minder geworden?
Alledaagse routinewerkzaamheden	
Werkzaamheden waar ik voor uitdagingen sta die ik moet oplossen	
Werkzaamheden die ik nog niet eerder heb gedaan	
Vergaderen/overleg	
Samenwerken met mensen van wie ik veel kan leren	
Samenwerken met mensen die veel van mij kunnen leren	

17. Geef aan in hoeverre de volgende stellingen van toepassing zijn op uw werk.

- In mijn werk bedenk ik nieuwe manieren om het werk te doen.
 nooit zelden soms vaak constant
- In mijn werk kan ik experimenteren met hoe het werk het best gedaan kan worden.
 nooit zelden soms vaak constant
- Ik doe verschillende werkzaamheden waar ik verschillende vaardigheden voor nodig heb.
 nooit zelden soms vaak constant
- In mijn werk ben ik breed inzetbaar.
 nooit zelden soms vaak constant

- Ik doe werkzaamheden die een belangrijke bijdrage aan het eindproduct leveren.
 nooit zelden soms vaak constant
- De werkzaamheden die ik doe hebben een duidelijk begin en een eind.
 nooit zelden soms vaak constant
- Ik krijg het altijd te horen op mijn werk als ik een taak goed heb uitgevoerd.
 nooit zelden soms vaak constant
- Ik krijg op mijn werk altijd te horen op welke manier ik mijn aanpak zou kunnen verbeteren.
 nooit zelden soms vaak constant

18. De volgende stellingen gaan over de ontwikkeling van uw loopbaan; uw werk in de toekomst. Geef bij elke vraag aan in hoeverre u het hiermee eens bent.

- Ik weet wat ik goed kan in mijn werk.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
- Ik weet wat ik moeilijk vind in mijn werk.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
- Ik weet wat mijn kansen op de arbeidsmarkt zijn.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
- Ik ben van plan om mij te gaan oriënteren op mijn loopbaan.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
- Ik ben van plan om mij te gaan oriënteren op mijn loopbaan.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
- Ik weet wat voor mij belangrijk is in een baan.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
- Ik stel mezelf doelen over wat ik wil bereiken in mijn werk.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
- Ik heb een duidelijk beeld over hoe ik mij de komende jaren wil ontwikkelen.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
- Ik weet hoe ik een planning moet maken voor wat ik wil bereiken.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
- Ik kan anderen duidelijk maken waar ik goed in ben in mijn werk.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
- Ik ben in staat aan mensen duidelijk te maken wat ik wil bereiken in mijn loopbaan.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
- Ik kan anderen duidelijk maken wat ik belangrijk vind in mijn werk.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens

19. De volgende vragen gaan over het ontwikkelen van kennis en vaardigheden. Geef bij elke vraag aan in hoeverre u het hiermee eens bent.
- In mijn huidige functie worden mijn kennis en vaardigheden goed benut werk.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
 - Ik wil mezelf graag verbeteren in mijn werk.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
 - Ik vind het leuk nieuwe dingen te doen in mijn werk.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
 - Ik wil blijven leren om mijn werk goed te kunnen doen.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
 - Ik wil verder leren om een betere baan te kunnen krijgen.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
 - Ik weet welke mogelijkheden er voor mij zijn om mij verder te ontwikkelen.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
 - Ik heb voldoende tijd en/of geld om mij verder te ontwikkelen.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
 - Ik ben op de hoogte van de ontwikkelingen binnen mijn werk.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
 - Ik word gestimuleerd om me te blijven ontwikkelen.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
 - Ik ken mensen die mij kunnen helpen met mijn ontwikkeling.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
20. Geef aan in hoeverre de volgende stellingen op u van toepassing zijn.
- Als ik mijn best doe, lukken de dingen die ik probeer te doen meestal.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
 - Ik breng de dingen die ik doe tot een goed einde.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
 - Ik ben vol twijfel over wat ik kan.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens
 - Ik heb het gevoel dat ik controle heb over mijn loopbaan.
 volledig oneens oneens niet eens of oneens eens helemaal eens

Tot slot

21. Bent u sinds u begon als flexkracht doorgestroomd naar een betere of hogere functie?
- Ja
 - Nee
 - Nee, maar ik verwacht dat dit binnenkort wel gaat gebeuren
22. Heeft u sinds u begon als flexkracht een cursus of opleiding gevolgd?
- Nee
 - Nee, maar ik verwacht dat dit binnenkort wel gaat gebeuren
 - Ja, betaald door mijzelf
 - Ja, betaald door het uitzendbureau
 - Ja, betaald door het bedrijf waar ik als flexkracht werk
 - Ja, maar ik weet niet wie dat heeft betaald
23. Bent u sinds u begon als flexkracht doorgestroomd naar een leer/werk baan?
- Nee
 - Nee, maar ik verwacht dat dit binnenkort wel gaat gebeuren
 - Ja, via het bedrijf waar ik als flexkracht werkte
 - Ja, via een andere werkgever dan een van de bedrijven waar ik als flexkracht werkte
 - Ja, via het uitzendbureau
24. Mogen wij u eventueel benaderen voor vervolgonderzoek over dit onderwerp?
- Nee
 - Ja: e-mailadres

Als u kans wilt maken op de i-pad, geef dan hier uw e-mail (alleen voor dat doeleinde gebruikt).@.....

Bijlage 4 Tabellen

Tabel B4.1 Correlaties met subjectieve beleving van informeel leren

	gemiddelde	standaard afwijking	Pearson's correlatie
Controlevariabelen			
Leeftijd	36 jaar	13.21	.156**
Geslacht	61,9% man		-.062
Opleiding	6,6% basisschool		-.152**
	35,2% vmbo/lbo		
	14,8% havo/vwo		
	15,0% mbo 1		
	28,4% > mbo 2		
Nationaliteit	89,3% NL		-.082*
Aantal functies afgelopen 2 jaar	2.19	1.66	.027
Hoe lang werkzaam als uitzendkracht	7,2% < 1 m		.049
	26,3% 1 tot 6 m		
	18,8% 6 m tot 1 jr		
	18,1% 1 tot 2 jr		
	29,5% > 2 jr		
Hoe lang werkzaam bij bedrijf	18,4% < 1 m		.005
	38,1% 1 tot 6 m		
	18,3% 6 m tot 1 jr		
	15,4% 1 tot 2 jr		
	9,7% > 2 jr		
Leerrijke taken			
<i>Taakkenmerken</i>			
• Autonomie (schaal 1-5)	2.61	1.14	.360**
• Taakvariatie	3.18	1.15	.443**
• Taaksignificantie	3.92	1.20	.346**
• Taakidentiteit	4.13	1.17	.108**
<i>Kennissenmerken</i>			
• Complexe taken	2.28	1.18	.377**
• Organiseren	3.86	1.28	.060
• Nieuwe taken	2.11	1.16	.326**
<i>Sociale kenmerken</i>			
• Samenwerken	3.00	1.35	.266**
• Feedback	2.68	1.25	.355**
• Overleg (% van de tijd)	10,60%	18,79%	.290**
• Collega's instrueren	30,43%	29,1%	.398**
• Leren van collega's	34,49%	31,73%	.565**
Persoonlijke factoren			
Loopbaancompetenties	3.68	.73	.220**
Motivatie om te leren	4.21	.78	.271**
Self-efficacy	4.32	.73	.170**
Beheersoriëntatie	2.95	1.24	.263**

	gemiddelde	standaard afwijking	Pearson's correlatie
Contextuele factoren			
Richting	2.82	1.32	.298**
Ruimte	2.63	1.31	.065
Ruggensteun	2.65	1.37	.377**

* Correlatie is significant op .05 level (2-tailed).

** Correlatie is significant op .01 level (2-tailed).

Tabel B4.2 Correlaties met doorstroom

	Pearson's correlatie
Controlevariabelen	
Leeftijd	-.015
Geslacht	-.041
Opleiding	-.040
Nationaliteit	-.107**
Aantal functies afgelopen 2 jaar	.058
Hoe lang werkzaam als uitzendkracht	.102**
Hoe lang werkzaam bij bedrijf	.086*
Toename % leerrijke taken afgelopen 2 jaar	
Tijd besteed aan taken waar je van kunt leren	.273**
Routinetaken	-.068
Uitdagende taken	.177**
Nieuwe taken	.140**
Samenwerken met mensen waar je van kunt leren	.159**
Persoonlijke factoren	
Loopbaancompetenties	.114**
Motivatie om te leren	.075*
Self-efficacy	.062
Beheersoriëntatie	.149**
Contextuele factoren	
Richting	.182**
Ruimte	.070
Ruggensteun	.168**

* Correlatie is significant op .05 level (2-tailed).

** Correlatie is significant op .01 level (2-tailed).