

ARTIKELEN

Leve lang leren: het effect van een positieve leerervaring op de self-efficacy van laagopgeleiden

Marc A.W. Damen, Jos M.A.F. Sanders & Karen van Dam*

Voor zowel overheden, bedrijven als werknemers wordt 'een leven lang leren' steeds belangrijker om hun concurrentiepositie ten opzichte van andere spelers op de wereldmarkt respectievelijk arbeidsmarkt te behouden. Een leven lang leren is echter niet voor iedereen vanzelfsprekend. Zo blijken laagopgeleide werknemers minder vaak aan scholing deel te nemen dan hun hoogopgeleide collega's en dit verschil wordt bovendien steeds groter. Doel van dit longitudinale onderzoek was bij laagopgeleiden vast te stellen wat het effect is van scholingsdeelname en leerervaring op de self-efficacy ten aanzien van leren. Laagopgeleide werknemers van drie verschillende organisaties (N = 359) werd op drie meetmomenten met tussenpozen van een half jaar een vragenlijst voorgelegd. Scholingsdeelname alleen bleek geen samenhang te hebben met een toename in self-efficacy, maar een positieve leerervaring bleek wel positief samen te hangen met een toename in self-efficacy ten aanzien van leren. Deze resultaten zijn in lijn met de sociale leertheorie van Bandura. Organisaties zouden laagdrempelige opleidingen kunnen aanbieden die gericht zijn op het opdoen van een positieve leerervaring bij laagopgeleiden om zo de self-efficacy te vergroten en daarmee een leven lang leren op gang te brengen.

Inleiding

Kennis speelt een steeds grotere rol in onze samenleving. Door toenemende globalisering en technologische vooruitgang neemt de noodzaak toe kennis up-to-date te houden en te vergroten (European Union, 2010; Kyndt & Baert, 2013). Om een goede concurrentiepositie op de wereldmarkt te behouden is het voor landen, maar ook voor bedrijven van groot belang dat werknemers zichzelf blijven ontwikkelen (Doets et al. 2008; Kyndt & Baert, 2013).

Dit belang wordt nog verder onderstreept door de toenemende vergrijzing in de geïndustrialiseerde landen (Sanders et al., 2011). Werkgevers zullen in de toekomst steeds moeilijker jong personeel in dienst kunnen nemen. Hierdoor zullen werkgevers meer hun best moeten doen hun werknemers zelf op te leiden en aan

* Marc A.W. Damen is werkzaam aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen en als stagiair verbonden aan TNO, e-mailadres: damenmarc@gmail.com. Jos M.A.F. Sanders is werkzaam bij TNO. Karen van Dam is werkzaam bij de Open Universiteit.

zich te binden. Doet de werkgever dit niet, dan zal zijn concurrentiepositie op termijn verzwakken.

Maar niet alleen voor werkgevers is een leven lang leren van belang. Ook werknemers zullen hun kennis en vaardighedenniveau op peil moeten houden om hun concurrentiepositie op de arbeidsmarkt te behouden (Van Dam et al., 2006; Doets et al., 2008; Kyndt & Baert, 2013).

Om deze en andere redenen staat een leven lang leren al decennialang hoog op de Europese agenda (Nieuwenhuis & Nijman, 2008). In de zogenoemde Lissabondoelstellingen zijn streefcijfers voor scholingsdeelname vastgesteld. Voor 2020 is als doel gesteld dat in alle landen van de Europese Unie 15% van de bevolking tussen de 25 en 65 jaar een opleiding volgt (Commission of the European Communities, 2009). Nederland behaalde dat percentage al in 2000 en heeft daarom 20% als streefcijfer vastgesteld (Golsteyn, 2012).

Een leven lang leren is echter lang niet voor iedereen vanzelfsprekend. De scholingsdeelname van laagopgeleide werknemers is lager dan die van hoogopgeleide werknemers (Hazelzet et al., 2011; Kyndt & Baert, 2013; Tharenou, 2001). Sinds 1985 is de scholingsdeelname van laagopgeleiden weliswaar toegenomen, maar deze toename blijft achter bij die van hoogopgeleiden (Fouarge et al., 2013). In 2008 volgde in Nederland 10% van de laagstopgeleide werknemers (alleen lager onderwijs) een cursus in de voorgaande twee jaren, tegenover 43% van de werknemers met een wetenschappelijke opleiding (Van der Stelt & De Voogd-Hamelink, 2009).

Dit verschil in scholingsdeelname is vooral zorgelijk, omdat laagopgeleiden een kwetsbare groep vormen op de arbeidsmarkt. Sanders et al. (2011) wijzen hiervoor een aantal oorzaken aan. Laagopgeleiden lopen allereerst een hoger risico om niet te voldoen aan de steeds toenemende eisen die werkgevers stellen. In de tweede plaats werken laagopgeleiden relatief vaak in tijdelijke, fysiek veeleisende banen, en in banen met weinig baan zekerheid en financiële zekerheid. In de derde plaats rapporteren zij meer gezondheidsklachten en verzuimen zij meer dan hoogopgeleiden, wat hun arbeidsmarktpositie nog verder verzwakt. In Nederland gaat het in 2011 om een groep van ongeveer twee miljoen laagopgeleide werknemers (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2013). Laagopgeleid wil zeggen dat deze werknemers geen startkwalificatie hebben voor de arbeidsmarkt. Onder een startkwalificatie wordt verstaan minimaal een mbo-diploma op niveau 2 of een havo/vwo-diploma.

Daarmee lijkt sprake van een toenemende spanning tussen een lage scholingsdeelname van laagopgeleiden en een groeiend belang van scholing voor deze groep om hun positie op de arbeidsmarkt te verstevigen. Het is dus relevant om inzicht te verwerven in de factoren die van invloed zijn op hun scholingsdeelname.

Self-efficacy, scholingsintentie en scholingsdeelname bij laagopgeleiden

De theorie van gepland gedrag van Ajzen (1991) biedt een geschikt verklaringsmodel om de factoren die scholingsdeelname voorspellen in kaart te brengen. Bij

het voorspellen van (vrijwillig) gedrag in een specifieke situatie speelt volgens deze theorie de intentie om dit gedrag uit te voeren een centrale rol. Ofwel, wanneer de intentie om scholing te volgen toeneemt, zal de kans op werkelijke scholingsdeelname ook toenemen. Inderdaad blijkt uit longitudinaal onderzoek dat scholingsdeelname in sterke mate bepaald wordt door de scholingsintentie van medewerkers (Hazelzet et al., 2011; Kyndt & Baert, 2013; Maurer et al., 2003). Volgens Maurer et al. is de ontwikkeling van een scholingsintentie de belangrijkste eerste stap naar daadwerkelijke deelname aan scholing.

Verschillende studies hebben laten zien dat opleidingsniveau de scholingsintentie van werknemers voorspelt, waarbij hoogopgeleiden een sterkere scholingsintentie vertonen dan laagopgeleiden (Fouarge et al., 2013; Greenhalgh & Mavrotas, 1994; Kyndt et al., 2011). Het verschil in deelname blijkt evenwel nog groter dan het verschil in intentie, hetgeen mogelijk te verklaren is door factoren op organisatie-niveau (Kyndt & Baert, 2013). Volgens Oosterbeek (1996) werken hoogopgeleiden vaker voor een organisatie die scholing aan hun werknemers aanbiedt, en hebben hoogopgeleiden een grotere kans dat hun scholing wordt aangeboden.

Terwijl scholingsintentie de scholingsdeelname beïnvloedt, wordt scholingsintentie op haar beurt beïnvloed door de self-efficacy van werknemers ten aanzien van ontwikkeling. Volgens de theorie van gepland gedrag (Ajzen, 1991) speelt self-efficacy naast attitude en sociale invloed een belangrijke rol bij het ontwikkelen van gedragsintenties.

Self-efficacy is een begrip dat afkomstig is uit de sociaal-cognitieve leertheorie van Bandura (1977, 1982). Bandura (1982, p. 122) omschrijft self-efficacy als 'judgments of how well one can execute courses of action required to deal with prospective situations'. Het gaat hier om de verwachting die de persoon heeft ten aanzien van zijn eigen mogelijkheden om het gewenste gedrag uit te voeren (Hazelzet et al., 2011). Een Nederlandse vertaling van de term 'self-efficacy' die de lading voldoende dekt, is moeilijk te vinden. In de Nederlandse onderzoeksliteratuur wordt wel de term 'eigen-effectiviteitsverwachting' of 'zelf-effectiviteit' gebruikt. In dit artikel houden we vast aan de Engelse term self-efficacy.

In dit onderzoek zijn we vooral geïnteresseerd in de self-efficacy van werknemers ten aanzien van leren, of zoals Maurer en Tarulli (1994, p. 6) schrijven 'the strength of an employee's belief in his or her capability to learn at a level at or above the norm when participating in a learning or development activity'. Meerdere studies hebben gevonden dat een hogere self-efficacy ten aanzien van leren samenhangt met een hogere scholingsintentie (Colquitt et al., 2000; Kyndt & Baert, 2013; Maurer & Tarulli, 1994). Hoe meer vertrouwen men heeft dat men scholing met succes zal afronden, hoe meer men de intentie zal ontwikkelen om daadwerkelijk aan scholing deel te nemen. Ook bij laagopgeleiden blijkt self-efficacy een belangrijke voorspeller van scholingsintentie te zijn (Hazelzet et al., 2011; Kyndt et al., 2011; Renkema, 2006). Laagopgeleiden die inschatten dat ze scholing succesvol zullen afronden, tonen een hogere scholingsintentie dan laagopgeleiden die hun kansen op succes lager inschatten (Hazelzet et al., 2011). Verwacht mag dus worden dat wanneer de self-efficacy van laagopgeleiden wordt vergroot, hun scholingsintentie en daarmee de kans op daadwerkelijke scholingsdeelname toeneemt.

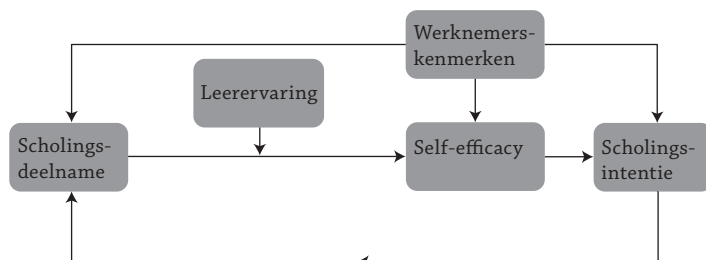
Het vergroten van de self-efficacy ten aanzien van leren

Eerder onderzoek naar factoren die van invloed zijn op de self-efficacy ten aanzien van leren is voornamelijk uitgevoerd in onderwijsomgevingen bij leerlingen en studenten. Schunk en Pajares (2001) geven in een literatuuroverzicht aan welke factoren de self-efficacy bij leerlingen en studenten positief beïnvloeden. Belangrijke bronnen blijken een stimulerende, positief responsieve opvoeding en succesvolle en stimulerende leeftijdgenoten.

Een belangrijke factor die volgens de sociaal-cognitieve leertheorie (Bandura, 1982) self-efficacy beïnvloedt, is de *enactive mastery experience*, ofwel de ervaring dat men een bepaalde vaardigheid beheerst. In een studie van Van Dinther et al. (2011) bleek deze positieve prestatie-ervaring inderdaad de krachtigste voorspeller van een toename in self-efficacy bij studenten in het hoger onderwijs. Maar niet alleen de ervaring dat men goed presteert, ook de ervaring dat men vaardiger wordt, kan de self-efficacy vergroten (Schunk & Pajares, 2001). Successen vergroten de verwachting dat men het gedrag kan uitvoeren, terwijl mislukkingen deze verwachtingen juist verlagen. Zo zou dus ook een positieve leerervaring de self-efficacy ten aanzien van leren kunnen vergroten.

Bij werknemers is veel minder onderzoek gedaan naar factoren die de self-efficacy ten aanzien van leren beïnvloeden dan bij scholieren en studenten. Factoren die mede de self-efficacy ten aanzien van leren bepalen, zijn bijvoorbeeld eerdere deelname aan scholing, zelfvertrouwen en de inschatting van eigen intelligentie, leervermogens en mentale vermogens (Maurer et al., 2003). Eerdere analyses op het in dit onderzoek gebruikte databestand tonen aan dat steun door collega's en leidinggevenden van invloed is op de self-efficacy ten aanzien van leren (Hazelzet et al., 2011). Tannenbaum et al. (1991) onderzochten het effect van een positieve leerervaring op onder andere de self-efficacy ten aanzien van leren bij militairen. Deze onderzoekers vonden een verband tussen trainingsprestatie en toename in de self-efficacy ten aanzien van leren. Hoe beter men presteert in de training, hoe meer men vertrouwen krijgt dat men voldoende vaardigheden in huis heeft om een volgende training ook succesvol af te ronden. Net als in de studie van Van Dinther et al. (2011) bleek een positieve leerervaring een belangrijke voorspeller van self-efficacy.

Andersom zou de ervaring dat men faalt in het leren, de self-efficacy ten aanzien van leren juist verlagen. Volgens Illeris (2006) is dit de oorzaak van de door hem waargenomen lage self-efficacy bij laagopgeleiden. Door negatieve schoolervaringen zouden laagopgeleiden een lage self-efficacy ten aanzien van leren hebben ontwikkeld. De jarenlange dagelijkse ervaring op school dat men niet goed genoeg is, heeft bij hen geleid tot de wens om school zo snel mogelijk te verlaten. Op latere leeftijd is de wens om terug te keren naar een dergelijke situatie logischerwijs dan ook laag. Zij zouden niet nog eens het risico willen lopen om te falen (Illeris, 2006; Smit et al., 2005). Fouarge et al. (2013) vonden dat vooral examenangst een negatief effect heeft op de scholingsintentie van laagopgeleide werknemers. Ook zij geven aan dat dit mogelijk komt door negatieve leerervaringen in het verleden bij laagopgeleiden. Zeker bij laagopgeleiden is het daarom interessant om te kijken naar de invloed van een positieve leerervaring op de self-



Figuur 1 Conceptueel model van het onderzoek

efficacy ten aanzien van leren. Wanneer laagopgeleiden inderdaad een lagere scholingsintentie hebben door negatieve leerervaringen in het verleden, zou een positieve leerervaring een belangrijk middel kunnen zijn om een cyclus van leren op gang te krijgen. De centrale probleemstelling voor deze studie luidt derhalve: *Welke invloed heeft een positieve leerervaring op de self-efficacy ten aanzien van leren?*

Conceptueel model en hypothesen

Voor zover ons bekend is er nog geen onderzoek uitgevoerd naar het effect van de leerervaring op de verandering in self-efficacy ten aanzien van leren bij laagopgeleiden. Doel van dit longitudinale onderzoek was vast te stellen of scholingsdeelname en een positieve leerervaring de self-efficacy van laagopgeleide werknemers ten aanzien van leren kunnen bevorderen. Dit onderzoek wil zo een bijdrage leveren aan de kennis over effectieve interventies om de self-efficacy ten aanzien van leren bij laagopgeleiden te vergroten. Als namelijk blijkt dat een positieve leerervaring bij laagopgeleiden leidt tot een toename in self-efficacy, zou dit een aanwijzing zijn dat het zinvol is laagopgeleiden een laagdrempelige scholing aan te bieden die vooral gericht is op het opdoen van een positieve leerervaring. De toegenomen self-efficacy kan op haar beurt leiden tot een hogere scholingsintentie en scholingsdeelname in de toekomst. Zo kan mogelijk ook bij laagopgeleiden een cyclus van een leven lang leren op gang worden gebracht. Het conceptuele model is weergegeven in figuur 1.

Om een goed beeld te krijgen van de groep laagopgeleiden en van de subgroepen waarbinnen het hiervoor geschetste probleem het meest aanwezig is, is allereerst gekeken naar de werknemerskenmerken die bij laagopgeleiden van invloed zijn op de self-efficacy ten aanzien van leren, scholingsintentie en scholingsdeelname. Hierin zijn algemene kenmerken als geslacht, leeftijd en opleiding meegenomen. Ook is in het kader van de vraagstelling gekeken of werknemers die een training hebben gevolgd in de vijf jaar voorafgaand aan het onderzoek, een hogere self-efficacy, scholingsintentie en scholingsparticipatie laten zien dan werknemers die dit niet hebben gedaan.

Daarnaast zijn twee hypothesen getoetst. In navolging van Maurer et al. (2003) werd verwacht dat deelname aan scholing leidt tot een toename in self-efficacy ten aanzien van leren, ook bij laagopgeleiden.

Hypothese 1: Scholingsdeelname leidt tot een toename in self-efficacy ten aanzien van leren bij laagopgeleide werknemers.

Op basis van de sociaal-cognitieve leertheorie van Bandura (1977) en in navolging van Illeris (2006), Tannenbaum et al. (1991) en Van Dinther et al. (2011) werd verwacht dat een positieve leerervaring leidt tot een toename in de self-efficacy ten aanzien van leren.

Hypothese 2: Een positieve leerervaring leidt tot een toename in self-efficacy ten aanzien van leren.

Methoden

Design, procedure en steekproef

Voor dit onderzoek is gebruikgemaakt van het databestand uit een longitudinaal surveyonderzoek van TNO naar het stimuleren van scholing bij lager opgeleide werknemers (Hazelzet et al., 2011). Op drie meetmomenten (T1, T2 en T3) is een vragenlijst afgenomen, telkens met een tussenpoos van een half jaar. In totaal hebben 359 werknemers minimaal één vragenlijst ingevuld.

Respondenten waren werknemers van drie verschillende bedrijven, twee reguliere bedrijven en één sociale werkvoorziening. De respondenten waren allen laagopgeleid, ofwel werknemers zonder startkwalificatie. Dit houdt in dat hun opleidingsniveau maximaal mbo niveau 1 was. De hoogst afgeronde opleiding was bij 78% vbo, ambachtsschool, vmbo, lbo of mbo niveau 1. De overige 22% had alleen basisschool of geen opleiding afgerond. De gemiddelde leeftijd van de deelnemers was 47 jaar. Zij waren gemiddeld 35 uur in de week werkzaam en hadden een arbeidsverleden van gemiddeld 17 jaar. De groep bestond voor 76% uit mannen.

Er zijn drie analyses uitgevoerd. Met de eerste analyse is onderzocht welke kenmerken van werknemers van invloed zijn op de self-efficacy ten aanzien van leren, de scholingsintentie en de daadwerkelijke deelname. Hiervoor zijn alleen de gegevens gebruikt van werknemers die op T1 alle hiervoor benodigde vragen hebben ingevuld, en van wie bekend was dat ze tussen T1 en T3 wel of niet aan een opleiding zijn begonnen (N = 171).

Met de tweede analyse is onderzocht wat het effect is van scholingsdeelname op self-efficacy ten aanzien van leren. Hiervoor zijn alleen de gegevens gebruikt van respondenten die op minimaal twee meetmomenten alle hiervoor benodigde vragen hebben ingevuld (N = 185). Van deze groep namen 47 werknemers tussen T1 en T3 deel aan scholing. De gegevens van deze 47 werknemers zijn gebruikt voor de derde analyse waarin gekeken is wat het effect is van een positieve leerervaring op self-efficacy ten aanzien van leren.

Meetinstrumenten

Leerervaring. De leerervaring is gemeten met zeven vragen naar de tevredenheid over de gevolgde opleiding in het algemeen en verschillende aspecten van de opleiding. Een voorbeelditem is: 'Hoe tevreden bent u over de opleiding?' Respondenten konden dit aangeven op een vijfpuntsschaal (1 = heel ontevreden, 5 = heel tevreden). Deze vragen zijn voorgelegd aan medewerkers die tussen T1 en T3 begonnen zijn aan een opleiding. Als de vragen op zowel T2 als T3 zijn ingevuld, is gekozen voor de score op T3.

Self-efficacy ten aanzien van leren. De self-efficacy ten aanzien van leren is gemeten met vijf vragen uit de zogenaamde WorkSkills-vragenlijst van Hazelzet et al. (2011). Respondenten konden op een vijfpuntsschaal aangeven in hoeverre ze het eens waren met een aantal stellingen (1 = helemaal oneens, 5 = helemaal eens). Een voorbeelditem is: 'Ik weet zeker dat ik een goede cursist zal zijn.' Cronbach's α was .93.

Scholingsintentie. De scholingsintentie is gemeten met twee vragen over de plannen om binnen een jaar een opleiding te gaan volgen. Deze vragen zijn gebaseerd op een vragenlijst die gebruikt is om de effectiviteit van een interventie te meten (Hazelzet et al., 2011). Respondenten konden op een vijfpuntsschaal aangeven in hoeverre ze het eens waren met de stellingen (1 = helemaal oneens, 5 = helemaal eens). Een voorbeelditem is: 'Ik denk er wel eens over om binnen een jaar een opleiding te gaan volgen die langer duurt dan zes maanden.' Cronbach's α was .95.

Analyse

De gegevens zijn ingevoerd, bewerkt en geanalyseerd in SPSS. Voor de eerste analyse is per individu de schaalscore voor zowel self-efficacy als voor scholingsintentie op T1 berekend. Vervolgens zijn daarvan de groepsgemiddelden berekend. Voor scholingsdeelname tussen T1 en T3 zijn percentages berekend. Om te kijken of de gevonden verschillen tussen groepen significant zijn, zijn Pearsons Chi-kwadraattoetsen, t-toetsen en een ANOVA uitgevoerd.

Om hypothese 1 te toetsen is met een regressieanalyse een model getoetst met scholingsdeelname als onafhankelijke variabele en self-efficacy op T3 als afhankelijke variabele. Self-efficacy op T1, leeftijd, geslacht en gevolgde opleiding in de afgelopen vijf jaar zijn als covariaten in het model opgenomen. Om hypothese 2 te toetsen is een regressieanalyse uitgevoerd met positieve leerervaring als onafhankelijke variabele en self-efficacy op T3 als afhankelijke variabele. Ook in deze regressieanalyses zijn self-efficacy op T1, leeftijd, geslacht en gevolgde opleiding in de afgelopen vijf jaar als covariaten in het model opgenomen.

Resultaten

Tabel 1 laat zien welke kenmerken van werknemers van invloed zijn op self-efficacy en scholingsintentie op T1 en scholingsdeelname tussen T1 en T3. Er zijn geen verschillen gevonden tussen mannen en vrouwen in self-efficacy, scholingsintentie of scholingsdeelname.

Tabel 1 *Werknemerskenmerken en verschillen in self-efficacy, scholingsintentie en scholingsdeelname (N = 171)*

	N	Self-efficacy op T1		Scholingsintentie op T1		Scholingsdeelname tussen T1 en T3 (in %)	
		M	SD	M	SD	Nee	Ja
<i>Totaal</i>	171	3,40	0,83	2,64	1,15	77,8	22,2
<i>Geslacht</i>							
Man	139	3,41	0,84	2,58	1,16	77,0	23,0
Vrouw	32	3,36	0,77	2,89	1,05	81,3	18,8
<i>Opleiding</i>							
Basisschool of geen scholing gevolgd	27	2,80***	1,08	2,56	1,32	85,2	14,8
Vbo/ambachtsschool/vmbo/lbo/mbo I	144	3,51***	0,72	2,65	1,12	76,4	23,6
<i>Afgelopen vijf jaar gestart met een opleiding</i>							
Nee	116	3,29*	0,88	2,60	1,16	84,5**	15,5**
Ja	55	3,62*	0,65	2,72	1,12	63,6**	36,4**
<i>Leeftijd</i>							
30 jaar of jonger	8	3,75	0,52	2,81	1,22	87,5	12,5
31 – 50 jaar	86	3,63***	0,65	2,97***	1,12	67,4**	32,6**
51 jaar of ouder	77	3,10***	0,93	2,25***	1,06	88,3**	11,7**

Percentages zijn rij-percentages, en zijn getoetst met de Pearson Chi-kwadraattest (verticale vergelijkingen). Gemiddelden zijn getoetst met t-testen en ANOVA (verticale vergelijkingen). *: $p < ,05$, **: $p < ,01$, ***: $p < ,001$ (en *): significant hoge (lage) percentages en/of gemiddelden.

Werknemers die vbo, vmbo, mbo of ambachtsschool hebben afgerond, blijken een significant hogere self-efficacy ten aanzien van leren te hebben dan werknemers die alleen basisschool hebben of die geen opleiding hebben afgerond ($t = 4,30$, $p < ,001$). Er is echter geen verschil gevonden in scholingsintentie of scholingsdeelname.

De self-efficacy ten aanzien van leren op T1 is significant hoger bij laagopgeleide werknemers die in de vijf jaar voorafgaand aan het onderzoek een opleiding hebben gevolgd dan bij laagopgeleide werknemers die in de vijf jaar ervoor geen opleiding hebben gevolgd ($t = 2,48$, $p < ,05$). Hun scholingsintentie is echter niet significant hoger. Wel blijken ze in het jaar daarop vaker deel te nemen aan scholing ($\chi^2 = 9,38$, $p < ,01$).

Ten slotte is leeftijd een bepalende factor. Werknemers in de leeftijd van 30 tot 50 jaar nemen vaker deel aan scholing dan werknemers jonger dan 30 en werknemers ouder dan 50 jaar ($\chi^2 = 10,70$, $p < ,01$) en hun scholingsintentie op T1 is hoger ($F = 8,64$, $p < ,01$). Hun self-efficacy ten aanzien van leren op T1 is gemid-

Tabel 2 *Uitkomsten regressieanalyse effect van scholingsdeelname op self-efficacy*

Onafhankelijke variabelen	Self-efficacy op T3			
	ΔR^2	B	SE B	B
<i>Model 1</i>	,02*			
Constante		3,48	0,07	
Scholingsdeelname		0,29	0,14	,15*
<i>Model 2</i>	,45***			
Constante		1,59	0,38	
Scholingsdeelname		0,01	0,11	,01
Self-efficacy op T1		0,66	0,06	,62***
Geslacht		-0,17	0,12	-,08
Leeftijd		-0,07	0,08	-,05
Opleiding gevolgd vijf jaar voorafgaand aan onderzoek		0,18	0,10	,11

N = 185, * p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

deld hoger dan die van werknemers ouder dan 50 jaar ($F = 10,45$, $p < ,01$), maar verschilt niet significant van die van werknemers jonger dan 30 jaar.

Hypothese 1 luidde dat scholingsdeelname leidt tot een hogere self-efficacy ten aanzien van leren. De resultaten van de regressieanalyse staan in tabel 2. In de regressieanalyse zijn twee modellen getoetst. Het eerste model bevat enkel scholingsdeelname als onafhankelijke variabele. In het tweede model is gecontroleerd voor self-efficacy op T1, geslacht, leeftijd en gevolgde opleiding in de vijf jaar voorafgaand aan het onderzoek. Scholingsdeelname lijkt op het eerste gezicht inderdaad samen te hangen met een hogere self-efficacy ten aanzien van leren op T3 ($F(183, 1) = 4,44$, $p < ,05$). Uit het tweede model blijkt echter dat de samenhang bijna geheel verklaard kan worden vanuit de self-efficacy op T1 ($F(179, 5) = 29,40$, $p < ,001$). Hypothese 1 wordt niet bevestigd.

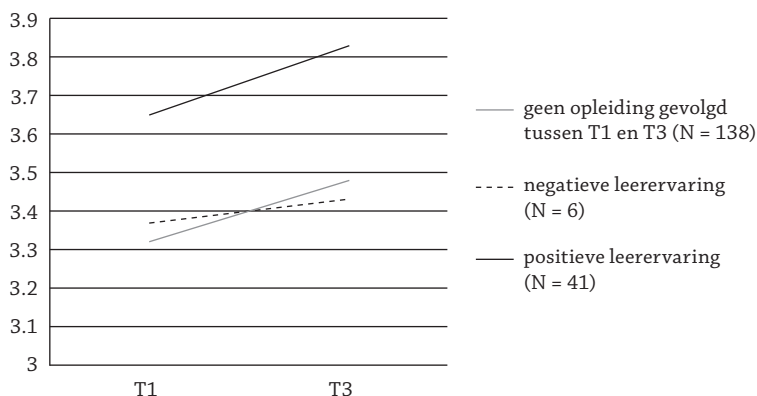
Hypothese 2 luidde dat een positieve leerervaring de self-efficacy ten aanzien van leren op T3 bij laagopgeleide werknemers verhoogt. De resultaten van de regressieanalyse zijn gegeven in tabel 3. Uit de regressieanalyse blijkt dat een positieve leerervaring 14% van de variantie in de self-efficacy op T3 verklaart ($F(45, 1) = 16,60$, $p < ,001$). Daarbij is gecontroleerd voor self-efficacy op T1, leeftijd, geslacht en gevolgde opleiding in de vijf jaar voorafgaand aan het onderzoek.

Naarmate laagopgeleiden meer tevreden zijn over de gevolgde opleiding, hebben ze op T3 ook een hogere self-efficacy ten aanzien van leren. Hoe tevredener werknemers zijn over de opleiding die ze hebben gevolgd, hoe meer vertrouwen ze erin hebben dat ze een eventuele toekomstige opleiding ook met goed gevolg zullen afronden. Hypothese 2 wordt daarmee bevestigd. Dit is ook te zien in figuur 2. Hier is de groep werknemers die een opleiding hebben gevolgd, verdeeld in twee groepen: een groep met een positieve leerervaring (neutraal tot helemaal tevre-

Tabel 3 *Uitkomsten regressieanalyse effect van leerervaring op self-efficacy*

Onafhankelijke variabelen	Self-efficacy op T3			
	R ²	B	SE B	β
<i>Model</i>	,40**			
Constance		0,37	0,87	
Leerervaring		0,35	0,12	,38*
Self-efficacy op T1		0,47	0,17	,40**
Geslacht		-0,02	0,27	-,01
Leeftijd		0,19	0,20	,13
Opleiding gevolgd vijf jaar voorafgaand aan onderzoek		0,05	0,17	,04

N = 47, * p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

**Figuur 2** *Het verband tussen leerervaring en self-efficacy*

den) en een groep werknemers met een negatieve leerervaring (heel ontevreden tot neutraal).

Daarnaast is in de grafiek de groep werknemers die geen opleiding heeft gevolgd, meegenomen (N = 138). Opvallend is dat ook binnen deze groep een toename in self-efficacy lijkt te hebben plaatsgevonden. Verder lijkt uit de grafiek af te leiden dat werknemers die geen scholing volgen, een grotere toename in self-efficacy laten zien dan werknemers met een negatieve leerervaring. Hoewel dit interessante bevindingen zijn, is dit niet verder onderzocht, omdat dit buiten de vraagstelling van het huidige onderzoek viel en gezien het geringe aantal werknemers met een negatieve leerervaring (N = 6).

Discussie

In deze studie is onderzocht wat het effect is van leerervaring op de self-efficacy ten aanzien van leren bij laagopgeleide werknemers. Allereerst is gekeken welke werknemerskenmerken van invloed zijn op de self-efficacy ten aanzien van leren

bij laagopgeleiden. Leeftijd blijkt een bepalende factor te zijn. Werknemers in de leeftijd van 30 tot 50 jaar hebben een hogere self-efficacy ten aanzien van leren dan werknemers ouder dan 50 jaar. Hun scholingsintentie is bovendien hoger en ook nemen ze vaker deel aan scholing dan ouderen.

Werknemers die een opleiding hebben afgerond, blijken een hogere self-efficacy te hebben dan werknemers die alleen basisschool hebben. Het lijkt er dus op dat opleidingsniveau positief samenhangt met de self-efficacy. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de laagst opgeleiden ook de meest negatieve schoolervaringen hebben opgedaan en daardoor weinig vertrouwen erin hebben dat ze toekomstige scholing met succes zullen afronden, zoals Illeris (2006) stelde.

Werknemers die recent deelnamen aan scholing, hebben een hogere self-efficacy dan werknemers die al langere tijd niet hebben deelgenomen aan scholing. Uit de tweede analyse kwam eenzelfde beeld naar voren. Werknemers die tijdens het onderzoek deelnamen aan scholing, bleken aan het eind van het onderzoek een hogere self-efficacy te hebben dan werknemers die tijdens het onderzoek niet deelnamen aan scholing. Het verschil bleek echter bijna geheel te kunnen worden verklaard door de self-efficacy ten aanzien van leren aan het begin van het onderzoek. Blijkbaar hebben werknemers die deelnamen aan scholing, op voorhand al een hogere self-efficacy ten aanzien van leren dan de groep die niet deelnam aan scholing. Deelname alleen lijkt dus geen effect op self-efficacy te hebben.

Dit komt niet overeen met wat Maurer et al. (2003) vonden. Zij vonden dat scholingsdeelname leidt tot een hogere self-efficacy. In hun longitudinale onderzoek is self-efficacy echter slechts op één moment gemeten. Causaliteit is dus niet met zekerheid vast te stellen. Het is waarschijnlijk dat werknemers die een opleiding volgden, al voorafgaand aan de scholing een hogere self-efficacy hadden. In dit onderzoek tonen we aan dat in ieder geval bij laagopgeleiden de causaliteit inderdaad andersom is. Werknemers met een hoge self-efficacy ten aanzien van leren nemen vaker deel aan scholing dan werknemers met een lage self-efficacy ten aanzien van leren.

Deelname aan scholing alleen blijkt dus niet voldoende om de self-efficacy te vergroten. Scholing blijkt alleen self-efficacy te vergroten als deze gepaard gaat met een positieve leerervaring. Dit is te zien in figuur 2. Hoe tevredener werknemers zijn over de opleiding die ze hebben gevolgd, hoe meer vertrouwen ze erin hebben dat ze een eventuele toekomstige opleiding ook met goed gevolg zullen afronden. Opvallend uit deze studie is ten slotte dat een toename in self-efficacy ook waarneembaar is bij werknemers die géén opleiding hebben gevolgd. Mogelijk wordt hun self-efficacy vergroot door het horen van positieve verhalen over trainingen van collega's. Daarmee lijkt het niet opdoen van leerervaringen beter voor de self-efficacy van laaggeschoolden, dan het opdoen van negatieve leerervaringen. In dit onderzoek zijn er echter te weinig werknemers ($N = 6$) met een negatieve leerervaring om hier harde conclusies aan te verbinden. Toch zien we dit als een relevante bevinding, omdat dit een aanwijzing is voor het belang van het voorkómen van een negatieve leerervaring en het belang van het delen van positieve ervaringen met training tussen collega's. Onderzoek naar de effecten hiervan onder een grotere groep laagopgeleiden is zinvol om de robuustheid van deze resultaten te toetsen.

De bevindingen uit dit onderzoek zijn in overeenstemming met de theorie van Bandura, die aangeeft dat positieve leerervaringen belangrijk zijn voor het ontwikkelen van self-efficacy. In deze studie laten we zien dat dit ook voor laagopgeleide werknemers geldt. Wat de effecten zijn op scholingsintentie en daadwerkelijke scholingsparticipatie en in hoeverre een positieve leerervaring een leven lang leren in gang kan zetten, vraagt om verder onderzoek. Deze studie wijst echter wel in die richting.

Beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek

Een belangrijke beperking van het onderzoek betreft het aantonen van causaliteit waar het de relatie van leerervaring en self-efficacy betreft. Leerervaring blijkt positief samen te hangen met een toename in self-efficacy, maar of een grotere tevredenheid leidt tot een toename in self-efficacy of een grotere self-efficacy tot een grotere tevredenheid, kan in ons onderzoek niet met zekerheid worden gezegd. Dat we de causaliteit niet goed kunnen vaststellen, heeft ermee te maken dat self-efficacy ten aanzien van leren en tevredenheid over een training beide pas worden gevraagd aan werknemers nadat ze een opleiding waaraan ze tijdens het onderzoek begonnen zijn, hebben afgerond. De vraag naar tevredenheid over een opleiding is dus alleen op T3 gesteld. Daardoor kan niet met zekerheid worden gesteld wat oorzaak is en wat gevolg. In vervolgonderzoek zou gekeken kunnen worden naar de leerervaring op een moment dat voorafgaat aan de meting van self-efficacy ten aanzien van leren.

Een tweede beperking betreft de zelfrapportage als meetmethode voor zowel leerervaring als voor self-efficacy. Het gebruik van eenzelfde meetmethode kan een schijnsamenhang veroorzaken. Om uitspraken te kunnen doen over causaliteit en in hoeverre een positieve leerervaring bijdraagt aan de toename van self-efficacy, is een (semi-)experimenteel onderzoeksdesign vereist.

In het huidige onderzoek is het begrip 'leerervaring' geoperationaliseerd door te vragen naar de tevredenheid over verschillende aspecten van de gevolgde opleiding. Het is echter de vraag of de kwaliteit van een leerervaring volledig samenvalt met tevredenheid. Tannenbaum et al. (1991) maakten in hun onderzoek naar de effecten van een positieve leerervaring bij militairen, onderscheid tussen tevredenheid over de training, de trainingsprestaties en de mate waarin de training voldoet aan de verwachtingen en wensen van de deelnemer, 'training-fulfillment'. De onderzoekers vonden een verband tussen trainingsprestatie en toename in de self-efficacy ten aanzien van leren. Hoe beter men presteert in de training, hoe meer men er vertrouwen in krijgt dat men voldoende vaardigheden in huis heeft om een volgende training ook succesvol af te ronden.

In het huidige onderzoek hebben alle cursisten hun opleiding met goed gevolg afgerond. Hierdoor kon het effect van trainingsprestaties op self-efficacy niet gemeten worden. In een vervolgonderzoek zou naast de effecten van tevredenheid ook gekeken moeten worden naar de effecten van trainingsprestaties en training-fulfillment om een vollediger beeld te krijgen van de kwaliteit van een leerervaring en het effect daarvan op self-efficacy.

Ten slotte is het effect van een positieve leerervaring op trainingsintentie en trainingsparticipatie in deze studie niet onderzocht. Het vergroten van de self-efficacy is geen doel op zich, maar een middel om trainingsintentie en daarmee trainingsparticipatie te vergroten. Hierbij spelen mogelijk ook nog andere factoren een rol dan self-efficacy. Attitude lijkt bijvoorbeeld ook een factor van betekenis (Fouarge et al., 2013; Hazelzet et al., 2011). Het is zeer wel mogelijk dat een positieve leerervaring leidt tot een grotere trainingsparticipatie via een meer positieve waardering van opleidingen. De rol van positieve leerervaringen en hoe en in welke mate deze kunnen bijdragen aan een grotere trainingsdeelname onder laagopgeleiden, is nog onduidelijk en vormt derhalve onderwerp voor verder onderzoek. Ook organisatiekenmerken en de restricties die deze kenmerken kunnen opleggen aan de individuele mogelijkheden om ook training te gaan volgen, zouden in dergelijk onderzoek mee moeten worden genomen. Met de voor deze studie gebruikte data zijn deze analyses nog niet mogelijk.

Aanbevelingen voor de praktijk

Om de cyclus van een leven lang leren bij laagopgeleiden op gang te krijgen, is het relevant dat zij er vertrouwen in krijgen dat ze een opleiding succesvol kunnen afronden. Hiervoor is het van belang dat zij positieve leerervaringen opdoen. Werkgevers doen er dan ook goed aan om bij deze werknemers te starten met een laagdrempelige scholing die er vooral op gericht is de werknemer een positieve leerervaring te laten opdoen. Wanneer in het begin te veel gekeken wordt naar effectiviteit van de training en de lat voor werknemers te hoog wordt gesteld, kan de self-efficacy van de werknemer dalen en daarmee ook de intentie om in de toekomst ooit nog deel te nemen aan een andere opleiding.

Allereerst roept deze aanbeveling de vraag op hoe ervoor gezorgd kan worden dat scholing als laagdrempelig wordt ervaren, zodat werknemers over die eerste drempel heen worden geholpen. In de literatuur worden verschillende suggesties gedaan. Zo doet men er goed aan de setting zo dicht mogelijk bij de werkvloer te houden en zo min mogelijk te laten lijken op een schoolse setting (Illeris, 2006). Een goede aansluiting van de scholing bij reeds verworven competenties en goede voorlichting over mogelijkheden wat betreft scholing lijken ook belangrijk om de drempel te verlagen (Smit et al., 2005). Tevens zou men de werknemer zelf invloed kunnen laten uitoefenen op de inhoud en de vorm van de training, zodat de optimaal kan worden aangesloten bij zijn wensen en mogelijkheden.

Daarnaast zou voorafgaand aan de scholing al kunnen worden gekeken of de self-efficacy vergroot kan worden, door bijvoorbeeld positieve ervaringen van collega's te communiceren (Geenen et al., 2013) en door de steun van de leidinggevende in de vorm van complimenten en het bespreken van eerdere negatieve ervaringen met scholing (Hazelzet et al., 2011).

De voornaamste conclusie uit het huidige onderzoek is dat naast de laagdrempeligheid een eerste scholing bij laagopgeleiden vooral ook gericht moet zijn op het opdoen van een positieve leerervaring. Specifiek voor laagopgeleiden is mogelijk de feeling van de docent met de doelgroep belangrijk (Smit et al., 2005). Zo zou een docent die te veel is gericht op theorie en einddoelen, een negatief effect kunnen hebben. Voor laagopgeleiden is juist een docent gewenst die kan zorgen voor

een positief leerklimaat waarbinnen werknemers fouten durven te maken, vragen durven te stellen en op hun eigen manier kunnen leren. Van belang hierbij is dat docenten aandacht hebben voor de cursist, vooral feedback geven op inzet en niet zozeer op normgedrag en dat de concurrentie tussen cursisten onderling laag wordt gehouden (Schunk & Pajares, 2001).

Te overwegen is daarnaast om kleinere toetsvormen te gebruiken om laaggeschoolden te leren omgaan met examens en toetsmomenten, zodat examenvrees kan worden beperkt. Examenvrees blijkt immers een belangrijke belemmering voor laaggeschoolden om überhaupt aan scholing of opleiding te beginnen (Fouarge et al., 2013). De effecten van een dergelijke aanpak op examenvrees en de kwaliteit van een leerervaring onder laaggeschoolden zijn niet eerder onderzocht. Nieuw onderzoek is nodig om vast te stellen of deze bestanddelen bij laagopgeleiden inderdaad leiden tot een toename in self-efficacy ten aanzien van leren, hoe ze het beste kunnen worden geïmplementeerd, en in hoeverre ze kunnen bijdragen aan een leven lang leren.

Literatuur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2013). *Beroepsbevolking; behaalde onderwijs naar herkomst, geslacht en leeftijd*, geraadpleegd op 5 juli 2013, <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?DM=SLNL&PA=71822NED&D1=2&D2=0&D3=0&D4=0&D5=0-3&D6=a&D7=l&HDR=T,G1&STB=G2,G4,G5,G3,G6&VW=T>
- 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(2), 678-707.
- Commission of the European Communities (2009). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*, geraadpleegd op 5 juli 2013, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf
- Dam, K. van, Heijden, B.I.J.M. van der & Schyns, B. (2006). Employability en individuele ontwikkeling op het werk. *Gedrag & Organisatie*, 19, 53-68.
- Dinther, M. van, Dochy, F. & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95-108.
- Doets, C., Esch, W. van & Westerhuis, A. (2008). *Een brede verkenning van een leven lang leren*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- European Union (2010). *New skills for new jobs: Action now. A report by the expert group on new skills for new jobs prepared for the European Commission*. European Union.
- Fouarge, D., Schils, T. & Grip, A. de (2013). Why do low-educated workers invest less in further training? *Applied Economics*, 45(18), 2587-2601.
- Geenen, B.A.M., Proost, K., Schreurs, B., Dam, K. van & Grumbkow, J. von (2013). What friends tell you about justice: The influence of peer communication on applicants' reactions. *Journal of Work and Organisational Psychology*, 29(1), 37-44.

- Golsteyn, B. (2012). *Waarom groeit leven lang leren in Nederland niet sterker ondanks de vele adviezen erover? Een onderzoek in opdracht van de onderwijsraad*. Maastricht: Universiteit Maastricht.
- Greenhalgh, C. & Mavrotas, G. (1994). The role of career aspirations and financial constraints in individual access to vocational training. *Oxford Economic Papers*, 46, 579-604.
- Hazelzet, A., Sanders, J., Langelaan, S., Giesen, F. & Keijzer, L. (2011). *Stimuleren van scholing bij lager opgeleide werknemers*. Hoofddorp: TNO.
- Illeris, K. (2006). Lifelong learning and the low-skilled. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), 15-28.
- Kyndt, E. & Baert, H. (2013). Antecedents of employees' involvement in work-related learning: A systematic review. *Review of Educational Research*, 83(2), 273-313.
- 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.
- Maurer, T.J. & Tarulli, B.A. (1994). Investigation of perceived environment, perceived outcome, and person variables in relationship to voluntary development activity by employees. *Journal of Applied Psychology*, 79(1), 3-14.
- Maurer, T.J., Weiss, E.M. & Barbeite, F.G. (2003). A model of involvement in work-related learning and development activity: the effects of individual, situational, motivational and age variables. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 707-724.
- Nieuwenhuis, L. & Nijman, D. (2008). Een leven lang leren in beeld: een overzicht en analyse van het afgelopen decennium. In: C. Doets, W. van Esch & A. Westerhuis (red.), *Een brede verkenning van een leven lang leren* (pp. 17-40). 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Oosterbeek, H. (1996). A decomposition of training probabilities. *Applied Economics*, 28(7), 799-805.
- Renkema, A. (2006). Individual learning accounts: a strategy for lifelong learning? *Journal of Workplace Learning*, 18(6), 384-394.
- Sanders, J., Oomens, S., Blonk, R.W.B. & Hazelzet, A. (2011). Explaining lower educated workers training intentions. *Journal of Workplace Learning*, 23(6), 402-416.
- Schunk, D.H. & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. In: A. Wigfield & J. Eccles (red.), *Development of achievement motivation* (pp. 406-434). San Diego: Academic Press.
- Smit, A.A., Andriessen, S. & Stark, K. (2005). *Lager opgeleiden in beweging. Employability van lager opgeleiden, aanbevelingen en praktijkvoorbeelden*. Hoofddorp: TNO.
- Stelt, H. van der & Voogd-Hamelink, M. de (2009). *Trendrapport. Aanbod van arbeid 2009*. Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.
- Tannenbaum, S.I., Mathieu, J.E., Salas, E. & Cannon-Bowers, J.A. (1991). Meeting trainees' expectations: the influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 759-769.
- Tharenou, P. (2001). The relationship of training motivation to participation in training and development. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(5), 599-621.