

**Leerdoeloriëntatie als Moderator tussen Beroepskeuzespijt en Werkgerelateerd Leren**

**Learning Goal Orientation as a Moderator Between Occupational Regret and Work-Related Learning**

Naam student: Michaëla Jaspers

Studentnummer: 851934638

Cursusnaam en -code: PB9916 Bachelorthesis

Begeleider: Ilke Grosemans

Examinator: Dr. Roy Willems

Inleverdatum: 14/07/2024

### Samenvatting

Bij loopbaanovergangen zijn flexibiliteit en leervermogen cruciaal voor aanpassing aan nieuwe rollen, maar kunnen uitdagingen zoals spijt over eerdere carrièrekeuzes het welzijn en de motivatie voor verdere ontwikkeling negatief beïnvloeden. Deze cross-sectionele studie (2024) onderzoekt bij 79 respondenten de samenhang tussen beroepskeuzespijt uit een eerdere functie en de participatie in werkgerelateerd leren binnen een nieuwe functie, met een focus op de modererende rol van leerdoeloriëntatie. Uit de resultaten van de hiërarchische regressieanalyse blijkt dat er aanwijzingen zijn voor een negatieve samenhang tussen beroepskeuzespijt uit een voorgaande functie en informeel leren door persoonlijke bronnen ( $\beta = 0.24, p = .033$ ), wat nader onderzoek vereist. Daarnaast is gebleken dat een hoge leerdoeloriëntatie positief samenhangt met informeel leren via omgevingsbronnen ( $\beta = 0.31, p = .006$ ), en er zijn aanwijzingen dat leerdoeloriëntatie ook positief gerelateerd is aan formeel leren ( $\beta = 0.23, p = .046$ ). Er werd geen significant moderatie-effect van leerdoeloriëntatie gevonden op de relatie tussen beroepskeuzespijt en werkgerelateerd leren. Dit onderzoek levert een waardevolle bijdrage aan de wetenschappelijke kennis over de relatie tussen beroepskeuzespijt en werkgerelateerd leren, waarbij leerdoeloriëntatie als moderator fungeert. Toekomstig onderzoek zou moeten onderzoeken hoe interventies gericht op het verminderen van beroepskeuzespijt en het bevorderen van leerdoeloriëntatie kunnen bijdragen aan verbeterde leerresultaten en welzijn op de werkplek.

*Keywords:* Beroepskeuzespijt, Leerdoeloriëntatie, Werkgerelateerd Leren

## Inleiding

De arbeidsmarkt verandert voortdurend, aangedreven door globalisering en technologische innovaties. Deze evolutie vereist dat werknemers zich continu ontwikkelen en aanpassen, met name tijdens loopbaanovergangen, waarbij aanpassing aan nieuwe rollen en verantwoordelijkheden noodzakelijk is (Alexander & Goldberg, 2011). Werkgerelateerd leren speelt hierbij een sleutelrol. Het stelt werknemers in staat nieuwe vaardigheden en kennis op te doen, noodzakelijk om effectief te reageren op nieuwe eisen en hun inzetbaarheid te behouden (Tikkanen et al., 2018). Een aanzienlijk obstakel in dit aanpassingsproces is beroepskeuzespijt, waarbij spijt uit eerdere carrièrebeslissingen het leren in nieuwe functies kan bemoeilijken (Ebberwein et al., 2004).

Technologische vooruitgang en organisatorische herstructureringen vergroten de kans op een mismatch tussen de vaardigheden van individuen en de vereisten van hun huidige beroep, wat gevoelens van spijt kan aanwakkeren (Susskind & Susskind, 2015). Deze mismatch ondermijnt zowel het welzijn van werknemers als hun motivatie voor verdere ontwikkeling in hun huidige rol (Budjanovcanin & Woodrow, 2022). Onderzoek wijst uit dat een groot aantal werknemers terugkijkt met spijt op hun carrièrekeuzes, wat ook de werkprestaties negatief beïnvloedt. Uit een recente studie blijkt dat meer dan de helft van de deelnemers beroepskeuzespijt rapporteert (Weng & McElroy, 2012; O'Neill, 2024). Ondanks de negatieve effecten van beroepskeuzespijt blijft de invloed van beroepskeuzespijt uit een voorgaande functie op de mate waarin werknemers nieuwe vaardigheden verwerven in een nieuwe functie onderbelicht. Dit is cruciaal, aangezien professionele ontwikkeling noodzakelijk is om relevant te blijven in de huidige arbeidsmarkt en carrièrevoortgang te bevorderen (Clarke, 2004; Lohman, 2005).

Een mogelijke factor die de negatieve invloed van beroepskeuzespijt op werkgerelateerd leren kan modereren, is leerdoeloriëntatie (LGO). Leerdoeloriëntatie verwijst naar de drang van een individu om competenties te ontwikkelen en nieuwe vaardigheden te beheersen (Dweck, 1999). Personen met hoge LGO zien uitdagingen, inclusief tegenslagen, als kansen voor groei en leren (Dweck &

Leggett, 1988). Van belang is dat leerdoeloriëntatie de manier beïnvloedt waarop individuen omgaan met negatieve ervaringen. Zo versterkt LGO de positieve relatie tussen feedback na falen en creativiteit. Werknemers met een hoge LGO gebruiken feedback na falen als een leermogelijkheid om hun creatieve prestaties te verbeteren (He et al., 2016). Dit suggereert dat werknemers met een hoge LGO de negatieve emoties en gevolgen van beroepskeuzespijt uit een eerdere functie kunnen omzetten in motivatie om hun vaardigheden te verbeteren en nieuwe leerervaringen te zoeken binnen een nieuwe functie, wat tot hiertoe nog niet is onderzocht.

Deze studie onderzoekt de samenhang tussen beroepskeuzespijt uit een eerdere functie en de participatie in werkgerelateerd leren binnen een nieuwe functie, met een focus op de modererende rol van LGO. Door focus te leggen op deze variabelen, probeert het onderzoek de dynamiek te onthullen die belangrijk is voor succesvolle aanpassing en ontwikkeling in nieuwe functies. De centrale vraag is: 'In welke mate modereert leerdoeloriëntatie (LGO) de invloed van beroepskeuzespijt uit een voorgaande functie op het werkgerelateerd leren in een nieuwe functie?' De resultaten van deze studie kunnen organisaties helpen bij het ontwerpen van ontwikkelingsprogramma's die werknemers ondersteunen bij het overwinnen van beroepskeuzespijt en hen aanmoedigen om nieuwe vaardigheden te verwerven.

### **Werkgerelateerd Leren**

Tot de jaren negentig viel werkgerelateerd leren onder de noemer formeel leren, georganiseerd via cursussen door onderwijsinstellingen bedrijfsopleidingen. Dit type leren, gekenmerkt door een gestructureerde aanpak en geleid door docenten, richtte zich op specifieke leeruitkomsten binnen een afgebakende tijdsperiode, zowel binnen organisaties als via externe cursussen en seminars (Eraut, 2000; Marsick & Watkins, 2001). Informeel leren daarentegen is minder gestructureerd en vindt plaats tijdens dagelijkse werkzaamheden zonder vooraf bepaalde leerdoelen of directe instructie. Dit zelfgestuurde, spontane proces hangt sterk af van de individuele leerbereidheid (Eraut, 2000; Marsick & Watkins, 2001). Informeel leren wordt verder opgesplitst in twee categorieën:

informeel leren door persoonlijke bronnen en informeel leren door omgevingsbronnen. Informeel leren door persoonlijke bronnen omvat activiteiten zoals interacties met anderen en zelfreflectie, bijvoorbeeld het observeren van collega's, feedback vragen, werkervaringen bespreken en nadenken over eigen gedrag. Informeel leren door omgevingsbronnen verwijst naar het gebruik van niet-interpersoonlijke bronnen, zoals boeken, tijdschriften, instructievideo's en het internet (Grosemans et al., 2020). Dit onderzoek definieert werkgerelateerd leren als betrokkenheid bij zowel formele als informele activiteiten gericht op het ontwikkelen van competenties, waarbij leren een continu proces is (Crouse et al., 2011).

Bij een loopbaanverandering is het belangrijk dat werknemers niet alleen formele training ontvangen, maar ook informele leeractiviteiten kunnen ontplooiën. Het combineren van gestructureerde trainingsprogramma's met informele leerervaringen, zoals dagelijkse interacties en praktische toepassingen, draagt aanzienlijk bij aan het succesvol opdoen van kennis door werknemers (Yeo et al., 2008). Deze combinatie van formele en informele training biedt een holistische benadering van leren, waardoor werknemers beter in staat zijn zich aan te passen aan nieuwe rollen en verantwoordelijkheden (Blume et al., 2009).

### **Beroepskeuzespijt**

Beroepskeuzespijt treedt op wanneer individuen reflecteren op hun eerdere carrièremogelijkheden en tot de conclusie komen dat andere keuzes mogelijk tot een betere situatie hadden geleid (Zeelenberg & Pieters, 2007; Zeelenberg et al., 2000). In huidig onderzoek ligt de focus op beroepskeuzespijt uit een voorgaande functie. Spijt die voortkomt uit eerdere functies kan specifieke gevoelens van mislukking of gemiste kansen met zich meebrengen die niet zomaar verdwijnen bij een functiewisseling. Dit type spijt is bijzonder relevant bij loopbaanovergangen, omdat het de manier kan beïnvloeden waarop individuen nieuwe mogelijkheden en uitdagingen benaderen (Gilovich & Medvec, 1995). Deze spijt manifesteert zich vaak als een persistente ontevredenheid over het gekozen carrièrepad, veroorzaakt door niet vervulde verwachtingen,

gemiste kansen, of een discrepantie tussen huidige bezigheden en persoonlijke waarden of interesses (Sullivan et al., 2007). Persistente beroepskeuzespijt betreft een langdurige en aanhoudende emotionele toestand die het huidig functioneren beïnvloedt, resulterend in diepgewortelde ontevredenheid en frustratie die moeilijk te overwinnen zijn zonder bewuste inspanningen en interventies (Budjanovcanin & Rodrigues, 2023; Meng et al., 2023). Het ervaren van intense beroepskeuzespijt kan het welzijn, zelfbeeld en de productiviteit van een individu negatief beïnvloeden, wat het vermogen om nieuwe vaardigheden aan te leren kan verminderen (Ephrem & Murimbika, 2023).

Beroepskeuzespijt heeft enkele implicaties voor individuen die besluiten hun loopbaan te veranderen. Personen die spijt hebben ervaren, denken mogelijk grondiger na over hun nieuwe rol en beslissingen, wat kan leiden tot een bewuste en weloverwogen benadering van hun carrièreontwikkeling (Sullivan et al., 2007). Echter, de angst om dezelfde fouten opnieuw te maken kan leiden tot verhoogde stress en angst in de nieuwe functie, waardoor integratie en optimale prestaties bemoeilijkt worden (Zeelenberg & Pieters, 2007). Beroepskeuzespijt kan het zelfvertrouwen ondermijnen, wat individuen doet twijfelen aan hun vermogen om succesvolle carrièrekeuzes te maken, en hun prestaties in de nieuwe functie kan beïnvloeden (Savickas, 2012).

### **Werkgerelateerd Leren en Beroepskeuzespijt**

Het Job Demands-Resources (JD-R) model categoriseert werkkenmerken in job demands, die substantiële inspanning vereisen, en job resources, die bijdragen aan het bereiken van werkdoelen en persoonlijke groei (Demerouti et al., 2001). Binnen dit kader introduceert een uitgebreide benadering de concepten van person demands en person resources. Person demands zoals beroepskeuzespijt kunnen psychologische lasten opleggen die motivatie en betrokkenheid bij leeractiviteiten beïnvloeden, terwijl person resources zoals zelfeffectiviteit deze negatieve effecten kunnen verminderen (Bakker & Demerouti, 2007).

Beroepskeuzespijt kan binnen dit model worden beschouwd als een person demand die psychologische lasten oplegt waarbij het leren in een nieuwe functie beïnvloedt kan worden. Dit type spijt veroorzaakt cognitieve dissonantie, waarbij werknemers kampen met het verschil tussen hun huidige situatie en de niet-gerealiseerde carrièrekeuzes. Cognitieve dissonantie kost veel energie en draagt bij aan verhoogde stressniveaus, omdat de werkelijkheid niet voldoet aan hun oorspronkelijke verwachtingen. Werknemers moeten voortdurend hun huidige situatie rationaliseren in het licht van wat had kunnen zijn, wat innerlijke onrust en spanning veroorzaakt (Creed et al., 2017). Daarnaast wekt beroepskeuzespijt negatieve emoties op zoals spijt en teleurstelling, wat kan resulteren in zelftwijfel en een verminderd zelfvertrouwen, wat de huidige werkattitude en motivatie voor professionele ontwikkeling ondermijnt (Van De Calseyde & Zeelenberg, 2018).

Hoewel mensen die van baan veranderen vaak intrinsiek gemotiveerd zijn om te leren, kan beroepskeuzespijt deze motivatie ondermijnen. In plaats van te profiteren van een frisse start, kunnen deze individuen overweldigd worden door negatieve emoties, die hun leerproces belemmeren. De psychologische last van spijt kan sterker zijn dan de intrinsieke motivatie om te leren (Li et al., 2015). Deze afgenomen motivatie resulteert in een lagere betrokkenheid bij leeractiviteiten, wat de ontwikkeling van zelfeffectiviteit belemmert. Zelfeffectiviteit, het geloof in eigen kunnen om specifieke taken succesvol uit te voeren, geeft werknemers de mentale kracht om obstakels te overwinnen en hun professionele capaciteiten te verbeteren. Deze positieve dynamiek kan ernstig ondermijnd worden door beroepskeuzespijt doordat individuen hun capaciteiten negatief evalueren, wat leidt tot verminderd vertrouwen en een afname van motivatie voor werkgerelateerde leeractiviteiten (Maurer et al., 2003). Ondanks dat leeractiviteiten bedoeld zijn om succeservaringen te bieden die het vertrouwen van werknemers versterken, kan het aanhoudende gevoel van spijt deze positieve uitkomsten teniet doen. Dit gevoel van spijt kan ertoe leiden dat individuen de waarde van leeropportunities niet inzien, waardoor hun betrokkenheid en inzet afnemen (Ephrem & Murimbika, 2023).

Beroepskeuzespijt kan een negatieve impact hebben op de leer- en ontwikkelingsactiviteiten, wat potentieel leidt tot verminderde werkprestatie en organisatiebetrokkenheid (Karatepe et al., 2021). De neiging van beroepskeuzespijt om een focus op het verleden te veroorzaken, in plaats van op toekomstige mogelijkheden, bemoeilijkt de inspanningen van individuen om proactief verbetering na te streven door middel van leren. Dit retrospectieve perspectief kan verhinderen dat individuen volledig profiteren van leer- en ontwikkelingskansen in hun nieuwe functie (Jackson & Nutini, 2002). Aangezien beroepskeuzespijt zowel formele als informele vormen van leren kan beïnvloeden, wordt geen significant verschil in de uitkomsten tussen deze vormen van leren verwacht. Uit deze overwegingen volgt de hypothese:

*Hypothese 1:* Beroepskeuzespijt uit een eerdere functie hangt negatief samen met formeel leren (a), informeel leren door omgevingsbronnen (b) en informeel leren door persoonlijke bronnen (c) in een nieuwe functie.

### **Leerdoeloriëntatie**

Leerdoeloriëntatie speelt een rol in zowel persoonlijke als professionele ontwikkeling door nadruk te leggen op leren, vaardighedenontwikkeling, en zelfverbetering (Dweck, 1999). Deze oriëntatie moedigt individuen aan om actief deel te nemen aan leeractiviteiten en verbetert hun vaardigheid in begripvorming en vaardigheidsverwerving (Dweck, 1986; Levy et al., 2004). De kern van leerdoeloriëntatie is de overtuiging dat vaardigheden ontwikkeld kunnen worden door inspanning (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988). Individen met een hoge leerdoeloriëntatie (LGO) beschouwen leren als een fundamenteel doel en streven voortdurend naar zelfverbetering. Deze oriëntatie stimuleert hen om aanzienlijke tijd en moeite in hun taken te investeren, uitdagingen en obstakels te overwinnen, en voortdurend effectievere leerstrategieën te zoeken. Dit proces bevordert niet alleen de ontwikkeling van persoonlijke competenties, maar verhoogt ook de zelfeffectiviteit en geeft het vertrouwen om complexe uitdagingen aan te gaan (Dweck & Leggett, 1988; Fisher & Ford, 1998; Payne et al., 2007; Parker & Collins, 2010).



Uit het onderzoek van Potosky (2010) blijkt dat leerdoeloriëntatie (LGO) bijdraagt aan de aanpassing aan nieuwe rollen en loopbaanveranderingen. Werknemers met een hoge LGO kunnen beter omgaan met veranderingen, omdat ze gemotiveerd zijn om nieuwe vaardigheden te leren en zich aan te passen aan nieuwe werkomgevingen. Ze zijn proactief in het verbeteren van hun taken en verantwoordelijkheden en streven voortdurend naar zelfontwikkeling. Deze leergerichte houding maakt hen effectief in het vervullen van nieuwe of veranderende functies, wat bijdraagt aan soepele loopbaantransities (Matsuo, 2019).

### **Leerdoeloriëntatie en Werkgerelateerd Leren**

Binnen het JD-R model wordt leerdoeloriëntatie gezien als een belangrijke person resource die werkgerelateerd leren stimuleert. Personen met een hoge leerdoeloriëntatie maken actiever gebruik van opleidingsprogramma's, mentoring en feedback. Ze zoeken voortdurend naar nieuwe kennis, passen geleerde vaardigheden toe in de praktijk en evalueren continu hun prestaties (Cellar et al., 2011). Deze werknemers richten zich op zelfverbetering en streven naar meesterschap in hun vakgebied. Hun intrinsieke motivatie om te leren en te groeien helpt hen om uitdagingen als leermogelijkheden te zien in plaats van als obstakels (Tan et al., 2016). Leerdoeloriëntatie stimuleert intrinsieke motivatie, waarbij individuen worden aangemoedigd om leerdoelen te stellen die zowel uitdagend als specifiek zijn. Dit bevordert hun betrokkenheid bij werkgerelateerd leren en verhoogt hun motivatie om deel te nemen aan dergelijke activiteiten (Elliot & Harackiewicz, 1994). Deze motivatie wordt verder versterkt door de beloning die voortkomt uit het behalen van leerdoelen, wat leidt tot een gevoel van voldoening en bekwaamheid (Elliott & Dweck, 1988).

Onderzoek bevestigt dat een hoge leerdoeloriëntatie bijdraagt aan grotere toewijding dan prestatiegerichte oriëntaties (VandeWalle et al., 2001). Dit resulteert in verbeterde uitkomsten zoals intrinsieke motivatie (Hirst et al., 2009), het zoeken naar zelfverbeteringsinformatie (Janssen & Prins, 2007), innovatieve prestaties (Lu et al., 2012) en metacognitieve activiteiten (Ford et al., 1998). Gezien de positieve effecten van een hoge leerdoeloriëntatie op werkgerelateerde uitkomsten,

suggereert dit dat deze oriëntatie ook een belangrijke rol speelt bij werkgerelateerd leren na een loopbaantransitie. Daarom is de volgende hypothese opgesteld:

*Hypothese 2:* Een hoge leerdoeloriëntatie hangt positief samen met formeel leren (a), informeel leren door omgevingsbronnen (b) en informeel leren door persoonlijke bronnen (c) na een loopbaantransitie.

### **Leerdoeloriëntatie als moderator**

Leerdoeloriëntatie als persoonlijke hulpbron binnen het JD-R model speelt een cruciale rol bij het omzetten van beroepskeuzespijt uit een voorgaande functie in leerervaringen in een nieuwe functie. Deze oriëntatie fungeert als buffer tegen de negatieve effecten van beroepskeuzespijt door individuen aan te moedigen zich te richten op leermogelijkheden en vaardighedenontwikkeling. Dit helpt hen hun leerdoelen na te streven ondanks gevoelens van beroepskeuzespijt (Ames & Archer, 1988; Schraw et al., 1995). Personen met een hoge leerdoeloriëntatie zijn geneigd om negatieve ervaringen, zoals beroepskeuzespijt, te gebruiken als leermogelijkheden. In plaats van zich te laten ontmoedigen door gevoelens van spijt, zien deze individuen dit als een kans om nieuwe vaardigheden te ontwikkelen en hun loopbaan vooruit te helpen. Hierdoor zijn ze beter in staat om negatieve emoties om te zetten in positieve leerervaringen, wat leidt tot verhoogde werkgerelateerde leeractiviteiten ondanks de aanwezigheid van spijt. Bovendien helpt leerdoeloriëntatie de negatieve invloed van beroepskeuzespijt te neutraliseren door individuen te motiveren om actief te leren en te groeien. Het verandert de perceptie van spijt van een remmende factor naar een katalysator voor groei. Hierdoor vermindert de psychologische last van beroepskeuzespijt, waardoor werknemers minder last hebben van stress en zelftwijfel (Pintrich, 2000; Butler, 2007).

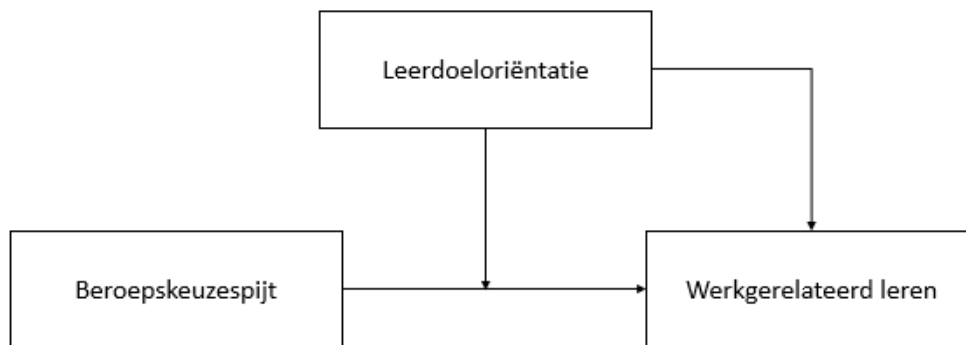
Onderzoek ondersteunt dat leerdoeloriëntatie meer bijdraagt aan inzet dan prestatiegerichte oriëntaties, resulterend in betere prestaties (VandeWalle et al., 2001). Een sterke leeroriëntatie helpt individuen om uitdagingen aan te gaan en voort te bouwen op ervaringen, gesteund door de overtuiging dat leren waardevol is (Chow & Gong, 2019). Empirisch bewijs ondersteunt deze rol van

leerdoeloriëntatie. In hun meta-analyse onderzochten Payne et al. (2007) de rol van leerdoeloriëntatie in verschillende werkgerelateerde uitkomsten. Ze vonden dat leerdoeloriëntatie niet alleen direct positieve effecten had op leer- en prestatie-uitkomsten, maar ook als moderator fungeerde door de relatie tussen prestatiedruk en leeruitkomsten te beïnvloeden. Personen met een hoge leerdoeloriëntatie presteerden beter onder prestatiedruk, wat suggereert dat leerdoeloriëntatie helpt om negatieve effecten van stress en negatieve emoties te mitigeren. Verder onderzoek ondersteunt het idee dat leerdoeloriëntatie individuen helpt om negatieve ervaringen, zoals beroepskeuzespijt, te herinterpreteren als kansen voor groei en leren. Deze studies tonen aan dat leerdoeloriëntatie een beschermende factor is tegen de negatieve effecten van stress en negatieve emoties (Blackwell et al., 2007). Op basis van deze informatie komt de volgende hypothese naar voren:

*Hypothese 3:* Individuen met een hoge leerdoeloriëntatie ervaren minder negatieve invloed van beroepskeuzespijt uit een voorgaande functie op formeel leren (a), informeel leren door omgevingsbronnen (b) en informeel leren door persoonlijke bronnen (c) in een nieuwe functie.

### **Conceptueel model**

Het conceptuele model van dit onderzoek, weergegeven in Figuur 1, veronderstelt specifieke relaties tussen de onderzochte variabelen. Het model suggereert dat beroepskeuzespijt uit een voorgaande functie een negatieve samenhang vertoont met werkgerelateerd leren in een nieuwe functie. Centraal staat de modererende functie van leerdoeloriëntatie: het onderzoek stelt dat de relatie tussen beroepskeuzespijt en werkgerelateerd leren minder sterk is voor individuen met een hoge leerdoeloriëntatie. Hiermee impliceert het onderzoek dat leerdoeloriëntatie potentieel een buffer vormt die de ongunstige effecten van beroepskeuzespijt uit een voorgaande functie kan verzachten.

**Figuur 1***Onderzoeksmodel***Methode****Onderzoeksdesign**

In april en mei 2024 hebben zeven studenten aan de Open Universiteit respondenten geworven voor hun bachelorthesis in de psychologie. Ze maakten gebruik van hetzelfde databestand om elk hun eigen specifieke onderzoeksvraag te beantwoorden. Deze studie maakt gebruik van een cross-sectioneel online onderzoeksdesign, uitgevoerd bij Belgische en Nederlandse professionals die recent, binnen de laatste zes maanden, een loopbaantransitie hebben doorgemaakt. De onderzoeksmethode omvatte het gebruik van een online vragenlijst, ontwikkeld om alle relevante concepten van het onderzoeksmodel te operationaliseren, waarbij elk concept via één of meerdere vragenlijstitems werd gemeten.

**Onderzoekspopulatie en steekproef**

Voor de bepaling van de steekproefgrootte werd vooraf een a priori poweranalyse uitgevoerd met behulp van G\*Power (versie 3.1.9.7). Er is gekozen voor een F-test binnen een lineaire meervoudige regressieanalyse, onder een fixed model met een  $R^2$  afwijking van nul. De berekening hield rekening met zes predictoren, een alfa van .05, een power van .80, en een klein effect size van  $f^2 = .05$  (Funder Ozer, 2020). Uit deze berekening volgde dat de minimale steekproefgrootte 126 respondenten moet

zijn. Deze omvang garandeert voldoende statistische kracht om de gestelde hypothesen betrouwbaar te toetsen.

### **Procedure**

Werknemers uit diverse beroepssectoren in Nederland en België die recent een loopbaantransitie hebben ervaren, vormden de doelgroep voor deze studie. De deelnemers zijn geworven via een combinatie van gelegenheden- en sneeuwbalsteekproef. Het wervingsbericht (Bijlage A) werd verspreid via e-mail, WhatsApp, en sociale media platforms zoals LinkedIn, en verder gedeeld door familie, vrienden, kennissen, collega's en medestudenten. Deze methode bevordert een snelle en kostenefficiënte werving en maakt gebruik van bestaande netwerken om een breder bereik en toegang tot specifieke of moeilijk bereikbare doelgroepen te garanderen (Johnson, 2014; Etikan, 2016). Het wervingsbericht bevatte een korte toelichting, een link en een QR-code die geïnteresseerden naar een beveiligde pagina op het onderzoeksplatform o4u leidde. Deze pagina bevatte gedetailleerde informatie over het onderzoek (Bijlage B) en de toestemmingsverklaring (Bijlage C). Potentiële deelnemers moesten instemmen met deze verklaring en hun naam en e-mailadres opgeven om de directe link naar de online enquête te ontvangen. De online vragenlijst was onderverdeeld in verschillende secties die achtereenvolgens de volgende aspecten behandelden: kenmerken van verandering, welzijn en leren op het werk, baankenmerken, persoonlijke kenmerken en achtergrondkenmerken. Bij elke vraag waren aanwijzingen voorzien over de wijze van antwoorden. Aan het einde van de vragenlijst werden de respondenten gevraagd de enquête te verzenden.

### **Materialen (Meetinstrumenten)**

Voor het onderzoek werd een online vragenlijst ontwikkeld om alle factoren uit het onderzoeksmodel te bevragen.

### ***Leerdoeloriëntatie***

Het onderzoek maakte gebruik van het Work Domain Goal Orientation Instrument (Vandewalle, 1997), vertaald om interpretatiefouten te minimaliseren (Bijlage D). Deze vragenlijst was ontworpen

om de werkgerelateerde doeloriëntaties van individuen te meten en focuste in dit onderzoek op de leerdoeloriëntatie. Het meetmodel hanteerde een reflectieve aanpak, waarbij de items werden gebruikt om de onderliggende constructen van leer-, prestatie-, en vermijdingsoriëntatie te weerspiegelen. Leerdoeloriëntatie werd gemeten met vier items zoals 'Het ontwikkelen van mijn vaardigheden is belangrijk genoeg voor me om risico's te nemen'. Respondenten antwoorden op een 6-puntsschaal die loopt van 1 = *Helemaal niet mee eens* naar 6 = *Helemaal mee eens*. De totaalscore bood een indicatie van de mate waarin een individu gericht was op het leren en ontwikkelen van vaardigheden. De betrouwbaarheid van deze schaal was hoog, met een Cronbach's alpha van  $\alpha = .89$  (Vandewalle, 1997).

### ***Beroepskeuzespijt***

In het huidige onderzoek werd gebruikgemaakt van een aangepaste en vertaalde versie van de beroepsspijtschaal ontwikkeld door Budjanovcanin et al. (2019) (Bijlage E). De originele schaal, gericht op hartfysiologen, werd aangepast voor een breder werkend publiek in België en Nederland zonder een specifiek werkdomein. De reden voor deze aanpassing was om de schaal toepasbaar te maken voor het meten van beroepsspijt over vorige functies, niet beperkt tot een specifieke sector. Het meetmodel voor beroepsspijt in deze studie was reflectief van aard. Deelnemers kregen onder andere de volgende vraag voorgelegd: 'Ik dacht dat ik een inschattingfout heb gemaakt door dit carrièrepad te kiezen'. De respondenten beantwoordden de 4 items door gebruik te maken van een 5-puntsschaal variërend van 1 = *Helemaal niet mee eens* tot 5 = *Helemaal mee eens*. De totaalscore gaf een indicatie over een hoog niveau van beroepskeuzespijt. Aangezien deze vragenlijst specifiek voor dit onderzoek werd aangepast, moest de betrouwbaarheid nog worden bepaald.

### ***Werkgerelateerd leren***

Het Instrument to Measure Work-Related Learning (Grosemans et al., 2020) werd ontwikkeld om zowel formele als informele leeractiviteiten te evalueren die bijdragen aan de ontwikkeling van werkgerelateerde competenties (Bijlage F). Met de vragenlijst konden drie kerndimensies van

werkgerelateerd leren worden onderscheiden: (1) Informele leeractiviteit via persoonlijke bronnen, e.g., 'Vroeg ik anderen hun mening over wat ik deed', (2) Informele leeractiviteiten via omgevingsbronnen, e.g., 'Las ik tijdschriften, websites, boeken...', (3) Formele leeractiviteiten, e.g., 'Nam ik deel aan een workshop'. Respondenten antwoordden op een 4-puntsschaal die loopt van 1= *nooit* naar 4 = *enkele keren per maand*. De totaalscore op de drie kerndimensies gaf een indicatie van de mate van werkgerelateerd leren. Uit een initiële set van 15 items werd door factoranalyse een gefinaliseerde lijst van 13 items samengesteld. De betrouwbaarheid van de schaal was hoog met Cronbach's alpha waarden van  $\alpha = .89$  voor informele leeractiviteiten via persoonlijke bronnen,  $\alpha = .83$  voor informele leeractiviteiten via omgevingsbronnen en  $\alpha = .84$  voor formele leeractiviteiten.

### **Controlevariabelen**

Onderzoek toonde aan dat oudere werknemers vaak terughoudender zijn om nieuwe vaardigheden te leren dan jongere collega's (De Lange et. al., 2009). Gezien deze bevinding werd leeftijd opgenomen als controlevariabele in dit onderzoek. Leeftijd werd hierbij specifiek vastgesteld door deelnemers te vragen hun leeftijd in jaren op te geven. Daarnaast ontvingen werknemers die intern van functie veranderden vaak minder formele inductie dan degenen die naar een andere organisatie overstapten, omdat ze al bekend waren met de bedrijfscultuur en processen (Milligan et al., 2013). Om te bepalen of deze aanname een invloed had op het werkgerelateerd leren, werd de aard van de verandering als controlevariabele opgenomen in de studie. Om dit aspect te onderzoeken, werd gebruikgemaakt van een ja-nee-vraag waarbij deelnemers aangaven of zij binnen hun organisatie van functie waren gewisseld. Ten slotte bleek dat mannen vaker deelnemen aan werkgerelateerd leren dan vrouwen, door culturele en organisatorische factoren. Vrouwen hebben vaak meer moeite met het balanceren van werk en privé vanwege onevenredige zorgverantwoordelijkheden, wat hun deelname aan leeractiviteiten kan beperken (Boeren, 2011). Om deze genderdynamiek te controleren, werd een vraag opgenomen over de genderidentiteit van de deelnemers: 'Met welk geslacht identificeert u zich?' (Bijlage G).

### **Ethische verantwoording**

Dit onderzoek werd uitgevoerd in overeenstemming met de ethische normen en heeft goedkeuring ontvangen van Ceto (Ceto\_RP592/U202401533). Voor aanvang van de online vragenlijst werd een informatiesectie gepresenteerd (zie Bijlage B) die de deelnemers volledig informeerde over de doelstellingen, de verwachtingen ten aanzien van de deelnemers, en de procedure van het onderzoek. Deze sectie benadrukte ook de vertrouwelijkheid van alle verzamelde persoonsgegevens en bood de mogelijkheid tot het stellen van vragen bij onduidelijkheden. De toestemmingsverklaring werd zorgvuldig opgesteld om de principes van geïnformeerde toestemming, vrijwillige deelname, en privacybescherming te waarborgen. Deelnemers gaven expliciet toestemming voor het gebruik van hun geanonimiseerde gegevens voor wetenschappelijke doeleinden, voor het delen daarvan binnen Open Science-initiatieven, en voor de vertrouwelijke behandeling en veilige opslag van hun persoonlijke informatie door de Open Universiteit voor een periode van tien jaar.

### **Analyse**

Voor dit onderzoek zijn de data geanalyseerd met behulp van IBM SPSS Statistics versie 29. Respondenten zonder recente loopbaanverandering (binnen zes maanden) of met onvolledig ingevulde vragenlijsten over beroepskeuzespijt, leerdoeloriëntatie en werkgerelateerd leren zijn geëlimineerd. Beschrijvende statistieken zijn gebruikt om de frequenties voor geslacht, leeftijd, sector, aard van de loopbaanverandering en werkregime te berekenen. De validiteit en interne consistentie van de schalen voor de verschillende vormen van werkgerelateerd leren, beroepskeuzespijt en leerdoeloriëntatie zijn geëvalueerd. De interne consistentie is beoordeeld met Cronbach's alpha, waarbij een waarde hoger dan 0.70 als acceptabel wordt beschouwd (Streiner, 2003). Vervolgens is de geschiktheid voor factoranalyse beoordeeld met de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) maatstaf en Bartlett's Test van Sphericiteit. Een KMO-waarde van 0.5 of hoger en een significante Bartlett's test ( $p < .05$ ) worden als acceptabel beschouwd (Hair et al., 1995; Tabachnick et al., 2007). Een exploratieve factoranalyse met Oblimin-rotatie is uitgevoerd. Hierbij wordt een model met vijf



factoren verwacht: formeel leren, informeel leren door persoonlijke bronnen, informeel leren door omgevingsbronnen, beroepskeuzespijt en leerdoeloriëntatie. Normaliteit is getoetst met histogrammen, skewness en kurtosis (Dawson, 2011). Hiërarchische regressieanalyse onderzocht de samenhang tussen beroepskeuzespijt (onafhankelijke variabele), de verschillende vormen van werkgerelateerd leren (afhankelijke variabelen) en leerdoeloriëntatie (moderator). Om multicollineariteit te minimaliseren, zijn beroepskeuzespijt en leerdoeloriëntatie gecentreerd. De interactieterm, gebaseerd op het product van de gecentreerde waarden van beroepskeuzespijt en leerdoeloriëntatie, werd opgenomen om het potentiële interactie-effect op werkgerelateerd leren te onderzoeken. Leeftijd, geslacht en de aard van de verandering waren covariaten. De Variance Inflation Factor (VIF) werd berekend om multicollineariteit te beoordelen. Een VIF-waarde hoger dan 5 duidde op multicollineariteit (Akinwande et al., 2015). Een alfa van 5% ( $p < .05$ ) is gehanteerd om de resultaten te interpreteren. De statistische significantie van de interactieterm bepaalde of de relatie tussen beroepskeuzespijt en werkgerelateerd leren varieert afhankelijk van het niveau van leerdoeloriëntatie. Bij een significante interactieterm zijn aanvullende analyses uitgevoerd, waaronder het opstellen van interactieplots om de variatie visueel te inspecteren. De effectgroottes zijn beoordeeld aan de hand van de gestandaardiseerde beta ( $\beta$ ) coëfficiënten, waarbij 0.10 als klein, 0.30 als middelgroot en 0.50 als groot werd beschouwd (Cohen, 1988).

## Resultaten

### Deelnemers

Aanvankelijk registreerden 142 respondenten zich voor dit onderzoek. Na uitsluiting van respondenten die langer dan zes maanden geleden of in de toekomst van baan veranderden, bleef een steekproef van 85 respondenten over. Van hen leverden 6 geen volledige vragenlijsten in over beroepskeuzespijt, leerdoeloriëntatie en de verschillende vormen van leren, waardoor de uiteindelijke steekproef uit 79 respondenten bestond. De groep bestond uit 40.5% mannen en 59.5% vrouwen, met een leeftijd variërend van 18 tot 64 jaar ( $M = 34.03$ ,  $SD = 10.62$ ). De opleidingsachtergrond was voornamelijk hbo-bachelor (31.6%) en wo-master (31.6%), gevolgd door

mbo (13.9%), wo-bachelor (10.1%), middelbaar onderwijs (6.3%) en overige opleidingen zoals PhD (6.3%). Na hun loopbaanverandering bleef 38% van de respondenten binnen dezelfde organisatie, terwijl 60.8% van organisatie wisselde, wat suggereert dat velen binnen dezelfde sector bleven. Het percentage in de gezondheidssector steeg van 45.6% naar 51.9%. Wat betreft werkregime werkte voor de verandering 54.4% voltijds en 45.6% halftijds; na de verandering respectievelijk 48.1% en 49.4%. Twee respondenten gaven geen antwoord op hun werkregime, maar werden toch in de analyse meegenomen omdat dit geen effect had op de hypothesetoetsing.

### **Verificatie Validiteit en Interne Consistentie**

De Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)-waarde van .725 duidde op een adequate steekproefgrootte voor factoranalyse. Bartlett's Test van Sphericiteit was significant ( $\chi^2(210) = 800.72, p < .001$ ), wat voldoende samenhang tussen de variabelen bevestigde voor factoranalyse. Een exploratieve factoranalyse met oblimin-rotatie identificeerde vijf factoren die samen 66% van de variantie verklaren, met eigenwaarden van 5.03, 2.77, 2.06, 1.31 en .079. De screeplot toonde een knik na de vijfde factor, wat een model met vijf factoren bevestigt als het meest passend. Eén item laadde op zowel Factor 1 als Factor 3, maar de lage lading op Factor 3 (0.258) was niet problematisch. Een ander item had een lage lading (0.256) maar werd behouden vanwege een communaliteit boven 0.25. Een item met een negatieve lading werd gehercodeerd. Een volledig overzicht van de factorladingen is opgenomen in de appendix (zie Bijlage H). Voor alle gemeten constructen werd de interne consistentie beoordeeld aan de hand van de Cronbach's alpha. De resultaten toonden aan dat de schalen voor formeel leren ( $\alpha = .768$ , 4 items), informeel leren door omgevingsbronnen ( $\alpha = .858$ , 3 items), informeel leren door persoonlijke bronnen ( $\alpha = .831$ , 6 items) leerdoeloriëntatie ( $\alpha = .814$ , 4 items) en beroepskeuzespijt ( $\alpha = .842$ , 4 items) een goede interne consistentie vertoonden.

### **Datascreening**

Formeel leren vertoonde positieve scheefheid en een platte verdeling, wat wees op een brede spreiding van waarden zonder extreme pieken. Informeel leren door omgevingsbronnen en

beroepskeuzespijt hadden ook platte verdelingen. Informeel leren door persoonlijke bronnen en leerdoeloriëntatie vertoonden symmetrische verdelingen zonder uitschieters, wat duidde op weinig scheefheid en normale spitsheid.

De Spearman correlatie (zie Tabel 1) wees uit dat er een positieve samenhang bestaat tussen informeel leren door persoonlijke bronnen en informeel leren door omgevingsbronnen, alsook met formeel leren en geslacht. Informeel leren door omgevingsbronnen vertoonde een positieve samenhang met formeel leren en met leerdoeloriëntatie. Formeel leren vertoonde een positieve samenhang met leerdoeloriëntatie. Beroepskeuzespijt vertoonde een negatieve samenhang met informeel leren door persoonlijke bronnen en formeel leren. Leeftijd en de aard van de verandering vertoonden geen significante correlaties met andere variabelen en werden uit de analyse verwijderd om de statistische power te vergroten, wat de waarschijnlijkheid verhoogde dat een daadwerkelijk effect werd gedetecteerd (Cohen, 1988).

**Tabel 1**

*Gemiddelde, Standaarddeviaties en Correlaties tussen Variabelen (N= 79)*

Pearson	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7
1. informeel leren door persoonlijke bronnen	4.79	1.14							
2. Informeel leren door omgevingsbronnen	3.78	1.58	.30**						
3. Formeel leren	2.54	1.11	.33**	.58**					
4. Leerdoeloriëntatie	3.92	0.65	.03	.37**	.30**				
5. Beroepskeuzespijt	2.87	0.94	-.31**	-.16	-.24*	-.15			
6. Geslacht	1.59	0.49	.33**	-.05	.04	.03	-.16		
7. Leeftijd	34.0	10.6	-.12	-.09	.00	.02	-.01	-.20	
8. Aard verandering	1.62	0.49	-.22	-.00	-.07	-.14	.07	-.10	-.14

*Noot.* \* $p < .05$ , \*\* $p < .001$  (tweezijdig getoetst)

### **Hiërarchische regressieanalyse**

Een hiërarchische regressieanalyse (zie Tabel 2) onderzocht de impact van geslacht, beroepskeuzespijt, leerdoeloriëntatie als moderator, en hun interactie op verschillende aspecten van werkgerelateerd leren. De analyse werd uitgevoerd in drie stappen: eerst werd de controlevariabele geïntroduceerd, gevolgd door beroepskeuzespijt, leerdoeloriëntatie, en ten slotte de interactieterm tussen beroepskeuzespijt en leerdoeloriëntatie. Alle VIF-waarden lagen onder de drempelwaarde van 5, wat wees op de afwezigheid van multicollineariteit.

### **Formeel leren**

De analyse toonde geen significante voorspellers van formeel leren in alle geteste modellen. In het finale model had leerdoeloriëntatie een significante invloed op formeel leren ( $\beta = 0.23$ ,  $p = .046$ ), wat ondersteuning bood van hypothese 2a. Hypothesen 1a en 3a werden verworpen.

### **Informeel leren door omgevingsbronnen**

Bij toevoeging van leerdoeloriëntatie voorspelde het model significant het informeel leren door omgevingsbronnen ( $R^2 = .15$ ,  $Adj. R^2 = .11$ ,  $F(3, 75) = 4.30$ ,  $p = .007$ ). Met de interactieterm werd het model nog sterker ( $R^2 = .17$ ,  $Adj. R^2 = .13$ ,  $F(4, 74) = 3.87$ ,  $p = .006$ ). Over de modellen heen bleek leerdoeloriëntatie consistent een significante invloed te hebben ( $\beta = 0.31$ ,  $p = .006$ ). Hierdoor werd hypothese 2b aangenomen, terwijl hypothesen 1b en 3b werden verworpen.

### **Informeel leren door persoonlijke bronnen**

Dit aspect van leren werd significant voorspeld door het model en bleef significant met de toevoeging van beroepskeuzespijt, leerdoeloriëntatie en de interactie-term ( $R^2 = .18$ ,  $Adj. R^2 = .13$ ,  $F(4, 74) = 3.96$ ,  $p = .006$ ). Geslacht bleek in alle modellen significant te zijn, alsook in het finale model ( $\beta = 0.32$ ,  $p = .004$ ). Beroepskeuzespijt was significant in de laatste twee modellen ( $\beta = -0.24$ ,  $p = .027$ ;  $\beta = -0.24$ ,  $p = .033$ ). Er werd gedeeltelijke ondersteuning gevonden voor hypothese 1c, terwijl hypothesen 2c en 3c werden verworpen.

**Tabel 2***Resultaten hiërarchische regressieanalyse (N = 79)*

	Formeel leren		Informeel leren door omgevingsbronnen		Informeel leren door persoonlijke bronnen	
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>
<b>Stap 1 (R2, R2 adj)</b>	<b>(.00, -.01)</b>		<b>(.01, -.01)</b>		<b>(.12, .11*)</b>	
• Geslacht	0.09	0.04	-0.27	-0.08	0.79*	0.35*
<b>Stap 2 (R2, R2 adj)</b>	<b>(.03, .01)</b>		<b>(.03, .00)</b>		<b>(.17, .15**)</b>	
• Geslacht	0.04	0.02	-0.33	-0.10	0.73*	0.32*
• Beroepskeuzespijt	-0.21	-0.18	-0.25	-0.15	-0.28	-0.23
<b>Stap 3 (R2, R2 adj)</b>	<b>(.09, .05)</b>		<b>(.15, .11*)</b>		<b>(.18, .14*)</b>	
• Geslacht	0.04	0.02	-0.33	-0.10	0.73*	0.32*
• Beroepskeuzespijt	-0.18	-0.15	-0.18	-0.11	-0.29*	-0.24*
• Leerdoeloriëntatie	0.41	0.24	0.84*	0.35*	-0.09	-0.05
<b>Stap 4 (R2, R2 adj)</b>	<b>(.09, .04)</b>		<b>(.17, .13*)</b>		<b>(.18, .13*)</b>	
• Geslacht	0.034	0.02	-0.35	-0.11	0.73*	0.32*
• Beroepskeuzespijt	-0.17	-0.15	-0.15	-0.09	-0.28*	-0.24*
• Leerdoeloriëntatie	0.40*	0.23*	0.77*	0.32*	-0.01	-0.06
• Leerdoeloriëntatie*beroepskeuzespijt	-0.08	-0.05	-0.38	-0.17	-0.06	-0.04

*Noot. \*p < .05, \*\*p < .001*

## Discussie

### Algemene Bevindingen en Theoretische Implicaties

Het doel van deze studie is om de samenhang tussen beroepskeuzespijt uit een eerdere functie en participatie in formeel leren, informeel leren door omgevingsbronnen, en informeel leren door persoonlijke bronnen in een nieuwe functie te onderzoeken, met leerdoeloriëntatie als moderator.

Op basis van de literatuur is verondersteld dat spijt leidt tot een focus op het verleden, wat de motivatie en betrokkenheid bij leeractiviteiten vermindert (Karatepe et al., 2021). Hierdoor wordt de hypothese geformuleerd dat beroepskeuzespijt uit een eerdere functie negatief samenhangt met formeel leren (a), informeel leren door omgevingsbronnen (b) en informeel leren door persoonlijke bronnen (c) in een nieuwe functie. De resultaten ondersteunen deze hypothese gedeeltelijk: er zijn indicaties voor een klein negatief verband tussen beroepskeuzespijt en informeel leren door persoonlijke bronnen, wat ondersteuning biedt voor hypothese 1c. Er is geen significante samenhang gevonden tussen beroepskeuzespijt en de andere twee vormen van leren, waardoor hypothesen 1a en 1b worden verworpen. Deze verschillen suggereren dat andere factoren invloed kunnen hebben op de invloed van beroepskeuzespijt op werkgerelateerd leren. Marsick en Watkins (2001) benadrukken dat de sociale omgeving en interacties binnen de organisatie een rol spelen in het leerproces op de werkvloer. Sociale netwerken binnen de organisatie kunnen fungeren als buffer tegen de negatieve invloed van beroepskeuzespijt door het bieden van ondersteuning en motivatie (Budjanovcanin et al., 2019). Dit suggereert dat een stimulerende omgeving met sociale netwerken de impact van persoonlijke emoties zoals spijt kan beperken. Verder kan de emotionele steun van collega's en leidinggevenden werknemers helpen om hun gevoelens van spijt te verwerken. Het ontvangen van begrip en bemoedigende woorden helpt niet alleen bij het relativeren van spijt, maar vermindert ook stress en bevordert het psychologisch welzijn. Hierdoor kunnen werknemers zich beter concentreren op hun leeractiviteiten, wat bijdraagt aan hun professionele ontwikkeling en aanpassingsvermogen binnen de organisatie (Tucker et al., 2018; Von Arx et al., 2018). Dit onderzoek

heeft niet specifiek de rol van de omgeving en sociale steun onderzocht, wat een beperking vormt. Toekomstig onderzoek moet deze variabelen meenemen om de invloed van beroepskeuzespijt op werkgerelateerd leren beter te begrijpen.

Op basis van het literatuuronderzoek is een tweede hypothese geformuleerd: een hoge leerdoeloriëntatie hangt positief samen met formeel leren (a), informeel leren door omgevingsbronnen (b), en informeel leren door persoonlijke bronnen (c) na een loopbaantransitie. Deze hypothese, gebaseerd op studies die aantonen dat leerdoeloriëntatie meer toewijding bevordert dan prestatiegerichte oriëntaties (VandeWalle et al., 2001), is gedeeltelijk bevestigd. Er is een klein positief verband gevonden tussen leerdoeloriëntatie en zowel formeel leren (hypothese 2a) als informeel leren via omgevingsbronnen (hypothese 2b), maar niet met informeel leren via persoonlijke bronnen (hypothese 2c). De Zelfdeterminatietheorie (SDT) biedt een alternatieve verklaring voor de resultaten. SDT stelt dat effectieve zelfregulatie en intrinsieke motivatie afhangen van de vervulling van drie basisbehoeften: autonomie, competentie en verbondenheid. Wanneer deze behoeften niet worden vervuld, kan dit leiden tot uitdagingen in motivatie en leerresultaten (Deci et al., 2019). Lerenden met een hoge leerdoeloriëntatie hebben autonomie nodig om controle over hun leerproces te behouden, wat hun intrinsieke motivatie en diepgaand leren bevordert. Gebrek aan autonomie kan bij lerenden met een hoge leerdoeloriëntatie leiden tot demotivatie en verminderde leerprestaties (Karataş et al., 2015). Daarnaast is competentie belangrijk, omdat lerenden met een hoge leerdoeloriëntatie moeten geloven dat ze bekwaam zijn en in staat zijn om de uitdagingen aan te gaan. Positieve feedback en succeservaringen versterken dit gevoel. Zonder deze ondersteuning kunnen gevoelens van incompetentie en frustratie ontstaan, wat negatief is voor het leerproces (Chen et al., 2016). Sociale ondersteuning en verbondenheid helpen lerenden met een hoge leerdoeloriëntatie. Sociale interactie verhoogt hun motivatie en betrokkenheid. Bij gebrek hieraan kunnen motivatie en deelname afnemen, wat de positieve effecten van hun leerdoeloriëntatie vermindert (Anderman & Anderman, 1999). Toekomstig onderzoek moet de aspecten van de Zelfdeterminatietheorie (SDT) integreren, aangezien deze in het huidige onderzoek

niet zijn meegenomen. Door te focussen op de vervulling van basisbehoeften (autonomie, competentie en verbondenheid), kan beter worden begrepen waarom een hoge leerdoeloriëntatie niet altijd tot positieve leeruitkomsten leidt.

Een laatste hypothese stelt dat individuen met een hoge leerdoeloriëntatie minder negatieve invloed van beroepskeuzespijt uit een voorgaande functie zouden ervaren op formeel leren (a), informeel leren door omgevingsbronnen (b) en informeel leren door persoonlijke bronnen (c) in een nieuwe functie. Dit sluit aan bij bestaande theorieën die suggereren dat leerdoeloriëntatie niet alleen directe positieve effecten heeft op leer- en prestatie-uitkomsten, maar ook als moderator fungeert in de relatie tussen prestatiedruk en leeruitkomsten (Payne et al., 2007). Echter, onderzoek vindt geen significante relatie waarbij leerdoeloriëntatie de negatieve invloed van beroepskeuzespijt modereert. Een mogelijke verklaring kan worden gevonden in het onderzoek door Roese en Summerville (2005) die stellen dat spijt zowel cognitieve als emotionele componenten bevat. Deze complexiteit en variabiliteit van beroepskeuzespijt kunnen ervoor zorgen dat de modererende rol van leerdoeloriëntatie niet eenduidig is. Daarnaast spelen de tijdelijke aspecten van spijt een rol: spijt kan intens zijn na een gebeurtenis maar afnemen of veranderen over tijd. De invloed op leren varieert afhankelijk van hoe recent de spijt is en hoe het individu ermee omgaat. Kortstondige spijt kan tijdelijk leren verstoren, terwijl langdurige spijt kan leiden tot chronische stress en verminderde leerprestaties. Personen met hoge leerdoeloriëntatie kunnen milde spijt omzetten in motivatie, maar intense, langdurige spijt kan hun leerproces belemmeren (Tyng et al., 2017). Zeelenberg en Pieters (2007) benadrukken dat spijt op verschillende manieren wordt ervaren en geïnterpreteerd, wat het moeilijk maakt om een eenduidige modererende rol van leerdoeloriëntatie in de relatie tussen beroepskeuzespijt en werkgerelateerd leren te vinden. Toekomstig onderzoek zou de complexiteit, variabiliteit en tijdelijkheid van spijt verder kunnen verkennen door longitudinale studies uit te voeren die de dynamiek van spijt over tijd volgen om te begrijpen hoe de impact op leeruitkomsten evolueert.



### **Methodologische Beperkingen en Suggesties voor Verder Onderzoek**

Er zijn enkele belangrijke kanttekeningen bij het onderzoek. Ten eerste is het cross-sectionele karakter een beperking, omdat dit ontwerp alleen correlatieve resultaten biedt en geen sterk bewijs voor causaliteit levert (Wang & Cheng, 2020). Longitudinaal onderzoek, waarbij gegevens op meerdere tijdstippen worden verzameld, kan beter inzicht geven in causale verbanden. Het is aanbevolen om gegevens te verzamelen bij de start van de nieuwe functie, na zes maanden en na een jaar (Diefendorff et al., 2021). Dit tijdsbestek biedt inzicht in de initiële aanpassing en de langetermijneffecten, waardoor de ontwikkeling en invloed van beroepskeuzespijt en leerdoeloriëntatie beter begrepen kunnen worden.

Een tweede beperking is de kleine steekproefgrootte van 79 deelnemers, wat de statistische kracht van het onderzoek beperkt. Dit vermindert het vermogen om significante effecten en relaties te detecteren, vooral bij kleine effecten. Een grotere steekproef zou meer variabiliteit in de gegevens opleveren en de mogelijkheid vergroten om subtiele relaties tussen variabelen op te sporen. Een post-hoc poweranalyse toonde aan dat de huidige steekproef een power heeft van .19, ver beneden de aanbevolen drempel van .80, wat de kans op Type II-fouten verhoogt, waarbij werkelijke effecten onopgemerkt blijven (Cohen, 1988). Dit benadrukt het belang van een grotere steekproef voor toekomstige studies om een verbeterde power, betrouwbaarheid en generaliseerbaarheid te bereiken (Wolf et al., 2013).

Ten derde is de externe validiteit van het onderzoek beperkt. De resultaten kunnen niet zomaar gegeneraliseerd worden naar Belgische of Nederlandse bevolkingsgroepen door de selectieve steekproef via het sneeuwbaaleffect, waarbij respondenten zoals familie en vrienden eenvoudig te bereiken waren. Dit roept vragen op over de representativiteit van de resultaten. Bovendien waren de man-vrouwverhouding en de beroepssectoren onevenredig vertegenwoordigd. Vrouwen waren oververtegenwoordigd, met 59.5% van de steekproef, terwijl de Belgische bevolking in 2024 uit 5.9 miljoen vrouwen en 5.7 miljoen mannen bestaat (Statbel, 2024). Voor vervolgonderzoek is het aan te

bevelen een aselectieve steekproef te gebruiken om de resultaten te kunnen generaliseren en de externe validiteit te waarborgen.

Ten vierde introduceert het exclusieve gebruik van zelfrapportage risico's op sociaal wenselijke antwoorden en responsbias, wat de betrouwbaarheid van de resultaten kan beïnvloeden (Robins et al., 2007). Om deze beperking te adresseren, zou toekomstig onderzoek moeten gebruikmaken van gecombineerde methoden. Dit houdt in dat zelfrapportage aangevuld wordt met objectieve meetinstrumenten zoals fysiologische metingen of gedragsobservaties. Deze aanpak kan systematische bias en meetfouten minimaliseren, waardoor de betrouwbaarheid van de resultaten toeneemt (Podsakoff et al., 2003).

## **Conclusie**

Hoewel het onderzoek waardevolle inzichten heeft geboden in de mogelijke interacties tussen beroepskeuzespijt, leerdoeloriëntatie en formeel leren, informeel leren door omgevingsbronnen en informeel leren door persoonlijke bronnen in een nieuwe functie, kan de onderzoeksvraag of leerdoeloriëntatie de invloed van beroepskeuzespijt op werkgerelateerd leren modereert, niet worden bevestigd op basis van de huidige studie. Er zijn wel indicaties dat beroepskeuzespijt negatief samenhangt met informeel leren door persoonlijke bronnen. Daarnaast is gebleken dat een hoge leerdoeloriëntatie positief samenhangt met informeel leren via omgevingsbronnen, en er zijn aanwijzingen dat leerdoeloriëntatie ook positief gerelateerd is aan formeel leren. Praktijkimplicaties zijn dat organisaties effectieve loopbaanbegeleiding en trainingsprogramma's moeten implementeren om werknemers beter voor te bereiden op hun loopbaan, vooral tijdens loopbaanveranderingen. Dit helpt hen om weloverwogen keuzes te maken en vermindert de kans op beroepskeuzespijt. Daarnaast moeten organisaties een hoge leerdoeloriëntatie onder werknemers stimuleren door een cultuur van continu leren en persoonlijke ontwikkeling te bevorderen. Dit kan worden bereikt door regelmatige feedbacksessies, persoonlijke ontwikkelingsplannen en het erkennen en belonen van leerinspanningen (Hansman, 2001; Haxhihyseni et al., 2021).

### Referenties

Alexander, C., & Goldberg, M. (2011). Lifelong Learning through Labor/Management Cooperation:

Building the Workforce of the Future. *Adult Learning*, 22(1), 6–11.

<https://doi.org/10.1177/104515951102200102>

Akinwande, M. O., Dikko H. G., & Gulumbe S. U. (2015). Identifying the Limitation of Stepwise

Selection for Variable Selection in Regression Analysis. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 4, 414-419.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>

Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 24(1), 21–37.

<https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0978>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>

Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2009). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105.

<https://doi.org/10.1177/0149206309352880>

Boeren, E. (2011). Gender differences in formal, non-formal and informal adult learning. *Studies in Continuing Education*, 33(3), 333–346. <https://doi.org/10.1080/0158037x.2011.610301>

- Budjanovcanin, A., Rodrigues, R. F. a. M., & Guest, D. (2019). A career with a heart: exploring occupational regret. *Journal of Managerial Psychology, 34*(3), 156–169.  
<https://doi.org/10.1108/jmp-02-2018-0105>
- Budjanovcanin, A., & Woodrow, C. (2022). Regretting your occupation constructively: A qualitative study of career choice and occupational regret. *Journal of Vocational Behavior, 136*, 103743.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103743>
- Budjanovcanin A., Rodrigues R., Guest D. (2023). Regret in organisational life: An overview and research agenda. *Psychologie Appliquee, 72*(2), 413–418.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 241–252. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.241>
- Cellar, D. F., Stuhlmacher, A. F., Young, S. K., Fisher, D. M., Adair, C. K., Haynes, S., Twichell, E., Arnold, K. A., Royer, K., Denning, B. L., & Riester, D. (2011). Trait goal orientation, self-regulation, and performance: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology, 26*(4), 467–483. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9201-6>
- Chen, H. C., Cate, O. T., O'Sullivan, P., Boscardin, C., Eidson-Ton, W. S., Basaviah, P., Woehrle, T., & Teherani, A. (2016). Students' goal orientations, perceptions of early clinical experiences and learning outcomes. *Medical Education, 50*(2), 203–213. <https://doi.org/10.1111/medu.12885>
- Chow, I. H., & Gong, Y. (2019). Challenging job demands and performance: The role of learning orientation. *Journal of Organizational Psychology, 19*(2).  
<https://doi.org/10.33423/jop.v19i2.2044>
- Clarke, N. (2004). HRD and the challenges of assessing learning in the workplace. *International Journal of Training and Development, 8*(2), 140–156. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2004.00203.x>

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Creed, P. A., Hood, M., & Hu, S. (2017). Personal orientation as an antecedent to career stress and employability confidence: The intervening roles of career goal-performance discrepancy and career goal importance. *Journal of Vocational Behavior, 99*, 79–92.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.12.007>
- Crouse, P., Doyle, W., & Young, J. D. (2011). Workplace learning strategies, barriers, facilitators and outcomes: a qualitative study among human resource management practitioners. *Human Resource Development International, 14*(1), 39–55.  
<https://doi.org/10.1080/13678868.2011.542897>
- Dawson, R. (2011). How Significant is a Boxplot Outlier? *Journal of Statistics Education, 19*(2).  
<https://doi.org/10.1080/10691898.2011.11889610>
- De Lange, A. H., Taris, T. W., Jansen, P., Kompier, M. a. J., Houtman, I. L. D., & Bongers, P. M. (2009). On the relationships among work characteristics and learning-related behavior: Does age matter? *Journal of Organizational Behavior, 31*(7), 925–950. <https://doi.org/10.1002/job.649>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 325-346.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499–512.  
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Diefendorff, J. M., Lee, F., & Hynes, D. (2021). Longitudinal designs for organizational research. *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*.  
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.211>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.41.10.1040>

- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.95.2.256>
- Ebberwein, C. A., Krieshok, T. S., Ulven, J. C., & Prosser, E. C. (2004). Voices in Transition: Lessons on Career Adaptability. *The Career Development Quarterly*, *52*(4), 292–308. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00947.x>
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1994). Goal setting, achievement orientation, and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *66*(5), 968–980. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.5.968>
- Ephrem, A. N., & Murimbika, M. (2023). I wish I had a paid job or a business: a moderated effect of entrepreneurial potential on career choice regret. *Career Development International*, *28*(5), 518–535. <https://doi.org/10.1108/cdi-09-2022-0249>
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, *70*(1), 113–136. <https://doi.org/10.1348/000709900158001>
- Etikan, I. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, *5*(1), 1. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Fisher, S. L., & Ford, J. K. (1998). Differential effects of learner effort and goal orientation on two learning outcomes. *Personnel Psychology*, *51*(2), 397–420. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1998.tb00731.x>
- Ford, J. K., Smith, E., Weissbein, D. A., Gully, S. M., & Salas, E. (1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology*, *83*(2), 218–233. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.2.218>
- Funder, D. C., & Ozer, D. J. (2020). "Evaluating effect size in psychological research: Sense and nonsense": Corrigendum. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, *3*(4), 509. <https://doi.org/10.1177/2515245920979282>

- Gilovich, T., & Medvec, V. H. (1995). The experience of regret: What, when, and why. *Psychological Review*, 102(2), 379–395. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.102.2.379>
- Grosemans, I., Smet, K., Houben, E., De Cuyper, N., & Kyndt, E. (2020). Development and validation of an instrument to measure work-related learning. *Scandinavian Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 1-16.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. & Black, W.C. (1995). *Multivariate Data Analysis* (4<sup>th</sup> ed.). Prentice-Hall Inc.
- Hansman, C. A. (2001). Mentoring as continuing professional education. *Adult Learning*, 12(1), 7–8. <https://doi.org/10.1177/104515950101200104>
- Haxhihyseni, E., Andoni, B., & Metani, G. (2021). Career guidance and its impact on graduate employability. *Polis*, 20(1), 84–94. <https://doi.org/10.58944/vtkp1864>
- He, Y., Yao, X., Wang, S., & Caughron, J. (2016). Linking failure feedback to individual creativity: the moderation role of goal orientation. *Creativity Research Journal*, 28(1), 52–59. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1125248>
- Hirst, G., Van Knippenberg, D., & Zhou, J. (2009). A Cross-Level perspective on employee creativity: goal orientation, team learning behavior, and individual creativity. *Academy of Management Journal*, 52(2), 280–293. <https://doi.org/10.5465/amj.2009.37308035>
- Jackson, M. A., & Nutini, C. D. (2002). Hidden resources and barriers in career learning assessment with adolescents vulnerable to discrimination. *The Career Development Quarterly*, 51(1), 56–77. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2002.tb00592.x>
- Janssen, O., & Prins, J. T. (2007). Goal orientations and the seeking of different types of feedback information. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(2), 235–249. <https://doi.org/10.1348/096317906x103410>
- Johnson, T. P. (2014). Snowball Sampling: Introduction. *Wiley StatsRef: Statistics Reference Online*. <https://doi.org/10.1002/9781118445112.stat05720>

- Karataş, H., Alci, B., Yurtseven, N., & Yuksel, H. G. (2015). Prediction of ELT students' academic (language) achievement: Language learning orientation and autonomous learning. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 160-171. <https://doi.org/10.15345/iojes.2015.01.014>.
- Karatepe, H. K., Atik, D., Şen, H. T., Yüce, U. Ö., & Elibol, E. (2021). Effects of career management applications on nursing students' career decisions, academic motivations and decision regret. *Journal of Contemporary Medicine*, 11(1), 113–119. <https://doi.org/10.16899/jcm.777800>
- Levy, I., Kaplan, A., & Patrick, H. T. (2004). Early Adolescents' Achievement Goals, Social Status, and Attitudes Towards Cooperation with Peers. *Social Psychology of Education*, 7(2), 127–159. <https://doi.org/10.1023/b:spoe.0000018547.08294.b6>
- Li, X., Hou, Z., & Jia, Y. (2015). The influence of social comparison on career decision-making: Vocational identity as a moderator and regret as a mediator. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 10–19. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.003>
- Lohman, M. C. (2005). A survey of factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities. *Human Resource Development Quarterly*, 16(4), 501–527. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1153>
- Lu, L., Lin, X., & Leung, K. (2012). Goal orientation and innovative performance: the mediating roles of knowledge sharing and perceived autonomy. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(S1). <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.01018.x>
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 25–34. <https://doi.org/10.1002/ace.5>
- Matsuo, M. (2019). Effect of learning goal orientation on work engagement through job crafting. *Personnel Review*, 48(1), 220–233. <https://doi.org/10.1108/pr-11-2017-0346>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.707>
- Meng, L., Wang, X., Du, J., Lin, X., Zhang, X., & Lu, X. (2023). Antecedents and occupational attitudinal consequences of meaningful work during the COVID-19: An investigation of Chinese nurses. *SAGE Open*, *13*(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231216542>
- Milligan, C., Margaryan, A., & Littlejohn, A. (2013). Learning at transition for new and experienced staff. *Journal of Workplace Learning*, *25*(4), 217–230. <https://doi.org/10.1108/13665621311316410>
- O'Neill, H. (2024, February 22). The road not taken: Greatest career regrets revealed. *Career Resource Center*. <https://www.resume-now.com/job-resources/careers/career-regrets>
- Parker, S. K., & Collins, C. (2008). Taking stock: Integrating and differentiating multiple proactive behaviors. *Journal of Management*, *36*(3), 633–662. <https://doi.org/10.1177/0149206308321554>
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, *92*(1), 128–150. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.128>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, *88*(5), 879–903. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Potosky, D. (2010). Goal orientation, learning self-efficacy, and climate perceptions in a post-acquisition corporate context. *Human Resource Development Quarterly*, *21*(3), 273–289. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20047>

- Robins, G., Pattison, P., Kalish, Y., & Lusher, D. (2007). An introduction to exponential random graph ( $p^*$ ) models for social networks. *Social Networks*, 29(2), 173–191.  
<https://doi.org/10.1016/j.socnet.2006.08.002>
- Roese, N. J., & Summerville, A. (2005). What We Regret Most. . . and Why. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 31(9), 1273–1285. <https://doi.org/10.1177/0146167205274693>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Schraw, G., Horn, C., Thorndike-Christ, T., & Bruning, R. (1995). Academic goal orientations and student classroom achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 359–368.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1023>
- Statbel (2024). *Bevolking naar woonplaats, nationaliteit (Belg/niet-Belg), burgerlijke staat, leeftijd en geslacht*. Geraadpleegd op 5 juni 2024 van  
<https://bestat.statbel.fgov.be/bestat/crosstable.xhtml?datasource=65ee413b-3859-4c6f-a847-09b631766fa7>
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99–103.  
[https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8001\\_18](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8001_18)
- Sullivan, S. E., Forret, M. L., & Mainiero, L. A. (2007). No regrets? An investigation of the relationship between being laid off and experiencing career regrets. *Journal of Managerial Psychology*, 22(8), 787–804. <https://doi.org/10.1108/02683940710837723>
- Susskind, R.E. and Susskind, D. (2015). *The Future of the Professions: How Technology Will Transform the Work of Human Experts*. Oxford University Press, Oxford.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5<sup>th</sup> ed.). Allyn & Bacon/Pearson Education.

- Tan, F. Y., Johari, J., & Yahya, K. (2016). The mediating role of learning goal orientation in the relationship between work engagement and innovative work behavior. *International Review of Management and Marketing*, 6(S7), 169-174.
- Tikkanen, T., Hovdhaugen, E., & Støren, L. A. (2018). Work-related training and workplace learning: Nordic perspectives and European comparisons. *International Journal of Lifelong Education*, 37(5), 523–526. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1554721>
- Tucker, M. K., Jimmieson, N. L., & Bordia, P. (2018). Supervisor support as a double-edged sword: Supervisor emotion management accounts for the buffering and reverse-buffering effects of supervisor support. *International Journal of Stress Management*, 25(1), 14–34. <https://doi.org/10.1037/str0000046>
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- Van De Calseyde, P. P., Zeelenberg, M., & Evers, E. R. (2018). The impact of doubt on the experience of regret. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 149, 97–110. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2018.08.006>
- Vandewalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 995–1015. <https://doi.org/10.1177/0013164497057006009>
- Vandewalle, D., Cron, W. L., & Slocum, J. W. (2001). The role of goal orientation following performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, 86(4), 629–640. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.4.629>
- Von Arx, M., Cullati, S., Schmidt, R. E., Richner, S., Kraehenmann, R., Cheval, B., Agoritsas, T., Chopard, P., Burton-Jeangros, C., & Courvoisier, D. S. (2018). “We won’t retire without skeletons in the closet”: Healthcare-Related regrets among physicians and nurses in German-Speaking Swiss hospitals. *Qualitative Health Research*, 28(11), 1746–1758. <https://doi.org/10.1177/1049732318782434>

Wang, X., & Cheng, Z. (2020). Cross-Sectional studies. *Chest*, *158*(1), S65–S71.

<https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.03.012>

Weng, Q., & McElroy, J. C. (2012). Organizational career growth, affective occupational commitment and turnover intentions. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(2), 256–265.

<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.014>

Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L., & Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models. *Educational and Psychological Measurement*, *73*(6), 913–934.

<https://doi.org/10.1177/0013164413495237>

Yeo, G. B., Sorbello, T., Koy, A., & Smillie, L. D. (2008). Goal orientation profiles and task performance growth trajectories. *Motivation and Emotion*, *32*(4), 296–309.

<https://doi.org/10.1007/s11031-008-9099-8>

Zeelenberg, M., Van Dijk, W. W., Manstead, A. S. R., & Van Der Pligt, J. (2000). On bad decisions and disconfirmed expectancies: The psychology of regret and disappointment. *Cognition & Emotion*, *14*(4), 521–541.

<https://doi.org/10.1080/026999300402781>

Zeelenberg, M., & Pieters, R. (2007). A Theory of Regret Regulation 1.0. *Journal of Consumer Psychology*, *17*(1), 3–18.

[https://doi.org/10.1207/s15327663jcp1701\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327663jcp1701_3)

## Appendix

### Bijlage A

#### Wervingsbericht

#### Figuur 1

##### Wervingsbericht

Bij de start in een nieuwe baan of in een nieuwe functie staat verandering centraal en dienen werknemers zich aan te passen aan de nieuwe situatie. Met dit onderzoek proberen we beter inzicht te krijgen in welzijn op het werk en werkgerelateerd leren in een nieuwe baan of nieuwe functie. Deze inzichten kunnen bijdragen aan het bieden van betere ondersteuning aan werknemers die net gestart zijn in een baan. Voor dit onderzoek zijn we op zoek naar werknemers (ouder dan 18 jaar) die in de afgelopen zes maanden in een nieuwe baan (of in een nieuwe functie) begonnen zijn. We vragen aan deze werknemers om een online vragenlijst in te vullen.

Heb je interesse? Meer informatie en meedoen kan via <https://lnkd.in/gQaNa3sp> of scan de QR-code.

Alvast hartelijk dank voor je deelname! 🙌

▶ Ken je iemand die onlangs van baan of functie is veranderd, het delen/doorsturen van deze uitnodiging wordt gewaardeerd!

**RECENT VAN BAAN VERANDERD?  
DOE MEE AAN ONS ONDERZOEK!**





<http://o4u.ou.nl/overgang-naar-een-nieuwe-baan>

**VEREISTEN:**

- Werknemers vanaf 18 jaar
- De afgelopen 6 maanden van baan of functie veranderd

Disclaimer: Door gebruik te maken van dit media platform heeft u eerder ingestemd met de verwerking van uw persoonsgegevens door dit platform. Bent u zich er van bewust dat er informatie verzameld wordt over mensen, pagina's en groepen waarmee u verbonden bent, alsook welke inhoud u bekijkt of benadert, welke functies u gebruikt en welke acties u uitvoert.

## **Bijlage B**

### **Informatiebrief**

Geachte heer/mevrouw,

Wij vragen u om mee te doen aan een wetenschappelijk onderzoek 'Antecedenten van welzijn op het werk en werkgerelateerd leren na een overgang naar een nieuwe baan'. Meedoen is vrijwillig. Om u mee te laten doen, hebben wij wel uw online toestemming nodig. Voordat u beslist of u wilt meedoen aan dit onderzoek, krijgt u uitleg over wat het onderzoek inhoudt. Lees deze informatie rustig door en vraag de onderzoeker uitleg als u vragen heeft.

#### **Waarover gaat het onderzoek?**

In dit onderzoek focussen we op welzijn op het werk en werkgerelateerd leren van werknemers die recent in een nieuwe baan of een nieuwe functie gestart zijn. Meer specifiek zijn we op zoek naar personen die momenteel aan het werk zijn (tussen 18 en 67 jaar oud) en die in de afgelopen zes maanden gestart zijn in een nieuwe baan of een nieuwe functie.

Het doel van dit onderzoek is om meer inzicht te verwerven in factoren (op vlak van de baanverandering, op vlak van het werk en van het individu) die samenhangen met welzijn op het werk en werkgerelateerd leren, specifiek in de periode waarin werknemers zich aanpassen aan hun nieuwe rol of nieuwe baan.

#### **Wat wordt er van u verwacht?**

Voor dit onderzoek zal er gevraagd worden om een vragenlijst in te vullen. Hierbij zal u gevraagd worden om uw mening te geven op een aantal stellingen. Er zijn geen juiste of foute antwoorden, het is uw mening die telt. Er zal op 3 momenten (met telkens zes weken ertussen) gevraagd worden of u wenst deel te nemen aan het onderzoek. Het invullen van de vragenlijst zal telkens ongeveer 30 minuten in beslag nemen.

Deelnemen kan na registratie via uw e-mailadres, door uw gegevens hieronder in te vullen. We vragen u om zich te registreren, zodat we u opnieuw kunnen contacteren en uitnodigen voor de volgende vragenlijsten. De onderzoekers hebben echter geen toegang tot uw naam of uw e-mailadres, dit wordt uitsluitend gebruikt om u uit te nodigen en om de gegevens aan elkaar te koppelen.

Er worden u achtereenvolgens vragen gesteld over uw huidige baan en de vergelijking met uw vorige baan (bijv. sector, tewerkstellingspercentage), over uw welzijn en leren op het werk, over kenmerken van uw huidige baan en over uw persoonlijke kenmerken. Hierbij worden ook persoonlijke kenmerken bevraagd, namelijk uw geslacht, leeftijd en opleidingsniveau.

### **Heeft u vragen?**

Bij vragen kunt u voor, tijdens en na het onderzoek contact opnemen met dr. Ilke Grosemans via [ilke.grosemans@ou.nl](mailto:ilke.grosemans@ou.nl) Alle informatie over het onderzoek kunt u hier terugvinden.

### **Hoe meedoen?**

Wanneer u wilt meedoen aan het onderzoek, wordt u gevraagd om het online toestemmingsformulier in te vullen. Door uw online toestemming geeft u aan dat u de informatie heeft begrepen en instemt met deelname aan het onderzoek. U kunt toestemming hieronder verlenen. Daarna kunt u zich registreren voor het onderzoek door uw gegevens in te vullen. U ontvangt nadien een e-mail waarmee u kunt inloggen. Daarna zal u aan de vragenlijst kunnen deelnemen.

## Bijlage C

### Toestemmingsverklaring

- Ik ben over het onderzoek geïnformeerd. Ik heb de schriftelijke informatie gelezen.
- Ik ben in de gelegenheid gesteld om vragen over het onderzoek te stellen.
- Ik heb over mijn deelname aan het onderzoek kunnen nadenken.
- Ik begrijp dat ik op elk moment uit het onderzoek kan stappen en ik hoef daar geen reden voor op te geven.
- Ik geef toestemming voor het gebruik van de gegevens die tijdens dit onderzoek worden verzameld voor dit wetenschappelijk onderzoek.
- Ik geef hierbij toestemming voor het verzamelen van mijn persoonsgegevens.
- Ik begrijp dat alle informatie die ik met betrekking tot deze studie verstrek, anoniem zal worden verwerkt. De gerapporteerde informatie zal niet naar mij terug leiden.
- Ik geef toestemming dat de gegevens die niet tot mij herleidbaar zijn, voor verder wetenschappelijk onderzoek gedeeld kunnen worden met andere onderzoekers (ook in het kader van Open Science).
- Ik begrijp dat de verzamelde gegevens gedurende 10 jaar, op een veilige wijze door de Open Universiteit worden bewaard.



## Bijlage D

## Vragenlijst Leerdoeloriëntatie

## Figuur 1

## Vragen over Leerdoeloriëntatie

Geef voor elke stelling aan in welke mate u het eens bent met de stelling.

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens
Ik ben bereid om een uitdagende werkopdracht te kiezen waar ik veel van kan leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik zoek vaak naar mogelijkheden om nieuwe vaardigheden en kennis te ontwikkelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik geniet van uitdagende en moeilijke taken op het werk waar ik nieuwe dingen van kan leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het ontwikkelen van mijn vaardigheden is belangrijk genoeg voor me om risico's te nemen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Bijlage E**  
**Vragenlijst Beroepskeuzespijt**

**Figuur 1***Vragen over Beroepskeuzespijt*

We vragen u om bij het invullen van deze laatste stellingen uw vorige baan in het achterhoofd te houden.

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	<b>Helemaal niet mee eens</b>	<b>Niet mee eens</b>	<b>Neutraal</b>	<b>Mee eens</b>	<b>Helemaal mee eens</b>
<b>Ik had zeker de juiste carrière gekozen.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Ik dacht er vaak over om van beroep te veranderen naar iets anders dat ik liever doe.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Ik dacht dat ik een inschattingsfout heb gemaakt door dit carrièrepad te kiezen.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Ik dacht dat ik meer tevreden zou zijn, als ik een andere carrière had gekozen.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



**Bijlage G****Vragenlijst Controlevariabelen****Figuur 1***Vragenlijst Leeftijd*

Wat is uw leeftijd?

ⓘ In dit veld mogen alleen cijfers ingevoerd worden.

Vul uw antwoord hier in:

**Figuur 2***Vragenlijst Verandering*

Bent u van functie gewisseld binnen dezelfde organisatie?

ⓘ Kies één van de volgende antwoorden.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- Ja
- Nee

**Figuur 3***Vragenlijst Geslacht*

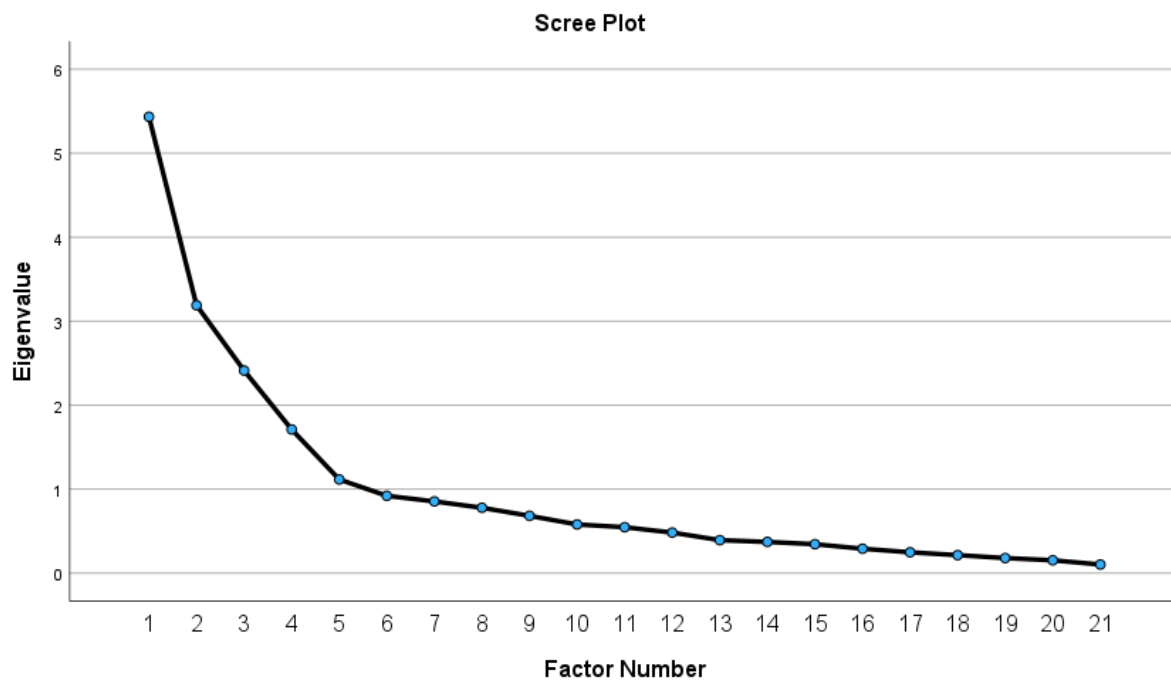
Met welk geslacht identificeert u zich?

Vul uw antwoord hier in:

**Bijlage H**  
**Factoranalyse**

**Figuur 1**

*Screenplot*



**Tabel 1***Vijf Schalen Werkgerelateerd Leren, Beroepskeuzespijt en Leerdoeloriëntatie*

	Factor				
	1	2	3	4	5
WRL_12 Las ik tijdschriften, websites, boeken,...	0.781				
WRL_13 Bekeek ik beeldmateriaal (documentaires, reportages, instructiefilmpjes).	0.734				
WRL_1 Zocht ik informatie op websites, tijdschriften, filmpjes, boeken,...	0.673				
LGO_3 Ik geniet van uitdagende en moeilijke taken op het werk waar ik nieuwe dingen van kan leren.		0.916			
LGO_2 Ik zoek vaak naar mogelijkheden om nieuwe vaardigheden en kennis te ontwikkelen.		0.717			
LGO_1 Ik ben bereid om een uitdagende werkopdracht te kiezen waar ik veel van kan leren.		0.630			
LGO_4 Het ontwikkelen van mijn vaardigheden is belangrijk genoeg voor me om risico's te nemen.		0.628			
REGR_4 Ik dacht dat ik meer tevreden zou zijn als ik een andere carrière had gekozen.	0.258		0.857		
REGR_3 Ik dacht dat ik een inschattingsfout heb gemaakt door dit carrièrepad te kiezen.			0.763		
REGR_1 Ik had zeker de juiste carrière gekozen.			-0.728		
REGR_2 Ik dacht er vaak om van beroep te veranderen naar iets anders dat ik liever doe.			.0654		
WRL_9 Vroeg ik anderen hun mening over wat ik deed.				0.783	
WRL_10 Praatte ik over (werk)ervaringen met anderen.				0.780	
WRL_6 Bekeek ik hoe anderen iets aanpakten.				0.712	
WRL_5 Blikte ik terug op wat ik deed.				0.642	
WRL_2 Vroeg ik informatie aan anderen.				0.549	
WRL_11 Stond ik op voorhand stil bij wat ik zou doen.				0.516	
WRL_7 Nam ik deel aan een workshop.					0.955
WRL_3 Nam ik deel aan een studiedag/conferentie.					0.612
WRL_8 Woonde ik een presentatie bij.					0.576
WRL_4 Volgde ik een bijscholing/(extra) opleiding.					0.256

**Bijlage I**  
**Datascreening**

**Tabel 1**

*Skewness en Kurtosis*

---

	<b>Skewness</b>	<b>Kurtosis</b>
Informeel leren door persoonlijke bronnen	-0.504	0.146
Informeel leren door omgevingsbronnen	-0.024	-0.826
Formeel leren	0.420	-0.599
Leerdoeloriëntatie	-0.395	0.257
Beroepskeuzespijt	-0.173	-0.521

---