

Universiteit Antwerpen
Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

Kwaliteit van leren op de werkplek

**De invloed van werk- en persoonskenmerken op de kwaliteit
van werkplekieren in stages bij leerlingen van 6 en 7 Kantoor**

Ergi Vercaigne

Masterproef voorgelegd met het oog op het
behalen van de graad van master in de
Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. D. Gijbels

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
1 Samenvatting	3
2 Probleemstelling	4
3 Theoretisch kader	5
3.1 Leren en werken	5
3.1.1 Leren op de werkplek	5
3.1.2 Leren in stages	6
3.2 Werkkenmerken	7
3.3 Sociale steun	8
3.4 Feedback	9
3.5 Kritiek op het Demand-Control-Support model	10
3.6 Zelfsturende leeroriëntatie	10
4 Onderzoeksvragen	11
5 Methode	13
5.1 Respondenten	13
5.2 Procedure	13
5.3 Meetinstrument	13
5.4 Analyses	16
6 Resultaten	17
6.1 Beschrijvend deel	17
6.2 Samenhang tussen variabelen	18
6.3 Factoren die werkplekleergedrag voorspellen	19
7 Conclusie en discussie	25
7.1 Beperkingen	26
7.2 Implicaties	27
8 Referenties	29
9 Bijlagen	33
9.1 Bijlage I : brief aan directie	33
9.2 Bijlage II : vragenlijst	34

1 Samenvatting

Het doel van dit onderzoek is meer inzicht te krijgen welke kenmerken een effect hebben op wat leerlingen uit het beroepssecundair onderwijs leren op hun stageplaats? In deze studie werd op basis van het Demand-Control-Support-model de invloed van werkkenmerken zoals taakeisen, jobcontrole en feedback op het werk onderzocht. Naast deze werkkenmerken werd ook nagegaan of het persoonskenmerk zelfsturende leeroriëntatie effect heeft op het werkplekleergedrag van leerlingen in stages. Daarnaast werd bekeken in welke mate werkplekleergedrag invloed heeft op de resultaten die leerlingen behalen voor hun stage. Tenslotte werd het rechtstreeks effect van de werkkenmerken en zelfsturende leeroriëntatie op het stageresultaat nagegaan. Er werden 241 leerlingen bevraagd in acht verschillende scholen uit Vlaanderen. Alle bevraagde leerlingen zitten in het 6^e of 7^e jaar beroepssecundair onderwijs richting Kantoor en volgen anderhalve dag stage per week als administratieve uitvoerende kracht in uiteenlopende bedrijven in de buurt van de school waar ze onderwijs volgen. Er werd verondersteld dat hoge scores voor zelfsturende leeroriëntatie en hoge scores voor de werkkenmerken zijnde taakeisen, jobcontrole en feedback gepaard zullen gaan met een hogere mate van werkplekleergedrag. Alle schalen hebben aanvaardbare Cronbach alpha waarden. De resultaten van de meervoudige regressies geven aan dat zelfsturende leeroriëntatie de grootste voorspeller is van werkplekleergedrag. Ook taakeisen en jobcontrole hebben een significant maar matig positief effect op werkplekleergedrag. Daarnaast werd de invloed nagegaan van het werkplekleergedrag op het resultaat dat de leerlingen op hun stage behaalden. Ook hier werd een significant matig positief effect vastgesteld. Er werd een rechtstreeks effect vastgesteld van zelfsturende leeroriëntatie op het stageresultaat. Tenslotte viel op dat feedback geen significant effect heeft op het werkplekleergedrag maar dat feedback van ervaren collega's wel een matig positief effect heeft op het resultaat dat de leerlingen voor hun stage bekomen.

2 Probleemstelling

De snelle ontwikkeling van informatie- en communicatietechnologieën, het belang van kennis in de economie, de groeiende internationalisering en globalisering hebben niet alleen onderwijsinstellingen maar ook bedrijven aangezet om nieuwe manieren te zoeken die ervoor zorgen dat de kennis en vaardigheden van de werknemers aansluit bij deze snel veranderende werkomgeving (Tynjälä, 2008). De competenties van de werknemers zijn het kapitaal van de onderneming geworden. Dit heeft tot gevolg dat onze benadering van leren moet veranderen. Er kan niet alleen gesteund worden op het traditionele, schoolse leren maar er moet het besef komen dat leren op en door het werk onmisbaar is en dit levenslang.

In het beroepsonderwijs gaat er veel aandacht naar het leren op de werkplek door onder andere stages te organiseren. Werkend leren biedt jongeren de kans om de op school geleerde kennis en vaardigheden in de praktijk toe te passen, om in levensechte situaties problemen te analyseren en op te lossen en om te voelen welke attitudes van belang zijn in een werkcontext (De Rick, 2010). Leren in een authentieke omgeving is zeer belangrijk voor de ontwikkeling van beroepsvaardigheden. Kennis wordt opgebouwd door interacties tussen het individu en zijn werkomgeving. Om te kunnen leren op de werkplek moeten naast de leerlingen en leerkrachten ook mensen van op de werkplek zich inzetten om leerprocessen te organiseren en op te volgen. De leerlingen moeten feedback krijgen van de werkplektrainers die de evolutie van de leerlingen nabij gevolgd hebben (Tynjälä, 2008).

Op basis van de literatuur onderscheiden we een aantal kenmerken die als voorspellers kunnen aangeduid worden of er geleerd wordt op de werkplek: namelijk persoonskenmerken en kenmerken van de werkomgeving. Leren op de werkplek vindt plaats door de wisselwerking tussen beide kenmerken (Onstenk, 1994). Volgens Taris (2007) is het belangrijkste perspectief waaruit leren op het werk werd bestudeerd Karaseks Demand-Control-Support-model (Karasek & Theorell, 1990).

Eén van de werkkenmerken die vanuit dit model werd onderzocht is sociale steun. Volgens De Jonge en Dormann (2003) wordt met sociale steun een goede verstandhouding met de collega's, op hen kunnen steunen, juiste informatie van hen bekomen, hulp krijgen, begrip bij problemen, ... bedoeld. Om te kunnen leren is het volgens Eraut (2004) belangrijk dat er discussie en terugblik bestaat op de gedane acties en ervaringen.

Uit voorgaande studies van Raemdonck, Gijbels et al. (2010) blijkt dat sociale steun geen goede voorspeller is voor werkplekleergedrag bij werknemers en leerlingen in het deeltijds beroepsonderwijs. Deze bevindingen liggen niet in de lijn van de verwachtingen van voorgaande studies van Ouweneel, Taris, Van Zolingen en Schreurs (2009) waaruit blijkt dat sociale steun van collega's informeel leren op het werk bevordert.

Bij stages wordt er gesproken van doelbewust informeel leren (Eraut, 2004) daar er een duidelijke werkgerelateerde doelstelling voorhanden is met leren als waarschijnlijk bijproduct. Bij dit soort leren is discussie en terugblik op de gedane acties en ervaringen heel belangrijk.

In het beroepssecundair onderwijs wordt er heel wat tijd geïnvesteerd in het sociale aspect bij stages waarbij een stagementor en stagebegeleider de leerlingen begeleiden en feedback geven. In de hierin voorgaande onderzoeken werd er geen significant effect van sociale steun gevonden op het werkplekleergedrag. In dit onderzoek wordt sociale steun diepgaander onderzocht en wordt er nagegaan of discussie en terugblik of met andere woorden of feedback een (positief) effect heeft op het werkplekleergedrag. Daarnaast wordt er eveneens nagegaan of werkplekleergedrag een effect heeft op het resultaat dat de leerlingen voor de stage bekomen en tenslotte wordt het rechtstreeks effect gemeten van de werkkenmerken en zelfsturende leeroriëntatie op het stageresultaat.

3 Theoretisch kader

Hieronder volgt een overzicht van relevante literatuur die een dieper inzicht geeft op wat leren op de werkplek en op de stage inhoudt. Daarna wordt er een beschrijving gegeven van het onderzoeksmodel van Karasek waarop heel wat onderzoek rond leren op de werkplek gebaseerd is. Vervolgens bespreken we een aantal kenmerken van het werk waaronder sociale steun en feedback. Daarna wordt de kritiek op het model van Karasek aangehaald en tot slot wordt het persoonskenmerk zelfsturende leeroriëntatie beschreven.

3.1 Leren en werken

3.1.1 Leren op de werkplek

Sinds de jaren tachtig neemt de interesse voor werkpleklernen toe (Illeris & Associates, 2004). Voortdurende economische en technologische veranderingen vragen er om dat werknemers voortdurend blijven leren. Menselijk kapitaal in de vorm van vaardigheden en competenties die kunnen worden ingezet op het werk zijn essentieel voor het handhaven en verbeteren van het Europese concurrentievermogen (Fouarge, De Grip, & Nelen, 2009). Daardoor levert het levenslang leren een belangrijke bijdrage aan de internationale concurrentiekracht en de economische groei van landen (OECD, 1996).

Leerprocessen op en rond de werkplek zijn vaak krachtiger dan leerprocessen in formele trainingssituaties (Kessels, 1993). Zulke leerprocessen vinden plaats tijdens het dagelijks werk, via het samenwerken met collega's, leidinggevenden en klanten en tijdens het gebruik van de technische hulpmiddelen en faciliteiten voor het uitvoeren van het werk.

Volgens Bolhuis (2009) is er in onze maatschappij het besef dat onderwijs en opleiding onvoldoende waarborgen dat bij de beroepsuitoefening op de werkplek het gewenste gedrag wordt vertoond. Het leren van kennis en vaardigheden in een onderwijscontext brengt geen automatische transfer naar de praktijk. Dit vergt een ander soort leerproces. Werkpleklernen wordt als een noodzakelijke aanvulling bij onderwijs gezien.

3.1.2 Leren in stages

Leren op de werkplek is een noodzakelijk onderdeel van de ontwikkeling van beroepsbekwaamheid omdat er altijd verschillen zijn tussen de school en de praktijk in concrete werksituaties (Billett, 2003). In de meeste schoolse opleidingen is de dagdagelijkse praktijk onvoldoende terug te vinden (Resnick, 1987). Door invloed uit te oefenen op het beroepsonderwijs proberen de overheden in Europa zowel de kwantiteit als de kwaliteit van werkpleklernen te bevorderen. Als werken en leren al tijdens de opleiding gecombineerd worden, zou dit de combinatie van leren en werken in de verdere loopbaan ook moeten bevorderen. Volgens Van Wieringen en Attwell (1999) legt het onderwijs daarmee de basis voor een levenslang leren.

De leerling-stagiair moet leren om de verbinding te leggen tussen de in het onderwijs opgedane kennis en vaardigheden en de concrete eisen van de praktijk. Door stages op de werkplek te organiseren wordt er geprobeerd deze kloof te overbruggen. Stages stellen de leerlingen in staat zich een beeld te vormen van het latere beroepsleven en dragen zo bij tot hun sociale- en persoonlijkheidsvorming. Voor vele leerlingen hebben de stages een stimulerende invloed op het leerproces en verhogen ze de motivatie door de afwisseling tussen leren en werken. De leerlingen leren zelfstandig werken en krijgen meer zicht op hun eigen capaciteiten. Bovendien bevorderen de stages de samenwerking tussen de school en de arbeidsmarkt (www.ond.vlaanderen.be, 2004).

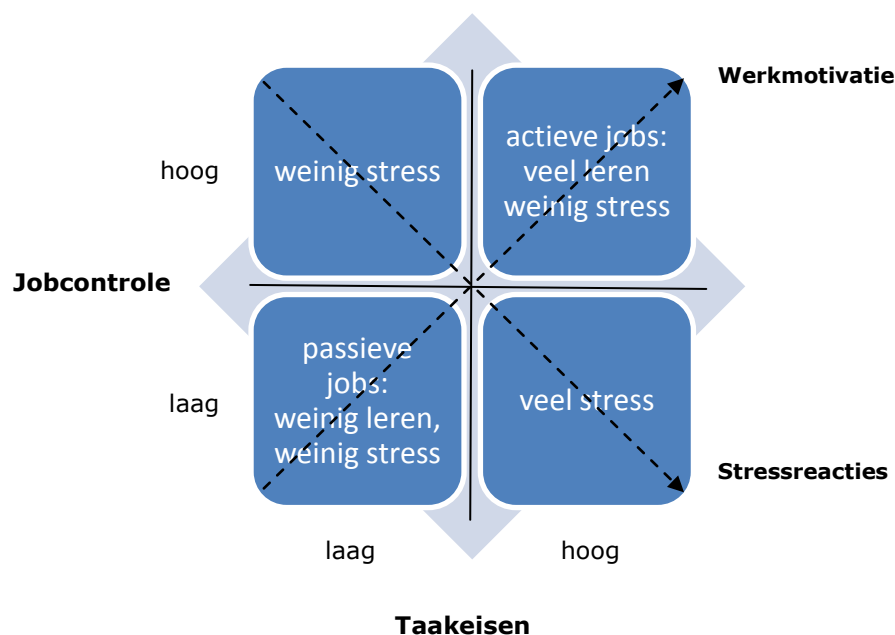
Volgens Tynjälä (2006) houdt leren op school zowel formele als informele aspecten in. Zowel werkpleklernen als schoollernen kunnen op verschillende manieren verlopen en zullen een impact hebben op het leren afhankelijk van de positie van de leerling op de werkplek en afhankelijk van een aantal omgevingsfactoren.

Bij stages is er sprake van formeel leren op de werkplek. Hierbij wordt er doelbewust een leerproces georganiseerd en wordt er gebruik gemaakt van een opleidingsplan. Er zijn wel verschillen met het schoolse leren omdat werkplekopleiden gericht is op de werkpraktijk en dat is niet altijd het geval bij een schoolopleiding. De werknemer kan bij werkplekopleiden het geleerde dadelijk in de praktijk brengen.

3.2 Werkkenmerken

De werkplek is niet alleen een plek waar elders verworven kennis en vaardigheden kunnen worden toegepast, maar wordt ook gezien als een plek die zich uitstekend leent voor het leren van nieuwe kennis en vaardigheden (Onstenk, 1997; Van der Klink, 1999). Daartoe moet de werkplek aan bepaalde voorwaarden voldoen. De eigenschappen van het werk bepalen de kwaliteit van het leren op de werkplek. Uit de literatuur blijkt dat kenmerken van het werk zoals taakeisen en jobcontrole samenhangen met negatieve gevoelens waaronder werkdruk, stress en ontevredenheid over het werk (de Jonge et al., 2003). Recenter onderzoek wijst uit dat eigenschappen van het werk ook positieve resultaten geven zoals welbevinden (De Jonge et al, 2000; Taris & Schreurs, 2009), betrokkenheid (Demeroutit et al., 2001) en leergedrag (Daniels, Boocock et al., 2010; Skule, 2004).

Eén van de meest gebruikte modellen waaruit leren op het werk wordt bestudeerd is Karaseks Job-Demand-Control-model (1979). Dit model gaat uit van twee centrale kenmerken van de werkomgeving. Enerzijds de *taakeisen* die een job met zich meebrengen, wat wil zeggen datgene wat je in je job moet doen en anderzijds de *jobcontrole*, dit is de mate waarin werknemers zelf kunnen bepalen wat ze doen, op welke manier en wanneer ze dat doen. De combinatie van deze twee kenmerken bepaalt of en in welke mate werknemers zullen leren tijdens hun werk. Zoals Taris (2003) aangeeft, leidt de combinatie van taakeisen en jobcontrole tot vier types van werk (zie figuur 1).



Figuur 1. Job-Demand-Control-model, Karasek (1979)

Actief werk wordt gekenmerkt door de combinatie van hoge taakeisen en veel jobcontrole wat bijvoorbeeld bij managers het geval is. De werkdruk bij deze jobs is hoog maar zij kunnen zelf bepalen wanneer en op welke manier hun werk wordt uitgevoerd. Omdat ze zelf beslissingen kunnen nemen leidt de hoge werkdruk niet tot overmatige stress. Actief leren gebeurt dus voornamelijk als werknemers beschikken over veel jobcontrole en hoge taakeisen. Deze combinatie zorgt voor een dynamische en uitdagende job waarin veel kan geleerd worden.

Daarnaast bestaan er passieve jobs waarin werknemers niet zoveel jobcontrole hebben maar waarin de werkdruk ook laag is. In dit soort werk hebben de werknemers weinig stress maar de werknemers kunnen zich niet ontwikkelen door het gebrek aan uitdaging. Deze werknemers zullen weinig of geen initiatieven nemen om het werk beter uit te voeren.

Naast actieve en passieve jobs bevat het model nog twee andere types werk namelijk jobs met veel stress of weinig stress. In stressvolle jobs zie je hoofdzakelijk hoge taakeisen maar krijgen de werknemers weinig jobcontrole. Bandwerk in een autofabriek is hier een voorbeeld van. De werknemers staan constant onder druk om het tempo te kunnen volgen. Zij beschikken over weinig tot geen jobcontrole en zullen bijgevolg ook weinig kans hebben om iets bij te leren. De jobs die weinig stress opleveren worden gekenmerkt met relatief weinig taakeisen en veel jobcontrole. Denk maar aan een boswachter. Door de lage taakeisen missen deze jobs meestal uitdaging.

3.3 Sociale steun

In een meer recente versie van bovenstaand model, het Job-Demand-Control-Support-model (Karasek & Theorell, 1990,) is er dankzij Johnson en Hall (1988) een derde dimensie in het Job-Demand-Control model (Karasek, 1979) geïntegreerd. Volgens Johnson en Hall heeft sociale steun op het werk een belangrijk effect. Met sociale steun wordt er bedoeld een goede verstandhouding met de collega's, op hen kunnen steunen, juiste informatie van hen bekomen, hulp krijgen, begrip bij problemen, ... (De Jonge & Dormann, 2003). De meest gunstige effecten op leren op de werkplek worden verwacht bij een hoge mate van sociale steun gecombineerd met hoge taakeisen en hoge jobcontrole. De slechtste effecten op gezondheid en welzijn worden verwacht bij de combinatie hoge taakeisen, weinig jobcontrole en weinige sociale steun met andere woorden een geïsoleerde werksituatie met veel stress (De Jonge, Taris, Kompier, Houtman & Bongers, 2003).

Uit onderzoek blijkt dat sociale steun, waaronder begeleiding, ondersteuning en feedback het leren op de werkplek beïnvloeden (Blokhuys, 2006; Onstenk, 2002). Het succes van werkpleklernen is sterk afhankelijk van de aanwezigheid van begeleiders (Bergenhengouwen, 2002).

De waarde van de arbeidsplaats als leeromgeving hangt onder meer af van de didactische vormgeving en structurering maar ook van de begeleiding en ondersteuning van het leerproces. Juist op dit punt laten leersituaties in de praktijk vaak veel te wensen over.

Niet iedere werkplek is als vanzelf geschikt om brede vakbekwaamheid te realiseren. De begeleider moet niet enkel expertise hebben maar deze moet ook bereid zijn de kennis te delen met de werknemer. De werkplek moet gelegenheid bieden voor het opdoen van gevarieerde werkervaring, maar moet tevens uitnodigen tot communicatie over en reflectie op het uitgevoerde werk (Onstenk, 1997; Billett, 2002a).

De interactie tussen jonge werknemers en ervaren mensen is van cruciaal belang bij het werkplekleren. Billett (2002b) maakt het onderscheid tussen rechtstreekse of nabije begeleiding en onrechtstreekse begeleiding. De eerste vorm is vooral van toepassing op kennis die moeilijk aan te leren is zonder hulp van een werkkraacht met meer ervaring en kennis. Het aanleren van verborgen processen vraagt een sterke interactie met meer ervaren medewerkers die deze praktijken toegankelijk kunnen maken. Indirecte begeleiding draagt bij tot de manier waarop taken worden ondernomen en voltooid.

3.4 Feedback

Feedback is een belangrijke taak van de begeleiders tijdens de stage (Bolhuis, 2003; Eraut, 1994; Sadler, 1989). Door Nicol en Macfarlane-Dick (2006) wordt feedback geformuleerd als: "informatie over hoe de huidige prestaties van de leerlingen zich verhouden met de gestelde doelen en de richtlijnen". Sadler zegt dat de leerling een duidelijk beeld moet hebben van het doel. De stagiair en de begeleider moeten hetzelfde doel hebben om goede feedback te kunnen geven en te ontvangen. Feedback kan kritisch of positief zijn. Kritische feedback dient om de stagiair te wijzen op de werkpunten. Positieve feedback is nodig voor verbetering, motivatie en zelfvertrouwen van de stagiair (Bolhuis, 2003). Volgens Nicol en Macfarlane-Dick (2006) bevat goede feedback niet alleen de te behalen doelen maar ook informatie over het proces van het leren. De stagiair kan hierdoor zijn leercompetenties vergroten, wat in het kader van levenslang leren belangrijk is.

Het leerproces verloopt hier op basis van geregelde observatie en feedback door de mentor. Deze ziet toe op het werkgedrag en stuurt regelmatig bij (Koot & den Dekker, 1999). De basis voor de feedback bestaat hoofdzakelijk uit observatie en evaluatie van de stagiair bij het uitoefenen van de taken en het geven van tips, aanwijzingen en feedback op zodanige wijze dat de stagiair gestimuleerd wordt tot zelfstandig werken. Ondersteuning bij taakuitoefening moet vorm krijgen als een langzaam afnemend proces. De stagementor kan delen van de taak overnemen die de stagiair nog niet zelfstandig kan uitvoeren. De zelfstandige taakuitvoering moet stapsgewijs gestimuleerd worden door geleidelijke ondersteuning van de stagementor te verminderen (fading). (Onstenk, 2003).

In Vlaanderen krijgen de leerlingen uit het beroepssecundair onderwijs op de stage een stagementor van de stageplaats toegewezen die hen directe bijstand en feedback kan verlenen. Bijkomend heeft elke leerling een stagebegeleider van de school die de leerlingen goed voorbereidt op de stage, hen indirect begeleidt en de nodige feedback verstrekt (www.ond.vlaanderen.be, 2004).

3.5 Kritiek op het Demand-Control-Support model

Er werd heel wat kritiek geuit op dit model daar het de individuele factoren niet zichtbaar maakt (Raemdonck, 2006). In het model wordt het gedrag van de werknemers gezien als het gevolg van de aanwezigheid van bepaalde stimuli die leiden tot een bepaald gevolg. Maar mensen zijn geen geautomatiseerde en voorspelbare wezens want zij zijn voortdurend in interactie met de omgeving en zijn bijkomend in staat de omgeving te beïnvloeden (Bandura, 1977). Daarnaast verklaart het model niet waarom werknemers in gelijke werkomstandigheden toch verschillen in hun leergedrag (Taris, Komier & Wielinga-Meijer, 2006). Daarom moeten de kenmerken van de werknemers erbij worden betrokken zodat de werkplek als dynamisch kan worden gezien. Om aan deze kritiek gedeeltelijk tegemoet te komen hebben vorige onderzoekers (Raemdonck et al., 2006; Gijbels, Raemdonck & Vervecken, 2010) de persoons eigenschap zelfsturende leeroriëntatie mee in het model opgenomen. Hieronder wordt dieper ingegaan op wat zelfsturende leeroriëntatie inhoudt.

3.6 Zelfsturende leeroriëntatie

Of mensen leren van hun werk hangt niet enkel af van de werkomgeving maar ook van de individuele factoren. Borghans et al. (2005) stellen dat als werknemers zich verantwoordelijk voelen voor hun ontwikkeling van kennis en vaardigheden ze meer informeel leren.

Leren in de werksituatie is sterk afhankelijk van de mate waarin werknemers beschikken over voldoende zelfsturend vermogen. Binnen werkplek leren neemt een zelfsturende leeroriëntatie een belangrijke plaats in. Dit concept komt voort uit een sociaal constructivistische opvatting van leren. De veronderstelling is dat lerenden zelf op zoek gaan naar nieuwe uitdagingen en verantwoordelijk willen zijn voor hun eigen leerproces (Raemdonck et al., 2008).

Of dit altijd klopt, is op zijn minst twijfelachtig. Willen en kunnen lerenden die verantwoordelijkheid wel oppakken en zijn ze in staat om de verantwoordelijkheid te dragen voor hun leerproces. Reeds in 1984 rapporteerden Spear en Mocker dat het bewust sturen van het eigen leerproces feitelijk nauwelijks voorkwam. Dat wil niet zeggen dat deze werknemers niet leerden maar dat het eerder het gevolg was van toevallige omstandigheden dan van een weloverwogen gehanteerde leerstrategie. Taks (2003) nuanceert dit beeld. Zij stelt: "Het is echter niet verstandig en niet wenselijk om van studenten volledige zelfsturing te verwachten op alle sturingsactiviteiten" (p. 163). Sadler-Smith en Smith (2001) waarschuwen dat zelfsturing niet zomaar komt aanwaaien. Zij stellen dat zelfsturing moet worden ontwikkeld.

In de stages zullen sommige leerlingen meer leren dan anderen (Taris and Kompier, 2005) en zullen voornamelijk leerlingen die een zelfsturende leeroriëntatie hebben meer leren op de werkplek.

4 Onderzoeksvragen

Raemdonck, Gijbels en Van Groen (2010) en Gijbels, Raemdonck en Vervecken (2010) gebruikten het onderzoeksmodel op de volgende bladzijde om het werkplekleergedrag te onderzoeken op zowel werkkenmerken zijnde taakeisen, jobcontrole en sociale steun en anderzijds op het persoonskenmerk zelfsturende leeroriëntatie. In dit onderzoek wordt er van hetzelfde basismodel uitgegaan.

Stage is een belangrijk onderdeel van de opleidingen in het beroepssecundair onderwijs. Uit bovenstaande studies van Raemdonck, Gijbels en Van Groen (2010) en Gijbels, Raemdonck en Vervecken (2010) bij werknemers en deeltijdse beroepsleerlingen blijkt sociale steun geen goede voorspeller te zijn voor werkplekleergedrag. Deze bevindingen liggen niet in de lijn van de verwachtingen van voorgaande studies van Ouweneel, Taris, Van Zolingen en Schreurs (2009) dat sociale steun van collega's leren op het werk bevordert.

In de studie van Raemdonck, Gijbels en Van Groen (2010) werden bij werknemers de verschillende verklarende variabelen meegenomen in het regressiemodel. Enkel bij de combinatie van alle variabelen werd er een effect gevonden. De beste conditie voor werkplekleergedrag is een hoge mate van zelfsturende leeroriëntatie, hoge taakeisen, hoge jobcontrole en veel sociale steun.

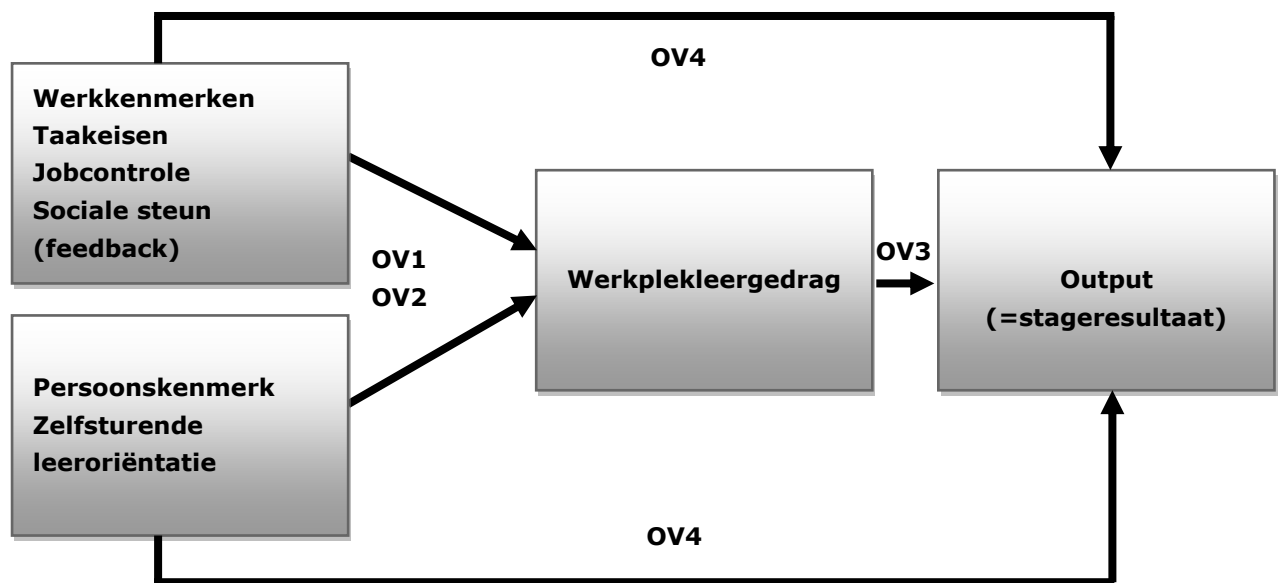
In een gelijkaardig onderzoek van Gijbels, Raemdonck en Vervecken (2010) bij deeltijdse beroepsstudenten bleek dat enkel zelfsturende leeroriëntatie een significante voorspeller was van werkplekleren. De werkkenmerken (taakeisen, jobcontrole en sociale steun) bleken geen positieve invloed te hebben op het werkplekleergedrag.

Bij de leerlingen uit het beroepssecundair onderwijs wordt er heel wat tijd geïnvesteerd in sociale steun en het geven van feedback. Daar in de voorgaande onderzoeken sociale steun geen significant positief effect had op het werkplekleergedrag wordt sociale steun uitgebreider onderzocht en wordt feedback in een aparte rubriek gedetailleerd bevraagd. Feedback wordt immers als een belangrijke taak van de begeleiders tijdens de stage gezien (Bolhuis, 2003; Eraut, 1994; Sadler, 1989) opdat leerlingen leren op de werkplek.

Door Nicol en Macfarlane-Dick (2006) wordt feedback geformuleerd als: "informatie over hoe de huidige prestaties van de leerling zich verhouden met de gestelde doelen en de richtlijnen". Feedback kan kritisch of positief zijn. Kritische feedback dient om de stagiair te wijzen op de werkpunten. Positieve feedback is nodig voor verbetering, motivatie en zelfvertrouwen van de stagiair (Bolhuis, 2003). Volgens Nicol en Macfarlane-Dick (2006) bevat goede feedback niet alleen de te behalen doelen maar ook informatie over het proces van het leren. De stagiair kan hierdoor zijn leercompetenties vergroten, wat in het kader van levenslang leren belangrijk is.

In vermelde voorgaande onderzoeken werd er geen rekening gehouden met een outputmaat en kan dit als een beperking gezien worden. De output is het resultaat dat de leerlingen krijgen op de stage. In deze studie wordt bijkomend nagegaan of werkplekleergedrag invloed heeft op het resultaat dat leerlingen behalen op hun stage en daarnaast of de werkkenmerken en/of zelfsturende leeroriëntatie een rechtstreeks effect hebben op het stageresultaat.

Onderstaand onderzoeksmodel wordt in deze studie onderzocht bij leerlingen uit het beroepssecundair onderwijs van het 6^e en 7^e jaar richting Kantoor en dit leidt tot de volgende hypothese: leerlingen die feedback krijgen zullen meer leren op de werkplek en leerlingen die meer leren op de werkplek zullen een beter resultaat behalen op hun stage.



Figuur 2. Variabelen die van invloed zijn op het werkplekleergedrag

Dit leidt tot de volgende onderzoeksvragen:

- OV1 Hebben taakeisen, jobcontrole, sociale steun waaronder feedback en zelfsturende leeroriëntatie een positief effect op het werkplekleergedrag op de stage van leerlingen uit 6 en 7 Kantoor?
- OV2 Hebben een combinatie van hoge taakeisen, hoge jobcontrole en hoge mate van feedback een positief effect op het werkplekleergedrag op de stage van leerlingen uit 6 en 7 Kantoor?
- OV3 Heeft werkplekleergedrag een positief effect op het resultaat dat de leerlingen van 6 en 7 Kantoor behalen op de stage?
- OV4 Hebben taakeisen, jobcontrole, feedback en zelfsturende leeroriëntatie een rechtstreeks effect op het stageresultaat van leerlingen van 6 en 7 Kantoor?

5 Methode

5.1 Respondenten

De vragenlijst werd afgenomen in acht scholen bij leerlingen uit het beroepssecundair onderwijs en dit specifiek bij leerlingen uit 6 en 7 Kantoor. Om de scholen te selecteren werd er beroep gedaan op relaties met stagebegeleiders die op bijscholingen gecontacteerd werden. Daar deze stagebegeleiders zelf de relevantie en het nut van het onderzoek inzagen hebben zij zelf hun directie gemakkelijk kunnen overtuigen voor deelname aan deze studie. Er werd hen een brief bezorgd die gebruikt werd om het doel van het onderzoek te verduidelijken (bijlage I). Zeven van de bevraagde scholen bevinden zich in de provincie Antwerpen, één in de provincie Limburg. In totaal werden 241 leerlingen bevraagd. Deze leerlingen werken allen anderhalve dag per week als stagiair in een administratieve uitvoerende functie in uiteenlopende bedrijven. De meerderheid van de respondenten is van het vrouwelijk geslacht zijnde 58%; 42% zijn mannen. De leeftijd varieert tussen 17 en 24 jaar. Leerlingen uit het 6^e jaar Kantoor zijn iets meer vertegenwoordigd in de steekproef namelijk met 53,5%; van de bevraagde respondenten komt 46,5% uit het 7^e jaar Kantoor.

5.2 Procedure

De afname van de vragenlijsten gebeurde voor alle leerlingen in de maand februari 2012. Het invullen van het instrument werd bijgewoond door de onderzoeker zelf en werd voorafgegaan door een introductie waarbij het doel en de relevantie van de studie werd uitgelegd. De onderzoeker gaf verduidelijking omtrent het correct invullen van het instrument. Hierdoor werd er getracht de responsgraad en de betrokkenheid van de respondenten te verhogen.

Op voorhand werd de bruikbaarheid van de vragenlijst getest bij twee 7^e jaarsstudenten uit een andere beroepssecundaire richting. Er werd hen gevraagd voornamelijk te letten op mogelijke moeilijke woorden en of de vragen voldoende begrijpbaar werden geformuleerd. Naar aanleiding van deze proefdraai werden een aantal woorden op een andere manier geformuleerd of werden synoniemen gebruikt en werden enkele fouten uit de vragenlijst gehaald.

5.3 Meetinstrument

De gebruikte vragenlijst (bijlage II) bestaat uit verschillende rubrieken die meten in welke mate het persoonskenmerk zelfsturende leeroriëntatie en in welke mate de werkkenmerken taakeisen, jobcontrole, sociale steun en feedback een effect hebben op het leren in stages bij leerlingen van 6 en 7 kantoor. De opgenomen vragen zijn een selectie en combinatie van bestaande gevalideerde meetinstrumenten.

De "werkkenmerken" bevatten stellingen die geselecteerd werden uit bestaande vragenlijsten van De Jonge, Landeweerd en Van Breukelen (1994), Hackman en Oldham (1975), Karasek (1985) en Warr (1990). De werkkenmerken vallen uiteen in drie subschalen, namelijk *taakeisen*, *jobcontrole* en *sociale steun*.

De vragenlijsten over deze drie werkkenmerken werden reeds eerder gevalideerd in onderzoeken van Raemdonck, Gijbels en Van Groen (2010) en van Gijbels, Raemdonck en Vervecken (2010). Een voorbeeldstelling van taakeisen: "ik moet veel geestelijk inspannend werk verrichten". Een voorbeeldstelling van jobcontrole: "de mate waarin ik zelf de volgorde van de werkzaamheden kan bepalen" en een stelling uit de rubriek sociale steun: "als ik op mijn werk problemen heb kan ik de hulp van anderen invoeren". Deze drie kenmerken werden gemeten door gebruik te maken van een vijf-punten Likert schaal die varieert van volledig oneens naar volledig eens.

Jobcontrole op het werk wordt gemeten met dezelfde eerder gevalideerde schaal bestaande uit tien items. Hier wordt enkel de beslissingsbevoegdheid nagegaan. Het gaat hier over de mate waarin de leerling beslissingen mag nemen op de stageplaats. De leerling geeft weer in welke mate het werk op de stageplaats de mogelijkheid biedt om "zelf een manier van werken te kiezen" of "zelf te bepalen wanneer het werk onderbroken wordt".

Taakeisen wordt gemeten door middel van zeventien items gehaald uit dezelfde bestaande vragenlijsten van De Jonge, Landeweerd en Van Breukelen (1994), Hackman en Oldham (1975), Karasek (1985) en Warr (1990) die gevalideerd werden in onderzoeken van Raemdonck, Gijbels et al. (2010). Taakeisen verwijst naar stellingen zoals "mijn werk vereist een grote mate van concentratie en nauwkeurigheid".

Vijf items in de vragenlijst handelen over *sociale steun*. Deze items komen uit dezelfde bestaande en eerder gevalideerde instrumenten. Een voorbeeldstelling omtrent sociale steun: "mijn collega's helpen mij om mijn werk gedaan te krijgen". Uit studies van Raemdonck, Gijbels en Vervecken (2010) bij werknemers en deeltijdse beroepsleerlingen blijkt sociale steun geen goede voorspeller te zijn voor werkplekleergedrag.

Feedback gaat verder dan sociale steun en werd in deze vragenlijst in een aparte rubriek opgenomen. De vragen over feedback komen uit bestaande instrumenten van Ashford (1986) en Steelman (2004) en werden gevalideerd in een voorgaand onderzoek van Donche, Gijbels, Van den Bossche, Van Petegem en Ilsbroux (2011). Feedback werd gemeten aan de hand van negentien items. In de negentien items zijn vier subschalen te onderscheiden namelijk *de kwaliteit van de feedback van de stagebegeleider*, *de beschikbaarheid van feedback van de stagebegeleider*, *de kwaliteit van de feedback van ervaren collega's* en *de beschikbaarheid van feedback van ervaren collega's*. Een voorbeeldstelling van de kwaliteit van feedback van de stagebegeleider: "de feedback die ik krijg van mijn stagebegeleider is zinvol voor mijn werk". Een stelling uit de subschaal beschikbaarheid van feedback van de stagebegeleider gaat als volgt: "mijn stagebegeleider heeft het veel te druk om mij feedback te geven".

Een voorbeelditem uit de kwaliteit van feedback van ervaren collega's: "de feedback over mijn prestaties die ik van mijn ervaren collega's krijg is behulpzaam" en tenslotte een voorbeeldzin uit de beschikbaarheid van feedback van ervaren collega's gaat als volgt: "ik heb dagelijks contact met ervaren collega's op het werk". De leerlingen duiden in de vragenlijst aan of zij feedback krijgen over hun prestaties van de stagebegeleider en/of ervaren collega's en/of deze feedback al dan niet gemakkelijk beschikbaar is.

De schaal voor het meten van een *zelfsturende leeroriëntatie* meet met behulp van dertien items de mate waarin de persoon geneigd is tot het opnemen van een actieve leerhouding, tot het nemen van initiatief en tot het oplossen van problemen. Deze schaal werd ontwikkeld door Raemdonck (2006) op basis van twee andere, meer algemene, persoonlijkheidsconstructen namelijk de proactieve persoonlijkheidsschaal van Bateman en Crant (1993) en de persoonlijke initiatief persoonlijkheidsmeting van Fay en Frese (2001). Voorbeelden van items om zelfsturende leeroriëntatie te meten zijn: "als ik wil bijleren over mijn job, zal geen hindernis me weerhouden" of "een moeilijk op te lossen werktaak houdt me niet tegen". De respondenten duiden op een vijf-punten-schaal -gaande van volledig oneens tot volledig eens- aan in welke mate deze uitspraken van toepassing zijn op hen.

Werkplekleergedrag wordt gemeten op basis van een door Raemdonck, Gijbels en Vervecken (2010) ontwikkeld en gevalideerd instrument. Op basis van tien items werden de respondenten bevraagd hoe vaak ze gedurende het laatste jaar deelgenomen hebben aan werkplek gerelateerde activiteiten zoals "hoe vaak leer je nieuwe dingen", "vinden van oplossingen voor nieuwe problemen", "uitvoeren van nieuwe taken". Deze activiteiten weerspiegelen verschillende invalshoeken van werkplekleren. Hoe vaak de leerlingen deelnemen aan deze activiteiten werd gemeten aan de hand van een vier-punten-schaal gaande van (bijna) nooit tot (bijna) altijd.

In vorige studies werd er geen *output* gekoppeld aan het werkplekleergedrag. In dit onderzoek wordt bijkomend nagegaan of werkplekleergedrag een effect heeft op het resultaat dat de leerlingen behaalden op hun stage. Daarnaast wordt het rechtstreeks effect van de werkkenmerken (taakeisen, jobcontrole, feedback) en zelfsturende leeroriëntatie gemeten op het stageresultaat. Tweehonderdenegen leerlingen van de 241 respondenten vulden het resultaat van hun stage in. Dit resultaat wordt uitgedrukt in een percentage en is de beoordeling dat de stagebegeleider, in samenspraak met de mentor op de werkplek, aan de leerlingen gegeven heeft op het laatste rapport in december 2011.

5.4 Analyses

Op de data werden verschillende analyses in SPSS¹ uitgevoerd. 156 respondenten vulden de volledige vragenlijst in. Alle respondenten werden meegenomen in de analyses omdat ze allen waardevolle informatie in de vragenlijst aangeduid hebben.

Om de eerste twee onderzoeksvragen te kunnen analyseren werden eerst in alle rubrieken de negatief geformuleerde items omgescoord. Vervolgens werd de interne consistentie van het instrument gecontroleerd door betrouwbaarheidsanalyses te berekenen van alle schalen en subschalen. De data werd verder onderzocht door beschrijvende technieken toe te passen. Daarna werden somscores berekend van elk construct zijnde taakeisen, sociale steun, jobcontrole, zelfsturende leeroriëntatie, feedback en werkplekleergedrag. Er werden dummies aangemaakt om te kunnen controleren voor een aantal categorische variabelen zijnde geslacht, al dan niet zelfgekozen stageplaats, al dan niet geslaagd, relevante ervaring. Tenslotte werd het hoofdmodel geanalyseerd door gebruik te maken van meervoudige regressies. Het effect van alle onafhankelijke variabelen en een aantal interacties werd nagegaan op het werkplekleergedrag.

Om de derde onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden onderzochten we via een lineaire regressie de invloed van werkplekleergedrag op de output. Deze output is het percentage dat de leerlingen voor "stage" kregen op het laatste rapport in december 2011. Dit percentage was het resultaat van de beoordeling op hun stagewerk door de stagebegeleider en de mentor van de stageplaats.

Om de laatste onderzoeksvraag te analyseren werd via een meervoudige regressie nagegaan of de werkkenmerken taakeisen, jobcontrole, feedback en het persoonskenmerk zelfsturende leeroriëntatie een rechtstreeks effect hebben op het stageresultaat.

¹ Het programma SPSS is een professioneel software pakket voor statistische analyse dat een universeel toepassingsgebied kent.

6 Resultaten

6.1 Beschrijvend deel

Alle bevroegde leerlingen werken anderhalve dag per week op hun stageplaats in administratieve functies in bedrijven van uiteenlopende aard. De meerderheid (27%) zit als administratieve kracht op een kantoor. Daarnaast zit 17% aan het onthaal, 14% op een secretariaat, 11% werkt op meerdere afdelingen en 11% op de boekhouding. De andere leerlingen zitten op andere afdelingen zoals verkoopdienst, personeelsdienst, enz. Bijna driekwart van de respondenten (73,4%) heeft de stageplaats niet zelf mogen kiezen. De werkervaring komt overeen met het aantal gevolgde schooljaren; 6^e jaars hebben op het moment van de bevraging een half jaar stage gelopen; de 7^e jaars anderhalf jaar stage.

Voor de werkkenmerken gebruikten we schalen die eerder voor een vergelijkbare doelgroep gevalideerd werden. Van deze bestaande schalen werd de betrouwbaarheid nagegaan. In tabel 1 wordt weergegeven dat alle schalen aanvaardbare Cronbach alpha waarden hebben. Beschrijvende technieken werden toegepast om gemiddelden, varianties en standaardafwijkingen van de constructen te berekenen (zie tabel 1).

Tabel 1

Gemiddelden, betrouwbaarheid, standaardafwijkingen, varianties en aantal items per schaal (N=225)

	Cronbach alfa	Gemiddelde	Standaarddeviatie	Variantie	Aantal items
Taakeisen	0.69	3.03	0.41	0.17	17
Jobcontrole	0.83	2.84	0.71	0.51	10
Sociale steun	0.74	3.92	0.72	0.52	5
Feedback	0.89	3.62	0.66	0.44	19
Zelfsturende leeroriëntatie	0.85	3.75	0.53	0.28	13
Werkplekleergedrag	0.89	2.56	0.57	0.33	10

Opvallend is dat het hoogste gemiddelde (3.92) wordt behaald bij *sociale steun*. De variantie is hierin ook wel het hoogst. Voornamelijk de stelling: "dat als ik op mijn werk problemen heb kan ik de hulp van anderen inroepen" werd hier door de leerlingen aangeduid. Ook de onderlinge relaties tussen collega's blijken goed te zijn.

Ook voor *feedback* wordt een vrij hoog gemiddelde (3.62) bereikt. Voornamelijk de feedback van ervaren collega's wordt door de leerlingen gewaardeerd en als zinvol ervaren. De kwaliteit van de feedback van de stagebegeleider vinden de leerlingen bijna even belangrijk en duiden ze voornamelijk aan dat zij deze bruikbaar en waardevol vinden. De meeste leerlingen hebben dagelijks contact met ervaren collega's. De beschikbaarheid van feedback van de stagebegeleider vinden de leerlingen het minst belangrijk.

De meesten noteren dat ze dikwijls enkel feedback krijgen over hun prestaties naar aanleiding van een evaluatie en dat ze geen dagelijks contact hebben met de stagebegeleider. De meerderheid kan wel gemakkelijk bij de stagebegeleider terecht als ze informatie over hun prestaties wensen.

Een hoog gemiddelde (3.75) lezen we af uit tabel 1 voor *zelfsturende leeroriëntatie*. Over zelfsturende leeroriëntatie grijpen de meeste bevroagde leerlingen onmiddellijk kansen tot leren om hun doelen te bereiken en zijn de leerlingen voornamelijk op zoek naar betere manieren om hun werktaken te kunnen uitvoeren. Ook zal bij de meerderheid van de bevroagde leerlingen hun geen hindernissen weerhouden als ze willen bijleren in hun job.

De gemiddelde kantoorleerling in het 6^e en 7^e beroepssecundair onderwijs kan over het algemeen genomen weinig beslissingen nemen op hun stage. De leerlingen hebben het minst te zeggen op het bepalen van de werktijden en op zelf te bepalen welke taken ze doen.

De *taakeisen* scoren gemiddeld 3.03 vanuit het oogpunt van de leerlingen. De variantie in deze rubriek is het minst groot. De leerlingen duiden voornamelijk aan dat hun job zo in elkaar zit dat ze de kans niet hebben om het werk volledig uit voeren van het begin tot het einde.

6.2 Samenhang tussen variabelen

Correlaties werden berekend tussen de variabelen die in het hoofdmodel opgenomen zijn (zie tabel 2). Alle onafhankelijke variabelen vertonen een significante positieve samenhang met de afhankelijke variabele werkplekleergedrag. Zelfsturende leeroriëntatie vertoont een sterke positieve samenhang (0.547) met werkplekleergedrag. Taakeisen, jobcontrole en feedback vertoont een middelmatige positieve samenhang met werkplekleergedrag en sociale steun een zwakke positieve samenhang met de afhankelijke variabele (zie tabel 2). Verder wordt in dezelfde tabel weergegeven dat alle onafhankelijke variabelen significant samenhangen met elkaar gaande van positief zwakke samenhang tot positief sterke samenhang. Opvallend is de sterke samenhang (0.631) tussen feedback en sociale steun wat niet verwonderlijk is omdat feedback als onderdeel van sociale steun kan gezien worden.

Tabel 2

Correlaties tussen de vijf onafhankelijke variabelen en werkplekleergedrag (N=212)

	Taakeisen	Sociale steun	Jobcontrole	Zelfsturende leeroriëntatie	Feedback	Werkplekleergedrag
Taakeisen	1	0.307*	0.202*	0.333*	0.270*	0.372*
Sociale steun		1	0.440*	0.267*	0.631*	0.271*
Jobcontrole			1	0.233*	0.426*	0.324*
Zelfsturende leeroriëntatie				1	0.461*	0.547*
Feedback					1	0.374*
Werkplekleergedrag						1

*p<0.05

6.3 Factoren die werkplekleergedrag voorspellen

Om de invloed van de controlevariabelen na te gaan werden dummies aangemaakt voor de categorische variabelen (al dan niet zelfgekozen, geslacht, geslaagd en relevante ervaring). Dit maakte het mogelijk om deze dummies in het hoofdmodel op te nemen. De mate waarin er sprake is van werkplekleergedrag verschilt niet wat betreft geslacht. Er zijn ook geen verschillen tussen leerlingen of ze al dan niet ervaring hebben. Het feit dat ze de stageplaats zelf hebben mogen kiezen en of ze al dan niet geslaagd zijn heeft geen significant effect op het werkplekleergedrag. Omdat er geen verschillen zijn gevonden, worden deze variabelen verder niet meegenomen in de analyses.

Een meervoudige regressie werd toegepast op de data om na te gaan in welke mate de werkkenmerken, feedback en zelfsturende leeroriëntatie invloed uitoefenen op het werkplekleergedrag. In tabel 3 worden de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten voor de vijf onafhankelijke variabelen opgenomen. Deze verwijzen naar de werkkenmerken zijnde taakeisen, jobcontrole, sociale steun en feedback. Zelfsturende leeroriëntatie wordt als enige persoonskenmerk opgenomen in de regressie. Dit is overeenkomstig met het model dat gebruikt werd in voorgaande studies van Raemdonck et al. (2006, 2010).

Dit model verklaart 42,3% van de variantie van werkplekleergedrag (zie tabel 3). Zelfsturende leeroriëntatie blijkt de grootste significante voorspeller van werkplekleergedrag te zijn. Een toename van één punt op de schaal van zelfsturende leeroriëntatie komt overeen met een toename van 0.425 op de schaal van werkplekleergedrag. Uit deze analyse blijken ook taakeisen en jobcontrole een positieve significante invloed te hebben op werkplekleergedrag zijnde respectievelijk 0.248 en 0.194. De invloed is iets kleiner dan deze van zelfsturende leeroriëntatie maar kunnen niettegenstaande ook aanzien worden als voorspellers van werkplekleergedrag. De onafhankelijke variabelen sociale steun en feedback hebben een licht positief effect maar hebben geen significante invloed op het werkplekleergedrag van deze leerlingen op stage.

Tabel 3

Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten voor werkplekleergedrag (N=192)

	Beta
Zelfsturende leeroriëntatie	0.425*
Taakeisen	0.248*
Jobcontrole	0.194*
Sociale steun	0.006
Feedback	0.024
Adjusted R ²	0.423*

*p<0.05

Tegenstrijdig met wat verwacht werd, heeft feedback geen significant effect op het werkplekleergedrag. In een volgende meervoudige regressie willen we nagaan of er een subschaal van feedback is die wel invloed heeft op het werkplekleergedrag (zie tabel 5). Dezelfde subschalen zoals in een voorgaand onderzoek van Donche, Gijbels, Van den Bossche, Van Petegem en Ilsbroux (2011) worden hiervoor gebruikt. De betrouwbaarheidsanalyses van de vier subschalen hebben allen goede Cronbach alpha waarden (zie tabel 4). De vier subschalen gaan over de kwaliteit en beschikbaarheid van feedback van de stagebegeleider en/of de collega's.

Tabel 4

Betrouwbaarheidsanalyse van de vier subschalen van feedback (N=199)

	Cronbach alpha
Kwaliteit feedback stagebegeleider	0.846
Beschikbaarheid feedback stagebegeleider	0.757
Kwaliteit feedback ervaren collega's	0.877
Beschikbaarheid feedback ervaren collega's	0.709

Tabel 5

Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten voor werkplekleergedrag met feedback in 4 subschalen (N=192)

	Beta
Zelfsturende leeroriëntatie	0.425*
Taakeisen	0.246*
Jobcontrole	0.195*
Sociale steun	0.004
Kwaliteit feedback stagebegeleider	-0.019
Beschikbaarheid feedback stagebegeleider	0.027
Kwaliteit feedback ervaren collega's	0.047
Beschikbaarheid feedback ervaren collega's	-0.020
Adjusted R ²	0.415*

*p<0.05

Dit model verklaart iets minder variantie dan het vorige namelijk 41,5%. Dezelfde variabelen als in de vorige analyse hebben in gelijke mate effect op het werkplekleergedrag. In deze analyse heeft geen enkele subschaal van feedback een significant effect op het werkplekleergedrag. In de volgende regressies wordt vervolgens telkens de hoofdschaal van feedback opgenomen en niet de subschalen.

Volgens het Demand-Control-Support-model van Karasek gebeurt actief leren meer in werksituaties waar een hoge mate van taakeisen, veel jobcontrole en hoge mate van sociale steun ervaren wordt. Om te ontdekken of deze hypothese klopt bij deze populatie worden interactie-effecten toegevoegd bij het hoofdmodel. Verschillend met vorige onderzoeken verstaan wij onder sociale steun de feedback die de leerling van collega's en stagebegeleider ervaart en krijgt. Feedback werd in ons onderzoek in een apart deel van de vragenlijst opgenomen en werd grondiger onderzocht dan sociale steun in het algemeen. Sociale steun verklaart nagenoeg geen variantie in het werkplekleergedrag op de stage. Feedback heeft zelfs een negatieve invloed op het werkplekleergedrag. Geen van de interacties heeft een significant effect op het werkplekleergedrag. De resultaten kunnen afgelezen worden in tabel 6. Uit deze analyse kunnen we besluiten dat enkel zelfsturende leeroriëntatie een positief en significant effect heeft op werkplekleergedrag in stages van de leerlingen van 6 en 7 Kantoor uit het beroepssecundair onderwijs. Dit model verklaart 41,8% van de variantie van werkplekleergedrag in stages.

Als de drie voorgaande analyses vergeleken worden verklaart het eerste model nog steeds het meeste variantie van werkplekleergedrag in stages.

Tabel 6

Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten voor werkplekleergedrag met interactie-effecten (N=192)

	Beta
Zelfsturende leeroriëntatie	0.436*
Taakeisen	-0.041
Jobcontrole	0.356
Sociale steun	0.001
Feedback	-0.567
Taakeisen*jobcontrole	0.173
Taakeisen*feedback	0.695
Taakeisen*jobcontrole*feedback	-0.515
Adjusted R ²	0.418*

*p<0.05

Uit de vorige twee analyses blijkt dat voornamelijk zelfsturende leeroriëntatie de grootste voorspeller voor werkplekleergedrag is. Uit de eerste analyse blijkt dat de tweede en derde grootste voorspellers respectievelijk taakeisen en jobcontrole zijn en bijkomend ook een significant positief effect vertonen op werkplekleergedrag.

Een meervoudige regressie met deze drie onafhankelijke variabelen werd berekend. De gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten kunnen in tabel 7 afgelezen worden. Dit model verklaart 37,2% variantie van werkplekleergedrag in stages. Een stijging van één punt op de schaal voor zelfsturende leeroriëntatie komt overeen met een stijging van 0.429 op de schaal voor werkplekleergedrag.

Tabel 7

Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten van zelfsturende leeroriëntatie, taakeisen en jobcontrole voor werkplekleergedrag en de verklaarde variantie voor dit model (N=205)

	Beta
Zelfsturende leeroriëntatie	0.429*
Taakeisen	0.223*
Jobcontrole	0.169*
Adjusted R ²	0.372*

*p<0.05

In de bovenstaande meervoudige regressies werden telkens de assumpties nagegaan. Uit de verschillende grafieken worden er geen problemen wat lineariteit, homoscedasticiteit, outliers en clustering afgeleid. Via de histogrammen wordt er vastgesteld dat de errortermen normaal verdeeld zijn en volgens de berekeningen zijn er in de verschillende analyses geen multicollineariteitsproblemen.

Vervolgens werd een lineaire regressie uitgevoerd om de invloed van werkplekleergedrag op de resultaten die de leerlingen op hun stage bekomen hebben. Deze output werd weergegeven in een percentage. Gemiddeld behalen de leerlingen 63% als resultaat op hun stage (N=209). Uit deze analyse blijkt dat het werkplekleergedrag 3,2% variantie verklaart in de resultaten die de leerlingen behalen op hun stage. Een stijging van één punt op de schaal voor werkplekleergedrag komt overeen met een stijging van 3,2% op het resultaat voor hun stage.

Tenslotte berekenden we via een meervoudige regressie het rechtstreekse effect van de werkkenmerken zijnde taakeisen, jobcontrole, sociale steun, feedback en het persoonskenmerk zelfsturende leeroriëntatie op het stageresultaat. In een eerste regressie (zie tabel 8) werden alle onafhankelijke variabelen mee opgenomen en controleren we voor werkplekleergedrag. Dit model verklaart 11,2% van de variantie van het stageresultaat. Ook hier werden de assumpties voor meervoudige regressies nagegaan en werden er hieromtrent geen problemen vastgesteld.

Geen enkele onafhankelijke variabele heeft een significant effect op het stageresultaat. Feedback en zelfsturende leeroriëntatie zitten het dichtst tegen de aanvaardbare 0.05 p-waarde dus in een volgende regressie nemen we deze onafhankelijke variabelen op. De resultaten zijn opgenomen in tabel 9.

Tabel 8

Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten voor stageresultaat (N=175)

	Beta
Zelfsturende leeroriëntatie	0.086
Taakeisen	-0.074
Jobcontrole	0.048
Sociale steun	0.116
Feedback	0.182
Werkplekleergedrag	0.110
Adjusted R ²	0.112*

*p<0.05

Onderstaand model verklaart 8,9% van de variantie in het stageresultaat. Enkel feedback heeft een significant positief effect op het stageresultaat.

Tabel 9

Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten voor stageresultaat (N=193)

	Beta
Zelfsturende leeroriëntatie	0.107
Feedback	0.249*
Adjusted R ²	0.089*

*p<0.05

Een lineaire regressie met enkel zelfsturende leeroriëntatie als verklarende variabele werd berekend. 4,3% van het resultaat op de stage wordt bepaald door de zelfsturende leeroriëntatie van de leerling.

Tabel 10

Regressiecoëfficiënt van zelfsturende leeroriëntatie voor stageresultaat (N=199)

	Beta
Zelfsturende leeroriëntatie	0.218*
Adjusted R ²	0.043*

*p<0.05

Daarna werd er een lineaire regressie toegepast met enkel feedback als verklarende variabele. 7,8% van het stageresultaat wordt bepaald door de feedback die de leerling ervaart.

Tabel 11

Regressiecoëfficiënt van feedback voor stageresultaat (N=199)

	Beta
Feedback	0.288*
Adjusted R ²	0.078*

*p<0.05

Dit model werd verder uitgediept en er wordt met behulp van een meervoudige regressie nagegaan welke van de vier subschalen het meeste effect heeft op het stageresultaat (zie tabel 12).

Tabel 12

Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten van de subschalen over feedback voor stageresultaat (N=199)

	Beta
Kwaliteit feedback stagebegeleider	0.130
Beschikbaarheid feedback stagebegeleider	0.016
Kwaliteit feedback ervaren collega's	0.042
Beschikbaarheid feedback ervaren collega's	0.185*
Adjusted R ²	0.073*

*p<0.05

Enkel de beschikbaarheid van de feedback van ervaren collega's heeft een significant en positief effect op het stageresultaat van de leerlingen van 6 en 7 Kantoor. De andere subschalen hebben een klein positief effect maar deze kunnen niet met 95% zekerheid bevestigd worden. Opvallend is dat feedback geen significant effect heeft op het werkplekleergedrag maar wel een rechtstreeks positief effect heeft op het stageresultaat.

7 Conclusie en discussie

De resultaten tonen aan dat *taakeisen*, *jobcontrole* en *zelfsturende leeroriëntatie* een positief effect hebben op het werkplekleergedrag in stages bij leerlingen van 6 en 7 Kantoor. Sociale steun en feedback hebben in deze studie geen significant effect op het werkplekleergedrag in de stages.

Daarnaast blijkt dat het werkplekleergedrag 3,2% variantie verklaart in de resultaten die de leerlingen behalen op hun stage. Zelfsturende leeroriëntatie heeft een significant rechtstreeks effect op het stageresultaat; dit verklaart namelijk 4,3% variantie. Tenslotte sprong in het oog dat feedback geen significant effect heeft op het werkplekleergedrag maar de feedback van ervaren collega's wel een rechtstreeks positief effect heeft op het stageresultaat en 7,8% variantie verklaart van dit resultaat. Enige voorzichtigheid met deze effecten is aangewezen daar de leerlingen zelf hun stageresultaat hebben moeten opgeven in de vragenlijst.

Leerlingen die hoge *taakeisen* ervaren op hun stage worden uitgedaagd, waardoor ze dagelijks kunnen leren. Deze bevinding komt overeen met de resultaten uit de studies van Taris en Kompier (2005). Ook een hoge mate van *jobcontrole* beïnvloedt het werkplekleergedrag in positieve zin. Deze bevinding ligt ook in de lijn van de verwachtingen zoals in de overzichtsstudies van Taris en Kompier (2005) waarin werd aangetoond dat veel jobcontrole samengaat met een hoge mate van actief leren. Uit de resultaten blijkt dat de bevroegde leerlingen geen hoge scores geven op taakeisen en jobcontrole. Dit komt overeen met de door Taris (2003) genoemde passieve jobs. In dit soort werk hebben de stagiairs weinig stress maar kunnen ze zich niet voldoende ontwikkelen door het gebrek aan uitdaging. Deze leerlingen zullen weinig of geen initiatieven nemen om het werk beter uit te voeren.

Leerlingen met een hoge mate van *zelfsturende leeroriëntatie* vertonen meer werkplekleergedrag dan leerlingen met een lage mate van zelfsturende leeroriëntatie. Leerlingen met een hoge zelfsturende leeroriëntatie zien leren in de eerste plaats als hun eigen verantwoordelijkheid, ze willen bijblijven en zien nieuwe dingen leren als een belangrijk onderdeel van hun taken. Deze leerlingen willen bijleren en daarom zijn ze gemotiveerd om zelf initiatief te nemen tot leren. Dit komt overeen met de overzichtsstudie van Park (2008), waarin wordt aangetoond dat een hoge mate van zelfsturende leeroriëntatie samengaat met een groei in flexibiliteit, in kennis en vaardigheden, en in probleemoplossend vermogen. Of mensen leren van hun werk hangt niet enkel af van de werkomgeving maar ook van de individuele factoren.

Borghans et al. (2005) stellen dat als werknemers zich verantwoordelijk voelen voor hun ontwikkeling van kennis en vaardigheden ze meer informeel leren. Verschillen in werkplekleergedrag zijn dus niet alleen toe te schrijven aan omgevingsfactoren maar ook persoonlijke kenmerken zijn een belangrijke factor. Sadler-Smith en Smith (2001) waarschuwen dat zelfsturing niet zomaar komt aanwaaien. Zij stellen dat zelfsturing moet worden ontwikkeld en hieruit kunnen we besluiten dat het belangrijk is om deze zelfsturende leeroriëntatie ook op school reeds te ontplooiën bij de leerlingen.

Ook in stages zullen sommige leerlingen meer leren dan anderen (Taris & Kompier, 2005). We stellen dus dat voornamelijk leerlingen die een zelfsturende leeroriëntatie hebben meer zullen leren op de werkplek. Dit is een belangrijke vaardigheid in een steeds sneller veranderende werkomgeving (Tynjälä, 2008) daar competenties van de werknemers het kapitaal van de onderneming geworden zijn. Door deze zelfsturende leeroriëntatie bij dit soort leerlingen meer te ontwikkelen hebben ze meer kans om later een succesvolle werkcarrière te ervaren (Gublielmino & Guglielmino, 1994; Jackson, 1996, Raemdonck & Thijssen 2005; Van Loo, 2005). Ook blijkt dat deze zelfsturende leeroriëntatie een rechtstreeks effect heeft op het resultaat dat de leerlingen op hun stage bekomen.

In dit onderzoek blijken zowel sociale steun als feedback geen significant effect te hebben op het leren in de stage. Dit is tegenstrijdig met de verwachtingen van Ouweneel, Taris, Van Zolingen en Schreurs (2009) waaruit blijkt dat *sociale steun* van collega's werkplekleergedrag bevordert. Ook onderzoek van Blokhuis (2006) en Onstenk (2002) blijkt dat sociale steun waaronder begeleiding, ondersteuning en feedback het leren op de werkplek beïnvloeden. Opvallend is dat feedback wel een positief effect heeft op het stageresultaat. Voornamelijk de beschikbaarheid van feedback van ervaren collega's heeft een significant matig positief effect op het resultaat dat de leerlingen voor hun stage bekomen. Volgens Bergenhenegouwen (2002) is het succes van werkplekleren sterk afhankelijk van de aanwezigheid van begeleiders. Het leerproces verloopt hier op basis van geregelde observatie en feedback door de mentor. De bevroagde leerlingen appreciëren de feedback van ervaren collega's en mentor maar deze zal in de toekomst zeker nog verder geoptimaliseerd moeten worden.

Volgens Sadler moet de leerling een duidelijk beeld hebben van het doel van het werkplekleren. De stagiair en de begeleider moeten hetzelfde doel hebben om goede feedback te kunnen geven en te ontvangen. De doelen moeten zowel met de begeleiders op de werkplek als met de leerlingen concreet afgestemd worden.

7.1 Beperkingen

Een aantal beperkingen mogen niet over het hoofd gezien worden. Zo werd de vragenlijst maar op één moment afgenomen. Wat de stagiairs leren op de werkplek kan veranderen in de tijd. Daarnaast werden alle variabelen in dit onderzoek gemeten door zelfrapportage. Gezien de soms beperkte taalvaardigheid van deze leerlingen kan dit leiden tot verkeerde interpretaties van de stellingen. De resultaten op de stage zijn door de leerlingen zelf doorgegeven en werden maar bij één enkele school gecontroleerd via de stagebegeleiders. Niet alle leerlingen herinneren zich het juiste percentage. Jobcontrole en taakeisen werden onderzocht en blijken een effect te hebben op werkplekleergedrag maar de leerlingen in dit soort functies kunnen meestal niet bepalen wat ze doen en op welke manier ze dat doen. Tenslotte werden de vragen afgenomen bij een beperkte populatie zijnde 241 leerlingen uit acht scholen en werden de scholen niet willekeurig uitgekozen.

7.2 Implicaties

Uit de resultaten blijkt dat het hoogste niveau van werkplekleergedrag kan bereikt worden door een hoge mate van zelfsturende leeroriëntatie en daarnaast een hoge mate van jobcontrole en taakeisen. Op basis van deze resultaten kunnen een aantal aanbevelingen gedaan worden.

Het is belangrijk voor scholen om een zelfsturende leerattitude op school reeds te ontwikkelen bij de leerlingen. Ook hoge taakeisen en jobcontrole zijn belangrijk om werkplekleergedrag te bevorderen. De leerlingen geven zelf aan dat ze weinig beslissingen mogen nemen wat hun taken betreft maar toch blijkt dit belangrijk om het werkplekleergedrag te optimaliseren. Met de stagebedrijven kan in de toekomst bekeken worden of de stagiairs meer verantwoordelijkheid kunnen krijgen over hun werk en op welke manier doen zodat ze uitgedaagd worden en zo hun leerpotentieel op het werk kan vergroot worden.

De leerlingen uit 6 en 7 Kantoor geven zelf hoge scores aan sociale steun en feedback. Zij appreciëren voornamelijk de steun van ervaren collega's. De steun en feedback die ze krijgen blijken nochtans geen positief effect te hebben op het werkplekleergedrag. Een tendens die in de lijn ligt van voorgaande studies maar toch tegen de verwachtingen in daar er bij de leerlingen van 6 en 7 Kantoor heel wat tijd geïnvesteerd wordt in begeleiding en het geven van feedback.

Opvallend is dat feedback wel een effect heeft op het stageresultaat. Voornamelijk de beschikbaarheid van feedback van ervaren collega's heeft een significant matig positief effect op het resultaat dat de leerlingen voor hun stage bekomen. Feedback wordt immers als een belangrijke taak van de begeleiders tijdens de stage gezien opdat leerlingen leren op de werkplek (Bolhuis, 2003; Eraut, 1994; Sadler, 1989).

Volgens Bergenhenegouwen (2002) is het succes van werkplekleren sterk afhankelijk van die aanwezigheid van begeleiders. Het leerproces verloopt hier op basis van geregelde observatie en feedback door de mentor. De bevroegde leerlingen appreciëren de feedback van ervaren collega's en mentor maar deze zal in de toekomst nog beter op elkaar afgestemd moeten worden.

Nicol en Macfarlane-Dick (2006) en Sadler (1989) zeggen dat de leerling een duidelijk beeld moet hebben van het doel en de relevantie van de stage. De stagiair en de begeleider moeten hetzelfde doel hebben om goede feedback te kunnen geven en te ontvangen. Er kan in een volgend onderzoek nagegaan worden of deze doelen duidelijk genoeg zijn voor de leerlingen en eens nagedacht worden hoe deze kunnen geoptimaliseerd worden.

Bijkomend bevat volgens Nicol en Macfarlane-Dick (2006) goede feedback niet alleen de te behalen doelen maar ook informatie over het proces van het leren. Wordt er in het beroepssecundair onderwijs voldoende aandacht gegeven aan dit proces zodat de stagiair voldoende zicht krijgt hoe dit zijn leercompetenties kan vergroten, wat in het kader van levenslang leren essentieel is.

Onze bevindingen liggen gedeeltelijk in de lijn van de visies van Karasek en Theorell voor de leerlingen in 6 en 7 Kantoor. De positieve effecten van hoge taakeisen en hoge jobcontrole worden bevestigd. Het effect van hoge sociale steun en/of feedback kan in deze studie niet aangetoond worden. Het persoonskenmerk zelfsturende leeroriëntatie wordt wel geassocieerd met het meer leren op de stage.

De output werd in voorgaande studies niet gekoppeld aan dit onderzoeksmodel. Werkplekleergedrag heeft in deze studie een gunstig effect op de resultaten van de stage. Feedback heeft geen significant effect op het werkplekleergedrag maar wel een rechtstreeks positief effect op het stageresultaat. Voornamelijk de beschikbaarheid van feedback van ervaren collega's heeft een gunstig effect op de output van de stage.

Het zou interessant zijn om dit onderzoek te herhalen bij een grotere steekproef bij een willekeurige selectie van scholen uit heel België om deze bevindingen te verifiëren en eventueel te kunnen veralgemenen. Bijkomende bevelen we aan om feedback verder te onderzoeken daar de leerlingen zelf aangeven dat ze de terugblik op gedane acties van ervaren collega's en stagebegeleiders belangrijk en waardevol vinden. Er kan ondermeer nagegaan worden of de doelen voor iedereen duidelijk zijn, er kan meer informatie gegeven worden over het proces van het leren en daarnaast kan nagegaan worden of deze variabelen een gunstig effect hebben op het werkplekleergedrag van de leerlingen.

Uit de analyses blijkt dat het geen verschil maakt in het werkplekleren of leerlingen al dan niet de stageplaats zelf mogen kiezen maar aangezien maar 64 van de respondenten zelf de stageplaats heeft mogen kiezen vergt dit onderzoek bij een grotere steekproef.

8 Referenties

- Ashford, S. J. (1986). Feedback-seeking in individual adaptation: A resource perspective. *The Academy of Management Journal*, 29(3) 465-487.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behaviour: a measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103-118.
- Bergenhengouwen, G.J., Mooijman, E.A.M., & Tillema, H.H. (2002). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Billett, S. (2003). Vocational curriculum and pedagogy: An activity theory perspective. *European Journal of Educational Research*, 2(1) 6-21.
- Billett, S. (2002a). Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 56-67.
- Billett, S. (2002b). Towards a workplace pedagogy: Guidance, participation and engagement. *Adult Education Quarterly*, 53(1), 27-43.
- Billett, S. (2002c). Workplace pedagogic practices: Co-participation and Learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 457-483.
- Bolhuis, S. (2009). Leren op de werkplek: epiloog. In *Opleiding en Ontwikkeling september 2009*.
- Bolhuis, S. (2003). Leren in de beroepspraktijk. *Onderwijs en gezondheidszorg (4)*, 3-8.
- Blokhuis, F.T.L. (2006). Evidence-based design of workplace learning. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- Borghans, L. (2006). "Zonde van de tijd." *Leren in Nederland vanuit een economisch perspectief*. Oratie, Universiteit Maastricht, Maastricht.
- Borghans, L., Golsteyn, B., & Grip, A. de (2005). *Meer werken is meer leren. Determinanten van kennisontwikkeling*. CINOP: 's-Hertogenbosch.
- Daniels, K., Boocock, G., Glover, J., Hartley, R., & Holland, J. (2010). An experience sampling study of learning, affect, and the demands control support model. *Journal of Applied Psychology*, 94, 1003-1017.
- Demeurouti, E., Bakker, A.B., De Jonge, J., Janssen, P.P.M., & Schaufeli, W.B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 27, 279-286.
- De Rick, K. (2010). *Bedrijven en onderwijs: partners voor een beter TSO en BSO. Speerpunten voor gezamenlijke actie*. HIVA K.U. Leuven.
- Donche, V., Gijbels, D., Van den Bossche, & P., Van Petegem, P. (2011). *Individual differences in learning during internship in engineering education*.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Farmer Press.
- Fay, D., & Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: An overview of validity studies. *Human Performance*, 14(1), 97-124.
- Fouarge, D., de Grip, A., & Nelen A. (2009). *Leren en werken*. Den Haag/Maastricht: OCW/ROA.

- Gijbels, D., Raemdonck, I., & Verweken, D. (2010). Influencing Work-Related Learning: the role of job characteristics and self-directed learning orientation in part-time vocational education. *Vocations and Learning*, 3, 239-255.
- Guglielmino, L. M., & Guglielmino, P. J. (1994). Practical experience with self-directed learning in business and industry human resource development. In R. Hiemstra, & R. G. Brockett (Eds.), *Overcoming resistance to self-direction in adult learning. New Directions for Adult and Continuing Education*, 64. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Illeris, K., & Associates. (2004). *Adult education and adult learning*. Frederiksberg: Roskilde university press.
- Jackson, C. (1996). Managing and developing a boundaryless career: lessons from dance and drama. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(4), 617-628.
- Johnson, J.V., & Hall, E.M. (1988). Job Strain, Work Place Social Support, and Cardiovascular Disease: A Cross-Sectional Study of a Random Sample of the Swedish Working Population. *American Journal of Public Health*, 78(10), 1336-1342.
- Jonge, H.A. de, Taris, T.W., Kompier, M.A.J., Houtman, I.L.D., & Bongers, P.M. (2003). "The very best of the millenium": Longitudinal research and the Demand-Control-(Support) Model. *Journal of occupational health psychology*, 8 (4), 282-305.
- Jonge, J. de, & Dormann, C. (2003). The DISC Model: Demand-Induced Strain Compensation Mechanisms in Job Stress, In M.F. Dollard, A.H. Winefield & H.R. Winefield (Eds), *Occupational Stress in the Service Professions*, 43-74. London: Taylor & Francis.
- Jonge, J., de, Dollard, M.F., Dormann, C., Leblanc, P. M., & Houtman, I.L.D. (2000). The demand-control model: Specific demands, specific control, and well-defined groups. *International Journal of Stress Management*, 7, 269-287.
- Jonge, J. de, Landeweerd, J.H., & Breukelen, G.J.P. van (1994). De Maastrichtse Autonomielijst: Achtergrond, constructie en validering. *Gedrag en Organisatie*, 7(1), 27-41.
- Karasek, R.A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basis Books.
- Karasek, R.A. (1985). *Job Content Instrument: Questionnaire and user's guide*. Los Angeles: Department of Industrial and Systems Engineering, University of Southern California.
- Karasek, R.A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 284-308.
- Kessels, J.W.M. (1993). *Towards design standards for curriculum consistency incorporate education*. Enschede: Twente University.
- Klink, M.R. van der (1999). *Effectiviteit van werkplekopleidingen*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Enschede.
- Koot, A.N.G.J., & den Dekker, F. (1999). *Leren en opleiden op de werkplek*. VSLPC. 's Hertogenbosch.
- Mateman, S., & Korevaar, S.D. (2003). *Duale trajecten in de praktijk: successen en knelpunten*. Regioplan Beleidsonderzoek. Amsterdam.

- Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*, 199-218.
- OECD (1996). *The knowledge-based economy*. Paris: OECD.
- Omzendbrief SO/2002/09 (2002). Geraadpleegd op 30 september 2011 via <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13301>.
- Onstenk, J. (2003). *Werkplekieren in de beroepsonderwijskolom. Naar een integratie van binnen- en buitenschools leren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (2002). *Profiel burgerschapscompetenties in het beroepsonderwijs*. Zoetemeer: COLO.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken: brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon.
- Onstenk, J. (1994). *Leren en opleiden op de werkplek. Een verkenning in zes landen*. Amsterdam: RVE/A&O.
- Ouweneel, A.P.E., Taris, T.W., Zolingen, S.J., Van, & Schreurs, P.J.G. (2009). How task characteristics and social support relate to managerial learning: empirical evidence from Dutch home care. *Journal of psychology, 143*(1), 28-44
- Park, S. (2008). *Self-directed learning in the workplace*. Online Submission, Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in the Americas (Panama City, FL, Feb 20-24, 2008).
- Raemdonck, I., Gijbels, D., & Van Groen, W. (2010). *Voorwaarden voor werkplekieren: werkkenmerken en zelfsturende leeroriëntatie*. Develop: kwartaaltijdschrift over human resources development.
- Raemdonck, I., Plomp, I., & Segers, M. (2008). *Obsolete or up-to-date? The role of job characteristics and self-directed learning orientation*. Paper presented at the 4th EARLI SIG 14 Learning and Professional Development Conference. 27th-29th August, University of Jyväskylä, Finland.
- Raemdonck, I. (2006). *Self-directedness in learning and career processes. A study in lower-qualified employees in Flanders*. Ghent: Faculty of Psychology and Educational Sciences, Ghent University.
- Raemdonck, I., & Thijssen, J. (2005). Lifelong learning and employability. *Lifelong Learning in Europe, 10*(2), 66-69.
- Resnick, L.B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher, 16*(9), 13-20
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instruction systems. *Instructional Science 18*: 119-144.
- Sadler-Smith, E., & Smith, P.J. (2001). Work-Based Learning: some perspectives from Australia and the UK. In: J.N. Streumer (Ed.). *Perspectives on Learning at the Workplace. Supplement to the Proceedings Second Conference on HRD Research and Practice Across Europe 2001*. Enschede: University of Twente.
- Skule, S. (2004). Learning conditions at work: a framework to understand and assess informal learning in the workplace, *International journal of training and development, 8*(1), 8-20.
- Steelman, L.A., Levy, P.E., & Snell, A.F. (2004). The feedback environment scale: Construct definition, measurement, and validation. *Educational and psychological measurement, 64*, 165-184.

SPSS geraadpleegd op 15 maart 2012 via

<https://admin.kuleuven.be/icts/onderzoek/wetsoft/software/spss/wat/wat-is-spss>.

- Taks, M. (2003). *Zelfsturing in leerpakketten. Een curriculumonderzoek naar nieuwe rollen van studenten en docenten in de lerarenopleidingen*. Enschede: Universiteit Twente (dissertatie).
- Taris, T.W., & Schreurs, J.G. (2009). Explaining worker strain and learning: how important are emotional job demands?, *Anxiety, Stress & Coping*, 22, 245-262.
- Taris, T.W. (2007). *Al doende leert men: Werkkenmerken en leergedrag op het werk*. Inaugurele rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar Arbeids- en Organisatiepsychologie, Radboud Universiteit Nijmegen: Nijmegen.
- Taris, T., Kompier, M., & Wielinga-Meijer, E. (2006). Leren op het werk: Een handelingstheoretisch perspectief. *Gedrag en organisatie*, 19(1), 69-90
- Taris, T.W., & Kompier, M.A.J. (2005). Job characteristics and learning behavior: review and psychological mechanisms. *Occupational Stress and Well Being*, 4, 127-166.
- Taris, T.W., & Kompier, M.A.J. (2003). Bevordert het werk het leren van leraren? Een longitudinale toets van de actief leren-hypothese in Karaseks Demand-Control-model. *Gedrag en Organisatie*, 16 (3), 142-167.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational research Review*, 3(2), 130-154
- Van Loo, J. (2005). *Training, Labour Market Outcomes, and Self-management*. Doctoral dissertation. Research Centre for Education and the Labour Market. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Van Wieringen, F., & Attwell, G. (1999). Vocational and adult education in Europe. In F. v. Wieringen & G. Attwell (Eds.), *Vocational and adult education in Europe*, 1-17. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Warr, P.B. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 193-210.

9 Bijlagen

9.1 Bijlage I : brief aan directie



Antwerpen, 25 januari 2012

Beste directie

Ik ben een masterstudente onder begeleiding van Professor David Gijbels van het instituut **Opleidings- en Onderwijswetenschappen** aan de **Universiteit Antwerpen**. Ik voer momenteel in het kader van mijn thesis een onderzoek uit naar '**kwaliteit van leren op de werkplek**' en meer specifiek over de kwaliteit van leren in stages.

Ik had contact met één van uw leerkrachten en wil via deze weg graag uw toestemming vragen om de leerlingen van 6 en 7 kantoor te mogen laten deelnemen aan dit onderzoek.

Het onderzoek bestaat uit een **vragenlijst** die een 20-tal minuten in beslag zal nemen. Deze vragenlijst zou ik eind januari – begin februari 2012 persoonlijk komen afnemen in de klas zodat ik een kleine toelichting kan geven en de vragenlijsten onmiddellijk kan ophalen.

Met mijn onderzoek wil ik nagaan in welke mate begeleiding en feedback een invloed heeft op het succesvol volbrengen van de stage. Op geen enkele wijze wil ik met dit onderzoek oordelen vormen of kritiek uiten op de manier waarop stagebedrijven en stagebegeleiders omgaan met de leerlingen.

Alle voorzorgen zullen genomen worden om de **anonimiteit** van de deelnemers te garanderen. De namen en verzamelde data zullen enkel gekend zijn door mezelf en mijn begeleider. Op geen enkel moment zullen de persoonlijke gegevens van de school of van de leerlingen worden vrijgegeven aan derden.

Indien u wenst kan ik u op de hoogte brengen van de resultaten en conclusies van het onderzoek.

Indien u vragen hebt omtrent dit onderzoek of [uw deelname wilt bevestigen](#), kan u me contacteren via e-mail: Ergi.Vercaigne@student.ua.ac.be of op gsm: 0497/28 86 83.

Ik zou jullie medewerking enorm appreciëren aangezien jullie bijdrage in grote mate mee de kwaliteit van mijn masterproef zal bepalen.

Met vriendelijke groeten

Ergi Vercaigne

9.2 Bijlage II : vragenlijst

Naam leerling:

School:



Universiteit
Antwerpen

VRAGENLIJST OVER WERKKENMERKEN EN LEREN

Via deze vragenlijst willen we graag meer te weten komen over de kenmerken van het werk dat je op de stageplaats doet. Eerst krijg je een paar vragen over jouw stageplaats en daarna een aantal vragen over de kenmerken van je werk. Tot slot krijg je nog een aantal vragen over jezelf als persoon en een aantal algemene vragen (zoals je leeftijd) om onze resultaten beter te kunnen interpreteren. Alle antwoorden zullen **anoniem** blijven.

DEEL I: je huidige stageplaats

Gelieve het ontbrekende in te vullen:

1. Heb je de huidige stageplaats zelf gekozen?(ja/nee)
2. Sinds wanneer werk je op je huidige stageplaats?(maand)
3. Op hoeveel stageplaatsen heb je al gewerkt sinds je in de richting kantoor zit?.....(aantal)
4. Op welke afdeling werk je op je stageplaats?.....

DEEL II: Werkkenmerken

Nu gaan we je een aantal vragen voorleggen over de kenmerken van het werk dat je doet.

We starten met een aantal uitspraken over de kenmerken van je werk. We hebben het daarbij niet over hoe je presteert of hoe je je voelt bij je werk. Het gaat puur over de kenmerken van je werk, om het even voor wie je het werk zou uitvoeren. Geef aan of elke stelling al of niet een goede beschrijving is van je werk. Omcirkel telkens één van de volgende antwoorden:

	Volledig oneens	Eerder oneens	Niet eens/niet oneens	Eerder eens	Volledig eens
1 volledig oneens 2 eerder oneens 3 niet eens / niet oneens 4 eerder eens 5 volledig eens					
1. Mijn werk vereist heel wat samenwerking met andere mensen.	1	2	3	4	5
2. In mijn werk komen vaak dezelfde werkzaamheden terug.	1	2	3	4	5
3. Mijn job zit zo in elkaar dat ik de kans niet heb om het werk volledig uit te voeren van begin tot eind.	1	2	3	4	5
4. Mijn werk is vrij eenvoudig.	1	2	3	4	5
5. Mijn job vereist dat ik erg snel werk.	1	2	3	4	5
6. Ik ondervind veel steun van mijn collega's.	1	2	3	4	5
7. Mijn werk kan goed uitgevoerd worden zonder dat er overleg nodig is met andere mensen.	1	2	3	4	5
8. Mijn leidinggevende op de werkplek heeft een positieve invloed op de relaties tussen de collega's.	1	2	3	4	5
9. Mijn leidinggevende laat me vaak weten hoe goed hij denkt dat ik mijn werk uitvoer.	1	2	3	4	5
10. Mijn collega's helpen mij om mijn werk gedaan te krijgen.	1	2	3	4	5
11. Mijn werk vereist een grote mate van concentratie en nauwkeurigheid.	1	2	3	4	5
12. Mijn job geeft mij de kans om het werk waaraan ik begon volledig af te werken.	1	2	3	4	5

1 volledig oneens 2 eerder oneens 3 niet eens / niet oneens 4 eerder eens 5 volledig eens	Volledig oneens	Eerder oneens	Niet eens/niet oneens	Eerder eens	Volledig eens
13. Als ik op mijn werk problemen heb kan ik de hulp van anderen inroepen.	1	2	3	4	5
14. Ik krijg op mijn werk veel verschillende dingen te doen.	1	2	3	4	5
15. Ik moet veel geestelijk inspannend werk verrichten.	1	2	3	4	5
16. Ik heb veel afwisseling op mijn werk.	1	2	3	4	5
17. Op het werk is niemand van mij afhankelijk voor de uitvoering van hun werktaken.	1	2	3	4	5
18. De onderlinge relaties tussen collega's zijn goed.	1	2	3	4	5
19. In het werk moet ik erg moeilijke beslissingen nemen.	1	2	3	4	5
20. Mijn werk is saai en eentonig.	1	2	3	4	5
21. Mijn job vereist dat ik erg hard werk.	1	2	3	4	5
22. Ik weet precies hoe mijn collega's over mijn prestaties denken.	1	2	3	4	5
23. In mijn werk moet ik veel dingen tegelijkertijd kunnen onthouden.	1	2	3	4	5
24. Mijn chef of mijn collega's geven mij bijna nooit informatie over hoe goed ik mijn werk doe.	1	2	3	4	5
25. Mijn werk vereist dat ik werkgerelateerde problemen kan oplossen binnen een beperkte tijd.	1	2	3	4	5

Onderstaande beweringen gaan over de **beslissingen die je zelf mag nemen** in je huidige job op je stageplaats:

Gebruik de volgende antwoorden: 1 zeer weinig mogelijkheid 2 weinig mogelijkheid 3 enige mogelijkheid 4 veel mogelijkheid 5 zeer veel mogelijkheid In welke mate biedt je werk je de mogelijkheid om ...	Zeer weinig mogelijkheid	Weinig mogelijkheid	Enige mogelijkheid	Veel mogelijkheid	Zeer veel mogelijkheid
1. zelf een manier van werken te kiezen?	1	2	3	4	5
2. de plaats waar je op een bepaald moment werkt, te verlaten wanneer je dat wilt?	1	2	3	4	5
3. zelf de werkdoelen te bepalen?	1	2	3	4	5
4. de volgorde van de werkzaamheden zelf te bepalen?	1	2	3	4	5
5. zelf te beoordelen of je het werk goed of slecht hebt gedaan?	1	2	3	4	5
6. het werk te onderbreken wanneer je dat wilt?	1	2	3	4	5
7. zelf te bepalen hoeveel werk je gedurende een bepaalde periode doet?	1	2	3	4	5
8. zelf het werktempo te verhogen of te verlagen?	1	2	3	4	5
9. zelf de werktijden te bepalen?	1	2	3	4	5
10. zelf te bepalen welke taken je doet?	1	2	3	4	5

DEEL III: Over de stagebegeleiding door stagebegeleider en collega's op het werk

Nu gaan we je een aantal vragen voorleggen over de begeleiding en feedback die je krijgt van je stagementor (op je stageplaats) en van je stagebegeleider (leerkracht).

Geef aan in hoeverre de onderstaande stellingen voor jou van toepassing zijn:

1 volledig oneens 2 eerder oneens 3 niet eens / niet oneens 4 eerder eens 5 volledig eens	Volledig oneens	Eerder oneens	Niet eens/niet oneens	Eerder eens	Volledig eens
1. Tijdens mijn stage krijg ik bruikbare feedback over mijn prestaties door mijn stagebegeleider.	1	2	3	4	5
2. De feedback over mijn prestaties die ik van mijn stagebegeleider krijg is behulpzaam.	1	2	3	4	5
3. Ik waardeer de feedback die ik krijg van mijn stagebegeleider.	1	2	3	4	5
4. De feedback die ik krijg van mijn stagebegeleider is zinvol voor mijn werk.	1	2	3	4	5
5. Ik kan over het algemeen weinig tot niets doen met de feedback over mijn prestaties die ik krijg van mijn stagebegeleider.	1	2	3	4	5
6. Ik kan gemakkelijk bij mijn stagebegeleider terecht wanneer ik informatie over mijn prestaties wil.	1	2	3	4	5
7. Mijn stagebegeleider heeft het veel te druk om mij feedback te geven.	1	2	3	4	5
8. Ik heb weinig contact met mijn stagebegeleider.	1	2	3	4	5
9. Ik heb dagelijks contact met mijn stagebegeleider.	1	2	3	4	5
10. Het enige moment dat ik feedback van mijn stagebegeleider over mijn prestaties krijg is naar aanleiding van mijn evaluatie.	1	2	3	4	5
11. Tijdens mijn stage krijg ik bruikbare feedback van ervaren collega's op het werk.	1	2	3	4	5
12. De feedback over mijn prestaties die ik van mijn ervaren collega's krijg is behulpzaam.	1	2	3	4	5
13. Ik waardeer de feedback die ik krijg van mijn ervaren collega's.	1	2	3	4	5

1 volledig oneens 2 eerder oneens 3 niet eens / niet oneens 4 eerder eens 5 volledig eens	Volledig oneens	Eerder oneens	Niet eens/niet oneens	Eerder eens	Volledig eens
14. De feedback die ik krijg van mijn ervaren collega's is zinvol voor mijn werk.	1	2	3	4	5
15. Ik kan over het algemeen weinig tot niets met de feedback over mijn prestaties die ik krijg van ervaren collega's op het werk.	1	2	3	4	5
16. Ik kan gemakkelijk bij ervaren collega's op het werk terecht wanneer ik informatie over mijn prestaties wilde.	1	2	3	4	5
17. Mijn ervaren collega's op het werk hebben het veel te druk om mij feedback te geven.	1	2	3	4	5
18. Ik heb weinig contact met ervaren collega's op het werk.	1	2	3	4	5
19. Ik heb dagelijks contact met ervaren collega's op het werk.	1	2	3	4	5

DEEL III: Over jezelf als persoon

Opnieuw leggen we je een aantal uitspraken voor. Kan je per uitspraak aangeven in welke mate deze op jou van toepassing zijn? Kies één antwoord gaande van 1 (volledig oneens) tot en met 5 (volledig eens).

	Volledig oneens	Eerder oneens	Niet eens/niet oneens	Eerder eens	Volledig eens
1 volledig oneens					
2 eerder oneens					
3 niet eens / niet oneens					
4 eerder eens					
5 volledig eens					
1. Ik ben altijd op zoek naar een betere manier om mijn werktaken uit te voeren.	1	2	3	4	5
2. Ik blink uit in het opmerken van kansen tot leren.	1	2	3	4	5
3. Ik grijp kansen tot leren onmiddellijk aan om mijn doelen te bereiken.	1	2	3	4	5
4. Als ik wil bijleren voor mijn job, zal geen hindernis me weerhouden.	1	2	3	4	5
5. Een moeilijk op te lossen werktaak houdt me niet tegen.	1	2	3	4	5
6. Ik ben voortdurend op zoek naar nieuwe manieren om de uitvoering van mijn taken te verbeteren.	1	2	3	4	5
7. Ik merk een goede kans tot leren op, lang voor anderen dat doen.	1	2	3	4	5
8. Ik denk na over de manier waarop de dingen die ik leer, passen in de plannen die ik heb voor mezelf.	1	2	3	4	5
9. Ongeacht de kansen: als ik een leeractiviteit wil ondernemen voor mijn job, maak ik dat waar.	1	2	3	4	5
10. Als ik een leeractiviteit onderneem, verzeker ik mij ervan dat deze aansluit bij wat ik wil leren voor mijn loopbaan.	1	2	3	4	5
11. Als ik voor een moeilijk uit te voeren werktaak sta, blijf ik eraf.	1	2	3	4	5
12. Als ik wil bijleren voor mijn job, kan ik wel een manier vinden om te leren.	1	2	3	4	5
13. Als ik niet duidelijk weet wat de toekomst brengt, maak ik geen plannen tot leren.	1	2	3	4	5

DEEL IV: Deelname aan activiteiten

Geef aan hoe vaak je deelneemt aan volgende activiteiten in functie van je werk.

Gebruik de volgende antwoorden:

- 1 (bijna) nooit
- 2 soms
- 3 vaak
- 4 (bijna) altijd

Hoe vaak neem je deel aan volgende activiteiten?

Omcirkel je antwoord.

	(Bijna) nooit	Soms	Vaak	(Bijna) altijd
1. nieuwe dingen leren	1	2	3	4
2. oplossingen aangeven voor moeilijke werkproblemen	1	2	3	4
3. het aanleveren van nieuwe ideeën	1	2	3	4
4. het opknappen van moeilijke taken	1	2	3	4
5. het opvolgen van nieuwe ontwikkelingen	1	2	3	4
6. het zoeken naar nieuwe manieren om het uitvoeren van taken te verbeteren	1	2	3	4
7. uitvoeren van nieuwe taken	1	2	3	4
8. het aanleren van nieuwe vaardigheden	1	2	3	4
9. opzoeken van nieuwe informatie	1	2	3	4
10. vinden van oplossingen voor nieuwe problemen	1	2	3	4

DEEL V: Achtergrondgegevens

1 Ben je een man of vrouw? (kruis aan)

- man
- vrouw

2 Wat is je leeftijd?

..... jaar

3 Was je op het rapport in december geslaagd voor je stage?

- ja
- neen

Score:

4 Heb je de laatste 3 jaar op eigen initiatief cursussen/opleidingen gevolgd of diploma's behaald die van belang kunnen zijn voor je werk of je toekomstige loopbaan?

ja, namelijk (som op):

.....
.....
.....

neen

4 Wat zou je graag in je toekomstige loopbaan willen doen?

- werken in een andere functie op hoger niveau
- werken in een andere functie op gelijk niveau
- werken in een andere functie op lager niveau
- werken binnen een gelijkaardige functie maar met uitbreiding van taken
- liefst hetzelfde

Hartelijk dank voor je deelname.