

Een leven lang leren van startende werknemers

Een kwalitatief onderzoek

Masterproef

Maastricht University

School of Business and Economics

Naam: Laura Geuijen

Msc. Learning and Development in Organisations

Datum: 23 juni 2023

Samenvatting

Deze masterthesis onderzocht de transitie van hoger onderwijs naar werk voor afgestudeerden en de bevordering van een leven lang werkgerelateerd leren. Er werden specifieke trajecten ontworpen voor afgestudeerden om hen effectief te leren omgaan met de uitdagingen van de transitie en levenslang leren aan te moedigen. Zelfeffectiviteit en prestatiedoelen bleken essentiële factoren te zijn voor de overgang. De thesis evalueerde sessies gericht op werkgerelateerd leren en identificeerde leeractiviteiten die het leren bevorderden. De sessies hadden een positieve invloed op zelfeffectiviteit en prestatiedoelen. Deelnemers ervoeren een toename in zelfeffectiviteit door reflectie, het delen van ervaringen en feedback. De sessies hielpen ook om toekomstige leerintenties te bepalen door middel van prestatiedoelen. Daarnaast bevorderde het traject competenties zoals communicatie en timemanagement. Het belang van geschikte leeractiviteiten, begeleiding door ondersteunende supervisors en een ondersteunende groep van medeafgestudeerden om het leren te vergemakkelijken werd benadrukt. De trajecten droegen bij aan de professionele ontwikkeling van afgestudeerden, wat waardevol is voor hun overgang van school naar werk en voor de rest van hun loopbaan. Dit onderzoek draagt bij aan effectieve factoren voor het bevorderen van leren onder afgestudeerden.

Trefwoorden: Transitie, School naar Werk, Werkgerelateerd Leren, Zelfeffectiviteit, Prestatiedoelen

Erkenningen

De presentatie van deze masterthesis vormt het sluitstuk van het behalen van mijn masterdiploma. Het onderwerp van de thesis is voor mij van groot belang omdat ik binnenkort de overgangsfase van school naar werk zal ingaan.

Tijdens het schrijven van de thesis heb ik veel steun ontvangen. Allereerst wil ik mijn begeleider, Niels van der Baan, oprecht bedanken voor zijn waardevolle begeleiding, aanmoediging en inzichten. Jouw steun en toewijding hebben mij enorm geholpen en geïnspireerd in het voortzetten van het proces en het continu verbeteren van mijn thesis, en het vinden van de motivatie om door te gaan en het beste uit mezelf te kunnen halen.

Ook wil ik de hogescholen Odisee en Karel de Grote Hogeschool bedanken voor het bieden van de waardevolle en relevante context waarin ik mijn thesis kon schrijven. Het was erg leuk en interessant om mijn onderzoek op deze manier uit te voeren en te zien hoe jullie de uitdagingen van afgestudeerden in verschillende trajecten aanpakken. De samenwerking en interviews hebben een grote bijdrage geleverd aan mijn onderzoek. Ik hoop dat de inzichten waardevol zullen zijn voor jullie organisatie. Ik wil ook alle deelnemers bedanken die hebben deelgenomen aan de interviews en waardevolle input hebben gegeven.

Tot slot bedank ik mijn familie en vrienden die mij gesteund hebben tijdens het schrijven van deze thesis. Mijn waardering is groot voor de aanmoediging en steun om door te zetten.

Ik heb het proces van de thesis als zeer boeiend, interessant en uitdagend tegelijkertijd ervaren. Mijn passie voor het onderwerp hielp mij gemotiveerd te blijven. Ik ben dankbaar dat ik veel heb kunnen leren van het proces, zowel persoonlijk als professioneel.

Hartelijk dank allemaal!

Met vriendelijke groet,

Laura Geuijen

Inhoudsopgave

Inleiding.....	6
<i>De behoefte aan werkgerelateerd leren onder afgestudeerden</i>	<i>8</i>
<i>Zelfeffectiviteit en prestatiedoelen.....</i>	<i>9</i>
<i>Kloof en context.....</i>	<i>10</i>
<i>Doel.....</i>	<i>13</i>
<i>Betekenis.....</i>	<i>13</i>
Theoretisch raamwerk.....	14
<i>Overgangsfase van school naar werk.....</i>	<i>14</i>
<i>Werkgerelateerd leren in de transitie</i>	<i>15</i>
<i>Rol zelfeffectiviteit en prestatiedoelen in werkgerelateerd leren.....</i>	<i>18</i>
<i>Ondersteunen van zelfeffectiviteit en prestatiedoelen</i>	<i>21</i>
<i>Conceptueel model</i>	<i>22</i>
Methode.....	23
<i>Dataverzameling</i>	<i>23</i>
<i>Steekproef.....</i>	<i>24</i>
<i>Validiteit en betrouwbaarheid</i>	<i>26</i>
<i>Data-analyse</i>	<i>27</i>
<i>Ethiek.....</i>	<i>28</i>
Resultaten.....	29
<i>Prestatiedoelen.....</i>	<i>29</i>
<i>Vergroten van zelfeffectiviteit</i>	<i>30</i>
<i>Competentieontwikkeling</i>	<i>30</i>
<i>Ervaringen delen</i>	<i>31</i>
<i>Behoeftte om jezelf te bewijzen</i>	<i>32</i>
<i>Leeractiviteiten.....</i>	<i>32</i>
<i>Reflectieoefeningen.....</i>	<i>32</i>
<i>Leren van anderen door ervaringen te delen</i>	<i>34</i>
<i>Feedbackoefeningen.....</i>	<i>34</i>
<i>Leerresultaten.....</i>	<i>35</i>
<i>Hogere zelfeffectiviteit.....</i>	<i>35</i>
<i>Hogere zelfeffectiviteit door: Reflectie.....</i>	<i>35</i>
<i>Hogere zelfeffectiviteit door: het delen van ervaringen.....</i>	<i>36</i>
<i>Hogere zelfeffectiviteit door verkrijgen: Feedback.....</i>	<i>36</i>
<i>Competentieontwikkeling</i>	<i>37</i>
<i>Toekomstige leerintenties: Prestatiedoelen</i>	<i>38</i>
<i>Overig.....</i>	<i>40</i>
<i>Faciliterende factoren voor leren.....</i>	<i>40</i>

Ondersteunende supervisors.....	40
Groepsdynamiek.....	40
Persoonlijk contact	40
Informe setting	41
Steun van de organisatie (extern)	41
Coaching.....	41
Uit de comfortzone stappen.....	41
Buiten de gebaande paden denken	42
<i>Belemmerende factoren voor leren.....</i>	<i>42</i>
Aantal/frequentie van sessies	42
Blending van sessies.....	43
Behoeftte aan meer interactiviteit.....	43
Behoeftte aan meer tijd (extern).....	43
Confronterend.....	44
Discussie	44
<i>Belangrijkste bevindingen en beantwoording van de onderzoeksvragen.....</i>	<i>45</i>
Zelfeffectiviteit.....	45
Prestatiedoelen	46
Toekomstige leerintenties.....	47
Competentieontwikkeling	48
<i>Beperkingen en toekomstig onderzoek</i>	<i>49</i>
<i>Praktische implicaties</i>	<i>51</i>
<i>Conclusie.....</i>	<i>53</i>

Lijst van figuren en tabellen

Figuur 1 Conceptueel Model.....	23
Tabel 1 Demografische gegevens van de steekproef.....	25
Tabel 2 Motivaties: Prestatiedoelen, inclusief Aantal Deelnemers.....	32
Tabel 3 Leeractiviteiten en Leerresultaten, inclusief Aantal Deelnemers.....	39
Tabel 4 Faciliterende Factoren voor Leren, inclusief Aantal Deelnemers.....	42
Tabel 5 Belemmerende Factoren voor Leren, inclusief Aantal Deelnemers.....	44

Inleiding

Hoe moeilijk de overgang van opleiding naar werk is, wordt duidelijk wanneer we kijken naar het hoge verloop onder afgestudeerden (Wendlandt & Rochlen, 2008). Minder dan 50% van de afgestudeerden blijft bij hun eerste baan en gemiddeld verlaten ze hun eerste organisatie binnen elf maanden (Gardner & Lambert, 1993; Holton, 1995; Sturges & Guest, 2001). Dit is problematisch omdat er veel ongunstige gevolgen zijn voor het verloop, namelijk extra kosten, tijdverlies en gebrek aan stabiliteit binnen organisaties (Holton, 1995; Saks et al., 2007; Wanous, 1992). In de overgangsfase van school naar werk moeten afgestudeerden zich aanpassen aan de nieuwe omgeving van een eerste baan. Een van de redenen voor verloop is een ontoereikende aanpassing op de eerste baan van afgestudeerden, en daarom moet er aandacht besteed worden aan het ondersteunen van deze overgang (Polach, 2004; Saks et al., 2007; Sturges & Guest, 2001).

Omdat veel afgestudeerden de structuur, stabiliteit en vertrouwde omgeving van een hogeschool inruilen voor een dynamische en grotendeels onbekende werkomgeving met veel verantwoordelijkheden, kunnen afgestudeerden veel negatieve emoties ervaren, zoals hoge stress, angst en depressieve gevoelens van verlies (Perrone & Vickers, 2003; Wood, 2004; Wendlandt & Rochlen, 2008). Dit hoeft niet altijd het geval te zijn, maar het kan voorkomen bij afgestudeerden die net zijn afgestudeerd en aan hun eerste baan beginnen (Perrone & Vickers, 2003; Wood, 2004; Wendlandt & Rochlen, 2008). Dit komt omdat de nieuwe werksituatie zelfstandigheid, nog onbekende verantwoordelijkheden en het aannemen van een nieuwe werkgerelateerde identiteit met zich meebrengt (Wendlandt & Rochlen, 2008). Deze elementen kunnen verlamvend werken voor afgestudeerden en onzekerheid creëren over de aanpak van de overgang naar werk (Graham & McKenzie, 1995; Wood, 2004). De negatieve emoties kunnen ervoor zorgen dat afgestudeerden zich onzeker voelen over hoe ze met de nieuwe situatie moeten omgaan (Graham & McKenzie, 1995; Wood, 2004).

Door de verschillende verschillen tussen studie en werk zullen afgestudeerden zich dus drastisch moeten aanpassen aan de nieuwe contacten, structuur en werkstijl (Wendlandt & Rochlen, 2008). Het verkrijgen van een eerste baan na het afstuderen is essentieel voor het creëren van de carrière-identiteit van een afgestudeerde (Kim et al., 2015). Helaas wordt de overgang in veel gevallen verder bemoeilijkt doordat afgestudeerden vaak nog niet beschikken over de juiste werkervaring en competenties die het werkveld vereist om de baan goed uit te voeren (Fallows & Steven, 2000; Perrone & Vickers, 2003). Werkervaring is nodig om de vereiste competenties te ontwikkelen (Wendlandt & Rochlen, 2008). Het ontbreekt

afgestudeerden echter nog steeds aan deze werkervaring. Hierdoor kan een kloof ontstaan tussen wat de werkplek vereist voor een succesvolle integratie in een baan en wat afgestudeerden kunnen bieden. Bovendien is het moeilijk voor afgestudeerden om in te schatten wat ze kunnen verwachten van het werkende leven. Naast alle eerdergenoemde uitdagingen bij de overgang, krijgen afgestudeerden ook te maken met het feit dat hun verwachtingen niet overeenkomen met de realiteit in een organisatie, wat kan leiden tot teleurstelling (Wendlandt & Rochlen, 2008).

Volgens Wendlandt en Rochlen (2008) bestaat de transitiefase van school naar werk uit drie fasen. Het gaat om de socialisatie van de afgestudeerde bij de eerste organisatie. Er zijn drie fasen, maar het transitieproces is flexibel omdat het continu is. De eerste fase is anticipatie, een oriëntatieperiode voordat de afgestudeerde in dienst treedt bij een bedrijf (Wendlandt & Rochlen, 2008). Afgestudeerden verzamelen en beoordelen veel nieuwe informatie over hun toekomstige werk en de verwachtingen en behoeften die daarbij horen (Feldman, 1976; Louis, 1980; Porter et al., 1975).

De tweede fase heeft te maken met aanpassing en begint wanneer de afgestudeerde aan zijn of haar eerste baanwisseling begint (Wendlandt & Rochlen, 2008). In deze fase willen afgestudeerden van waarde zijn voor de bedrijfsovergang (Wendlandt & Rochlen, 2008). Ze moeten de werkcultuur leren kennen (Super et al., 1996). Het is ook essentieel om werkgerelateerde competenties te leren, contacten te leggen, hun rol in de organisatie te verduidelijken en hun prestaties te beoordelen (Wendlandt & Rochlen, 2008).

In de derde fase staat realisatie centraal, waarbij afgestudeerden hun plaats binnen de organisatie evalueren (Wendlandt & Rochlen, 2008). Dit wordt bereikt door het accepteren van nieuwe waarden, het realiseren van een nieuw zelfbeeld en het realiseren van nieuw vereist gedrag. Succesvolle overgang en socialisatie vinden plaats wanneer er een hoge mate van werktevredenheid, werkmotivatie, werkbetrokkenheid en acceptatie is tussen het bedrijf en de afgestudeerde (Wendlandt & Rochlen, 2008).

Om een soepele overgang van studie naar werk te creëren, moeten afgestudeerden zich voortdurend ontwikkelen (Grosemans & De Cuyper, 2021). In de overgang van onderwijs naar werk, de eerste jaren na het afstuderen, is het nodig om te blijven leren omdat het nieuwe werkende leven veel uitdagingen met zich mee kan brengen (Grosemans et al., 2020), zoals de noodzaak voor afgestudeerden om werk te vinden dat past bij hun competenties en het aanpassen aan de nieuwe omgeving van een werkplek (Brooks & Everett, 2008). De overgang van school naar werk kan worden gedefinieerd als niet een op zichzelf staande gebeurtenis, maar een langer proces dat begint aan het einde van de hogere opleiding van afgestudeerden

en stopt zodra er een geschikte baan is gevonden in het werkveld, wat betekent dat er een vaste baan is (Grosemans et al., 2017). Daarnaast is de afgestudeerde tevreden met het werk en heeft hij zich aangepast aan de nieuwe werkomgeving (Grosemans et al., 2017).

De behoefte aan werkgerelateerd leren onder afgestudeerden

Om zich continu aan te passen en te ontwikkelen is continu leren, ook wel een leven lang leren genoemd, nodig (Beairsto, 2000). Een leven lang leren is essentieel omdat bedrijven willen blijven bestaan en zich daarnaast willen blijven ontwikkelen (Beairsto, 2000). Door de globalisering en snelle technologische veranderingen is werkgerelateerd leren enorm belangrijk (Grosemans et al., 2020). Het is daarom cruciaal dat bedrijven zich blijven ontwikkelen en aanpassen zodat ze relevant en efficiënt blijven en het bedrijf blijft bestaan. Dit vereist dat werknemers blijven leren en zich ontwikkelen in de vorm van een leven lang leren (Beairsto, 2000).

De urgentie voor werkgerelateerd leren is het hoogst bij afgestudeerden omdat zij te maken krijgen met de eisen van een eerste nieuwe baan met alle uitdagingen van dien (Grosemans et al., 2020). Werkgerelateerd leren kan worden gedefinieerd als betrokkenheid bij formele en informele leeractiviteiten op het werk en daarbuiten, waarbij werknemers competenties verwerven of verbeteren die de prestaties op het werk en in de loopbaan veranderen (Doyle et al., 2008; Matthews, 1999). De uitdagingen omvatten de noodzaak voor afgestudeerden om geschikt werk te vinden en zich aan te passen aan de nieuwe werkomgeving (Brooks & Everett, 2008). Vanwege de verschillende uitdagingen die een goede start van de carrière van een afgestudeerde in de weg kunnen staan, is het van vitaal belang om afgestudeerden ondersteuning te bieden bij de overgang om te voorkomen dat afgestudeerden onder hun niveau moeten werken, te maken krijgen met langdurige werkloosheid en moeten voorkomen dat dit al zo'n negatieve impact heeft op hun carrière (Koen et al., 2012).

Om de overgang van school naar werk soepeler te laten verlopen, moeten afgestudeerden zich bezighouden met leren (Grosemans et al., 2020). Onderzoek van Bronkhorst en Akkerman (2016) beschrijft dat discontinuïteit in leren kan optreden bij het betreden van een nieuwe context. In het geval van afgestudeerden kunnen er dus discontinuïteiten in leren optreden wanneer ze van hun studiecontext naar de werkcontext verhuizen, omdat afgestudeerden opnieuw de context moeten bepalen van wat ze op school hebben geleerd op hun werkplek. Om continuïteit in leren te bevorderen, moet er passende

ondersteuning zijn (Bronkhorst & Akkerman, 2016). Er moet passende ondersteuning en begeleiding worden geboden bij de overgang, zodat afgestudeerden de veranderingen aankunnen en kunnen blijven leren (Wendlandt & Rochlen, 2008). Leren door middel van op maat gemaakte cursussen, workshops of seminars kan het transitieproces ondersteunen (Wendlandt & Rochlen, 2008).

Een goede loopbaanvoorbereiding door werkgerelateerd leren is essentieel voor een soepele overgang. Het kan de kansen van afgestudeerden op het vinden van een geschikte baan vergroten en daardoor de loopbaanresultaten verbeteren (Koen et al., 2012). Om met de uitdagingen om te gaan, moeten afgestudeerden nieuwe competenties leren en de competenties die ze al bezitten verdiepen (Abrandt Dahlgren et al., 2006). Eén manier om competenties te leren is door deel te nemen aan werkgerelateerd leren zodat afgestudeerden leeractiviteiten ondernemen die leiden tot betere competenties om beter met die uitdagingen om te gaan omdat de afgestudeerden de juiste competenties hebben verworven (Kyndt & Baert, 2013). Werkgerelateerd leren, of afgestudeerden gevarieerde leeractiviteiten laten ondernemen die garanderen dat hun competenties vooruitgaan, is cruciaal om hen te helpen die competenties te verwerven (Kyndt & Baert, 2013).

Zelfeffectiviteit en prestatiedoelen

Het belang van werkgerelateerd leren, vooral bij afgestudeerden, is dus duidelijk; om afgestudeerden echter aan te moedigen om te leren, moeten afgestudeerden zich richten op twee specifieke antecedenten omdat afgestudeerden anders misschien niet genoeg deelnemen aan leren (Grosemans et al., 2020). De antecedenten voor werkgerelateerd leren met betrekking tot de transitie van afgestudeerden betreffen persoonlijke antecedenten. Meer specifiek, persoonlijke antecedenten omdat ze overdraagbaar zijn in verschillende omgevingen en dus niet expliciet gebonden zijn aan een bepaalde omgeving zoals een schoolomgeving of werkomgeving (Grosemans et al., 2020). Daarom zijn zelfeffectiviteit en prestatiedoelen de meest prominente en relevante persoonlijke antecedenten voor werkgerelateerd leren (Bandura, 1997; Noe & Wilk, 1993; Pajares, 1996; van Dinther et al., 2011). Zelfeffectiviteit wordt gedefinieerd als de overtuiging die individuele werknemers hebben over hun capaciteiten en mogelijkheden en hun vermogen om te leren en specifieke resultaten te bereiken (Kyndt & Baert, 2013; Bandura, 1997). Prestatiedoelen hebben betrekking op het stellen van doelen, en het bereiken van die gestelde doelen is van vitaal belang in de overgangsfase van onderwijs naar werk (Grosemans et al., 2020).

Zelfeffectiviteit en prestatiedoelen zijn de meest relevante persoonlijke antecedenten voor werkgerelateerd leren, omdat beide betrekking hebben op hoe afgestudeerden hun kwaliteit van competenties zien, beoordelen en beschrijven, en deze elementen zijn enorme voorspellers van prestaties en de mogelijkheid om nieuwe competenties te leren en te ontwikkelen (Bandura, 1997; Noe & Wilk, 1993; Pajares, 1996; van Dinther et al., 2011).

Aangezien een soepele overgang van school naar werk van vitaal belang is, omdat dit ook de kans op verdere succesvolle loopbaanontwikkeling vergroot, zijn afgestudeerden met een hogere mate van zelfeffectiviteit over het algemeen gelukkiger in hun werk en minder snel werkloos (Pinquart et al., 2003). Daarnaast hebben afgestudeerden met een hoge mate van zelfeffectiviteit meer motivatie en minder stress bij het solliciteren. Daarom wordt aanbevolen om interventies te ontwerpen en te implementeren die zich richten op het verbeteren van capaciteiten en zelfeffectiviteit om een soepeler overgang te bewerkstelligen (Pinquart et al., 2003).

Grosemans et al. (2020) toonden aan dat zelfeffectiviteit en prestatiedoelen cruciale factoren zijn voor werkgerelateerd leren van afgestudeerden omdat ze gerelateerd zijn aan hoe individuele werknemers hun competenties zien. Beide factoren, zelfeffectiviteit en prestatiedoelen, zijn met elkaar verweven omdat ze gericht zijn op het feit dat afgestudeerden hun bekwaamheden moeten herkennen en definiëren (Pajares, 1996). De verschillende onderzoeken benadrukken dus het belang van zelfeffectiviteit en prestatiedoelen voor werkgerelateerd leren onder afgestudeerden.

Kloof en context

Deze studie gaat uitgebreid in op de antecedenten die het werkgerelateerd leren van afgestudeerden bepalen. Hoewel er in de literatuur uitgebreid onderzoek is gedaan naar de antecedenten die werkgerelateerd leren stimuleren, is er relatief weinig bekend over wat afgestudeerden aanzet tot werkgerelateerd leren (Hurtz & Williams, 2009). Hierdoor is de specifieke doelgroep van afgestudeerden de kloof.

In dit onderzoek zullen de antecedenten die werkgerelateerde leerintenties bevorderen diepgaand worden onderzocht, in het bijzonder voor afgestudeerde werknemers. Er wordt een poging gedaan om het probleem op te lossen door middel van geïmplementeerde sessies om afgestudeerden te helpen een meer soepele overgang te creëren door de hogescholen in Vlaanderen, België. In deze sessies kan onderzocht worden of en op welke manier de elementen van de sessies effectief zijn voor zelfeffectiviteit, prestatiedoelen en

werkgerelateerd leren voor afgestudeerden. De context van het onderzoek wordt nu verder toelicht.

Hogescholen krijgen mogelijkheden om een leven lang leren te bevorderen. Dit kan verschillende elementen inhouden, namelijk het ontwikkelen van een specifiek onderwijsaanbod voor afgestudeerden die zich willen ontwikkelen (Data Onderwijs Vlaanderen, 2021). De ontwikkeling van het onderwijsaanbod heeft betrekking op postgraduaatopleidingen. Er wordt gestreefd naar een samenwerking tussen het hoger onderwijs en het werkveld als gedeelde verantwoordelijkheid, zodat vraag en aanbod van een leven lang leren goed op elkaar kunnen worden afgestemd en er geschikte sessies kunnen worden opgezet (Data Onderwijs Vlaanderen, 2021). Door geschikte sessies voor afgestudeerden aan te bieden, kan er een overgangsfase tussen onderwijs en werk ontstaan. Het traject wordt aangeboden om afgestudeerden te ondersteunen bij hun eerste stappen in het werkveld (Odisee, n.d.). Op deze manier beoogt het traject afgestudeerden te stimuleren aan het begin van hun werkzame leven en een leven lang leren aan te moedigen (Odisee, n.d.)

Om afgestudeerden te ondersteunen bij voortdurende professionele ontwikkeling en een leven lang leren, hebben drie partner hogescholen in Vlaanderen, België, hun krachten gebundeld om verschillende sessies te implementeren om werkervaringen om te zetten in leerervaringen. Elke hogeschool heeft een gedelegeerd projectleider die verantwoordelijk is voor hun sessies. Door samen te werken aan een gezamenlijke aanpak hebben de drie hogescholen zeven verschillende trajecten gecreëerd.

Dit onderzoek richt zich op het traject van Odisee: 'Boost voor starters in het onderwijs' specifiek voor docenten. En het traject van Karel de Grote Hogeschool (KDG): 'Boost voor starters in het werkveld' voor het Career Centre voor alle beroepen. Het traject van Odisee wordt identiek gedoceerd in Brussel en Sint-Niklaas. Het bestaat uit een groep van tien deelnemers in Brussel en drie deelnemers in Sint-Niklaas. Tien deelnemers nemen deel aan het traject van KDG.

De sessies bestaan allemaal uit verschillende inhoud op maat van de specifieke doelgroep, afhankelijk van hun afgeronde opleiding. De inhoud van het traject wordt nu in detail toelicht.

Het traject van Odisee bestaat uit drie sessies van drie uur. Samen leren met andere jonge professionals staat centraal in de sessies. Door het creëren van een leergemeenschap stimuleert het traject afgestudeerden om afstuderen te zien als een volgende stap in een leven lang leren in plaats van een eindpunt. Door intervisie en coaching door verschillende docenten en het aannemen van een coachende rol. Er wordt inzicht verkregen in de ambities van

afgestudeerden zodat zij hun loopbaan vorm kunnen geven. Door inzicht te krijgen in hun ambities kunnen afgestudeerden aan de slag met hun leerbehoeften en toekomstige leerintenties identificeren. Ook wordt er gekeken naar verschillende kennis- en vaardigheidsbehoeften op het gebied van soft skills, specifieke onderwerpen of rollen die deelnemers in het werkveld aannemen. De sessies zijn gebaseerd op vooronderzoek onder de doelgroep, waaruit bleek dat er vooral behoefte is aan expertise op het vakgebied en aan beter leren communiceren op verschillende gebieden. De eerste sessie richt zich uitgebreid op professionele motivatie, sociale netwerkanalyse, professioneel leren en zelfbeeld, en het in kaart brengen van talenten en behoeften door middel van leervragen. De tweede en derde sessie richten zich vooral op het samenkomen in leergroepen en het werken aan leervragen door middel van verschillende casussen waarbij de deelnemers een uitdagende situatie schetsen en inzichten en ervaringen uitwisselen door middel van verschillende methoden.

Het KDG-traject bestaat uit vijf sessies van elk vijf uur. KDG wil jonge professionals concrete handvatten bieden en afgestudeerden vaardigheden aanreiken om verder te groeien in hun carrière. De focus ligt op het aanscherpen van loopbaanvaardigheden zodat afgestudeerden meer motivatie, productiviteit, betrokkenheid en retentie in hun werk ervaren. Uit het vooronderzoek dat KDG deed onder de doelgroep bleek dat er behoefte was aan inzicht in talenten en competenties, timemanagementvaardigheden, burn-outpreventie en het leren geven en nemen van leiderschap en communicatie. In elke sessie wordt uitgebreid ingegaan op verschillende onderwerpen rondom de startloopbaan van afgestudeerden en alle competenties die daarbij horen. De sessies worden gegeven door verschillende deskundige docenten waarbij er een afwisseling is van theorie, oefeningen doen, oefenen met mededeelnemers en het delen van inzichten van eigen ervaringen. De eerste sessie richt zich op timemanagement, de tweede op talenten, waarden en ambities, de derde op communiceren en verbinden, de vierde op mentale gezondheid en veerkracht en de vijfde sessie op groeien in werk en eigenaarschap nemen. Naast de inhoudelijke sessies doen deelnemers ook thuis oefeningen via een speciaal ontworpen platform om dieper na te denken over verschillende onderwerpen, zoals hun talenten en persoonlijke wensen met betrekking tot werk en toekomstplannen.

Hoe de elementen van de sessies het leren bevorderen, moet nog worden ontdekt. Daarom zal in dit onderzoek worden onderzocht welke antecedenten effectief zijn om het leren van afgestudeerden te stimuleren.

Doel

Dit onderzoek heeft als doel de effectiviteit te evalueren van sessies die gericht zijn op het bevorderen van werkgerelateerd leren van afgestudeerden. Daarnaast wil dit onderzoek inzicht geven in de antecedenten van werkgerelateerd leren, zelfeffectiviteit en prestatiedoelen, als onderdeel van een leven lang leren en hoe deze sessies bijdragen aan het bevorderen van verdere professionele ontwikkeling.

Het onderzoek zal zich dus richten op het verkrijgen van inzicht in de werkgerelateerde leerintenties van afgestudeerden voor voortdurende ontwikkeling. Het bepalen welke aspecten van de sessies werkgerelateerde leerintenties stimuleren is essentieel. Op basis van de resultaten worden praktische aanbevelingen gedaan om afgestudeerden te stimuleren werkgerelateerd te leren als onderdeel van een leven lang leren.

De focus op werkgerelateerd leren is gekozen omdat het specifiek is dan een leven lang leren. Werkgerelateerd leren kan op korte termijn onderzocht worden. Daarnaast blijken er volgens de literatuur twee belangrijke invloedsfactoren te zijn op werkgerelateerd leren voor afgestudeerden: zelfeffectiviteit en prestatiedoelen. Deze antecedenten zullen in deze studie in detail worden onderzocht.

Daarom zullen in dit onderzoek twee onderzoeksvragen worden onderzocht:

Onderzoeksvraag 1: Hoe beïnvloeden de sessies zelfeffectiviteit en prestatiedoelen bij afgestudeerden? **Onderzoeksvraag 2:** Hoe beïnvloeden de sessies de leerintenties van afgestudeerden?

Betekenis

Het onderzoek gaat na in hoeverre de sessies effectief zijn gebleken voor werkgerelateerde leerintenties als onderdeel van een leven lang leren. Ook wordt onderzocht welke aspecten van de sessies als het meest nuttig voor het leren worden ervaren. Het onderzoek probeert erachter te komen wat werkt om mensen die net zijn afgestudeerd aan te moedigen om werkgerelateerd te leren en op welke manier. Het onderzoek zal de antecedenten van werkgerelateerd leren, zelfeffectiviteit en prestatiedoelen als onderdeel van een leven lang leren onderzoeken en hoe de sessies deze antecedenten beïnvloeden.

Het onderzoek moet opleveren dat duidelijk wordt hoe de verschillende elementen van de sessies bijdragen aan zelfeffectiviteit, prestatiedoelen en werkgerelateerde leerintenties. Welke elementen volgens de deelnemers nodig zijn om leren effectief te stimuleren en een

soepele overgang van school naar werk te bewerkstelligen, zal in dit onderzoek worden onderzocht.

Theoretisch raamwerk

Overgangsfase van school naar werk

Volgens onderzoek worden afgestudeerden geconfronteerd met drie grote uitdagingen bij de overgang van school naar werk: een cultuuromslag, een mismatch van vaardigheden en onrealistische verwachtingen over het werkende leven (Wendlandt & Rochlen, 2008). De cultuuromslag ontstaat doordat er grote verschillen zijn tussen groepen mensen op school en op het werk. Zo is het voor veel afgestudeerden een grotere uitdaging om goede contacten op te bouwen bij de overgang naar werk (Wendlandt & Rochlen, 2008).

Daarnaast valt de structuur grotendeels weg zodra afgestudeerden gaan werken en kunnen afgestudeerden een gevoel van verlorenheid ervaren, ook omdat ze nauwelijks feedback krijgen (Wendlandt & Rochlen, 2008). Een hogeschool richt zich meer op continu gestructureerd doelgericht presteren en feedback krijgen (Graham & McKenzie, 1995; Hettich, 2000; Holton, 1998). Afgestudeerden krijgen minder instructie over hun werk op de werkplek en ervaren mogelijk een lagere mate van autonomie door de noodzaak om prestatiegericht te werken en samen te werken met anderen (Candy & Crebert, 1991). Ook is een afgestudeerde gewend om zich te richten op zijn persoonlijke ontwikkeling en in een werkomgeving ligt de focus op prestaties ten behoeve van het specifieke bedrijf (Hettich, 2000).

Een werkcontext verschilt dus sterk van een schoolcontext (Holton, 1998). Successen die afgestudeerden tijdens hun opleiding hebben behaald, betekenen dus niet automatisch succes op de werkvloer (Holton, 1998). Ook dit kan een negatieve invloed hebben op de verwachtingen versus de realiteit tijdens de overgang (Wendlandt & Rochlen, 2008).

Omdat de overgang van onderwijs naar werk ook een uitdaging kan zijn voor bijvoorbeeld afgestudeerde leraren omdat zij veel onzekerheid ervaren (Snoek, 2018); zij hebben te maken met vergelijkbare uitdagingen als andere afgestudeerden en hebben daarom vergelijkbare ondersteuning nodig. Veel leraren verlaten zelfs het onderwijs vanwege de schok tussen onderwijs en werk (Dewitte & Hindrikx, 2019).

Werkgerelateerd leren in de transitie

Bij de start van hun loopbaan vereist het werkveld van afgestudeerden dat ze zich onmiddellijk aanpassen door de vereiste competenties toe te passen; daarom is werkgerelateerd leren het belangrijkste voor afgestudeerden (Brooks & Everett, 2008). Er wordt verwacht dat afgestudeerden onmiddellijk beginnen met het aanleren van nieuwe competenties en de competenties die ze al bezitten verder ontwikkelen (Abrandt Dahlgren et al., 2006). Om die competenties te leren, is werkgerelateerd leren essentieel, wat betekent dat de afgestudeerden deelnemen aan verschillende leeractiviteiten die ervoor zorgen dat hun competenties verbeteren (Kyndt & Baert, 2013). Werkgerelateerd leren is het deelnemen aan informele en formele leeractiviteiten op en buiten het werk (Kyndt & Baert, 2013). Werknemers ontwikkelen en verbeteren competenties die de huidige en toekomstige professionele en organisatorische prestaties veranderen (Kyndt & Baert, 2013). Formele leeractiviteiten kunnen worden beschreven als georganiseerde leeractiviteiten binnen een specifiek tijdsbestek, waarbij training kan worden beschouwd (Eraut, 2000). Informele leeractiviteiten vinden plaats op het werk, gebeuren meestal spontaan en liggen niet vast (Noe & Wilk, 1993). De negen soorten informele leeractiviteiten die afgestudeerden ondernemen, worden onderscheiden door Kyndt et al. (2016). Leeractiviteiten hebben te maken met samenwerken met anderen, zoals samenwerken, leren van anderen zonder interactie, delen en buitenschoolse activiteiten. Er zijn ook leeractiviteiten die individueel gedaan kunnen worden, zoals: al doende leren, experimenteren, informatiebronnen raadplegen, reflecteren en moeilijkheden onder ogen zien. De leeractiviteiten zijn meestal onderling verbonden en leren komt voort uit de interactie tussen activiteiten die individueel kunnen worden ondernomen en activiteiten waarbij anderen betrokken zijn (Kyndt et al., 2016). Uit de resultaten van het onderzoek van Grosemans et al. (2020) blijkt dat met name generieke competenties op het gebied van theoretische kennis, communicatievaardigheden en probleemoplossende leervaardigheden als belangrijkste worden gezien.

Het onderzoek van Grosemans et al. (2021) bevestigt dat werkgerelateerd leren voortbouwt op reeds bestaande competenties en van fundamenteel belang is in de loopbaan van afgestudeerden. Generieke competenties moeten gericht zijn zodat afgestudeerden toekomstbestendige leerlingen worden en dus gedurende hun hele loopbaan blijven leren (Grosemans et al., 2020). Vier 21e-eeuwse vaardigheden zijn van enorm belang voor afgestudeerden omdat ze essentieel zijn in het leerproces zodra afgestudeerden aan hun loopbaan beginnen (Pearson, 2018). Deze vier vaardigheden hebben betrekking op: kunnen

samenwerken, communiceren, kritisch denken en creativiteit (Pearson, 2018). Om succesvol te zijn in het werkveld en voor afgestudeerden om in de toekomst inzetbaar te blijven, is het noodzakelijk om deze vier vaardigheden goed te beheersen en dus deze werkgerelateerde vaardigheden te kunnen leren en ontwikkelen (Rohm et al., 2021). Met inzetbaarheid worden verschillende prestaties, competenties, inzichten en specifieke kenmerken van iemand bedoeld, die ervoor zorgen dat afgestudeerden meer kans hebben op een baan en succesvol zijn in hun werk, wat ervoor kan zorgen dat de transitieperiode soepeler verloopt (Yorke, 2006). Ook generieke competenties zoals communicatievaardigheden helpen afgestudeerden bij de overgang van school naar werk en bij de start van hun eerste loopbaan jaren (Hernández-March et al., 2009). Organisaties hechten veel meer waarde aan competenties die bijdragen aan de omgang met collega's dan aan specifieke competenties die op school zijn opgedaan (Hernández-March et al., 2009). Door juist generieke competenties aan te leren en te verbeteren, kan het aanpassen van de overgangperiode soepeler verlopen, omdat afgestudeerden zich beter kunnen aanpassen aan de nieuwe werkcontext door de benodigde competenties te bezitten en toe te passen (Braun & Brachem, 2015).

Om ervoor te zorgen dat afgestudeerden deelnemen aan werkgerelateerd leren, is ondersteuning nodig om onzekerheden en negatieve gevoelens te overwinnen (Wendlandt & Rochlen, 2008). Ondersteuning kan bijvoorbeeld worden gegeven door middel van specifieke trainingen, waarin afgestudeerden worden ondersteund door meer inzicht te krijgen in hoe ze met de verandering om kunnen gaan en zich hierin kunnen ontwikkelen. In deze training kunnen afgestudeerden inzicht en ondersteuning krijgen over wat er nodig is in hun werk en hoe ze de competenties en kennis die ze al hebben geleerd kunnen toepassen in hun werk (Wendlandt & Rochlen, 2008). Naast het aanbieden van de juiste training kunnen intervisiebijeenkomsten op een meer informele manier ondersteuning bieden. Tijdens deze intervisiebijeenkomsten kan aandacht besteed worden aan welke gevoelens er opkomen bij de overgang van studie naar werk. Alle uitdagingen en gevoelens die naar boven komen kunnen dan besproken worden. Specifieke gedachten en verwachtingen over verschillen tussen opleiding en werk en het aanpassen kunnen aan de orde komen. Er moet aandacht zijn voor de integratie van wat op school is geleerd en de praktische toepassing op de werkplek (Wendlandt & Rochlen, 2008). Ook gesprekken over de gedachten die gepaard gaan met de overgangperiode kunnen de vaagheid en onzekerheid verminderen van de rolverandering die afgestudeerden ervaren door de overgang van student naar werknemer. Omdat tijdens deze intervisiebijeenkomsten steun en informatie kan worden verkregen, kunnen afgestudeerden zich zelfverzekerder en meer in controle voelen en het gevoel hebben dat ze gedeelde emoties

ervaren en er dus niet alleen voor staan, wat hun zelfeffectiviteit positief beïnvloedt. Verschillende effectieve interventies kunnen ervoor zorgen dat afgestudeerden beter kunnen omgaan met de veranderingen en de kloof in de overgang tussen onderwijs en werk verkleinen. Door afgestudeerden te laten ervaren dat ze er niet alleen voor staan en te praten over de ervaringen en gedachten die gepaard gaan met de overgangperiode, kunnen afgestudeerden mogelijk beter omgaan met de overgangperiode (Wendlandt & Rochlen, 2008).

Om informeel leren aan te moedigen, geeft de literatuur bovendien aan dat de volgende elementen essentieel zijn: feedback vragen, collega's observeren en reflecteren (Grosemans et al., 2021). Afgestudeerden hebben daarom ook baat bij leerondersteuning door loopbaanbegeleiding (Grosemans et al., 2021). Door afgestudeerden te ondersteunen in de periode van school naar werk, moeten zowel onzekerheden als verwachtingen van de afgestudeerde worden geadresseerd (Grosemans et al., 2017). In die ondersteuning moeten onzekerheden worden verbeterd, verwachtingen realistisch worden gesteld en afgestudeerden moeten kunnen anticiperen op onverwachte gebeurtenissen in hun baan, zodat de kans groter is dat de overgang probleemloos verloopt. Dit kan worden gedaan door afgestudeerden te wijzen op de onzekerheden die ze hebben en realistische verwachtingen te stellen over hun eerste werkgever en verdere loopbaan (Grosemans et al., 2017).

Verder kan loopbaanaanpassingsvermogen deels worden verholpen om beter om te gaan met de uitdagingen van transitie die verschillende obstakels bevatten (Hall, 2004; Savickas & Porfeli, 2012). De definitie van loopbaanaanpassingsvermogen is dat een persoon bereid is om taken te ondernemen om zich goed voor te bereiden op het werkende leven en zo om te kunnen gaan met eventuele aanpassingen die onverwacht ontstaan door verschillende veranderingen in de omstandigheden van het werk (Savickas, 1997). Een factor die cruciaal is voor loopbaanaanpassingsvermogen is zelfeffectiviteit, wat inhoudt dat je met vertrouwen acties onderneemt die nodig zijn om verschillende carrièredoelen te bereiken en dat je het vertrouwen hebt om dit te doen (Savickas & Porfeli, 2012). Hulpbronnen voor loopbaanaanpassing, waaronder zelfeffectiviteit, zijn dus nuttig bij het beheren van de overgang van school naar werk. Omdat onder andere zelfeffectiviteit ontwikkelbaar is, is het kneedbaar en dus veranderlijk in plaats van stabiel en vast (Savickas & Porfeli, 2012). Wanneer het loopbaanaanpassingsvermogen van afgestudeerden hoog is, zijn ze ook beter in het beheren van zo'n transitie (Koen et al., 2012).

Rol zelfeffectiviteit en prestatiedoelen in werkgerelateerd leren

De focus op persoonlijke factoren met betrekking tot werkgerelateerd leren in de overgang van studie naar werk is het meest relevant (Grosemans et al., 2020). Persoonlijke factoren zijn overdraagbaar in verschillende settings. De overgang van hoger onderwijs naar werk veroorzaakt echter veranderingen in persoonlijke factoren zoals zelfeffectiviteit en prestatiedoelen. Prestatiedoelen en zelfeffectiviteit die afgestudeerden ervaren zijn essentiële factoren in de voorbereiding op het transitieproces. Om werkgerelateerd leren van afgestudeerden te bevorderen, is het belangrijk om te focussen op zelfeffectiviteit en prestatiedoelen, omdat deze antecedenten werkgerelateerd leren van afgestudeerden in belangrijke mate kunnen faciliteren (Grosemans et al., 2020). Zelfeffectiviteit en prestatiedoelen zullen nu één voor één worden toegelicht.

De definitie van zelfeffectiviteit is de overtuiging die individuele werknemers hebben over hun capaciteiten en competenties en hun vermogen om te leren en specifieke resultaten te bereiken (Kyndt & Baert, 2013; Bandura, 1997). Een hoge mate van zelfeffectiviteit is erg gunstig in de werkomgeving, die dynamisch is (Heslin & Klehe, 2006). In die werkomgeving is het nodig om voortdurend te leren en prestaties te verbeteren, en zelfeffectiviteit kan bijdragen aan het accepteren en krijgen van constructieve feedback. Leerintenties zijn gerelateerd aan de zelfeffectiviteit van de persoon (Kyndt & Baert, 2013). Zelfeffectiviteit moet dus aanwezig zijn om leerintenties te ontwikkelen (e.g., Kyndt et al., 2011; Maurer et al., 2003; Maurer & Tarulli, 1994). Zelfeffectiviteit is positief gerelateerd aan formele en informele leerintenties (Kyndt & Baert, 2013). Er is sprake van hogere leerintenties zodra werknemers zich in staat voelen om te leren (Maurer et al., 2003). Hoe groter de mate van zelfeffectiviteit van een afgestudeerde bij het voldoen aan de functievereisten, hoe meer de afgestudeerde uithoudingsvermogen zal hebben bij belangrijke uitdagingen in zijn baan (Bandura et al., 2001). Een hoge mate van zelfeffectiviteit kan leiden tot een hogere volharding in de carrière van een afgestudeerde (Bandura et al., 2001). De zelfeffectiviteit van afgestudeerden houdt onder andere verband met de interesses, doelen, carrièregerichte activiteiten en prestaties van de afgestudeerde (Pinquart et al., 2003). Een hoge mate van zelfeffectiviteit kan zorgen voor het overwinnen van obstakels en een duidelijke loopbaanontwikkeling (Bandura, 1997). Wanneer iemands zelfeffectiviteit al lager is, kan dit negatieve gevolgen hebben en overkomen als een bevestiging van hun beeld van zichzelf. Dit bevestigt het onvermogen dat ze denken te hebben, wat een negatieve invloed kan hebben op inzet, zelfeffectiviteit en verdere prestaties. Het is ook waarschijnlijker dat iemand met een

lage zelfeffectiviteit zijn verantwoordelijkheden uit de weg wil gaan, wat leidt tot lagere prestaties en de kans verkleint dat hij beter kan presteren (Heslin & Klehe, 2006).

Werknemers moeten geloven in hun vermogen om na te denken over activiteiten om ervoor te zorgen dat ze zich verder kunnen ontwikkelen (Kyndt & Baert, 2013). Zelfeffectiviteit kan ook het doorzettingsvermogen vergroten in situaties die als complex worden ervaren bij de overgang van de oude vertrouwde omgeving naar een nieuwe werkomgeving (Pajares, 1996). Zelfeffectiviteit is met name van vitaal belang bij de overgang van studie naar werk (Akkermans et al., 2015). Bandura (1986, 1997) geeft aan dat iemands acties en succesvolle prestaties afhankelijk zijn van het samenspel van iemands gedachten over een specifieke activiteit (Bandura 1986, 1997). Wanneer er sprake is van een hoge mate van zelfeffectiviteit, heeft die persoon vaak positieve gedachten over de vereisten van de activiteit en zal de activiteit daarom niet als bedreigend en weinig uitdagend zien en automatisch in staat zijn om hogere doelen te stellen (Aid Suraya & Wan Ali, 2009; Bandura, 1994). De mate van zelfeffectiviteit is een enorme factor in de inspanning, het doorzettingsvermogen en het strategisch vermogen van iemands prestaties op bijvoorbeeld het werk (Heslin & Klehe, 2006). Zelfeffectiviteit behoort samen met het stellen van doelen tot de meestfactoren die motivatie en prestaties beïnvloeden in vrijwel alle activiteiten (Heslin & Klehe, 2006). Daarom zullen prestatiedoelen nu ook nader worden toegelicht.

De definitie van prestatiedoelen is het stellen van specifieke doelen en het bereiken van die gestelde doelen (Grosemans et al., 2020). Het stellen en bereiken van specifieke doelen is van vitaal belang in de overgangsfase van onderwijs naar werk en dus ontzettend belangrijk voor afgestudeerden (Grosemans et al., 2020; Nurmi et al., 2002). Een oriëntatie op prestatiedoelen beïnvloedt de deelname aan werkgerelateerde leeractiviteiten positief (Hurtz & Williams, 2009; Noe & Wilk, 1993). Het hebben van actieve prestatiedoelen is noodzakelijk voor duurzame motivatie en een hogere prestatiekwaliteit wanneer zich problemen voordoen (Grant & Dweck, 2003). Volgens Grant en Dweck (2003) kunnen er twee verschillende soorten doelen worden geformuleerd. Ten eerste richten prestatiedoelen zich op het bepalen van iemands competentieniveau. Ten tweede richten leerdoelen zich op het ontwikkelen van nieuwe competenties of kennis om de vaardigheid te verbeteren (Dweck & Elliott, 1983). De studie koppelde de verschillende soorten doelen aan de mate van motivatie en bekwaamheid in specifieke prestatieomstandigheden (Grant & Dweck, 2003). Prestatiedoelen die zich richten op het behalen van resultaten als maatstaf voor bekwaamheid waren erg gevoelig voor hulpeloosheid en verzwakking wanneer ze geconfronteerd werden met problemen, tegenslag of negatieve feedback. Bovendien richten leerdoelen zich op

ontwikkeling en bevorderen ze doorzettingsvermogen en zijn ze meer geneigd om uitdagingen aan te gaan, zelfs wanneer de beoordelingen van bekwaamheid al aan de lage kant zijn (Grant & Dweck, 2003).

Het stellen van doelen is dus cruciaal omdat het goede prestaties kan voorspellen. Daarnaast bevorderen leerdoelen vooral de intrinsieke motivatie (Grant & Dweck, 2003). Als iemand leerdoelen stelt, heeft hij namelijk grondiger en meer zelfsturende strategieën om te leren (Grant & Dweck, 2003). Vanwege de hogere intrinsieke motivatie door het stellen van leerdoelen, zullen hogere prestaties optreden, vooral bij problemen of wanneer dingen niet goed gaan, zelfs over een langere periode (Grant & Dweck, 2003). Omdat prestatiedoelen zich richten op het bepalen van iemands vaardigheidsniveau, kunnen ze iemands prestaties positief beïnvloeden als het goed gaat. Wanneer het echter fout gaat, verminderen prestatiedoelen de motivatie en prestaties (Grant & Dweck, 2003). Het stellen van doelen kan er ook voor zorgen dat de beoogde prestaties worden behaald of dat slechte prestaties worden voorkomen (Ryan, 2012). In dit onderzoek wordt het stellen van doelen prestatiedoelen genoemd omdat het veelomvattend is en zowel het stellen van doelen als het bereiken van doelen omvat.

Zo voorspellen zelfeffectiviteit en het stellen van prestatiedoelen succesvolle prestaties op veel gebieden (Heslin & Klehe, 2006), en een hogere mate van werkmotivatie voorspelt een soepelere overgang van school naar werk (Feather & O'Brien, 1986). Daarom is het bevorderen van zelfefficiëntie en het stellen van doelen onder afgestudeerden cruciaal. Nu zal de nadruk liggen op hoe zelfeffectiviteit en prestatiedoelen werkgerelateerd leren stimuleren.

Een van de belangrijkste voorspellers van deelname aan werkgerelateerd leren is de zelfeffectiviteit van de werknemer; omdat een werknemer eerder heeft deelgenomen aan leeractiviteiten, verhoogt dit de leerintentie van de werknemer en voorspelt dit toekomstige deelname aan leeractiviteiten (Kyndt & Baert, 2013). Wanneer afgestudeerden een laag niveau van zelfeffectiviteit hebben, moeten passende interventies gericht op het verbeteren van competenties en zelfeffectiviteit worden geïmplementeerd die de lage zelfeffectiviteit kunnen verhelpen (Pinquart et al., 2003). Bovendien tonen resultaten aan dat wanneer werknemers het gevoel hebben dat hun leerbehoeften worden ondersteund en gewaardeerd, ze in de toekomst meer geneigd zijn om deel te nemen aan leeractiviteiten (Armstrong-Stassen & Schlosser, 2008; Bates, 2001; Sanders et al., 2011). De antecedent zelfeffectiviteit is dus onmisbaar voor het leren van werknemers in termen van formeel en informeel leren (Flores, 2005; Jurasaitė-Harbisson, 2009; Kyndt & Baert, 2013; Van Eekelen et al., 2006). De mate waarin een afgestudeerde gebruik maakt van een opleiding hangt dus samen met de

zelfeffectiviteit van de afgestudeerde (Pinquart et al., 2003). Een hoge zelfeffectiviteit wijst op een grotere mate van gebruik van ontwikkelingsmogelijkheden omdat afgestudeerden geloven dat ze succesvol kunnen zijn in zwaar en verantwoordelijk werk (O'Brien et al., 2000). Een hoge mate van zelfeffectiviteit kan ook zorgen voor een grotere motivatie voor iemands loopbaan omdat afgestudeerden het gevoel hebben dat de doelen die ze hebben voor hun loopbaan haalbaar zijn door hun inspanningen (Pinquart et al., 2003). De mate van zelfeffectiviteit heeft ook een voorspellende waarde als het gaat om hoe succesvol mensen activiteiten uitvoeren en inspanningen over een langere periode volhouden, zodat iemand specifieke competenties kan ontwikkelen (Heslin & Klehe, 2006).

Verschillen in werkgerelateerd leren werden onderzocht in het onderzoek van Grosemans et al. (2020) met betrekking tot zelfeffectiviteit en prestatiedoelen. Zelfeffectiviteit en prestatiedoelen voorspellen goede prestaties en het leren van nieuwe competenties (Bandura, 1997; Noe & Wilk, 1993; Pajares, 1996; van Dinther et al., 2011). Prestatiedoelen en zelfeffectiviteit lijken dus van vitaal belang voor werkgerelateerd leren. Onderzoek van Purdie et al. (2013) geeft aan dat werkgerelateerd leren ertoe kan leiden dat afgestudeerden meer zelfvertrouwen en hoop hebben en veerkrachtiger zijn bij de overgang van onderwijs naar werk en verdere loopbanen. Afgestudeerden die deelnemen aan werkgerelateerd leren ervaren dus minder angstgevoelens en hogere niveaus van zelfvertrouwen en zelfsturing (Purdie et al., 2013). Daarnaast ervoeren afgestudeerden die deelnamen aan werkgerelateerd leren meer zelfvertrouwen in het stellen van doelen en het behalen daarvan dan afgestudeerden die niet hadden deelgenomen aan werkgerelateerd leren. Werkgerelateerd leren geeft afgestudeerden meer vertrouwen in hun capaciteiten, waardoor hun zelfeffectiviteit toeneemt en ze doelen kunnen bereiken (Purdie et al., 2013). Vertrouwen dat iemand zijn doelen kan bereiken is cruciaal voor de inzetbaarheid van afgestudeerden (Dacre Pool & Sewell, 2007). Het wordt dus duidelijk dat werkgerelateerd leren, zelfeffectiviteit en het bereiken van doelen afgestudeerden helpen om een vlottere overgang van school naar werk te hebben.

Ondersteunen van zelfeffectiviteit en prestatiedoelen

Om werkgerelateerd leren te bereiken, is het dus van vitaal belang om zelfeffectiviteit en prestatiedoelen aan te moedigen. Een zinvolle manier om zelfeffectiviteit te verhogen kan worden bereikt door succeservaringen bij het uitvoeren van een deel van een activiteit (Heslin & Klehe, 2006). Zo'n succesvolle ervaring zou afgestudeerden moeten aanmoedigen om de

capaciteiten te hebben om vergelijkbare uitdagende taken uit te voeren (Heslin & Klehe, 2006). Daarnaast is het, om prestatiedoelen te stimuleren, cruciaal om te focussen op het stellen van haalbare doelen (Grosemans, 2020). Dit kan gedaan worden door omvangrijke activiteiten op te delen in kleinere, beheersbare, haalbare stappen (Heslin & Klehe, 2006). De moeilijkheidsgraad van de taak kan dan worden opgebouwd, waarbij constructieve feedback wordt gegeven en de prestaties worden erkend om complexere activiteiten haalbaar te maken. Er is dus veel oefening nodig met een bepaalde taak zodat iemand het vertrouwen krijgt om de taak goed uit te voeren, succeservaringen op te doen en de nodige feedback te verzamelen om te verbeteren. Managers zouden de beschikbaarheid van steeds uitdagender taken moeten faciliteren zodat iemand zich kan verbeteren en daarmee zijn of haar zelfeffectiviteit kan vergroten (Heslin & Klehe, 2006).

Daarnaast kan het leren van een ander ook bijdragen aan een verhoogde zelfeffectiviteit (Heslin & Klehe, 2006). Het geeft inspiratie over het uitvoeren van activiteiten en vergroot het vertrouwen dat iemand de taak ook zou kunnen voltooien. Een inspirerend rolmodel ziet problemen als ontwikkelingskansen en pakt tegenslagen aan als leermomenten. De voorbeeldpersoon heeft het meest uitstekende positieve effect als de persoon in kwestie de persoon inspirerend vindt en dezelfde eigenschappen heeft. Individuen kunnen dus een hogere zelfeffectiviteit ontwikkelen en opbouwen door de positieve maar ook de negatieve prestaties van het rolmodel te observeren omdat ze dan begrijpen welke fouten ze moeten vermijden (Heslin & Klehe, 2006). Elkaar aanmoedigen en complimenten geven voor iemands goede prestaties helpt de zelfeffectiviteit te vergroten. Wanneer iemand positieve zelfpraat toepast, kan de zelfeffectiviteit toenemen. De persoon moet het echter wel zelf geloven. Feedback die wordt gegeven om de zelfeffectiviteit te verbeteren, moet de inspanning, ontwikkeling en geboekte vooruitgang versterken. Tot slot is het monitoren en erkennen van ontwikkelingen ook een nuttige manier om zelfeffectiviteit positief te beïnvloeden (Heslin & Klehe, 2006).

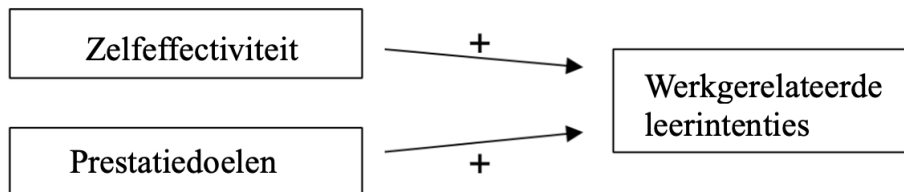
Conceptueel model

Volgens de literatuur sturen de twee antecedenten, zelfeffectiviteit en prestatiedoelen, werkgerelateerd leren dus in grote mate aan. De antecedenten zelfeffectiviteit en prestatiedoelen zijn kneedbaar en dus veranderbaar. De afhankelijke variabele betreft werkgerelateerde leerintenties. De onafhankelijke variabelen zijn zelfeffectiviteit en prestatiedoelen. De context is de trajectinterventie die wordt toegepast op de afgestudeerden.

Volgens de literatuur zijn de voorspellingen dat het traject een positieve relatie heeft met zelfeffectiviteit en prestatiedoelen. Vervolgens zullen zelfeffectiviteit en prestatiedoelen een positieve relatie hebben met werkgerelateerde leerintenties. Het conceptuele model wordt weergegeven in Figuur 1 hieronder:

Figuur 1

Conceptueel model



Methode

Dit hoofdstuk beschrijft de methodologie die is gebruikt om de onderzoeksvragen te beantwoorden: **1:** Hoe beïnvloeden de sessies zelfeffectiviteit en prestatiedoelen bij afgestudeerden? **2:** Hoe beïnvloeden de sessies de leerintenties van afgestudeerden?

De dataverzameling zal worden beschreven, en vervolgens zullen de steekproef, validiteit en betrouwbaarheid, analyse van de dataverzameling en ethiek worden beschreven.

Dataverzameling

Dit kwalitatieve onderzoek wordt uitgevoerd door middel van interviews. Door het afnemen van interviews wordt de theoretische kant van de literatuur samengebracht met de praktische kant uit de praktijk van de trajecten. Er is gebruik gemaakt van semigestructureerde diepte-interviews. Deze methode verzamelt diepgaande informatie en inzichten binnen de doelgroep (Verhoeven, 2018). Onderliggende verwachtingen, behoeften, eisen, meningen, motieven en drijfveren kunnen worden onderzocht en deelnemers kunnen meedenken over wat anders of beter zou kunnen. Omdat dit een kwalitatief onderzoek is, kan de achtergrond van de verzamelde gegevens aan bod komen door middel van één-op-één interviews. De percepties en ervaringen van de deelnemers en hun betekenissen staan centraal. Hierdoor wordt de context duidelijker en kan er diepgaand onderzoek worden gedaan naar verschillende thema's (Verhoeven, 2018). Diepgaande exploratie kan plaatsvinden met de deelnemer over de thema's die van belang zijn. Een semigestructureerd

interview kan gebruikt worden om de onderzoeksvragen te beantwoorden door te vragen naar vaste onderwerpen zoals zelfeffectiviteit, prestatiedoelen en welke factoren faciliterend zijn voor leren. Tijdens de interviews kan echter ook diepgang worden verkregen door diepgaande vragen te stellen wanneer verduidelijking nodig is of wanneer een geïnterviewde een interessante uitspraak doet over een van de onderwerpen. Dit zorgt ervoor dat de vragen rondom de onderzoeksvragen aan bod komen, maar er wordt meer diepgang gecreëerd door de vervolgvragen. Door deze manier van interviewen blijft er ruimte voor de deelnemer om te discussiëren en te praten over hun eigen ervaringen met betrekking tot de interventie. Er worden dus open vragen voorbereid, zodat er gelegenheid is om specifieke thema's aan te snijden. De interviewleidraad is ontwikkeld op basis van de onderzoeksvraag, het literatuuronderzoek en het doel van dit onderzoek. De interviews zijn dus gestructureerd, maar toch flexibel. De interviews zijn dus gestructureerd maar toch flexibel. Het voordeel van semi-gestructureerde interviews is dat elk onderwerp aan bod komt, maar het laat ook ruimte voor vervolgvragen voor meer diepgang, indien nodig (Verhoeven, 2018). De structuur verhoogt de betrouwbaarheid en reproduceerbaarheid (Verhoeven, 2018).

Steekproef

Allereerst is besloten om vanuit twee verschillende trajecten, het Odisee-traject: 'Boost voor starters in het onderwijs' specifiek voor docenten, en het KDG-traject: 'Boost voor starters in het werkveld' voor alle beroepen, twaalf geïnterviewden uit te nodigen voor interviews, met zes geïnterviewden per traject. De projectleiders benaderden de twaalf geïnterviewden om deel te nemen aan de interviews en de momenten voor de interviews werden ingepland. Uiteindelijk zijn er in totaal elf interviews afgenomen, vijf uit het Odisee-traject en zes uit het KDG-traject. Helaas was één geïnterviewde uit het Odisee-traject niet aanwezig bij het interview en kon er geen contact met de persoon worden gelegd. Zes interviews werden persoonlijk afgenomen en vijf vonden online plaats, afhankelijk van de voorkeur van de deelnemer. De interviews duurden ongeveer 30 tot 40 minuten; de gemiddelde duur van een interview was 32 minuten. De deelnemers waren allemaal één tot vier jaar geleden afgestudeerd; het gemiddelde van hoe lang de afgestudeerden al waren afgestudeerd was één jaar en tien maanden. Bijna alle deelnemers werkten nog bij hun eerste werkgever, op twee deelnemers na. In tabel 1 worden alle deelnemers beschreven met hun functie, het aantal jaren sinds hun afstuderen, het aantal jaren dat ze bij hun eerste werkgever werkten, en of ze nog steeds bij hun eerste werkgever werken en hoeveel jaar.

Tabel 1*Demografische gegevens van de steekproef*

Deelnemer	Traject	Functie	Jaren sinds afstuderen	Jaren werkzaam bij eerste werkgever	Nog steeds werkzaam bij eerste werkgever – Jaren werkzaam bij tweede werkgever
1	Odisee	Basisschool leraar	1	1	Ja
2	Odisee	Basisschool leraar	1	1	Ja
3	Odisee	Basisschool leraar	1	1	Ja
4	Odisee	Basisschool leraar	1	1	Ja
5	Odisee	Basisschool leraar	2	2	Ja
6	KDG	HR-adviseur	4	2,5	Nee (tweede) - 1
7	KDG	Data ingenieur	2,5	2,5	Ja
8	KDG	Junior technisch analist secundaire arbeidsvoorwaarden	1,5	1	Ja
9	KDG	Systeem ingenieur	2,5	2,5	Ja
10	KDG	HR en community adviseur	2	0,5	Nee (tweede) - 1,5
11	KDG	Conceptontwerper	1,5	1,5	Ja

De interviews begonnen met een korte introductie waarin de onderzoeker zichzelf voorstelde en een korte uitleg gaf over het onderzoek. Daarna begon het interview met het vragen naar algemene informatie. Daarna werd ingegaan op de motivaties van de geïnterviewden om deel te nemen aan de sessies, ook wel de prestatiedoelen van de geïnterviewden genoemd. Daarna kwam aan de orde welke leeractiviteiten bevorderlijk waren voor het leren en welke leeractiviteiten het leren belemmerden. Daarna werd gekeken naar de leerresultaten die de geïnterviewden uit de sessies haalden. Wat brachten de leeractiviteiten in de sessies teweeg voor de leerresultaten? Er is onder andere gekeken naar het vergroten van de zelfeffectiviteit als leerresultaat en welke leeractiviteiten ervoor zorgden dat de zelfeffectiviteit van de deelnemers werd vergroot. Daarnaast is er ook aandacht voor prestatiedoelen als leerresultaat. Dit beoordeelde of deelnemers prestatiedoelen stelden tijdens de sessies voor tijdens de sessies, of voor toekomstige leerintenties. Als laatste thema werden de toekomstige leerintenties van deelnemers bevraagd in combinatie met de concrete prestatiedoelen voor toekomstige leerintenties. Tot slot werden enkele afsluitende vragen gesteld over onderwerpen die niet aan bod waren gekomen maar die deelnemers waardevol vonden.

De interviews werden midden in het traject afgenomen, wat betekent dat de meeste sessies al waren afgerond, maar dat er nog verschillende sessies te gaan waren. Voor het Odisee-traject waren er ten tijde van de dataverzameling twee sessies geweest en er moest nog één sessie plaatsvinden. Voor het traject van KDG waren er al drie sessies geweest en moesten er nog twee sessies plaatsvinden.

Validiteit en betrouwbaarheid

De validiteit en betrouwbaarheid van de gegevens zijn in dit onderzoek zoveel mogelijk gewaarborgd. Validiteit houdt in de mate waarin de interviewvragen en de dataverzameling meten wat ze zouden moeten meten. Betrouwbaarheid houdt in dat de interviewvragen en gegevensverzameling consistent en nauwkeurig zijn uitgevoerd. Eerst zal worden beschreven hoe de validiteit in het onderzoek werd gewaarborgd.

Ten eerste werd, voordat de interviews werden afgenomen, de inhoud van de interviewvragen zorgvuldig gecontroleerd met de trajectbegeleiders. Dit was om te controleren of er duidelijke termen en zinnen in de vragen stonden. Op basis van deze feedback werden de interviewvragen vervolgens verbeterd en aangescherpt. Hierbij werden vage begrippen verduidelijkt en werden de vragen zo geformuleerd dat de gewenste informatie van de deelnemers werd verkregen.

Ten tweede zorgde het controleren, verbeteren en aanscherpen van de interviewvragen voor een nauwkeuriger instrument om de gewenste gegevens te verzamelen. Het zorgde er ook voor dat de vragen effectief relevante inzichten van de deelnemers zouden verkrijgen. Tijdens de interviews werden regelmatig member checks toegepast om te bepalen of de deelnemer de inhoud goed had begrepen. Voorafgaand aan het interview werd aangegeven dat als er iets onduidelijk was, de deelnemer dit moest aangeven en vervolgens verduidelijken zodat beide partijen elkaar goed begrepen. Na het bespreken van de ervaringen van de deelnemers werden de essentiële punten samengevat en teruggekoppeld. Hierbij werd gecontroleerd of de samenvatting overeenkwam met wat de deelnemers bedoelden. Deze controles waren nodig om mogelijke misinterpretaties te identificeren en te corrigeren. Deelnemers konden dus aanvullende informatie geven, onnauwkeurigheden aanwijzen of verduidelijkingen geven. Het toepassen van member checks verhoogde de validiteit. Het zorgde ervoor dat de interpretaties van beide kanten correct werden begrepen. Dit bracht meer diepgang in de antwoorden en leidde mogelijk tot een hogere studiekwaliteit.

Nu zal worden uitgelegd hoe de betrouwbaarheid in dit onderzoek zo veel mogelijk is gewaarborgd.

Allereerst werd intercodeurbetrouwbaarheid toegepast door een tweede codeur 10% van de interviews te laten coderen. In eerste instantie bleek de intercodeurbetrouwbaarheid te laag te zijn, wat aandacht vereiste. Er vonden uitgebreide discussies plaats tussen de beoordelaars om de oorzaken van de discrepanties in de verschillende codes te achterhalen. Deze communicatie bracht mogelijke verschillen in interpretatie en dubbelzinnigheden in de codeerinstructies aan het licht. Om de betrouwbaarheid te verbeteren, werden preciezere codeerinstructies aangegeven die ervoor zouden zorgen dat de manier van coderen ook door de tweede codeur op vergelijkbare wijze zou kunnen worden uitgevoerd. Er werd een hercodering uitgevoerd, waarbij de relevante interviews werden opgenomen volgens de verduidelijkte instructies. Na deze hercodering werd een acceptabel betrouwbaarheidsniveau bereikt, namelijk Krippendorff's $Cu-\alpha$ van 0,734. De validiteit van de data werd verbeterd door het hercoderen en de communicatie die plaatsvond tussen de onderzoeker en de tweede codeur. Door deze verschillende stappen werd de overeenstemming tussen de codeurs vergroot, waardoor de validiteit van de coderingen sterker werd en de betrouwbaarheid hoger.

Tot slot is de onderzoeker onafhankelijk in het onderzoek om objectiviteit te garanderen. Op deze manier is er ook geen vooringenomenheid bij het analyseren van de gegevens. Een open geest zorgt ervoor dat er kritisch kan worden nagedacht en staat open voor alle mogelijke resultaten. Bovendien wordt selectieve interpretatie vermeden. Hierdoor blijft de integriteit van het onderzoek behouden.

Data-analyse

De interviews zijn woordelijk getranscribeerd om de data-analyse te vergemakkelijken. De transcripten van de interviews werden geanalyseerd volgens de verschillende stappen van thematische analyses. Een combinatie van deductief en inductief coderen werd gebruikt om de data-analyse in dit onderzoek uit te voeren (Braun & Clarke, 2006). Deductief coderen betekent het toepassen van bestaande theorie door middel van interviews en verzamelde gegevens. Het begint met een vooraf bepaald codeerschema op basis van een theorie of eerdere onderzoeken. Coderen gebeurt aan de hand van vooraf gedefinieerde categorieën (Braun & Clarke, 2006). Voorbeelden van deductieve codes in het onderzoek waren zelfeffectiviteit en prestatiedoelen. Het combineren van deductieve en inductief coderen in dit onderzoek maakte een uitgebreide analyse mogelijk, waarbij

bestaande theorieën en nieuwe inzichten uit de interviewgegevens werden geïntegreerd (Braun & Clarke, 2006). Open codering is gebruikt voor inductieve codering, wat inhoudt dat er met een open blik naar de antwoorden op het interview wordt gekeken. Open codering staat een open blik toe op de inhoud van de transcripten en wijst codes toe aan de essentiële delen van het transcript. Vervolgens werd axiaal coderen gebruikt, waarbij de verschillende codes in thema's worden geplaatst en de overeenkomsten en verschillen tussen de groepen worden onderzocht. Zo kon worden aangetoond hoe vaak de thema's terugkwamen. Tot slot werd selectief coderen gebruikt, waarbij verschillende categorieën werden samengevoegd indien nodig (Braun & Clarke, 2006). Voorbeelden van de gebruikte inductieve codes waren feedback en het delen van ervaringen. Door selectief te coderen kunnen relaties worden gelegd tussen de thema's (Braun & Clarke, 2006). De interviews werden anoniem gecodeerd. Het traject Atlas.ti versie 9 werd gebruikt om de transcripten te coderen.

Ethiek

Om ervoor te zorgen dat de ethiek en anonimiteit van de deelnemers aan de interviews te allen tijde gewaarborgd waren, werden verschillende kwesties in overweging genomen.

Ten eerste kregen de deelnemers voor deelname een toestemmingsformulier waarin ze werden geïnformeerd over het doel van het onderzoek en de anonimiteit van het onderzoek.

Ten tweede werden de deelnemers, voordat de interviews begonnen met het stellen van interviewvragen, mondeling geïnformeerd over het doel van het onderzoek en dat hun antwoorden volledig anoniem zouden zijn. Deelnemers konden vragen stellen en hun toestemming werd vrijwillig verkregen.

Ten derde werden de deelnemers geïnformeerd dat het interview in audioformaat werd opgenomen. Er werd vermeld dat de gegevens alleen voor onderzoeksdoeleinden zouden worden gebruikt. Er werd ook vermeld dat de opnames na afloop van het onderzoeksproject vernietigd zouden worden. Deelnemers kunnen er zeker van zijn dat de verzamelde gegevens vertrouwelijk en anoniem zullen worden behandeld, zodat ze niet kunnen worden herleid naar een specifieke persoon.

Ten vierde werden de deelnemers geïnformeerd dat ze het recht hadden om hun toestemming op elk moment zonder opgave van reden in te trekken en dat hun deelname aan het onderzoek geheel vrijwillig was.

Ten vijfde wordt de anonimiteit verder gewaarborgd, aangezien er geen namen van de deelnemers zijn gevraagd of geregistreerd. Er werden ook andere aspecten gevraagd, zoals

functie, aantal jaren sinds het afstuderen en of ze nog steeds bij hun eerste werkgever werken. Indien nodig zijn sommige van deze Aspecten worden ook weggelaten als dit de anonimiteit belemmert of als er zorgvuldig mee wordt omgegaan om de anonimiteit te waarborgen. Geslacht is bijvoorbeeld niet relevant voor het onderzoek, dus werd het niet gevraagd of vastgelegd. Daarom is bij alle bovenstaande acties zoveel mogelijk rekening gehouden met ethiek en het waarborgen van anonimiteit.

Resultaten

Er is een thematische analyse toegepast waardoor dit hoofdstuk de verschillende thema's van de interviews beschrijft, die ook van toepassing zijn op de onderzoeksvraag en de literatuur. De thema's zijn prestatiedoelen, leeractiviteiten, leerresultaten, bevorderende factoren voor leren en belemmerende factoren voor leren. De thema's bevatten ook subthema's uit de resultaten van de interviews die ook in dit hoofdstuk worden gepresenteerd.

Prestatiedoelen

De motivaties van de deelnemers om deel te nemen aan de trajecten werden grondig onderzocht. De motivaties zullen worden beschreven als prestatiedoelen, omdat dit de doelen waren die de deelnemers wilden bereiken door middel van de sessies. Alle elf deelnemers namen deel om intrinsieke redenen. Geen van de deelnemers werd dus extern gedreven om deel te nemen.

De resultaten laten zien dat de meeste deelnemers, namelijk tien van de elf, expliciet prestatiedoelen hadden gesteld voorafgaand aan het traject. Sommige deelnemers hadden deze doelen niet expliciet opgeschreven, maar hadden in hun hoofd of gedachten een duidelijk idee van de doelen die ze via het traject wilden bereiken. Een geïnterviewde legde hun doelen uit: *Mezelf leren kennen en veel persoonlijke ontwikkeling. Daar heb ik me het afgelopen jaar veel op gericht omdat ik wil blijven groeien en certificaten wil halen en nieuwe dingen wil leren.*

Verder had één deelnemer niet expliciet specifieke doelen voor zichzelf gesteld of in gedachten gehad voordat hij aan het traject begon. Deze persoon gaf aan er bewust voor gekozen te hebben om geen doelen te stellen omdat de persoon er onbevangen in wilde gaan.

Alle doelen die de deelnemers met de sessies wilden bereiken zullen nu één voor één worden toegelicht.

Vergroten van zelfeffectiviteit

Negen deelnemers gaven expliciet aan dat ze voorafgaand aan het traject een lage zelfeffectiviteit hadden om verschillende redenen, zoals beperkende overtuigingen of een gebrek aan vertrouwen in hun capaciteiten. Ze zagen deelname aan het traject als een kans om hun zelfeffectiviteit te vergroten. Het volgende citaat werd genoemd door een geïnterviewde en geeft aan waarom de persoon in het traject zijn zelfeffectiviteit wil vergroten: *Het was al veel in één keer, en dan word je overweldigd door al die gevoelens en al dat werk. Dat je denkt, oh, eigenlijk voelde ik me niet voldoende voorbereid, vanuit de studie, om voor een klas te staan.*

Een van de meest genoemde prestatiedoelen van de deelnemers was de behoefte aan meer zelfinzicht om hun zelfeffectiviteit te vergroten. Uit de analyse bleek dat zes van de elf deelnemers dit prestatiedoel expliciet noemden. Ze hadden het gevoel dat ze zichzelf beter wilden leren kennen, hun sterke en zwakke punten wilden identificeren en een dieper inzicht in zichzelf wilden ontwikkelen. Deze behoefte aan zelfinzicht was een belangrijke drijfveer voor hun deelname aan het traject. Eén geïnterviewde legde uit waarom de persoon meer zelfinzicht wilde krijgen via de sessies: *Ik doe mijn werk graag, maar soms weet ik niet waar ik me goed bij voel. Dus daarin ben ik nog zoekende. Wat zou ik kunnen doen?*

Twee deelnemers gaven aan dat ze een uitdaging ervoeren op het gebied van zelfeffectiviteit die te maken had met hun persoonlijkheid, wat hun motivatie was om het traject te volgen. Ze wilden werken aan persoonlijke groei, hun zelfbewustzijn vergroten en hun persoonlijkheidskenmerken verder ontwikkelen: *Maar dat ligt ook gewoon aan mijn persoonlijkheid. Ik ben een eeuwige twijfelaar en wil geen knopen doorhakken over waar ik heen zal gaan en daaraan werken.*

Eén deelnemer stelde een ander zelfeffectiviteitsdoel aan de orde: de angst om te falen. De persoon wilde de faalangst overwinnen en meer zelfvertrouwen opbouwen in hun persoonlijke en professionele leven om bepaalde problemen te overwinnen.

Competentieontwikkeling

Negen deelnemers hadden als prestatiedoel om deel te nemen aan het traject de wens om hun competentieontwikkeling te vergroten. De deelnemers noemden de volgende competenties die verbeterd moesten worden: deskundigheid, balans tussen werk en privé, communicatie en timemanagement. Deze zullen nu één voor één worden toegelicht.

Een cruciaal prestatiedoel dat door negen deelnemers werd genoemd, was de motivatie die gepaard gaat met de behoefte aan meer deskundigheid. Gebrek aan deskundigheid

betekent dat de persoon het gevoel heeft dat hij of zij kennis of vaardigheden mist, dus streeft de persoon ernaar zijn of haar deskundigheid te verbeteren of wil hij of zij voortdurend leren en zichzelf ontwikkelen. Deze deelnemers erkenden dat ze bepaalde vaardigheden of kennis op een bepaald gebied misten en zagen deelname aan het traject als een kans om hun deskundigheid te vergroten. Ze wilden zichzelf uitdagen, nieuwe vaardigheden verwerven en een breder scala aan kennis en ervaring opdoen. Eén geïnterviewde legde aan de hand van een citaat uit wat voor soort expertise de persoon graag zou willen ontwikkelen via het traject: *Vooraf de dingen die we niet op school hebben geleerd, dus meer eerder administratie, disciplinaire procedures en al die dingen die op je afkomen, want dat hebben we nooit geleerd.*

Een andere deelnemer beschreef dat ze het traject zagen als een kans om zichzelf te blijven ontwikkelen en hun kennis en vaardigheden uit te breiden: *Wat ik ook zoek in mijn baan is de voortdurende uitdaging om te blijven leren en evolueren. Dat is iets waarvan ik bang was dat ik het zou verliezen als ik klaar was met studeren.*

Een ander prestatiedoel dat door vijf deelnemers werd genoemd, betrof de motivatie om werk en privé in balans te houden. Voor het traject ervoeren deze deelnemers een onbalans tussen hun werk en hun privétijd en vonden ze het een uitdaging om hier op een goede manier mee om te gaan. De deelnemers wilden dus graag de vaardigheid leren om werk en privé beter te scheiden. Een geïnterviewde lichtte deze motivatie nader toe: *Vooraf hoe dat ik alles van werk en privé kan scheiden. En dat ik niet alles mee naar huis neem.*

Vier deelnemers gaven aan dat communicatie voor hen een prestatiedoel was, wat een motivatie was voor hun deelname aan het traject. Ze wilden hun communicatievaardigheden verbeteren, effectiever leren communiceren en zelfvertrouwen ontwikkelen in hun interacties. Een voorbeeld van de communicatievaardigheden van een geïnterviewde: *Feedback geven, spreken voor grote groepen en een boodschap goed overbrengen.*

Daarnaast zagen twee deelnemers tijdmanagement en structuur in hun werk als een onderwerp waaraan ze wilden werken. Ze erkenden dat ze moeite hadden om hun tijd en taken effectief in te delen en wilden leren hoe ze meer structuur in hun leven konden brengen door betere timemanagementvaardigheden.

Ervaringen delen

Een ander belangrijk prestatiedoel dat door vijf deelnemers werd genoemd, was de wens om samen te komen met gelijkgestemden en ervaringen uit te wisselen. Ze zochten naar een omgeving voor interactie met mensen met vergelijkbare interesses en werksituaties. Deze

deelnemers zagen het traject als een waardevolle kans om nieuwe contacten te leggen en van elkaar te leren door ervaringen en inzichten te delen.

Behoeft om jezelf te bewijzen

Tot slot was voor twee deelnemers het doel om zichzelf te bewijzen een andere motivator om deel te nemen aan het traject. Dit is de enige extrinsieke motivator, aangezien de motivatie niet helemaal vanuit henzelf komt, maar ze het gevoel hebben dat ze zichzelf of aan anderen moeten bewijzen. De deelnemers gaven aan dat ze het gevoel hebben zich te moeten bewijzen aan het management of, in het geval van docenten, aan de ouders en zich verder willen ontwikkelen; als gevolg daarvan om aan de verwachtingen van anderen te voldoen. Ze wilden zichzelf en hun werkgever laten zien waartoe ze in staat waren en hun capaciteiten en talenten tonen. Een geïnterviewde gaf met dit citaat aan dat: *Je hebt de drive om jezelf te bewijzen aan het management in de beginjaren.*

Tabel 2 hieronder toont een samenvattend overzicht van de prestatiedoelen waaraan de deelnemers moesten deelnemen.

Tabel 2

Motivaties: Prestatiedoelen, inclusief aantal deelnemers

Prestatiedoelen	Aantal deelnemers
Vergroten van zelfeffectiviteit	9
Ontwikkeling van competenties	9
Ervaringen delen	5
Jezelf bewijzen	2

Leeractiviteiten

Het traject bood een verscheidenheid aan leeractiviteiten die bijdroegen aan het leerproces van de deelnemers.

Reflectieoefeningen

Tien van de elf deelnemers gaven aan dat de reflectieoefeningen een waardevol leermiddel waren. Reflectie stelde hen in staat hun gedachten en ervaringen te onderzoeken, waardoor ze meer inzicht kregen in zichzelf en hun ontwikkeling. Reflectie stelde hen in staat lessen te trekken uit hun ervaringen en te leren en te groeien op persoonlijk en professioneel vlak. Eén geïnterviewde legde uit dat reflecteren nieuwe inzichten opleverde: *Vragen durven stellen en meer nadenken over wat ik doe en hoe ik het kan verbeteren. En ook om te kijken*

naar wat er al goed gaat en dat je niet alleen naar het negatieve moet kijken. En dat vergeet je vaak als er meerdere elementen fout gaan - een nieuwe manier om naar het positieve te kijken. En het is ook fijn om te bedenken dat er altijd iets goeds in een negatieve dag zit.

Daarnaast benadrukten zeven deelnemers het belang van zelfreflectie-oefeningen in hun leerproces. Door deze oefeningen konden ze zichzelf beter leren kennen, hun sterke punten en beperkingen identificeren, inzicht krijgen in hun groeimogelijkheden en zo hun zelfinzicht vergroten. Een geïnterviewde beschreef de elementen die in die zelfreflectieoefeningen naar voren komen reflectieoefeningen: *Wat zijn je USP's, wat zijn je talenten, je ideale functieomschrijving en waar wil je naartoe groeien? Wat zijn je ambities? In welke cultuur wil je terechtkomen? Het is de bedoeling dat je naar je baas kunt gaan met dat 'Career Canvas' en kunt zeggen: kijk, dit ben ik; dit is waar ik naartoe wil groeien; dit is hoe je dit aan mij moet overbrengen.*

Bovendien zei een deelnemer dat nadenken over de integratie en verbinding van theorie en praktijk essentieel was voor hun leerproces. Door theoretische concepten toe te passen in praktijksituaties konden ze de relevantie en toepasbaarheid van de kennis ervaren. Een geïnterviewde legde uit dat: *De verbinding theorie en praktijk, voorbeelden en oefeningen zitten goed. Dat is ook belangrijk dat we ook oefenen en dat we daarmee aan de slag gaan. Er wordt ook gevraagd na een sessie: Heb je bepaalde dingen kunnen toepassen? Of hoe heeft het nu wat meer geslepen? Dus het is leuk om daarop te reflecteren.*

In het KDG-traject als hulpmiddel was een online platform met oefeningen beschikbaar voor de deelnemers, zodat ze verder konden reflecteren. Vijf van de zes deelnemers aan het KDG-traject gaven aan dat ze veel geleerd hadden door reflectieoefeningen op het platform. Ze gaven aan dat de online tool die in het traject werd gebruikt stimulerend werkte. De online tool bood een interactieve leeromgeving waar deelnemers reflectieoefeningen konden doen en toegang hadden tot materialen. Door deze interactieve reflectieoefeningen konden ze actief deelnemen aan hun leerproces en nieuwe vaardigheden en inzichten opdoen. Een geïnterviewde legde uit waarom ze reflecteren via het nuttige platform vinden: *Het stelt de juiste vragen en geeft veel inzichten. Het is altijd eerst een beetje theorie en links naar nuttige video's en goede uitleg om de juiste vragen erbij te stellen en niet slechts één vraag zodat je snel kunt invullen. Maar het gaat altijd dieper, zodat je gedwongen wordt om erover na te denken.*

Leren van anderen door ervaringen te delen

Zeven deelnemers gaven aan dat het delen van ervaringen en het leren van anderen essentieel was voor hun leerproces. Door interactie en uitwisseling met andere deelnemers kregen ze nieuwe perspectieven en inzichten. Door te luisteren naar de ervaringen van anderen konden ze leren van verschillende gezichtspunten en benaderingen, wat hun groei en ontwikkeling stimuleerde. Een geïnterviewde beschrijft waarom het delen van ervaringen waardevol is: *Er werd gelachen maar ook gehuild. Er was zoveel dat die baan en veel emoties opriep. En toen besepte ik pas dat ik het heel waardevol vind om dat te delen en dingen te horen. Want om stil te staan bij hoe ik me voelde en hoe ik me nu voel en of ik het nog steeds leuk vind. Even stilstaan bij jezelf want alle dagen gaan supersnel voorbij. Maar even stilstaan en erover praten en dat doen voelt goed.*

Een geïnterviewde gaf aan waarom het zo belangrijk was om met een groep gelijkgestemden met dezelfde achtergrond te zijn: *We hebben ook een ronde gedaan waarin iedereen zijn frustraties of zorgen mocht delen. En dan zag je dat de anderen opgelucht waren dat ze even hun zegje mochten doen, want dat kun je wel tegen je ouders zeggen, maar alleen de mensen die hier aan tafel zaten zijn tegelijk afgestudeerd en tegelijk gaan werken. We maken een beetje hetzelfde pad mee, dus dat is soms wel fijn dat je niet de enige bent die soms ellende heeft.*

Feedbackoefeningen

Vijf deelnemers noemden het geven en ontvangen van feedback door middel van feedbackoefeningen waardevol. Feedback stelde hen in staat om zich bewust te worden van hun sterke punten en ontwikkelpunten en om gerichte acties te ondernemen om hun prestaties en vaardigheden te verbeteren. Een geïnterviewde lichtte hun inzichten toe: *Er wordt rekening gehouden met je manier van lesgeven. Dat is vooral een mooie boodschap die in die sessies wordt gegeven omdat we allemaal merken dat we heel streng zijn voor onszelf. Wat past bij jou, wat past bij de kinderen, en dat is vooral iets wat ik heel stevig vasthoud uit die sessies, gewoon dat het belangrijk is dat je rekening houdt met je intentie waarom je ervoor gekozen hebt om leerkracht te worden en dat je echt je authentieke zelf meeneemt, dat je dat kunt overbrengen op de kinderen, op de ouders, maar wel met je eigen grenzen. Daar houd ik wel van.*

Leerresultaten

Hogere zelfeffectiviteit

De leerresultaten van de sessies droegen bij aan het vergroten van de zelfeffectiviteit van alle elf deelnemers. Het traject had een positieve invloed op de zelfeffectiviteit van de deelnemers, waarbij verschillende leeruitkomsten bijdroegen aan dit effect. Een geïnterviewde legt in dit citaat uit hoe de sessies hebben bijgedragen aan het vergroten van de zelfeffectiviteit: *Bij mij was het probleem ook dat ik dacht, oh nee, ik doe het niet goed genoeg. Anderen deden het wel goed, maar dan kom je er tijdens de sessies achter dat er mensen zijn die ook zo denken, die daar ook mee worstelen. En dat geeft dan rust. Geef het gewoon wat tijd en ervaring en het zal beter worden. Dus dat is vooral het gevoel van samenkomen met beginnende leraren en zeggen: geef het tijd, en na zoveel jaar begin je te denken: waar heb ik me in mijn eerste jaar druk om gemaakt? Het komt allemaal wel goed, maar het kost gewoon tijd en geduld.*

Hogere zelfeffectiviteit door: Reflectie

Een leerresultaat dat bijdroeg aan het vergroten van de zelfeffectiviteit was het verkrijgen van meer zelfinzicht door zelfreflectie. Acht van de elf deelnemers noemden meer zelfinzicht door zelfreflectie als een waardevol leerresultaat. Door bewust te reflecteren op hun ervaringen en gedachten kregen ze een dieper inzicht in zichzelf, hun sterke punten, beperkingen en groeimogelijkheden. Dit verruimde zelfinzicht versterkte hun geloof in hun capaciteiten en verhoogde hun zelfeffectiviteit. Een geïnterviewde legt uit waarom meer zelfreflectie leidt tot meer zelfeffectiviteit: *Dat helpt omdat je bepaalde dingen moet benoemen en zeggen, dit is wat ik ben, en dit is waar ik heel goed in ben, en ik kan dit en dit goed, waardoor je wel meer zelfvertrouwen krijgt. Hoe kun je daar het beste mee omgaan? Het is meer de tips en trucs die ik daaruit wil halen. Maar ik heb veel meer zelfvertrouwen; dit is wat ik kan; dit is waar ik naartoe wil, en dat wordt heel concreet en duidelijk.*

Een andere geïnterviewde legt uit: *Er zijn minder verrassingen omdat je aan zelfreflectie hebt gedaan, weet je; dit is moeilijker. Je weet wat er gaat komen, dus je wordt minder verrast en daardoor heb je minder zelfvertrouwen problemen. Er komen minder onverwachte dingen op je af omdat je al in die mindset zit; dit is moeilijker terrein voor mij. Hier moet ik extra oplettend en extra gemotiveerd zijn.*

Hogere zelfeffectiviteit door: het delen van ervaringen

Het delen van hun eigen ervaringen en het horen over de ervaringen van anderen was een ander leerresultaat dat de zelfeffectiviteit van de vijf deelnemers verhoogde. Het delen van ervaringen en het leren van anderen moedigde hen aan en inspireerde hen. Zien dat anderen soortgelijke uitdagingen hadden overwonnen en succesvol waren, versterkte hun geloof dat ze hun doelen konden bereiken en verhoogde hun zelfeffectiviteit. Een geïnterviewde legt uit waarom het delen van ervaringen zinvol is voor het vergroten van zelfeffectiviteit: *Daardoor voel je je over het algemeen beter. Omdat iedereen super ervaren is en dat probleem niet meer heeft. En als je erover praat met mensen die hetzelfde ervaren, dan heb je zoiets van, dat is normaal, het hoeft niet allemaal perfect te zijn, en dat stelt je meer op je gemak. En dat neem je mee naar de les en dan weet je dat het oké is... dat het niet elke dag supergoed gaat, omdat dat ook niet hoeft. En het is een leerproces.*

Hogere zelfeffectiviteit door verkrijgen: Feedback

Het ontvangen van feedback was een ander leerresultaat dat bijdroeg aan een hogere zelfeffectiviteit. Voor vijf deelnemers bleek het ontvangen van feedback waardevol voor een hogere zelfeffectiviteit. Het ontvangen van constructieve feedback stelde hen in staat om hun prestaties en vaardigheden te evalueren en te verbeteren. Deze verbetering in hun vaardigheden en bevestiging van hun vooruitgang versterkte hun geloof in hun vermogen om succesvol te zijn, waardoor hun zelfeffectiviteit toenam. Een voorbeeld van het krijgen van feedback en daardoor het vergroten van zelfeffectiviteit is een citaat van een geïnterviewde: *Want dat is zo'n leuke aanpak dat we leuke citaten of dingen die je je herinnert van de sessie op een papiertje kunnen schrijven. En dan moesten we ook nog iets positiefs over iemand zeggen. En het is leuk om te horen dat iemand zei, ik vond het leuk dat je dat en dat deed, en dan had ik dat nog niet gemerkt bij mezelf omdat je heel vaak zo negatief bent, ik doe dat nog niet zo goed. Maar als je dan van anderen hoort dat het voor hen een toegevoegde waarde was, dan is dat fijn om te horen.*

Twee deelnemers gaven aan dat het krijgen van bevestiging van hun capaciteiten door feedback hielp om hun zelfeffectiviteit te vergroten. Het erkennen en valideren van hun vaardigheden en prestaties moedigde hen aan om hun geloof in zichzelf te versterken en vol vertrouwen uitdagingen aan te gaan. Een geïnterviewde legt in het volgende citaat uit hoe bevestiging hun zelfeffectiviteit verhoogde: *Ik ben erg bang om te falen. Dus ik ben ook niet per se negatief ingesteld, maar een doemdenker. Ik zit vaak met mijn gevoelens en ik denk dat ik het niet goed doe en ik heb die bevestiging nodig. Dus ik vind het fijn dat er een heel*

positieve sfeer hangt en dat ze mijn gevoelens bevestigen en zeggen: Kijk, je doet het goed, of het is geweldig dat je daaraan dacht; misschien kun je daar ook aan denken. Die tips en complimenten geven me een boost en veel meer zelfvertrouwen.

Competentieontwikkeling

Een ander leerresultaat van het traject was dat acht deelnemers hun competenties verbeterden en deze nieuw geleerde competenties al konden toepassen in hun werkpraktijk. Het traject stelde hen in staat om nieuwe kennis en vaardigheden te verwerven en deze direct toe te passen in hun professionele omgeving.

Vier deelnemers gaven aan dat ze hun communicatievaardigheden hadden verbeterd als leerresultaat van de competentieontwikkeling. Verschillende oefeningen en interacties tijdens de sessies versterkten hun vermogen om duidelijk te communiceren en effectief met anderen om te gaan. Een geïnterviewde legde uit hoe hun communicatievaardigheden door de sessies waren verbeterd: *Hoe je je talenten kunt uitdrukken op het werk en hoe je die kunt overbrengen. Sinds ik met de sessies ben begonnen, heb ik ook een evaluatiegesprek gehad op mijn werk. En ik merkte dat die sessies me heel erg geholpen hebben. Alles wat ik al geleerd had om de evaluaties beter te doen dan ik daarvoor zou hebben gedaan.*

Een ander leerresultaat van competentieontwikkeling dat door vier deelnemers werd genoemd, was de verbetering van hun timemanagementvaardigheden. Het traject gaf hen inzichten en instrumenten om efficiënter met hun tijd om te gaan en prioriteiten te stellen. Eén geïnterviewde merkte op dat hen hun timemanagementvaardigheden had verbeterd: *We hebben het in de eerste sessie gehad over timemanagement en focus en concentratie. Dat is iets wat ik ook gebruik. Dagelijks doe ik een deep dive, dus ik concentreer me op één specifieke taak. Daarvoor begon ik meestal met het openen van de mailbox en dan ga je controleren. En dan krijg je je kerntaken niet gedaan. Die taken schrijf ik 's avonds ook op van wat er nog gedaan moet worden. En dat is dan mijn eerste taak voor de dag erna. Dat is ook de feedback van mijn manager dat prioriteiten stellen niet altijd makkelijk was. Dat zijn zulke tips en trucs die me echt vooruithelpen.*

Drie deelnemers gaven aan dat ze door het traject meer expertise hadden gekregen als leerresultaat van competentieontwikkeling. Deelname aan de sessies gaf hen nieuwe kennis en inzichten die hen in staat stelden om competent te werken. Eén geïnterviewde beschreef de aanpak die in de sessies werd geleerd om meer expertise te krijgen: *We hadden een aantal tips gegeven en ondertussen heb ik dat getest en alle ervaringen opgeschreven en hoe ik me daarbij voelde, want die neem ik mee in de volgende sessie. Het is leuk om dat te delen en een*

medestudent of een docent kan nog tips geven zoals, ik zie dat het daar fout ging. Het is elke keer vallen en opstaan, en dat vind ik fijn omdat er ook meerdere sessies zijn waarin je weer bij elkaar komt om het te bespreken.

Tot slot rapporteerden twee deelnemers dat ze hun balans tussen werk en privé hadden verbeterd als een leerresultaat van competentieontwikkeling. Ze leerden hoe ze een balans konden vinden tussen hun professionele verantwoordelijkheden en hun privéleven door middel van reflectie, oefeningen en het verkrijgen van inzichten tijdens de sessies. Eén geïnterviewde gaf een voorbeeld waarin het duidelijk wordt dat de balans tussen werk en privé is verbeterd als gevolg van de sessies: *Ik doe te veel, er was ook iemand die toen de ervaring deelde dat ie heel vaak nog 's nachts werkt voor school, en dat ging gewoon een beetje over hen heen. Voor hen was dat dus een bevestiging dat je op een gegeven moment toch een routine vindt waarvan je zegt: Nu stopt het werk, en nu heb ik weer wat vrije tijd.*

Toekomstige leerintenties: Prestatiedoelen

Naast het reflecteren op hun leerervaringen in het huidige traject, deelden de deelnemers hun toekomstige leerintenties in de vorm van prestatiedoelen als laatste leerresultaat. Tien van de elf deelnemers gaven aan dat de sessies hen hadden aangezet tot het verlangen naar verdere groei en ontwikkeling. Het traject stelde de deelnemer, die het traject begon zonder prestatiedoelen, in staat om doelen te stellen als leerresultaat; de deelnemer formuleerde toekomstige leerprestatiedoelen door middel van de sessies.

Bovendien deelden sommige deelnemers specifieke aspecten die ze graag zouden willen leren en groeien op basis van inzichten die ze tijdens de sessies hadden opgedaan. Ze formuleerden concrete prestatiedoelen en ontwikkelingsgebieden die ze in de toekomst zouden willen verkennen en versterken. Eén geïnterviewde vertelde hoe de sessies ervoor zorgden dat ze werden aangemoedigd om meer te leren: *Tijdens de eerste sessie hadden we het over een artikel, en dat zet je aan het denken. Ik heb dat gelezen: waar gaat het over? Dan lees je iets, en dan lees je iets nieuws, en dan denk je, dat ga ik in praktijk brengen, en dan loop je ergens tegenaan, en dan zoek je iets anders, en dan praat je met iemand, en je houdt nooit op.*

Een van de geïnterviewden merkte hierover op dat de sessies het belang van ontwikkeling weer duidelijk maakten: *Ik was zo gestrest van de dagelijkse dingen, en daarom was ik vergeten dat het zin heeft om terug te gaan naar een cursus of gewoon een opfriscursus te volgen. Maar uiteindelijk leer je heel veel, en ik vind het leuk om die draad weer op te pakken, om nieuwe dingen te leren. En omdat als je zo aan de slag gaat, vind ik het leuk om*

weer dingen te leren. En nu grijp ik sneller naar cursussen of artikelen om mezelf bij te scholen.

En een geïnterviewde zei dat hen er door de sessies achter kwamen dat ontwikkeling ook laagdrempelig kan zijn: *Vooraf omdat het niet altijd groot hoeft te zijn. Je hoeft niet direct iets uit je hoofd te leren of iets dergelijks, maar je kunt ook gewoon iets lezen. Je kunt ook veel elementen krijgen die je kunnen helpen om soms meer onderzoek te doen naar waar je tegenaan loopt. En er zijn veel hulpmiddelen. Maar je moet ze gewoon vinden en lezen.*

Tabel 3 hieronder laat zien aan welke leeractiviteiten de deelnemers hebben deelgenomen, en voor elke leeractiviteit wordt het aantal deelnemers vermeld dat die specifieke leeractiviteit in de sessies heeft gedaan. Ook de leerresultaten staan vermeld. In totaal gaven tien deelnemers aan dat ze geleerd hadden van het reflecteren op de sessies. Voor acht deelnemers was de leeractiviteit reflectie verhoogde de zelfeffectiviteit. Voor zeven deelnemers leidde reflectie tot competentieontwikkeling. Voor acht deelnemers leidde reflectie tot het stellen van toekomstige prestatiedoelen.

Wat betreft de leeractiviteit ervaringen delen, gaven zeven deelnemers aan ervan geleerd te hebben. Vijf deelnemers hebben hun zelfeffectiviteit vergroot door ervaringen te delen. Opnieuw hebben vijf deelnemers competentieontwikkeling opgedaan door ervaringen te delen. Vijf deelnemers hebben toekomstige doelen gesteld door ervaringen te delen.

In totaal gaven vijf deelnemers aan geleerd te hebben van het ontvangen van feedback. Vijf deelnemers hebben hun zelfeffectiviteit vergroot door het krijgen van feedback. Twee deelnemers hebben competentieontwikkeling ervaren door het krijgen van feedback. Tot slot stelden drie deelnemers toekomstige prestatiedoelen als gevolg van het ontvangen van feedback.

Tabel 3

Leeractiviteiten en leerresultaten inclusief aantal deelnemers¹

	Hogere zelfeffectiviteit	Competentieontwikkeling	Toekomstige leerintenties: Prestatiedoelen	Totaal
Reflectie	8	7	8	10
Delen van ervaringen	5	5	5	7
Feedback	5	2	3	5
Totaal	11	8	10	

¹ De linker kolom heeft betrekking op de leeractiviteit en de bovenste rij op het leerresultaat.

Overig

Faciliterende factoren voor leren

Verschillende stimulerende en faciliterende factoren droegen bij aan het leren van de deelnemers tijdens het traject. Deze factoren creëerden een omgeving die bevorderlijk was voor persoonlijke groei, kennisverwerving en vaardigheidsontwikkeling en fungeerden als voorwaarden voor leren.

Ondersteunende supervisors

Een stimulerende factor die het vaakst genoemd werd door deelnemers was de aanwezigheid van ondersteunende supervisors tijdens de sessies. Zeven deelnemers noemden deze factor cruciaal voor hun leerervaring. De begeleiders zorgden voor waardevolle inhoudelijke kennis, ondersteuning en begeleiding. Ze waren beschikbaar voor vragen, feedback en individuele begeleiding, waardoor deelnemers zich gesteund voelden in hun leerproces. Een geïnterviewde beschreef de aanpak van de begeleiders en waarom deze zo ondersteunend is: *Ze nemen geen leidende rol. We zijn allemaal samen. En we luisteren naar elkaar. Het komt meer van ons allemaal omdat je nu ook in het veld staat en omdat je nu ook de expert bent. Daarom is het eerder intervisie dan supervisie. Omdat we allemaal meedenken met de docent en niet wat vinden de docenten daarvan? Vinden zij het goed of niet? Iedereen mag zijn mening geven en er wordt ook echt geluisterd, wat ook interessant is.*

Groepsdynamiek

Een andere stimulerende factor om te leren, die door zeven deelnemers werd genoemd, was de groepsdynamiek van de andere deelnemers. Het gevoel erbij te horen, ervaringen te delen en ideeën uit te wisselen met gelijkgestemden was waardevol. De groep fungeerde als een stimulerende omgeving waar deelnemers elkaar steunden, inspireerden en motiveerden om te groeien en te leren: *Het is een zeer veilige omgeving die goed was gekaderd. En iedereen is ook heel gemotiveerd, waardoor je al een heel open context krijgt, wat ik ook heel prettig vind.*

Persoonlijk contact

Vijf deelnemers noemden persoonlijk contact als een stimulerende factor om te leren. Het directe contact met anderen, zowel begeleiders als mededeelnemers, stelde hen in staat om diepgaande gesprekken te voeren, vragen te stellen en ideeën uit te wisselen. Een

geïnterviewde legde uit hoe dat persoonlijke contact eruitziet: *Ze zijn erg behulpzaam. Tijdens het eten praten we vaak over waar we mee worstelen, en ik zei dat ik netwerken moeilijk vond. En dan proberen ze me even te helpen en geven me wat tips en oefeningen. Nou ja, voor mij persoonlijk en niet voor de hele groep. Ze zijn dus best bereid om iedereen persoonlijk te helpen.*

Informele setting

Een andere stimulerende factor die de drie deelnemers noemden was de informele setting van de sessies. Het informele karakter, waarin openheid, vertrouwen en respect de boventoon voerden, creëerde een veilige ruimte waarin deelnemers vrijuit hun gedachten en ervaringen konden delen. Dit bevorderde een open leeromgeving waarin iedereen zich gehoord en gewaardeerd voelde. Een van de geïnterviewden legde uit waarom hen de informele setting waardevol vond: *Ik vind het ook fijn dat de sessies niet te formeel zijn. Omdat er anders zo vaak een afstand wordt gecreëerd.*

Steun van de organisatie (extern)

Drie deelnemers noemden steun van hun organisatie als stimulerende factor om te leren. Dit betreft een externe factor. Ze kregen steun en aanmoediging van hun organisatie om deel te nemen aan het traject.

Coaching

Twee deelnemers noemden coaching als stimulerende factor om te leren. De individuele coachingsessies boden persoonlijke begeleiding en ondersteuning op maat, waardoor deelnemers gerichte doelen konden stellen en persoonlijke groei konden bevorderen. Een geïnterviewde legde uit waarom de coaching waardevol is: *Ik kijk heel erg uit naar de coachingsessie, dus een één-op-één sessie met de begeleider, want niet dat ik me geremd voel in de groep om dingen te bespreken. Maar ik vind dingen soms heel persoonlijk. Daarom kijk ik uit naar een één-op-één gesprek met een expert om je situatie concreet bloot te leggen, ook al horen ze veel dingen die je in de sessie noemt.*

Uit de comfortzone stappen

Twee deelnemers gaven expliciet aan dat het verlaten van hun comfortzone een faciliterende bron van leren was. Deelnemers beschreven dat deelname aan de sessies en de

verschillende leeractiviteiten hen uit hun comfortzone trokken. Door nieuwe uitdagingen aan te gaan en zichzelf uit te dagen, konden ze hun grenzen verleggen en nieuwe vaardigheden en inzichten verwerven. Eén geïnterviewde legde uit dat deelname aan de sessies ervoor zorgde dat hen hun comfortzone verliet: *Ik wil groeien. Eerst was ik heel ontspannen en op mijn gemak, en dat is iets waar ik niet van hou. En ik wil uit die comfortzone blijven gaan. En dat gaat hierbij helpen.*

Buiten de gebaande paden denken

Een deelnemer gaf aan dat het vermogen om out of the box te denken een faciliterende bron van leren was. Het traject moedigde hen aan om creatieve en innovatieve oplossingen te ontwikkelen en traditionele denkpatronen uit te dagen: *Door out of the box te denken, kom je op andere oplossingen waar je eerder niet aan dacht. Omdat je zo gevangen zit in die emoties en die situatie. Omdat je daar zo constant mee bezig bent.*

Tabel 4 hieronder geeft een overzicht van alle faciliterende factoren voor leren die door de deelnemers zijn aangegeven.

Tabel 4

Faciliterende factoren voor leren inclusief aantal deelnemers

Faciliterende factoren voor leren	Aantal deelnemers
Ondersteunende supervisors	7
Groepsdynamiek	7
Persoonlijk contact	5
Informele setting	3
Ondersteuning door organisatie (Extern)	3
Coaching	2
Uit je comfortzone stappen	2
Buiten de gebaande paden denken	1

Belemmerende factoren voor leren

Tijdens het traject ervoeren deelnemers ook belemmerende factoren die hun leerervaring beïnvloedden. Hoewel het over het algemeen een positieve leeromgeving was, ervoeren sommige deelnemers sommige aspecten als belemmerend.

Aantal/frequentie van sessies

Vijf van de elf deelnemers gaven aan dat het aantal en de frequentie van de sessies een verbeterpunt was en een mogelijke belemmerende factor voor meer leren. Ze gaven aan dat ze

meer of regelmatigere sessies zouden willen hebben, omdat dit hen nog meer zou helpen in hun ontwikkeling tijdens het traject. Ze vonden dat er meer tijd en gelegenheid nodig was om dieper op de onderwerpen in te gaan en hun leren te verdiepen.

Blending van sessies

Twee deelnemers aan het KDG-traject merkten op dat de mix van theorie en praktijk in de sessies niet optimaal was en dat er ruimte was voor verbetering. Ze gaven aan dat een betere integratie van theoretische concepten met praktische toepassingen hen zou helpen nog meer te leren en hun kennis effectiever in de praktijk te brengen. Een verklaring hiervoor werd gegeven door het volgende citaat van een geïnterviewde: *Ik vind het wel jammer dat die oefeningen eigenlijk nooit achteraf in de les aan bod komen. Het is iets heel aparts en het is niet zo dat de oefeningen die we als voorbereiding moeten doen eigenlijk voor de volgende les zijn. Ik maak niet mee dat het dan ter sprake komt, dus ik vraag me af waarom dat dan als voorbereiding zou moeten. Het is goed om erover na te denken, maar het mag wel meer in elkaar overlopen.*

Behoeftte aan meer interactiviteit

Twee deelnemers gaven aan dat ze een gebrek aan interactiviteit als een belemmering voor het leren ervoeren. Soms misten ze meer mogelijkheden voor discussie, uitwisseling van ideeën en interactie met collega-deelnemers en begeleiders en momenten waarop te veel theorie werd overgedragen. Hen geloofde dat meer interactie hun leerervaring zou verrijken door te zeggen: *Sommige sessies zijn interactiever dan andere, en dat heb ik nodig om bij te blijven. Dat zijn lange sessies en het is laat in de avond, dus ik heb een beetje afwisseling en wat oefeningen nodig. Want als het alleen maar non-stop theorie is, vind ik het moeilijk om mijn aandacht erbij te houden.*

Behoeftte aan meer tijd (extern)

Daarnaast gaven twee deelnemers aan dat tijdgebrek, voornamelijk veroorzaakt door hun werkdruk, hun leren belemmerde. Dit betreft een externe factor. Ze gaven aan meer tijd nodig te hebben om de oefeningen thuis te doen vanwege hun drukke werkschema's. Het gebrek aan tijd door werkdruk werd beschouwd als een belemmering voor hun leerproces. Een geïnterviewde legde dit uit: *Tijdens het werk zelf merkte ik dat ik nog niet zoveel dingen heb toegepast. Ik noteer ze wel in de sessie. Dit zou voor mij wel handig zijn. Maar het is zo*

druk op het werk zelf dat ik nog geen tijd heb om dingen toe te passen. Ik hoop dat als het hier rustiger wordt, ik een paar dagen de tijd heb om alles door te nemen en dingen te implementeren voor tijdens het werk. Maar tot nu toe heb ik daar nog niet echt tijd voor gehad.

Confronterend

Eén deelnemer merkte op dat sommige oefeningen tijdens de sessie als confronterend werden ervaren, wat het leereffect kan hebben beïnvloed. De uitdagende aard van de oefeningen bracht emoties naar boven en maakte de deelnemer terughoudend om te reflecteren en uitgebreid te leren. Een geïnterviewde legde uit waarom reflecteren moeilijk was: *Ik denk dat ik daarom vaak die oefeningen laat liggen, omdat het uitdagend voor me is en ook confronterend. Want dat is dan natuurlijk heel persoonlijk.*

Tabel 5 hieronder geeft een overzicht van alle belemmerende factoren voor leren die door de deelnemers zijn aangegeven.

Tabel 5

Belemmerende factoren voor leren inclusief aantal deelnemers

Belemmerende factoren voor leren	Aantal deelnemers
Aantal/frequentie van sessies	5
Blending van sessies	2
Behoefte aan meer interactiviteit	2
Behoefte aan meer tijd (Extern)	2
Confronterend	1

Discussie

De overgang van school naar werk brengt uitdagingen met zich mee voor afgestudeerden, wat ertoe kan leiden dat afgestudeerden stoppen met (levenslang) leren. Dit vormt een probleem, omdat leren afgestudeerden kan helpen succesvol om te gaan met deze overgangsfase en hun verdere loopbaan. Het is essentieel om afgestudeerden te ondersteunen tijdens deze overgangsfase en hen aan te moedigen om te blijven leren, omdat dit hen helpt om effectief om te gaan met hun uitdagingen. Een hoge mate van zelfeffectiviteit en het stellen van doelen kunnen afgestudeerden helpen om meer te leren. Daarom zijn er speciaal ontworpen sessies voor afgestudeerden ontwikkeld om ervoor te zorgen dat afgestudeerden beter leren omgaan met uitdagingen.

Dit onderzoek evalueert de sessies gericht op werkgerelateerd leren van afgestudeerden en de antecedenten zelfeffectiviteit en prestatiedoelen die dit bevorderen. Het doel is om inzicht te krijgen in de prestatiedoelen, zelfeffectiviteit en leerintenties van afgestudeerden en aanbevelingen te doen om werkgerelateerd leren onder afgestudeerden te stimuleren.

Belangrijkste bevindingen en beantwoording van de onderzoeksvragen

Uit de resultaten zijn verschillende interessante bevindingen naar voren gekomen die aansluiten bij eerder onderzoek, maar sommige opvallende resultaten voegen nieuwe uitkomsten toe. De onderzoeksvragen zullen nu worden beantwoord aan de hand van de bevindingen uit de interviews. **Onderzoeksvraag 1:** Hoe beïnvloeden de sessies zelfeffectiviteit en prestatiedoelen onder afgestudeerden?

Zelfeffectiviteit

De belangrijkste bevinding van dit onderzoek betreft de toegenomen zelfeffectiviteit onder alle elf deelnemers. Voordat ze aan het traject begonnen, ervoeren negen deelnemers aanvankelijk een lage zelfeffectiviteit. De bevindingen geven aan dat drie hoofdfactoren hebben bijgedragen aan de toename in zelfeffectiviteit, waarvan twee verrassende factoren: het verkrijgen van meer zelfinzicht door zelfreflectie, leren van anderen door ervaringen te delen en feedback te ontvangen. De factoren zullen nu in meer detail worden toegelicht.

Ten eerste bleek het verkrijgen van zelfinzicht door middel van verschillende zelfreflectieoefeningen een essentiële leeractiviteit voor het vergroten van de zelfeffectiviteit en was het een verrassend nieuw inzicht. Het gaf deelnemers bijvoorbeeld een beter beeld van hun sterke punten, waardoor ze een hoger gevoel van competentie ervoeren. Onderzoek van Dillahunt en Hsiao (2020), dat plaatsvond in een andere context dan afgestudeerden, bevestigt dat zelfreflectie zelfeffectiviteit kan verhogen. Reflecteren geeft zelfinzicht om erachter te komen waar iemands sterke punten liggen en waar er verbeterpunten zijn in competenties (Dillahunt & Hsiao, 2020).

Ten tweede bood het leren van anderen door ervaringen te delen met leeftijdsgenoten een ander verrassend nieuw inzicht. De afgestudeerden ontdekten dat ze niet de enigen waren die worstelden met bepaalde aspecten, waardoor hun zelfvertrouwen en zelfeffectiviteit toenamen. Onderzoek van Roberts en Westville (2008) bevestigt dit geaccumuleerde inzicht door in hun studie, in een andere context, aan te geven dat het delen van ervaringen tussen

peers ervoor kan zorgen dat verschillende perspectieven worden belicht, waardoor kritisch denken plaatsvindt en dus reflectieve vaardigheden worden opgedaan die onmisbaar zijn voor leren. Focus op het continu delen van ervaringen over de onderwerpen in kwestie kan reflectie en leren stimuleren. Elke afgestudeerde heeft ervaringen die kunnen dienen als discussiepunten, waardoor een startpunt voor leren en reflecteren kan ontstaan (Roberts & Westville, 2008).

Ten derde bevestigde het krijgen van feedback van anderen een bekend inzicht. Eerder onderzoek heeft het belang aangetoond van het krijgen van feedback en bevestiging van een supervisor. Verder kan het toepassen van intervisie, waarbij een leeromgeving wordt gefaciliteerd waarin peers van elkaar kunnen leren, effectieve samenwerkingen creëren en leiden tot een hogere zelfeffectiviteit (Tirado-Cordero et al., 2014). De bevindingen van het huidige onderzoek en het onderzoek van Tirado-Cordero et al. (2014) sluiten aan bij onderzoek van Wendlandt & Rochlen (2008), die suggereren dat intervisiebijeenkomsten informeler kunnen helpen en de juiste training kunnen bieden. Het feit dat er tijdens deze intervisiebijeenkomsten hulp en kennis kan worden ontvangen, kan afgestudeerden helpen zich meer in controle en zelfverzekerd te voelen, en alsof ze niet alleen zijn omdat ze soortgelijke gevoelens doormaken. Dit heeft een positieve invloed op hun zelfeffectiviteit (Wendlandt & Rochlen, 2008). Onderzoek van Runhaar et al. (2010) benadrukt het belang van zelfreflectie en positieve feedback met betrekking tot zelfeffectiviteit. Het krijgen van positieve feedback kan leiden tot zelfreflectie en het vergroten van zelfeffectiviteit (Runhaar et al., 2010).

Het huidige onderzoek voegt dus nieuwe inzichten toe naast het bestaande inzicht van het ontvangen van feedback van anderen. Het benadrukt namelijk het belang van het delen van ervaringen met leeftijdsgenoten en het verkrijgen van meer zelfinzicht door zelfreflectie zelfinzichtoefeningen, die sterk bijdragen aan hogere niveaus van zelfeffectiviteit bij afgestudeerden. Deze unieke en nieuwe inzichten voegen iets toe aan de bestaande literatuur, aangezien de relatie tussen meer zelfinzicht en het delen van ervaringen met peers met een hogere zelfeffectiviteit nog niet bekend was in de literatuur.

Prestatiedoelen

De tweede belangrijke bevinding in dit onderzoek is dat tien deelnemers al prestatiedoelen hadden gesteld voor de start van het traject. Dit suggereert dat ze zich al bewust hadden gecommitteerd aan het behalen van specifieke resultaten. Het traject stelde echter nog een deelnemer in staat om doelen te stellen als leerresultaat; de deelnemer

formuleerde tijdens de sessies toekomstige leerprestatiedoelen voor na de sessies. Met name het delen van ervaringen en reflectie hebben de deelnemer in staat gesteld om doelen te stellen voor de toekomst. Dit geeft aan dat de sessies de toekomstige leerdoelen van deze deelnemers hebben helpen verduidelijken en verfijnen. Daarnaast waren negen andere deelnemers dankzij de sessies in staat om toekomstige leerdoelen te formuleren in de vorm van prestatiedoelen. De leeractiviteit die het stellen van toekomstige leerdoelen het meest vergemakkelijkt, was reflectie, gevolgd door het delen van ervaringen en tot slot feedback. Deze drie leeractiviteiten stelden de deelnemers in staat om toekomstige ambities duidelijk uit te drukken in de vorm van prestatiedoelen.

In dit onderzoek dienen prestatiedoelen dus zowel als input en als output van de sessies. De link naar de literatuur betreft dat het kiezen van het juiste doel nuttig is omdat het kan helpen om te anticiperen op prestaties (Grant & Dweck, 2003). Hogere prestaties zullen het gevolg zijn van de verhoogde intrinsieke motivatie door het stellen van prestatiedoelen, vooral bij moeilijkheden of wanneer het niet goed gaat, en zelfs over een langere periode (Grant & Dweck, 2003).

Een andere belangrijke bevinding bevestigt de resultaten van eerdere literatuur met betrekking tot de intrinsieke motivatie van deelnemers en sluit aan bij bovenstaande bevindingen. Alle elf deelnemers waren intrinsiek gemotiveerd om aan het traject te beginnen. Deze bevinding van het huidige onderzoek voegt dus toe aan de bestaande literatuur over afgestudeerden en intrinsieke motivatie en suggereert dat het traject bijdroeg aan het stellen van doelen en het bevorderen van motivatie. Ander onderzoek bevestigt dat afgestudeerden over het algemeen gemotiveerder zijn om deel te nemen aan professionele ontwikkeling dan werknemers die al langer werken (Dale et al., 2013).

De bevindingen tonen dus aan dat de trajectsessies zowel de zelfeffectiviteit als de prestatiedoelen van de afgestudeerden positief beïnvloedden. Deze resultaten benadrukken het belang van gerichte activiteiten en ondersteuning om de zelfeffectiviteit en prestatiedoelen van afgestudeerden te bevorderen, wat uiteindelijk hun leerintenties en groei op de werkplek kan versterken.

Onderzoeksvraag 2: Welk effect hebben de sessies op de leerintenties van afgestudeerden?

Toekomstige leerintenties

Een andere opmerkelijke bevinding is dat tien deelnemers aangaven dat ze al leerintenties voor de toekomst hadden. De leeractiviteit die toekomstige leerintenties het

meest stimuleerde was reflectie, gevolgd door het delen van ervaringen en feedback. Door deze drie leeractiviteiten konden de deelnemers hun aspiraties identificeren. Dit betekent dat de sessies dus ook werkgerelateerde leerintenties stimuleerden. Dit zou erop kunnen wijzen dat het traject bijdroeg aan de huidige ontwikkeling van de deelnemers en hen stimuleerde om continu (levenslang) te leren. Interessant is dat het traject een onmiddellijke impact had op de deelnemers en een basis legde voor verdere persoonlijke en professionele ontwikkeling op de langere termijn. De bevindingen laten dus zien dat de sessies een positieve invloed hadden op de leerintenties van de afgestudeerden, inclusief werkgerelateerd leren. Deelnemers gaven aan dat ze substantieel leerden van de verschillende leeractiviteiten die in het traject werden aangeboden. Dit sluit aan bij onderzoek van Grosemans et al. (2020), waarin wordt beschreven dat zelfeffectiviteit en prestatiedoelen samenhangen met hoe werknemers hun competenties zien en kritische componenten zijn van werkgerelateerd leren voor afgestudeerden (Grosemans et al., 2020).

Competentieontwikkeling

Een andere opmerkelijke bevinding is dat het traject zich ook richtte op het verbeteren van specifieke competenties zoals communicatie en timemanagement. De leeractiviteit die het meest effectief bleek voor competentieontwikkeling was reflectie, gevolgd door het delen van ervaringen en feedback. Dit impliceert dat reflectie de meeste impact had op competentieontwikkeling. Interessant is dat alle vier de deelnemers die communicatie als prestatiedoel hadden aangegeven, rapporteerden dat ze door de sessies verbeterde communicatievaardigheden hadden ontwikkeld. Dit suggereert dat het traject invloed had op de specifieke behoeften en doelen van de deelnemers. Daarnaast gaven twee deelnemers aan dat ze hun timemanagement wilden verbeteren, maar zelfs vier deelnemers verbeterden hun timemanagementvaardigheden door de sessies. Dit toont aan dat het traject deelnemers in staat stelde om cruciale competenties en vaardigheden te ontwikkelen die relevant zijn voor hun persoonlijke en professionele groei. Dit wordt ook bevestigd door de studie van Grosemans et al. (2020), waarin wordt beschreven dat algemene vaardigheden benadrukt moeten worden, met name in theoretische kennis, communicatie en probleemoplossende leervaardigheden.

Deze competenties waren ook werkgerelateerd, zodat ze deze verbeterde competenties op de werkplek konden gebruiken. De sessies van het traject hadden dus een positieve invloed op het leren van de afgestudeerden, zowel op de werkplek als daarbuiten. De aangeboden leeractiviteiten en de ontwikkelde competenties droegen bij aan de ontwikkeling van de

deelnemers. Deze bevindingen benadrukken het belang van het traject dat het leren en de professionele ontwikkeling van de afgestudeerden bevorderde.

Beperkingen en toekomstig onderzoek

Dit onderzoek kent verschillende beperkingen. Dit hoofdstuk benoemt de beperkingen en beschrijft mogelijke wegen voor toekomstig onderzoek die uit de beperkingen volgen.

De eerste beperking is dat de interviews zijn gedaan met deelnemers aan het traject. Het zou kunnen dat deelnemers al meer gemotiveerd zijn door zichzelf om deel te nemen aan het leertraject, omdat de deelnemers in dit onderzoek vrijwillig kozen voor deelname. Er zou sprake kunnen zijn van steekproefbias en zelfselectie omdat de deelnemers allemaal geïnteresseerd zijn in het traject en dus in werkgerelateerd leren. Deze steekproefbias en zelfselectie kunnen leiden tot positievere resultaten dan in de bredere populatie van afgestudeerden. Daarom is de steekproef mogelijk niet representatief voor de gehele populatie van afgestudeerden en kan dit leiden tot vertekende resultaten en daarmee samenhangende beperkingen bij het generaliseren van de bevindingen naar een bredere context. Toekomstig onderzoek zal moeten worden uitgevoerd met een aselechte steekproef uit de populatie van afgestudeerden. Dit zou kunnen helpen om steekproefbias en zelfselectie te voorkomen door een representatiever beeld te geven van de gehele populatie van afgestudeerden, wat de betrouwbaarheid zou vergroten omdat ze niet vrijwillig hadden gekozen om deel te nemen.

De tweede beperking is dat de interviews midden in het traject werden afgenomen. Nog niet alle sessies waren afgerond, waardoor mogelijk geen volledig beeld ontstond van wat het hele traject teweeg had gebracht omdat nog niet alle sessies aan bod waren gekomen. Toekomstig onderzoek zou gedaan kunnen worden na alle sessies om een vollediger beeld te krijgen van hoe het hele traject is ervaren. Toekomstig onderzoek zou ook gedaan kunnen worden na een bepaalde tijd, bijvoorbeeld na één of meerdere jaren, om erachter te komen wat de effecten van het traject op de langere termijn zijn geweest en hoe de deelnemers het geleerde uit het traject hebben toegepast in hun werk. Er zou ook een vervolgonderzoek gedaan kunnen worden om te zien of ze hun leerintenties hebben opgevolgd.

De derde beperking van dit onderzoek is dat deelnemers sociaal wenselijke antwoorden kunnen hebben gegeven, wat kan resulteren in een te positieve reactie op de vragen. Hoewel er maatregelen zijn genomen om dit te minimaliseren, zoals het waarborgen van de anonimiteit van de resultaten en het benadrukken dat er geen goed of fout antwoord is, kan niet volledig worden uitgesloten dat de antwoorden van deelnemers beïnvloed zijn door

sociaal wenselijk gedrag. Toch helpen verschillende aspecten van dit onderzoek om dit effect te minimaliseren. Het feit dat de resultaten anoniem werden verwerkt, stelt deelnemers gerust dat hun antwoorden vertrouwelijk zouden blijven en vermindert mogelijke sociale druk om positieve antwoorden te geven. Daarnaast werden bijna alleen open vragen gesteld, waardoor deelnemers de ruimte kregen om hun eigen ervaringen en meningen te delen zonder beperkingen. Dit vergroot de kans dat deelnemers oprecht hun perspectieven deelden. Hoewel er maatregelen zijn genomen om het effect van sociaal wenselijke antwoorden te minimaliseren, is het cruciaal om rekening te houden met deze beperking bij het interpreteren van de resultaten. Het kan nodig zijn om aanvullend onderzoek uit te voeren met aanvullende methoden om een dieper inzicht te krijgen in de percepties en ervaringen van deelnemers, mogelijk met behulp van andere onderzoekstechnieken om sociaal wenselijk gedrag verder te beperken. Om sociaal wenselijke antwoorden te vermijden, kan een enquête worden gebruikt die deelnemers anoniem moeten invullen. Omdat de enquête anoniem is, kunnen sociaal wenselijke antwoorden worden verminderd omdat een mogelijke blokkade, in de vorm van een interviewer, wordt weggenomen. Dit geeft de deelnemer de ruimte om alles vrijuit en directer te uiten in het schrijven van hun mening, zonder dat de persoon de behoefte voelt om zich in te houden omdat er een extra persoon bij betrokken is wanneer het mondeling is. Anonimiteit kan dan zorgen voor eerlijkere antwoorden.

Een andere suggestie voor toekomstig onderzoek richt zich op een leven lang leren. Het traject had de ambitie om afgestudeerden aan te zetten tot een leven lang leren. In dit relatief korte onderzoek kunnen echter geen conclusies worden getrokken over de intenties van afgestudeerden om een leven lang te leren. Het is moeilijk om de relatie tussen zelfeffectiviteit en een leven lang leren en tussen prestatiedoelen en een leven lang leren te onderzoeken. Er moet dus onderzoek worden gedaan naar dezelfde individuen gedurende hun hele werkzame leven om de relatie met een leven lang leren aan te tonen. Vervolgonderzoek in de vorm van kwantitatief onderzoek via vragenlijsten kan gebruikt worden om vast te stellen of er een relatie is tussen deze variabelen en of zelfeffectiviteit en prestatiedoelen aanzetten tot en leiden tot levenslang leergedrag. Ook een longitudinaal onderzoek kan uitkomst bieden. Op deze manier kunnen de langetermijneffecten van het traject worden onderzocht. Dit kan door de deelnemers gedurende een deel van of hun hele loopbaan te volgen en regelmatig na te gaan of en welke vormen van leermogelijkheden ze opnemen. Dit zou inzicht geven in de langetermijneffecten van het traject en wat ervoor nodig is om afgestudeerden een leven lang lerenden te laten worden.

Een andere suggestie voor toekomstig onderzoek betreft onderzoek onder verschillende doelgroepen. Het zou voor toekomstig onderzoek interessant zijn om te onderzoeken of het ook geldt buiten de overgang van school naar werk. Er is onderzoek gedaan naar afgestudeerden, maar een dergelijk traject zou ook andere doelgroepen kunnen helpen, zoals studenten. Het traject kan gericht zijn op het leren van werkgerelateerde competenties die nuttig zijn in de nieuwe baan. Het traject kan dan helpen om hun sterke en zwakke punten en interesses te identificeren, hun zelfeffectiviteit te verbeteren en het stellen van prestatiedoelen voor hun toekomstige studie en carrière te vergemakkelijken, zodat ze al voorbereid zijn met een grotere professionele ontwikkeling om aan hun eerste baan te beginnen na hun studie.

Er wordt dus verondersteld dat dit onderzoek ook breder toepasbaar is buiten de context van pas afgestudeerden. Het is relevant voor toekomstig onderzoek om dit te onderzoeken. De verwachting is dat het onderzoek breder toepasbaar is, aangezien de literatuur aangeeft dat zelfeffectiviteit en prestatiedoelen essentieel zijn voor academisch succes en loopbaansucces.

Praktische implicaties

De eerste implicatie betreft het belang van intrinsieke motivatie. Alle deelnemers waren intrinsiek gemotiveerd om deel te nemen aan het traject. Dit suggereert dat het aanbod en de inhoud van het traject goed aansloten bij de leerbehoeften van de afgestudeerden. Het is van groot belang dat bij het ontwerpen van een soortgelijk traject rekening wordt gehouden met de leerbehoeften van de doelgroep, zodat passende interventies kunnen worden aangeboden die de doelgroep helpen hun behoeften aan te pakken.

De tweede implicatie betreft zelfeffectiviteit en toekomstige leerresultaten in de vorm van prestatiedoelen, die essentiële leerresultaten bleken te zijn. Het traject verhoogde de zelfeffectiviteit onder alle deelnemers, wat aantoont dat geschikte interventies hun zelfeffectiviteit, zelfvertrouwen en geloof in hun capaciteiten positief kunnen beïnvloeden. Deze implicatie betreft het belang van interactieve leeractiviteiten, reflectie en feedback voor het vergroten van de zelfeffectiviteit en toekomstige leerintenties in de vorm van prestatiedoelen. Deze implicatie bestaat uit verschillende stappen, die nu een voor een zullen worden uitgelegd.

Ten eerste, zorg ervoor dat afgestudeerden niet specifiek één-op-één gecoacht worden, maar zet ze voor het meest effectieve resultaat in een groep met gelijkgestemden om

ervaringen uit te wisselen en van elkaar te leren. Hierbij moeten cases uit hun werk worden gedeeld, waar collega-afgestudeerden dan op kunnen reageren. Dit kan leiden tot gezamenlijke oplossingen waar iedereen van kan leren. Het is essentieel om interactie en praktische toepassing van de theorie te gebruiken om het leren van de deelnemers te maximaliseren.

Ten tweede zijn twee randvoorwaarden essentieel om reflecteren en het delen van ervaringen goed te faciliteren, namelijk de groepsdynamiek en de rol van begeleiders. De eerste voorwaarde betreft de groepsdynamiek, omdat investeren in het leren kennen van groepsleden en het faciliteren van het creëren van een groepsgevoel ontzettend belangrijk was voor het stimuleren van leren. Het gevoel erbij te horen, ervaringen te delen en ideeën uit te wisselen met gelijkgestemden was waardevol voor de deelnemers. De groep fungeerde als een stimulerende omgeving waar deelnemers elkaar steunden, inspireerden en motiveerden om te groeien en te leren. De zelfdeterminatietheorie identificeert drie psychologische basisbehoeften waaraan voldaan moet worden om intrinsieke motivatie te creëren en te behouden (Ryan & Deci, 2000). De ene heeft betrekking op verwantschap en houdt in dat individuen het gevoel hebben dat ze deel uitmaken van een groep om samen te leren en zich bovendien gewaardeerd voelen door anderen, inclusief leeftijdsgenoten en leerkrachten (Ryan & Deci, 2000). Dit sluit dus aan bij de psychologische basisbehoefte aan verwantschap en zorgt ervoor dat deelnemers meer intrinsiek gemotiveerd raken.

De tweede voorwaarde betreft ondersteunende supervisors en is een cruciale stimulerende factor in de leerervaring van de afgestudeerden. De begeleiders zorgden voor waardevolle inhoudelijke kennis, ondersteuning en begeleiding. Onderzoek van Ali et al. (2016) beschrijft een effectieve begeleider als iemand die de nodige begeleiding kan bieden door middel van constructieve feedback, suggesties voor verbetering biedt en vriendelijk en benaderbaar is (Ali et al. 2016). In zo'n traject is het dus onmisbaar om ondersteunende begeleiders beschikbaar te hebben voor vragen, feedback en individuele begeleiding, waardoor deelnemers zich gesteund voelen in hun leerproces.

Zorg ten derde voor veel aandacht voor reflectie door verschillende zelfreflectieoefeningen te faciliteren om meer zelfinzicht te krijgen over zichzelf, bijvoorbeeld over hun talenten, sterke punten en interesses. Het aanmoedigen van het stellen van toekomstige leerdoelen door reflectie, het delen van ervaringen en feedback kan ervoor zorgen dat individuen weten waar ze naartoe willen werken en wanneer hun doel bereikt is. Dit kan richting geven en hen helpen realistisch en uitdagend naar hun doel toe te werken.

Ten vierde, afgestudeerden voorzien van positieve en constructieve feedback van medegediplomeerden of een begeleider. Door gerichte feedback te geven, kunnen afgestudeerden beter begrijpen waar ze goed in zijn en waar ze zich nog moeten verbeteren.

Om bovenstaande implicaties goed te laten werken, moeten werkgevers afgestudeerden tijdens werktijd tijd geven om aan hun ontwikkeling en reflectie te werken, zodat de overgang van school naar werk soepeler kan verlopen. Afgestudeerden onder werktijd tijd geven om aan hun noodzakelijke ontwikkeling te werken kan ervoor zorgen dat ze zich sneller en beter aanpassen aan het werkende leven, wat gunstige gevolgen kan hebben voor de betreffende organisatie.

Het toepassen van de bovenstaande implicaties kan de zelfeffectiviteit verhogen en afgestudeerden stimuleren om prestatiedoelen te stellen om werkgerelateerd leren aan te moedigen.

Conclusie

Om de uitdagingen die gepaard gaan met de overgang van hoger onderwijs naar werk voor afgestudeerden het hoofd te bieden en ervoor te zorgen dat afgestudeerden een leven lang kunnen leren, zijn er verschillende ontworpen specifieke trajecten gebruikt om afgestudeerden te leren effectief om te gaan met hun uitdagingen en een leven lang leren aan te moedigen. Een hoge mate van zelfeffectiviteit en het stellen van doelen kunnen afgestudeerden helpen bij het leren. Dit onderzoek evalueerde daarom ook de sessies gericht op werkgerelateerd leren van afgestudeerden en identificeerde de antecedenten die het leren, zelfeffectiviteit en prestatiedoelen bevorderden. Het doel was om de motivatie en leerintenties van afgestudeerden te begrijpen en aanbevelingen te doen om werkgerelateerd leren te bevorderen. Het onderzoek toonde aan dat de trajectsessies een positieve invloed hadden op zelfeffectiviteit en de prestatiedoelen van de afgestudeerden.

Door de sessies ervoeren alle deelnemers een toename in zelfeffectiviteit. Het verkrijgen van zelfinzicht door middel van reflectieoefeningen, het delen van ervaringen met collega's en het krijgen van feedback bleken cruciale leeractiviteiten te zijn die de zelfeffectiviteit verhoogden. Daarnaast droegen de sessies bij aan het bepalen van de prestatiedoelen van de afgestudeerden voor toekomstig leren.

Het werd ook duidelijk dat het traject de leerintenties van de afgestudeerden op korte en lange termijn zou kunnen beïnvloeden. De sessies hielpen de afgestudeerden bij het

ontwikkelen en verbeteren van competenties, zoals communicatie en timemanagement, die waardevol zijn op het werk en daarbuiten.

De bevindingen wijzen op het belang van leeractiviteiten, begeleiding en ondersteuning om afgestudeerden te helpen om te gaan met al hun uitdagingen bij de overgang van school naar werk en om levenslange leerintenties te bevorderen. Het traject hielp afgestudeerden in hun persoonlijke en professionele ontwikkeling, die waardevol kan zijn voor de rest van hun loopbaan. Dit onderzoek draagt daarom bij aan de inzichten in effectieve strategieën voor het stimuleren en bevorderen van leren onder afgestudeerden.

Referentielijst

- Abrandt Dahlgren, M., Hult, H., Dahlgren, L. O., Hård af Segerstad, H., & Johansson, K. (2006). From senior student to novice worker: Learning trajectories in political science, psychology and mechanical engineering. *Studies in Higher Education*, 31, 569–586. <https://doi.org/10.1080/03075070600923400>
- Aid Suraya Md & Wan Zah Wan Ali. (2009). Metacognition and Motivation in Mathematical Problem Solving. 2009. *The International Journal of Learning*, 15, <http://ijl.cgpublisher.com/product/pub.30/prod.1699>
- Akkermans, J., Nykänen, M., & Vuori, J. (2015). Practice makes perfect? Antecedents and consequences of an adaptive school-to-work transition. In J. Vuori, R. Blonk & R. H. Price (Eds.), *Sustainable working lives: Managing work transition and health throughout the life course* (pp. 65–86). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Ali, P., Watson, R., & Dhingra, K. (2016). Postgraduate Research Students' and their Supervisors' Attitudes towards Supervision. *International Journal of Doctoral Studies*.
- Armstrong-Stassen, M., & Schlosser, F. (2008). Benefits of a supportive development climate for older workers. *Journal of Managerial Psychology*, 23, 419–437. Doi: 10.1108/02683940810869033
- Baert, S., Cockx, B. and Verhaest, D. (2013), “Overeducation at the start of the career: stepping stone or trap?”, *Labour Economics*, North-Holland, Vol. 25, pp. 123-140.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbarabelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187–206.
- Bates, R. A. (2001). Public sector training participation: An empirical investigation. *International Journal of Training and Development*, 5, 136-152. doi: 10.1111/14682419.00128
- Beairsto, B. (2000). What does it take to be a lifelong learner. *Empowering teachers as lifelong learners: Reconceptualizing, restructuring and reculturing teacher education for the information age*. Tampere, Finland: University of Tampere.
- Blossfeld, H. P. (2008). *Young workers, globalization and the labor market: Comparing early working life in eleven countries*. Edward Elgar Publishing.
- Bogaerts, I., & Borzée, M., (2020). Wat als... startende leraren blijven bruisen van energie?

UCLL Research & Expertise: Education & Development.

- Braun, E. M., & Brachem, J. C. (2015). Requirements higher education graduates meet on the labor market. *Peabody Journal of Education*, 90(4), 574-595. doi:10.1080/0161956X.2015.1068086
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Brooks, R., & Everett, G. (2008). The impact of higher education on lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 27, 239–254. <https://doi.org/10.1080/02601370802047759>
- Brunello G. (2004). On the complementarity between education and training in Europe. In Checchi D., Lucifora C. (Eds.), *Education, training and labour market outcomes in Europe* (pp. 188–209). Palgrave.
- Burgess, S., Propper, C., Rees, H., & Shearer, A. (2003). The class of 1981: The effects of early career unemployment on subsequent unemployment experiences. *Labour Economics*, 10(3), 291–309. [https://doi.org/10.1016/S0927-5371\(02\)00138-0](https://doi.org/10.1016/S0927-5371(02)00138-0)
- Candy, P. C., & Crebert, R. G. (1991). Ivory tower to concrete jungle: The difficult transition from the academy to the workplace as learning environments. *Journal of Higher Education*, 62(5), 570-592.
- Dacre Pool, L., & Sewell, P. (2007). The key to employability: Developing a practical model of graduate employability. *Education and Training*, 49(4), 277-289.
- Dale, V. H. M., Pierce, S. E., & May, S. A. (2013). Motivating factors and perceived barriers to participating in continuing professional development: a national survey of veterinary surgeons. *Veterinary Record*, 173(10), 247-247.
- Data Onderwijs Vlaanderen. (2021). Retrieved January 15, 2023, from <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/18089.pdf>
- Dewitte, K. & Hindriks, J. (2019). De arbeidsmarkt en de toegevoegde waarde van leraren. *Impuls*, 50(0), p5-15.
- Dillahunt, T. R., & Hsiao, J. C. Y. (2020). Positive feedback and self-reflection: features to support self-efficacy among underrepresented job seekers. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-13).
- van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95–108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Doyle, W., Reid, J. G., & Young, J. D. (2008). Barriers to and facilitators of managers' workplace learning in small and large knowledge-based firms. *Small Business Institute Research Review*, 35, 79–93.

- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 643–691). New York: Wiley.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113–136.
<https://doi.org/10.1348/000709900158001>
- Fallows, S., & Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: A university-wide initiative. *Education and Training*, 42(2), 75-82.
- Feather, N., & O'Brien, G. (1986). A longitudinal study of the effects of employment and unemployment on school-leavers. *Journal of Occupational Psychology*, 59, 121–144.
- Feldman, D. C. (1976). A contingency theory of socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21(3), 433-452.
- Flores, M. A. (2005). How do teachers learn in the workplace. Findings from an empirical study carried out in Portugal. *Journal of In-service Education*, 31, 485– 508.
 doi:10.1080/13674580500200290
- Graham, C., & McKenzie, A. (1995). Delivering the promise: The transition from higher education to work. *Education and Training*, 37(1), 4-11.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of personality and social psychology*, 85(3), 541.
- Gardner, P. D., & Lambert, S. E. (1993). It's a hard, hard, hard, hard, hard, hard world. *Journal of Career Planning and Employment*, 53(2), 41-49.
- Grosemans, I., & De Cuyper, N. (2021). Career competencies in the transition from higher education to the labor market: Examining developmental trajectories. *Journal of Vocational Behavior*, 128, 103602.
- Grosemans, I., Coertjens, L., & Kyndt, E. (2017). Exploring learning and fit in the transition from higher education to the labour market: A systematic review. *Educational Research Review*, 21, 67-84. doi:10.1016/j.edurev.2017.03.001
- Grosemans, I., Coertjens, L., & Kyndt, E. (2020). Work-related learning in the transition from higher education to work: The role of the development of self-efficacy and achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 19-42.
- Grosemans, I., Vangrieken, K., Coertjens, L., & Kyndt, E. (2021). Education–Job Fit and Work-Related Learning of Graduates: Head Start or Filling a Gap?. *Journal of Career Development*, 48(5), 638-653.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 1–13.
- Hernández-March, J., Del Peso, M. M., & Leguey, S. (2009). Graduates' skills and higher

- education: The employers' perspective. *Tertiary Education and Management*, 15(1), 1-16. doi:10.1080/13583880802699978
- Heslin, P. A., & Klehe, U. C. (2006). Self-efficacy. *Encyclopedia Of Industrial/Organizational Psychology*, SG Rogelberg, ed, 2, 705-708. (Vol. 2, pp. 705-708). Thousand Oaks: Sage.
- Hettich, P. (2000, August). *Transition process from college to career*. Paper presented at the 108th Annual Conference of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Holton, E. F. (1995). College graduates' experiences and attitudes during organizational entry. *Human Resource Development Quarterly*, 6(1), 59-78.
- Holton, E. F. (1998). Preparing students for life beyond the classroom. In J. N. Gardner & G. Van der Veer (Eds.), *The senior year experience: Facilitating integration, reflection, closure and transition* (pp. 95-115). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hurtz, G. M., & Williams, K. J. (2009). Attitudinal and motivational antecedents of participation in voluntary employee development activities. *The Journal of Applied Psychology*, 94, 635–653. <https://doi.org/10.1037/a0014580>
- Jurasaitė-Harbison, E. (2009). Teachers' workplace learning within informal contexts of school cultures in the United States and Lithuania. *Journal of Workplace Learning*, 21, 299–321. doi:10.1108/13665620910954201
- Kim, B., Lee, B. H., Ha, G., Lee, H. K., & Lee, S. M. (2015). Examining longitudinal relationships between dysfunctional career thoughts and career decision-making self-efficacy in school-to-work transition. *Journal of Career Development*, 42(6), 511-523.
- Koen, J., Klehe, U.-C., & Van Vianen, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 395–408. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003>
- Kyndt, E., & Baert, H. (2013). Antecedents of employees' involvement in work-related learning: A systematic review. *Review of Educational Research*, 83, 273–313. <https://doi.org/10.3102/0034654313478021>
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of educational research*, 86(4), 1111-1150.
- Kyndt, E., Govaerts, N., Dochy, F., & Baert, H. (2011). The learning intention of low qualified employees: A key for participation in lifelong learning and continuous training. *Vocations and Learning*, 4, 211-229. doi: 10.1007/sl 2186-011 -90
- Louis, M. R. (1980). Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative Science Quarterly*, 25, 226–251. <https://doi.org/10.2307/2392453>

- Matsumoto, M., & Elder, S. (2010). Characterizing the school-to-work transitions of young men and women: Evidence from the ILO School-to-work transition surveys (Employment Working Paper No. 51). International Labour Organization.
- Matthews, P. (1999). Workplace learning: Developing a holistic model. *Learning Organization*, 6, 18–29. doi:10.1108/09696479910255684
- Maurer, T. J., & Tarulli, B. A. (1994). Investigation of perceived environment, perceived outcome, and person variables in relationship to voluntary development activity by employees. *Journal of Applied Psychology*, 79, 3-14. doi: 10.1037/0021-9010.79.1.3
- 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, 707-724. doi: 10.1037/0021-9010.88.4.707
- Next Gen Belgium. (n.d.). *Voorsprongfonds hoger onderwijs voor de toekomst*. Retrieved January 15, 2023, from <https://nextgenbelgium.be/nl/project/voorsprongfonds-hoger-onderwijs-voor-de-toekomst>
- Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2007). The school-to-work transition: A role identity perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 71(1), 114–134. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.004>
- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K., & Koivisto, P. (2002). Goal importance and related achievement beliefs and emotions during the transition from vocational school to work: Antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 241–261. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1866>
- Noe, R. A., & Wilk, S. L. (1993). Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities. *Journal of Applied Psychology*, 78, 291–302. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.2.291>
- O'Brien, K. M., Friedman, S. M., Tipton, L. C., & Linn, S. G. (2000). Attachment, separation, and women's vocational development: A longitudinal analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 301–315.
- Odisee. (n.d.). *Voorsprongfonds: Odisee co-creatief in 21 innovatieprojecten*. Retrieved January 15, 2023, from <https://www.odisee.be/voorsprongfonds-odisee-co-creatief-21-innovatieprojecten>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pearson (2018). Partnership for 21st century learning, 4C research series. *Battelle for Kids*. Retrieved from <http://www.p21.org/our-work/4cs-research-series>.
- Perrone, L., & Vickers, M. H. (2003). Life after graduation as a “very uncomfortable world”: An Australian case study. *Education and Training*, 45(2), 69-78.

- Pinquart, M., Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study. *Journal of vocational behavior*, 63(3), 329-346.
- Purdie, F., Ward, L. J., McAdie, T. M., King, N., & Drysdale, M. (2013). Are work-integrated learning (WIL) students better equipped psychologically for work post-graduation than their non-work-integrated learning peers? Some initial findings from a UK university. *Asia Pacific Journal of Co-operative Education*, 14(2), 117-125.
- Polach, J. L. (2004). Understanding the experience of college graduates during their first year of employment. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 5-23.
- Porter, L. W., Lawler, E. E., & Hackman, J. R. (1975). *Behavior in organizations*. New York: McGraw-Hill.
- Roberts, C., & Westville, I. N. (2008). Developing future leaders: The role of reflection in the classroom. *Journal of Leadership Education*, 7(1), 116-130.
- Rohm, A. J., Stefl, M., & Ward, N. (2021). Future proof and real-world ready: the role of live project-based learning in students' skill development. *Journal of Marketing Education*, 43(2), 204-215.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and teacher education*, 26(5), 1154-1161.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M. (Ed.). (2012). *The Oxford handbook of human motivation*. OUP USA.
- Saks, A. M., Uggerslev, K. L., & Fassina, N. E. (2007). Socialization tactics and newcomer adjustment: A meta-analytic review and test of a model. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 413-446.
- Sanders, J., Oomens, S., Blonk, R. W. B., & Hazelzet, A. (2011). Explaining lower educated workers' training intentions. *Journal of Workplace Learning*, 23,402-416. doi: 10.1108/13665621111154412
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259.
- 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.
- Snoek, M. (2018). *Startende leraren in het po en vo: goede begeleiding aan het begin van de loopbaan*. Uitgeverij Pica.
- Sturges, J., & Guest, D. (2001). Don't leave me this way! A qualitative study of influences on

- the organisational commitment and turnover intentions of graduates early in their career. *British Journal of Guidance and Counseling*, 29(4), 447-462.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tirado-Cordero, I., Hargiss, K. M., & Howard, C. (2014). Exploring self-efficacy beliefs as entry behaviors for participation in an online peer tutoring learning environment. *International Journal of Strategic Information Technology and Applications (IJSITA)*, 5(1), 54-82.
- Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22, 408–423.
doi:10.1016/j.tate.2005.12.001
- Verhoeven, N. (2018). *Wat is onderzoek? Praktijkboek voor methoden en technieken*. Amsterdam: Boom.
- Wanous, J. P. (1992). *Organizational entry: Recruitment, selection, orientation, and socialization of newcomers*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Wendlandt, N. M., & Rochlen, A. B. (2008). Addressing the college-to-work transition: Implications for university career counselors. *Journal of career development*, 35(2), 151-165.
- Wood, F. B. (2004). Preventing postparchment depression: A model of career counseling for college seniors. *Journal of Employment Counseling*, 41(2), 71-79.
- Yorke, M. (2006). *Employability in Higher Education: What it is - What it is not*. York, UK: The Higher Education Academy.