

Scholieren met bijbaantjes: een bedreiging of een troef?

De mening van de leraar.

Dries Berings, Dieter Verhaest, Stef Adriaenssens, Karin Proost en Anja Van den Broeck (KU Leuven, campus Brussel)

URN:NBN:NL:UI:10-1-100776

Samenvatting

In dit artikel wordt op basis van een peiling bij 251 leraren een beeld gegeven van hoe leraren in het secundair of voortgezet onderwijs staan tegenover leerlingenarbeid. Hun attitude ten aanzien van leerlingenarbeid wordt in verband gebracht met hun meer algemene affiniteit met ervaringsgericht leren en met leraar-, klas- en functiekenmerken. De resultaten tonen dat leraren zowel kansen als valkuilen zien. Toch is er een relatief overwicht van de argumenten pro ten aanzien van de argumenten tegen. De leraren zien in leerlingenarbeid mogelijkheden voor competentieontwikkeling en ook voor het opbouwen van realistische verwachtingen ten aanzien van werken. Oververmoeidheid als gevolg van het combineren van werken en naar school gaan zien ze als een reëel risico. De attitude ten aanzien van leerlingenarbeid verschilt sterk tussen de leraren. De lesanciëntiteit en het vakgebied kunnen het verschil in attitude ten aanzien van leerlingenarbeid deels verklaren. Jonge leraren staan positiever tegenover leerlingenarbeid, wat voor een deel kan worden toegeschreven aan hun grotere affiniteit met ervaringsleren. De openheid van leraren ten opzichte van leerlingenarbeid kan gezien worden als een draagvlak om 'buitenschools leren door werkervaring' te verbinden met de vakgebonden of vakoverschrijdende eindtermen.

Inleiding

Op basis van peilingen wordt geponeerd dat studentenarbeid in Vlaanderen toeneemt (Randstad, 2013). Ook de officiële statistieken van de sociale zekerheid laten een stijging zien van het aantal studenten of scholieren dat betaalde arbeid verricht. Hiermee volgt Vlaanderen de trend die reeds eerder in Neder-

■ Correspondentieadres: Dries.Berings@kuleuven.be

land werd gerapporteerd (Wolbers, 2008). Bovendien zorgen aanpassingen in de regelgeving ervoor dat de voorwaarden voor het verrichten van studentenarbeid worden versoepeld, ook voor leerlingen in het secundair onderwijs. Leraren worden met andere woorden meer en meer geconfronteerd met leerlingen die een deel van hun tijd en energie besteden aan werken. Het kan hierbij gaan om vakantiewerk of werk tijdens het schooljaar. Deze zogenaamde bijbaantjes worden hetzij occasioneel, hetzij op regelmatige basis uitgevoerd. Daartegenover staat dat er nog maar weinig is geweten over de houding van leraren tegenover dit fenomeen. In dit artikel gaan we na hoe leraren staan tegenover leerlingearbeid¹ in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Meer specifiek vragen we ons af hoe leraren zowel het mogelijk negatief effect op schools presteren als het potentieel van leerlingearbeid voor de competentieontwikkeling inschatten. We confronteren de leraren met een aantal stellingen aangaande leerlingearbeid die een weergave zijn van de voor- en nadelen beschreven in de onderzoeksliteratuur over dit thema. We onderzoeken ook de relatie tussen enerzijds de attitude van de leraren ten aanzien van leerlingearbeid en anderzijds hun houding ten aanzien van ervaringsleren als element van het 'nieuwe leren'. Daarnaast relateren we de attitude ten opzichte van leerlingearbeid aan een aantal leerkrachten-, klas- en vakkenmerken.

Het fenomeen studenten- en leerlingearbeid

Uit een onderzoek bij Randstad (2013) bij 1000 studenten en scholieren ouder dan 15 jaar en ingeschreven in het secundair, hoger of universitair onderwijs, blijkt dat 84% van de bevroegden positief antwoordt op de vraag of ze een studentenjob doen. Specifiek met betrekking tot het secundair onderwijs werd recent een grootschalig onderzoek opgezet op basis van een representatieve steekproef van Vlaamse scholen, naar de prevalentie, de motieven en de gevolgen van leerlingearbeid bij leerlingen in het secundair onderwijs (Adriaenssens, Verhaest, Van den Broeck, Proost, & Berings, 2012; Berings, Adriaenssens, Proost, Van den Broeck, & Verhaest, 2012). Uit de rapportering komt naar voren dat 62% van alle leerlingen in de tweede of derde graad betaald werk verricht. 56% heeft een vakantiejob gedaan in de zomer voorafgaand aan de bevraging. 26% heeft tijdens het schooljaar betaald werk verricht op regelmatige basis. 19% heeft tijdens het schooljaar occasioneel betaald werk verricht. Over het algemeen verrichten jongens iets meer betaald werk dan meisjes, respectievelijk 67% en 62%. De proportie leerlingen die betaald werk verricht verschilt opvallend tussen de onderwijsvormen. In het ASO² is het de helft (50%), in het TSO twee derden (66%) en in het BSO drie kwart (73%). Het hoogste percentage werkende leerlingen vinden we in de derde graad van het BSO waar 83% van de leerlingen betaald werk heeft verricht. Werken naast de studie is dus lang geen uitzondering meer. Het is dan ook enigszins verwonderlijk dat de opportuniteiten van bijbaantjes voor het onderwijs nog zo weinig aandacht hebben gekregen en ook de mogelijke nadelen slechts partieel zijn onderzocht.

Combineren van leren en werken

Kansen en bezwaren

Werken en schools leren kunnen theoretisch gezien elkaar in gunstige zin beïnvloeden. Mogelijke voordelen of opportuniteiten zouden zijn: algemene vaardigheden opdoen, sociale contacten leggen, persoonlijke groei, vroegtijdige uitstroom tegengaan, een hoger zelfvertrouwen (Wolbers, 2008). Bijbaantjes geven leerlingen de gelegenheid nuttige kennis en ervaring op te doen. Het kan ook de transfer van wat op school is geleerd naar de praktijk bevorderen. Naast deze potentieel positieve effecten staan natuurlijk ook risico's.

Mogelijke overbelasting

Bij leerlingenarbeid kan er sprake zijn van een negatieve 'spill over' zoals we die kennen in de reguliere arbeid. Ervaringen en belasting op het werk hebben immers een impact op de kwaliteit en welbevinden buiten het werk en vice versa (Demerouti, Bakker, & Schaufeli, 2005). De situatie met betrekking tot leerlingenarbeid is echter complexer, aangezien het hier gaat om een interferentie tussen drie concurrerende levensdomeinen: school lopen, werken en het leven daarbuiten (vrije tijd, sociale engagementen, gezinsleven, ...) (Howieson, McKechnie, Hobbs, & Semple, 2012). Volman (2006) geeft dit mooi aan: "Baantjes, relaties en problemen thuis concurreren om aandacht met naar school gaan en huiswerk maken" (p.17). De effecten van arbeid op de schoolse prestaties en het welzijn van de jongeren zijn reeds onderzocht (Deros & Ryan, 2008; Laberge et al., 2011; Markel & Frone, 1998; Steinberg & Dornbusch, 1991; Van Ruyseveldt & Proost, 2010). Steinberg en Dornbusch stelden vast dat het combineren van werken met leren samenhangt met minder inzet voor school en minder goede schoolprestaties. Ze vonden ook een correlatie met stress, drug- en alcoholgebruik en zelfs delinquentie. Deze negatieve effecten werden echter vooral vastgesteld wanneer meer dan 20 uur per week gewerkt wordt tijdens het schooljaar. Laberge et al. (2011) wijzen dan weer op het mogelijk risico op problemen gerelateerd aan slapen. Een gebrek aan voldoende slaap, eventueel als gevolg van weekend- en avondwerk kan leiden tot cognitieve en emotionele problemen, lage academische prestaties. Wolbers (2008) stelt dan weer dat het statistisch verband tussen bijklussen en schoolse prestaties niet te snel causaal mag worden geïnterpreteerd aangezien het verband niet langer significant is wanneer gecontroleerd wordt voor socio-demografische kenmerken en eerder behaalde schoolresultaten.

Andere onderzoekers benadrukken dat niet alleen naar de kwantiteit maar ook naar de kwaliteit van het werk moet gekeken worden gekeken. Barling en zijn collega's vatten dit als volgt samen: "Working long hours would be associated with detrimental effects, but quality of employment would moderate these effects, such that employment quantity would be associated with detrimental effects only for low quality jobs" (Barling, Rogers, & Kelloway, 1995, p. 143). Zij rapporteerden een hoofdeffect van het aantal uren betaald werk op het spij-

belen. De gerapporteerde effecten van werken op het maken van huiswerk en de studieprestaties zijn ook negatief maar statistisch niet significant. Ze vinden ook één statistisch significant effect ($p < .05$) dat ons leert dat werken vooral een negatief effect heeft op de studie-inzet wanneer het werk afstompnd is, in die zin dat competenties weinig worden aangesproken. De exploratie van dergelijke mogelijke interactie-effecten inspireerde ook andere onderzoekers om zowel de kwantiteit als de kwaliteit van de arbeid verder te exploreren (Derous & Ryan, 2008). Uit hun resultaten kunnen we afleiden dat te veel tijd besteden aan buitenschoolse activiteiten, waaronder werken, een negatieve impact heeft op de studieattitude, vooral dan wanneer het werk heel belastend en monotoon is. Wat dit laatste betreft wordt er al te gemakkelijk van uit gegaan dat studenten-jobs een lage kwaliteit van de arbeid hebben.

Samengevat kunnen we stellen dat naast school heel veel werk verrichten een negatief effect kan hebben op de schoolse inzet en prestaties. Het effect op de inzet (huiswerk, spijbelen) is echter veel duidelijker dan op de uiteindelijke studieresultaten. Het negatief effect zal vooral optreden wanneer het om een veeleisende job gaat waarin weinig competenties worden aangesproken. Omgekeerd geformuleerd kan men stellen dat de kans dat arbeid een positief effect heeft op de studie-inzet en –prestaties vergroot naarmate het om een kwalitatief hoogstaande arbeid gaat.

Mogelijkheden tot ervaringsleren

Onderzoekers benadrukken niet alleen de mogelijkheden tot overbelasting maar ook de opportuniteiten die leerlingenarbeid biedt voor het ontwikkelen van vaardigheden (McKechnie, Hobbs, Simpson, Anderson, Howieson, & Semple, 2010). Ze geven ook aan dat jongeren zelf veel belang hechten aan hun job omdat dit hen zaken bijbrengt over het 'echte' leven. Deze bevindingen geven steun aan het idee dat ervaringen van scholieren met werken een element kunnen vormen in hun competentieontwikkeling en persoonlijke groei. Werkervaring op jonge leeftijd kan immers een rol spelen in de 'anticipatorische socialisatie' (Ashforth, Sluss, & Harrison, 2007; Berings, Steen, & Grieten, 2011). Reeds tijdens de studie kennis maken met werken kan helpen om de studie in een langer tijdsperspectief te plaatsen wat de motivatie ten goede kan komen (Husman & Lens, 1999) en een realistische kijk op werken te ontwikkelen (De Vos & Meganck, 2006). Kortom, ervaringen met bijbaantjes kunnen bijdragen tot het verwerven van nuttige competentie en tot de ontwikkeling van een meer realistisch verwachtingspatroon met betrekking tot werken. Het kan ook een langetermijnperspectief met betrekking tot studeren levendiger maken.

Een groot deel van het anticipatorisch socialisatieproces verloopt echter niet-intentioneel, bijvoorbeeld door het kijken naar televisie, het luisteren naar ervaringen van ouders en eventueel ook door eigen ervaringen met vakantiewerk. Daarnaast wordt praktijkervaring uiteraard ook intentioneel in het onderwijs ingebed, bijvoorbeeld onder de vorm van practica, stages, bedrijfsbezoeken, vormen van alternierend leren, werkplekleren of praktijksimulaties.

Volgens een aantal auteurs kan er nog heel wat gebeuren om het leerpotentieel van de werkplek beter te benutten (Bontius, 2009; Poortman & Visser, 2009; Van den Boogert, 2010). Met betrekking tot bijbaantjes die leerlingen op eigen initiatief uitvoeren lijkt dit zeker nog onontgonnen terrein.

Ervaringen met bijbaantjes een plaats geven in het leerproces past nochtans bij onderwijsopvattingen die ressorteren onder het brede paradigma van het 'nieuwe leren', waarvan actief en authentiek leren de basisingrediënten vormen (De Bruyn, Leeman, & Overmaat, 2006; Volman, 2006) en dat aansluit bij de constructivistische stroming in de onderwijspsychologie (Duffy & Cunningham, 1996). Het sluit ook aan bij het concept competentiegericht leren dat vooral in het beroepsonderwijs aan de orde is (Bruyn et al., 2006) en leerlingen beter wil voorbereiden op het beroepshandelen door reeds tijdens de opleiding de verbinding te maken tussen theorie en praktisch handelen. Leerlingenarbeid verbinden met het leren op school zou bovendien invulling kunnen geven aan een belangrijk aspect van de brede school, met name het slopen van de muren tussen de school en haar directe socio-economische omgeving (Emmelot, Van der Veen, & Ledoux, 2006). Vanuit dit perspectief gaat de school een relatie aan met de omgeving - in dit geval de lokale arbeidsmarkt - met de bedoeling de wederzijdse transfer tussen binnen- en buitenschools leren te stimuleren. Het kan ook een element vormen in een meer gedifferentieerde en geïndividualiseerde onderwijsbenadering, zoals die geconcretiseerd wordt in toepassingen van portfolio's en persoonlijke ontwikkelingsplannen (Ritzen & Kösters, 2002; Van Tartwijk et al., 2003). Reflectie over eigen competenties en ervaringen neemt hierbij een belangrijke plaats in.

Het lerarenperspectief

Volgens Howieson, McKechnie en Semple (2006) is een mentaliteitsverandering bij leraren een essentiële voorwaarde om werken en leren beter met elkaar te verbinden. De mogelijkheid om ervaringen van leerlingen met arbeid meer intentioneel aan te wenden zou onderontwikkeld zijn omdat leraren te negatief staan tegenover leerlingenarbeid. Deze uitspraak lijkt ons wat voorbarig aangezien er over de attitude van leraren heel weinig geweten is. Hierin willen we met dit onderzoek meer klaarheid brengen.

Leraren zijn goed geplaatst om de mogelijkheden en consequenties van leerlingenarbeid in te schatten. Uiteraard geven zij hun mening vanuit hún perspectief. Heel wat onderwijsdeskundigen zijn het erover eens dat het perspectief van de leraren er toe doet bij het implementeren van onderwijsvernieuwingen (Janssen, Van Driel, & Verloop, 2010; Oolbekkink-Marchand, Van Driel, & Verloop, 2007). Bovendien zijn zij bij uitstek de actoren die hierbij een modereerende rol kunnen spelen. Zij kunnen ertoe bijdragen dat leerlingenarbeid vooral een meerwaarde wordt voor het schoolse leren in plaats van een hinderpaal.

Op basis van de bevraging van leraren willen we in dit artikel een beeld schetsen van hoe leraren staan tegenover leerlingenarbeid. We gingen ook na

in welke mate leraren in hun klaspraktijk ruimte creëren voor ervaringsleren en of dit laatste bepaalt of leraren positief dan wel negatief staan ten aanzien van leerlingenarbeid. Meer concreet willen we op volgende onderzoeksvragen een antwoord geven:

- 1) Welke zijn de belangrijkste argumenten pro en contra die leraren aanbrengen met betrekking tot het verrichten van leerlingenarbeid?
- 2) Staan leraren eerder positief dan wel negatief ten aanzien van leerlingenarbeid in het secundair onderwijs?
- 3) Is de attitude ten aanzien van leerlingenarbeid gerelateerd aan leraren- en klaskenmerken (geslacht, anciënniteit, diploma, onderwijsvorm, vakgebied)?
- 4) Welke aspecten van ervaringsleren komen meer en minder voor in de klaspraktijk? Worden vooral de opportuniteiten of eerder de beperkingen geaccentueerd?
- 5) Is de mate waarin men ruimte creëert voor ervaringsleren gerelateerd aan leraren- en klaskenmerken (geslacht, anciënniteit, diploma, onderwijsvorm, vakgebied)?
- 6) Is er een relatie tussen de mate waarin men ruimte creëert voor ervaringsleren en de attitude ten aanzien van leerlingenarbeid?

Methode

Steekproef

De data zijn het resultaat van een grootschalige bevraging van leerlingen en leerkrachten omtrent leerlingenarbeid in Vlaanderen. Er werd gebruik gemaakt van een getrapte steekproefprocedure. Eerst werd een steekproefkader gecreëerd met als elementaire eenheid alle leerlingen uit een schoolvestiging in één graad en één type (bijv. alle leerlingen van de tweede graad van het BSO in vestiging A van school X). Dit steekproefkader werd aangeleverd door de Vlaamse onderwijsadministratie op basis van het schooljaar 2009-2010. Het betrof alle 2711 schoolvestigingen in het Vlaamse Gewest. Daaruit werden initieel 60 combinaties van vestigingen, graden en types geselecteerd. Om de invloed van non-respons op de representativiteit te beperken werd voor elke eenheid een vervanger gezocht met eenzelfde profiel wat regio, schoolnet, type en graad betreft. Uiteindelijk bleven er 36 eenheden over die daadwerkelijk aan het onderzoek participeerden. Voor elke deelnemende eenheid werden alle leerlingen uitgebreid bevraagd omtrent hun participatie in leerlingenarbeid. Verder werd per klas een leraar, meestal de klasleraar, gevraagd om een leerkrachtenvragenlijst in te vullen. In deze studie focussen we op de resultaten van de leerkrachtenbevraging. Voor de resultaten van de leerlingenbevraging verwijzen we naar Adriaenssens et al. (2012).

In totaal vulden 251 leraren tewerkgesteld in de tweede of derde graad van het secundair onderwijs de vragenlijst in: 40.2% mannen en 59.8% vrouwen.

41.6% had een diploma op 'masterniveau', 54% had een diploma op 'bachelor niveau' en 4.4% had geen diploma hoger onderwijs. Het aantal jaren ervaring als leraar varieerde van 1 tot 39: 21.2% had vijf of minder jaar leservaring; 26.8% had tussen de zes en tien jaar ervaring; 17.2% had elf tot twintig jaar ervaring; 26.4 had twintig tot dertig jaar ervaring en 8.4 had meer dan dertig jaar ervaring. De leraren verdeelden zich als volgt over de onderwijsvormen: ASO (12.4%); TSO (42.2%) en BSO (45%).

Vragenlijst

De lerarenvragenlijst bestond uit twee deelvragenlijsten. De eerste betrof de attitude van de leraar ten aanzien van leerlingenuitvoering (ALA-schaal). Dit blok bestond uit 24 stellingen waarmee de leraar het eens of oneens kon zijn. Hij kon dit aangeven op een vijfpuntenschaal met als ankers: (1) helemaal niet eens – (2) niet eens – (3) niet eens, niet oneens – (4) eens – (5) helemaal eens. De 24 stellingen kunnen ingedeeld worden in stellingen die iets positiefs zeggen over leerlingenuitvoering (bijv. 'Vakantiewerk doen draagt op een positieve manier bij tot de ontwikkeling competenties van leerlingen') of iets negatief (bijv. 'Typisch voor leerlingen die studentenwerk doen, is dat ze niet in orde zijn met hun taken voor school'). Hoofdc componentenanalyse leerde ons dat een groot deel van de variantie, met name 30%, werd verklaard door één hoofdc component. De zoektocht naar meerdere componenten leverde geen eenduidig te interpreteren factoroplossing op. Daarom besloten we enkel die items voor schaalconstructie te behouden die een lading groter dan 0.50 hadden op de hoofdc component (zie Tabel 1). Op basis van die 16 items construeerden we één schaal die de attitude van de leraar ten opzichte van leerlingenuitvoering goed weergeeft. De negatief geformuleerde items werden herschaald ('reversed coding'). De aldus bekomen schaal bevatte enkel items met een gecorrigeerde item-totaalcorrelatie groter dan 0.40. De Cronbach alfa voor deze schaal was .89 en de totale verklaarde variantie door de hoofdc component bedroeg 39%. Een positieve score op de schaal betekent dat de leraar positief stond tegenover leerlingenuitvoering.

Het tweede blok bestond uit 13 vragen die te maken hebben met de manier waarop de leraar buitenschoolse ervaring van de leerlingen gebruikt in de klaspraktijk. De items bestonden hier uit omschrijvingen van aspecten van de klaspraktijk. Het kon gaan om het gedrag van de leraar zelf (bijv. 'Ik ga systematisch op zoek naar aanknopingspunten tussen leerinhouden van mijn vak en de leefwereld van de leerlingen'), over het gedrag van de leerlingen (bijv. 'Leerlingen vertellen mij spontaan over hun thuissituatie') of over de tijdsbesteding (bijv. 'De leerstof is zo uitgebreid dat er weinig tijd overblijft voor andere dingen'). Op basis van deze tweede reeks vragen construeerden we de schaal 'Openheid ten aanzien van ervaringsleren' (OEL). We hanteerden hierbij dezelfde werkwijze als voor de ALA-schaal. De resultaten van de hoofdc componentenanalyse op de dertien oorspronkelijk items leerde ons dat 28% van de totale variantie verklaard werd door de hoofdc component. De zoektocht naar

meerdere eenduidige factoren leverde ook hier niets op. Acht items hadden een lading met een absolute waarde groter dan 0.50 op de hoofdcomponent en met deze acht items construeren we de schaal 'Openheid ten aanzien van ervaringsleren' (OEL), waarbij slechts één items moest worden herschaald ('reversed coding'). De aldus bekomen schaal bevatte enkel items met een gecorrigeerde item-totaalcorrelatie groter dan 0.40. De Cronbach alfa voor deze schaal was .79 en de totale verklaarde variantie door de hoofdcomponent bedroeg 42%. Een positieve score op de schaal betekent dat de leraar positief stond tegenover ervaringsleren.

Resultaten

De 24 stellingen over leerlingenarbeid die we aan de leraren voorlegden kunnen we indelen in pro en contra-argumenten. De gemiddelde score op de geselecteerde items met een 'pro' inhoud was 3.57 en voor de geselecteerde 'contra'-argumenten 2.91. Op basis van een 'within-subject'-T-test waarbij we de gemiddelde score op de 'pro'-items vergeleken met de gemiddelde score op de 'contra'-items, kunnen we besluiten dat leraren zich doorgaans meer konden vinden in de pro- dan in de contra-argumenten, $t(241) = 10.1$, $p < .01$. We kijken meer in detail naar de argumenten (Tabel 1).

De overgrote meerderheid van de leraren was het 'eens' of 'helemaal eens' met de stelling dat vakantiewerk bijdraagt tot de ontwikkeling van competenties van leerlingen (88.4%). Men geloofde ook dat leerlingen door betaald werk te doen, leren wat werken is (77.5%), dat ze door te werken een realistisch beeld van werken krijgen (74.6%) en dat ze door zelf geld te verdienen leren omgaan met geld (71.6%). Met betrekking tot de andere pro-argumenten was men minder eensgezind. Ongeveer de helft kon zich vinden in de stellingen 'tijdens het schooljaar werken, draagt op een positieve manier bij tot de ontwikkeling van competenties van leerlingen' (53.8%), 'door regelmatig te werken naast hun studie brengen leerlingen nuttige ervaring mee naar de lessen' (53.4%), 'door te gaan werken gaan leerlingen beter begrijpen wat het nut is van de dingen die ze op school leren' (49.4%), 'leerlingen die werken hebben later betere kansen op de arbeidsmarkt' (47.2%) en 'leerlingen die regelmatig werken naast hun studie zijn over het algemeen meer mature leerlingen' (46.3%). De stelling 'studenten die regelmatig werken gaan nog beter het belang van studeren inzien' werd door nog een lager percentage leraren beaamd (41.6%). Hetzelfde gold voor de stelling 'leerlingen die werken willen echt iets bijleren dat nuttig is voor later' (31.6%).

Als we de contra-argumenten bekijken merken we dat die argumenten door een veel kleiner percentage van de leraren werd beaamd. Drie uitzonderingen zijn de stellingen 'Er zijn leerlingen die hun schoolwerk verwaarlozen omdat ze te veel werken' (69.2%), 'Leerlingen die tijdens de schoolvakanties werken doen dat enkel om extra zakgeld te hebben' (63.2%) en 'leerlingen die tijdens het jaar naast hun studie werken doen dat enkel om extra zakgeld te hebben' (61.5%).

Tabel 1

		lading	M	SD
I. Argumenten pro leerlingenarbeid				
1	Vakantiewerk draagt op een positieve manier bij tot de ontwikkeling van competenties van leerlingen.	.42	4.17	0.71
2	Door betaald werk te doen naast hun studie leren leerlingen wat werken is.	.56	3.81	0.78
3	Door te werken krijgen leerlingen een realistisch beeld van werken.	.63	3.74	0.85
4	Door zelf geld te verdienen leren leerlingen met geld omgaan.	.63	3.74	0.73
5	Tijdens het schooljaar werken draagt op een positieve manier bij tot de ontwikkeling van competenties van leerlingen.	.57	3.43	1.01
6	Door regelmatig te werken naast hun studie brengen leerlingen nuttige ervaring mee naar de lessen.	.58	3.43	0.78
7	Leerlingen die regelmatig werken naast hun studie zijn over het algemeen meer mature leerlingen.	.46	3.36	0.77
8	Leerlingen die werken hebben later betere kansen op de arbeidsmarkt.	.36	3.32	0.91
9	Door te gaan werken gaan leerlingen beter begrijpen wat het nut is van de dingen die ze op school leren.	.48	3.31	0.86
10	Studenten die regelmatig werken gaan nog beter het belang van studeren inzien.	.59	3.24	0.83
11	Leerlingen die werken willen echt iets bijleren dat nuttig is voor later.	.32	2.94	0.98
12	Leerlingen die regelmatig werken naast hun studie doen dat in de meeste gevallen uit pure noodzaak.	.03	2.52	0.77
II. Argumenten contra leerlingenarbeid				
1	Er zijn leerlingen die hun schoolwerk verwaarlozen omdat ze te veel werken.	-.52	3.71	0.86
2	Leerlingen die tijdens de schoolvakanties werken doen dat enkel om extra zakgeld te hebben.	-.56	3.62	0.91
3	Leerlingen die tijdens het jaar naast hun studie werken doen dat enkel om extra zakgeld te hebben.	-.60	3.58	0.94
4	Er zitten leerlingen in de klas die duidelijk symptomen vertonen van oververmoeidheid doordat ze naast hun studie buitenhuis werken.	-.35	3.12	1.08
5	Op jonge leeftijd voor geld werken maakt leerlingen materialistischer dan ze al zijn.	-.64	3.01	0.93
6	Tijdens het schooljaar heeft een goede leerling zijn handen vol met schoolwerk. Daarnaast betaald werk doen is weinig zinvol.	-.67	2.80	1.06
7	Door op jonge leeftijd voor geld te gaan werken verliezen leerlingen nog meer hun interesse in studeren.	-.76	2.69	0.93
8	Typisch voor leerlingen die studentenwerk doen is dat ze niet in orde zijn met hun taken voor school.	-.71	2.59	0.86
9	In plaats van betaalde arbeid te verrichten zouden leerlingen beter vrijwilligerswerk doen.	-.53	2.52	0.82
10	In de vakantie moet een leerling zich vooral ontspannen, werken hoort daar niet bij.	-.36	2.31	0.83
11	Leerlingen die regelmatig werken naast hun studie zijn vooral schoolmoë leerlingen.	-.60	2.36	0.76
12	Jongeren die door te werken geld verdienen, geraken daardoor net in de problemen omdat ze niet met geld kunnen omgaan.	-.64	2.25	0.74

Note. *lading* = *lading* op de hoofcomponent.

Een aanzienlijk deel van de leraren was van mening dat er leerlingen zijn die in de klas duidelijk symptomen vertonen van oververmoeidheid als gevolg van leerlingenarbeid (44.8%). Andere stellingen waarbij gewezen werd op mogelijk negatieve effecten van leerlingenarbeid op de motivatie werden slechts door een minderheid bevestigd: 'tijdens het schooljaar heeft een goede leerling zijn handen vol met schoolwerk. Daarnaast betaald werk doen is weinig zinvol' (29.2%), 'op jonge leeftijd voor geld werken maakt leerlingen materialistischer dan ze al zijn' (29.2%) en 'door op jonge leeftijd voor geld te gaan werken verliezen leerlingen nog meer hun interesse in studeren' (19.3%). Slechts een kleine minderheid (13.2%) vond dat leerlingen die bijkussen niet in orde zijn met hun taken voor school. Hetzelfde gold voor de stellingen 'in plaats van betaalde arbeid te verrichten zouden leerlingen beter vrijwilligerswerk doen' (10.1%), 'in de vakantie moet een leerling zich vooral ontspannen, werken hoort daar niet bij' (7.2%), 'leerlingen die regelmatig werken naast hun studie zijn vooral schoolmoeë leerlingen' (6.4%), 'jongeren die door te werken geld verdienen, geraken daardoor net in de problemen omdat ze niet met geld kunnen omgaan' (4.4%).

Zowel met betrekking tot de pro- als contra-argumenten waren de meningen vaak verdeeld. De standaardafwijking die we bij elk item hebben genoteerd, geeft ons een idee van welke items het meest controversieel waren. Wat de pro-argumenten betreft bestond de meeste controverse rond de stelling 'tijdens het schooljaar werken draagt op een positieve manier bij tot de ontwikkeling van competenties van leerlingen' ($SD = 1.01$) en 'leerlingen die werken willen echt iets bijleren dat nuttig is voor later' ($SD = 0.98$). Wat de contra-argumenten betreft vonden we meest controverse rond 'Er zitten leerlingen in de klas die duidelijk symptomen vertonen van oververmoeidheid doordat ze naast hun studie buitenhuis werken' ($SD = 1.08$) en 'tijdens het schooljaar heeft een goede leerling zijn handen vol met schoolwerk. Daarnaast betaald werk doen is weinig zinvol' ($SD = 1.06$).

Wat zeker is, is dat er nogal wat verschillen zijn in hoe leraren aankijken tegen het fenomeen leerlingenarbeid. Daarom gingen we na of die verschillen in attitude gerelateerd zijn aan lerarenkenmerken als geslacht, anciënniteit en diploma. We koppelden de attitude ook aan klaskenmerken, bijv. gaat het om ASO, TSO of BSO. Voor zover de informatie beschikbaar was, deelden we de respondenten ook in naar vakgebied.

We vonden geen geslachtsverschil, $F(1, 238) = .35$, $p = n.s.$. Het aantal jaren leservaring bleek wel gerelateerd aan de attitude ten aanzien van leerlingenarbeid, $F(4, 239) = 5.41$, $p < .01$. De meest positieve attitude vonden we bij de leraren met heel weinig tot weinig onderwijsanciënniteit ($M = 3.54$, $SD = 0.38$ en $M = 3.30$, $SD = 0.44$, respectievelijk). De minst positieve attitude tekenden we op bij de groep met een anciënniteit tussen de 11 en de 20 jaar ($M = 3.09$, $SD = 0.57$). Maar ook daarna bleef de attitude minder positief dan bij de jongere leraren. Verder vonden we geen verschil in functie van diploma, $F(1, 239) = .05$, $p = n.s.$, graad (tweede versus derde graad), $F(1, 240) = 0.01$, $p = n.s.$, en onderwijs-

vorm waarbij men betrokken is, $F(2, 240) = 1.87$, $p = n.s.$. Het vakgebied leek er wel toe te doen, $F(6, 210) = 3.31$, $p < .01$. Vakgebieden met een relatief positieve attitude ten aanzien van leerlingenaarbeid waren 'gezondheid en zorg' ($M = 3.57$, $SD = 0.37$) en 'mens en maatschappij' ($M = 3.42$, $SD = 0.48$). De minst positieve houding vonden we terug bij leraren die een economisch of bedrijfsgericht vak gaven ($M = 2.96$, $SD = 0.49$).

Het verband met onderwijsanciënniteit maakt ons nieuwsgierig naar het verband tussen onderwijsanciënniteit en de onderwijsopvatting. Meer bepaald gingen we na in welke mate leraren openstaan voor ervaringsgericht leren. We bespreken eerst de items op zich die hiermee te maken hebben. We maken hierbij onderscheid tussen items die wijzen op een positieve houding ten aanzien van ervaringsleren (Tabel 2) en items die veeleer wijzen op scepticisme ten aanzien van ervaringsleren (Tabel 3).

Tabel 2 Openheid ten aanzien van ervaringsleren (gerangschikt op basis van gemiddelde (M))

		lading	M	SD
1	Ik ga systematisch op zoek naar aanknopingspunten tussen leerinhouden van mijn vak en de leefwereld van de leerlingen	.68	4.03	0.71
2	Ik weet welke leerlingen thuis in een problematische situatie leven.	.31	3.78	0.76
3	Ik stimuleer de leerlingen om hun buitenschoolse ervaringen in te brengen in mijn lessen	.75	3.80	0.80
4	Ik heb een idee welke leerlingen buiten de schooluren regelmatig werken om geld te verdienen.	.58	3.49	0.93
5	Leerlingen vertellen mij spontaan over hun thuissituatie	.60	3.53	0.95
6	Ik informeer regelmatig bij de leerlingen op welke manier ze buiten de school iets geleerd hebben.	.69	3.34	0.87
7	Ik vraag de leerlingen regelmatig hoe ze de leerstof in het echte leven hebben toegepast.	.67	3.13	0.91
8	Ik werk met kringgesprekken waarin leerlingen vertellen over hun ervaringen buiten de school.	.59	2.42	1.18
9	Ik ga regelmatig met mijn leerlingen naar buiten om de bedrijfsrealiteit of het werkveld te verkennen.	.33	2.41	1.17

Note. lading = lading op de hoofdcomponent.

De overgrote meerderheid van de leraren gaf aan systematisch op zoek te gaan naar aanknopingspunten tussen leerinhouden van zijn vak en de leefwereld van de leerlingen (83.2%) en leerlingen te stimuleren om hun buitenschoolse ervaringen in te brengen in de les (71.4%). Toch is er ook een belangrijke groep leraren die aangaf veeleer sceptisch te staan ten aanzien van ervaringsleren (Tabel 3). Zij zouden zich liever hoofdzakelijk beperken tot de leerstof horende bij het vak (54.3%).

Tabel 3 Scepticisme ten aanzien van ervaringsleren (gerangschikt op basis van gemiddelde (M))

		lading	M	SD
1	Ik concentreer me in de les vooral op de leerstof waarvoor ik als vakleerkracht verantwoordelijk ben.	-.35	3.42	0.86
2	Ik houd me tijdens de les niet bezig met de psychosociale problematiek van leerlingen. Daar zijn andere personen en/of diensten voor.	-.17	2.64	1.02
3	De leerstof is zo uitgebreid dat er weinig tijd overblijft voor andere dingen.	-.56	2.61	1.01
4	Als je leerlingen te veel zelf aan het woord laat staat de klas heel snel op stelten.	.02	2.41	1.05

Note. lading = lading op hoofdcomponent.

Net zoals bij de pro- en contra-argumenten tegenover leerlingenarbeid waren de meningen ook hier vaak verdeeld. De standaardafwijking die we bij elk item hebben genoteerd geeft ons een idee van welke items het meest controversieel zijn. Wat de stellingen betreft die verwijzen naar ervaringsleren bestond meest controversie rond de stelling 'ik werk met kringgesprekken waarin leerlingen vertellen over hun ervaringen buiten de school' ($SD = 1.18$) en 'ik ga regelmatig met mijn leerlingen naar buiten om de bedrijfsrealiteit of het werkveld te verkennen' ($SD = 1.17$). Voor de stelling die eerder wijzen op een afwijzende houding ten opzichte van ervaringsleren liepen de meningen ook sterk uiteen: 'Als je leerlingen te veel zelf aan het woord laat staat de klas heel snel op stelten' ($SD = 1.08$), 'ik houd me tijdens de les niet bezig met de psychosociale problematiek van leerlingen' ($SD = 1.02$) en 'de leerstof is zo uitgebreid dat er weinig tijd overblijft voor andere dingen' ($SD = 1.01$).

Ook met betrekking tot de openheid ten aanzien van ervaringsleren gingen we na of dit gerelateerd is aan persoons- en functiekenmerken, in het bijzonder de onderwijsanciënniteit.

De lesanciënniteit, $F(4, 239) = 3.36, p < .05$, en het diploma, $F(2, 240) = 16.4, p < .01$ leken voor een deel de openheid ten aanzien van ervaringsleren te bepalen. De leraren met de minste lesanciënniteit stonden het meest open voor ervaringsleren ($M = 3.65, SD = 0.49$). Leraren met een 'master'-diploma staan hier minder voor open ($M = 3.21, SD = 0.54$) dan leraren zonder 'master'-diploma ($M = 3.52, SD = 0.62$). De openheid ten aanzien van ervaringsleren verschilde ook naargelang het vak dat de leraar doceerde, $F(6, 211) = 5.69, p < .01$. De hoogste scores vonden we bij leraren met vakken binnen het domein 'gezondheid en zorg' ($M = 3.74, SD = 0.61$) en 'mens en maatschappij' ($M = 3.59, SD = 0.43$), net die vakgebieden die de meest positieve attitude lieten zien ten aanzien van leerlingenarbeid. De laagste openheid ten aanzien van ervaringsleren vonden we bij de docenten wiskunde en wetenschappen ($M = 3.01, SD = 0.79$). Tot slot hing openheid ten opzichte van ervaringsleren ook samen met de onderwijsvorm,

$F(2, 240) = 14.2, p < .01$). De grootste openheid vonden we in het BSO ($M = 3.60, SD = 0.48$), gevolgd door TSO ($M = 3.25, SD = 0.61$) en ASO ($M = 3.09, SD = 0.66$).

Ten slotte onderzochten we het verband tussen enerzijds de openheid ten aanzien van ervaringsleren en anderzijds de attitude ten aanzien van leerlingenaarbeid. De enkelvoudige Pearson-correlatie tussen ALA en OEL bedroeg .27 en was statistisch significant ($p < .01$). Niet alle items behorende tot de OEL-schaal waren verantwoordelijk voor dit verband. Analyse op itemniveau (Tabel 4) leerde ons dat zeven OEL-items significant correleerden met de globale attitude ten aanzien van leerlingenaarbeid (de ALA-schaal).

Tabel 4 Openheid ten aanzien van ervaringsleren en de attitude ten aanzien van studentenaarbeid: relatie tussen OEL-items en de ALA-schaal

	<i>r</i>	
1 Ik informeer regelmatig bij de leerlingen op welke manier ze buiten de school iets geleerd hebben.	.24	**
2 Ik stimuleer de leerlingen om hun buitenschoolse ervaringen in te brengen in mijn lessen	.23	**
3 Ik ga systematisch op zoek naar aanknopingspunten tussen leerinhouden van mijn vak en de leefwereld van de leerlingen	.21	**
4 Ik vraag de leerlingen regelmatig hoe ze de leerstof in het echte leven hebben toegepast.	.19	**
5 Leerlingen vertellen mij spontaan over hun thuissituatie	.16	*
6 Ik werk met kringgesprekken waarin leerlingen vertellen over hun ervaringen buiten de school.	.15	*
7 De leerstof is zo uitgebreid dat er weinig tijd overblijft voor andere dingen.	-.21	**

Note. * $p < .05$ en ** $p < .01$

Het ging om 'ik informeer regelmatig bij de leerlingen op welke manier ze buiten de school iets geleerd hebben' ($r = .24$), 'ik stimuleer de leerlingen om hun buitenschoolse ervaringen in te brengen in mijn lessen' ($r = .23$), 'ik ga systematisch op zoek naar aanknopingspunten tussen leerinhouden van mijn vak en de leefwereld van de leerlingen' ($r = .21$), 'ik vraag de leerlingen regelmatig hoe ze de leerstof in het echte leven hebben toegepast' ($r = .19$), 'leerlingen vertellen mij spontaan over hun thuissituatie' ($r = .16$), 'ik werk met kringgesprekken waarin leerlingen vertellen over hun ervaringen buiten de school' ($r = .15$). Naarmate leraren aangaven zich meer exclusief te richten op de leerstof leken ze ook negatiever te staan ten opzichte van leerlingenaarbeid ($r = -.21$).

Het is dus duidelijk dat de attitude ten aanzien van leerlingenaarbeid deels samenhangt met de mate waarin de leraar openstaat voor ervaringsleren.

Discussie

Resultaten van onderzoek naar de mogelijke effecten van leerlingenaarbeid op het schoolse leren geven een genuanceerd beeld. Extreem veel bijklussen kan heel wat negatieve effecten hebben. Maar er zijn ook aanwijzingen dat niet enkel de kwantiteit maar ook de kwaliteit van de arbeid ertoe doet. Leerlingenaarbeid kan vanuit die optiek leiden tot positieve resultaten op voorwaarde dat de hoeveelheid werk beperkt blijft en dat ook de kwaliteit van de arbeid voldoende hoog is. Deze voorwaarden situeren zich buiten de school en klas en werden onder de loep genomen in de studie van Adriaensens en zijn collega's (2012). Maar ook binnen het onderwijsgebeuren zelf bestaan er allicht mogelijkheden om de positieve effecten van leerlingenaarbeid te faciliteren. De rol van de leraar en meer specifiek hoe hij leerlingenaarbeid een plaats geeft in het schoolse leren, kan hier mogelijkcruciaal zijn. Maar daarover bestaat nog veel onduidelijkheid. Deze studie belicht daarom de huidige stand van zaken door in te gaan op de vraag hoe leraren staan tegenover leerlingenaarbeid en ervaringsleren en hoe die twee elementen aan elkaar gerelateerd zijn.

Uit de bevraging van de leraren komt een genuanceerde stellingname naar voren. Leraren benadrukken doorgaans de positieve kanten van leerlingenaarbeid maar zijn zich tegelijk bewust van de mogelijke neveneffecten. We stellen een positievere houding vast ten aanzien van vakantiewerk dan tegenover bijklussen tijdens het schooljaar. Dit wijst erop dat leraren bekommerd zijn om de combineerbaarheid van werken met leren tijdens een doordeweekse schoolweek. Oververmoeidheid en gebrekkige focus kunnen neveneffecten zijn maar men wil dit zeker niet veralgemenen. De houding van de leraren is er dus een van 'ja, maar'. De leraren zien in leerlingenaarbeid mogelijkheden voor competentieontwikkeling en ook voor het opbouwen van realistische verwachtingen ten aanzien van werken. Men gelooft ook dat het een element kan zijn om leerlingen te leren omgaan met geld. Over de transfer van werkervaring naar het schoolse leren is men meer onzeker. Dit kan te maken hebben met een gebrek aan intentionele inspanningen vanuit het onderwijsbeleid om een dergelijke transfer te bewerkstelligen.

De attitude ten aanzien van leerlingenaarbeid is globaal gezien genuanceerd maar toch ook sterk verschillend tussen de leraren. Die verschillen kunnen slechts beperkt verklaard worden door lerarenkenmerken. Eigenlijk is het enkel de lesanciënniteit en het vakgebied die het verschil in attitude deels kunnen verklaren. Vooral leraren met een lesanciënniteit beneden de tien jaar staan positiever tegenover leerlingenaarbeid. Dit zou kunnen te maken hebben met het feit dat jongere leraren algemeen genomen dichterbij de ervaringswereld van adolescenten staan. Een andere mogelijke verklaring kan zijn dat jonge leraren anders zijn opgeleid. We stelden in elk geval vast dat jonge leraren niet alleen positiever staan ten aanzien van leerlingenaarbeid maar ook meer open staan voor ervaringsleren. Meer specifiek kan het zijn dat ervaringsleren waarbij het leerproces wordt geënt op de ervaringen van leerlingen, zowel in als buiten de

school, meer aandacht heeft gekregen in hun opleiding. Met deze mentale bagage zijn recent afgestudeerde leraren voorbereid om de ervaring die leerlingen hebben met bijbaantjes een plaats te geven in een leerproces, zoals bijvoorbeeld deze van Kolb (Hendriksen, 2007). Hierbij vertrekt het leren van concrete ervaringen die aanleiding kunnen geven tot reflectie die op haar beurt een meer abstract denken in termen van begrippen, relaties en structuren kan induceren waarna opnieuw de uitdaging met de praktijk kan worden aangegaan om de abstracte ideeën te gaan toetsen. Men kan hierbij terecht opmerken dat dergelijke opvattingen helemaal niet nieuw zijn en al decennialang aan bod komen in lerarenopleidingen. We kunnen er dus geenszins vanuit gaan dat meer ervaren leraren dergelijke opvattingen over leren niet zouden kennen. Misschien moet veeleer de vraag gesteld worden waarom het 'geloof' in de merites van ervaringsleren en de zin om nieuwe elementen te integreren in de klaspraktijk afneemt na een aantal jaren praktijkervaring.

De openheid voor ervaringsleren hangt bovendien ook met andere factoren samen, met name het opleidingsniveau van de leraar, de onderwijsvorm en het vakgebied. We zien dat leraren verbonden aan het ASO minder open staan voor ervaringsleren dan leraren in het TSO of BSO. Dit kan te maken met de aard van het onderwijs en de leerstijl van de leerlingen. Leerlingen met verschillende leerstijlen hebben immers een verschillende voorkeur voor de fasen in de Kolb-leerproces. Vooral de 'doeners', die we vooral vinden in BSO en TSO, zouden er baat bij hebben om het leerproces te laten vertrekken bij de concrete ervaring waaronder bijvoorbeeld de ervaringen in het kader van leerlingearbeid. Ook lijkt de inhoud van de baantjes bij BSO leerlingen beter aan te sluiten bij hun opleiding (zie Adriaenssens et al., 2012), waardoor de leerkrachten mogelijk grotere leereffecten percipiëren. Ook het opleidingsprofiel van de leraren zelf lijkt een rol te spelen. In het ASO vinden we verhoudingsgewijs meer hoger opgeleide leraren ('masters') die minder open staan voor ervaringsleren. Dit kan erop wijzen dat de opleiding die leraren hebben genoten en de daaraan gerelateerde onderwijsopvattingen hierin een rol spelen.

Het in kaart brengen van de 'mening van de leerkracht' was de bescheiden doelstelling van dit onderzoek. De resultaten kunnen een vertrekpunt zijn voor een verder debat, verkenning van mogelijkheden en aandachtspunten bij het bewuster omgaan met ervaringen die leerlingen hebben met werk. Het kan een stimulans vormen om na te gaan welke mogelijkheden er bestaan om ervaringsleren door leerlingearbeid te verbinden met vakgebonden en/of vakoverschrijdende eindtermen. Om de mogelijkheden en grenzen hiervan te verkennen is meer actie-onderzoek nodig waarbij werken rond leerlingearbeid in lesmateriaal en een bijhorende didactische aanpak wordt vertaald, uitgetest en geëvalueerd met alle betrokkenen in diverse contexten. Hierbij zal zowel aandacht moeten gaan naar de visie op leren waarin dit alles past maar ook naar factoren die bijdragen tot het beter benutten van de opportuniteit die leerlingearbeid biedt om het leren op school en buitenschoolse ervaringen met elkaar te verbinden. De vraag hierbij is ook hoe we jongeren kunnen stimuleren en ondersteu-

nen om te kiezen voor een job die past bij hun competenties en die hen toelaat hun competenties uit te bouwen.

Abstract

Based on a survey among 251 teachers, the current study explores the attitudes of secondary school teachers toward student employment. Specifically, this study relates teachers' attitudes towards student employment to their general experience with experiential learning and teacher as well as class characteristics. The results indicate that teachers see both pros and cons of student employment, but seem to favor the advantages. In general, teachers believe student employment might assist students in improving their competencies and developing realistic job expectations. On the other hand, they indicate that students might become exhausted from combining their studies with their work. Teachers however differ considerably in their attitudes towards student employment. Although several teacher and class characteristics were examined, only teachers' seniority and disciplinary background seemed to be able to partially explain these differences: Younger teachers were more positive towards student employment, partially because they have more experience with experiential learning.

Noten

- 1 Aangezien het in deze studie om leerlingen secundair onderwijs (voorgezet onderwijs) gaat, spreken we over leerlingenaarbeid als meer specifieke term voor studentenaarbeid. 'Studentenaarbeid' behelst het combineren van studeren/leren met werken, onafgezien van het onderwijsniveau of onderwijsvorm. Studentenaarbeid is ook de algemene term die gehanteerd wordt door de FOD Werkgelegenheid, Arbeid en Sociaal Overleg (2012, p.10): "De term 'student' wordt niet gedefinieerd in de wet. Dit begrip kan wel ruim geïnterpreteerd worden: een student is zowel iemand die hogere of universitaire studies volgt als iemand die hoger algemeen, technisch, kunst – of beroepssecundair onderwijs volgt."
- 2 In Vlaanderen bestaan er vier onderwijsvormen in het gewoon voltijd secundair onderwijs ('voortgezet onderwijs' in Nederland): het algemeen secundair onderwijs (ASO) dat voorbereidt op hoger studies, het technisch secundair onderwijs (TSO) dat zowel een professionele finaliteit heeft als een opstap is naar het hoger onderwijs, het beroepssecundair onderwijs dat in de eerste plaats een specifieke beroepsbekwaamheid beoogt (BSO). Daarnaast is er ook nog het kunstsecundair onderwijs (KSO). Deze laatste onderwijsvorm is qua omvang veel kleiner dan de andere en is in deze studie niet opgenomen.

Referenties

- Adriaenssens, S., Verhaest, D., Van den Broeck, A., Proost, K., & Berings, D. (2012). *De miskende arbeidsmarkt? Toegang en kenmerken van deeltijds werk door Vlaamse scholieren* (HUB Research Paper 2012/48). Brussel: KU Leuven, campus Brussel.
- Ashforth, B. E., Sluss, D. M., & Harrison, S. H. (2007). Socialization in organizational contexts. In G. P. Hodgkinson & J. K. Ford (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1-70). Chichester: John Wiley & Sons.

- Barling, J., Rogers, K., & Kelloway, E. K. (1995). Some effects of teenagers' part-time employment: The quantity and quality of work make the difference. *Journal of Organizational Behavior*, 16(2), 143-154.
- Berings, D., Adriaenssens, S., Proost, K., Van den Broeck, A., & Verhaest, D. (2012). *Student employment Survey. Leerlingenarbeid door leerlingen van het secundair onderwijs in het Vlaamse Gewest. Eerste rapportering aan de deelnemende scholen*. Brussel: KU Leuven, campus Brussel.
- Berings, D., Steen, T., & Grieten, S. (2011). *Mens en organisatie*. Berchem: Uitgeverij De Boeck.
- Bontius, I. (2009). *Meer leren van de praktijk. Leren en praktijk verbinden in de regio, een handreiking*. 's Hertogenbosch: CINOP.
- De Bruyn, E., Leeman, Y., & Overmaat, M. (2006). Authentiek en zelfsturend leren in het mbo. *Pedagogiek*, 26(1), 45-63.
- De Vos, A., & Meganck, A. (2006). Het anticipatorisch psychologisch contract van laatstejaarsstudenten op de Vlaamse arbeidsmarkt. *Tijdschrift voor Economie en Management*, 51(4), 401-437.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2005). Spillover and crossover of exhaustion and life satisfaction among dual-earner parents. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 266-289.
- Deros, E., & Ryan, A. (2008). When earning is beneficial for learning: The relation of employment and leisure activities to academic outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 118-131.
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 170-198). New York, NY: Simon & Schuster/Macmillan.
- Emmelot, Y., Van der Veen, I., & Ledoux, G. (2006). De brede school: kenmerken, verwachtingen en mogelijkheden. *Pedagogiek*, 26(1), 64-81.
- FOD Werkgelegenheid, Arbeid en Sociaal Overleg (2012). *Wegwijs in de studentenarbeid*. Brussel: FOD WASO.
- Hendriksen, J. (2007). *Cirkelen rond Kolb. Begeleiden van leerprocessen*. Plaats: Meppel: Uitgeverij Boom/Nelissen.
- Howieson, C., McKechnie, J., & Semple, S. (2006). *The Nature and Implications of the Part-Time Employment of Secondary School Pupils* (Research Findings No. 47/2006). Edinburgh: SEELLD.
- Howieson, C., McKechnie, J., Hobbs, S., & Semple, S. (2012). New perspectives on school students' part-time work. *Sociology*, 46(2), 322-338.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125.
- Janssen, F. J. J. M., Van Driel, J. H., & Verloop, N. (2010). Naar praktische ontwerpondersteuning voor docenten. *Pedagogische Studiën*, 87(6), 412-431.
- Laberge, L., Ledoux, E., Auclair, J., Thuillier, C., Gaudreault, M., Gaudreault, M., & Perron, M. (2011). Risk factors for work-related fatigue in students with school-year employment. *Journal of Adolescent Health*, 48(3), 289-294.
- Markel, K. S., & Frone, M. R. (1998). Job characteristics, work-school conflict, and school outcomes among adolescents: testing a structural model. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 277-287.
- McKechnie, J., Hobbs, S., Simpson, A., Anderson, S., Howieson, C., & Semple, S. (2010). School students' part-time work: understanding what they do. *Journal of Education and Work*, 23(2), 161-175.
- Oolbekkink-Marchand, H. W., Van Driel, J., & Verloop, N. (2007). Een vergelijking van de perspectieven van docenten in het voortgezet en wetenschappelijk onderwijs op onderwijzen en leren in de context van onderwijsvernieuwingen. *Pedagogische Studiën*, 84(4), 293-308.
- Poortman, C., & Visser, K. (2009). *Leren door werk. De match tussen deelnemer en werkplek*. 's Hertogenbosch: ECBO.

- Randstad (2013). *Studentenstudie Randstad 2013. Studenten aan het werk*. Randstad.
- Ritzen, M., & Kösters, J. (2002). Mogelijke functies van een portfolio binnen een competentie-gestuurd curriculum. *Onderzoek van Onderwijs*, 31(1), 3-8.
- Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Negative correlates of part-time employment during adolescence: Replication and elaboration. *Developmental Psychology*, 27, 304-313.
- Van den Boogert, J. W. (2010). *Praktijkgericht opleiden. Al doende leren in de beroepspraktijk*. Mepel: Uitgeverij Boom/Nelissen.
- Van Ruysseveldt, J., & Proost, K. (2010). De combinatie van werk en studie. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 26(3), 261-275.
- Van Tartwijk, J., Driessen, E., Hoeberghs, B., Kösters, J., Ritzen, M., Stokking, K., & Van der Vleuten, C. (2003). *Werken met een elektronisch portfolio*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Volman, M. (2006). Het 'nieuwe leren': oplossing of nieuw probleem? *Pedagogiek*, 26(1), 14-25.
- Wolbers, M. H. J. (2008). Scholieren met een bijbaantje: de gevolgen voor hun schoolprestaties. *Mens en Maatschappij*, 83(3), 239-257.