

De Relatie tussen Werkkenmerken en de Leerintentie van Medewerkers.

Christine J. M. ter Keurs

Universiteit Utrecht

Abstract

Het is tegenwoordig belangrijk om als organisatie innovatief te zijn. Duurzaam inzetbare medewerkers zijn hiervoor onmisbaar. Om duurzaam inzetbaar te zijn, moet een medewerker blijven ontwikkelen, door bijvoorbeeld trainingen te volgen. Leerintentie is een goed voorspeller voor de deelname aan leeractiviteiten. Dit onderzoek gaat daarom in op de vraag: *'Welk(e) werkkenmerk(en) kan/kunnen met name de leerintentie van medewerkers beïnvloeden?'*. In het onderzoek worden de 21 werkfactoren meegenomen, zoals geformuleerd door Morgeson en Humphrey (2006). De vragenlijst is ingevuld door 285 medewerkers, met een gemiddelde leeftijd van 45 jaar ($SD = 9.70$). Eerst zijn correlaties berekend tussen werkkenmerken en leerintentie, vervolgens is een meervoudige regressieanalyse uitgevoerd. Uit de resultaten blijkt dat de werkkenmerken: taaksignificantie, informatieverwerking, probleem oplossen, vaardighedenvariëteit, sociale steun, interactie buiten de organisatie, feedback van anderen, ergonomie en werkomstandigheden significant positief correleren met leerintentie. Uit de meervoudige regressieanalyse blijkt alleen nog vaardighedenvariëteit significant positief te correleren met leerintentie $B = .37$, $SD B = .17$, 95% CI [.03, .69]. Uit dit onderzoek wordt geconcludeerd dat meerdere werkkenmerken belangrijk zijn voor de leerintentie van medewerkers. Wanneer die werkkenmerken echter aanwezig zijn, levert vooral vaardighedenvariëteit een positief significante bijdrage aan leerintentie. Het is dus belangrijk dat werkgevers zorgen voor voldoende vaardighedenvariëteit in banen.

Keywords: employability, learning intention, work characteristics, WDQ

De relatie tussen werkkenmerken en leerintentie van medewerkers.

Veranderingen in organisaties en daarbuiten, zoals snelle technologische ontwikkelingen, internationale concurrentiedruk en verhoogde pensioenleeftijd vragen om individuele ontwikkeling van medewerkers en duurzaam inzetbaarheid (Van Dam, Van der Heijden, & Schyns, 2006). Duurzaam inzetbaarheid van medewerkers verwijst naar het actief reageren van medewerkers op snelle veranderingen in en rondom de organisatie door relevante competenties en expertise te ontwikkelen, om op die manier hun interne en externe inzetbaarheid te vergroten (Van Dam et al., 2006). Bedrijven hebben dergelijke duurzaam inzetbare medewerkers nodig om snel in te kunnen spelen op een steeds veranderende omgeving (Valverde, Tregaskis, & Brewster, 2000). Hierbij is het belangrijk dat de organisatie een omgeving creëert waarin leren gestimuleerd wordt, zodat medewerkers zich blijven ontwikkelen (Goes & Park, 1997; Van der Heijden, Boon, Van der Klink, & Meijs, 2009). Duurzaam inzetbaarheid is niet alleen voor de organisatie, maar ook voor de medewerkers zelf belangrijk (Nauta, Van Vianen, Van der Heijden, Van Dam, & Willemsen, 2009). Voor medewerkers is het nuttig om duurzaam inzetbaar te blijven, omdat ze zichzelf hiermee meer onmisbaar maken voor de organisatie en daardoor de kans op ontslag te verlagen (Van der Heijde & Van der Heijden, 2006). Door aan eigen duurzaam inzetbaarheid te werken, verbetert men hun competenties. Hierdoor hebben ze tevens een betere (start)positie op de arbeidsmarkt (Eraut, 2004; Nauta et al., 2009).

Uit onderzoek blijkt dat leren essentieel is om duurzaam inzetbaar te blijven als medewerker (Crouse, Doyle, & Young, 2011; De Vos, De Hauw, & Van der Heijden, 2011; Van der Heijden et al., 2009). Organisaties spelen hierop in door een leerrijke omgeving aan te bieden. Dit houdt in dat organisaties psychologische veiligheid creëren voor hun medewerkers, door de meningen van medewerkers te waarderen, openstaan te staan voor nieuwe ideeën en tijd te maken voor reflectie op de huidige gang van zaken (Garvin,

Edmondson, & Gino, 2008). Echter blijkt dat enkel het aanbieden van een leeromgeving niet voldoende is om medewerkers te laten leren. Zo wijst eerder onderzoek uit dat de leeractiviteiten (zoals trainingen en workshops) die bedrijven aanbieden vaak minder druk worden bezocht dan verwacht of nodig is (Kyndt & Baert, 2013). Het percentage volwassenen dat in 2013 in Nederland deelnam aan formele leeractiviteiten was 17.4%, terwijl het doel 20% is (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014). Daarnaast wijst onderzoek uit dat wanneer eerder niet is deelgenomen aan een leeractiviteit, de kans groter is dat de medewerker ook niet aan de volgende leeractiviteit deelneemt (Maurer, Weiss, & Barbeite, 2003). Dit maakt duidelijk dat het belangrijk is om vroegtijdig te werken aan de deelname van medewerkers aan leeractiviteiten, zodat een bedrijf kan blijven innoveren en medewerkers zich blijven ontwikkelen. De vraag is echter hoe participatie aan leeractiviteiten gestimuleerd kan worden.

Een belangrijke voorspeller voor het daadwerkelijk gebruikmaken van de leermogelijkheden die door de organisatie worden aangeboden is de leerintentie van medewerkers (Maurer et al., 2003). Leerintentie is de wil van een persoon om deel te nemen aan een leeractiviteit om daarmee een gewenst doel te bereiken (Kyndt, Govaerts, Claes, De La Marche, & Dochy, 2013a). Het verhogen van de leerintentie van medewerkers is daarom een goed uitgangspunt om deelname aan leeractiviteiten te verhogen. De leerintentie van medewerkers wordt door verschillende factoren beïnvloed, zoals leeftijd, zelfvertrouwen, inhoud van de leeractiviteit en support vanuit de organisatie en omgeving (Kyndt & Baert, 2013). Een meer werkgerelateerde groep van factoren is de kenmerken van een baan.

Volgens de ‘job characteristics theory’, hebben werkkenmerken directe invloed op de houding en het gedrag van medewerkers (Hackman & Lawler, 1971; Hackman & Oldham, 1976) en zouden daarom ook van invloed kunnen zijn op de leerintentie van medewerkers. Eerdere onderzoeken hebben zich veelal gericht op individuele of een selectie van

werkkenmerken, wat de praktijk niet goed weerspiegelt aangezien medewerkers altijd te maken hebben met een groot aantal werkkenmerken. Het is daarom belangrijk om in het onderzoek naar leerintentie een breed scala aan werkkenmerken mee te nemen. Vervolgens wordt bepaald welke kenmerken het meest van invloed zijn op de leerintenties van medewerkers, zodat organisaties concrete maatregelen kunnen treffen. Dit onderzoek richt zich daarom op de relatie tussen het geheel aan werkkenmerken, zoals gesteld door Morgeson en Humphrey (2006), en de leerintentie van medewerkers. Het onderzoek heeft als doel om meer inzicht te verkrijgen in die relatie en welke categorie het sterkst van invloed is op de leerintentie ten einde dat participatie aan leeractiviteiten in bedrijven wordt bevorderd. Dit onderzoek draagt daardoor bij aan de literatuur over duurzaam inzetbaarheid en levenslang leren. Door dit onderzoek kunnen organisaties de werkkenmerken die het meeste invloed hebben op leerintentie optimaal inzetten in de organisatie en daarmee de leerintentie en daaropvolgende deelname aan leeractiviteiten van medewerkers verhogen. Op die manier kunnen organisaties bijdragen aan duurzaam inzetbaarheid van hun medewerkers.

Hieronder worden eerst de concepten duurzaam inzetbaarheid en leerintentie toegelicht, om meer inzicht te verkrijgen in de achtergrond van de belangrijkste concepten in dit onderzoek. Daarna wordt beschreven welke factoren volgens de literatuur van invloed zijn op de leerintentie van medewerkers en wordt de eerder onderzochte relatie tussen bepaalde werkkenmerken en leerintentie beschreven. Vervolgens worden een hypothese en een onderzoeksvraag op basis van de literatuur gepresenteerd.

Duurzaam inzetbaarheid

Duurzaam inzetbaarheid krijgt de afgelopen jaren veel wetenschappelijke aandacht. Eerst werd deze term voornamelijk gebruikt als het ging over loopbaanmogelijkheden voor specifieke groepen, zoals gehandicapten (Feintuch, 1955). Later werd duurzaam inzetbaarheid gekoppeld aan functionele flexibiliteit van medewerkers om goed op de snel veranderende

omgeving en markt in te kunnen spelen (Thijssen, 2000). Tegenwoordig wordt duurzaam inzetbaarheid niet alleen gekoppeld aan functionele flexibiliteit, maar ook aan individuele ontwikkeling; het ontwikkelen van relevante competenties om de inzetbaarheid op de interne en externe arbeidsmarkt te verhogen (Van Dam, Van der Heijden, & Schyns, 2006). Hiermee wordt duidelijk dat duurzaam inzetbaarheid voor iedereen van belang is (Forrier & Sels, 2003; McQuaid & Lindsay, 2005).

Duurzaam inzetbaarheid heeft gunstige effecten voor zowel de organisatie als de medewerker (Nauta et al., 2003). Duurzaam inzetbare medewerkers leveren betere prestaties, wat de prestatie en innovatie van de organisatie ten goede komt (Hurley & Hult, 1998; Krishna, 2008) en medewerkers kunnen zich verder ontwikkelen en professionaliseren (Nauta et al., 2003). Om de duurzaam inzetbaarheid van medewerkers te verhogen is het zowel belangrijk dat er door de organisatie leermogelijkheden worden aangeboden, als dat de medewerker zelf de wil en de intentie heeft om te leren (Tynjälä, 2008).

Leerintentie

Volgens de ‘theory of planned behavior’ (TPB), is intentie een belangrijke voorspeller van gedrag (Ajzen, 1991). Onder het begrip intentie vallen motivatiefactoren die het gedrag van een persoon beïnvloeden. Intentie indiceert hoeveel moeite iemand wil steken in de uitvoering van het gedrag (Ajzen, 1991). Intentie wordt volgens de TPB beïnvloed door drie factoren: *Waargenomen gedragscontrole* (geloof in eigen kunnen), *attitude* (eigen houding tegenover het gedrag) en de *subjectieve norm* (waargenomen sociale druk om een gedrag wel of niet uit te oefenen) (Ajzen, 1991). De eerste factor, waargenomen gedragscontrole, beïnvloedt het gedrag niet alleen indirect via intentie, maar ook direct (Ajzen, 1991). Wanneer iemand het gevoel heeft dat hij bepaald gedrag zelf kan vertonen en reguleren, wordt de intentie om het gedrag uit te voeren verhoogd en heeft het tevens direct effect op het gedrag. De tweede factor, attitude, is alleen van invloed op de intentie. Wanneer iemand een positieve

houding heeft ten opzichte van een bepaald gedrag, zal de intentie om het gedrag uit te voeren verhoogd worden. De laatste factor, subjectieve norm, heeft ook alleen een directe invloed op de intentie. Wanneer iemand gestimuleerd wordt om een bepaald gedrag te laten zien, zal dat een positief effect hebben op de intentie om het gedrag te vertonen.

De TPB stelt dat de bovengenoemde factoren de mate van intentie voorspellen, wat vervolgens het gedrag van iemand voorspelt. Specifiek voor dit onderzoek betekent het dat de leerintentie (intentie) een grote voorspeller zou zijn van het participeren in leeractiviteiten (gedrag). Onderzoek onderschrijft voorgenoemde aanname: een hogere leerintentie leidt tot meer participatie in leeractiviteiten. Deze relatie is wederkerig, namelijk: meer participatie leidt ook tot een hogere leerintentie (Maurer et al., 2003). Dit maakt leerintentie tot een belangrijke factor om leren daadwerkelijk plaats te laten vinden.

Bovenstaande maakt duidelijk dat de leerintentie van medewerkers een goed uitgangspunt kan zijn om de participatie van medewerkers aan leeractiviteiten te verhogen. Het is dan ook belangrijk te onderzoeken hoe de leerintenties van medewerkers gestimuleerd kan worden. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat leerintentie verhoogd kan worden door factoren op individueel niveau, op het niveau van de leeractiviteit en op het (sociale) contextniveau (Kyndt & Baert, 2013). Zo lijkt op individueel niveau, in overeenkomst met de TPB, de waargenomen gedragscontrole een belangrijke factor te zijn om de leerintentie te verhogen. Wanneer iemand meer vertrouwen heeft de leeractiviteit aan te kunnen, zal de leerintentie van diegene hoger zijn, dan diegene die daar minder vertrouwen in heeft (Kyndt, Govaerts, Dochy, & Baert, 2011; Maurer et al., 2003; Maurer & Tarulli, 1994; Renkema, Schaap, & Van Dellen., 2009). Daarnaast blijkt ambitie een voorspeller op individueel niveau te zijn voor leerintentie. Medewerkers die ambitieus zijn, hebben een hogere leerintentie dan medewerkers die dat niet of minder zijn (Kyndt et al., 2011; Noe, 1996; Sanders, Oomens, Blonk, & Hazelzet, 2011). Op het niveau van de leeractiviteit is de interesse en persoonlijke

waarde een belangrijke voorspeller van leerintentie. Uit het onderzoek van Maurer et al. (2003) blijkt dat medewerkers een hogere leerintentie hebben voor leeractiviteiten als ze interesse hebben in het onderwerp óf de vaardigheid belangrijk vinden. Op het (sociale) contextniveau speelt de waargenomen druk van anderen om aan een leeractiviteit deel te nemen een belangrijk rol in het voorspellen van de leerintentie. Wanneer iemand meer druk van buitenaf voelt om deel te nemen aan een leeractiviteit, zal dat een positieve invloed hebben op de leerintentie (Renkema, 2006; Sanders et al., 2011).

Een mogelijk belangrijke factor voor het voorspellen van leerintentie, waar iedere medewerker mee te maken krijgt, zijn werkkenmerken, ofwel de kenmerken van een baan. Werkkenmerken bevatten zowel factoren op individueel, als op het (sociale) contextniveau. Volgens de ‘job characteristics theory’ (JCT) hebben werkkenmerken invloed op de intrinsieke motivatie van medewerkers. Gezien motivatiefactoren deel uitmaken van het begrip leerintentie (Azjen, 1991), zouden werkkenmerken ook een belangrijke voorspeller kunnen zijn van leerintentie. De JCT stelt dat een bepaalde psychologische staat aanwezig moet zijn (zoals je betekenisvol voelen in het werk), wil een medewerker intrinsiek gemotiveerd raken. De gewenste psychologische gesteldheid kan bewerkstelligd worden door vijf belangrijke werkkenmerken: (a) *vaardigheid variëteit*; de mate waarin de baan diverse vaardigheden vereist, (b) *taak identiteit*; de mate waarin de medewerker zich geïdentificeerd voelt met de taken en het bijbehorende product, (c) *taak significantie*; de mate waarin het werk merkbare invloed heeft op de maatschappij, (d) *autonomie*; de mate van zelfstandigheid op iemands werk en (e) *feedback*; de mate waarin iemand duidelijke, bruikbare feedback krijgt op zijn werk en functioneren (Hackman & Oldham, 1975, 1976). Uitgaande van deze theorie, zouden werkkenmerken van invloed kunnen zijn op de leerintentie van medewerkers.

Hoewel de JCT goed inzicht geeft in de relaties tussen kenmerken van het werk, psychologische staat en uitkomsten, is het volgens Morgeson en Humphrey (2006), te smal

om enkel naar de eerder genoemde vijf werkkenmerken te kijken. Wanneer enkel vijf werkkenmerken worden gemeten, worden andere belangrijke werkkenmerken genegeerd. Hierdoor weerspiegelt de JCT niet goed de praktijk van veel medewerkers, waardoor de resultaten van onderzoeken waarin de JCT gebruikt wordt onvolkomen en beperkt generaliseerbaar zijn (Parker, Wall, & Cordery, 2001). Daarom stelden Morgeson en Humphrey (2006) 21 werkkenmerken vast, die ook de bredere werkomgeving meenemen. Als aanvulling op de eerdergenoemde vijf werkkenmerken noemen Morgeson en Humphrey (2006) de volgende kenmerken (a) *taakkenmerken*: autonomie in werk gerelateerd opzicht, taakvariatie, taaksignificantie, taakidentiteit en feedback vanuit de baan; (b) *kennissenmerken*: baancomplexiteit, informatieverwerking, problemen oplossen, vaardighedenvariëteit en specialisatie; (c) *sociale kenmerken*: sociale support, onafhankelijkheid, interactie buiten de organisatie en feedback van anderen; en (d) *werkcontext*: ergonomie, fysieke inspanning, werkomstandigheden en gebruik van apparatuur gemeten. Al deze werkkenmerken worden meegenomen in dit onderzoek. De categorie (a) taakkenmerken komt nagenoeg overeen met de vijf werkkenmerken van de JCT (Hackman & Oldham, 1975), de andere categorieën zijn aanvullend hierop.

In eerder onderzoek is aangetoond dat bepaalde werkkenmerken, zoals Morgeson en Humphrey (2006) die hebben geformuleerd, invloed hebben op de leerintentie van medewerkers. Uit de categorie (a) taakkenmerken blijken verschillende factoren de leerintentie te verhogen. In het onderzoek van Kyndt et al. (2011) wordt onder 406 laagopgeleide medewerkers onderzocht welke organisatiekenmerken de leerintentie van laagopgeleide medewerkers verhoogt. Uit de resultaten blijkt dat de medewerkers die meer autonomie ervaren in hun werk een hogere leerintentie hebben dan medewerkers die dat minder ervaren. Autonomie in werk gerelateerd opzicht verhoogt dus de leerintentie. In een longitudinale studie van Maurer et al. (2003) werd dertien maanden lang de betrokkenheid in

leer- en ontwikkelactiviteiten van medewerkers onderzocht. Uit dit onderzoek komt naar voren dat medewerkers die zich meer betrokken voelen bij hun werk een hogere leerintentie hebben, dan medewerkers die minder betrokken zijn. Taakidentiteit blijkt een positief effect te hebben op leerintentie. In het onderzoek van Joo en Lim (2009), wordt onderzocht welke organisatiekenmerken van invloed zijn op de intrinsieke motivatie van medewerkers. Hieruit blijkt dat baancomplexiteit, uit categorie (b) kennissenmerken, een significante voorspeller was voor intrinsieke leermotivatie van medewerkers. Gezien motivatiefactoren belangrijk zijn voor de leerintentie van medewerkers, wordt verwacht dat baancomplexiteit ook een positief verband heeft met leerintentie (Azjen, 1991). Uit de categorie (c) sociale kenmerken blijkt sociale support vanuit de organisatie om deel te nemen aan leeractiviteiten, zowel vanuit de leidinggevende als vanuit collega's, de leerintentie van medewerkers te verhogen (Maurer et al., 2003; Maurer & Tarulli, 1994; Sanders et al., 2011). Op basis van deze onderzoeken wordt verwacht dat niet alleen taakkenmerken, zoals geformuleerd in de JCT van invloed zijn op de leerintentie van medewerkers, maar ook andere werkkenmerken, zoals voorgesteld door Morgeson & Humphrey (2006). Met de volgende hypothese wordt deze relatie getoetst:

Hypothese 1: Alle werkkenmerken, zoals geformuleerd door Morgeson & Humphrey (2006), zijn positief gerelateerd aan de leerintentie van de medewerker.

Morgeson en Humphrey (2006) hebben een onderzoek uitgevoerd onder 540 personen met 243 verschillende banen, waarin gekeken werd naar de relatie tussen werkkenmerken en de behoefte van medewerkers aan trainingen. Uit het onderzoek kwam naar voren dat alleen werkkenmerken uit categorie (b) kennissenmerken relateerden met de behoefte aan trainingen van medewerkers. Hoewel de behoefte om trainingen te volgen wel iets zegt over iemands leerbehoefte, zegt het niet direct iets over de leerintentie van medewerkers. Voor bedrijven is het dan ook zinvol om te weten welke categorie van werkkenmerken de meeste invloed hebben op de leerintentie van medewerkers, zodat zij hierop in kunnen spelen door gerichte

interventies uit te voeren. Om erachter te komen welke werkkenmerken het meest van invloed zijn op de leerintentie van medewerkers, richt dit onderzoek zich op het beantwoorden van de volgende onderzoeksvraag:

'Welk(e) werkkenmerk(en) kan/kunnen met name de leerintentie van medewerkers beïnvloeden?'

Methode

Onderzoeksdesign

In dit onderzoek werd de relatie tussen werkkenmerken en leerintentie van medewerkers gemeten door middel van een vragenlijst. Het was een kwantitatief onderzoek met een correlationeel design waarbij het verband tussen de onafhankelijke variabele (werkkenmerken) en de afhankelijke variabele (leerintentie) werd gemeten. Het onderzoek maakte gebruik van zelfrapportages, de deelnemers vulden zelf vragen in over beide variabelen. Dit was vooral nuttig omdat volgens Fishbein en Azjen (1975) de perceptie van het individu op de omgeving meer invloed heeft op het gedrag, dan de omgeving vanuit een objectief oogpunt.

Participanten

De vragenlijst werd uitgezet onder 1183 medewerkers van drie verschillende waterschappen. De waterschappen zijn overheidsinstanties die gaan over het watersysteembeheer en zuiveringsbeheer in Nederland. De drie waterschappen die deelnamen aan dit onderzoek, liggen alle drie in de provincie Noord-Brabant. Van de 1183 medewerkers hebben 285 medewerkers de vragenlijst ingevuld (24.1% respons), waarvan 84 vrouwen en 201 mannen. De leeftijd van de deelnemers varieerde tussen 19 en 64 jaar ($M = 45.3$). De werkervaring van de participanten varieerde tussen enkele maanden en 49 jaar ($M = 11.3$, $SD = 9.20$). De verdeling van de hoogst genoten opleiding van de respondenten staat in Tabel 1.

Tabel 1

Verdeling Hoogst Genoten Opleiding Medewerkers

Hoogst genoten opleiding	<i>n</i>
Lagere school/ basisonderwijs	2
Lager Beroepsonderwijs	13
Middelbaar Beroepsonderwijs	82
Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs	9
Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs	3
Hoger Beroepsonderwijs Bachelor	109
Wetenschappelijk onderwijs Bachelor	4
Wetenschappelijk onderwijs Master	63

Het grootste gedeelte van de respondenten had Hoger Beroepsonderwijs Bachelor, als hoogst genoten opleiding. Daarop volgend had een groot gedeelte van de respondenten Middelbaar Beroepsonderwijs en Wetenschappelijk Onderwijs Master als hoogst genoten opleiding. De respondenten waren werkzaam in verschillende functies. Gezien de perceptie van de medewerkers op de werkkenmerken werd gemeten, vormde dat geen probleem voor de analyses.

Instrumenten

Werkkenmerken. De werkkenmerken werden gemeten met behulp van de ‘Work Design Questionnaire’ (WDQ) van Morgeson en Humphrey (2006). Uit verschillende onderzoeken blijkt de WDQ een betrouwbare en volledige schaal te zijn om werkkenmerken te meten (Hertel, Niedner, & Hermann, 2003; Shah, 2006; Truxillo, Cadiz, Rineer, Zaniboni, & Fraccaroli, 2012). Met het meetinstrument werden per categorie de volgende factoren gemeten (a) taakkenmerken: autonomie in plannen, autonomie in beslissingen, autonomie in werkmethoden, taakvariatie, taaksignificantie, taakidentiteit en feedback vanuit de baan; (b) kennissenmerken: baancomplexiteit, informatieverwerking, problemen oplossen, vaardighedenvariëteit en specialisatie; (c) sociale kenmerken: sociale support, geïnitieerde

onderlinge afhankelijkheid, ontvangen onderlinge afhankelijkheid, interactie buiten de organisatie en feedback van anderen; en (d) werkcontext: ergonomie, fysieke inspanning, werkomstandigheden en gebruik van apparatuur. Uit een eerdere studie bleek de alpha's van de 21 factoren te variëren tussen .64 en .95 (Morgeson & Humphrey, 2006). Elke factor werd in de vragenlijst door minimaal drie items gemeten. Een 5-punts Likertschaal werd gebruikt voor de beantwoording van de vragen, variërend van 1 '*helemaal niet mee eens*' tot 5 '*helemaal mee eens*'. Voorbeelditems en interpretatie van de score zijn per factor beschreven in Tabel 2.

Leerintentie. Leerintentie werd gemeten door middel van vijf items over de houding ten opzichte van leeractiviteiten (Kyndt et al., 2011). Deze items werden door de medewerkers beantwoord op een schaal van 1 '*helemaal niet mee eens*' tot 5 '*helemaal mee eens*'. De alpha van de leerintentieschaal is .82 (Kyndt, Govaerts, Keunen, & Dochy, 2013b). Deze schaal werd gebruikt in eerdere onderzoeken (Hazelzet, Keijzer, & Oomens, 2009; Kyndt et al., 2011; Kyndt et al., 2013a). Een voorbeelditem is 'Ik heb het voornemen om met andere mensen in mijn omgeving te praten over werk gerelateerde cursussen of trainingen die ik zou kunnen volgen.' Een hoge gemiddelde score betekent dat de medewerker een hoge leerintentie heeft. De complete vragenlijst is toegevoegd in Bijlage A.

De vragenlijst werd vertaald naar het Nederlands. Eerst werd de Engelse vragenlijst door twee verschillende mensen vertaald naar het Nederlands, vervolgens is daar één vragenlijst van gemaakt, die weer is terugvertaald naar het Engels door twee andere mensen. Op deze manier is getracht fouten in de vertaling te voorkomen. Tot slot werd een pilot gehouden met de doelgroep, om de vragenlijst te optimaliseren. De pilotgroep kreeg een conceptversie van de vragenlijst met de mogelijkheid om feedback te geven op de vraagstelling en de gebruikte woorden. Ook werd hen gevraagd bij te houden hoe lang ze bezig waren met het invullen van de vragenlijst. De pilot vond plaats op afstand. De

deelnemers kregen een week de tijd om de vragenlijst in te vullen en feedback te geven. Aan de hand van deze feedback werd de vertaling van de vragenlijst verder aangescherpt, om tot een zo betrouwbaar en valide mogelijk instrument te komen (Beaton, Bombardier, Guillemin, & Ferraz, 2000)

Procedure

De HR-afdeling van de organisatie werd benaderd om mee te werken aan het onderzoek en werd ingelicht over het doel van het onderzoek en de mogelijke voordelen voor de organisatie. De medewerkers van de organisatie werden via de mail benaderd door de HR-afdeling van één waterschap om de vragenlijst online in te vullen. In deze mail werd het onderzoek kort geïntroduceerd en werd de medewerkers verteld dat het invullen van de vragenlijst anoniem was. De medewerkers kregen een week de tijd om de vragenlijst in te vullen. Na de eerste week werd een herinneringsmail gestuurd en kregen de medewerkers nog een week extra de tijd om de vragenlijst in te vullen. Daarna stuurde de HR-afdeling nog een derde herinneringsmail, waarin stond dat de medewerkers nog twee extra dagen kregen om de vragenlijst in te vullen.

Analyse

De betrouwbaarheid van de vragenlijst over leerintentie en werkkenmerken werd gemeten met een Cronbach's alpha per factor. De validiteit van de vragenlijst werd gemeten met de Confirmatory Factor Analysis (CFA). Een CFA wordt gebruikt om bij een bestaande vragenlijst te controleren of het model dat de vragenlijst beoogt te meten, ook daadwerkelijk wordt gemeten met de vastgestelde items. Bij de vragenlijst over leerintentie werd geanalyseerd of de vijf items de latente variabele 'leerintentie' voldoende maten. Bij de vragenlijst over werkkenmerken werd voor 21 latente variabelen geanalyseerd of de drie tot vijf items per factor de bijbehorende latente variabele voldoende maten. Wanneer uit de CFA blijkt dat de modellen een goede fit hebben, dan is de onderliggende structuur zoals gevonden

DE RELATIE TUSSEN WERKKENMERKEN EN DE LEERINTENTIE VAN MEDEWERKERS

Tabel 2

Voorbeelditems per Factor uit Vragenlijst WDQ met Interpretatie Hoge Score

Factor	Voorbeelditem	Interpretatie hoge gemiddelde score
1. Autonomie in het plannen van je werk	In mijn baan kan ik zelf beslissen hoe ik mijn werk inplan.	De medewerker ervaart veel zelfstandigheid in het plannen van zijn werk.
2. Autonomie in beslissingen	In mijn baan heb ik de mogelijkheid om zelf veel beslissingen te nemen.	De medewerker ervaart veel zelfstandigheid in keuzes maken op zijn werk.
3. Autonomie in werkmethoden	Mijn baan stelt me in staat zelf te beslissen hoe ik mijn werk doe.	De medewerker ervaart veel zelfstandigheid in de manier hoe hij werkt.
4. Taakvariëteit	Mijn baan heeft betrekking op het uitvoeren van uiteenlopende taken.	De medewerker voert veel verschillende taken uit in zijn baan.
5. Taaksignificatie	Mijn baan heeft een grote impact op mensen buiten de organisatie.	De medewerker ervaart dat zijn baan veel impact heeft op de maatschappij.
6. Taakidentiteit	In mijn baan is het mogelijk het werk waar ik aan begin ook zelf af te maken.	De medewerker ervaart dat hij volledige taken doet en geen losse onderdelen.
7. Feedback vanuit de baan	De baan zelf geeft feedback over mijn prestaties.	De medewerker krijgt veel feedback terug van het werk over zijn prestaties.
8. Baancomplexiteit	In mijn werk kan ik slechts één taak of activiteit tegelijkertijd doen.(R)	De medewerker heeft geen complexe baan. Deze score wordt gehercodeerd, zodat een hoge score een complexere banen betekent.
9. Informatieverwerking	Mijn baan vereist dat ik veel nadenk.	De medewerker is met veel informatie tegelijkertijd bezig.
10. Probleem oplossen	Mijn baan vereist dat ik creatief ben.	De medewerker ervaart dat hij veel problemen moet oplossen in zijn baan.
11. Vaardighedenvariëteit	Mijn baan vereist uiteenlopende vaardigheden.	De medewerker heeft verschillende vaardigheden nodig in zijn werk.
12. Specialisatie	Mijn baan heeft hele specialistische doelen, taken of werkzaamheden.	De medewerker ervaart de baan als specialistisch.
13. Sociale steun	De mensen met wie ik werk zijn persoonlijk in mij geïnteresseerd.	De medewerker ervaart veel sociale steun van collega's.
14. Onderlinge afhankelijkheid geïnitieerd	Het werk van anderen is direct afhankelijk van mijn werk.	De medewerker ervaart dat het werk van anderen sterk afhankelijk is van zijn werk.
15. 'Ontvangen' onderlinge afhankelijkheid	Mijn werkzaamheden worden sterk beïnvloed door het werk van anderen.	De medewerker ervaart dat zijn werk sterk wordt beïnvloed door het werk van anderen.
16. Interactie buiten de organisatie	Op mijn werk communiceer ik vaak met mensen die niet voor dezelfde organisatie werken als ik.	De medewerker ervaart dat hij veel interactie heeft met mensen buiten de organisatie.
17. Feedback van anderen	Ik krijg veel informatie van mijn leidinggevende en mijn collega's over hoe ik presteer.	De medewerker krijgt veel feedback van anderen in de organisatie.
18. Ergonomie	De werkplekken zijn geschikt voor mensen van allerlei verschillende grootte	De medewerker ervaart de werkplek als goed en comfortabel.
19. Fysieke belasting	Mijn baan vereist behoorlijk wat spierkracht.	De medewerker ervaart dat zijn baan veel fysieke inspanning vereist.
20. Werkomstandigheden	In mijn baan loop ik weinig risico op een ongeluk.	De medewerker ervaart dat de werkomstandigheden goed zijn.
21. Gebruik van materiaal	In mijn werk gebruik ik ingewikkelde apparatuur en/of technologie.	De medewerker gebruikt veel apparatuur in zijn werk.

in deze dataset valide.

Aan de assumpties voor CFA is gedeeltelijk voldaan. De streekproef was namelijk wel willekeurig en de deelnemers hadden de vragenlijst onafhankelijk van elkaar ingevuld. Daarnaast was de steekproef groot genoeg, namelijk 285 respondenten. De scores op leerintentie $D(284) = .12, p < .05$ waren echter niet normaal verdeeld, maar hadden een linksscheve verdeling (skewness = $-.70, SE = .14$). Om deze reden is er gekozen voor een robuuste versie van de CFA. Een robuuste versie van de analyse houdt in dat de analyse wordt uitgevoerd over een grotere aantal dan de oorspronkelijke steekproefgrootte, op basis van de gegevens van de steekproef. De n wordt groot genoeg gemaakt, zodat er sprake is van een normaalverdeling. Hierdoor worden de uitkomsten minder beïnvloed door uitbijters, waardoor de resultaten beter te generaliseren zijn (Wilcox, 2005).

De CFA werd uitgevoerd in R-software met de ‘lavaan package’ (Rosseel, 2012). De items 30 t/m 33 en 71 uit de WDQ werden gehercodeerd. Kline (2010) raadt aan om de waarden van de relatieve chikwadraat (χ^2/df), de Root-Mean-Square Error of Approximation (RMSEA), de Comparative Fit Index (CFI) en de standardized root mean square residual (SRMR) te rapporteren om de fit van het model in kaart te brengen. In het analyse pakket ‘lavaan’ was het niet mogelijk om een robuuste versie van SRMR uit te rekenen, daarom werden de waarden van de CFA aangevuld met de Non Normed Fit Index (NNFI). De relatieve χ^2 werd gebruikt, omdat deze fit maat minder wordt beïnvloed door de steekproefgrootte, dan de χ^2 (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008). De RMSEA is een maat die de fit van het model absoluut meet en naast Kline (2010) ook wordt aanbevolen door Hooper et al. (2008). De CFI en NNFI meten beide de relatieve fit van het model. Met deze maten wordt de fit van het model vergeleken met een basismodel, waarin alle variabelen niet correleren (McDonald & Ho, 2002). In andere onderzoeken worden deze aanbevolen als goede fit maat voor een model (Hooper et al., 2008; Hox, 1999; Marsh & Balla, 1994). Het

model heeft een goede fit als de relatieve χ^2 kleiner is dan 3, de RMSEA kleiner is dan .05, de CFI groter is dan .95 (in sommige gevallen is groter dan .80 ook toelaatbaar) en de NNFI groter is dan .90 (Byrne, 1994; Hu & Bentler, 1999).

Voor het toetsen van de hypothese werden de correlaties berekend tussen 21 werkkenmerken en leerintentie. Een gemiddelde score werd berekend voor elk van de 21 werkkenmerken en voor leerintentie. De correlaties werden berekend op basis van die gemiddelde scores. Voor de assumpties van de Pearson's correlatiecoëfficiënt werd gecontroleerd. De lineariteit werd beoordeeld met behulp van scatterplots, aan die assumptie is voldaan. De variabelen waren echter niet normaal verdeeld, daarom is een robuuste versie van de Pearson's correlatiecoëfficiënt uitgevoerd.

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, werd berekend welk(e) werkkenmerk(en) het sterkst relateert/relateren met leerintentie. Hiervoor werd een meervoudige regressieanalyse uitgevoerd. De werkkenmerken die vanuit de eerste analyse, significant correleerden met leerintentie, werden opgenomen in het model. Bij deze analyse werden leeftijd, geslacht, opleidingsniveau en werkervaring meegenomen als controlevariabelen. Uit eerder onderzoek is gebleken dat deze variabelen van invloed kunnen zijn op de leerintentie van medewerkers (Kyndt et al., 2011; Maurer et al., 2003; Sanders et al., 2011).

Er werd gecontroleerd voor de assumpties van een meervoudige regressieanalyse. De variabelen waren kwantitatief, van interval meetniveau, unbounded en onafhankelijk. De variantie van de onafhankelijke variabelen was hoger dan 0. Op de assumptie van homoscedasticiteit en lineariteit werd gecontroleerd en aan beide assumpties werd voldaan. Ook aan de assumptie van multicollineariteit was voldaan, aangezien alle correlaties kleiner waren dan .90 (Field, 2010). Ook de errors waren onafhankelijk van elkaar, de variabelen scoorden tussen de 2.05 en 2.09 op de Durbin-Watson test. De assumptie van normale verdeling van residuen werd echter wel geschonden, daarom werd er een robuuste versie van

de meervoudige regressieanalyse uitgevoerd. Voor de robuuste analyses geldt dat relaties significant zijn als het getal nul niet in het 95% betrouwbaarheidsinterval voorkomt (Preacher & Hayes, 2008; Ten Brummelhuis, Van der Lippe & Kluwer, 2010).

Resultaten

Beschrijvende resultaten

De gemiddelden, standaarddeviaties per variabele en de correlaties tussen de variabelen zijn weergegeven in Tabel 3. Ook staan de alpha's per variabele genoemd in deze tabel. Opvallend is dat bijna alle werkkenmerken tussen de 3 en 4 worden beoordeeld, respectievelijk 'neutraal' en 'mee eens'. De enige werkkenmerken die hierop afwijken zijn 'fysieke belasting' en 'gebruik materiaal', de medewerkers ervaren gemiddeld hun werk niet als fysiek zwaar en gebruiken weinig apparatuur. Gezien veel van de participanten werkzaamheden uitvoeren op kantoor, verklaart dat de lage score op deze constructen. Daarnaast valt het op dat op een aantal kenmerken boven de 4 wordt beoordeeld: autonomie in plannen van werkzaamheden, autonomie in werkmethoden, taakvariëteit en vaardighedenvariëteit (zie Tabel 3). De medewerkers ervaren gemiddeld dus veel autonomie in het plannen van werkzaamheden en in werkmethoden en ervaren daarnaast gemiddeld veel variëteit in taken en vaardigheden die ze nodig hebben voor hun werk.

Resultaten confirmatieve facoranalyse

Uit de CFA van de vragenlijst over leerintentie, blijkt de latente variabele 'leerintentie' goed te worden gemeten met de vijf items, $\chi^2/df < 2$, RMSEA = .05, CFI = 1.00, NNFI = .99. Wat echter opvalt is dat de standaardfout van item 1 'Ik ben van plan om met andere mensen uit mijn omgeving te gaan praten over opleidingen of cursussen die ik zou kunnen volgen voor mijn werk.' en item 3 'Ik ben van plan informatie te zoeken over opleidingen of cursussen die ik zou kunnen volgen voor mijn werk.' onderling correleren. Dit wijst erop dat item 1 en 3 samen nog iets anders meten dan leerintentie.

De CFA van de vragenlijst over werkkenmerken laat zien dat de 21 latente variabelen voldoende verklaard worden door de bijbehorende items $\chi^2/df < 2$, RMSEA = .04, CFI = .84, NNFI = .82. De NNFI en CFI zijn aan de lage kant, maar de relatieve χ^2 en de RMSEA wijzen op een goed model. Gezien het een veel gebruikte (Hertel et al., 2003; Shah, 2006; Truxillo et al., 2012) en gevalideerde vragenlijst is (Morgeson & Humphrey, 2006), en de relatieve chikwadraat, RMSEA en de CFI acceptabel zijn, is besloten dat de fit van het model voldoende was om mee verder te gaan.

Ook in dit model correleren de standaardfouten van bepaalde items van de vragenlijst onderling. De standaardfouten van item 6 'In mijn baan kan ik zelf beslissen hoe ik mijn werk inplan.' en item 7 'In mijn baan kan ik zelf bepalen in welke volgorde de werkzaamheden uitgevoerd worden.' correleren onderling. Ook de standaardfouten van item 50 'Ik heb de mogelijkheid om op mijn werk hechte vriendschappen te ontwikkelen.' en item 54 'De mensen met wie ik werk zijn persoonlijk in mij geïnteresseerd.' correleren onderling. Daarnaast correleren de standaardfouten van item 69 'De zitplaatsen op mijn werk zijn goed in orde.' en item 70 'De werkplekken zijn geschikt voor mensen van allerlei verschillende grootte.' onderling en de standaardfouten van item 77 'In mijn baan loop ik weinig risico op een ongeluk.' en item 78 'Mijn werk vindt plaats in een omgeving die vrij is van stoffen die gevaarlijk zijn voor de gezondheid.' correleren onderling.

Relatie tussen werkkenmerken en leerintentie.

Om de relatie tussen werkkenmerken en leerintentie te meten is de Pearson correlatiecoëfficiënt berekend voor de 21 werkkenmerken met leerintentie met een bootstrap ($n = 5000$). In Tabel 3 zijn de resultaten opgenomen van deze analyse. Uit de resultaten blijkt dat er een significant positieve relatie bestaat tussen taaksignificantie en leerintentie $r = .19$,

DE RELATIE TUSSEN WERKKENMERKEN EN DE LEERINTENTIE VAN MEDEWERKERS

Tabel 3. *Beschrijvende Statistieken, Interne Consistentie per Variabele (α , Schuingedrukt) en Robuuste Correlaties Tussen de Variabelen.*

Variabele	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1 Leerintentie	3.54	.98	<i>.91</i>																							
2 Autonomie in het plannen van je werk	4.01	.64	.01	<i>.77</i>																						
3 Autonomie in beslissingen	3.87	.64	.04	<i>.49*</i>	<i>.75</i>																					
4 Autonomie in werkmethode	4.06	.58	.01	<i>.68*</i>	<i>.69*</i>	<i>.75</i>																				
5 Taakvariëteit	4.14	.62	.11	<i>.34*</i>	<i>.38*</i>	<i>.35*</i>	<i>.86</i>																			
6 Taaksignificantie	3.29	.78	<i>.19*</i>	<i>.16*</i>	<i>.43*</i>	<i>.22*</i>	<i>.34*</i>	<i>.81</i>																		
7 Taakidentiteit	3.68	.69	-.01	<i>.34*</i>	<i>.33*</i>	<i>.39*</i>	<i>.13*</i>	.11	<i>.77</i>																	
8 Feedback vanuit de baan	3.54	.69	.09	<i>.22*</i>	<i>.35*</i>	<i>.30*</i>	<i>.27*</i>	<i>.31*</i>	<i>.42*</i>	<i>.78</i>																
9 Baancomplexiteit	3.70	.80	.11	<i>.14*</i>	<i>.24*</i>	<i>.17*</i>	<i>.38*</i>	<i>.15*</i>	-.08	.02	<i>.82</i>															
10 Informatieverwerking	3.98	.61	<i>.27*</i>	.10	<i>.26*</i>	<i>.16*</i>	<i>.38*</i>	<i>.35*</i>	-.05	.07	<i>.49*</i>	<i>.68</i>														
11 Probleem oplossen	3.72	.64	<i>.19*</i>	<i>.25*</i>	<i>.40*</i>	<i>.29*</i>	<i>.47*</i>	<i>.38*</i>	.04	<i>.20*</i>	<i>.36*</i>	<i>.55*</i>	<i>.76</i>													
12 Vaardighedenvariëteit	4.05	.58	<i>.31*</i>	<i>.24*</i>	<i>.39*</i>	<i>.27*</i>	<i>.54*</i>	<i>.48*</i>	.10	<i>.19*</i>	<i>.52*</i>	<i>.64*</i>	<i>.68*</i>	<i>.83</i>												
13 Specialisatie	3.69	.70	.10	.10	<i>.17*</i>	.07	<i>.14*</i>	<i>.30*</i>	<i>.21*</i>	<i>.18*</i>	<i>.15*</i>	<i>.39*</i>	<i>.39*</i>	<i>.49*</i>	<i>.81</i>											
14 Sociale steun	3.81	.49	<i>.25*</i>	<i>.20*</i>	<i>.28*</i>	<i>.22*</i>	<i>.26*</i>	<i>.13*</i>	<i>.18*</i>	<i>.21*</i>	.07	<i>.13*</i>	<i>.16*</i>	<i>.20*</i>	-.02	<i>.72</i>										
15 Onderlinge afhankelijkheid geïnitieerd	3.16	.77	.04	.03	.02	.02	<i>.13*</i>	<i>.19*</i>	-.04	.04	.09	<i>.25*</i>	<i>.26*</i>	<i>.22*</i>	<i>.21*</i>	.09	<i>.79</i>									
16 'Ontvangen' onderlinge afhankelijkheid	3.15	.73	.09	-.10	-.08	-.09	.08	<i>.16*</i>	<i>-.14*</i>	-.03	.05	<i>.32*</i>	<i>.15*</i>	<i>.16*</i>	<i>.14*</i>	.07	<i>.58*</i>	<i>.74</i>								
17 Interactie buiten de organisatie	3.11	1.02	<i>.13*</i>	.08	<i>.26*</i>	.10	<i>.22*</i>	<i>.49*</i>	-.05	.07	<i>.18*</i>	<i>.27*</i>	<i>.31*</i>	<i>.32*</i>	.11	<i>.22*</i>	<i>.17*</i>	<i>.13*</i>	<i>.93</i>							
18 Feedback van anderen	3.03	.76	<i>.15*</i>	<i>.13*</i>	<i>.23*</i>	<i>.17*</i>	<i>.14*</i>	<i>.26*</i>	<i>.23*</i>	<i>.43*</i>	.01	<i>.14*</i>	<i>.15*</i>	<i>.20*</i>	<i>.13*</i>	<i>.38*</i>	<i>.19*</i>	.07	<i>.14*</i>	<i>.87</i>						
19 Ergonomie	3.95	.78	<i>.19*</i>	<i>.20*</i>	<i>.17*</i>	<i>.22*</i>	<i>.26*</i>	-.09	.11	.05	<i>.36*</i>	<i>.21*</i>	.08	<i>.20*</i>	-.09	<i>.25*</i>	.11	.03	-.07	.01	<i>.72</i>					
20 Fysieke belasting	1.98	1.00	-.09	-.10	-.07	<i>-.13*</i>	-.06	<i>.23*</i>	.10	<i>.15*</i>	<i>-.41*</i>	<i>-.27*</i>	-.01	-.10	<i>.23*</i>	<i>-.14*</i>	-.02	-.05	.10	<i>.15*</i>	<i>-.63*</i>	<i>.91</i>				
21 Werkomstandigheden	3.56	.82	<i>.14*</i>	.10	.11	<i>.13*</i>	.09	-.11	.01	-.01	<i>.22*</i>	<i>.14*</i>	.02	<i>.12*</i>	<i>-.20*</i>	<i>.32*</i>	.04	.10	-.05	.02	<i>.61*</i>	<i>-.60*</i>	<i>.73</i>			
22 Gebruik van materiaal	2.35	.83	-.04	<i>-.13*</i>	<i>-.16*</i>	<i>-.19*</i>	-.08	<i>.18*</i>	-.01	.10	<i>-.25*</i>	-.04	.06	-.07	<i>.35*</i>	<i>-.13*</i>	<i>.17*</i>	.11	.10	<i>.12*</i>	<i>-.43*</i>	<i>.69*</i>	<i>-.42*</i>	<i>.70</i>		
23 Leeftijd	45.31	9.70	<i>-.18*</i>	.10	<i>.15*</i>	.11	.03	.05	<i>.24*</i>	<i>.21*</i>	-.07	<i>-.17*</i>	-.03	-.03	.09	<i>-.15*</i>	.05	-.06	-.03	.10	-.07	<i>.16*</i>	<i>-.19*</i>	<i>.12*</i>	-	
24 Opleidingsniveau	6.30 ^a	2.01	<i>.17*</i>	.08	.12	<i>.15*</i>	<i>.20*</i>	-.01	<i>-.14*</i>	<i>-.16*</i>	<i>.49*</i>	<i>.46*</i>	<i>.30*</i>	<i>.39*</i>	.00	<i>.14*</i>	.08	<i>.12*</i>	.06	-.02	<i>.40*</i>	<i>-.54*</i>	<i>.40*</i>	<i>-.46*</i>	<i>-.30*</i>	-
25 Werkervaring	11.25	9.20	<i>.12*</i>	.03	.06	.02	.06	-.01	<i>.19*</i>	.09	-.07	<i>-.20*</i>	-.08	-.10	.04	-.10	-.09	-.10	-.09	.06	<i>-.16*</i>	<i>.29*</i>	<i>-.33*</i>	<i>-.19*</i>	<i>-.46*</i>	<i>-.34*</i>

Noot: * is significant voor tweezijdig toetsen en geen nul in het 95% betrouwbaarheidsinterval. ^a Gemiddelde opleidingsniveau van 6 betekent 'Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs'.

95% CI [.06, .32], tussen informatieverwerking en leerintentie $r = .27$, 95% CI [.13, .40], tussen problemen oplossen en leerintentie $r = .19$, 95% CI [.08, .31] en tussen vaardighedenvariëteit en leerintentie $r = .31$, 95% CI [.20, .41]. Daarnaast is een significant positieve relatie zichtbaar tussen sociale steun en leerintentie $r = .25$, 95% CI [.12, .36], tussen interactie buiten de organisatie en leerintentie $r = .13$, 95% CI [.01, .25], tussen feedback van anderen en leerintentie $r = .15$, 95% CI [.04, .26], tussen ergonomie en leerintentie $r = .19$, 95% CI [.06, .31] en tussen werkomstandigheden en leerintentie $r = .14$, 95% CI [.02, .25]. Dit resultaat bevestigt in beperkte mate hypothese 1; een aantal werkkenmerken correleren positief met leerintentie.

Meervoudige regressieanalyse

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag ‘Welk(e) werkkenmerk(en) kan/kunnen met name de leerintentie van medewerkers beïnvloeden?’, is een robuuste meervoudige regressieanalyse uitgevoerd ($n = 5000$). De onafhankelijke variabelen zijn de werkkenmerken die significant correleren met leerintentie: taaksignificantie, informatieverwerking, probleem oplossen, vaardighedenvariëteit, sociale steun, interactie buiten de organisatie, feedback van anderen, ergonomie en werkomstandigheden. De afhankelijke variabele is leerintentie en de controlevariabelen zijn geslacht, leeftijd, opleidingsniveau en werkervaring. De resultaten van de meervoudige regressieanalyse staan in Tabel 4. Uit de meervoudige regressie blijkt dat de controlevariabelen met de werkkenmerken een significant gedeelte van de variantie in leerintentie verklaren ($F(13, 271) = 4.29$, $p < .05$, $R^2 = .17$, $R^2_{Adjusted} = .13$). De controlevariabelen verklaren 5% van de variantie verklaren $R^2 = .05$ en de werkkenmerken 12% van de variantie verklaren ($\Delta R^2 = .12$). Bij de variantie die verklaard wordt door de werkkenmerken is er sprake van een medium effect $f^2 = .14$ (Cohen, 1988). Alleen vaardighedenvariëteit heeft een significante positieve correlatie met

leerintentie $B = .37$, $SD B = .17$, 95% CI [.03, .69]. Ook is er een negatief significante correlatie zichtbaar tussen leeftijd en leerintentie $B = -.02$, $SE B = .01$, 95% CI [-.03, -.001].

Discussie en Conclusie

Hoewel de huidige maatschappij vraagt om verdere ontwikkeling en scholing van medewerkers, worden de opleidingsmogelijkheden die een organisatie aanbiedt niet altijd door hen benut (Kyndt & Baert, 2013). Een manier om het percentage deelnemers aan opleidingsactiviteiten te verhogen, is het vergroten van de leerintentie van medewerkers, omdat dit een sterke voorspeller is voor de daadwerkelijke deelname aan leeractiviteiten (Maurer et al., 2003). Gezien elke medewerker te maken heeft met werkkenmerken, werd in dit onderzoek middels een vragenlijst onderzocht welke werkkenmerken het meest van invloed zijn op de leerintentie van medewerkers. Hierdoor weten organisaties in welke kenmerken zij kunnen investeren om de leerintentie van hun medewerkers te verhogen.

De resultaten van dit onderzoek bevestigen gedeeltelijk de hypothese ‘alle werkkenmerken zijn positief gerelateerd aan de leerintentie van de medewerker’. De werkkenmerken die namelijk in dit onderzoek significant correleren met leerintentie zijn: taaksignificatie, informatieverwerking, probleem oplossen, vaardighedenvariëteit, sociale steun, interactie buiten de organisatie, feedback van anderen, ergonomie en werkomstandigheden. Deze resultaten sluiten gedeeltelijk aan bij eerdere onderzoeken naar factoren die invloed hebben op de leerintentie (Kyndt et al., 2011; Maurer & Tarulli, 1994; Maurer et al., 2003; Sanders et al., 2011). Sociale steun en feedback van anderen, zowel op management, als op collegiaal niveau, blijken bijvoorbeeld in eerder onderzoek ook significant positief te correleren met leerintentie (Sanders et al., 2011). Dit betekent dat het in een organisatie belangrijk is dat medewerkers een goede band kunnen opbouwen met elkaar en feedback ontvangen van collega's en leidinggevenden. Wanneer een medewerker namelijk sociale steun ervaart, heeft dit een positieve invloed op de leercultuur en vermindert het de

DE RELATIE TUSSEN WERKKENMERKEN EN DE LEERINTENTIE VAN MEDEWERKERS

Tabel 4

Robuuste Meervoudige Regressieanalyse Geselecteerde Werkkenmerken (OV's) en Leerintentie (AV).

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	95% CI	<i>R</i> ²
Model 1				0.05
Constant	3.62	.46	[2.71, 4.53]	
Leeftijd	-.01	.01	[-.03, .00]	
Geslacht	.13	.13	[-.13, .39]	
Opleidingsniveau	.06	.03	[.00, .12]	
Werkervaring	-.002	.01	[-.02, .01]	
Model 2				0.17
Constant	.54	.78	[-1.00, 2.01]	
Leeftijd	-.02	.01	[-.03, -.001]*	
Geslacht	.11	.13	[-.16, .37]	
Opleidingsniveau	-.02	.04	[-.10, .05]	
Werkervaring	-.001	.01	[-.02, .02]	
Taaksignificantie	.07	.11	[-.14, .28]	
Informatieverwerking	.14	.16	[-.15, .45]	
Probleem oplossen	-.08	.13	[-.33, .16]	
Vaardighedenvariëteit	.37	.17	[.03, .69]*	
Sociale steun	.27	.15	[-.02, .56]	
Interactie buiten organisatie	-.02	.07	[-.15, .12]	
Feedback van anderen	.07	.08	[-.09, .23]	
Ergonomie	.15	.09	[-.02, .34]	
Werkomstandigheden	-.01	.09	[-.19, .17]	

Noot: * is significant voor tweezijdig toetsen en geen nul in het 95% betrouwbaarheidsinterval.

stress rondom de baan (Mikkelsen, Saksvik, & Ursin, 1998). Het is belangrijk dat de organisatie dit weet en hierop inspeelt, door feedback geven te stimuleren en ruimte te geven voor ontmoeting en persoonlijk contact tussen medewerkers.

Opvallend is dat ergonomie en werkomstandigheden significant correleren met leerintentie. Een correlatie tussen deze constructen is niet eerder empirisch aangetoond. De relatie kan echter wel verklaard worden vanuit het 'sick building syndrome' (SBS). Het fenomeen SBS is ontstaan, omdat medewerkers fysieke en mentale klachten kregen op de werkplek (zoals vermoeidheid, hoofdpijn en slechte concentratie), die verdwenen wanneer zij het gebouw verlieten. De oorzaak hiervan werd gewijd aan het binnenklimaat van een gebouw (Skov, Valbjørn & Pedersen, 1989). Uit verschillende studies bleek namelijk dat een onaangenaam binnenklimaat (zoals te weinig ventilatie, onaangename temperatuur en een niet prettige fysieke omgeving) kan zorgen voor fysieke en mentale klachten. Een goed binnenklimaat heeft daarentegen positieve effecten. Zo blijkt uit eerder onderzoek dat een goed geventileerde werkplek ervoor zorgt dat mensen helderder nadenken en beter werk leveren, dan wanneer de werkplek slecht geventileerd is (Wargocki, Wyon, Sundell, Clausen, & Fanger, 2000). Een werkomgeving (waaronder ergonomie en werkomstandigheden) heeft volgens Skov, Valbjørn en Pedersen (1989) invloed op iemands welbevinden. Wanneer iemand de ergonomie en werkomstandigheden slecht vindt, en hierdoor minder welbevinden ervaart, heeft dat invloed op de wil om te leren (Boekaerts, 1993). Wellicht is het daardoor ook van invloed op de intentie om te leren. Dit brengt implicaties mee voor organisaties. Het is belangrijk om als organisatie een goed binnenklimaat te faciliteren, zodat niet alleen het welbevinden van medewerkers verhoogd wordt, maar dit ook een positief effect heeft op de leerintentie.

De werkkenmerken die niet significant correleren met leerintentie zijn: autonomie, taakvariëteit, taakidentiteit, feedback vanuit de baan, baancomplexiteit, specialisatie,

onderlinge afhankelijkheid, fysieke belasting en gebruik van materiaal. Dit betekent dat deze werkkenmerken niet specifiek belangrijk zijn voor de leerintentie van medewerkers. Dat wil niet zeggen dat deze werkkenmerken niet belangrijk zijn, want deze kunnen wel een indirect effect hebben op de leerintentie of een directe invloed hebben op andere factoren die de deelname aan leeractiviteiten bevorderen. Zo kan autonomie in je werk een positieve invloed hebben op de intrinsieke motivatie om te leren (Ryan & Deci, 2000).

Het werkkenmerk dat niet significant correleert met leerintentie, waar dat wel werd verwacht, is baancomplexiteit. Baancomplexiteit correleert niet significant met leerintentie, terwijl dit wel blijkt uit eerdere onderzoek (Joo & Lim, 2009). Dat deze correlatie ontbreekt, kan komen doordat de relatie tussen baancomplexiteit en leerintentie niet lineair hoeft te zijn. Het effect dat complexiteit heeft op de medewerker, is afhankelijk van het gevoel van competentie. Wanneer iemand zijn baan als complex ervaart, maar zich niet competent genoeg voelt, kan dat leiden tot minder intrinsieke motivatie om te leren (Ryan & Deci, 2000). Een andere medewerker die zijn baan even complex vindt en zich competent voelt, heeft wel de motivatie om te leren (Ryan & Deci, 2000). Het kan zijn dat hierdoor de correlatie tussen baancomplexiteit en leerintentie niet zichtbaar is.

De resultaten van de meervoudige regressieanalyse geven antwoord op de onderzoeksvraag ‘Welk(e) werkkenmerk(en) kan/kunnen met name de leerintentie van medewerkers beïnvloeden?’. Uit de analyse blijkt dat alleen het werkkenmerk ‘vaardighedenvariëteit’ een significant uniek positief verband heeft met leerintentie. Deze relatie blijft namelijk significant nadat gecontroleerd is voor de overige werkkenmerken en de controlevariabelen. Dat houdt in dat de leerintentie hoger is wanneer medewerkers diverse vaardigheden nodig hebben in hun baan. Wanneer een medewerker een baan heeft waarin veel verschillende en complexe vaardigheden vereist zijn, kan dat de behoefte van de medewerker vergroten om zichzelf te ontwikkelen. Zeker wanneer een medewerker het

niveau van de vaardigheid of competentie volgens eigen beleving onder de maat beheerst.

Deze behoefte aan zelfverbetering en doelgerichte leeroriëntatie leidt tot meer deelname aan formele leeractiviteiten, meer leersucces en meer leerintentie (Hurtz & Williams, 2009; Maurer et al., 2003). Voor organisaties heeft deze uitkomst tot gevolg, dat het belangrijk is om banen te creëren waar diverse vaardigheden voor nodig zijn. Op die manier kunnen bedrijven op een directe manier de leerintentie van medewerkers verhogen.

Daarnaast laat de meervoudige regressieanalyse zien dat leeftijd significant negatief correleert met leerintentie, zelfs wanneer wordt gecontroleerd voor overige werkkenmerken en de andere controlevariabelen. Jongere medewerkers hebben dus gemiddeld een hogere leerintentie dan oudere medewerkers. Dit resultaat sluit aan bij eerdere onderzoeken (Maurer et al., 2003; Renkema et al., 2009). Ondanks dat deze uitkomst geen doel uitmaakte van het onderzoek, is het toch een belangrijk resultaat. Het laat zien dat leeftijd een robuuste relatie lijkt te hebben met leerintentie, wat nogmaals het belang aantoont van gerichte interventies voor het stimuleren van de leerintentie bij oudere medewerkers. Voor organisaties is deze uitkomst een extra stimulans om gebruikt te maken van interventies om oudere medewerkers te stimuleren, door bijvoorbeeld meer vaardigheden te eisen in banen.

Uit de resultaten wordt geconcludeerd dat de werkkenmerken die significant gerelateerd zijn aan leerintentie afkomstig zijn uit de vier verschillende subgroepen die Morgeson en Humphrey (2006) onderscheiden: taakkenmerken, kenniskenmerken, sociale kenmerken en werkcontext. Werkkenmerken in de brede zin van het woord zijn dus belangrijk voor de leerintentie van medewerkers. De kenmerken die significant positief correleren met leerintentie hebben losstaand een invloed op leerintentie. Wanneer echter deze significante kenmerken en controlevariabelen worden meegenomen, dan blijkt voornamelijk vaardighedenvariëteit significant positief van invloed te zijn op de leerintentie van medewerkers. Voor de praktijk betekent dit dat werkgevers door diverse werkkenmerken de

leerintentie van de medewerker kunnen verhogen, maar dat het voornamelijk belangrijk is dat werkgevers zorgen voor voldoende vaardighedenvariëteit in banen. Voor de theorie is dit onderzoek een aanvulling op kennis over de exacte werkkenmerken die significant positief correleren met leerintentie. In eerder onderzoek zijn wel enkele werkkenmerken meegenomen, maar dit onderzoek heeft veel nieuwe werkkenmerken meegenomen in het onderzoek en daardoor ook nieuwe correlaties aangetoond. Daarnaast is dit onderzoek aanvullend op huidig onderzoek doordat het aantoont dat vaardigvariëteit in het werk een blijvend significant positief verband laat zien met leerintentie, nadat voor verschillende werkkenmerken en controlevariabelen is gecontroleerd. Dat vaardighedenvariëteit zo'n belangrijke predictor is van leerintentie, is niet eerder aangetoond.

Beperkingen en vervolgonderzoek

Een beperking van dit onderzoek betreft de vragenlijsten die zijn gebruikt. Sommige errortermen van items uit beide vragenlijsten correleren onderling. Deze correlaties zijn binnen één factor, maar kunnen erop wijzen dat bepaalde factoren wel zijn gemeten door deze items, maar niet zijn meegenomen in dit onderzoek. Te denken valt aan de factor 'informatie verkrijgen over trainingen en cursussen', voor item 1 en 3 van de vragenlijst over leerintentie, gezien beide vragen daarover gaan. Voor werkkenmerken valt te denken aan de factoren 'volgorde van werk inplannen' (voor item 6 en 7), 'vriendschap met collega's' (voor item 50 en 54), 'comfort van zitplekken' (voor item 69 en 70) en 'gezondheidsrisico's door werkomgeving' (voor item 77 en 78). Deze onderlinge correlaties brengen gevolgen met zich mee. Zo kan het zijn dat leerintentie niet te meten is met één factor, maar met verschillende factoren. Ook zijn er mogelijk andere werkkenmerken die de leerintentie van medewerkers beïnvloeden, maar niet zijn meegenomen in dit onderzoek. Dit alles heeft gevolgen voor de interpretatie van de resultaten. De conclusies worden met minder zekerheid gesteld, omdat de vragenlijst in de huidige vorm onvolledig kan zijn. Vervolgstudie zou daarom vanuit de

literatuur op zoek kunnen gaan naar mogelijke factoren die niet gemeten worden in de huidige vragenlijst, maar wel bij werkkenmerken of leerintentie horen. De vragenlijst kan vervolgens aangevuld worden met deze factoren. Daarnaast laat de validiteit van de vragenlijst over werkkenmerken te wensen over, waardoor de resultaten met minder zekerheid te stellen zijn, dan wanneer het model een goede fit had getoond op de CFA. Een mogelijke oorzaak hiervoor is de vertaling van de vragenlijst. Het kan zijn dat deze niet nauwkeurig genoeg is. In vervolgonderzoek zou het goed zijn om de WDQ vragenlijst daarom opnieuw te vertalen.

Een tweede beperking is dat leerintentie in dit onderzoek wordt gemeten met vragen over deelname aan formele leeractiviteiten. Uit eerder onderzoek is gebleken dat volwassenen naast deelname aan formele leeractiviteiten, ook veel leren op de werkvloer (Eraut, 2004). Dit maakt leerintentie voor informele leeractiviteiten relevant om te meten. Hoewel leerintentie op informeel niveau lastig is te operationaliseren, omdat dit vaak onbewust en spontaan gebeurt, is het toch een limitering van dit onderzoek en een aanbeveling voor vervolgonderzoek (Kyndt & Baert, 2013).

De derde beperking is dat de resultaten van dit onderzoek enkel verkregen zijn door vragenlijsten. Dit is een limitering, gezien meerdere manieren van data verzamelen een completer beeld kan geven van de constructen en de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek verhogen. Het kan zijn dat de zelfrapportages zorgen voor een vertekend beeld van de resultaten (Podsakoff, MacKenzie, Podsakoff, & Lee, 2003). Dit kan veroorzaakt worden door het gebruik van één vorm van dataverzameling, waardoor de relaties tussen variabelen versterkt worden of doordat respondenten in zelfrapportages de neiging kunnen hebben sociaal wenselijke antwoorden te geven (Conway, 2002). In vervolgonderzoek kan daarom aandacht worden besteed aan uitbreiding van dataverzameling met diepte interviews. Op die manier kan dieper worden ingegaan op de constructen. In een diepte-interview kunnen de werkkenmerken die significant positief correleren met leerintentie verder uitgediept worden.

Zo kan op die manier in kaart worden gebracht hoe dat werkkenmerk vorm krijgt binnen de organisatie en kan onderzocht worden of de manier hoe een werkkenmerk is ingericht verschilt tussen organisaties en wat dat voor invloed heeft op de leerintentie. In een diepte-interview kan daarnaast worden onderzocht waarom vaardighedenvariëteit zo sterk correleert met leerintentie en welke vaardigheden of combinatie van vaardigheden positief correleren met leerintentie. Door dieper in te gaan op de constructen, kunnen specifiekere aanbevelingen worden gegeven hoe organisaties hun banen optimaal kunnen vormgeven om leerintentie te stimuleren.

Referenties

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Bancheva, E., & Ivanova, M. (2015). Informal learning in the workplace. *Private World(s)*, 3, 157-182.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191.
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28(2), 149-167.
- Byrne, B. M. (1994). Testing for the factorial validity, replication, and invariance of a measuring instrument: A paradigmatic application based on the maslach burnout inventory. *Multivariate Behavioral Research*, 29(3), 289-311.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, NJ.
- Conway, J. M. (2002). Method variance and method bias in industrial and organizational psychology. In S.G. Rogelberg (red.), *Handbook of research methods in industrial and organizational psychology*. Malden, MA: Blackwell.
- Crouse, P., Doyle, W., & Young, J. D. (2011). Workplace learning strategies, barriers, facilitators and outcomes: A qualitative study among human resource management practitioners. *Human Resource Development International*, 14(1), 39-55.
- De Vos, A., De Hauw, S., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2011). Competency development and career success: The mediating role of employability. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 438-447.
- Elman, C., & O'Rand, A. M. (2002). Perceived job insecurity and entry into work-related education and training among adult workers. *Social Science Research*, 31, 49-76. doi:10.1006/ssre.2001.0718

- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Londen: Sage.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley.
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109.
- Goes, J. B., & Park, S. H. (1997). Interorganizational links and innovation: The case of hospital services. *Academy of Management Journal*, 40(3), 673-96.
- Hackman, J. R., & Lawler, E. E. (1971). Employee reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology Monograph*, 55(3), 259-286.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250-279.
- Hazelzet, A., Keijzer, L., & Oomens, S. (2009). Wat prikkelt laagopgeleide werknemers voor schooling? *Develop: Kwartaaltijdschrift over Human Resources Development*, 5(2), 53-60.
- Hertel, G., Niedner, S., & Hermann, S. (2003). Motivation of software developers in open source projects: An internet-based survey of contributors to the linux kernel. *Research Policy*, 32, 1159-1177.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hox, J. J. (1999). Principes en toepassing van structurele modellen. *Kind en Adolescent*, 20(3), 200-217.

- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Hurley, R., & Hult, G. (1998). Innovation, market orientation, and organisational learning: An integration and empirical examination. *Journal of Marketing*, 62(3), 42-54.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Krishna, V. (2008). *Exploring organizational commitment from an organizational perspective: Organizational learning as a determinant of affective commitment in Indian software firms*. Ann Arbor: ProQuest.
- Kyndt, E., & Baert, H. (2013). Antecedents of employees' involvement in work-related learning: A systematic review. *Review of Educational Research*, 83(2), 273-313.
- Kyndt, E., Govaerts, N., Dochy, F., & Baert, H. (2011). The learning intention of low-qualified employees: A key for participation in lifelong learning and continuous training. *Vocations and Learning*, 4, 211–229. doi:10.1007/s12186-011-9058-5
- Kyndt, E., Govaerts, N., Claes, T., De La Marche, J., & Dochy, F. (2013a). What motivates low-qualified employees to participate in training and development? A mixed-method study on their learning intentions. *Studies in Continuing Education*, 35(3), 315-336.
- Kyndt, E., Govaerts, N., Keunen, L., & Dochy, F. (2013b). Examining the learning intentions of low qualified employees: A mixed method study. *Journal of Workplace Learning*, 25(3), 178-197.
- Marsh, H. W., & Balla, J. (1994). Goodness of fit in confirmatory factor analysis: The effects of sample size and model parsimony. *Quality & Quantity*, 28, 185-217.
- 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). 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
- McDonald, R. P., & Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting statistical equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82.
- Mikkelsen, A., Saksvik, P. Ø., & Ursin, H. (1998). Job stress and organizational learning climate. *International Journal of Stress Management*, 5(4), 197-209.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2014). *Percentage van 25- t/m 64-jarigen dat deelneemt aan leeractiviteiten (leven lang leren)*. Ontleend aan http://www.trendsinebeeld.minocw.nl/grafieken/3_1_1_7.php
- Morgeson, F. P., & Humphrey, S. E. (2006). The work design questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1321-1339.
- Nauta, A., Van Vianen, A., Van der Heijden, B., Van Dam, K., & Willemsen, M. (2009). Understanding the factors that promote employability orientation: The impact of employability culture, career satisfaction, and role breadth self-efficacy. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(2), 233-251.
- Noe, R. A. (1996). Is career management related to employee development and performance? *Journal of Organizational Behavior*, 17, 119–133. doi:10.1002/(SICI)1099-1379(199603)17:2<119::AID-JOB736>3.0.CO;2-O
- Parker, S. K., Wall, T. D., & Cordery, J. L. (2001). Future work design research and practice: Towards an elaborated model of work design. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 413–440.

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Podsakoff, N. P., & Lee, J. Y. (2003). The mismeasure of man(agement) and its implications for leadership research. *Leadership Quarterly*, *14*, 615-656.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, *40*, 879-891.
- Renkema, A. (2006). Individual learning accounts: A strategy for lifelong learning? *Journal of Workplace Learning*, *18*, 384–394. doi:10.1108/13665620610682107
- Renkema, A., Schaap, H., & Van Dellen, T. (2009). Development intention of support staff in an academic organization in the Netherlands. *Career Development International*, *14*, 69–86. doi:10.1108/13620430910933583
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, *48*(2), 1-36.
- 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
- Shah, S. K. (2006). Motivation, governance, and the viability of hybrid forms in open source software development. *Management Science*, *52*, 1000-1014.
- Skov, P., Valbjørn, O., & Pedersen, B. V. (1989). Influence of personal characteristics, job-related factors and psychosocial factors on the sick building syndrome. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 286-295.
- Ten Brummelhuis, L. L., Van der Lippe, T. & Kluwer, E. S. (2010). Family involvement and helping behaviour in teams. *Journal of Management*, *36*, 1406-1431.
- Truxillo, D. M., Cadiz, D. M., Rineer, J. R., Zaniboni, S., & Fraccaroli, F. (2012). A lifespan perspective on job design: Fitting the job and the worker to promote job satisfaction,

- engagement, and performance. *Organizational Psychology Review*, 2(4), 340-360.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154. doi:10.1016/j.edurev.2007.12.001
- Valverde, M., Tregaskis, O., & Brewster, C. (2000). Labor flexibility and firm performance. *International Advances in Economic Research*, 6, 649–661.
- Van Dam, K. V., Van der Heijden, B. I., & Schyns, B. (2006). Employability en individuele ontwikkeling op het werk. *Gedrag & Organisatie*, 19, 53-68.
- Van der Heijden, B. I. J. M., Boon, J., Van der Klink, M. R., & Meijs, E. (2009).
Employability enhancement through formal and informal learning: An empirical study among Dutch non-academic university staff members. *International Journal of Training and Development*, 13(1), 19-37.
- Van der Heijde, C. M., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45(3), 449-476.
- Wargocki, P., Wyon, D. P., Sundell, J., Clausen, G., & Fanger, P. (2000). The effects of outdoor air supply rate in an office on perceived air quality, sick building syndrome (SBS) symptoms and productivity. *Indoor Air*, 10(4), 222-236.
- Wilcox, R. R. (2005). *Introduction to robust estimation and hypothesis testing* (2nd ed.). Burlington, MA: Elsevier.

Bijlage A - Vragenlijst leerintentie en werkkenmerken

Algemene vragen

- Leeftijd ... jaar
- Geslacht Man/ vrouw
- Hoogst afgeronde opleiding?
- Geen opleiding
 - Lagere school/ basisonderwijs
 - Lager Beroepsonderwijs (MULO, ULO, MAVO, VMBO)
 - Middelbaar Beroepsonderwijs (MBO)
 - Hoger Voorgezet Onderwijs (HAVO)
 - Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs (VWO, Atheneum, Gymnasium)
 - Hoger Beroepsonderwijs – Bachelor (HBO)
 - Wetenschappelijk Onderwijs – Bachelor (WO)
 - Wetenschappelijk Onderwijs – Master (WO)
 - Anders, namelijk ...
- Wat is uw functie?
- Hoe lang werkt u al in uw huidige functie? Tel hier ook het aantal bij op dat u werkzaam bent geweest in soortgelijke functies in andere bedrijven. jaar
- Bij welk waterschap werkt u?
- Waterschap de Dommel
 - Waterschap Aa en Maas
 - Waterschap Brabantse Delta

Beantwoord elke vraag met een cijfer 1 t/m 5.

1 – helemaal niet mee eens, 2- niet mee eens, 3- neutraal, 4- mee eens, 5- helemaal mee eens

Leerintentie

- | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Ik ben van plan om met andere mensen uit mijn omgeving te gaan praten over opleidingen of cursussen die ik zou kunnen volgen voor mijn werk. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Ik ben van plan binnen het jaar een opleiding te volgen die met mijn werk te maken heeft. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Ik ben van plan informatie te zoeken over opleidingen of cursussen die ik zou kunnen volgen voor mijn werk. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Ik denk er wel eens over om binnen 1 jaar een opleiding te gaan volgen die met mijn werk te maken heeft. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Ik ben van plan om met mijn leidinggevende te praten over opleidingen of cursussen die ik zou kunnen volgen voor mijn werk. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

DE RELATIE TUSSEN WERKKENMERKEN EN DE LEERINTENTIE VAN MEDEWERKERS

1 – helemaal niet mee eens, 2- niet mee eens, 3- neutraal, 4- mee eens, 5- helemaal mee eens

Werkenmerken

Taakkenmerken

Autonomie in plannen

- | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 6 | In mijn baan kan ik zelf beslissen hoe ik mijn werk inplan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | In mijn baan kan ik zelf bepalen in welke volgorde de werkzaamheden uitgevoerd worden. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | In mijn baan kan ik zelf bepalen hoe ik mijn werk uitvoer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Autonomie in beslissingen

- | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 9 | Mijn baan geeft mij de mogelijkheid om bij het uitvoeren van mijn werk gebruik te maken van persoonlijke initiatief of persoonlijke beoordeling. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | In mijn baan heb ik de mogelijkheid om zelf veel beslissingen te nemen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Mijn baan geeft mij aanzienlijke onafhankelijkheid in het nemen van beslissingen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Autonomie in werkmethoden

- | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 12 | In mijn baan heb ik de mogelijkheid zelf te bepalen welke manier ik gebruik om mijn werk uit te voeren. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Mijn baan geeft me veel mogelijkheden om mijn werk zelfstandig en vrij te doen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Mijn baan stelt me in staat zelf te beslissen hoe ik mijn werk doe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Taakvariëteit

- | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 15 | Mijn baan bestaat uit veel verscheidene taken. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Mijn baan houdt in dat ik een aantal verschillende dingen doe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Mijn baan vereist dat ik een brede range aan taken uitvoer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Mijn baan heeft betrekking op het uitvoeren van uiteenlopende taken. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Taaksignificantie

- | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 19 | Het is waarschijnlijk dat de uitkomsten van mijn werk aanzienlijk van invloed zijn op het leven van andere mensen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Mijn baan is in breed opzicht erg betekenisvol en belangrijk. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Mijn baan heeft een grote impact op mensen buiten de organisatie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Het werk dat ik uitvoer heeft veel invloed op mensen buiten de organisatie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Taakidentiteit

- | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 23 | Mijn baan heeft betrekking op het voltooien van een taak met een duidelijk begin en eind. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Mijn baan is zo vorm gegeven dat ik een taak volledig kan doen, van het begin tot eind. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Mijn baan geeft me de mogelijkheid om het werk waar ik aan begin volledig af te maken. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | In mijn baan is het mogelijk het werk waar ik aan begin ook zelf af te maken. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Feedback vanuit de baan

- | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 27 | De werkzaamheden die ik uitvoer geven zelf direct en duidelijk informatie over de effectiviteit (bijvoorbeeld de kwaliteit en hoeveelheid) van mijn werkprestaties. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | De baan zelf geeft feedback over mijn prestaties. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

DE RELATIE TUSSEN WERKKENMERKEN EN DE LEERINTENTIE VAN MEDEWERKERS

29	Mijn werkzaamheden geven mij informatie over mijn prestaties.	1	2	3	4	5
Kennissenmerken						
<i>Baancomplexiteit</i>						
30	In mijn werk kan ik slechts één taak of activiteit tegelijkertijd doen.(R)	1	2	3	4	5
31	De taken die ik op mijn werk uitvoer zijn eenvoudig en ongecompliceerd. (R)	1	2	3	4	5
32	Mijn baan bestaat uit relatief ongecompliceerde taken. (R)	1	2	3	4	5
33	Mijn baan heeft betrekking op het uitvoeren van relatief eenvoudige taken. (R)	1	2	3	4	5
<i>Informatieverwerking</i>						
34	In mijn baan moet ik toezicht houden op behoorlijk veel informatie.	1	2	3	4	5
35	Mijn baan vereist dat ik veel nadenk.	1	2	3	4	5
36	Mijn baan vereist dat ik meer dan één ding tegelijkertijd in de gaten houd.	1	2	3	4	5
37	In mijn baan moet ik veel informatie analyseren.	1	2	3	4	5
<i>Probleem oplossen</i>						
38	In mijn baan moet ik problemen oplossen die geen voor de hand liggend goed antwoord hebben.	1	2	3	4	5
39	Mijn baan vereist dat ik creatief ben.	1	2	3	4	5
40	In mijn baan moet ik vaak omgaan met problemen die ik nooit eerder heb meegemaakt.	1	2	3	4	5
41	Mijn baan vereist unieke ideeën of oplossingen voor problemen.	1	2	3	4	5
<i>Vaardighedenvariëteit</i>						
42	Mijn baan vereist uiteenlopende vaardigheden.	1	2	3	4	5
43	Om mijn werk uit te kunnen voeren moet ik veel verschillende vaardigheden gebruiken.	1	2	3	4	5
44	Mijn baan vereist dat ik een aantal complexe vaardigheden of vaardigheden op hoog niveau gebruik.	1	2	3	4	5
45	In mijn werk is het noodzakelijk een aantal vaardigheden te gebruiken.	1	2	3	4	5
<i>Specialisatie</i>						
46	Mijn baan heeft hele specialistische doelen, taken of werkzaamheden.	1	2	3	4	5
47	De hulpmiddelen, procedures, materialen, etc., die ik in mijn baan gebruik zijn voor zeer gespecialiseerde doeleinden.	1	2	3	4	5
48	Mijn baan vereist zeer gespecialiseerde kennis en vaardigheden.	1	2	3	4	5
49	Mijn baan vereist diepgaande kennis en deskundigheid.	1	2	3	4	5

Sociale kenmerken

Sociale steun

- | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 50 | Ik heb de mogelijkheid om op mijn werk hechte vriendschappen te ontwikkelen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51 | In mijn baan heb ik de kans om andere mensen te leren kennen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52 | Ik heb de mogelijkheid om andere mensen te ontmoeten op mijn werk. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53 | Mijn leidinggevende heeft aandacht voor het welzijn van de mensen die voor hem/haar werken. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54 | De mensen met wie ik werk zijn persoonlijk in mij geïnteresseerd. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55 | De mensen met wie ik werk zijn vriendelijk. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Onderlinge afhankelijkheid geïnitieerd

- | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 56 | Mijn baan vereist dat ik mijn werk af moet hebben voordat anderen hun werk kunnen afmaken. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57 | Het werk van anderen is direct afhankelijk van mijn werk. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58 | Anderen kunnen hun werk niet afmaken, totdat mijn werk is gedaan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ontvangen onderlinge afhankelijkheid

- | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 59 | Mijn werkzaamheden worden sterk beïnvloed door het werk van anderen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60 | Om mijn werk af te kunnen maken ben ik erg afhankelijk van het werk van veel andere mensen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61 | Ik kan mijn werk niet uitvoeren, totdat anderen hun werk hebben gedaan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Interactie buiten de organisatie

- | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 62 | Voor mijn werk moet ik een groot deel van de tijd doorbrengen met mensen van buiten mijn organisatie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63 | Voor mijn werk moet ik veel contacten onderhouden met mensen die geen onderdeel uitmaken van mijn organisatie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 64 | Op mijn werk communiceer ik vaak met mensen die niet voor dezelfde organisatie werken als ik. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65 | Bij het uitvoeren van mijn werk heb ik veel contact met mensen van buiten mijn organisatie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Feedback van anderen

- | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 66 | Ik krijg veel informatie van mijn leidinggevende en mijn collega's over hoe ik presteer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 67 | Anderen mensen in de organisatie, zoals leidinggevend en collega's, verstrekken informatie over de effectiviteit (bijvoorbeeld de kwaliteit en hoeveelheid) van mijn werkprestaties. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 68 | Ik krijg feedback over mijn prestaties van andere mensen in mijn organisatie (zoals van mijn leidinggevende of collega's). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

DE RELATIE TUSSEN WERKKENMERKEN EN DE LEERINTENTIE VAN MEDEWERKERS

Werkcontext

Ergonomie

- | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 69 | De zitplaatsen op mijn werk zijn goed in orde (voldoende ruimte om te zitten, comfortabele stoelen, goede ondersteuning van de houding etc.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 70 | De werkplekken zijn geschikt voor mensen van allerlei verschillende grootte (reikhoogte, ooghoogte, beenruimte etc.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 71 | Mijn baan brengt extreem reiken met zich mee.(R). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Fysieke belasting

- | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 72 | Mijn baan vereist behoorlijk veel uithoudingsvermogen van mijn spieren. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 73 | Mijn baan vereist behoorlijk wat spierkracht. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 74 | Mijn baan vereist veel fysieke inspanning. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Werkomstandigheden

- | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 75 | Mijn werkplek is vrij van extreem lawaai. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 76 | Het klimaat op het werk is comfortabel in termen van de temperatuur en luchtvochtigheid. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 77 | In mijn baan loop ik weinig risico op een ongeluk. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 78 | Mijn werk vindt plaats in een omgeving die vrij is van stoffen die gevaarlijk zijn voor de gezondheid (zoals chemische producten, dampen, enz.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 79 | Mijn werk vindt plaats in een schone omgeving. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Gebruik van materiaal

- | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 80 | In mijn werk gebruik ik veel verschillende uitrustingen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 81 | In mijn werk gebruik ik ingewikkelde apparatuur en/of technologie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 82 | Het heeft mij veel tijd gekost om met de apparatuur om te leren gaan die in mijn werk gebruikt wordt. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |