

# De relatie tussen onderwijs-job fit en werkgerelateerd leren van pas afgestudeerden: starten met voorsprong of bijbenen?

*Starten in een eerste job is een belangrijk keerpunt in het leven van jongeren. We verwachten dat het onderwijs studenten voorbereid op deze stap om zo de basis te leggen voor hun toekomstige loopbaan (Teichler, 2007). Onderzoek toonde eerder al aan dat de afstemming tussen de opleiding en de job, de onderwijs-job fit, langdurige effecten kan hebben op de loopbaan van jongeren (Verbruggen, van Emmerik, Van Gils, Meng, & de Grip, 2015). Deze loopbaaneffecten worden meestal gedefinieerd in termen van loon of promotiekansen, hoewel niet-economische uitkomsten ook van belang kunnen zijn (McKee-Ryan & Harvey, 2011). Vermits levenslang leren vanuit een loopbaanperspectief niet meer weg te denken valt, kan werkgerelateerd leren gezien worden als een belangrijke uitkomst van onderwijs-job fit (Brunello, 2004). Werkgerelateerd leren definiëren we als deelname aan activiteiten die leiden tot de ontwikkeling van competenties, zoals opleidingen, lezen van boeken of feedback vragen aan collega's (Kyndt & Baert, 2013). Deze bijdrage gaat dieper in op de relatie tussen onderwijs-job fit en werkgerelateerd leren aan het begin van de loopbaan.*

## Verschillende soorten onderwijs-job fit

Heel wat onderzoek bestudeerde de impact van een situatie waarin er geen goede afstemming is tussen de opleiding en de job, een zogenaamde misfit.

Hoewel er vaak grote discrepanties zijn tussen de gerapporteerde frequenties van misfit, zijn de aantallen misfit niet te onderschatten (Grosemans, Coertjens, & Kyndt, 2017). Voor Vlaanderen rapporteerden Vansteenkiste, Verbruggen, Forrier en Sels (2014) in het kader van hun VIONA-onderzoek dat de helft van de respondenten geen goede fit had tussen hun opleiding en hun job. De implicaties van een beperkte onderwijs-job fit werden meestal op individueel niveau onderzocht, waarbij de tendens is dat het vaak leidt tot negatieve uitkomsten, bijvoorbeeld wat welzijn en prestaties betreft (McKee-Ryan & Harvey, 2011). Daarnaast werden reeds implicaties aangehaald op organisatie- en beleidsniveau. Deze zijn bijvoorbeeld terug te vinden in moeilijkheden bij selectieprocessen. Bovendien kunnen er hierdoor ook fricties ontstaan op de arbeidsmarkt (Okay-Somerville & Scholarios, 2014).

Ondanks het belang van onderwijs-job fit, is het vaak moeilijk om eenduidige conclusies te trekken over de gevolgen ervan. Dat heeft veelal te maken met het feit dat er verschillende soorten

onderwijs-job fit te onderscheiden zijn, terwijl de meeste studies slechts één variant bestuderen (Verhaest, Sellami, & van der Velden, 2017). *Verticale onderwijs-job fit* heeft betrekking op de mate waarin het opleidingsniveau overeenstemt met het vereiste opleidingsniveau voor een functie (Leuven & Oosterbeek, 2011). Wanneer een werknemer met een masterdiploma werkt in een functie waarvoor een masterdiploma vereist is, is er sprake van een verticale onderwijs-job fit. Op basis van de PIAAC-data vonden Vansteenkiste et al. (2014) dat 24% van de respondenten werkte in een situatie met verticale misfit. Hierbij komt de situatie waarin het opleidingsniveau hoger is dan vereist voor de job, *overkwalificatie*, het vaakst voor (Leuven & Oosterbeek, 2011). Dit is niet verwonderlijk, aangezien er een algemene stijging is in het gemiddelde opleidingsniveau en er op die manier een spanning kan ontstaan tussen vraag en aanbod van werknemers (Verhaest & Omeij, 2006). *Horizontale onderwijs-job fit* omvat de mate waarin het studiegebied van werknemers aansluit bij het studiegebied dat vereist is voor hun functie (Verbruggen et al., 2015). Ook het aantal pas afgestudeerden met zo'n horizontale misfit mag niet onderschat worden: de brede waai-er aan loopbaanmogelijkheden zorgt voor meer flexibiliteit voor pas afgestudeerden en creëert tegelijkertijd ook mogelijkheden voor misfit. Hoewel sommige onderzoekers in het verleden erkenden dat onderwijs-job fit breder gaat dan enkel de verticale fit (zoals Verbruggen et al., 2015), focust het merendeel zich enkel op verticale onderwijs-job fit (Grosemans et al., 2017). Om meer inzicht te krijgen in de fitsituatie van pas afgestudeerden, is het echter cruciaal om zowel de verticale als horizontale fit in kaart te brengen.

## **Werkgerelateerd leren**

---

Vaak wordt verondersteld dat afgestudeerden alle nodige vaardigheden ontwikkeld hebben om hun nieuwe job uit te oefenen (Heijke, Meng, & Ris, 2003). Deze assumptie is doorgaans te optimistisch vermits opleidingen nooit alle kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn in een hele loopbaan kunnen meegeven, in het bijzonder omwille van het toenemend belang van flexibiliteit en innovatie (Teichler, 2007). De nood om te leren stopt dus niet na afstuderen en werknemers moeten blijven leren gedurende hun hele loopbaan. Dit werkgerelateerd

leren werd door Kyndt en Baert (2013) gedefinieerd als de deelname aan leeractiviteiten, zowel formeel als informeel, die leiden tot een verbetering van competenties. Formele leeractiviteiten zijn activiteiten die gestructureerd en gepland zijn in de tijd en waarvoor er duidelijke doelen vooropgesteld zijn, zoals lezingen of trainingen. Informele leeractiviteiten zijn vaak minder gestructureerd en zijn meestal ingebed in dagelijkse activiteiten (Kyndt & Baert, 2013). Door hun inbedding in het dagelijks leven, zijn er enorm veel mogelijkheden tot informeel leren. Bijgevolg worden er vaak verschillende categorieën van informele leeractiviteiten onderscheiden. Hier focussen we op twee categorieën, namelijk informeel leren gebruikmakend van persoonlijke bronnen enerzijds en gebruikmakend van omgevingsbronnen anderzijds (Grosemans, Smet, Houben, De Cuyper, & Kyndt, 2020). Informele leeractiviteiten gebruikmakend van persoonlijke bronnen gaan over leren dat ontstaat door interactie met anderen, zoals collega's of leidinggevend- den, of leren dat ontstaat uit zichzelf. Voorbeelden hiervan zijn het vragen van informatie aan anderen, observeren hoe anderen een taak doen of reflecteren over een taak. Informeel leren gebruikmakend van omgevingsbronnen gaat over leergedrag dat gebruikmaakt van aanvullende hulpbronnen, zoals het lezen van een boek of het bekijken van beeldmateriaal (Grosemans et al., 2020).

In de overgang van onderwijs naar werk, wordt aangegeven dat werkgerelateerd leren vooral bij aanvang van de nieuwe job een prominente rol krijgt (Nicholson, 1990). Afgestudeerden zullen moeten omgaan met een nieuwe context, wat veel leermogelijkheden creëert. We verwachten dat er in deze eerste fase het meest geleerd wordt, omdat afgestudeerden te maken krijgen met de grootste *reality shock*. Na deze fase zullen afgestudeerden wat tijd nodig hebben om zich aan te passen aan hun job, wat natuurlijk nog leermogelijkheden met zich meebrengt (Nicholson, 1990). Bijgevolg kunnen we veronderstellen dat werkgerelateerd leren een belangrijk loopbaanaspect is in de overgang van onderwijs naar werk.

## **De relatie tussen onderwijs-job fit en werkgerelateerd leren**

---

Om de relatie tussen onderwijs-job fit en werkgerelateerd leren te verklaren, worden er op theoretisch

niveau twee tegenstrijdige processen gesuggereerd: complementierend of vervangend. In een *complementerende benadering* wordt ervan uitgegaan dat leren een aanvulling is op reeds bestaande competenties (Becker, 1964). Binnen die benadering wordt aangenomen dat kennis en vaardigheden verworven in het onderwijs, afgestudeerden in staat stelt om verder competenties te ontwikkelen en om deel te nemen aan leeractiviteiten. De complementerende hypothese stelt dat leren leidt tot leren: werknemers met een perfecte onderwijs-job fit, zullen meer leren op het werk dan werknemers met een misfit. Vanuit dit perspectief starten pas afgestudeerden met een goede onderwijs-job fit met een voorsprong, want zij die al op de 'juiste' plaats terechtgekomen zijn, zullen nog meer leerkansen grijpen. In de *substitutiebenadering* is het uitgangspunt dat werkgerelateerd leren de educatieve functie zou kunnen vervangen. Werkgerelateerd leren draagt dan bij aan het dichten van de kloof tussen de onderwijsachtergrond en de vereisten voor de job. Dit uitgangspunt sluit aan bij het idee dat werknemers vooral zullen leren wanneer ze de behoefte ervaren om competenties te verwerven om betere prestaties te leveren (Verhaest & Omeij, 2013). Vanuit dit perspectief zullen pas afgestudeerden met een betere onderwijs-job fit minder leerkansen grijpen, omdat zij niet de behoefte voelen om bij te benen.

Hoewel er weinig onderzoek is naar de relatie tussen onderwijs-job fit en werkgerelateerd leren, werd er voor beide contrasterende hypothesen al ondersteuning gevonden. Algemeen genomen werd de complementerende hypothese, waarbij een goede onderwijs-job fit leidt tot meer leren, vooral ondersteund in situaties met een verticale fit (Brunello, 2004; Verhaest & Omeij, 2013). De redenering gaat echter ook op voor situaties met horizontale fit: afgestudeerden die in het juiste domein tewerkgesteld zijn, hebben al een set van relevante competenties ontwikkeld die ze zouden kunnen gebruiken als basis voor aanvullend leren. De substitutiehypothese, waarbij een onderwijs-job fit leidt tot minder leren, werd vooral aangetoond in situaties met een horizontale onderwijs-job fit (Heijke et al., 2003; Van Smoorenburg & van der Velden, 2000). De reden dat de substitutiehypothese enkel onderzocht werd met betrekking tot horizontale misfit is voornamelijk terug te vinden in het feit dat overkwalificatie doorgaans gezien

wordt als een 'positievere' misfit, hoewel dit niet steeds blijkt op te gaan (Baert, Cockx, & Verhaest, 2013). Vaak wordt aangenomen dat overkwalificatie als vorm van verticale misfit ervoor zorgt dat afgestudeerden meer competenties verworven zouden hebben dan nodig. Vanuit een onderwijskundig perspectief lijkt het echter realistischer om aan te nemen dat overkwalificatie er eerder voor zorgt dat afgestudeerden andere competenties verworven hebben dan nodig voor de job (Heijke et al., 2003): een opleiding in het hoger onderwijs focust immers op andere competenties dan een technische opleiding in het secundair onderwijs bijvoorbeeld. Bijgevolg kan de substitutiehypothese ook als relevant gezien worden in een situatie van verticale misfit.

Deze bijdrage gaat in op zowel verticale als horizontale fit en de combinatie hiervan in relatie tot werkgerelateerd leren. De bijdrage komt hierbij tegemoet aan de beperking dat voorgaand onderzoek de hypothesen vaak slechts bij één vorm van onderwijs-job fit onderzocht (Brunello, 2004), maar ook vaak een te enge focus had op formeel leren, terwijl informeel leren steeds belangrijker wordt (Kyndt & Baert, 2013). Om dit doel te bereiken, worden eerst de verschillende fitprofielen van pas afgestudeerden in kaart gebracht. Als tweede stap zal de relatie met werkgerelateerd leren onderzocht worden, waarbij de impact van fit op zowel formeel als informeel leren onderzocht wordt. Zoals eerder aangegeven, wordt verwacht dat de grootste leermogelijkheden plaatsvinden bij aanvang van de job. Bijgevolg is het belangrijk om te bekijken of eventuele verschillen ook op een later tijdstip nog blijven bestaan. Daarom zal, als derde en laatste stap, onderzocht worden of eventuele verschillen in stand blijven zes maanden later.

## Methode

---

De dataverzameling was onderdeel van een groter onderzoeksproject rond de overgang naar de arbeidsmarkt, waaraan verschillende instellingen voor hoger onderwijs in Vlaanderen deelnamen. De pas afgestudeerden werden in november 2016 door middel van een online vragenlijst bevestigd, dit is ongeveer vier maanden na hun afstuderen. Deze studie richt zich op de 814 afgestudeerden die aan het werk waren op het moment van de bevestiging.

Van deze 814 afgestudeerden, vulden 779 deelnemers alle metingen over hun onderwijs-job fit in. We bevroegen deze deelnemers zes maanden later opnieuw, van wie 398 deelnemers nog in dezelfde job werkten en dus bestudeerd worden om de stabiliteit in kaart te brengen.

De onderwijs-job fit van de deelnemers bevroegen we aan de hand van een subjectieve meting en een functieanalyse. De participanten gaven op een Likertschaal van zeven punten aan in welke mate ze het eens waren met volgende stellingen: "Het vereiste niveau voor mijn job komt overeen met het niveau van mijn opleiding" en "Mijn job ligt in lijn met mijn studiediscipline". Vervolgens vroegen we aan de participanten om hun functie, inclusief de belangrijkste taken en verantwoordelijkheden, te omschrijven. Op basis van die omschrijving classificeerden we de jobs via de International Standard Classification of Occupations (ISCO-08-versie; International Labour Office, 2012). Hun opleidingsachtergrond categoriseerden we aan de hand van de International Standard Classification of Education, (ISCED-2011 voor verticale onderwijs-job fit en ISCED-2013-F voor horizontale onderwijs-job fit; UNESCO Institute for Statistics, 2012, 2014). Ten slotte combineerden we beide categorisaties om te beoordelen of het onderwijs en de job op elkaar afgestemd zijn (Wolbers, 2003). Werkgerelateerd leren maten we aan de hand van dertien items, waarin formele leeractiviteiten, informele leeractiviteiten gebruikmakend van persoonlijke bronnen en informele leeractiviteiten gebruikmakend van omgevingsbronnen opgenomen zijn (Grosemans et al., 2020). De deelnemers gaven op een zeven-punten Likertschaal aan hoe vaak ze een leeractiviteit ondernamen in de afgelopen zes maanden, variërend van nooit tot dagelijks.

We voerden de analyses uit in twee stappen. Eerst identificeerden we verschillende fitprofielen. De vier metingen van fit, verticale fit op basis van eigen beoordeling en op basis van functieanalyse en horizontale fit op basis van eigen beoordeling en op basis van functieanalyse, werden gecombineerd in een latente profielanalyse. Deze analyse detecteert verschillende profielen die aanwezig zijn en is in staat om verschillende metingen te combineren (Nylund, Asparouhov, & Muthén, 2007). Verschillende fitindices werden gebruikt om het aantal profielen te bepalen.

In de tweede stap bekeken we of de deelname aan leeractiviteiten significant afweek tussen de verschillende profielen gedetecteerd in de eerste stap en dit voor de twee tijdstippen. Voor de laatste onderzoeksvraag gebruikten we een *latent change score model* (McArdle & Nesselrode, 2014) om te analyseren in welke mate het leergedrag significant veranderde zes maanden later.

## Vier onderwijs-job profielen

Als we de verschillende metingen van onderwijs-job fit onder de loep nemen, zien we dat op basis van de functieanalyse de meerderheid van de afgestudeerden werkt in een job die inhoudelijk gerelateerd is aan hun vooropleiding (71,1%). In tegenstelling tot de horizontale fit, werd slechts de helft van de afgestudeerden (50,7%) geassocieerd als zijnde in een job met verticale fit. Wat betreft de eigen beoordelingen van pas afgestudeerden, zien we dat zowel voor horizontale als verticale fit hoge waarden gerapporteerd werden, respectievelijk 5,39 (SD = 1,48) en 5,38 (SD = 1,53), wat aangeeft dat afgestudeerden gemiddeld een goede afstemming ervaren tussen hun opleiding en hun job.

Met behulp van een latente profielanalyse modelleerden we nadien profielen. Op basis van de verschillende indices werd de oplossing met vier profielen geïdentificeerd als beste oplossing. We geven de resultaten van deze profielanalyse weer in tabel 1. Algemeen genomen geven de 90%-betrouwbaarheidsintervallen vooral grote verschillen aan tussen de profielen met betrekking tot de fit op basis van de eigen beoordeling. Hoewel er ook verschillen te vinden zijn tussen de profielen op basis van de functieanalyse, was dit minder onderscheidend dan de subjectieve fit. Wanneer we elk profiel afzonderlijk bekijken, zien we dat afgestudeerden in het eerste profiel duidelijk gekenmerkt worden door hoge scores op subjectieve fit, zowel verticaal als horizontaal. Bovendien hebben afgestudeerden in dit profiel ook de grootste kans om via de functieanalyse te worden gecategoriseerd als een goede fit, zowel voor verticale fit als voor horizontale fit. Bijgevolg noemen we dit het profiel met een *volledige fit*. Het tweede profiel wordt eveneens gekenmerkt door een relatief hoge score op subjectieve horizontale fit. Dit komt ook tot uiting op basis van de functieanalyse, aangezien 70%

van de afgestudeerden in dit profiel geassocieerd werd in een job met een horizontale fit. Hun verticale fit is vrij laag: op basis van de functieanalyse hebben ze gelijke kansen om in een job met of zonder fit te werken. Dit profiel werd gelabeld als het profiel met *horizontale fit*. In tegenstelling tot het tweede profiel, rapporteerden afgestudeerden in het derde profiel een hoge score op verticale fit in combinatie met een lage score op horizontale fit. Hoewel dit minder aanwezig was op basis van de functieanalyse, duiden we dit profiel toch aan als profiel met *verticale fit*, aangezien hun verticale subjectieve fit hun belangrijkste onderscheidende kenmerk is. Bij afgestudeerden in het laatste profiel, ten slotte, vinden we lage scores terug voor alle metingen. Daarom noemen we dit het profiel met een *volledige misfit*.

## Relatie tussen fit en werkgerelateerd leren

Vervolgens werden verschillen in werkgerelateerd leren tussen deze profielen onderzocht. De latente gemiddelden voor de verschillende factoren van werkgerelateerd leren zijn weergegeven in tabel 2. De Wald chi-kwadraattest wees op significante verschillen tussen de profielen (Wald  $\chi^2(9) = 36,20$ ;  $p < 0,001$ ). Meer specifiek vonden we dat er verschillen waren tussen de profielen voor zowel formele leeractiviteiten als voor informele leeractiviteiten

gebruikmakend van persoonlijke bronnen. Voor informele leeractiviteiten gebruikmakend van omgevingsbronnen werden geen betekenisvolle verschillen tussen de profielen gevonden.

Wanneer we dieper ingaan op welke profielen van elkaar verschillen, blijkt dat het meeste leergedrag voor formeel leren gerapporteerd wordt in het profiel met verticale fit. Dit profiel verschilt significant van het profiel met horizontale fit en het profiel met volledige misfit, waar er telkens minder wordt deelgenomen aan formele leeractiviteiten. Bovendien rapporteerden afgestudeerden in het profiel met volledige fit ook significant meer deelname aan formele leeractiviteiten dan afgestudeerden in het profiel met volledige misfit. Op vlak van informele leeractiviteiten gebruikmakend van persoonlijke bronnen was het leergedrag significant hoger in het profiel met volledige fit dan in het profiel met volledige misfit en het profiel met verticale fit. Afgestudeerden in het profiel met horizontale fit namen ook significant meer deel aan informele leeractiviteiten gebruikmakend van persoonlijke bronnen dan afgestudeerden in het profiel met volledige misfit.

Ten slotte werd de verandering van werkgerelateerd leren onderzocht om meer inzicht te krijgen in de stabiliteit van de verschillen. De gemiddelde verandering per profiel wordt eveneens weergegeven in tabel 2. De verandering bleek in geen van de

**Tabel 1.**

Resultaten en 90%-betrouwbaarheidsintervallen van de latente profielanalyse met vier profielen

|  | <b>Profiel 1</b><br><i>Volledige fit</i><br><i>n = 583</i> | <b>Profiel 2</b><br><i>Horizontale fit</i><br><i>n = 82</i> | <b>Profiel 3</b><br><i>Verticale fit</i><br><i>n = 73</i> | <b>Profiel 4</b><br><i>Volledige misfit</i><br><i>n = 41</i> |
|--|--|---|---|--|
| Verticale fit op basis van functieanalyse      | 0,56<br>[0,52; 0,59]                                       | 0,50<br>[0,40; 0,60]  | 0,34<br>[0,24; 0,45]                                      | 0,14<br>[0,02; 0,25]   |
| Verticale fit op basis van eigen beoordeling   | 6,01<br>[5,95; 6,07]                                       | 2,89<br>[2,68; 3,09]  | 5,15<br>[4,94; 5,36]                                      | 1,97<br>[1,65; 2,29]   |
| Horizontale fit op basis van functieanalyse    | 0,77<br>[0,74; 0,80]                                       | 0,70<br>[0,61; 0,80]  | 0,52<br>[0,42; 0,63]                                      | 0,23<br>[0,09; 0,36]   |
| Horizontale fit op basis van eigen beoordeling | 6,02<br>[5,96; 6,09]                                       | 4,92<br>[4,62; 5,23]  | 2,96<br>[2,68; 3,25]                                      | 1,72<br>[1,41; 2,02]   |

**Noot.** Fit op basis van eigen beoordeling geeft het gemiddelde (en het 90%-betrouwbaarheidsinterval) weer voor het profiel op basis van de meting op een 7-punt Likertschaal. Fit op basis van functieanalyse geeft de kans (inclusief het 90%-betrouwbaarheidsinterval) weer voor elk profiel om gecategoriseerd te worden als 'fit'.

**Tabel 2.** Gemiddelden van werkgerelateerd leren voor de verschillende profielen van onderwijs-job fit

|  | Profiel 1      |               |               | Profiel 2       |              | Profiel 3     |  | Profiel 4        |  | Wald chi-kwadraattest |                 |                 |                 |                 |                 |
|--|----------------|---------------|---------------|-----------------|--------------|---------------|--|------------------|--|-----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
|  | Volledige fit  |               |               | Horizontale fit |              | Verticale fit |  | Volledige misfit |  | Profiel 1 vs. 2       | Profiel 1 vs. 3 | Profiel 1 vs. 4 | Profiel 2 vs. 3 | Profiel 2 vs. 4 | Profiel 3 vs. 4 |
| T1                                     | <i>n</i> = 583 | <i>n</i> = 82 | <i>n</i> = 73 | <i>n</i> = 41   |              |               |  |                  |  |                       |                 |                 |                 |                 |                 |
| Formeel leren                          | <i>M</i> (SE)  | 2,54 (0,06)   | 2,31 (0,13)   | 2,74 (0,17)     | 1,96 (0,14)  |               |  |                  |  | <i>p</i> = ,094       | <i>p</i> = ,245 | <i>p</i> <,001  | <i>p</i> <,05   | <i>p</i> = ,056 | <i>p</i> <,001  |
| Informeel leren – persoonlijke bronnen | <i>M</i> (SE)  | 5,58 (0,05)   | 5,53 (0,12)   | 5,28 (0,11)     | 5,02 (0,18)  |               |  |                  |  | <i>p</i> = ,652       | <i>p</i> <,01   | <i>p</i> <,01   | <i>p</i> = ,122 | <i>p</i> <,05   | <i>p</i> = ,198 |
| Informeel leren – omgevingsbronnen     | <i>M</i> (SE)  | 4,85 (0,06)   | 4,61 (0,17)   | 4,63 (0,17)     | 4,47 (0,25)  |               |  |                  |  | –                     | –               | –               | –               | –               | –               |
| T2                                     | <i>n</i> = 315 | <i>n</i> = 30 | <i>n</i> = 39 | <i>n</i> = 14   |              |               |  |                  |  |                       |                 |                 |                 |                 |                 |
| Formeel leren                          | <i>M</i> (SE)  | -0,11 (0,06)  | -0,12 (0,45)  | 0,25 (0,35)     | -0,04 (0,19) |               |  |                  |  | –                     | –               | –               | –               | –               | –               |
| Informeel leren – persoonlijke bronnen | <i>M</i> (SE)  | -0,01 (0,07)  | 0,07 (0,24)   | 0,10 (0,20)     | -0,05 (0,33) |               |  |                  |  | –                     | –               | –               | –               | –               | –               |
| Informeel leren – omgevingsbronnen     | <i>M</i> (SE)  | -0,07 (0,10)  | 0,53 (0,66)   | 0,25 (0,42)     | -0,64 (0,55) |               |  |                  |  | –                     | –               | –               | –               | –               | –               |

**Noot.** De verschillen voor informeel leren gebruikmakend van omgevingsbronnen werden niet berekend omdat de Wald chi-kwadraattest niet significant bleek. Hetzelfde geldt voor alle variabelen op het tweede meetmoment.

vier profielen significant, wat aangeeft dat het gemiddelde leergedrag niet gewijzigd is na een periode van zes maanden.

## Praktijkimplicaties

### Complementariteit: starten met voorsprong

We herkennen vooral een complementariteit tussen onderwijs-job fit en werkgerelateerd leren: afgestudeerden in een job die volledig aansluit bij hun opleiding – zowel naar studieniveau als studiegebied – leren ook meer eens ze aan het werk zijn. Hiervoor wordt, op theoretisch niveau, beargumenteerd dat werkgerelateerd leren op die manier een aanvulling is op wat geleerd werd tijdens het hoger onderwijs (Brunello, 2004). Hierin schuilt een gevaar voor afgestudeerden in het profiel met een volledige misfit. Op basis van onze resultaten blijken zij minder deel te nemen aan leeractiviteiten op het werk, waardoor ze het risico lopen om vast te zitten in een vicieuze cirkel: hun opleiding heeft hen in principe al minder voorbereid op hun job en ze nemen minder deel aan leeractiviteiten, terwijl juist die leeractiviteiten ervoor kunnen zorgen dat de kloof tussen onderwijs en hun job verkleint. Dit zou kunnen aansluiten bij het vaak voorkomend gegeven dat overkwalificatie gezien wordt als een opstap naar een job die beter aansluit bij hun opleiding (Baert et al., 2013). Hierin schuilt het gevaar dat afgestudeerden kunnen denken dat ze al voldoende kennis en vaardigheden ontwikkeld hebben, aangezien ze hoger opgeleid zijn dan nodig voor de job, waardoor ze mogelijk minder deelnemen aan leeractiviteiten. Het mogelijk tijdelijke karakter van de job in overkwalificatie kan er echter ook voor zorgen dat werkgevers minder geneigd zijn om te investeren in deze pas afgestudeerden (zie bijvoorbeeld Forrier & Sels, 2003). Zowel Baert et al. (2013) als Verbruggen et al. (2015) wijzen op negatieve loopbaaneffecten in geval van misfit aan het begin van de loopbaan, ook op

langere termijn, bijvoorbeeld op vlak van jobtevredenheid of salaris. Dit maakt het met name belangrijk om te investeren in werkgerelateerd leren om de competenties voor hun job te verbeteren en zo inzetbaar te blijven, ook in het geval van overkwalificatie. Daarom zouden afgestudeerden met een profiel met volledige misfit er baat bij kunnen hebben om aanvullende steun te krijgen (bijvoorbeeld in termen van loopbaanbegeleiding) om hun leerprocessen te stimuleren.

## Verschillen tussen formeel en informeel leren

Naast het bevestigen van de complementariteitshypothese, wilden we in deze bijdrage ook de relatie tussen onderwijs-job fit en verschillende soorten leergedrag exploreren. De resultaten toonden verschillen aan tussen profielen voor zowel formeel leren als voor informeel leren gebruikmakend van persoonlijke bronnen. De resultaten met betrekking tot formeel leren, zoals trainingen en seminars, wezen op het belang van verticale fit. Algemeen wordt aangenomen dat beleid en werkgevers een grotere impact hebben op beslissingen met betrekking tot formeel leren, terwijl informeel leren sterker gestuurd wordt vanuit de werknemer (Kyndt & Baert, 2013). Deze resultaten suggereren dat werkgevers de neiging hebben om meer te investeren in afgestudeerden die werken in een job passend bij hun opleidingsniveau. Deze bevinding kan meeduiding geven aan resultaten uit voorgaand onderzoek. Zo werd eerder aangetoond dat overgekwalificeerde werknemers vaak lager scoren op welzijnsfactoren (Vansteenkiste & Verbruggen, 2015). Gegeven de samenhang tussen leren en welzijn (zie bijvoorbeeld Desjardins, 2004), kan het feit dat deze werknemers minder leermogelijkheden krijgen, hier een van de mogelijke verklaringen voor zijn. Daartegenover staat dat de resultaten aantonen dat horizontale fit belangrijk is voor informeel leren gebruikmakend van persoonlijke bronnen, zoals feedback vragen, collega's observeren en reflecteren. Afgestudeerden die een job beoefenen in hetzelfde domein als hun opleiding, bleken meer gebruik te maken van de beschikbare persoonlijke bronnen. Dit kan erop wijzen dat afgestudeerden in een job met horizontale fit, maar zonder verticale fit, het gebrek aan deelname in formeel leren compenseren door middel van informeel leren. Bijgevolg blijft het belangrijk voor werkgevers om

voldoende aandacht te hebben om ook voldoende leerkanalen te bieden aan pas afgestudeerden die geen perfecte fit ervaren tussen hun opleiding en hun job.

## Belang van een focus op zowel verticale als horizontale onderwijs-job fit

De resultaten duiden op het belang van een focus op de combinatie van verticale en horizontale fit. Terwijl vaker gefocust wordt op de afstemming tussen het vereiste niveau voor een job en het verworven niveau om te kijken naar misfit, dragen deze resultaten bij aan de oproep om ook horizontale fit in rekening te brengen. Wanneer we enkel een onderscheid gemaakt hadden op basis van verticale fit – en dus horizontale fit niet in rekening gebracht hadden – zouden de resultaten mogelijk geen verschillen hebben aangegeven op vlak van informeel leren. Door de combinatie van beide types fit, kregen we in deze bijdrage een gedetailleerder inzicht in de verschillende types en frequenties. Het lijkt in dat opzicht ook belangrijk om voldoende aandacht te besteden aan de groep van afgestudeerden met een volledige misfit (5,29%). Voorgaand onderzoek wees al op mogelijke gevolgen van een volledige misfit op verder loopbaansucces (Verbruggen et al., 2015). Ook in deze bijdrage wordt duidelijk dat deze groep minder deelneemt aan leeractiviteiten dan andere groepen. Bijgevolg is het belangrijk om voldoende in te zetten op het sensibiliseren van werkgevers en werknemers om blijvend aandacht te hebben voor deelname aan leeractiviteiten, met name van startende werknemers in een job die geen aansluiting heeft met hun opleiding.

## Toekomstige onderzoekspistes

Ondanks de bijdragen van dit onderzoek, is het belangrijk om bij de interpretatie van de resultaten rekening te houden met de beperkingen. Deze bieden tegelijk mogelijkheden tot toekomstige onderzoekspistes, om zo het begrip van de relatie tussen onderwijs-job fit en werkgerelateerd leren te versterken en verdere aanbevelingen te kunnen doen. Zo werd er in deze bijdrage dieper ingegaan op de relatie tussen werkgerelateerd leren en onderwijs-job fit, maar niet op verklaringen voor deze relatie. Een belangrijke doelstelling voor toekomstig

onderzoek is het onderzoeken van potentiële moderatoren in deze relatie. Zo valt er te verwachten dat afgestudeerden die gemotiveerd zijn om te leren, ook effectief meer zullen leren (Heijke et al., 2003). Bovendien zijn er verschillende redenen te vinden voor het aanvaarden van een job zonder fit, meestal gerelateerd aan loopbaanperspectieven van afgestudeerden (Baert et al., 2003). Meer inzicht verwerven in waarom afgestudeerden gekozen hebben voor een job die niet afgestemd is op hun opleiding, kan handvaten bieden voor verdere begeleiding en ondersteuning van deze afgestudeerden. Ten slotte richtte deze bijdrage zich op de eerste periode in de job. Hoewel onderwijs-job fit met name belangrijk is in deze periode (Grosemans et al., 2017), zou het nuttig zijn om de getoonde verschillen ook te onderzoeken later in de loopbaan. Op die manier zou het mogelijk zijn om te onderzoeken hoe leren zich ontwikkelt in de volgende stadia van hun loopbaan en of er aanvullende verschillen tussen de profielen kunnen worden gedetecteerd.

*Ilke Grosemans  
Sarah Vansteenkiste  
Steunpunt Werk*

*Katrien Vangrieken  
KU Leuven, Arbeids- en organisatiepsychologie en  
opleidingskunde*

*Liesje Coertjens  
Université Catholique de Louvain, Psychological  
Sciences Research Institute*

*Eva Kyndt  
Universiteit Antwerpen, Edubron  
Swinburne University of Technology, Centre for the New  
Workforce*

## **Bibliografie**

- Baert, S., Cockx, B., & Verhaest, D. (2013). Overeducation at the start of the career: Stepping stone or trap? *Labour Economics*, 25, 123-140.
- Becker, G.S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. New York, NY: NBER.
- Brunello, G. (2004). On the complementarity between education and training in Europe. In D. Checchi, & C. Lucifora (Eds.), *Education, training and labour market outcomes in Europe* (pp. 188-209). New York, NY: Palgrave.
- Desjardins, R. (2004). *Learning for well being: Studies using the International Adult Literacy Survey*. Institute of International Education: Stockholm Press.
- Forrier, A., & Sels, L. (2003). Temporary employment and employability: Training opportunities and efforts of temporary and permanent employees in Belgium. *Work, Employment, & Society*, 17, 641-666.
- Grosemans, I., Coertjens, L., & Kyndt, E. (2017). Exploring learning and fit in the transition from higher education to the labour market : A systematic review. *Educational Research Review*, 21, 67-84.
- Grosemans, I., Smet, K., Houben, E., De Cuyper, N., & Kyndt, E. (2020). Development and validation of an instrument to measure work-related learning. *Scandinavian Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 3: 1-16.
- Heijke, H., Meng, C., & Ris, C. (2003). Fitting to the job: The role of generic and vocational competencies in adjustment and performance. *Labour Economics*, 10, 215-229.
- International Labour Office. (2012). *International standard classification of occupations, ISCO-08*.
- Kyndt, E., & Baert, H. (2013). Antecedents of employees' involvement in work-related learning: A systematic review. *Review of Educational Research*, 83, 273-313.
- Leuven, E., & Oosterbeek, H. (2011). Overeducation and mismatch in the labor market. In E. Hanushek, S. Machin, & L. Woessman (Eds.), *Handbook of the economics of education* (pp. 283-326). Amsterdam: North Holland.
- McArdle, J.J., & Nesselroade, J.R. (2014). *Longitudinal data analysis using structural equation models*. Washington, DC: American Psychological Association.
- McKee-Ryan, F.M., & Harvey, J. (2011). "I have a job, but...": A review of underemployment. *Journal of Management*, 37, 962-996
- Nicholson, N. (1990). The transition cycle: Causes, outcomes, processes and forms. In S. Fisher, & C.L. Cooper (Eds.), *On the move: The psychology of change and transition* (pp. 83-108). Chichester: Wiley.
- Nylund, K.L., Asparouhov, T., & Muthen, B.O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14, 535-569.
- Okay-Somerville, B., & Scholarios, D. (2014). Coping with career boundaries and boundary-crossing in the graduate labour market. *Career Development International*, 19, 668-682.
- Teichler, U. (2007). Does higher education matter? Lessons from a comparative graduate survey. *European Journal of Education*, 42, 11-34.



- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International Standard Classification of Education, ISCED 2011*.
- UNESCO Institute for Statistics. (2014). *ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013)*.
- van Smoorenburg, M.S.M., & van der Velden, R.K.W. (2000). The training of school-leavers: Complementarity or substitution? *Economics of Education Review*, 19, 207-217.
- Vansteenkiste, S., & Verbruggen, M. (2015). Ontsnappen uit ondertewerkstelling na een periode van werkloosheid: de rol van zoekgedrag. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt WSE*, 25(4), 82-90. Leuven: Steunpunt Werk en Sociale Economie / Uitgeverij Acco.
- Vansteenkiste, S., Verbruggen, M., Forrier, A., & Sels, L. (2014). *Lessen voor het Vlaamse arbeidsmarktbeleid uit de Adult Skill Survey (PIAAC)*. VIONA Rapport, vol. juni 2014.
- Verbruggen, M., van Emmerik, H., Van Gils, A., Meng, C., & de Grip, A. (2015). Does early-career underemployment impact future career success? A path dependency perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 101-110.
- Verhaest, D., & Omeij, E. (2006). Measuring the incidence of over- and undereducation. *Quality and Quantity*, 40, 783-803.
- Verhaest, D., & Omeij, E. (2013). The relationship between formal education and skill acquisition in young workers' first jobs. *The Manchester School*, 81, 638-659.
- Verhaest, D., Sellami, S., & van der Velden, R. (2017). Differences in horizontal and vertical mismatches across countries and fields of study. *International Labour Review*, 156, 1-23.
- Wolbers, M. H. J. (2003). Job mismatches and their labour-market effects among school-leavers in Europe. *European Sociological Review*, 19, 249-266.