



Universiteit Utrecht



Het geleerde ook toegepast?

Transfer van het geleerde naar het handelen in de beroepspraktijk

Universiteit Utrecht
in opdracht van het Spring Instituut

Naam: Vera Binnerts
Studentnummer: 3211592
Instituut: Universiteit Utrecht
Opleiding: Master Onderwijskundig Ontwerp en Advisering
Begeleidend docent: Prof. dr. Elly de Bruijn
Tweede beoordelaar: Dr. Harmen Schaap
Datum: 2 juni 2013

Samenvatting

In dit evaluatieve onderzoek is onderzocht in hoeverre studenten, die een opleiding hebben gevolgd voor beroepsbegeleidende leerwegen (BBL) binnen het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) via een online leeromgeving, het geleerde gebruiken in hun dagelijkse beroepspraktijk. De vraagstelling was: *In hoeverre is bij BBL-deelnemers sprake van transfer van het geleerde in een online leeromgeving als onderdeel van de opleiding, naar het handelen in de beroepspraktijk?* Met transfer wordt in dit onderzoek bedoeld op het efficiënt kunnen hergebruiken van de verworven kennis in nieuwe situaties en bij nieuwe taken (Schwartz, Chase & Bransford, 2012). Zowel relevante interne factoren, waaronder transfermotivatie en persoonlijke capaciteit, zijn betrokken in het onderzoek, als externe factoren zoals transferontwerp en transferklimaat (Holton, Bates, Bookter & Yamkovenko, 2007). Een kleinschalig onderzoek is gehouden onder tien studenten van drie verschillende opleidingen, waarin data zijn verzameld via een schriftelijke vragenlijst en een aanvullend interview met zes studenten en zes praktijkopleiders. Uit het onderzoek blijkt dat de interne en externe factoren positief aanwezig zijn. De behandelde kennis wordt in hoge mate toegepast in de beroepspraktijk. Deelnemers hebben echter niet veel nieuwe dingen geleerd op de opleiding, omdat ze al lange tijd werkzaam zijn in deze branche en de behandelde procedurele kennis al toepasten in de beroepspraktijk.

Inleiding

In het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) volgen jongeren en volwassenen een vakopleiding of een opleiding die perspectief geeft op doorstroom naar het hoger beroepsonderwijs (hbo). Hierdoor heeft het mbo een belangrijke economische en maatschappelijke functie (MBO Raad, 2010). Verwacht wordt dat deelnemers in het mbo worden voorbereid op het werken in de beroepspraktijk (Biemans, Wesselink, Gulikers, Schaafsma, Verstegen en Mulder, 2009), maar één van de meest en steeds terugkerende discussies is de interactie tussen de school en de werkplek, én de problemen die deelnemers ervaren in het overbruggen van de kloof tussen de school en de werkplek (Tynjälä, 2009; Biemans e.a., 2009). Volgens Hager (2004) is er een tendens in de literatuur dat leren op school het werkplekleren in de weg kan staan. Hager stelt daarom dat werkplekleren als een proces moet worden gezien en niet als een product. De school en de werkplek vormen namelijk samen het onderwijs (Biemans e.a., 2009). BBL-opleidingen (Beroeps Begeleidende Leerweg) zijn hier een voorbeeld van en bestaan uit een combinatie van werken en leren (MBO Raad, 2010). Mbo-opleidingen, waaronder BBL-opleidingen, richten hun onderwijs in op basis van kwalificatiedossiers. Deze geven richtlijnen voor wat een student aan het einde van de opleiding moet kennen en kunnen, en zijn wettelijk vastgesteld (Zwart, 2009).

Bij een aantal BBL-opleidingen wordt de schoolcomponent vormgegeven via een online leeromgeving. Deelnemers hoeven hierdoor niet meer een dag per week naar school om kennis op te doen, zoals gebruikelijk is bij BBL-opleidingen, maar kunnen de opleiding op elk gewenst tijdstip online volgen en opdrachten op de werkplek uitvoeren. De aanbieder van online leeromgevingen, het Spring Instituut, heeft behoefte aan inzicht over de opgedane kennis via een online leeromgeving en de toepassing van deze kennis in de beroepspraktijk. Dit wordt in dit onderzoek benoemd als de transfer, dat wil zeggen het gebruiken van de opgedane kennis in de beroepspraktijk.

De vraagstelling voor dit onderzoek was: *In hoeverre is bij BBL-deelnemers sprake van transfer van het geleerde in een online leeromgeving als onderdeel van de opleiding, naar het handelen in de beroepspraktijk?* Het doel van dit onderzoek was om vanuit deelnemers en begeleiders te verkennen in hoeverre transfer plaatsvindt bij deelnemers die een BBL-opleiding hebben gevolgd in een online leeromgeving.

Theoretisch kader

Transfer

Het begrip transfer is onderwerp van een al jaren lopend wetenschappelijk debat waarin het begrip op verschillende wijze bekritiseerd wordt en gedefinieerd. Nokes (2009) definieert transfer bijvoorbeeld als hoe verworven kennis van een taak of situatie wordt toegepast op een andere taak of situatie. Schwartz, Chase en Brandsford (2012) stellen echter dat het niet alleen gaat om het

toepassen, maar dat je de voorkennis moet aanpassen en herzien in de context van transfer; adaptieve transfer. Een ander punt van kritiek in de literatuur is dat de term transfer te smal wordt neergezet door het te definiëren als het toepassen van kennis van een situatie in eenzelfde vergelijkbare situatie (Bransford & Swartz, 1999; Eraut, 2004). Volgens Perkins en Salomon (2012) verwijst de term transfer naar het simpele patroon van 'leer het hier' en 'pas het daar toe'. Meer complexe betekenissen van het concept transfer zijn juist gefocust op het leerproces (Bransford & Swartz, 1999; Day & Goldstone, 2012; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Day en Goldstone (2012) noemen de verschuiving van conceptualiseren op een hoog abstractie niveau naar een perceptie van proces. Deze perceptie én de perceptie van leren is volgens hen een essentiële grondslag voor zowel kennisrepresentatie als kennisgebruik om het leren te faciliteren en daarmee ook de transfer. Perkins en Salomon (2012) stellen dat, naast dat transfer altijd samenhangt met leren, het ook afhangt van de omstandigheden waarin het plaatsvindt. Volgens hen spelen diverse contexten hierbij een grote rol.

Het recontextualiseren wordt door verschillende onderzoekers (Goldstone & Day, 2012; Lobato, 2012; Schwartz, e.a., 2012) genoemd als belangrijk begrip om te begrijpen hoe het geleerde wordt toegepast. De gesitueerde benadering stelt dat transfer moet worden beschouwd als het vermogen om wat eerder werd geleerd voortdurend en in steeds nieuwe situaties toe te passen en uit te bouwen, waarmee reeds verworven kennis op een hoger niveau wordt gebracht. Transfer is daarmee een continu proces van progressieve recontextualisatie (Van Oers, 1998). Om het geleerde in de ene situatie toe te passen in de andere situatie, moeten mensen overeenkomsten en verschillen ontwaren tussen taken. Mensen moeten mentale modellen bouwen van relaties tussen verschillende taken, om zo de context te kunnen herstructureren (Akkerman & Bakker, 2011; Baartman & de Bruijn, 2011; Goldstone & Day, 2012). Transfer vergt daarom het coördineren van schema's in nieuwe situaties. Dit noemen Schwartz en collega's (2012) routine transfer. Tuomi-Gröhn en Engeström (2003) definiëren transfer, volgens sociaal-culturele theorieën, als: de mogelijkheid te kunnen leren in nieuwe situaties, waarin bestaande kennis en vaardigheden niet gewoon toegepast worden op de nieuwe taak, maar ook veranderen naar de eisen van de nieuwe taak.

Schwartz en collega's (2012) stellen echter dat problemen kunnen voordoen bij het veranderen van bestaande kennis naar de eisen van een nieuwe taak, waardoor transfer kan falen. Zo kan het geleerde op de opleiding niet worden toegepast op de werkplek, omdat de kennis niet wordt omgezet naar de eisen van de desbetreffende taak of situatie. Een belangrijke strategie om het falen van transfer te voorkomen is mensen te leren het oude in het nieuwe te zien, dus hoe het geleerde in een nieuwe situatie kan worden toegepast. Schwartz en collega's (2012) noemen deze strategie: positieve transfer. Zij onderscheiden, naast deze positieve en gefaalde transfer, nog twee andere soorten transfer: negatieve transfer en overijverige transfer. Negatieve transfer verwijst naar

overgeneralisatie; de situatie of taak is zo abstract geworden dat je deze niet meer ziet of herkent in een andere situatie of taak. Bij overrijverige transfer pas je steeds dezelfde taak toe in verschillende situaties, zonder het verschil tussen de situaties te zien.

Transfer kan plaatsvinden op diverse manieren wanneer studenten actief betrokken zijn bij het interpreteren van nieuwe situaties (Goldstone & Day, 2012). Het gaat er uiteindelijk om dat mensen efficiënt hun kennis kunnen hergebruiken in nieuwe situaties en taken (Schwartz e.a., 2012) en dat mensen kunnen recontextualiseren op een continue en dynamische manier (Van Oers, 1998). Daarom wordt voor dit onderzoek met transfer bedoeld op: *de verworven kennis efficiënt kunnen hergebruiken in nieuwe situaties en taken in de beroepspraktijk.*

Kennis toepassen

In beroepsopleidingen is het de bedoeling dat mensen verworven kennis, opgedaan tijdens een opleiding, efficiënt kunnen toepassen in verschillende situaties in de beroepspraktijk (Nijhof, Nieuwenhuis, & Terwel, 2006). Daarbij gaat het niet alleen om weten wát je moet doen, de declaratieve kennis, of het kunnen doen, de praktische kennis (Rauner, 2007; Sultana, 2009), maar juist om het weten hoe je iets moet toepassen, de procedurele kennis (Sultana, 2009). Werkplekleren richt zich op deze procedurele kennis (Nijhof e.a., 2006). Ter illustratie: Als in een opleiding het geven van informatie aan een klant aan bod komt, dan kan in de beroepspraktijk de informatie die gegeven moet worden in verschillende situaties met verschillende klanten ook verschillende informatie bevatten. In het kwalificatiedossier voor Verkoper staat daarover dat een verkoper zich actief moet opstellen bij het beantwoorden van klantvragen en koopsuggesties moet doen die passen bij de klantvraag, zodat de klant een commercieel verantwoord koopaanbod krijgt (Innovam & KC Handel, 2012). Dit houdt in dat medewerkers de kennis adequaat moeten kunnen toepassen in diverse situaties. Volgens Baartman en de Bruijn (2011) is flexibiliteit nodig om adequaat te kunnen functioneren in een continu veranderende professionele omgeving.

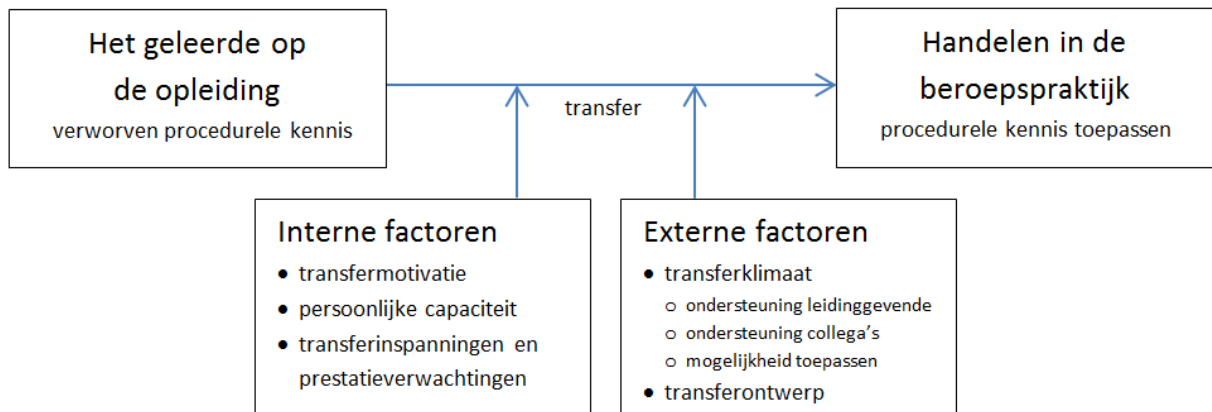
Interne en externe factoren

Verschillende studies (Alvarez, Salas & Garofano, 2004; Holton, Chen & Naquin, 2003; Holton, 2005; Holton, Bates, Bookter & Yamkovenko, 2007; Philips, 2007; Preskill & Torres, 1999) laten zien dat de omgeving van invloed kan zijn op de mate waarin het geleerde wordt toegepast in de beroepspraktijk, de transfer. Zowel Holton en collega's (2003; 2007) als Alvarez en collega's (2004) noemen factoren uit de omgeving die invloed kunnen hebben op de transfer, zoals het transferklimaat en het transferontwerp. Deze factoren worden externe factoren genoemd. Transferontwerp is de mate waarin het ontwerp zich richt op de transfer. Transferklimaat houdt de mate in waarin de omgeving het toepassen van het geleerde faciliteert en ondersteunt (Birchall &

Kirwan, 2006; Holton, e.a., 2007), bijvoorbeeld de ondersteuning van leidinggevenden en collega's, maar ook de mogelijkheid tot het toepassen van het geleerde. Het gaat hierbij om de mate waarin wordt voorzien in middelen en taken op het werk, zodat wat geleerd is op de opleiding gebruikt kan worden op de werkplek (Holton, e.a., 2007).

Naast deze externe factoren zijn ook interne factoren van invloed op de transfer. Met interne factoren wordt de persoon zelf bedoeld die invloed heeft op de transfer, zoals de transfermotivatie en de persoonlijke capaciteit. Met transfermotivatie wordt de motivatie bedoeld van de individu om het geleerde te gebruiken in de werkomgeving. Met persoonlijke capaciteit wordt de mate bedoeld waarin individuen in hun werk de tijd, energie en mentale ruimte hebben om veranderingen die nodig zijn, om te leren op de werkplek, over te dragen. Daarnaast kunnen transferinspanningen en prestatieverwachtingen van invloed zijn op de transfer. Dit is iemands verwachting dat aandacht, die besteed wordt aan de overdracht van het leren, zal leiden tot verbeteringen in prestaties op het werk (Holton, e.a., 2007).

Onderzocht is in hoeverre bij deelnemers van BBL-opleidingen, waarbij het leren in de praktijk gefaciliteerd is door een online leeromgeving, sprake is van transfer van de verworven procedurele kennis naar het handelen in de beroepspraktijk. Hiervoor is het transfermodel gebruikt, zoals te zien in figuur 1.



Figuur 1: Transfermodel

Interne en externe factoren zijn van invloed op het toepassen van het geleerde in het dagelijks handelen in de beroepspraktijk. Als iemand zeer gemotiveerd is om het geleerde in het werk te gebruiken, zal er meer transfer plaatsvinden dan wanneer iemand minder gemotiveerd is om de opleiding te volgen en de procedurele kennis toe te passen in de praktijk. Dit geldt ook voor persoonlijke capaciteit, het transferklimaat en het transferontwerp. Als iemand wel wil, maar niet de capaciteit heeft, zal dit van invloed zijn op de transfer. Of iemand wil het geleerde toepassen, maar vanuit collega's of leidinggevende wordt gezegd: "Wij doen het op deze manier. Zo moet jij dat ook

doen”, terwijl diegene het anders leert op de opleiding. Dit zal de transfer negatief beïnvloeden. Wanneer een leidinggevende het juist toejuicht om het geleerde toe te passen op de werkvloer zal dit de transfer positief beïnvloeden (Holten e.a., 2007).

Dit transfermodel is gebruikt voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag: *In hoeverre is bij BBL-deelnemers sprake van transfer van het geleerde in een online leeromgeving als onderdeel van de opleiding, naar het handelen in de beroepspraktijk?* Daarbij zijn de volgende deelvragen gesteld:

Deelvraag 1: *In hoeverre passen deelnemers van BBL-opleidingen de procedurele kennis, die ze verworven hebben in de online leeromgeving, toe in de beroepspraktijk?*

Deelvraag 2: *In hoeverre zijn de externe transferfactoren aanwezig bij deelnemers van BBL-opleidingen in een online leeromgeving.*

Deelvraag 3: *In hoeverre zijn de interne transferfactoren aanwezig bij deelnemers van BBL-opleidingen in een online leeromgeving.*

De hypothese is dat de in de online leeromgeving verworven procedurele kennis wordt toegepast in de dagelijkse beroepspraktijk als de interne en externe factoren aanwezig zijn. Bij een lage score op de interne en/of externe factoren zal procedurele kennis minder ingezet worden in de beroepspraktijk dan bij een hoge score op de interne en/of externe factoren.

Methode

Onderzoekopzet/design

Gekozen is voor casestudies vanuit twee perspectieven; de praktijkopleider en de deelnemer. Bij een casestudie gaat het om een intensieve bestudering van een sociaal verschijnsel en wordt gebruik gemaakt van meerdere technieken van dataverzameling en analyse op meerdere niveaus (Braster, 2000). De transfer van het geleerde in een online leeromgeving als onderdeel van de opleiding naar het handelen van BBL-deelnemers in de beroepspraktijk is onderzocht. Vragenlijsten en interviews zijn afgenomen. De vragenlijst bevatte vragen over de interne en externe factoren die van invloed zijn op de transfer én procedurele kennis die in de opleiding aan bod is gekomen. Voorafgaand is in een pilot de vragenlijst getest. De aangepaste vragenlijst is daarna afgenomen bij deelnemers. Vervolgens zijn zowel deelnemers als praktijkopleiders geïnterviewd over het gebruiken van de procedurele kennis door de deelnemers in de beroepspraktijk. De vragenlijst is kwantitatief en de interviews waren kwalitatief van aard. Teruggekeken is op het leerproces van de deelnemer en het werken in de beroepspraktijk. Daarbij ging het om het reproduceren van wat geleerd is en het gebruiken van de procedurele kennis in de beroepspraktijk. Dit retrospectieve onderzoek heeft daarmee een evaluatief karakter.

Onderzoeksgroep

Spring Instituut verzorgt online leeromgevingen voor BBL-opleidingen op vier verschillende mbo-niveaus, waarbij niveau 1 het laagste niveau is en niveau 4 het hoogst. Deze opleidingen worden, waar nodig, op maat gemaakt voor bedrijven en instellingen en in samenwerking met Regionale Opleidingscentra (ROC's) aangeboden voor medewerkers die een functie uitoefenen of willen uitoefenen binnen een bedrijf, maar hiervoor nog geen diploma hebben. De lesstof is geheel online gefaciliteerd en wordt door de deelnemer uitgevoerd op de werkplek onder begeleiding van een praktijkopleider. De opleidingen zijn voornamelijk zo ingericht dat deelnemers, na het volgen van een opleiding, weten hoe je wat je geleerd hebt moet toepassen in de beroepspraktijk.

In samenwerking met Spring Instituut is gekozen voor drie BBL-opleidingen voor twee maatwerkklienten die over geheel Nederland worden aangeboden: Verkoper MBO-2 Maatwerkklient 1, Verkoper MBO-2 en Eerste Verkoper / Assistent Storemanager MBO-3 Maatwerkklient 2. Beide maatwerkklienten hebben meerdere vestigingen verspreid over Nederland. Werknemers van verschillende vestigingen volgen deze opleidingen.

Respondenten

Van de geselecteerde opleidingen had, bij afname van dit onderzoek, nog geen deelnemer de opleiding afgerond. Daarom zijn alle deelnemers in de afrondende fase (n=18) geselecteerd om de vragenlijst in te vullen. Uit deze groep zijn alle deelnemers, die wilden meewerken aan het interview, geïnterviewd (n=6). Elke deelnemer heeft een praktijkopleider die de deelnemer volgt en beoordeelt tijdens zijn opleiding. Van elke opleiding zijn de praktijkopleiders, die gekoppeld zijn aan de geïnterviewde deelnemers, geselecteerd en geïnterviewd (n=6).

Instrumenten

Voor dit onderzoek is de LTSI-vragenlijst ingezet en de procedurele kennis vanuit het kwalificatiedossier toegevoegd.

LTSI-vragenlijst

De Learning Transfer System Inventory (LTSI)-vragenlijst (Holton, Bates & Ruona, 2000; Holton, e.a., 2007), gericht op zestien variabelen, is gebruikt voor het bepalen van de interne en externe factoren. Voor dit onderzoek zijn niet alle zestien variabelen van toepassing. Gekozen is daarom voor de variabelen die aansluiten op figuur 1 (tabel 1).

Tabel 1

Variabelen en componenten LTSI

Variabelen	Definitie	Voorbeeldvragen
(2) Motivatie voor transfer	Richting, intensiteit en persistentie van de inspanning in de richting van het gebruik vaardigheden en kennis geleerd in een werkomgeving.	<i>Ik word enthousiast als ik eraan denk om mijn nieuwe kennis te gaan proberen in mijn werk.</i>
(5) Persoonlijke capaciteit voor transfer	De mate waarin individuen in hun werk de tijd, energie en mentale ruimte hebben om veranderingen die nodig zijn om te leren op de werkplek over te dragen.	<i>Mijn hoeveelheid werk biedt ruimte om de nieuwe dingen die ik heb geleerd, uit te proberen.</i>
(6) Support van collega's	De mate waarin collega's het gebruik van leren op de werkplek versterken en ondersteunen.	<i>Mijn collega's moedigen mij aan de vaardigheden te gebruiken die ik in de training geleerd heb.</i>
(7) Support van leidinggevende	Mate waarin toezichhouders of managers het gebruik van training ondersteunen en versterken op de werkplek.	<i>Mijn leidinggevende stelt doelen voor me die mij aanmoedigen de training in mijn werk toe te passen.</i>
(10) Transferontwerp	Mate waarin (1) de training is ontworpen en gegeven om zodat deelnemers het kunnen toepassen in het werk en (2) de training instructies zijn passend bij de werkbenodigdheden.	<i>Het is duidelijk dat degenen die de training geven, begrijpen hoe ik ga gebruiken wat ik leer.</i>
(11) Mogelijkheid tot toepassen	Mate waarin cursisten zijn voorzien van het verkrijgen van middelen en taken op het werk zodat zij de opleiding gebruiken op de werkplek.	<i>De middelen die ik nodig heb om te gebruiken wat ik heb geleerd, zullen beschikbaar zijn na de training.</i>
(12) Transferinspanningen en prestatieverwachtingen	Verwachting dat aandacht wordt besteed aan de overdracht van het leren zal leiden tot veranderingen in prestaties op het werk.	<i>Mijn werkprestaties verbeteren als ik de nieuwe dingen toepas die ik geleerd heb.</i>

De variabelen (2) motivatie voor transfer, (5) persoonlijke capaciteit voor transfer en (12) transferinspanningen en prestatieverwachtingen, zijn de interne factoren. De variabelen (6) support van collega's en (7) leidinggevende, (10) transferontwerp en (11) mogelijkheid tot toepassen, zijn de externe factoren. De stellingen, gekoppeld aan deze variabelen, zijn in een vragenlijst verwerkt met antwoordmogelijkheden op een vijf-punts Likertschaal (Likert, 1932), variërend van 'helemaal mee oneens' tot 'helemaal mee eens'.

Procedurele kennis

Tijdens de opleiding wordt procedurele kennis getoetst via (praktijk)opdrachten, een competentiescan in de online leeromgeving, en een proeve van bekwaamheid. De competentiescan is gemaakt op basis van het kwalificatiedossier. In het kwalificatiedossier zijn de diploma-eisen beschreven waaraan een deelnemer moet voldoen voor het slagen van de opleiding (MBO Raad, 2010). Kwalificatiedossiers zijn gericht op procedurele kennis. In tabel 2 zijn enkele voorbeelden opgenomen van de competentiescan.

Tabel 2

Competentiescan

1. Je stelt je actief op bij het beantwoorden van klantvragen.	onvoldoende	voldoende	goed
2. Je hebt een actieve houding bij het doorverwijzen van de klant naar collega's.	onvoldoende	voldoende	goed
3. Je doet koopsuggesties die passen bij de klantvraag.	onvoldoende	voldoende	goed
4. Je sluit bij het informeren over de verkoopafhandeling aan op de vraag van de klant.	onvoldoende	voldoende	goed
5. Je gaat bij de verkoopafhandeling na of aan de vraag van de klant is voldaan.	onvoldoende	voldoende	goed
6. Je geeft de klant het gevoel goed geholpen te zijn.	onvoldoende	voldoende	goed

De competentiescan wordt ingevuld door zowel de deelnemer als de praktijkbegeleider, overeenkomsten en verschillen worden besproken en geanalyseerd wordt aan welke onderdelen de deelnemer moet werken. Vervolgens wordt dit getoetst in de beroepspraktijk en beoordeeld door de praktijkbegeleider.

Maatwerkklienten van Spring Instituut hebben aangegeven dat zij van deelnemers verwachten dat ze voornamelijk klantgericht zijn en vakdeskundigheid toepassen in de beroepspraktijk. Deze onderdelen, op niveau 2 en 3, zijn daarom toegevoegd aan de LTSI-vragenlijst met antwoordmogelijkheden op een vijf-punts Likertschaal (Likert, 1932), variërend van 'nooit' tot en met 'altijd', zodat deelnemers konden aangegeven in hoeverre procedurele kennis wordt toegepast in de beroepspraktijk. De onderdelen klantgerichtheid en vakdeskundigheid toepassen én de onderdelen van de LTSI-vragenlijst zijn als één vragenlijst afgenomen.

Interviews

Voor meer inzicht in de transfer van het geleerde naar de beroepspraktijk, zijn semi-gestructureerde interviews afgenomen onder de praktijkopleiders en deelnemers. Hierdoor is ruimte voor open en ingewikkelde vragen en uitgebreide antwoorden, waarbij doorgevraagd kan worden en dieper ingezoomd op het onderwerp (Baarda, de Goede & Kalmijn, 2007). De interviews zijn telefonisch

afgenomen. Een voordeel hiervan is dat de sociale wenselijkheid een minder grote rol speelt dan bij face-to-face interviews. De geïnterviewde blijft redelijk anoniem in het telefoongesprek (Baarda, de Goede, & Kalmijn, 2000).

Topics zijn opgesteld voor zowel deelnemers als praktijkleiders gericht op de interne en externe factoren, en het toepassen van de procedurele kennis in de beroepspraktijk. Zo ook het topic *toepassen in ander bedrijf* om te kunnen onderzoeken of deelnemers van BBL-opleidingen de verworven kennis ook op andere werkplekken zouden kunnen inzetten dan alleen het bedrijf waar zij nu werkzaam zijn; van waaruit de opleiding is geïnitieerd. Vanuit deze topics zijn interviewvragen en doorvragen opgesteld (Baarda e.a., 2000).

Procedure

Voorafgaand aan het onderzoek is begin maart 2013 een pilot gehouden, waarna de vragenlijst is aangepast en afgenomen.

Pilot

De LTSI-vragenlijst is een veelvuldig getest en gevalideerd psychometrisch instrument. Gekozen is echter om voorafgaand aan het onderzoek deze vragenlijst en de vragen met betrekking tot de procedurele kennis voor te leggen aan twee random geselecteerde deelnemers van mbo-2 en mbo-3 opleidingen. Eén deelnemer heeft de vragenlijst op mbo-2 niveau ingevuld en één deelnemer op mbo-3 niveau. De duur was respectievelijk 29 minuten en 23 minuten. Deze deelnemers vroegen tijdens de afname veelvuldig om uitleg, respectievelijk negentien en veertien keer, en er werd opgemerkt: *“Het zijn wel veel dezelfde vragen”*. Uit onderzoek van Groeneveld en van Steensel (2009) blijkt dat mbo-leerlingen een korte concentratieboog hebben en veel moeite hebben met het lezen van teksten en vraagstellingen. Deze moeten daarom, volgens van Groeneveld en van Steensel, zo kort en bondig mogelijk worden geformuleerd met duidelijke en gemakkelijke woorden in korte zinnen. Stellingen waar om verheldering werd gevraagd zijn daarom herformuleerd in samenwerking met deze twee pilotdeelnemers. Vanwege de duur en het abstractieniveau van de stellingen behorende bij de variabelen: transferinspanningen en prestatieverwachtingen, mogelijkheid tot toepassen, en transferontwerp, is echter besloten deze variabelen te verwijderen uit de vragenlijst en toe te voegen aan de interviews.

Afname vragenlijst en interviews

De aangepaste vragenlijst is per e-mail naar achttien deelnemers (n=18) gestuurd die deze online invulden. Tweemaal is gerappelleerd vanwege een lage respons. In totaal vulden uiteindelijk tien deelnemers de vragenlijst in (n=10). Zes deelnemers gaven aan mee te willen werken aan het

interview (n=6). Deze zes zijn geselecteerd en telefonisch geïnterviewd. Aan het eind van elk gesprek is om toestemming gevraagd voor het stellen van een aantal vragen aan de praktijkopleider. Allen gaven toestemming. De praktijkopleiders ontvingen voorafgaand aan het interview een e-mail over dit onderzoek. Allen wilden meewerken en zijn telefonisch geïnterviewd (n=6). In tabel 3 is de duur van de interviews (n=12) opgenomen. Voor de anonimiteit zijn fictieve namen gegeven aan de respondenten; deelnemers D-namen en praktijkopleiders P-namen.

Tabel 3

Duur interviews

Maatwerkklant	Deelnemers	Duur interview	Praktijkopleider	Duur interview
1 (mbo2)	Dagmar	17:13 minuten	Peter	09:10 minuten
1 (mbo2)	Daphne	09:20 minuten	Pien	07:27 minuten
1 (mbo2)	Danielle	12:06 minuten	Piet	09:06 minuten
2 (mbo2)	Danique	11:33 minuten	Pascalie	12:22 minuten
2 (mbo3)	Dyonne	14:30 minuten	Penny	16:15 minuten
2 (mbo3)	Danja	11:23 minuten	Pia	11:01 minuten

Alle interviews zijn digitaal opgenomen voor een zo optimaal mogelijke verwerking.

Analyse

Van de geïnterviewde deelnemers zijn de antwoorden van de vragenlijst geanalyseerd. Bij elke stelling waar *neutraal* was geantwoord, is gevraagd om een toelichting. Ook is bij opvallende antwoorden om een toelichting gevraagd, zoals *mee eens* of *geheel mee eens* op de stelling: *Voordat ik mijn kennis kan toepassen, moet iemand mij daarbij helpen*, en op stellingen waarbij ingevuld was: *dit doe ik nooit of zelden*.

Alle items uit de vragenlijst zijn ingevoerd in het computerprogramma SPSS. Om de betrouwbaarheid vast te stellen is per variabele de Cronbach's Alpha berekend. In de literatuur wordt een grens van .70 beschouwd als goed. De variabelen voor mbo2 Klantgerichtheid ($\alpha=.16$) en Vakdeskundigheid toepassen ($\alpha=.65$) zijn bij elkaar genomen ($\alpha=.63$), vanwege de negatieve alfa op Klantgerichtheid. Een factoranalyse, om de interne consistentie te onderzoeken, was niet mogelijk vanwege het kleine aantal respondenten (Sijtsma, 2009). Aan de hand van gemiddelden en standaarddeviaties vanuit de vragenlijst en de resultaten vanuit de interviews is de mate van de aanwezige variabelen; de interne- en externe factoren en de procedurele kennis, bepaald.

Alle interviews zijn woord voor woord uitgeschreven. Alle niet relevante informatie is eruit gehaald, zoals herhalingen en woorden als 'uh' en 'zeg maar', en ingedeeld in tekstfragmenten. Deze zijn voorzien van codes gerelateerd aan de interne- en externe transferfactoren zoals vermeld in de linker kolom van tabel 1. Daarnaast zijn codes aangebracht gericht op de procedurele kennis:

procedurele kennis toepassen, niet toepassen en toepassen ander bedrijf. De uitgeschreven tekstfragmenten zijn meerdere malen herlezen, voor een optimale verwerking.

Resultaten

De resultaten uit de vragenlijst en de interviews zijn hieronder met een verhalend karakter gerapporteerd aan de hand van drie hoofdgroepen: interne transferfactoren, externe transferfactoren en procedurele kennis.

Interne transferfactoren

Transfermotivatie

Deelnemers hebben op vragen over transfermotivatie gemiddeld genomen *mee eens* ingevuld ($\alpha=.87$, $M=16.80$, $SD=1.93$). Op de stelling: *'Door de opleiding kan ik beter werken'*, hebben twee deelnemers *'neutraal'* ingevuld. Beiden geven aan dat ze een aantal jaren werken in deze functie en het werk al uitvoerden. *"Dus dat ik beter ben gaan werken, dat denk ik niet"*, aldus Daphne. Dyonne vond het *'allemaal basis'*. Zij vindt wel, evenals Danja, dat ze meer gemotiveerd is geworden door de opleiding. Danique en Dyonne geven aan dat ze de opleiding vooral gedaan hebben om het diploma te halen. Praktijkopleiders Piet, Pascalle en Pia vertellen dat deze deelnemers zeer gemotiveerd zijn, enthousiast en meest vooruitstrevend ten opzichte van andere deelnemers. Praktijkopleiders Pascalle, Pia en Peter geven aan dat er verschil is tussen de motivatie van deze deelnemers en die van andere deelnemers die zij begeleiden. Pascalle vertelt: *"De één was fanatieker in de opleiding. Dat heeft meer te maken met de persoon, ook een stukje wil en de mentaliteit"*. Pia geeft aan dat een aantal deelnemers nu veel spijt hebben, omdat ze toch wel veel tijd aan de opleiding moeten besteden en dit hebben onderschat. Pascalle vond bij Danique dat als er een opdracht aankwam die beoordeeld moest worden, dat ze dit dan heel goed deed, maar dat het de weken erna een beetje wegzakte. Ze had het idee dat Danique het dan alleen deed voor een cijfer. Piet vertelt over Danielle:

"Ik denk wel dat we hier te maken hebben met een extreme. Iemand die echt het doel had om zo snel mogelijk te slagen en als eerste te wezen. Een mentaliteit die ik nog nergens anders gezien heb."

Persoonlijke capaciteit

De stellingen voor persoonlijke capaciteit zijn wisselend ingevuld ($\alpha=.15$, $M=16.20$, $SD=1.69$), vooral bij de stelling: *Voordat ik mijn kennis kan toepassen, moet iemand mij daarbij helpen.* Deelnemers geven aan dat ze óf de vraag niet goed hadden begrepen óf niet goed gelezen óf er geen reden voor konden geven. Danielle geeft aan dat als je een opdracht wilt doen, je altijd iemand nodig hebt. Zij

noemt als voorbeeld: *“Je wilt een display maken bij het vers, dan heb je een collega nodig van de versafdeling. Daar weet hij meer van dan bij die andere afdelingen.”* Dyonne geeft aan dat als ze iets niet begrijpt haar districtmanager het uitlegt en pas als ze het begrijpt ze dan de kennis kan overbrengen.

Alle praktijkopleiders zeggen dat deze deelnemers serieus bezig zijn geweest met de opleiding. Piet vertelt over Danielle dat *‘het altijd al in haar zat’*. Ook wordt gezegd dat deze deelnemers leergierig en ambitieus zijn. De praktijkopleiders vinden niet dat deze deelnemers dingen niet nakomen of dat ze er *‘bovenop hoeven zitten’*.

Transferinspanningen en prestatieverwachtingen

Praktijkopleider Piet vertelt over Danielle: *“Je kan wel zien dat door haar opleiding ze veel breder georiënteerd is geraakt en ook weer enthousiast, wat mogelijk is op de winkelvloer.”* Hij noemt als voorbeeld vrachtwagen lossen:

“Nou het is dan een dame, ze hoeft van mij helemaal geen vrachtwagen te lossen. Ze moest het toch doen op de cursus. Feit was: drie weken later was onze man ziek, we hadden problemen met de vrachtwagen en ze zegt: ‘Ik pak ‘m wel even’. Nou ja, dat is natuurlijk wel makkelijk als je die opleiding hebt, dat je allrounder wordt.”

Peter vult aan: *“Het is een mooi iets, hoe het zou kunnen, waarvoor een opleiding bedoeld is”*. Daphne, Danique en Danielle geven aan dat ze leren *‘waarom dingen gedaan worden, zoals ze gedaan worden en dat leer je meer uit de theorie dan in de praktijk’*. Volgens de praktijkopleiders zijn deze deelnemers zelfverzekerder geworden, pakken het werk sneller op, en zijn zich meer bewust van wat er in een winkel afspeelt. Praktijkopleider Pien vertelt over Daphne dat ze vóór de opleiding nog nooit displays bouwde, maar het nu zelfs leuk begint te vinden. *“Het idee erachter, daar heeft ze nooit bij nagedacht en dat doet ze nu wel, dus wat dat betreft kun je nu wel zien dat ze erop vooruit is gegaan.”* aldus Pien.

Externe transferfactoren

Ondersteuning collega's

Op vragen over de ondersteuning van collega's is gemiddeld genomen *mee eens* ingevuld ($\alpha=.74$, $M=15.90$, $SD=2.08$). Danique had op de stelling: *‘Mijn collega's moedigen mij aan om de dingen te gebruiken die ik heb geleerd’*, neutraal ingevuld. Haar verklaring hiervoor is dat ze *‘niet werd gestimuleerd om bepaalde dingen die ze geleerd heeft voor de opleiding ook daadwerkelijk te gebruiken’*. Ze werkt met schoolgaande mensen. *“En ja, die zijn niet zo betrokken als anderen die bijvoorbeeld fulltime werken”*. Volgens Dyonne en Daphne weten collega's wel dat zij een opleiding

volgen, maar zijn collega's er niet zo mee bezig. Danielle ervaart wel ondersteuning van collega's. Zij geeft aan dat ze de hulp inschakelt van anderen.

Ondersteuning leidinggevende

Op deze vragen is gemiddeld genomen *mee eens* ingevuld ($\alpha=.87$, $M=25.80$, $SD=3.08$). Bij alle deelnemers is de leidinggevende ook hun praktijkopleider. Praktijkopleider Pascalle geeft aan dat ze Danique begeleidt '*door tips en tops te geven*'. Danielle vertelt dat ze zelf leidinggevende is en dat ze daardoor heel veel zelf heeft gedaan. Danja had op twee stellingen neutraal ingevuld. Zij is klaar met de opleiding en heeft een nieuwe storemanager. Omdat zij toch wel alle dingen doet die ze geleerd heeft, vond ze dit niet echt van toepassing en heeft ze daarom neutraal ingevuld. Praktijkopleider Peter vertelt over Dagmar's begeleiding:

"Alle gesprekken die er met het personeel waren was ze erbij, zodat ze er in ieder geval heel veel van opsteekt. Ze heeft soms wel een beetje moeite met mensen benaderen en dan haar gevoel opzij zetten. ... en een beetje cijfermatig. Ja, dan merk je wel gewoon dat ze niet zo goed in rekenen is. Dat je haar eigenlijk duidelijk wat foefjes moest vertellen."

Praktijkopleider Pascalle vertelt dat praktijkopleiders best een actieve rol kunnen spelen: *"Als die een beetje pusht of goede feedback geeft, gaat het ook beter. Vaak staat er alleen maar prima, daar schiet je bijvoorbeeld ook niks mee op."* Daarnaast noemt zij de vele wisselingen in de filialen, waardoor deelnemers niet altijd dezelfde praktijkopleider behouden. Ook noemt zij de begeleiding van de storemanagers door de districtmanagers: *"Die zijn er maar eens in de zoveel tijd en hebben dan eigenlijk niet een goed beeld."*

Ondersteuning opleiding

Dagmar geeft aan dat ze de begeleiding van school niet zo goed vindt. Volgens haar moet je het voornamelijk zelf oplossen en vragen wanneer iemand van de opleiding langskomt. Zij vertelt:

"... de opdrachten worden wel goed nagekeken, maar hij (de docent) zegt niet van: Ga nu de oefeningen doen. Je kan ze daar en daar vinden. Dat moet je eigenlijk zelf uit rommelen. ... ik heb hier nog twee collega's, die snappen er niks van. Ik heb ze het al een paar keer uitgelegd en mijn bedrijfsleider ook, maar die blijven het moeilijk vinden en denk ik: 'Dan zou steun van school wel handig zijn'. ... Zij zijn ook later begonnen en die hebben niet echt begeleiding gehad over hoe het nou in elkaar zit. "

Praktijkopleider Pascalle noemt ook deze geringe begeleiding van school. Volgens haar is er één bezoekje geweest in anderhalf jaar; de tijd dat Danique over de opleiding heeft gedaan. *“Daardoor krijgen ze natuurlijk ook minder binding met zo’n opleiding”*.

Mogelijkheid tot toepassen

Deelnemers vertellen dat opdrachten worden toegepast in het dagelijks werk. Dagmar zegt hierover:

“... als ik dan weer een blok had gedaan en de volgende dag op mijn werk kom van oh, dat heb ik gisteren gedaan en eigenlijk deed ik het al zo, maar je gaat je er toch weer aan herinneren, omdat je die blokopdracht die avond ervoor had gemaakt. ... Eigenlijk is mijn opleiding, qua praktijk op de werkvloer doe ik eigenlijk alles al. Kijk net zo’n blok over bestellen. Ja, ik bestel elke dag al.”

Haar praktijkopleider Peter zegt echter hierover:

“Er worden natuurlijk allemaal voorbeelden in de theorie gegeven, maar dat wil nog niet zeggen dat ik dat in de praktijk zo wil hebben. Ze mogen het nu doen, omdat dit in de opleiding gegeven staat, maar het is niet de bedoeling dat ze dit normaal doen, maar het is wel de bedoeling dat ze weten hoe het moet en dat hebben we gewoon doorgenomen’.

Praktijkopleider Pascalle geeft aan dat Danique bij het uitvoeren van de praktijkopdrachten het geluk heeft dat ze in een vrij rustig filiaal staat, waardoor ze vaak alle gelegenheid had om te oefenen.

Transferontwerp

Alle respondenten geven aan dat, door de werkervaring, de opdrachten makkelijk uit te voeren zijn. Bij Dyonne en Danja duurde het wel even voordat ze begrepen hoe de opleiding precies in elkaar zat. Praktijkopleider Penny vertelt dat ze het veel prettiger vindt, dat ze het direct uitvoeren: *“Dat het ze lukt, dat ze bezig zijn, wat voor invloed het heeft, wat voor invloed zij zelf kunnen hebben en waarom ze dingen, zoals aangegeven, leren. Dat er gewoon echt wel een reden is.”* Het meteen kunnen uitvoeren in de praktijk wordt als leuk en prettig ervaren door de deelnemers. Danielle ziet de opleiding echt als een toevoeging op haar werkervaringen en zegt hierover: *“Dat heb je echt nodig!”*. Haar enige punt van aanbeveling is, dat bij de vakken Nederlands, Engels en wiskunde ook wat maatwerk verwerkt mag worden, *“want hier stonden dingen in die niks met het verkopervak te maken hadden”*. Anderen geven aan dat ze moeite hebben (gehad) met het vak rekenen, ook omdat ze daar op de middelbare school al moeite mee hadden. Dit wordt beaamd door de praktijkopleiders. Verder is een branche werkstuk genoemd, wat erg groot wordt ervaren. Twee deelnemers konden de opdracht voor vrachtverwerking niet geheel uitvoeren, omdat dit door een ander bedrijf wordt gedaan. Daphne geeft aan dat er twee dingen in de theorie stonden die niet meer gebruikt worden:

“met colli stickers werken en chippen, dat is ook al lang niet meer”. Dyonne noemt het onderdeel ‘omgaan met klanten’ meer niveau 2 dan niveau 3. Ze vond de opleiding: *“wel te doen, het was niet super pittig”*. Volgens alle praktijkopleiders werken deze deelnemers al lange tijd in deze branche. *“De opleiding is meer herhaling, dan dat ze er daadwerkelijk wat van leren. Het is meer het uitschrijven en erover nadenken, vooral bij niveau twee.”*, aldus Penny. Peter noemt dat er meer ‘*Jip en Janneke taal*’ gebruikt mag worden in de theorie.

“... want het is heel theoretisch. Ze zijn hier heel praktijkgericht. Het is een combinatie die we moeten zoeken. ... Je merkt gewoon dat mensen daardoor een valse start maken of gewoon dan naast hun neerleggen en dan komen ze drie weken later van: Wat betekent dat eigenlijk?”

Procedurele kennis

Op de stellingen met betrekking tot vakdeskundigheid en klantgerichtheid is door niveau 2 deelnemers gemiddeld *regelmatig* ingevuld ($\alpha=.63$, $M=63.75$, $SD=4,17$). Eén deelnemer heeft *nooit* ingevuld op de stelling: *Je doet koopsuggesties die passen bij de klantvraag*, en wilde niet meewerken aan het interview. Door dezelfde deelnemer en door Dagmar is *meestal niet* ingevuld op de stelling: *Je verwijst klanten door naar collega’s als je zelf het antwoord niet weet*. Dagmar vertelt:

“Van alle afdelingen weet ik bijna alles. Dus het gebeurt mij zelden dat ik een vraag niet weet te beantwoorden. Dan zal het misschien gaan om hoe je iets moet bereiden, van het vlees of zo. Maar dat weet ik ook meestal wel of dat ga je opzoeken. Eigenlijk vraag ik niet extreem veel aan collega’s, tenzij ik het antwoord niet weet. Want omdat ik al zoveel jaar ervaring heb opgedaan weet je bijna overal antwoord op te geven en weet je ook wel alle klachten en problemen op te lossen.”

Op drie stellingen is *soms* ingevuld. Deze deelnemers wilden allen niet meewerken aan het interview. De twee deelnemers op niveau 3 hebben op alle stellingen over vakdeskundigheid ($\alpha=.89$, $M=36$, $SD=4.24$) en klantgerichtheid ($\alpha=.56$, $M=22,50$, $SD=2.12$) *regelmatig* of *altijd* ingevuld.

Toepassen procedurele kennis

Op de vraag of de kennis wordt toegepast in het werk, antwoordt Daniëlle stellig: *“Zeker weten”*. Danja antwoordt:

“Eigenlijk alles wel. Ja, want wat ik in mijn opleiding heb gehad, dat komt elke dag wel terug. Nu is er toevallig vorige week een nieuw meisje gekomen. De eerste dag stond ze bij mij, dus dan probeer ik haar ook dingen uit te leggen en in te werken. En we hebben een stagiaire, die help ik ook regelmatig.”

Volgens haar praktijkopleider Pia zijn er geen werkzaamheden die Danja nu doet en die ze voordat ze de opleiding volgde niet deed. Anderen geven aan dat ze nu ook wel de vracht aannemen of bestellingen maken en de kassa tellen. *“Maar dat doe je dagelijks al, want je begint je dag met kassatellen en je eindigt de dag ook met kassatellen en afsluiten”*, aldus Danique. Dagmar heeft wel redelijk veel met Engels te maken vanwege de vele buitenlandse klanten die Engels spreken. Dyonne geeft aan dat de taken die ze kreeg van de district manager nog steeds gebruikt, zoals *‘coachen van mijn assistent bijvoorbeeld’*. Volgens praktijkopleider Pascale doet Danique het meeste wel, maar mist ze nog wel eens het *‘vervolg bij het afhandelen, als ze bij klanten iets heeft ingenomen. Dus kijken of het er al aankomt of de klant op de hoogte stellen’*.

Niet toepassen

Alle respondenten reageerde op de vraag: *Zijn er ook opdrachten die nu niet gedaan worden in het werk?*, met: *‘Nee, eigenlijk niet’*. Na even nadenken noemt Dagmar de ondernemingsraad; dat dit handig is om te weten, maar dat ze daar weinig mee te maken hebben op de werkvloer zelf als je niet in de ondernemingsraad zit. Ook geeft ze aan dat ze wel Engels moet spreken op de werkvloer, maar nooit Engels schrijft op haar werk. Danielle noemt het vak rekenen, zoals cijfers met miljarden. *“Dat heb je toch helemaal niet nodig”*. Dyonne vertelt dat ze een opdracht had gekregen over het berekenen van de omzet en de bruto winst, maar dat zij dat helemaal niet doen op het werk. *“Wel de omzet berekenen, maar niet de brutowinst en de verkoopprijs en inkoopprijs. Dat doet het hoofdkantoor”*.

Toepassen ander bedrijf

De leeromgeving is vormgegeven in de huisstijl van de werkgever van deze deelnemers. In deze leeromgeving zijn ook onder andere protocollen opgenomen die gelden bij deze werkgever. Gevraagd is of zij, als ze in een ander bedrijf zouden gaan werken, nog steeds kunnen gebruiken wat ze geleerd hebben tijdens de opleiding. Hierop antwoordden de deelnemers verschillend. Danja vindt dat ze het kan toepassen in andere bedrijven, maar sommige dingen niet omdat dit echt gericht is op het bedrijf. Danique is van mening dat er *‘gewoon algemene stukken zijn waarin je leert over de detailhandel en dat er ook wel dingen zijn, zoals over de geschiedenis van het bedrijf’*. Maar burgerschap, wiskunde, Nederlands en Engels, dat vindt zij algemeen. *“Dat kan je overal wel gebruiken.”* Dyonne concludeert dat *‘de opleiding echt voor de helft/helft is opgenomen’*. Volgens Daphne en Dagmar zal het in de meeste supermarkten wel hetzelfde zijn. Danielle zegt dat je het *‘zeker weten’* kan toepassen, *‘want het gaat om verkoper’*. Zij vertelt:

“Het is heel goed te gebruiken, wat voor verkoperswerk ik ga doen”.

Discussie en conclusie

Het doel van dit onderzoek was onderzoeken in hoeverre de deelnemer het geleerde, in een online leeromgeving als onderdeel van een BBL-opleiding, toegepast in de beroepspraktijk. Daarbij zijn interne en externe factoren onderzocht die invloed kunnen hebben op de transfer.

In de interviews zijn verschillende voorbeelden genoemd waaruit blijkt dat transfer heeft plaatsgevonden. Verschillende ervaringen verwijzen naar het toepassen van het geleerde op de opleiding, in de beroepspraktijk. De aanwezigheid van de interne en externe factoren zijn van invloed op het toepassen van de (procedurele) kennis (Alvarez e.a., 2004; Holton e.a., 2007).

De eerste deelvraag in dit onderzoek was: *'In hoeverre passen deelnemers van BBL-opleidingen de procedurele kennis, die ze verworven hebben in de online leeromgeving, toe in de beroepspraktijk?'* Uit interviews blijkt dat deelnemers de procedurele kennis toepassen in de beroepspraktijk. Deelnemers geven aan dat ze de, in de online leeromgeving, behandelende kennis in hoge mate toepassen in hun werk. Deelnemers hebben echter niet veel nieuwe dingen geleerd, omdat ze al meerdere jaren werkzaam zijn in deze branche en de behandelde procedurele kennis al gebruikten in de beroepspraktijk. Hierdoor heeft mogelijk minder transfer plaatsgevonden of is de transfer minder duidelijk aanwezig. Wel weten deze deelnemers nu beter *waarom* iets is, zijn ze zelfverzekerder en bewuster geworden, waardoor ze het werk nu sneller oppakken.

De tweede en derde deelvraag hadden betrekking op de interne en externe transferfactoren: *'In hoeverre zijn de interne en externe transferfactoren aanwezig bij de deelnemers van BBL-opleidingen in een online leeromgeving'*. Interne transferfactoren zijn in positieve mate aanwezig. Alle deelnemers zijn zeer gemotiveerd om de opleiding te volgen en het geleerde te gebruiken in de beroepspraktijk. Ze hebben de tijd, energie en mentale ruimte om het geleerde toe te passen in het werk. Echter wordt wisselend ervaren dat deze deelnemers beter zijn geworden in prestaties op het werk. Ook de externe transferfactoren zijn in positieve mate aanwezig. Deelnemers ervaren, over het algemeen genomen, ondersteuning van leidinggevende en collega's, en de mogelijkheid om het geleerde toe te passen. De opdrachten zijn redelijk goed uit te voeren op het werk. Er wordt wisselend ervaren, door zowel de deelnemers en als de praktijkopleiders, dat de opleiding heeft geleid tot veranderingen in prestatie op het werk.

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de LTSI-vragenlijst. Deze vragenlijst is vooral gericht op het identificeren van probleemgebieden, zodat hierop het beleid kan worden aangepast (Holton e.a., 2007). Uit de interviews is een mogelijke factor naar voren gekomen die van invloed kan zijn op de transfer, namelijk de ondersteuning vanuit de opleiding. Hiernaar is niet expliciet gevraagd bij afname van dit onderzoek, maar is wel door twee respondenten benoemd. Door Holton en collega's (2000; 2003; 2005; 2007) wordt echter ondersteuning vanuit de opleiding niet expliciet genoemd als factor. Een mogelijk andere belangrijke factor, het geven van goede feedback aan deelnemers, is

daarnaast tijdens het interview ook benoemd door een praktijkopleider. In een vervolgonderzoek zou de ondersteuning van de opleiding en de feedback die gegeven wordt, ook onderzocht moeten worden. Dit kan mogelijk meer inzicht geven op de transfer van het geleerde in een online leeromgeving naar het handelen in de beroepspraktijk. Vandaaruit kan mogelijk een aanzet worden gegeven voor eventuele verbeteringen.

De LTSI-vragenlijst is een mooi startpunt om te zien in hoeverre de interne en externe factoren aanwezig zijn, om vandaaruit de opleiding en de werkvloer te kunnen verbeteren (Holton e.a., 2000; Holton e.a., 2007). Het transferontwerp kan verbeteren door deelnemers erbij te betrekken. Dit voor een betere aansluiting en mogelijk meer gebruik van nieuwe vaardigheden (Holton e.a., 2007). Daarnaast kan het betrekken van praktijkopleiders goed zijn om de opleiding te verbeteren. Ter illustratie noemde een praktijkopleider dat de teksten in de leeromgeving erg theoretisch zijn. Ervaren wordt dat hier (te) moeilijke begrippen in staan. Praktijkopleiders zouden kunnen meedenken in het verbeterproces hiervan, om de theorie en praktijk beter met elkaar te kunnen verbinden. Ook het verhogen en verbeteren van de feedback die praktijkopleiders geven, kan de transfer verhogen. Om dit te bereiken zouden praktijkopleiders informatie en training kunnen ontvangen over het geven van feedback, waardoor mogelijk de feedback wordt verbeterd, wat leidt tot betere transfer (Holton e.a., 2007).

Respondenten geven aan dat deelnemers die langzamer en minder ver zijn met de opleiding ook minder gemotiveerd zijn. Praktijkopleiders moeten naar hun mening daar vaker achteraan. Mogelijk zijn hier de interne en externe factoren die invloed hebben op de transfer in mindere mate aanwezig, zoals bijvoorbeeld de factoren transfermotivatie en persoonlijke capaciteit. Dit zou kunnen leiden tot gefaalde transfer (Schwartz e.a., 2012). Doordat de onderzochte deelnemers gemotiveerd zijn om te werken en extra bij te leren, is mogelijk de voorwaarde voor toepassing van de behandelde kennis sterker aanwezig. Deelnemers die minder ver zijn met de opleiding, zijn echter niet meegenomen in dit onderzoek. Om een uitspraak te kunnen doen over de mate van de interne en externe transferfactoren bij deze deelnemers is vervolgonderzoek nodig.

Uit dit onderzoek blijkt dat deelnemers van BBL-opleidingen weinig moeite hebben met het toepassen van procedurele kennis in de beroepspraktijk, doordat de deelnemers al jaren werkzaam zijn in deze branche. Een risico is echter dat deelnemers bepaalde specifieke procedures eigen hebben gemaakt, maar niet weten hoe ze met andere procedures moeten omgaan (Schwartz e.a., 2012). De opleidingen van Spring Instituut worden op maat gemaakt en ingericht naar de behoeften en wensen van hun klanten binnen het kader van de kwalificatiedossiers. Hierdoor is het mogelijk dat, als deelnemers in andere bedrijven gaan werken, ze niet zien dat de procedures die ze in deze opleiding en op deze werkplek hebben geleerd ook van toepassing kunnen zijn op de nieuwe werkplek. Deelnemers zullen dan niet recontextualiseren op een continue en dynamische manier

(Van Oers, 1998), wat kan leiden tot negatieve of overijverige transfer, of zelfs het falen van transfer (Schwartz e.a., 2012).

Voor dit onderzoek heeft een pragmatische selectie plaatsgevonden, waardoor het een kleine groep respondenten betrof en het niet generaliseerbaar is. Aan te bevelen is daarom om in een vervolgonderzoek meerdere respondenten van meerdere opleidingen de vragenlijst met betrekking tot de interne en externe factoren af te nemen. Om te onderzoeken of en in welke mate de procedurele kennis daadwerkelijk toegepast wordt in de beroepspraktijk is het daarnaast aan te bevelen om dieper in te gaan op de toepassing van deze procedurele kennis door bijvoorbeeld observaties uit te voeren, waarbij een voormeting en een nameting plaatsvindt om zo de mate van transfer te kunnen bepalen van het geleerde in een online leeromgeving als onderdeel van een BBL-opleiding naar het handelen in de beroepspraktijk van de deelnemer.

Referenties

- Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Crossing Boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5, 153-173. doi:10.1007/s12186-011-9073-6.
- Alvarez, K., Salas, E., & Garofano, C. M. (2004). An Integrated Model of Training Evaluation and Effectiveness. *Human resource development review*, 3(4), 385-416.
doi:10.1177/1534484304270820
- Baarda, D. B., de Goede, M. P. M., & Kalmijn, M. (2000). *Basisboek Enquêteeren en gestructureerd interviewen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Baarda, D. B., de Goede, M. P. M., & Kalmijn, M. (2007). *Basisboek Enquêteeren*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Baartman, L. K. J., & de Bruijn, E. (2011). Integrated knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6(2), 125-134. Doi:10.1016/j.edurev.2011.03.001
- Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaafsma, S., Verstegen, J., & Mulder, M. (2009). Towards competence-based VET: dealing with pitfalls. *Journal of vocational education and training*, 61, 267-286. doi:10.1080/13636820400200268
- Birchall, D., & Kirwan, C. (2006). Transfer of learning from management development programmes: testing the Holton model. *International Journal of Training and Development*, 10(4), 252-268. doi:10.1111/j.1468-2419.2006.00259.x
- Bransford, J.D., & Schwartz, D.L. (1999). Rethinking Transfer: A Simple Proposal With Multiple Implications. *Review of Research in Education*, 24(1), 61-100.
doi:10.3102/0091732X024001061

- Braster, J. F. A. (2000). *De kern van casestudy's*. Assen: Van Gorcum & Comp.
- Day, S. B., & Goldstone, R. L. (2012). The import of Knowledge Export: Connecting Findings and Theories of Transfer of Learning. *Educational Psychologist, 47*(3), 153-176.
doi:10.1080/00461520.2012.696438
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education, 26*(2), 247-273.
doi: 10.1080/158037042000225245
- Goldstone, R. L., & Day, S. B. (2012). Introduction to 'New Conceptualizations of Transfer of Learning'. *Educational Psychologist, 47*(3), 149-152. doi: 10.1080/00461520.2012.695710
- Groeneveld, M. J., & van Steensel, K. (2009). Kenmerkend mbo. Een vergelijkend onderzoek van mbo-leerlingen, vmbo-leerlingen en de generatie Einstein. *Hiteq*. Domein Onderwijs. Gevonden op 20 februari 2013, op:
<http://www.rwi.nl/CmsData/Sigtaal%202009/Kenmerkend%20MBO.pdf>
- Hager, P. (2004). Conceptions of learning and understanding learning at work. *Studies in Continuing Education, 24*(1), 3-17. doi: 10.1080/158037042000199434
- Holton III, E. F., Bates, R. A., & Ruona, W. E. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly, 11*, 333-360.
- Holton III, E. F., Chen, H., & Naquin, S. (2003). An examination of learning transfer system characteristics across organizational settings. *Human Resource Development Quarterly, 14*(4), 459-482. doi:10.1002/hrdq.1079
- Holton III, E. F. (2005). Holton's Evaluation Model: New Evidence and Construct Elaborations. *Advances in Developing Human Resources, 1*(7), 37-54. doi: 10.1177/1523422304272080
- Holton III, E. F., Bates, R. A., Bookter, A. I., & Bogdan Yamkovenko, V. (2007). Convergent and Divergent Validity of the Learning Transfer System Inventory. *Human Resource Development Quarterly, 18*(3), 385-419. doi: 10.1002/hrdq.1210
- Innovam & KC Handel (2012). *Landelijke kwalificaties MBO: Verkoper*. Beroepsonderwijs Bedrijfsleven.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology, 140*, 1-55.
- Lobato, J. (2012). The Actor-Oriented Transfer Perspective and its Contributions to Educational Research and Practice. *Educational Psychologist, 47*(3), 232-247.
doi: 10.1080/00461520.2012.693353
- MBO Raad. (2010). *Branchecode BBL*. Gevonden op 6 november 2012, op
<http://www.mбораad.nl/media/uploads/thema/Branchecode%20beroepsbegeleidende%20eerweg%20BBL.pdf>.
- Nijhof, W.J., Nieuwenhuis, A.F.M. & Terwel, J. (2006). Het leerpotentieel van de werkplek. *Pedagogische Studiën, 83*(5), 335-343.

- Nokes, T. J. (2009). Mechanisms of knowledge transfer. *Thinking and Reasoning*, 15(1), 1-36.
doi:10.1080/13546780802490186
- Perkins, D.N., & Salomon, G. (2012). Knowledge to Go: A Motivational and Dispositional View of Transfer. *Educational Psychologist*, 47(3), 248-258. doi: 10.1080/00461520.2012.693354
- Philips, J. J. (2007). Het meten van het opleidingsrendement: feit, gril of fantasie? *HRM Select*, 4, 32-39.
- Preskill, H., & Torres, R. T. (1999). Building Capacity for Organizational Learning Through Evaluative Inquiry. *Evaluation*, 5 (1) 42-60.
- Rauner, F. (2007). Practical knowledge and occupational competence. *European Journal of Vocational Training*, 40, 52-66.
- Schwartz, D. L., Chase, C. C., & Bransford, J. D. (2012). Resisting Overzealous Transfer: Coordinating Previously Successful Routines With Needs for New Learning. *Educational Psychologist*, 47 (3) 204-214. doi: 10.1080/00461520.2012.696317
- Sijtsma, K. (2009). Over de misverstanden rond Cronbachs alfa en de wenselijkheid van alternatieven. *De Psycholoog*, 44, 561-567.
- Sultana, R. G. (2009). Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9, 15-30.
doi:10.1007/s10775-008-9148-6
- Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (Eds.) (2003). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Amsterdam: Elsevier.
- Van Oers, B. (1998). From context to contextualizing. *Learning and Instruction*, 8, 473-488.
doi:10.1016/S0959-4752(98)00031-0
- Zwart, R. (2009). *De geboorte van een kwalificatiedossier*. Kwalificatiedossiers de MBO-krant, 2 (6), 6-7. Gevonden op 12 december 2012, op:
<http://www.innovam.nl/Education/Producten%20en%20Diensten/Kwalificatiedossiers.aspx>