

# Transfer 'soft skills' trainingen

Het verband tussen kenmerken van 'soft skills' trainingen en de transfer van 'soft skills' trainingen: het modererend effect van steun van leidinggevende(n) en collega's.

Een kwantitatief onderzoek bij Higher & Company



## **Master Strategisch Human Resource Management Universiteit Utrecht, USBO**

Onderwerp:	Transfer soft skills trainingen
Organisatie:	Higher & Company
Begeleider Higher & Company:	Nicole Maarse
Begeleider USBO:	prof. dr. Mandy van der Velde
Tweede lezer USBO:	dr. Karianne Kalshoven
Student:	Yvonne van der Sluijs
Studentnummer:	5554802
Datum:	3 Juli 2015, Utrecht

## Master Thesis SHRM 2014-2015

Universiteit: Universiteit Utrecht  
Departement Bestuurs- en Organisationswetenschap (USBO)  
Master SHRM  
Bijlhouwerstraat 6  
3511 ZC Utrecht  
Telefoon (030) 253 81 01  
[Info.usbo@uu.nl](mailto:Info.usbo@uu.nl)  
[www.uu.nl](http://www.uu.nl)



Scriptiebegeleider: prof. dr. Mandy van der Velde  
Beoordelaar 1: prof. dr. Mandy van der Velde  
Beoordelaar 2: dr. Karianne Kalshoven

Stage: Adviesbureau Higher & Company  
Stagebegeleider: Nicole Maarse



Student: Yvonne van der Sluijs

Datum: Juli 2015, Utrecht

## Voorwoord

Voor u ligt mijn masterscriptie ter afronding van de master Strategisch Human Resource Management aan de Utrechtse School Bestuur- en Organisationswetenschappen (USBO), departement van de Universiteit Utrecht. Door middel van dit voorwoord wil ik graag een aantal mensen bedanken.

Allereerst HR consultancybureau Higher & Company voor de mogelijkheid om er mijn onderzoek uit te voeren en de vrijheid om het onderzoek naar eigen wens in te vullen. Specifiek dank voor de mogelijkheid mijn vragenlijsten uit te mogen zetten onder deelnemers van de door hun gegeven 'soft skills' trainingen. In het bijzonder dank ik Nicole Maarse, mijn begeleider bij Higher & Company.

Daarnaast wil ik Mandy van der Velde bedanken voor de scriptiebegeleiding vanuit de USBO. Bedankt voor je scherpe blik, kritische feedback, goede bereikbaarheid en de momenten waarop we van gedachten konden wisselen in de afgelopen maanden. Dit alles heeft mij in staat gesteld om tijdens het afstuderen op het onderzoeksproces te reflecteren en met vertrouwen aan het onderzoek te werken.

Uiteraard wil ik ook de respondenten bedanken voor hun openheid en tijd, zonder hen was dit onderzoek niet mogelijk geweest. Daarnaast mijn studiegenoten, die het plezier in het masterjaar hebben vergroot. In het bijzonder medestudent Laurence van Tuijl voor haar luisterend oor en nuttige tips tijdens het schrijven mijn scriptie.

Tot slot wil ik Karianne Kalshoven bedanken voor haar feedback en het coreferaat. Dit heb ik zeer op prijs gesteld.

Ik wens iedereen veel leesplezier!

Yvonne van der Sluijs

Utrecht, juli 2015

## Managementsamenvatting

In dit onderzoek is gekeken naar de relatie tussen kenmerken van 'soft skills' trainingen en de transfer van 'soft skills' trainingen én naar het modererend effect van steun van leidinggevende(n) en collega's op deze relatie. Trainingen vormen voor organisaties een grote kostenpost, kosten die vaak niet in verhouding staan tot de kennis, vaardigheden en gedrag die werknemers uit een training halen. Uit onderzoek blijkt dat dit vooral geldt voor 'soft skills' trainingen. Bovendien is de rol die leidinggevende(n) spelen bij de ontwikkeling van de medewerker de afgelopen jaren vergroot en blijkt dat steun van collega's ook een belangrijke rol speelt bij de transfer van een training. Daarnaast moet iedereen steeds langer doorwerken in Nederland. Om het individu in staat te stellen zijn/haar hele werkzame leven actief en productief te zijn, moeten ze tijdens dit werkzame leven blijven leren. Dit kan door het volgen van trainingen. Samengevat is het daarom van steeds groter belang om te kijken hoe de transfer van 'soft skills' trainingen verhoogd kan worden.

Het doel van het onderzoek was het verwerven van inzicht in hoe de transfer van 'soft skills' trainingen versterkt kan worden door kenmerken van de training én te achterhalen of steun van leidinggevende(n) en collega's een modererend effect heeft op de relatie tussen de kenmerken van een 'soft skills' training en de transfer van een 'soft skills' training. De centrale onderzoeksvraag luidt: *In hoeverre beïnvloeden kenmerken van een 'soft skills' training de mate waarin de transfer van deze 'soft skills' training plaatsvindt en heeft steun van leidinggevende(n) en collega's een modererend effect op deze relatie?*

In het theoretisch kader is de recente literatuur besproken rondom de transfer van 'soft skills' trainingen. Hierbij zijn de definities weergegeven, de concepten besproken en de onderlinge verbanden toegelicht. Vanuit de besproken theorie zijn het onderzoeksmodel en de hypothesen opgesteld.

In dit onderzoek is een kwantitatieve onderzoeksmethode gebruikt, waarbij de data zijn verzameld aan de hand van twee vragenlijsten. De eerste vragenlijst is direct na de training schriftelijk afgenomen, de tweede digitale vragenlijst 4 weken na de training. In totaal hebben 63 respondenten beide vragenlijsten ingevuld. Deze respondenten zijn afkomstig uit 8 verschillende organisaties en de respons gaat over 9 verschillende, gevolgde 'soft skills' trainingen. Bij het uitvoeren van de data-analyses is het model van Baron & Kenny (1986) over het modererend effect gehanteerd.

Uit de analyses is gebleken dat de trainingskenmerken deelnemersbetrokkenheid, behoefteanalyse, gereedheid van de deelnemer en ruimte om te oefenen in een training een positieve invloed hebben op de transfer van 'soft skills' trainingen. Daarnaast bleek in dit onderzoek dat organisatie-

betrokkenheid en leerdoelen die afgeleid zijn van organisatiedoelen niet significant correleren met de transfer van 'soft skills' trainingen. De verwachting dat hoe meer steun van leidinggevende(n) en collega's, hoe sterker het effect van de kenmerken van een 'soft skills' training op de transfer van een 'soft skills' training, werd niet bevestigd. Voor de relatie tussen ruimte om te oefenen en de transfer van een 'soft skills' training bleek zelfs dat steun van leidinggevende(n) zorgt voor een minder sterke relatie. Voor de relatie tussen gereedheid van de deelnemer en de transfer van een 'soft skills' training bleek dat steun van collega's ook zorgt voor een minder sterke relatie.

Om de transfer van een 'soft skills' training te verhogen is het van belang deelnemers te betrekken bij de training, de behoeftes van de organisatie en deelnemers te analyseren, deelnemers te laten weten wat ze te wachten staat in de training en voldoende ruimte om te oefenen (met situaties die sterk lijken op de werkelijke werkomgeving) te creëren. Daarnaast moet steun van leidinggevende(n) en collega's afgestemd worden op de persoon. Hierbij is het van belang dat de trainer en leidinggevende(n) goed met elkaar afstemmen wie waar verantwoordelijk voor is.

# Inhoudsopgave

<b>1. Inleiding</b> .....	<b>8</b>
1.1 Aanleiding en relevantie van het onderzoek.....	8
1.2 Wetenschappelijke relevantie van het onderzoek.....	10
1.3 Probleemdefinitie (doelstelling, onderzoeksvraag en deelvragen) .....	11
1.3.1 Doelstelling.....	11
1.3.2. Onderzoeksvraag.....	11
1.3.3. Deelvragen.....	11
1.4 Leeswijzer .....	11
<b>2. Theoretisch kader</b> .....	<b>12</b>
2.1 Definiëring van training.....	12
2.2 Definitie van transfer.....	14
2.3 Evaluatie (meten) van de transfer .....	15
2.4. Beïnvloeden factoren op de transfer van trainingen .....	17
2.5 Trainingskenmerken .....	17
2.5.1 Organisatiebetrokkenheid.....	17
2.5.2 Deelnemersbetrokkenheid.....	18
2.5.3 Behoeftanalyse (Need Analysis).....	18
2.5.4 Leerdoelen afgeleid van organisatiedoelen .....	19
2.5.5 Gereedheid van de deelnemer.....	20
2.5.6 Ruimte om te oefenen in een training .....	20
2.6 Organisatiekenmerken .....	21
2.6.1 Steun van leidinggevende(n) .....	21
2.6.2 Steun van collega's .....	22
2.7 Het onderzoeksmodel .....	24
2.8 Samenvatting van de hypothesen .....	24
<b>3. Onderzoeksmethode</b> .....	<b>25</b>
3.1 Beschrijving en analyse van de respondenten en organisaties.....	25
3.2 Meetinstrumenten .....	26
3.2.1 Meetinstrument voor trainingskenmerken.....	27
3.2.2 Meetinstrument voor steun leidinggevende en collega's.....	29
3.2.3 Meetinstrument voor de transfer van een training .....	29
3.2.4 Controlevariabelen.....	29
3.2.5 Achtergrondvariabelen.....	30
3.3 Procedure .....	30
3.3.1 Statistische procedures .....	31

<b>4. Resultaten</b> .....	<b>33</b>
4.1 Samenhang tussen de onderzoeksvariabelen.....	33
4.1.1 Samenhang tussen organisatiebetrokkenheid en de transfer .....	34
4.1.2 Samenhang tussen deelnemersbetrokkenheid en de transfer .....	34
4.1.3 Samenhang tussen behoefteanalyse en de transfer .....	34
4.1.4 Samenhang tussen leerdoelen afgeleid van organisatiedoelen en de transfer .....	34
4.1.5 Samenhang tussen gereedheid van de deelnemer en de transfer .....	34
4.1.6 Samenhang tussen ruimte om te oefenen en de transfer .....	35
4.1.7 Samenhang tussen steun van leidinggevende(n) en de transfer en steun van collega's en de transfer .....	35
4.1.8 Correlaties gecontroleerd voor de controlevariabelen.....	35
4.2 De gezamenlijke invloed van de trainingskenmerken op de transfer van 'soft skills' trainingen. ....	37
4.3 Moderatoranalyse: De invloed van steun van leidinggevende(n) en collega's op de samenhang tussen de trainingskenmerken en de transfer van 'soft skills' trainingen.....	37
4.3.1 Het modererend effect van steun van leidinggevende(n) .....	38
4.3.2 Het modererend effect van steun van collega's .....	40
<b>5. Conclusie en discussie</b> .....	<b>42</b>
5.1 Beantwoording van de centrale onderzoeksvraag.....	42
5.2 Additionele resultaten.....	44
5.3 Beperkingen van dit onderzoek.....	44
5.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	46
5.5 Implicaties voor de theorie .....	47
5.6 Implicaties voor de praktijk.....	48
<b>Literatuurlijst</b> .....	<b>50</b>
Bijlage 1: Begeleidende brief bij 1 <sup>ste</sup> vragenlijst .....	53
Bijlage 2: Begeleidende mail voor de 2 <sup>de</sup> vragenlijst.....	54
Bijlage 3: Paper; De publieke dimensie rondom het verhogen van de transfer van 'soft skills' trainingen.....	55

## 1. Inleiding

In deze inleiding wordt in paragraaf 1.1 de aanleiding en relevantie van het onderzoek beschreven. Vervolgens komt in paragraaf 1.2 de wetenschappelijke relevantie aan de orde. In paragraaf 1.3 komen de doelstelling, de onderzoeksvraag en de deelvragen aan bod. Paragraaf 1.4 is de leeswijzer die de verdere indeling van deze scriptie weergeeft.

### 1.1 Aanleiding en relevantie van het onderzoek

Organisaties investeren veel in de ontwikkeling van medewerkers. Het opleiden van medewerkers vormt dan ook een grote kostenpost voor organisaties. Deze kosten staan vaak niet in verhouding tot de kennis en vaardigheden die medewerkers uit een training of opleiding halen en het rendement voor organisaties (Fitzpatrick, 2001). Trainingen kosten dus meer dan dat het organisaties oplevert. Door de economische crisis bezuinigen organisaties op het opleidingsbudget in plaats van dat er door organisaties gekeken wordt naar hoe er meer resultaat uit het opleidingsbudget gehaald kan worden (Kessels & Smit, 2007). Voor organisaties en ook voor het individu is het van belang te onderzoeken hoe er meer resultaat gehaald kan worden uit interventies ter bevordering van de ontwikkeling van medewerkers, zodat opleidingsinvesteringen verantwoord kunnen worden en het individu zich verder ontwikkelt (Kessels & Smit, 2007).

Ook het kabinet houdt zich bezig met de ontwikkeling en scholing van de mens. Een 'Leven Lang Leren' is voor het kabinet de komende jaren een belangrijk speerpunt: het moet het individu in staat stellen zijn of haar hele werkzame leven actief en productief te blijven (Kamerbrief Leven Lang Leren OCW, SZW, 2014). Het speerpunt 'Leven Lang Leren' maakt onderdeel uit van het programma Duurzame inzetbaarheid van het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (SZW) waarmee in 2012 gestart is. Met dit programma wil de overheid werkgevers stimuleren en ondersteunen bij het langer in dienst en gezond houden van personeel. Hiervoor heeft het kabinet onder leiding van staatsecretaris Klijnsma van SZW, en in het kader van het Europees Sociaal Fonds (ESF)-programma, 22 miljoen vrij gemaakt. Het programma staat open voor alle bedrijven in Nederland. Bedrijven kunnen 50% subsidie ontvangen voor kleinschalige projecten tot maximaal € 20.000. Dit zijn bijvoorbeeld projecten tot het bevorderen van de leercultuur en het stimuleren van interne en externe mobiliteit van werknemers in Nederland (SZW, 2014). Mensen kunnen zich in de huidige tijd op zeer veel verschillende manieren ontwikkelen. In de literatuur worden de termen training, opleiding en ontwikkeling besproken als drie verschillende soorten van opleiden (Wilson, 2014). Het verschil tussen deze begrippen wordt in het theoretisch kader nog nader gespecificeerd. In dit onderzoek staan trainingen die, ook gestimuleerd vanuit de overheid ter bevordering van de leercultuur, bedrijven meer moeten aanbieden om hun medewerkers actief en productief te laten blijven centraal. Trainingen zijn enerzijds van waarde voor de mens zelf, het zorgt bijvoorbeeld voor een groter gevoel van eigen



waarde, anderzijds is het van belang voor organisaties omdat het menselijke kapitaal een belangrijke rol speelt in de vooruitgang van een organisatie (Salas & Cannon-Bowers, 2001). In trainingen kunnen verschillende vaardigheden worden ontwikkeld zoals *'hard skills'* en *'soft skills'*. In dit onderzoek wordt alleen gekeken naar de transfer van *'soft skills'* trainingen. Het verschil tussen *'hard skills'* en *'soft skills'* wordt in het theoretisch kader nader gespecificeerd.

Naast organisaties en het kabinet houdt ook het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) zich bezig met ontwikkeling en scholing van de mens. Het CBS onderzoekt sinds 1986 eens in de vijf jaar de inspanningen van bedrijven op het gebied van scholing van werknemers. Het CBS verzamelt gegevens door middel van de enquête *Bedrijfsopleidingen* bij bedrijven uit verschillende branches en van verschillende omvang. Uit de enquête van 2010 blijkt dat het aantal werknemers dat een bedrijfsopleiding hebben gevolgd, is toegenomen van 34% naar 36% ten opzichte van 2005. De uitgaven aan bedrijfsopleidingen in 2010 waren 1,6 miljard met een gemiddelde van 435 euro per werknemer (Claessen & Nieuweboer, 2012). Uit een ander onderzoek van het CBS naar *'leven lang leren'* blijkt dat in 2011 77% van de werkzame 25- tot 65-jarigen nog bijleerde door het volgen van een opleiding of door informeel te leren (Pleijers & de Winden, 2014). Uit deze onderzoeken van het CBS (2012;2014) blijkt dat veel mensen zich blijven ontwikkelen, scholing of trainingen volgen en dat opleiden van werknemers een grote kostenpost vormt voor organisaties én de Nederlandse maatschappij (zoals benoemd 1,6 miljard in 2010). Dit bedrag lijkt niet in verhouding te staan tot de effectiviteit van trainingen. Fitzpatrick (2001) stelt dat in vele rapporten wordt verklaard dat slechts ongeveer 10% van het geleerde in een training wordt toegepast in het werk. Onderzoek van Saks en Belcourt (2006) onder 150 trainingsprofessionals bij verschillende organisaties in Canada wijst uit dat werknemers 62% van wat ze leren op een training direct na het bijwonen van een training toepassen in hun werk en dat na één jaar werknemers nog maar 34% van de aangeleerde kennis en vaardigheden toepassen. Volgens Baldwin, Ford en Blume (2009) wordt slechts 20 procent van de in een training aangeleerde kennis en vaardigheden daadwerkelijk toegepast in de praktijk. Binnen de wetenschap is er dus geen eenduidig beeld over het precieze percentage. Het is wel duidelijk dat trainingen de maatschappij veel geld kost, terwijl trainingen niet altijd veel opleveren (Kessels & Smit, 2007).

Ten slotte is belangrijk te benoemen dat de rol die de manager speelt bij de ontwikkeling van de medewerker de afgelopen jaren is vergroot. Steeds meer HR-gerelateerde taken komen namelijk onder de verantwoordelijkheid van de manager te vallen, ook de ontwikkeling van medewerkers (Larsen & Brewster, 2003). Managers moeten hun werknemers stimuleren en motiveren tot het nemen van eigen initiatieven tot ontwikkeling en ze hebben een faciliterende rol in het ontwikkelen van hun werknemers. Managers kunnen hun eigen kennis en ervaring overbrengen, waardoor de werknemer zich ook kan ontwikkelen. Tevens kan de managers werknemers coachen in hun ontwikkeling. Laker &

Powell (2011) stellen dat managers en collega's een crucialere rol spelen in de transfer van 'soft skills' dan 'hard skills'.

In dit onderzoek staat de relatie tussen kenmerken van 'soft skills' trainingen en de transfer van deze trainingen centraal en wordt er gekeken of steun van leidinggevende(n) en collega's een modererend effect op deze relatie heeft.

## 1.2 Wetenschappelijke relevantie van het onderzoek

Zoals bovenstaand benoemd is de effectiviteit van trainingen vaak niet zo hoog; het geleerde uit een training wordt niet vanzelfsprekend toegepast in het werk. Om deze reden is al veel wetenschappelijke onderzoek gedaan naar factoren die direct van invloed zijn op de transfer van trainingen (o.a. Burke & Hutchins, 2007; Blume, Ford, Baldwin & Huang, 2010; Grossman & Salas, 2011; Saks & Belcourt, 2006). In deze studies naar de transfer van trainingen is echter weinig tot geen onderzoek gedaan naar wat voor soort of welke vaardigheden er in een training worden aangeleerd en de invloed daarvan op de transfer (Laker & Powell, 2011). Een beperkt aantal studies heeft aangetoond dat aangeleerde/getrainde kennis, vaardigheden en gedrag uit 'soft skills' trainingen beduidend minder kans hebben om toegepast te worden in een baan dan aangeleerde/getrainde kennis, vaardigheden en gedrag uit 'hard skills' trainingen (Foxon, 1994; Kupritz, 2002).

Dit onderzoek voegt waarde toe aan de zeer beperkte en specifieke literatuur over de transfer van 'soft skills' trainingen. In het bijzonder, omdat er in dit onderzoek gekeken wordt naar de invloed van steun door leidinggevende(n) en collega's op het plaatsvinden van de transfer van 'soft skills' trainingen. Zoals benoemd is de rol van leidinggevendenden namelijk steeds belangrijker geworden, ook bij de ontwikkeling van medewerkers (Larsen & Brewster, 2003). Bovendien stellen Laker & Powell (2011) dat leidinggevendenden en collega's een crucialere rol spelen in het plaatsvinden van de transfer van 'soft skills' trainingen dan bij het plaatsvinden van de transfer van 'hard skills' trainingen, maar dat in de literatuur naar de transfer van trainingen daar geen rekening mee wordt gehouden. Daarnaast wordt er in de bestaande literatuur (Burke & Hutchins, 2007; Saks & Belcourt, 2006) vooral gekeken naar het rechtstreekse effect van steun van leidinggevende(n) en collega's op de transfer van trainingen en veel minder naar het modererend effect van steun.

Al met al wordt in dit onderzoek daarom specifiek gekeken naar 'soft skills' trainingen én naar het modererend effect van steun van leidinggevende(n) en collega's op de relatie tussen kenmerken van een 'soft skills' training en de transfer van een 'soft skills' training.

## 1.3 Probleemdefinitie (doelstelling, onderzoeksvraag en deelvragen)

### 1.3.1 Doelstelling

De doelstelling van dit onderzoek is het verwerven van inzicht in hoe de transfer van 'soft skills' trainingen versterkt kan worden door kenmerken van de training. Daarnaast is het doel om te achterhalen of steun van leidinggevende(n) en collega's een modererend effect heeft op de relatie tussen kenmerken van een 'soft skills' training en de transfer van een 'soft skills' training.

### 1.3.2. Onderzoeksvraag

De centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt:

*In hoeverre beïnvloeden kenmerken van een 'soft skills' training de mate waarin de transfer van deze 'soft skills' training plaatsvindt en heeft steun van leidinggevende(n) en collega's een modererend effect op deze relatie?*

### 1.3.3. Deelvragen

Voor de beantwoording van de centrale onderzoeksvraag zijn meerdere deelvragen opgesteld:

- 1) *Wat wordt er verstaan onder de transfer van 'soft skills' trainingen?*
- 2) *Welke kenmerken van trainingen zijn van belang voor het plaatsvinden van de transfer en wat wordt er verstaan onder deze kenmerken?*
- 3) *Wat wordt er verstaan onder de steun van leidinggevende(n)?*
- 4) *Wat wordt er verstaan onder de steun van collega's?*
- 5) *Heeft steun van leidinggevende(n) en collega's een modererend effect op de relatie tussen de bepaalde kenmerken van een 'soft skills' training en het plaatsvinden van de transfer van deze 'soft skills' training?*

## 1.4 Leeswijzer

Na bovenstaande inleiding wordt het theoretische kader geschetst in hoofdstuk 2. In hoofdstuk 3 vindt de verantwoording van de onderzoeksmethode plaats. Vervolgens komen de onderzoeksresultaten naar voren in hoofdstuk 4. In hoofdstuk 5 volgt de conclusie en discussie.

## 2. Theoretisch kader

In dit theoretisch kader komt de literatuur aan bod rondom de transfer van 'soft skills' trainingen. Allereerst wordt ingegaan op wat een training is en wat onder de transfer van een training wordt verstaan. Vervolgens worden de trainingskenmerken en de rol van de steun van leidinggevende(n) en collega's toegelicht. Tot slot wordt in paragraaf 2.2 het onderzoeksmodel weergegeven, gevolgd door de samenvatting van de hypothesen in paragraaf 2.3.

### 2.1 Definiëring van training

Salas, Tannenbaum, Kraiger en Smith-Jentsch (2012) beschrijven een training als *“geplande en systematische activiteiten die bedoeld zijn ter bevordering van het verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes”* (p.77). Ze stellen dat het doel van een training is om duurzame veranderingen in het gedrag en cognitie te creëren, zodat individuen beschikken over de competenties die ze nodig hebben om een taak uit te voeren binnen de organisatie. Wilson (2014) geeft aan dat het bij training vaak draait om specifieke uitkomsten, zoals het begrijpen van een nieuw concept. Hij stelt dat de vooraf opgestelde doelen van trainingen kennis, vaardigheden en capaciteiten bevatten die nodig zijn om het werk te kunnen doen.

Uit de twee bovenstaande definities van training wordt duidelijk dat het bij trainingen gaat om het bevorderen van het verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes op een systematische manier en met effecten op de langere termijn om te voldoen aan de eisen van een baan binnen een organisatie. Het gaat bij effecten op de langere termijn dus om het bevorderen van relatief permanente veranderingen in kennis, vaardigheden en attitudes voor een specifieke baan of taak binnen een organisatie. In dit onderzoek wordt deze omschrijving van een training gehanteerd.

Garavan (1997) heeft onderzoek gedaan naar de aard van training, opleiding en ontwikkeling en kwam tot de conclusie dat alle drie de begrippen betrokken zijn bij het leren van de mens. Garavan stelt dan ook dat training, opleiding en ontwikkeling kunnen worden beschouwd als aanvullende componenten van hetzelfde proces, namelijk de versterking van het menselijk potentieel en talent. Er zijn echter wel verschillen tussen training, opleiding en ontwikkeling. Van Wart (1993) stelt dat de inhoud van trainingen eerder direct toepasbaar is in vergelijking met de inhoud van opleidingen en dat trainingen over het algemeen in een kortere tijdsperiode worden gegeven dan opleidingen (in Wilson, 2014). Wilson (2014) stelt bovendien dat opleidingen aanzienlijk breder zijn dan trainingen en minder directe en specifieke toepassingen bevatten dan trainingen. Volgens Wilson (2014) gaat het bij ontwikkeling om een manier van leren die de groei van het individu stimuleert, maar waarbij het leren niet gerelateerd is aan een specifieke baan of toekomstige baan. Ontwikkeling staat dus voor de algemene groei van het individu. Dit onderzoek is alleen gericht op de component trainingen, omdat de inhoud van trainingen gerelateerd is aan een baan en snel toepasbaar is in het werk.

Daarnaast geven Salas et al. (2012) aan dat trainen en leren aan elkaar gerelateerd zijn, maar dat het niet hetzelfde is. Trainingen kunnen falen in het zorgen voor ontwikkeling en veel wordt ook geleerd buiten trainingen om. Voor dit onderzoek is het van belang om te weten dat trainingen dus niet altijd tot een ontwikkeling van de deelnemer hoeft te leiden.

### Hard skills en soft skills trainingen

In de literatuur wordt gesteld dat er in trainingen verschillende vaardigheden kunnen worden ontwikkeld: *'hard skills'* en *'soft skills'* (Laker & Powell, 2011). *'Hard skills'* hebben betrekking op technische vaardigheden, die het werken met apparatuur, software, gegevens etc. versterken. *'Soft skills'* gaat om intrapersonlijke vaardigheden, zoals het vermogen om jezelf goed te beheren, en om interpersoonlijke vaardigheden, zoals hoe men omgaat met interactie met anderen (Laker & Powell, 2011). Zoals al benoemd in de wetenschappelijke relevantie blijkt uit wetenschappelijk onderzoek (Foxon, 1994; Kupritz, 2002) dat aangeleerde kennis, vaardigheden en gedrag uit *'soft skills'* trainingen beduidend minder kans hebben om toegepast te worden in het werk dan de geleerde kennis, vaardigheden en gedrag uit *'hard skills'* trainingen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat deelnemers aan een training al nauw aan elkaar verworven cognitieve patronen, emotionele patronen en gedragspatronen hebben ontwikkeld, die een negatieve invloed (kunnen) hebben of zorgen voor weerstand op het overnemen en toepassen van nieuw aangeleerde *'soft skills'* (Laker & Powell, 2011). Deelnemers hebben bijvoorbeeld bepaalde waarden en normen, een bepaald zelfbeeld en een persoonlijkheid ontwikkeld die niet zomaar te veranderen zijn. Bij *'hard skills'* trainingen is de weerstand van deelnemers beperkter, omdat nieuwe technologie simpelweg concrete nieuwe kennis en vaardigheden vereist van de deelnemers (Laker & Powell, 2011).

In dit onderzoek wordt alleen gekeken naar de transfer van *'soft skills'* trainingen omdat, zoals benoemd, uit onderzoek blijkt dat de kans op het plaatsvinden van een transfer bij *'soft skills'* trainingen geringer is dan bij *'hard skills'* trainingen. Het is daarom interessant te onderzoeken hoe de transfer bij *'soft skills'* trainingen verbeterd kan worden en welke trainingskenmerken de transfer positief beïnvloeden.

In *'soft skills'* trainingen worden daarnaast vooral nieuwe vaardigheden en veranderingen in gedrag aangeleerd, nieuwe kennis over deze vaardigheden en gedrag gaat hieraan vooraf. In dit onderzoek wordt daarom zowel nieuwe kennis als vaardigheden en gedrag meegenomen.

## 2.2 Definitie van transfer

In literatuur over trainingen wordt vaak gesproken over de 'transfer of training' ofwel de overdracht van trainingen. In dit onderzoek wordt daarom gebruik gemaakt van de term transfer, een zeer toegankelijk en veelvuldig gebruikte term in de literatuur.

Broad en Newstrom (1992) definiëren de 'transfer of training' als "effectieve en voortdurende toepassing van verworven kennis en vaardigheden uit een training - zowel in als buiten de baan" (in Machin, 2002, p.6). De transfer van training heeft bovendien betrekking op een verandering in waarneembaar gedrag en observeerbare werkresultaten (Broad & Newstrom, 1992; Burke & Hutchins, 2008). Baldwin en Ford (1988) beschrijven de transfer van training als de overdracht van de training die de veralgemenisering van de geleerde kennis, getrainde vaardigheden en gedrag van de trainingsomgeving naar de werkomgeving bevat en gaat om het behoud van deze opgedane kennis en opgeleide vaardigheden en gedrag in werkzaamheden (In Saks, 2006). Baldwin en Ford (1988) stellen dat de transfer van een training zowel de generalisatie als het behoud van de geleerde kennis en getrainde vaardigheden en gedrag op het werk bevat (In Saks, 2006). Met veralgemenisering wordt bedoeld in hoeverre verworven kennis, vaardigheden en gedrag worden toegepast in verschillende 'settings', situaties en tot verschillende mensen. Onder behoud wordt verstaan de mate waarin opgedane veranderingen uit een training volharden/standhouden in de loop van de tijd (Blume, Ford, Baldwin & Huang, 2010). Brinkerhoff en Apking (2001) stellen dat het bij de transfer van training niet alleen gaat om de overdracht van kennis, vaardigheden en gedrag naar de werkvloer, maar tevens gaat om het organisatiebelang. Het toepassen van nieuwe kennis, vaardigheden en gedrag leidt tot het verbeteren van prestaties en op die manier wordt een waardevol verschil gemaakt voor de organisatie.

In dit onderzoek wordt het organisatiebelang ook meegenomen door te kijken naar de invloed van het (voorafgaand aan de training) opstellen van leerdoelen, die afgeleid zijn van de organisatiedoelen, op de transfer van een training. Deze leerdoelen dragen bij aan de organisatiedoelen en daarmee aan de prestaties van een organisatie.

De transfer van trainingen betreft in dit onderzoek: het voortdurend en effectief toepassen van aangeleerde kennis en vaardigheden en zichtbare structureel veranderd gedrag uit de training op de werkvloer, waar ook na verloop van tijd nog sprake van is en die de prestaties van het individu en de organisatie ten goede komen.

Naast de term transfer wordt er in de literatuur ook veel gesproken over de term rendement. Transfer en rendement van een training liggen dichtbij elkaar (Kirkpatrick, 1998). Zoals bovenstaand omschreven gaat het bij transfer in het kort gezegd om het toepassen van de aangeleerde kennis, vaardigheden en het gedrag uit de training op de werkvloer. Het rendement van een training draait om of het geleerde in de training daadwerkelijk zorgt voor betere prestaties in de werkpraktijk en daarmee zorgt voor monetaire voordelen (Kirkpatrick, 1998). Transfer betreft in dit onderzoek de toepassing van

de aangeleerde kennis, vaardigheden en gedrag én rendement staat voor de uitkomst daarvan. Het plaatsvinden van een transfer impliceert daarmee rendement van een training. Dit is de reden waarom in dit onderzoek de term transfer centraal staat.

### Typen transfer

Er worden verschillende typen transfer beschreven in de literatuur. Broad en Newstrom (1992) onderscheiden *positieve en negatieve transfer*. Positieve transfer treedt op indien het geleerde een bijdrage levert aan het hanteren of verbeteren van de werksituatie- en prestaties. Bij een negatieve transfer heeft het geleerde juist een belemmerende werking op de werkprestaties. In dit onderzoek wordt gekeken of er een positieve transfer heeft plaatsgevonden bij de deelnemers van de 'soft skills' trainingen.

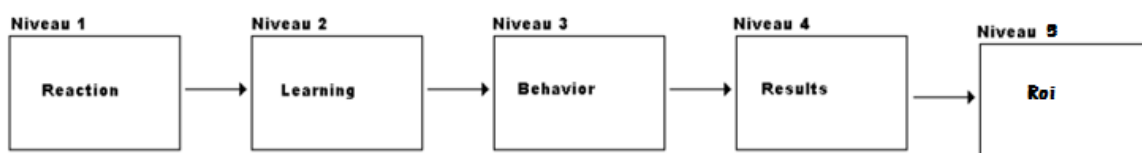
Broad en Newstrom onderscheiden ook *nabije en verre transfer*. Deze tweedeling gaat uit van de afstand tussen de trainingssituatie en de werksituatie. De afstand kan betrekking hebben op verschil in taakkenmerken (oefenen met simpele versie van een taak, terwijl in de praktijk de taak veel complexer is) en in verschil in omstandigheden (bijv. oefenen met Windows 7, waarbij de deelnemer ook met Windows 7 werkt op zijn werkplaats) waarin de taak moet worden uitgevoerd. Als de trainingssituatie en de werksituatie op elkaar lijken is er sprake van een nabije transfer, als de verschillen groot zijn van een verre transfer. In de literatuur is niet concreet onderzocht of een nabije transfer vaker tot een positieve transfer leidt en daarmee meer rendement van leren oplevert dan een verre transfer. De verwachting in dit onderzoek is wel dat een nabije transfer tot een positieve transfer leidt, omdat het geleerde en de werksituatie op elkaar lijken en daardoor het geleerde makkelijker kan worden toegepast in de werkzaamheden. In dit onderzoek wordt gekeken of trainingen waarin deelnemers veel voorbeelden krijgen die lijken op de werksituatie óf veel kunnen oefenen met de aangeleerde kennis, vaardigheden en gedrag in situaties die sterk lijken op de werkelijke werkomgeving zorgen voor een betere transfer van 'soft skills' trainingen.

### 2.3 Evaluatie (meten) van de transfer

Door het toenemende belang van het ontwikkelen van medewerkers en een 'Leven lang leren' is het steeds belangrijker geworden om te evalueren of trainingen daadwerkelijk effect hebben en of aangeleerde kennis, vaardigheden en gedrag worden toegepast op de werkvloer (Kessels & Smit, 2007). Continu de kwaliteit meten van een training zorgt voor het nastreven van voortdurende kwaliteitsverbetering van trainingen. Een veelgebruikt model voor de evaluatie van trainingen zijn de vier meetniveaus van Kirkpatrick (1998).

Kirkpatrick (1998) onderscheidt vier niveaus. Het laagste meetniveau is het reactieniveau. Op dit niveau wordt de perceptie en tevredenheid van een deelnemer met betrekking tot de training en de trainer gemeten. Het tweede meetniveau is het niveau van leerresultaten. Dit niveau evalueert in welke mate de training heeft bijgedragen aan een groei in kennis en vaardigheden en een verandering in attitudes. Dit leerniveau zegt nog niets over de toepassing van nieuwe kennis, vaardigheden en attitudes in het werk. Het derde niveau omvat het gedragsniveau, het evalueert in welke mate het aangeleerde is terug te zien in veranderd gedrag in de dagelijkse werkzaamheden. Organisatie vinden evalueren van dit meetniveau belangrijk, omdat dit de mate van de transfer van de training aanduidt. Het is echter complex, omdat het lastig is de effecten van de onafhankelijke variabelen te isoleren van andere contextvariabelen. Het hoogste niveau is het resultaatniveau. Het betreft de mate waarin organisatieresultaten (veranderingen, verbeteringen) zijn beïnvloed door de deelname van werknemers aan een training. Evalueren op dit niveau is ook zeer gewenst maar zeer complex, omdat de effecten nog moeilijker van contextvariabelen te isoleren zijn dan bij het leerniveau.

Het model stelt dat de evaluatie van een training altijd moet beginnen met laagste niveau, gevolgd door de niveaus erboven als de tijd en het budget van een organisatie dat toelaat (Kirkpatrick, 1998). Volgens Kirkpatrick dient informatie van elk vorige niveau als basis voor de evaluatie van het volgende niveau. De mate van tevredenheid en perceptie over de training moet bijvoorbeeld meegenomen worden in de evaluatie over in welke mate de training heeft bijgedragen in nieuwe verworven kennis, vaardigheden en attitudes. De evaluatie over wat er geleerd is moet bijvoorbeeld weer meegenomen in de evaluatie van het toegepaste gedrag enzovoorts. Aan het model van Kirkpatrick is in 2005 nog een vijfde niveau toegevoegd en betreft de Return On Investment, ROI (zie Figuur 1). Hierbij wordt de waarde van een training gemeten door de monetaire voordelen/baten van een training te vergelijken met de totale investeringskosten van de training (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006).



*Figuur 1: De vijf meetniveaus van Kirkpatrick.*

Dit onderzoek richt zich op evalueren tot en met meetniveau 3. Bij de hogere niveaus zijn er veel contextvariabelen die ook van invloed kunnen zijn. Het isoleren van deze contextvariabelen is te complex in vergelijking met de omvang van het dit onderzoek.



## 2.4. Beïnvloeden factoren op de transfer van trainingen

In de literatuur worden zeer veel factoren benoemd die van invloed zijn op de transfer van trainingen. Veel recent, wetenschappelijk onderzoek naar de factoren die van invloed zijn op de transfer van trainingen hanteren de drie brede categorieën: 'individuele factoren', 'interventiefactoren' en 'organisatiefactoren' van Baldwin en Ford (1988). (Alvarez, Salas & Garofano, 2004; Burke & Hutchins, 2007; Salas, Cannon-Bowers, Rhodenizer, & Bowers, 1999). In dit onderzoek wordt gefocust op de interventiefactoren (trainingskenmerken genoemd) en de organisatiefactoren (organisatiekenmerken genoemd). Bij organisatiekenmerken wordt er specifiek gekeken naar de steun van leidinggevend en collega's, omdat blijkt dat een ondersteunende omgeving belangrijk is voor het plaatsvinden van de transfer van een training (Salas en Cannon-Bowers, 2001; Martin, 2010). Daarnaast wordt gesteld dat steun van leidinggevend en collega's belangrijker is bij 'soft skills' training dan bij 'hard skills' trainingen (Laker & Powell, 2011). De individuele factoren worden buiten beschouwing gelaten in dit onderzoek, vanwege de omvang van het onderzoek en omdat veel individuele factoren in geringe mate te beïnvloeden zijn door een trainer en/of training (Alvarez et al., 2004).

## 2.5 Trainingskenmerken

Uit de literatuur blijkt dat de volgende kenmerken van een training belangrijke, positieve invloed hebben op de transfer van 'soft skills' trainingen: organisatiebetrokkenheid, deelnemersbetrokkenheid, leerdoelen die afgeleid zijn van organisatiedoelen, gereedheid van de deelnemer en ruimte om te oefenen in een training (Burke & Hutchins, 2007; Brinkerhoff & Apking, 2001; Grossman & Salas, 2011; Saks & Belcourt; 2006).

### 2.5.1 Organiseatiebetrokkenheid

Organiseatiebetrokkenheid heeft betrekking op de betrokkenheid van een individu bij en identificatie met een organisatie. Organiseatiebetrokkenheid omvat iemands acceptatie van en geloof in de organisatiedoelen en organisatiewaarden, de bereidheid om zich in te spannen voor de organisatie en het verlangen om een onderdeel te blijven van een organisatie (Colquitt, Lepine & Noe, 2000). Hoe hoger iemands organiseatiebetrokkenheid, hoe meer kans dat een training als nuttig wordt ervaren voor zichzelf en voor de organisatie (Colquitt et al., 2000). Onderzoek heeft aangetoond dat organiseatiebetrokkenheid positief gerelateerd is aan motivatie om te leren (Facteau, Dobbins, Russell & Kudisch, 1995; Tannenbaum, Mathieu, Salas & Cannon-Bowers, 1991). Burke en Hutchins (2007) hebben met hun review onderzoek (gebaseerd op 170 wetenschappelijke empirische artikelen) daarnaast aangetoond dat er een positieve correlatie is tussen organiseatiebetrokkenheid en de transfer van een training. Ze stellen dat mensen die meer betrokken zijn bij de organisatie, meer gemotiveerd zijn tot transfer van de geleerde kennis, vaardigheden en gedrag uit de training naar hun

werkzaamheden binnen de organisatie. De meta-analyse (gebaseerd op 89 empirische studies) van Blume et al. (2010) toont echter aan dat organisatiebetrokkenheid maar een zeer klein effect heeft op de transfer. Ze stellen dat mensen in de huidige tijd minder lang bij één werkgever werken en daarom organisatiebetrokkenheid minder van belang is. Er is dus geen consensus over de relatie tussen organisatiebetrokkenheid en de transfer van 'soft skills' trainingen binnen de wetenschap.

In dit onderzoek wordt gesteld dat organisatiebetrokkenheid wel van belang is voor de transfer van een 'soft skills' training, omdat het merendeel van de wetenschappelijke onderzoeken aantoont dat organisatiebetrokkenheid wel van belang is voor de transfer van een training. Daarnaast verwacht de onderzoeker dat mensen die zich meer betrokken voelen tot de organisatie ook meer open staan voor én gemotiveerd zijn hun gedrag en vaardigheden te veranderen, zoals aangeleerd wordt in een 'soft skills' training, om hun werkzaamheden binnen de organisatie beter te kunnen uitvoeren. Daarom luidt de hypothese in dit onderzoek:

*H<sub>1a</sub>: Hoe hoger de mate van organisatiebetrokkenheid, hoe beter de transfer van een 'soft skills' training.*

### 2.5.2 Deelnemersbetrokkenheid

Een trainingskenmerk dat ook van invloed is op de transfer van een 'soft skills' training is deelnemersbetrokkenheid. Saks en Belcourt (2006) en van Burke en Hutchins (2007) hebben vastgesteld dat het voor de transfer van een training belangrijk is dat deelnemers betrokken worden bij de keuze van de inhoud en de methodes van de training. In dit onderzoek wordt gesteld dat naast organisatiebetrokkenheid dus ook betrokkenheid van deelnemers bij de training van invloed is op het daadwerkelijk plaatsvinden van de transfer van een training. Op basis hiervan is de volgende hypothese geformuleerd:

*H<sub>1b</sub>: Hoe hoger de mate van deelnemersbetrokkenheid, hoe beter de transfer van een 'soft skills' training.*

### 2.5.3 Behoefteanalyse (Need Analysis)

Voor het opzetten van een goede training is het daarnaast van groot belang dat trainers voorafgaand aan de training een behoefteanalyse maken (Burke & Hutchins, 2007; Salas en Canon-Bowers, 2001). Deze analyse houdt een drie-stappen-proces in van het in kaart brengen van de organisatiebehoeften, organisatiedoelen en organisatieproblemen (organisatieanalyse), het in kaart brengen wat de deelnemers van de training moet leren om hun werk goed uit te kunnen voeren (taakanalyse) en het analyseren van de persoonlijke behoeften van de deelnemer (persoonsanalyse) (Arthur, Bennett, Edens & Bell, 2003; Burke & Hutchins, 2007). Met de training kan op deze ingewonnen informatie ingespeeld worden. Salas en Canon-Bowers (2001) beschouwen de behoefteanalyse als de belangrijkste factoren

voor het plaatsvinden van de transfer voorafgaand aan de training. Hierbij is voor dit onderzoek de volgende hypothese geformuleerd:

*H<sub>1c</sub>: Hoe beter de behoefteanalyse voorafgaand aan een 'soft skills' training, hoe beter de transfer van een 'soft skills' training.*

#### 2.5.4 Leerdoelen afgeleid van organisatiedoelen

Een ander trainingskenmerk dat van belang is voor de transfer van een training is het opstellen van leerdoelen die afgeleid zijn van organisatiedoelen. Brinkerhoff en Apking (2001) geven aan dat op dit moment ontwikkeling en opleiding in organisaties vaak gezien wordt als een “levering van gebeurtenissen”, waarbij de rol van opleidingsmanagers is het ontwerpen, ontwikkelen en leveren van opleidingsprogramma's. Aandacht voor prestatieverbetering wordt aan de andere kant overgelaten aan de lijnmanagers. Voor een constant hoge impact, rendement en transfer van trainingen is het essentieel dat strategieën en tactieken van prestatieontwikkeling geïntegreerd zijn in het vooraf opgestelde leerproces. Dit is het uitgangspunt van de theorie “High Impact Learning” van Brinkerhoff en Apking (2001). In deze theorie is ‘Learner intentionality and focus’ een belangrijk element. ‘Learner intentionality’ vertegenwoordigt hetgeen een deelnemer creëert en deelt met andere belanghebbenden, in het bijzonder met zijn/haar manager, vooral over hoe het geleerde is gekoppeld aan zowel de individuele prestatiedoelstellingen als de doelstellingen van het bedrijf. ‘Focus’ gaat over de focus van de deelnemer op zijn leerdoelen. Brinkerhoff en Apking (2001) stellen dat de directe zichtbare lijn tussen de prestaties van de deelnemer na het volgen van een training en hoe die prestaties de kritische organisatiedoelen ondersteunt van belang is. Ook Burke en Hutchins (2007) stellen dat veel bestaande literatuur het gebruik maken van doelen voor het verhogen van de transfer van een training ondersteunt. Blume et al. (2010) hebben daarentegen vastgesteld dat het stellen van doelen maar een klein effect heeft op de transfer. Dit hebben ze gebaseerd op basis van twee verschillende studies. De uitkomst van dit onderzoek is daarom niet te generaliseren en niet representatief.

In dit onderzoek wordt daarom verwacht dat het voor de transfer van een ‘soft skills’ training wel degelijk van belang is om leerdoelen op te stellen en zeker specifieke leerdoelen die afgeleid zijn van organisatiedoelen. De onderzoeker verwacht dat deelnemers aan een ‘soft skills’ training beter voorbereid zijn op én het nut van de training beter voor ogen hebben wanneer ze leerdoelen opstellen die afgeleid zijn van organisatiedoelen. Om te achterhalen of hier sprake van is, is de volgende hypothese geformuleerd:

*H<sub>1d</sub>: Hoe beter leerdoelen afgeleid zijn van organisatiedoelen, hoe beter de transfer van een 'soft skills' training.*

### 2.5.5 Gereedheid van de deelnemer

De gereedheid van de deelnemer betreft de mate waarin een deelnemer voorbereid is om aan een training deel te nemen (Holton, Bates & Ruona, 2000). Het spreken over verwachtingen, nut, leerdoelen en hoe dit samenhangt bij de werkzaamheden van de deelnemer draagt bij aan een goede voorbereiding op de training (Brinkerhoff & Apking, 2001; Burke & Hutchins, 2007). In het algemeen kan gezegd worden dat deelnemers die een training als nuttig en waardevol zien het geleerde waarschijnlijk beter en meer toepassen op de werkvloer dan degene die het niet als waardevol ervaren (Grossman & Salas, 2011). Het communiceren over de noodzaak en nut van een training is daarom van belang (Grossman & Salas, 2011). Een goede voorbereiding waardoor deelnemers gereed zijn voor de training en het nut van de training inzien beïnvloeden de transfer van een training op een positieve manier (Burke & Hutchins, 2007; Grossman & Salas, 2011; Velada, Caetano, Michel, Lyons & Kavanagh, 2007). Hierbij is de volgende hypothese geformuleerd voor dit onderzoek:

*H<sub>1e</sub>: Hoe beter de gereedheid van de deelnemer voorafgaand aan de training, hoe beter de transfer van een 'soft skills' training.*

### 2.5.6 Ruimte om te oefenen in een training

Het meeste van wat geleerd wordt in 'soft skills' trainingen heeft in eerdere situaties die vergelijkbaar zijn met de training al eens plaatsgevonden. Deelnemers hebben daarom al één manier van reageren in dit soort situaties ontwikkeld. Dit zorgt voor een verstoring of remming in het leren van nieuwe kennis, vaardigheden en gedrag in 'soft skills' trainingen (Laker & Powell, 2011). Bij 'hard skills' trainingen is de weerstand van een deelnemer geringer, omdat technologie en de vaardigheden die nodig zijn voor deze technologie meestal samen veranderen. Deelnemers voelen meer de noodzaak tot het leren van nieuwe kennis en vaardigheden. Bij 'soft skills' trainingen is oefenen tijdens de training, met situaties die vergelijkbaar zijn met situaties in het werk, belangrijk om de weerstand weg te nemen en vertrouwen te creëren om daarmee daadwerkelijk de transfer te laten plaatsvinden. Voor oefeningen in 'soft skills' trainingen zijn voornamelijk verschillende methoden zoals casestudies en rollenspellen relevant, terwijl bij 'hard skills' trainingen voornamelijk werkinstructies nuttig zijn (Laker & Powell, 2011). Voor dit onderzoek is hierbij de volgende hypothese geformuleerd:

*H<sub>1f</sub>: Hoe meer ruimte om te oefenen in de training met situaties die sterk lijken op die in de werkelijke werkomgeving, hoe beter de transfer van een 'soft skills' training.*

## 2.6 Organisatiekenmerken

Uit de literatuur blijkt dat ook kenmerken van een organisatie een belangrijke, positieve invloed hebben op de transfer van 'soft skills' trainingen. Kenmerken in de werkomgeving van een organisatie die de transfer van een training faciliteren zijn echter erg complex (Cromwell en Kolb, 2004). Van groot belang is het klimaat van een organisatie, het klimaat verwijst naar de mate waarin organisaties een ondersteunde omgeving creëren die transfer van een training naar de werkvloer bevordert (Salas en Cannon-Bowers, 2001; Blume et al, 2010; Martin, 2010). 'Supervisor support' en 'Peer support' hebben een belangrijke bijdrage in het ontwikkelen van een ondersteunend werkklimaat door het stimuleren, versterken en het bieden van mogelijkheden om nieuwe kennis, vaardigheden en gedrag toe te passen in de praktijk (Birdi, Allan & War, 1997; Burke en Hutchins, 2007). Clarke (2002) benoemt ondersteuning op het werk als de meest consistente, beïnvloedende organisatiefactor op transfer. In dit onderzoek wordt zowel gekeken naar steun van leidinggevende(n) als naar steun van collega's. Dit zijn in dit onderzoek de modererende variabelen op de relatie tussen de trainingskenmerken en de transfer van de 'soft skills' training.

### 2.6.1 Steun van leidinggevende(n)

'Supervisor support' betreft de mate waarin leidinggevenden het toepassen van de nieuwe kennis, vaardigheden en gedrag uit de training op de werkplek ondersteunen en versterken (Burke & Hutchins, 2007; Van der Klink, Gielen, Nauta, 2001; Holton, Bates & Ruona, 2000). Leidinggevenden stimuleren medewerkers om nieuwe kennis, vaardigheden en gedrag toe te passen op de werkplek door zoveel mogelijke belemmeringen weg te nemen en te communiceren over het belang en het gebruik van de inhoud van een training (Martin, 2010).

Het belang van de rechtstreekse, directe relatie tussen supervisor support (steun van leidinggevenden) en de transfer van een training is in verschillende onderzoeken aan de orde gekomen (Burke & Hutchins, 2007; Brinkerhoff & Apking, 2001; Cromwell & Kolb, 2004; Facticeau et al, 1995). Cromwell en Kolb (2004) rapporteerde een sterke positieve correlatie tussen supervisor support en trainingstransfer ( $r=0.61$ ), terwijl Blume et al. (2010) met hun meta-analyse melding maken van een meer gematigde correlatie ( $r=0.31$ ). In beide onderzoeken is de steun van leidinggevende(n) de onafhankelijke variabele en is gekeken naar het directe effect van steun van leidinggevende(n) op de transfer van een training. Het modererend effect van steun van leidinggevende(n) wordt echter niet onderzocht in de literatuur. De onderzoeker verwacht echter dat wanneer een deelnemer na het volgen van een training op zijn/haar werk géén steun ontvangt van de leidinggevende(n) er géén goede transfer van de training zal plaatsvinden, ook al was de training van goede kwaliteit. Omgekeerd wordt in dit onderzoek dus verwacht dat hoe méér steun de deelnemer van de leidinggevende(n) ervaart, hoe stérker het effect van de kenmerken van een 'soft skills' training op de transfer van een 'soft skills'

training bij deze deelnemer is. In dit onderzoek wordt daarom gekeken naar het modererend effect van steun van leidinggevende(n) op de relatie tussen kenmerken van een 'soft skills' training en de transfer van een 'soft skills' training.

Zoals kort benoemd in de wetenschappelijke relevantie verschilt steun van leidinggevende(n) bovendien tussen soft- en hard skills trainingen (Laker & Powell, 2011). Bij 'soft skills' trainingen kijken deelnemers vaak naar de leidinggevende als een rolmodel of coach. Een leidinggevende heeft zijn eigen overtuigingen en ervaringen en dit kan in strijd zijn met wat deelnemers leren in een training. Dit geldt vooral wanneer de manager onbekend is met de training, niet geïnteresseerd is in de training of niet geholpen heeft bij het ontwerpen van de training. De kans bestaat dat de leidinggevende weerstand biedt tegen de geleerde kennis, vaardigheden en gedrag uit de 'soft skills' training (Laker & Powell, 2011). Bij aangeleerde kennis, vaardigheden en gedrag uit 'hard skills' trainingen zijn managers vaak minder kritisch en bieden ze minder weerstand. Het ontbreekt managers aan specifieke kennis over de aangeleerde 'hard skills' en ze zijn afhankelijk van het succesvol toepassen van de aangeleerde kennis, vaardigheden en gedrag uit 'hard skills' training door de deelnemer. Daarnaast is toepassing van het geleerde uit 'soft skills' trainingen sterker afhankelijk van steun van leidinggevende(n) dan bij het geleerde uit 'hard skills' trainingen. Toepassing van het geleerde uit 'hard skills' trainingen is namelijk meer afhankelijk van objectieve metingen van prestatie uitkomsten en gestandaardiseerde procedures (Laker & Powell, 2011). Laker & Powell (2011) stellen hiermee dat de manager een crucialere rol speelt in de transfer van 'soft skills' dan 'hard skills'.

Op basis van het voorafgaande is de volgende hypothese geformuleerd voor dit onderzoek:

*H<sub>2a</sub>: Hoe meer steun van leidinggevende(n), hoe sterker het effect van de kenmerken van een 'soft skills' training op de transfer van een 'soft skills' training.*

### 2.6.2 Steun van collega's

Naast steun van leidinggevende(n) heeft ook steun van collega's een directe en positieve invloed op het plaatsvinden van de transfer van een 'soft skills' training (Burke & Hutchins 2007; Hawley en Barnard, 2005, Holton, Bates & Ruona, 2000; Van der Klink et al., 2001). Steun van collega's betreft de mate waarin collega's het toepassen van de nieuwe kennis, vaardigheden en gedrag uit de training op de werkplek ondersteunen en versterken (Burke & Hutchins, 2007; Holton, Bates & Ruona, 2000; Van der Klink et al., 2001). Het draait hierbij volgens Clarke (2002) om het aanmoedigen van de transfer en het kunnen uitwisselen van ideeën en ervaringen. Hawley en Barnard (2005) voegen hieraan toe dat netwerken met collega's bijdraagt aan de transfer van een training. In de voorafgaande onderzoeken is er steeds gekeken naar het rechtstreekse effect van steun van collega's op de transfer van een training. Over het modererend effect van steun van collega's is net als bij steun van leidinggevende weinig bekend in de literatuur. Door de onderzoeker wordt echter verwacht dat wanneer een

deelnemer na het volgen van een training op zijn/haar werk géén steun ontvangt van collega's er géén goede transfer van de training zal plaatsvinden, ook al was de training van goede kwaliteit. Omgekeerd wordt in dit onderzoek dus verwacht dat hoe méér steun de deelnemer van collega's ervaart, hoe stérker het effect van de kenmerken van een 'soft skills' training op de transfer van een 'soft skills' training bij deze deelnemer is. In dit onderzoek wordt daarom gekeken naar het modererend effect van steun van collega's op de relatie tussen kenmerken van een 'soft skills' training en de transfer van een 'soft skills' training. Hierbij is de volgende hypothese geformuleerd:

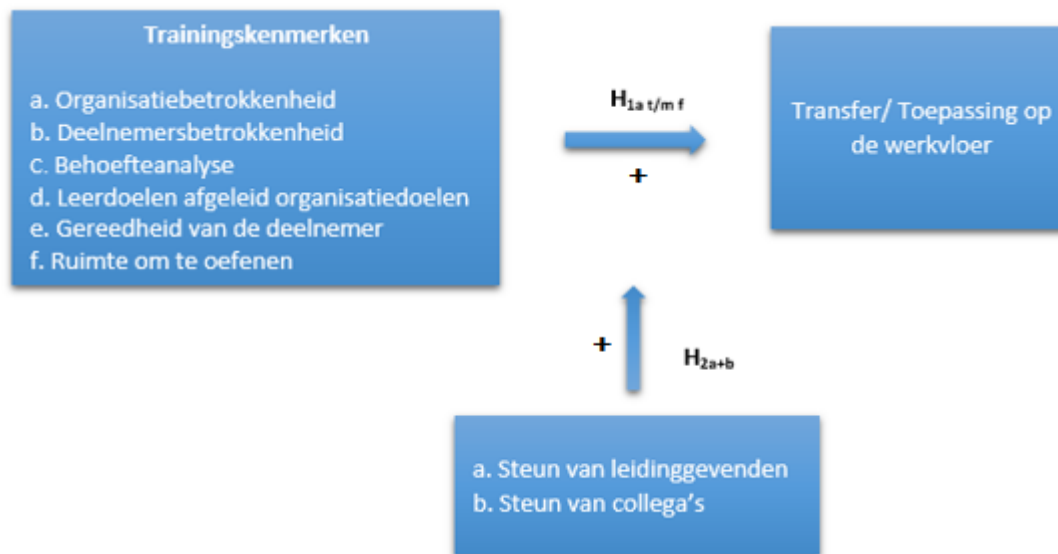
*H<sub>2b</sub>: Hoe meer steun van collega's, hoe sterker het effect van de kenmerken van een 'soft skills' training op de transfer van een 'soft skills' training.*

### **Steun van leidinggevende(n) en steun van collega's en transfer**

Verskillende onderzoeken naar het directe effect van steun van leidinggevende(n) en collega's op de transfer van een training hebben aangetoond dat steun van collega's meer consistente invloed heeft op de transfer van een training dan steun van leidinggevende(n) (Facteau, 1995; Gilpin-Jackson & Bushe, 2007). Onderzoek van Hawley en Barnard (2005) ondersteunt ook dat collegiale ondersteuning veel directe invloed heeft op de transfer van een training. Meta-analyse van Blume et al. (2010) naar de rechtstreekse invloed stelt juist dat supervisor support een sterkere invloed heeft op de transfer van een training dan collegiale ondersteuning. Dit hebben ze met een kleine steekproef onderzocht. De verschillende uitkomsten in de literatuur zorgt ervoor dat er in dit onderzoek apart wordt gekeken naar het modererend effect van steun van leidinggevend en het modererend effect van steun van collega's.

## 2.7 Het onderzoeksmodel

'soft skills' training:



## 2.8 Samenvatting van de hypothesen

H<sub>1a</sub>: Hoe hoger de mate van organisatiebetrokkenheid, hoe beter de transfer van een 'soft skills' training.

H<sub>1b</sub>: Hoe hoger de mate van deelnemersbetrokkenheid, hoe beter de transfer van een 'soft skills' training.

H<sub>1c</sub>: Hoe beter de behoeftanalyse voorafgaand aan een 'soft skills' training, hoe beter de transfer van een 'soft skills' training.

H<sub>1d</sub>: Hoe beter leerdoelen afgeleid zijn van organisatiedoelen, hoe beter de transfer van een 'soft skills' training.

H<sub>1e</sub>: Hoe beter de gereedheid van de deelnemer voorafgaand aan de training, hoe beter de transfer van een 'soft skills' training.

H<sub>1f</sub>: Hoe meer ruimte om te oefenen in de training met situaties die sterk lijken op die in de werkelijke werkomgeving, hoe beter de transfer van een 'soft skills' training.

H<sub>2a</sub>: Hoe meer steun van leidinggevende(n), hoe sterker het effect van de kenmerken van een 'soft skills' training op de transfer van een 'soft skills' training.

H<sub>2b</sub>: Hoe meer steun van collega's, hoe sterker het effect van de kenmerken van een 'soft skills' training op de transfer van een 'soft skills' training.



### 3. Onderzoeksmethode

In de onderzoeksmethode wordt ingegaan op de methodologische verantwoording van het onderzoek. Paragraaf 3.1 beschrijft de respondenten en de organisaties waar de respondenten werkzaam zijn. In paragraaf 3.2 worden de gehanteerde meetinstrumenten besproken om de trainingskenmerken, steun van leidinggevende(n) en collega's en de transfer te meten. Daarnaast komen de controle- en achtergrondvariabelen aan bod. Tot slot wordt inzicht gegeven in de procedure van het onderzoek.

#### 3.1 Beschrijving en analyse van de respondenten en organisaties

De respondenten die in dit onderzoek centraal stonden, waren deelnemers aan 'soft skills' trainingen. Er is gekozen om naast deelnemers die een 'soft skills' training hebben gevolgd die uitgevoerd is door een trainer van Higher & Company, ook deelnemers bij het onderzoek te betrekken die 'soft skills' trainingen hebben gevolgd die zijn uitgevoerd door andere organisaties dan Higher & Company (maar wel uit het netwerk van Higher & Company komen). Hier is voor gekozen om zoveel mogelijk respondenten te kunnen bereiken over een kleine tijdsperiode. Daarnaast bestond de populatie die in dit onderzoek centraal staat uit mensen die werkzaam zijn voor een organisatie.

De vragenlijst is onder 129 deelnemers van 'soft skills' trainingen door Higher & Company of door een organisatie uit het netwerk van Higher & Company uitgezet. In totaal hebben 92 respondenten de eerste vragenlijst ingevuld (N=92). Van deze respondenten hebben 63 respondenten ook de tweede vragenlijst ingevuld (N=63). De uiteindelijke respons voor de twee vragenlijsten is 49%.

De 'soft skills' trainingen die in dit onderzoek zijn meegenomen, en gegeven zijn door een trainer van Higher & Company, hebben plaatsgevonden bij de klantrelaties/opdrachtgevers: ASR, Higher & Company, Kadenza, Medisch Spectrum Twente, PostNL en VGZ. De 'soft skills' trainingen gegeven door een trainer van andere organisatie(s) hebben plaatsgevonden bij de organisaties NautaDutilh en Nedap. De respondenten zijn dus afkomstig uit 8 verschillende organisaties en de respons komt van 9 verschillende 'soft skills' trainingen. Van de respons op de twee vragenlijsten was 11% van de respondenten afkomstig van ASR, 14% van Higher & Company, 21% van Nedap, 6% van Kadenza, 16% van PostNL, 16% van NautaDutilh, 8% van VGZ en 8% van Medisch Spectrum Twente.

In Tabel 1 zijn de demografische kenmerken van de respondenten van dit onderzoek weergegeven. Uit deze tabel is op te maken dat de respondenten in dit onderzoek uit iets meer mannen (52%) dan vrouwen bestaan. Daarnaast is zichtbaar dat de gemiddelde leeftijd (M) van de respondenten 37 jaar is (SD=11), hiervan is maar 9% ouder dan 50 jaar. Dit is (opvallend) laag, omdat Nederland vergrijsst en iedereen steeds langer moet blijven werken én doorleren, 'Leven lang Leren'. (SZW, 2014). Verder geeft Tabel 1 weer dat het merendeel van de respondenten hoog opgeleid is: HBO, WO-bachelor (43%) en WO-master (29%). 16% heeft zelfs WO-doctoraal als hoogst voltooide opleiding.

De respondenten zijn gemiddeld 6 jaar werkzaam in hun huidige organisatie, het merendeel (64%) werkt zelfs minder dan 5 jaar in hun huidige organisatie. Dit is gezien de gemiddeld lage leeftijd van de respondenten niet opvallend. Daarnaast geeft 24% van de respondenten leiding. Gezien de lage gemiddelde leeftijd is dit een aardig groot deel van de respondenten, maar gezien het opleidingsniveau is dit minder opvallend. Tot slot is in Tabel 1 te zien dat het initiatief tot het volgen van een training bij het merendeel van de respondenten (64%) vanuit de leidinggevende komt, bij 18% is het in overleg besloten en 19% van de respondenten hebben zelf besloten deel te nemen aan de training.

*Tabel 1*

*Demografische kenmerken (N=63)*

Variabele		
Geslacht	Man/Vrouw	52%/48%
Leeftijd	M = 37 (SD) = 11	
Opleidingsniveau	Basisonderwijs, vmbo, mbo1, avo onderbouw	1%
	MBO, HAVO, VWO	11%
	HBO, WO-bachelor	43%
	WO-master	29%
	WO-doctoraal	16%
Aantal jaar werkzaam in organisatie	M = 6 (SD) = 8	
Geeft leiding	Ja	24%
Initiatief tot volgen van de training	Ikzelf	19%
	In overleg met mijn leidinggevende	18%
	Mijn leidinggevende	64%

### 3.2 Meetinstrumenten

Voor de beantwoording van de deelvragen en uiteindelijk de centrale onderzoeksvraag zijn uit verschillende bestaande vragenlijsten relevante items geselecteerd en gecombineerd tot twee vragenlijsten. Om de betrouwbaarheid en validiteit in dit onderzoek zo goed mogelijk te waarborgen, is er zoveel mogelijk gebruik gemaakt van bestaande meetinstrumenten en items. Daarnaast zijn er nog enkele items door de onderzoeker zelf-geconstrueerd, gebaseerd op gelezen literatuur. Bij alle items van de twee vragenlijsten is er sprake van een vijfpunt Likertschaal, variërend van 1 (geheel oneens) tot en met 5 (geheel eens).

De betrouwbaarheid van alle gebruikte items in dit onderzoek zijn bepaald en gecontroleerd aan de hand van een betrouwbaarheidsanalyse (Cronbach's alfacoefficient) (Van der Velde, Jansen, Dijkers, 2013). Hierbij is de meetschaal als voldoende betrouwbaar beschouwd bij een minimum van  $\alpha > .60$ .

De validiteit, ofwel de geldigheid, is getracht te waarborgen door waar mogelijk gebruik te maken bestaande items. In eerder wetenschappelijke onderzoeken hebben deze items bewezen de beoogde variabele te meten. In de theorie zijn de verschillende definities en begrippen beschreven en is er zoveel gebruikt gemaakt van de meetschalen die bij deze definities en begrippen horen. Daarnaast hebben trainers van Higher & Company gecontroleerd of de zelf-geconstrueerde items aansloten bij de beschreven trainingskenmerken in de theorie. Om de interne validiteit te versterken en sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen, is het eerlijk beantwoorden van de vragen door de respondenten benadrukt en gewezen op de vertrouwelijkheid van het onderzoek. De externe validiteit van het onderzoek is gering door het beperkt aantal respondenten (N=63). Om de resultaten te kunnen generaliseren naar andere situaties of voor andere trainingen en organisaties moet verder onderzoek worden gedaan.

### 3.2.1 Meetinstrument voor trainingskenmerken

#### *Organisatiebetrokkenheid*

Om de organisatiebetrokkenheid te meten is gebruik gemaakt van het meetinstrument van Allen en Meyer (1990). Allen en Meyer onderscheiden affectieve, continuance en normatieve betrokkenheid. In dit onderzoek wordt alleen gekeken naar affectieve betrokkenheid, waarvoor Allen en Meyer 8 items hanteren. De Cronbach's alpha hiervan is 0.81. De items van dit meetinstrumenten zijn vanuit het Engels vertaald naar het Nederlands door de Gilder, van den Heuvel en Ellemers (1997). Een voorbeeld item is *'Ik ervaar problemen van deze organisatie als mijn eigen problemen'*. Organisatiebetrokkenheid heeft in dit onderzoek een Cronbach's alpha 0.62.

#### *Deelnemersbetrokkenheid*

Voor het meten van de betrokkenheid van de deelnemers bij een 'soft skills' training is gebruik gemaakt van het meetinstrument van Saks en Belcourt (2006). Saks en Belcourt onderscheiden in hun meetinstrument 13 items rondom activiteiten voorafgaand aan een training, 7 items rondom activiteiten tijdens een training en 16 items rondom activiteiten na een training. In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van 2 items uit de 13 items rondom activiteiten voorafgaand aan een training, omdat deze 2 items specifiek gaan over deelnemersbetrokkenheid. De items zijn vanuit het Engels vertaald naar het Nederlands. Het Engelse item *'Employees have input in decisions about training program content and/or methods'* is in overleg met Higher & Company vertaald naar het Nederlandse item *'Ik heb inbreng gehad in de beslissingen over de inhoud van de training'*. Er is hiervoor gekozen, omdat de methodes die gebruikt worden in de training meestal door Higher & Company zelf worden bepaald. De Cronbach's alpha van deelnemersbetrokkenheid in dit onderzoek is 0.62.

### *Behoefteanalyse*

Voor het meten van de behoefteanalyse is wederom gebruik gemaakt van het meetinstrument van Saks en Belcourt (2006). In dit onderzoek wordt uitsluitend gebruik gemaakt van 2 items uit de 13 items rondom activiteiten voorafgaand aan een training van Saks en Belcourt, omdat deze 2 items als enige over het analyseren van de behoeften rondom een training gaan. Een voorbeeld item is *'Voorafgaand aan de training is door de trainer gevraagd naar mijn leerbehoeften'*. Behoefteanalyse heeft in dit onderzoek een Cronbach's alpha van 0.65.

### *Leerdoelen afgeleid van organisatiedoelen*

Voor het meten of leerdoelen afgeleid zijn van de organisatiedoelen is door de onderzoeker geen bestaand meetinstrument gevonden. Door de onderzoeker is daarom 1 item geconstrueerd op basis van gelezen literatuur (Blume et al. 2010; Brinkerhoff en Apking, 2001; Burke & Hutchins, 2007); *'Mijn leerdoelen voor de training zijn afgeleid van de organisatiedoelen'*.

### *Gereedheid van de deelnemer*

Voor het meten van de invloed van de gereedheid van de deelnemer wordt gebruik gemaakt van het meetinstrument *Learning Transfer System Inventory (LTSI)* (Holton, Bates, & Ruona, 2000). Het meet de factoren die transfer gunstig of ongunstig kunnen beïnvloeden. De LTSI bestaat uit 16 sub-onderwerpen met in totaal 89 items. Voor dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van het sub-onderwerp: gereedheid van de deelnemer. Het wordt gemeten aan de hand van 4 items die samen een Cronbach's alpha hebben van 0.73. De items zijn vanuit het Engels vertaald naar het Nederlands. Een voorbeeld item is *'Voorafgaand aan de training was mij duidelijk hoe de training zou passen bij mijn werkgerelateerde ontwikkeling'*. In dit onderzoek is de Cronbach's alpha 0.84.

### *Ruimte om te oefenen in een training*

Om ruimte voor oefening te meten is wederom gebruik gemaakt van het meetinstrument LTSI. Van de 16 sub-onderwerpen wordt, naast het sub-onderwerp gereedheid van de deelnemer, ook gebruik gemaakt van het sub-onderwerp: transfer design. Het sub-onderwerp bestaat uit 4 items met een Cronbach's alpha van 0.85. Om ruimte voor oefening te meten is gebruik gemaakt van 3 items die hiervoor relevant zijn. Een voorbeeld item is: *'In de training werden vele voorbeelden gebruikt die mij lieten zien hoe ik het geleerde uit de training zou kunnen gebruiken in mijn werk'*. Op basis van gelezen literatuur is er door de onderzoeker nog een eigen geconstrueerde item aan toegevoegd. De Cronbach's alpha van de gebruikte items in dit onderzoek is 0.64.

### 3.2.2 Meetinstrument voor steun leidinggevende en collega's

Voor het meten van de invloed van steun van leidinggevende en collega's wordt gebruik gemaakt van het eerder benoemde en beschreven meetinstrument LTSI. Voor dit onderzoek wordt, naast het subonderwerp gereedheid van de deelnemer en transfer design, gebruik gemaakt van de 3 subonderwerpen: steun van leidinggevendenden, sancties van leidinggevende en steun van collega's. De steun van leidinggevendenden bestaat uit 6 items en heeft een Cronbach's alpha van 0.91, sancties van leidinggevende bestaat uit 3 items en heeft een Cronbach's alpha van 0.63 en steun van collega's bestaat uit 4 items en heeft een Cronbach's alpha van 0.83. De items zijn vanuit het Engels vertaald naar het Nederlands. Voorbeeld items zijn *'Mijn leidinggevende toont interesse in wat ik geleerd heb in de training'* en *'Mijn collega's moedigen mij aan de vaardigheden te gebruiken die ik heb geleerd in de training'*. Om de steun van leidinggevende te meten zijn in overleg met Higher & Company er nog 2 items aan toegevoegd rondom het ruimte geven door leidinggevende na de training om te kunnen oefenen met de aangeleerde kennis, vaardigheden en gedrag uit te training. Steun van leidinggevendenden heeft in dit onderzoek een Cronbach's alpha van 0.90, sancties van leidinggevende een Cronbach's alpha van 0.63 en steun van collega's een Cronbach's alpha van 0.72.

### 3.2.3 Meetinstrument voor de transfer van een training

Voor het meten van het plaatsvinden van de transfer wordt gebruik gemaakt van het meetinstrument van Xiao (1996). De vragenlijst bestaat uit 6 sub-onderwerpen met in totaal 33 items. Voor dit onderzoek worden uitsluitend de 6 items over transfer output gebruikt. De Cronbach's alpha hiervan is 0.83. De items zijn vanuit het Engels vertaald naar het Nederlands. Een voorbeeld item is: *'Het gebruik maken van de aangeleerde kennis, vaardigheden en gedrag heeft mij geholpen mijn werk te verbeteren'*. Daarnaast wordt voor het meten van het plaatsvinden van de transfer gebruikt gemaakt van de vragenlijst van Facticeau (1995) naar waargenomen transfer van een training. De vragenlijst bestaat uit 9 items. Voor dit onderzoek wordt uitsluitend gebruikt gemaakt van 2 items uit deze vragenlijst, omdat deze 2 items een aanvulling zijn op het meetinstrument van Xiao. De 8 gebruikte items voor de transfer van een training in dit onderzoek hebben een Cronbach's alpha van 0.90.

### 3.2.4 Controlevariabelen

De controlevariabelen die voor dit onderzoek worden gehanteerd zijn geslacht, leeftijd en opleidingsniveau.

Geslacht wordt als controlevariabele gebruikt in dit onderzoek, omdat in andere onderzoeken over (leven lang) leren geslacht ook als belangrijke factor wordt beschouwd (Van Vuuren, 2011). Bij een training en de transfer van een training gaat het er ook om dat de deelnemer nieuwe kennis en

vaardigheden en ander gedrag (aan)leert. Bij geslacht wordt in dit onderzoek voor man de waarde '1' gecodeerd en voor vrouw waarde '2'.

Daarnaast wordt leeftijd als controlevariabele gebruikt in dit onderzoek, omdat in andere onderzoeken over (leven lang) leren ook leeftijd als belangrijke factor wordt beschouwd (Van Vuuren, 2011).

Tot slot wordt opleidingsniveau als controlevariabele gebruikt in dit onderzoek. Uit onderzoek van het ministerie van OCW blijkt namelijk dat opleidingsniveau het meest bepalend is voor het wel of niet volgen van scholing (OCW, 2013). Bij opleidingsniveau is gekozen voor de verdeling die gehanteerd wordt door het CBS (2013). Hierbij worden er vier niveaus gehanteerd: (1) Basisonderwijs, vmbo, mbo1 en avo onderbouw; (2) MBO, HAVO, VWO; (3) HBO en WO-bachelor en (4) Wo-master en WO-doctoraal. Voor dit onderzoek is het vermoeden dat merendeel van de respondenten hoger opgeleid is, daarom wordt in dit onderzoek WO- master en WO-doctoraal nog opgesplitst in twee antwoordmogelijkheden. Voor basisonderwijs, vmbo, mbo1 en avo onderbouw wordt in dit onderzoek waarde '1' gecodeerd; voor MBO, HAVO, VWO wordt in dit onderzoek waarde '2' gecodeerd; voor HBO en WO-bachelor waarde '3'; voor Wo-master waarde '4' en voor WO-doctoraal waarde '5'.

### 3.2.5 Achtergrondvariabelen

De achtergrondvariabelen die voor dit onderzoek worden gehanteerd zijn jaren werkzaam bij de organisatie, leidinggevende functie en initiatief tot deelname aan training. Bij leidinggeven wordt voor *Nee* waarde '1' gecodeerd en bij *nee* waarde '2' gecodeerd. Bij initiatief tot het volgen van de training wordt voor *ikzelf* waarde '1' gecodeerd, voor *in overleg met mijn leidinggevende* waarde '2' en voor *mijn leidinggevende* waarde '3'.

### 3.3 Procedure

De onderzoeksvraag die centraal staat in dit onderzoek is toetsend van aard. Een geschikte methode hiervoor is kwantitatief onderzoek. Data voor dit kwantitatieve onderzoek zijn verzameld aan de hand van twee vragenlijsten uitgezet onder deelnemers van verschillende 'soft skills' trainingen uitgevoerd door Higher & Company en NautaDutilh en Nedap, organisaties uit het netwerk van Higher & Company.

De eerste vragenlijst is direct na de training schriftelijk afgenomen. In deze eerste vragenlijst is gevraagd naar de kenmerken van de gevolgde training. Bij de vragenlijst is een inleidende brief toegevoegd met informatie over het doel van het onderzoek, de (mogelijke) bijdrage van de deelnemers, de vertrouwelijkheid bij deelname en de tijdsduur. De eerste vragenlijst is uitgezet bij trainingen in de periode van 27 april t/m 18 mei.

De tweede vragenlijst is digitaal afgenomen elke keer 4 weken na de gevolgde training, in de tijdsperiode van 25 mei t/m 15 juni. In de tweede vragenlijst is gevraagd naar zowel de toepassing van het geleerde uit de training (transfer) als naar de steun van leidinggevende(n) en collega's. Om dezelfde respondenten te kunnen benaderen is in de eerste vragenlijst gevraagd naar het emailadres van de respondent. Voor het uitzetten van de tweede vragenlijst is het (enquête)programma Google Forms gebruikt. De deelnemers zijn benaderd via de werkmail van de onderzoeker waarin een online link naar de vragenlijst te vinden was. In deze mail is weer informatie verschaft over het doel van het onderzoek, de (mogelijke) bijdrage van de deelnemers, de vertrouwelijkheid bij deelname en de tijdsduur. Een reminder is per mail gestuurd één week na het eerste verzoek.

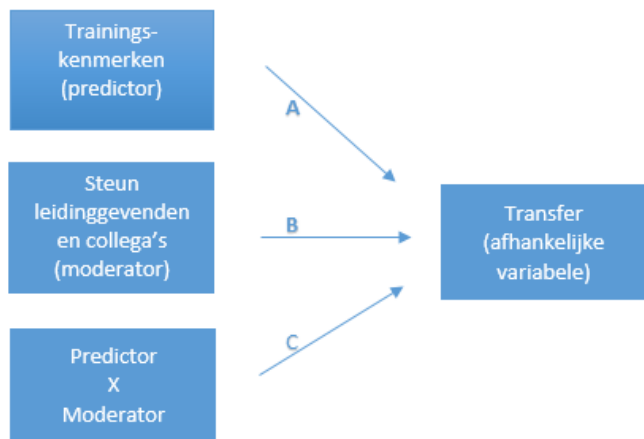
### 3.3.1 Statistische procedures

De onderzoeksresultaten zijn met behulp van het programma 'IBM SPSS Statistics' (versie 20.0) geanalyseerd. Voordat begonnen is met het analyseren, zijn de data verkend en gecontroleerd op verdachte inzendingen (dubbel ingevulde, inconsistente of monotone antwoordpatronen). Daarna is er gekeken naar 'missing values' ofwel ontbrekende data. Hiervan was geen sprake. Vervolgens is de betrouwbaarheid van de meetschalen gecontroleerd. De twee eigen geformuleerde items voor het trainingskenmerk *leerdoelen afgeleid van organisatiedoelen* bleken een Cronbach's alpha van 0.37 te hebben. Uitgaande van een minimaal benodigde Cronbach's alpha van 0.60 is daarom 1 item verwijderd. Hierna zijn de respondenten geanalyseerd door middel van beschrijvende statistieken en frequenties in SPSS (zie paragraaf 3.1).

Daaropvolgend is voor de hoofdvariabelen gekeken naar de gemiddelde score en de standaard deviatie (SD). Om de correlatie tussen de trainingskenmerken en de transfer van een training te meten, ofwel hypothesen 1a t/m 1f te toetsen, is de Pearson's correlatietoets toegepast. Hierbij is gecontroleerd voor de controlevariabelen geslacht, leeftijd en opleiding. De correlatiecoëfficiënt ( $r$ ) wordt aangeduid van zwak tot en met sterk:  $\leq .25$  wordt als zwak aangeduid,  $.25 - \leq .50$  als zwak tot matig,  $.50 - \leq .75$  als matig tot sterk en  $\geq .75$  als sterk tot volledig (Field, 2013). Daarna is een meervoudige regressieanalyse uitgevoerd om te kijken in hoeverre de variantie in de transfer van een 'soft skills' training verklaard wordt door alle trainingskenmerken tezamen.

Vervolgens zijn de laatste twee hypothesen (2a en 2b), het modererend effect, getoetst door middel van regressieanalyses. In het onderzoeksmodel en de bijbehorende hypothesen (2a en 2b) wordt namelijk verondersteld dat het in dit onderzoek gaat om een modererend effect. Volgens Baron & Kenny (1986) bestaan er bij het modererend effect drie causale paden die leiden tot de uitkomst van de afhankelijke variabele: de predictor (pad a), de moderator (pad b) en predictor \* de moderator (pad c).

In dit onderzoek zijn de trainingskenmerken de predictors (pad a), de effecten van steun van leidinggevende(n) en collega's de moderatoren (pad b) en de interactie van deze twee variabelen de predictor \* moderator (pad c). Zie figuur 2. De modererende hypothesen worden ondersteund wanneer pad c significant is.



*Figuur 2: Moderator effect*



## 4. Resultaten

In dit hoofdstuk zullen de resultaten van het onderzoek worden weergegeven. Allereerst worden de correlatieanalyses besproken, gevolgd door de regressieanalyses. Hierbij worden de hypothesen uit het onderzoeksmodel getoetst.

### 4.1 Samenhang tussen de onderzoeksvariabelen

Door middel van correlatieanalyses is de samenhang tussen de verschillende onderzoeksvariabelen onderzocht. In Tabel 2 is de correlatiematrix te zien.

Allereerst valt in deze tabel op dat de gemiddelde scores van de meeste trainingskenmerken (organisatiebetrokkenheid, behoefteanalyse, leerdoelen afgeleid van organisatiedoelen en ruimte om te oefenen in een training) boven het theoretische gemiddelde van 3 liggen. Dit wil zeggen dat deze variabelen boven gemiddeld zijn beoordeeld door de respondenten. Het hoogst beoordeeld is ruimte om te oefenen in een training (3.78). Iets minder hoog, maar nog net boven het gemiddelde, de scores op de transfer van een training en steun van collega's. De gemiddelde scores op de trainingskenmerken deelnemersbetrokkenheid en gereedheid van de deelnemer en steun van leidinggevende(n) en sancties van leidinggevende(n) liggen allemaal onder de 3. Deze variabelen zijn dus relatief laag beoordeeld door de respondenten.

Daarnaast zijn de gemiddelde scores voor alle variabelen ook per training onderzocht. Van de 9 trainingen scoorde geen enkele training systematisch hoger of lager op de variabelen.

Kijkend naar de controlevariabelen (geslacht, leeftijd en opleidingsniveau) laat de correlatiematrix een aantal significante correlaties zien tussen de controlevariabelen en de onafhankelijke variabelen, maar ook tussen de controlevariabelen en de afhankelijke variabele. Geslacht correleert significant negatief met steun van leidinggevende(n) ( $r=-.29$ ;  $p<.05$ ) en met sancties van leidinggevende(n) ( $r=-.40$ ;  $P<.01$ ). Dit wil zeggen dat vrouwen, in vergelijking met mannen, minder steun en sancties van de leidinggevende(n) ervaren. Daarnaast correleert leeftijd significant negatief met behoefteanalyse ( $r=-.37$ ;  $P<.01$ ), met ruimte om te oefenen in een training ( $r=-.29$ ;  $P<.05$ ) en met de transfer van een training ( $r=-.39$ ;  $P<.01$ ). Dit betekent dat de jongere respondenten de behoefteanalyse en de ruimte om te oefenen in een training beter ervaren dan de oudere respondenten en dat de jongere respondenten hoger scoren op de transfer van een training. Bovendien correleert opleiding significant positief met organisatiebetrokkenheid ( $r=.26$ ;  $P<.05$ ). Hoger opgeleiden voelen zich, in vergelijking met lager opgeleiden, meer betrokken bij de organisatie.

Daarnaast valt op dat de meeste onafhankelijke variabelen (zwak tot matig) met elkaar correleren: behoefteanalyse en deelnemersbetrokkenheid ( $r=.41$ ;  $p<.01$ ), gereedheid van de deelnemer en deelnemersbetrokkenheid ( $r=.47$ ;  $p<.01$ ), gereedheid van de deelnemer en behoefteanalyse ( $r=.40$ ;  $p<.01$ ), gereedheid van de deelnemer en leerdoelen afgeleid van

organisatiedoelen ( $r=.49$ ;  $p < .01$ ) en gereedheid van de deelnemer en ruimte om te oefenen in een training ( $r=.46$ ;  $P < 0.1$ ). Behoeftanalyse en ruimte om te oefenen in een training correleren bovendien matig tot sterk met elkaar ( $r=.52$ ;  $p < .01$ ).

Nu volgen de correlaties tussen de onderzoeksvariabelen die centraal staan in het onderzoeksmodel. De correlaties tussen de onafhankelijke variabelen, de trainingskenmerken, en de afhankelijke variabele, de transfer van de 'soft skills' training.

#### 4.1.1 Samenhang tussen organisatiebetrokkenheid en de transfer

Uit Tabel 2 blijkt dat organisatiebetrokkenheid niet significant correleert met de transfer van een 'soft skills' training ( $r=.13$ ; ns), waardoor hypothese 1<sub>a</sub> niet wordt bevestigd. Alleen voor mannen ouder dan 35 jaar is er wel een sterke significante correlatie zichtbaar tussen organisatiebetrokkenheid en de transfer van een training ( $r=.55$ ;  $P < .01$ ). Dit wil zeggen dat voor mannen ouder dan 35 jaar geldt: hoe hogere mate van organisatiebetrokkenheid ze ervaren, hoe beter ze ook score op de transfer van de 'soft skills' training.

#### 4.1.2 Samenhang tussen deelnemersbetrokkenheid en de transfer

De correlatiematrix laat daarnaast zien dat deelnemersbetrokkenheid significant correleert met de transfer van een 'soft skills' training ( $r=.30$ ;  $p < .05$ ). Deze correlatie is zwak tot gematigd positief. Dit betekent dat er een zwak tot gematigd positief verband bestaat tussen deelnemersbetrokkenheid en de transfer van een 'soft skills' training. Hypothese 1<sub>b</sub> wordt hiermee bevestigd.

#### 4.1.3 Samenhang tussen behoefteanalyse en de transfer

Zichtbaar in Tabel 2 is dat de behoefteanalyse voorafgaand aan een 'soft skills' training ook significant positief correleert met de transfer van een 'soft skills' training ( $r=.46$ ,  $p < .01$ ), waardoor hypothese 1<sub>c</sub> wordt bevestigd. De sterkte van de correlatie is matig.

#### 4.1.4 Samenhang tussen leerdoelen afgeleid van organisatiedoelen en de transfer

Uit de correlatiematrix blijkt dat leerdoelen die afgeleid zijn van organisatiedoelen niet significant correleren met de transfer van een 'soft skills' training ( $r=.07$ , ns), waardoor hypothese 1<sub>d</sub> niet wordt bevestigd.

#### 4.1.5 Samenhang tussen gereedheid van de deelnemer en de transfer

Gereedheid van de deelnemer voorafgaand aan de training correleert wel significant met de transfer van een 'soft skills training ( $r=.39$ ,  $p < .01$ ), waardoor hypothese 1<sup>e</sup> dan ook wordt bevestigd. De correlatie is zwak tot gematigd positief.

#### 4.1.6 Samenhang tussen ruimte om te oefenen en de transfer

Ruimte om te oefen in een training met situaties die sterk lijken op die in de werkelijke werkomgeving correleert daarnaast ook significant positief met de transfer van een 'soft skills' training ( $r=.45$ ,  $p<.01$ ), waardoor hypothese 1<sub>f</sub> wordt aanvaard. Het betreft een gematigd positief verband tussen ruimte om te oefenen en de transfer van een 'soft skills' training.

#### 4.1.7 Samenhang tussen steun van leidinggevende(n) en de transfer en steun van collega's en de transfer

Om de laatste twee modererende hypothesen (2a en 2b) te kunnen toetsen, moet eerst nog gekeken worden of steun van leidinggevende(n) en steun van collega's (Pad b) significant correleren met de transfer van een 'soft skills' training (Zie figuur 2; paragraaf 3.3). Zowel steun van leidinggevende(n) ( $r=.58$ ,  $p<.01$ ) als steun van collega's ( $r=.52$ ,  $p<.01$ ) correleren significant positief met de transfer van een 'soft skills' training. Deze correlaties zijn positief en sterk. Dit betekent dat hoe meer steun er wordt ervaren van leidinggevende(n) en collega's hoe beter de transfer van de 'soft skills' training is. Met deze significante correlaties wordt voldaan aan pad b voor het modererend effect (Baron en Kenny, 1986).

#### 4.1.8 Correlaties gecontroleerd voor de controlevariabelen

Naast de correlatieanalyses zijn er ook partiële correlaties berekend waarbij er gecontroleerd is voor geslacht, leeftijd en opleiding. Voor geslacht, leeftijd en opleiding bleken de correlaties die centraal staan in hypothesen 1a t/m 1f niet te veranderen. Dit betekent dat hypothese 1a, 1b en 1d niet bevestigd blijven en de hypothesen 1c, 1<sup>e</sup> en 1f aanvaard kunnen worden. Hiermee is (deels) voldaan aan pad a voor het modererend effect (Baron en Kenny, 1986).

Tabel 2

Correlatiematrix N=63

	Mean (SD)	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1. Geslacht	1.48 (0.50)	-												
2. Leeftijd	37.13 (10.7)	-.12	-											
3. Opleidingsniveau	3.46 (0.95)	-.10	-.24	-										
4. Organisatiebetrokkenheid	3.56 (0.40)	-.16	.24	.26*	-									
5. Deelnemersbetrokkenheid	2.48 (1.01)	-.20	-.22	-.20	.04	-								
6. Behoeftanalyse	3.73 (0.82)	-.02	-.37**	.06	-.03	.41**	-							
7. Leerdoelen afgeleid van organisatiedoelen	3.24 (1.10)	-.18	.05	.11	.18	.19	.09	-						
8. Gereedheid van de deelnemer	2.96 (0.79)	.08	-.17	.08	.12	.47**	.40**	.49**	-					
9. Ruimte om te oefenen in training	3.78 (0.45)	.15	-.29*	.06	.07	.21	.52**	.35**	.46**	-				
10. Transfer van de training	3.09 (0.62)	-.20	-.39**	.18	.13	.30*	.46**	.07	.39**	.45**	-			
11. Steun van collega's	3.16 (0.54)	-.19	-.21	.07	.13	.42**	.20	.08	.37**	.18	.52**	-		
12. Steun van leidinggevende(n)	2.95 (0.68)	-.29*	-.13	.07	.01	.35*	.19	.14	.32*	.23	.58**	.65**	-	
13. Sancties van leidinggevende(n)	2.29 (0.60)	-.40**	.14	.07	.18	.07	.01	.10	-.02	-.14	.10	.16	.33**	-

\*p &lt; .05; \*\*p &lt; .01

#### 4.2 De gezamenlijke invloed van de trainingskenmerken op de transfer van 'soft skills' trainingen.

Voordat de modererende hypothesen zijn getoetst, is met een meervoudige regressieanalyse onderzocht wat de relatieve invloed van de trainingskenmerken is op de transfer van 'soft skills' trainingen. Hierbij kan er sprake zijn van het gevaar van multicollineariteit, waardoor de unieke bijdrage van elke onafhankelijke variabele aan de afhankelijke variabele moeilijk is vast te stellen (Van der Velde, Jansen, Dijkers, 2013). Om dit te voorkomen moet bij correlaties hoger of gelijk aan  $r=.50$  een keuze gemaakt worden welke variabele wordt meegenomen in de regressie. Zoals eerder aangegeven laat de correlatiematrix (Tabel 2) zien dat behoefteanalyse en ruimte om te oefenen in een training hoog met elkaar correleren ( $r=.52$ ;  $p<.01$ ). Deze correlatie is hoger dan  $r=.50$ . Er is gekozen om behoefteanalyse niet mee te nemen in de meervoudige regressieanalyse omdat, zoals benoemd in de theorie, blijkt dat ruimte om te oefenen in situaties die sterk lijken op die in de werkelijke werkomgeving in 'soft skills' trainingen belangrijker is dan 'hard skills' trainingen. Het is daarom interessant te kijken of deze ruimte om te oefenen inderdaad een grote rol speelt op de transfer van 'soft skills' trainingen.

Uit de analyse blijkt dat de trainingskenmerken samen 24% van de variantie in de transfer van een 'soft skills' training verklaren ( $\Delta R^2=.24$ ). Hierbij is alleen ruimte om te oefenen in een training een significante voorspeller ( $\beta=.38$ ;  $p<.05$ ). Gereedheid van de deelnemer ( $\beta=.26$ ; ns), leerdoelen afgeleid van organisatiedoelen ( $\beta=-.23$ ; ns), deelnemersbetrokkenheid ( $\beta=.14$ ; ns) en organisatiebetrokkenheid ( $\beta=.11$ ; ns) zijn dus geen significante voorspellers. Een verklaring hiervoor is dat deze trainingskenmerken onderling hoog samenhangen.

#### 4.3 Moderatoranalyse: De invloed van steun van leidinggevende(n) en collega's op de samenhang tussen de trainingskenmerken en de transfer van 'soft skills' trainingen

Aangezien paragraaf 4.1 heeft aangetoond dat er (deels) voldaan wordt aan de eerste twee causale paden voor het modererend effect, worden nu de laatste twee hypothesen (2a en 2b) getoetst. Door het toetsen van de laatste twee hypothesen kan worden onderzocht of er wordt voldaan aan het causale pad c voor het modererend effect. Om de modererende hypothesen te toetsen zijn er regressieanalyses uitgevoerd.

In paragraaf 4.1 is ook naar voren gekomen dat organisatiebetrokkenheid en leerdoelen afgeleid van organisatiedoelen niet significant correleren met de transfer van 'soft skills' training. Baron & Kenny (1986) stellen dat een significante correlatie (pad a) een voorwaarde is voor het modererend effect. Er is daarom niet gekeken naar het modererend effect van steun van leidinggevende(n) en collega's op de relatie van deze twee trainingskenmerken op de transfer van een 'soft skills' training. In de volgende paragrafen worden de modererende effecten wél bekeken voor de relatie van de overige trainingskenmerken op de transfer van 'soft skills' trainingen.

#### 4.3.1 Het modererend effect van steun van leidinggevende(n)

In Tabel 3 zijn de regressieanalyses weergegeven voor hypothese 2a. Er is voor de vier trainingskenmerken (ruimte om te oefenen in een training, gereedheid van de deelnemer, deelnemersbetrokkenheid en behoefteanalyse) per kenmerk gekeken of de relatie tussen dit kenmerk en de transfer van een 'soft skills' training versterkt werd door steun van leidinggevende(n). Anders gezegd: of steun van leidinggevende(n) een *positief* modererend effect heeft op de relatie tussen het trainingskenmerk en de transfer van 'soft skills' trainingen.

Uit Tabel 3 (model 1 $\beta$  en 2 $\beta$ ) blijkt dat steun van leidinggevende(n) een modererend effect heeft op de relatie tussen ruimte om te oefenen in een training en de transfer van een 'soft skills' training ( $\beta=-23$ ;  $p<.05$ ). Het modererend effect is echter negatief. Dit wil zeggen hoe meer steun van leidinggevende(n), hoe minder sterk de relatie tussen ruimte om te oefenen in een training en de transfer van een 'soft skills' training. Door de modererende variabele wordt de verklaarde variantie 45% ( $R^2=.45$ , adjusted  $R^2=.02$ ). Zonder de modererende variabele was de verklaarde variantie 42% ( $R^2=.42$ , adjusted  $R^2=.44$ ). Dit wil zeggen dat de verklaarde variantie beperkt is toegenomen (3%) door de modererende variabele.

Daarnaast blijkt uit Tabel 3 (model 3 $\beta$  t/m 8 $\beta$ ) dat steun van leidinggevende(n) géén modererend effect heeft op de relatie tussen gereedheid van de deelnemers en de transfer van een 'soft skills' training, deelnemersbetrokkenheid en de transfer van een 'soft skills' training en behoefteanalyse en de transfer van een 'soft skills' training.

Hypothese 2a (een *positief* modererende effect van steun van leidinggevende(n)) wordt dus voor geen enkele relatie tussen een trainingskenmerk en de transfer van een 'soft skills' training bevestigd.

Tabel 3

*Regressieanalyse modererend effect steun van leidinggevende(n)*

	Transfer van 'soft skills' training		Transfer van 'soft skills' training		Transfer van 'soft skills' training		Transfer van 'soft skills' training				
	Model 1β	Model 2β	Model 3β	Model 4β	Model 5β	Model 6β	Model 7β	Model 8β			
Ruimte om te oefenen in training	.33**	.33**	Gereedheid deelnemer	.23*	.23*	Deelnemersbetrokkenheid	.11	.12	Behoefteanalyse	.37**	.38**
Steun leidinggevende(n)	.50**	.43**	Steun leidinggevende(n)	.51**	.50**	Steun leidinggevende(n)	.54**	.54**	Steun leidinggevende(n)	.51**	.52**
Moderator: Steun leidinggevende(n) *Ruimte om te oefenen in training (interactie-effect)		-.23*	Moderator: Steun leidinggevende(n) *gereedheid deelnemer (interactie-effect)		-.01	Moderator: Steun leidinggevende(n) *Deelnemersbetrokkenheid (interactie-effect)		.04	Moderator: Steun leidinggevende(n) *behoefteanalyse (interactie-effect)		.05
R <sup>2</sup>	.42	.45	R <sup>2</sup>	.36	.35	R <sup>2</sup>	.32	.31	R <sup>2</sup>	.45	.45
F	23.26**	15.27**	F	18.37**	12.05**	F	15.79**	10.44**	F	26.08**	17.22**
ΔR <sup>2</sup>	.44	.02	ΔR <sup>2</sup>	.38	.00	ΔR <sup>2</sup>	.35	.00	ΔR <sup>2</sup>	.47	.00
ΔF	23.26**	.04	ΔF	18.37**	.01	ΔF	15.79**	.17	ΔF	26.08**	.19

\*p&lt;.05; \*\*p&lt;.01

#### 4.3.2 Het modererend effect van steun van collega's

In Tabel 4 zijn de regressieanalyses weergegeven voor hypothese 2b. Er is voor de vier trainingskenmerken (ruimte om te oefenen in een training, gereedheid van de deelnemer, deelnemersbetrokkenheid en behoefteanalyse) per kenmerk gekeken of de relatie tussen dit kenmerk en de transfer van een 'soft skills' training versterkt werd door steun van collega's. Anders gezegd: of steun van collega's een *positief* modererend effect heeft op de relatie tussen het trainingskenmerk en de transfer van 'soft skills' trainingen.

Uit Tabel 4 (model 3 $\beta$  en 4 $\beta$ ) blijkt dat steun van collega's een modererend effect heeft op de relatie tussen gereedheid van de deelnemer en de transfer van een 'soft skills' training ( $\beta=-.23$ ;  $p<.05$ ). Het modererend effect is echter negatief. Dit wil zeggen hoe meer steun van collega's, hoe minder sterk de relatie tussen gereedheid van de deelnemer en de transfer van een 'soft skills' training. Door de modererende variabele wordt de verklaarde variantie 33% ( $R^2=.33$ , adjusted  $R^2=.04$ ). Zonder de modererende variabele was de verklaarde variantie 29% ( $R^2=.29$ , adjusted  $R^2=.31$ ). Dit wil zeggen dat de verklaarde variantie beperkt is toegenomen (4%) door de modererende variabele.

Daarnaast blijkt uit Tabel 4 (model 1 $\beta$ , 2 $\beta$  en 5 $\beta$  t/m 8 $\beta$ ) dat steun van leidinggevende(n) géén modererend effect heeft op de relatie tussen ruimte om te oefenen in een training en de transfer van een 'soft skills' training, deelnemersbetrokkenheid en de transfer van een 'soft skills' training en behoefteanalyse en de transfer van een 'soft skills' training.

Hypothese 2b (een *positief* modererend effect van steun van collega's) wordt dus ook voor geen enkele relatie tussen een trainingskenmerk en de transfer van een 'soft skills' training bevestigd.



Tabel 4

Regressieanalyse modererend effect steun van collega's

	Transfer van 'soft skills' training		Transfer van 'soft skills' training		Transfer van 'soft skills' training		Transfer van 'soft skills' training				
	Model 1β	Model 2β	Model 3β	Model 4β	Model 5β	Model 6β	Model 7β	Model 8β			
Ruimte om te oefenen in training	.37**	.37**	Gereedheid deelnemer .23*	.25*	Deelnemersbetrokkenheid .10	.12	Behoeftanalyse .37**	.37**			
Steun collega's	.45**	.44**	Steun collega's .43**	.32*	Steun collega's .47**	.41**	Steun collega's .44**	.43**			
Moderator: Steun collega's *Ruimte om te oefenen in training (interactie-effect)		.11	Moderator: Steun collega's *gereedheid deelnemer (interactie-effect)	-.23*	Moderator: Steun collega's *Deelnemersbetrokkenheid (interactie-effect)	-.15	Moderator: Steun collega's *behoefteanalyse (interactie-effect)	-.06			
R <sup>2</sup>	.37	.38	R <sup>2</sup>	.29	.33	R <sup>2</sup>	.25	.26	R <sup>2</sup>	.38	.37
F	19.54**	13.43**	F	13.56**	10.81**	F	15.79**	8.17**	F	19.94**	13.27**
ΔR <sup>2</sup>	.39	.01	ΔR <sup>2</sup>	.31	.04	ΔR <sup>2</sup>	.27	.02	ΔR <sup>2</sup>	.40	.00
ΔF	19.54**	1.12	ΔF	13.56**	.01	ΔF	11.31**	1.65	ΔF	19.94**	.36

\*p&lt;.05; \*\*p&lt;.01

## 5. Conclusie en discussie

In dit laatste hoofdstuk wordt allereerst antwoord gegeven op de centrale vraagstelling van dit onderzoek. Vervolgens worden in paragraaf 5.2 de additionele resultaten besproken. In paragraaf 5.3 volgen de beperkingen van het onderzoek en in paragraaf 5.4 worden er aanbevelingen gegeven voor vervolgonderzoek. Daarna worden in paragraaf 5.5 de implicaties voor de theorie gegeven, oftewel; wat draagt dit onderzoek bij aan de bestaande theorieën? Tot slot volgen in paragraaf 5.6 de implicaties voor de praktijk; aanbevelingen voor organisaties om hun 'soft skills' trainingen te (kunnen) optimaliseren.

### 5.1 Beantwoording van de centrale onderzoeksvraag

In dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal: *In hoeverre beïnvloeden kenmerken van een 'soft skills' training de mate waarin de transfer van deze 'soft skills' training plaatsvindt en heeft steun van leidinggevende(n) en collega's een modererend effect op deze relatie?*

Om deze vraagstelling te kunnen beantwoorden zijn, op grond van theorie, een aantal hypothesen geformuleerd. Er werd verwacht dat een hogere mate van organisatiebetrokkenheid en deelnemersbetrokkenheid voor een betere transfer van 'soft skills' trainingen zorgen. Daarnaast werd verwacht dat een goede behoefteanalyse en gereedheid van de deelnemer en het opstellen van leerdoelen die afgeleid zijn van organisatiedoelen ook zorgen voor een betere transfer van 'soft skills' trainingen. Bovendien werd verwacht dat wanneer respondenten veel ruimte om te oefenen in een training ervaren, dit zorgt voor een beter transfer van deze 'soft skills' training.

Uit de analyses bleken hypothesen 1b, 1c, 1e en 1f te worden bevestigd. Deelnemersbetrokkenheid, behoefteanalyse, gereedheid van de deelnemer en ruimte om te oefenen zorgen in dit onderzoek voor een betere transfer van 'soft skills' trainingen. Behoefteanalyse en ruimte om te oefenen laten hierbij de sterkste correlaties met de transfer van een 'soft skills' training zien, achtereenvolgens  $r=.46$  en  $r=.45$ . Uit de regressieanalyse blijkt ruimte om te oefenen in een training met situaties die sterk lijken op de werkelijke werkomgeving een significante voorspeller voor de transfer van 'soft skills' trainingen. Dit komt overeen met de theorie, waaruit blijkt dat, bij vergelijking van 'hard skills' en 'soft skills' trainingen, oefenen in de training van groot belang is bij 'soft skills' trainingen om weerstand weg te nemen, vertrouwen te creëren en daarmee een transfer te laten plaatsvinden (Laker & Powell, 2011).

Verder is uit de analyses gebleken dat organisatiebetrokkenheid en leerdoelen die afgeleid zijn van organisatiedoelen niet significant correleren met de transfer van een 'soft skills' training. Hypothese 1a en hypothese 1d werden niet (volledig) bevestigd. Dit zijn gezien de theorie interessante uitkomsten. Uit eerdere onderzoeken blijkt er discussie over de invloed van organisatiebetrokkenheid op de transfer. Blume et al. (2010) stellen (zoals eerder benoemd) dat organisatiebetrokkenheid maar

een zeer klein effect heeft op de transfer, omdat mensen niet zo lang meer bij één werkgever werken. De uitkomst uit dit huidige onderzoek dat organisatiebetrokkenheid géén effect heeft op de transfer van 'soft skills' trainingen kan inderdaad deels verklaard worden door de korte arbeidsrelaties. Het merendeel van de respondenten (64%) heeft een arbeidsrelatie korter dan 5 jaar. Voor mannen ouder dan 35 jaar heeft organisatiebetrokkenheid wel een significant positief effect op de transfer van een 'soft skills' training. Van deze mannen werkt het merendeel (63%) langer dan 5 jaar bij één werkgever. In dit onderzoek blijkt dat niet alleen de lengte van de arbeidsrelatie, maar ook geslacht en leeftijd invloed hebben op de relatie tussen organisatiebetrokkenheid en de transfer.

Daarnaast blijkt uit eerdere onderzoeken dat het opstellen van doelen zorgt voor een betere transfer van een training (Brinkerhoff & Apking, 2001; Burke & Hutchins, 2007). Uit dit huidige onderzoek bleek echter dat het opstellen van leerdoelen die afgeleid zijn van organisatiedoelen geen rol speelt bij de transfer van 'soft skills' trainingen. Dit is een opvallende (tegenstrijdige) uitkomst.

De verwachting dat hoe meer steun van leidinggevende(n) en steun van collega(s), hoe sterker het effect van de kenmerken van een 'soft skills' training op de transfer van een 'soft skills' training werd ook niet bevestigd. Oftewel hypothesen 2a en 2b, het (positieve) modererend effect van steun van leidinggevende(n) en steun van collega's, werden niet bevestigd.

Echter bleek dat steun van leidinggevende(n) een modererend negatief effect heeft op de relatie tussen ruimte om te oefenen in een training en de transfer van een 'soft skills' training. Dit wil zeggen hoe meer steun van leidinggevende(n), hoe minder sterk de relatie tussen ruimte om te oefenen in een training en de transfer van een 'soft skills' training. Werknemers krijgen steeds meer eigen verantwoordelijkheid (Larsen & Brewster, 2003). Een mogelijke verklaring is daarom dat deelnemers de steun van een leidinggevende(n) juist als belemmerend ervaren. Bovendien is het merendeel van de respondenten (88%) hoger opgeleid. Hoger opgeleiden willen mogelijk veel eigen verantwoordelijkheid en weinig bemoeienis. Eén respondent heeft in de vragenlijst bij opmerkingen aangegeven: *"Onze leidinggevende is faciliterend, dat wil zeggen dat er weinig directe sturing is en veel ruimte voor persoonlijke zelfontplooiing. Bij de vragenlijst over de leidinggevende staat daarom veel informatie op neutraal"*. Eigen verantwoordelijk en vrijheid krijgen wordt door deze respondent niet als steun van de leidinggevende geïnterpreteerd, terwijl ruimte krijgen ook een vorm van steun kan zijn. De interpretatie van de respondent speelt hierbij dus een rol.

Daarnaast bleek dat steun van collega's een modererend negatief effect heeft op de relatie tussen gereedheid van de deelnemer in een training en de transfer van een 'soft skills' training. Dit wil zeggen hoe meer steun van collega's, hoe minder sterk de relatie tussen gereedheid van de deelnemer en de transfer van een 'soft skills' training. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat de deelnemers steun van collega's ook als belemmerend ervaren, doordat ze het gevoel krijgen dat er teveel op ze gelet of te veel met ze bemoeid wordt.

## 5.2 Additionele resultaten

In dit onderzoek zijn met de verzamelde data, naast de resultaten van de getoetste theoretische hypothesen, ook een aantal interessante, aanvullende resultaten gevonden.

In dit onderzoek waren er geen hypothesen opgesteld voor het directe effect van steun van leidinggevende(n) en steun van collega's op de transfer van 'soft skills' trainingen, omdat dit effect al uit vele wetenschappelijk onderzoeken is gebleken. Toch is het relevant te benoemen dat ook uit dit onderzoek blijkt dat steun van leidinggevende(n) ( $r=.58$ ;  $p<.01$ ) en steun van collega's ( $r=.52$ ;  $p<.01$ ) significant correleren met de transfer van 'soft skills' trainingen. De theorie wordt dus ondersteund.

Daarnaast bleek uit de correlatiematrix (Tabel 2) dat vrouwen minder steun en sancties van leidinggevende(n) ervaren. Uit de literatuur blijkt dat vrouwen meer onzeker zijn over hun capaciteiten dan mannen (Schilder, 2000). Een mogelijk verklaring voor de bovenstaande uitkomst is dat ze meer steun en sancties willen ontvangen van leidinggevende(n) ter bevestiging van hun werkzaamheden en capaciteiten.

Ook zichtbaar in de correlatiematrix (tabel 2) was dat de oudere respondenten ( $\geq 35$  jaar of ouder) significant lager scoorden op de transfer van een 'soft skills' training dan de jongere respondenten (jonger dan 35 jaar). De oudere respondenten passen het geleerde dus minder toe in de werkpraktijk. Een verklaring hiervoor kan zijn dat oudere mensen meer ervaring hebben opgedaan én veel vaste gedrag patronen hebben ontwikkeld. Oudere respondenten vinden het daardoor (waarschijnlijk) lastiger om hun gedrag aan te passen, te veranderen en vaardigheden op een andere manier toe te passen.

Impliciet werd in dit onderzoek verwacht dat een nabije transfer tot een positieve transfer leidt, omdat het geleerde en de werksituatie op elkaar lijken en daardoor het geleerde makkelijker kan worden toegepast in het werk (Broad & Newstrom, 1992). Ruimte om te oefenen in een training met situaties die sterk lijken op de werkelijke werkomgeving bleek een significante voorspeller voor de positieve transfer van 'soft skills' trainingen. Hierbij is sprake van een nabije transfer (trainingssituatie en werksituatie lijken op elkaar) en daarmee komt, voor dit trainingskenmerk, de verwachting uit dat een nabije transfer leidt tot een positieve transfer.

## 5.3 Beperkingen van dit onderzoek

Dit onderzoek bevat een aantal beperkingen.

Allereerst is de periode tussen de twee meetmomenten in dit onderzoek beperkt. De eerste vragenlijst is direct na de training afgenomen. De tweede vragenlijst is 4 weken nadat de respondent de training heeft gevolgd uitgezet. In de literatuur wordt vaak pas na één jaar gekeken of het geleerde uit de training nog steeds wordt toegepast door de deelnemer in zijn of haar werk (Saks & Belcourt, 2006). In dit onderzoek zijn 4 weken gehanteerd, omdat het qua omvang van het onderzoek het meest

haalbare aantal weken was en omdat verwacht werd dat om (goed) te kunnen oefenen met het geleerde uit de training minimaal 4 weken nodig zijn.

Daarnaast is een beperking van dit onderzoek dat het onmogelijk is uit te sluiten dat er andere (context)variabelen een rol hebben gespeeld bij het wel of niet plaatsvinden van de transfer van een training (Kirkpatrick, 1998). In de 4 weken tussen deelname aan een training en het meten van de transfer van de training kunnen er gebeurtenissen plaatsvinden, waardoor een deelnemer van een training ander gedrag gaat vertonen en/of vaardigheden op een andere manier uit gaat voeren. Het is daarom niet met 100% zekerheid te zeggen dat ander, nieuw gedrag en een andere manier van uitvoeren van vaardigheden door de deelnemer uitsluitend door de training is gekomen. Het uitsluiten van andere beïnvloedende (context)variabelen is in dit onderzoek onmogelijk, omdat er niet voor iedere respondent onderzocht kan worden of er in de 4 weken andere beïnvloedende variabelen hebben plaatsgevonden in zijn/haar omgeving. Doordat er in dit onderzoek slechts 4 weken worden gehanteerd tussen de twee meetmomenten, is de kans dat er grote andere beïnvloedende variabelen een rol hebben gespeeld op de transfer van de training wel beperkt.

Een andere beperking betreft de zelfreflectie en de kans op sociaal wenselijke antwoorden. De deelnemers moesten zelf de transfer, hun toepassing van het geleerde uit de training, beoordelen. Het kan zijn dat de respondenten hun toepassing van het geleerde uit de training, de transfer, positiever beoordelen dan de daadwerkelijke toepassing van het geleerde. Uit onderzoek blijkt namelijk dat mensen hun prestaties vaak positiever beoordelen dan hun daadwerkelijke prestaties (Alicke & Govorun, 2005). De daadwerkelijke transfer van de training kan dus verschillen met de eigen beoordeelde transfer van de training. Dit kan ook gevolgen hebben voor de betrouwbaarheid en juistheid van de resultaten. Er is voor gekozen om de transfer door de deelnemers zelf te laten beoordelen, doordat het op de korte termijn niet mogelijk was om aan objectievere data te komen. Om de kans op sociaal wenselijke antwoorden en een vertekend beeld te verkleinen, is nadrukkelijk gevraagd om eerlijke beantwoording en is gewezen op vertrouwelijk gebruik van de data.

Bovendien zijn de vragenlijsten uitgezet onder verschillende 'soft skills' trainingen. De inhoud van deze trainingen was verschillend. Het ging bijvoorbeeld soms over hospitality en een andere keer over het coachen van collega's. De onderzoeker was niet voldoende op de hoogte van de inhoud van alle trainingen, terwijl de inhoud misschien wel voor verschillende antwoorden gezorgd kan hebben. Aan de andere kant zorgt het meenemen van verschillende 'soft skills' trainingen, in plaats van één soort 'soft skills' training, wel voor een bredere kijk op 'soft skills' trainingen.

Een beperking is ook dat de respons (N=63) niet zo groot is. Het responspercentage ligt wel op 49%, maar het is denkbaar dat de lage N zorgt voor minder hoge significante resultaten. Daarnaast geldt voor (meervoudige) regressieanalyses en moderatoranalyses hoe meer onafhankelijke variabelen worden gebruikt hoe meer respondenten er nodig zijn (Field, 2013). De norm is  $N = 50 + 8m$ , waarin m

het aantal onafhankelijke variabelen is. In dit onderzoek zijn 5 onafhankelijke variabelen gehanteerd bij de regressieanalyses (i.v.m. met multicollineariteit tussen ruimte om te oefenen en behoefteanalyse). Het aantal respondenten had in dit onderzoek volgens de norm  $N = 90$  moeten zijn. In verband met de onderzoeksmethode, een longitudinaal onderzoek, en de beperkte tijd voor het onderzoek was dit echter niet haalbaar. De betrouwbaarheid van de resultaten uit de regressie- en moderatoranalyses is daardoor beperkt. Vervolgonderzoek onder meer respondenten is daarom gewenst ter bevestiging van de resultaten.

Tot slot is een beperking van dit onderzoek dat van de meeste gebruikte schalen de Cronbach's alpha niet zo hoog was, tussen de 0.6 en 0.7. De betrouwbaarheid van de schalen is hierdoor ook beperkt. Bij een eventueel volgend onderzoek moet er (nog) meer gebruik gemaakt worden van bestaande meetinstrumenten.

#### 5.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Aan de hand van dit onderzoek kunnen er een aantal aanbevelingen worden gegeven voor vervolgonderzoek.

Allereerst is in de vorige paragraaf benoemd dat er in de literatuur vaak na één jaar gekeken wordt of er sprake is van een transfer van de training. Vervolgonderzoek zou gericht kunnen worden op het meten van (significante) correlaties tussen de trainingskenmerken en de transfer, de transfer zelf en de steun van leidinggevende(n) en collega's bij dezelfde respondenten na bijvoorbeeld een halfjaar en één jaar. Op deze manier kan gekeken worden of de beoordeling van de transfer en de ervaren steun door de deelnemer standhoudt en/of wijzigt.

Uit de vorige paragraaf is ook gebleken dat er in dit onderzoek sprake is van zelfreflectie en kans op sociaal wenselijke antwoorden. De daadwerkelijke transfer van de training kan dus verschillen met de eigen beoordeelde transfer van de training. Om dit verschil te beperken kunnen daarom bij vervolgonderzoek, naast het zelf beoordelen van de transfer door de respondenten, wat subjectief is, ook objectievere data gebruikt worden om de transfer van de training in kaart te brengen. Voor objectieve data kan gedacht worden aan 360° graden feedback. Dat zowel collega's als leidinggevende(n) van de deelnemer ook de vragenlijst over de transfer invullen en daarmee hun oordeel over de transfer van de training door de desbetreffende deelnemer geven.

In dit onderzoek is alleen gekeken naar de transfer van trainingen. Vervolgonderzoek kan tevens gericht worden op het onderzoeken van gunstige neveneffecten van trainingen. Misschien heeft het gezamenlijk volgen van een training wel positieve effecten op de teamcohesie, is er minder verloop in organisaties waar het gewoon is dat medewerkers trainingen volgen, lekt er daardoor minder kennis en ervaring weg en zijn de wervings- en selectie- en inwerkkosten laag. Door de neveneffecten van trainingen te onderzoeken wordt er een bredere kijk op wat trainingen (kunnen) opleveren gecreëerd.

Een andere suggestie voor vervolgonderzoek is om naar leren in brede zin te kijken. Dit onderzoek was gericht op de transfer van trainingen en nog specifiek op de transfer van 'soft skills' trainingen. Zoals benoemd is een 'leven lang leren' steeds belangrijker geworden en de vraag naar hoe mensen effectief leren daarom ook. Met leren in brede zin wordt bedoeld dat mensen niet alleen leren door een training te volgen, maar ook door ervaringen in het werk en van feedback van en coaching door anderen (Garavan, 1997; Wilson, 2014). Vervolgonderzoek zou gericht kunnen worden op de effectiviteit van de diverse manieren waarop mensen leren, zodat dit vergeleken kan worden met de transfer (en effectiviteit) van een training.

In vervolgonderzoek zou de transfer van trainingen ook onderzocht kunnen worden door een andere onderzoeksmethode te hanteren. In dit onderzoek zijn alleen de deelnemers van een training via twee vragenlijsten benaderd. Door een kwalitatieve onderzoeksmethode zou er bijvoorbeeld goed kunnen worden onderzocht wat de ervaringen van de trainers, opleidingsmanagers en collega's en leidinggevende(n) zijn op de transfer van de training door de deelnemer.

### 5.5 Implicaties voor de theorie

Dit onderzoek heeft inzicht gegeven in het belang van organisatiebetrokkenheid, deelnemersbetrokkenheid, leerdoelen die afgeleid zijn van organisatiedoelen, gereedheid van de deelnemer en ruimte om te oefenen in een training op de transfer van een 'soft skills' training. Daarnaast heeft het inzicht gegeven in de modererende effecten van steun van leidinggevende(n) en steun van collega's.

Hoewel de invloed van de onderzochte trainingskenmerken op de transfer van training wel eerder is bekeken, zijn er in de theorie tegenstrijdigheden te vinden over de invloed van deze trainingskenmerken op de transfer van een training. Bovendien is in recente literatuur nog weinig aandacht besteed aan één een zeer beperkt inzicht over hoe deze trainingskenmerken van invloed zijn op specifiek de transfer van 'soft skills' trainingen (Laker & Powell, 2011). Dit onderzoek heeft een bijdrage geleverd aan het laten zien welke trainingskenmerken van invloed zijn op de transfer van een 'soft skills' training.

Aangezien de invloed van organisatiebetrokkenheid en het opstellen van leerdoelen die afgeleid zijn van organisatiedoelen op de transfer van 'soft skills' trainingen niet konden worden bevestigd, kan op grond daarvan worden gesteld dat de gebruikte theorie voor deze onderzoekspopulatie en daarmee voor 'soft skills' trainingen niet volledig blijkt op te gaan. Er kan niet als vanzelfsprekend vanuit worden gegaan dat meer organisatiebetrokkenheid en het opstellen van leerdoelen die afgeleid zijn van organisatiedoelen zorgen voor een betere transfer van 'soft skills' trainingen.

Daarnaast bleek dat de positieve invloed van deelnemersbetrokkenheid, behoefteanalyse, gereedheid van de deelnemer en ruimte om te oefenen in een training op de transfer van 'soft skills' trainingen wel konden worden bevestigd. De bestaande theorieën hierover worden hiermee dus ondersteund. Bovendien draagt dit onderzoek bij aan de theorie door aan te tonen dat deze bestaande theorieën (ook) specifiek voor 'soft skills' trainingen gelden.

Uit dit onderzoek is ook gebleken dat steun van leidinggevende(n) en collega's op geen enkele relatie tussen de trainingskenmerken van een 'soft skills' training en de transfer van een 'soft skills' training een positief modererend effect heeft. Steun van leidinggevende(n) bleek een negatief modererend effect te hebben op de relatie tussen ruimte om te oefenen in een training en de transfer van een 'soft skills' training en steun van collega's bleek een negatief modererend effect te hebben op de relatie tussen gereedheid van de deelnemer en de transfer van een 'soft skills' training. Aangezien er vanuit de recente literatuur nog weinig aandacht is besteed aan het modererend effect van steun van leidinggevende(n) en steun van collega's, is hiermee ook een bijdrage geleverd aan de bestaande theorie.

## 5.6 Implicaties voor de praktijk

Niet aan alle trainingskenmerken kan even veel aandacht gegeven worden door de trainer en/of de leidinggevende(n) van de respondent. Uit dit onderzoek blijkt dat er vooral aandacht gegeven moet worden aan deelnemersbetrokkenheid, behoefteanalyse, gereedheid van de deelnemer en ruimte om te oefenen in een training, omdat deze kenmerken een positieve invloed hebben op de transfer van een 'soft skills' training. Organisatiebetrokkenheid en het opstellen van leerdoelen die afgeleid zijn van organisatiedoelen blijken geen significante invloed te hebben op de transfer en zijn daarom minder van belang.

Voorafgaand aan een 'soft skills' training is het dus van belang dat de deelnemers betrokken worden bij de inhoud van de training, de behoeftes van de organisatie en de deelnemers geanalyseerd worden en dat de deelnemers weten wat ze kunnen verwachten van de training voordat de training begint en het nut en de noodzaak van de training onder ogen zien. Dit betekent dat het van belang is dat de leidinggevende(n) van de deelnemer én de trainer goed met elkaar overleggen hoe aan deze zaken voldaan kan worden. Belangrijk is daarbij dat er onderling duidelijke afspraken gemaakt worden over wie waar verantwoordelijk voor is.

Tijdens de training is het van belang dat er voldoende ruimte is om te oefenen met situaties die sterk lijken op de werkelijke werkomgeving. Voor de trainer is het daarom van belang vooraf de werkelijke werkomgeving goed te leren kennen en in kaart te brengen en aansluitende oefeningen te



creëren voor in de training. Ook hierbij is overleg tussen de leidinggevende(n) en de trainer weer van belang om de werkelijke werkomgeving goed in kaart te krijgen.

Na de training is het van belang dat leidinggevende(n) en collega's steun bieden aan de deelnemer om het geleerde toe te passen in zijn/of haar werkzaamheden. In het onderzoek is namelijk (als additioneel resultaat) naar voren gekomen dat steun van leidinggevende(n) en collega's allebei een sterk direct effect hebben op de transfer van een 'soft skills' training. Uit het onderzoek bleek verder dat het modererend effect van steun van leidinggevende(n) en collega's op enkele relaties tussen de trainingskenmerken en de transfer een *negatief* effect te hebben. Steun wordt daarbij mogelijk als belemmerend ervaren. Van belang is daarom steun af te stemmen op de betrokken deelnemer. De betrokken deelnemer moet hierbij zelf aangeven welke mate van steun hij/zij van leidinggevende(n) en collega's wenst. De ene deelnemer heeft graag veel eigen verantwoordelijkheid (autonomie) en wil daarbij steun in vorm van vrijheid om te oefenen met geleerde in zijn/haar werk, waarbij fouten maken mag. Een andere deelnemer wil graag veel steun ontvangen bijvoorbeeld in de vorm van coaching en feedback.

Om de transfer van een 'soft skills' training te verbeteren is het dus van belang dat voorafgaand aan een training deelnemers betrokken zijn bij de inhoud hiervan, de behoeftes van de organisatie en deelnemers geanalyseerd zijn en deelnemers weten wat ze te wachten staat én dat tijdens de training voldoende geoefend kan worden met situaties die sterk lijken op de werkelijke werkomgeving én dat na de training passende steun wordt gegeven door leidinggevende(n) en collega's aan de deelnemer.

## Literatuurlijst

Alvarez, K., Salas, E., & Garofano, C. M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3(4), 385-416.

Alicke, M. D., & Govorun, o. (2005). The better than average effect. In M. D. Alicke, D. Dunning & J. Krueger (Eds.), *The self in social judgment* (pp. 85-106). New York: Psychology Press.

Arthur Jr, W., Bennett Jr, W., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234.

Baldwin, T. T., & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.

Baldwin, T. T., Ford, J.K., & Blume, B. D. (2009). *Transfer of Training 1988-2008: An updated review and new agenda for Future Research*. Chichester: Wiley.

Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173.

Birdi, K., Allan, C., & Warr, P. (1997). Correlates and perceived outcomes of 4 types of employee development activity. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 845.

Blume, B. D., Ford, J.K., Baldwin, T.T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105.

Brinkerhoff, R.O. & Apking, A.M. (2001). *High Impact Learning*. Cambridge: Persues Publishing.

Burke, L.A., & Hutchins, H.M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296.

Burke, L.A., & Hutchins, H.M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19(2), 107-128.

Claessen, J. & Nieuweboer, J. (2012). Bedrijfsopleidingen 2010. In CBS (eds.) *Sociaaleconomische trends, 3<sup>e</sup> kwartaal 2012*. (p.1-80). Den Haag: CBS. Geraadpleegd via <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/FD3D2CAF-6826-429F-AFB0-0376E979EC87/0/2012k3v4pub.pdf>

Clarke, N. (2002). Job/work environment factors influencing training transfer within a human service agency: Some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate construct. *International journal of Training and Development*, 6(3), 146-162.

Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678.

Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E., Ladd, R. T., & Kudisch, J. D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*, 21(1), 1-25.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Californië: Sage.

- Fitzpatrick, R. (2001). The strange case of the transfer of training estimate. *Industrial-Organizational Psychologist*, 39(2), 18–19.
- Garavan, T. N. (1997). Training, development, education and learning: different or the same? *Journal of European Industrial Training*, 21(2), 39-50.
- Gilpin-Jackson, Y., & Bushe, G. R. (2007). Leadership development training transfer: A case study of post-training determinants. *Journal of Management Development*, 26(10), 980-1004.
- Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters? *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103-120.
- Hawley, J. D., & Barnard, J. K. (2005). Work environment characteristics and implications for training transfer: A case study of the nuclear power industry. *Human Resource Development International*, 8(1), 65-80.
- Holton, E., Bates, R., & Ruona, W. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360.
- Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating training programs: The four levels*. San Fransisco: Berrett Koehler
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick J.D. (2006). *Evaluating Training Programs*. San Francisco: Berrett Koehler
- Kessels, J.W.M. & Smit, C.A. (2007). *Opleidingskunde. Een bedrijfsgerichte benadering van leerprocessen* (pp. 17). Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Kupritz, V.W. (2002). The relative impact of workplace design on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 13(4), 427-447.
- Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 111-122.
- Larsen, H.H., & Brewster, C. (2003). Line management responsible for HRM: what is happening in Europe. *Employee Relations*, 25 (3), 288-244.
- Machin, M. A. (2002). *Planning, managing, and optimizing transfer of training*. in K. Kraiger (Ed.), *Creating, implementing, and managing effective training and development*, (pp. 263-301). San Francisco: Jossey-Bass.
- Martin, H.J. (2010). Improving training impact through effective follow-up: techniques and their application. *Journal of Management Development*, 29(6), 520-534.
- Ministerie OCW en SZW. (2014). *Kamerbrief Leven lang Leren. Refnr. 689740*. Den Haag: OCW + SZW. Geraadpleegd via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2014/10/31/kamerbrief-leven-lang-leren.html>
- Ministerie OCW (2013). *Kerncijfers 2008-2012*. Den Haag: OCW. Geraadpleegd via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/jaarverslagen/2013/05/08/ocw-kerncijfers-2008-2012.html>
- Pleijers, A. & de Winden, P. (2014). *Sociaaleconomische trends 2014: Een leven lang leren: deelname aan opleidingen, informeel leren en ervaren resultaten*. Den Haag: CBS. (p. 2-19)

Saks, A. M., & Belcourt, M. (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Resource Management, 45*(4), 629-648.

Salas, E., & Cannon-Bowers, J.A. (2001) "The science of training: A decade of progress." *Annual Review of Psychology 52*(1), 471-499.

Salas, E., Tannenbaum, S.I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The science of training and development in organizations: What matters in practice. *Psychological Science in the public interest, 13*(2), 74-101.

Schilder, L., (2000). De positie van de vrouw binnen arbeidsorganisaties. <http://wetenschap.infonu.nl>.

Tannenbaum, S.I., Mathieu, J.E., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology, 76*(6), 759.

Van der Klink, M., Gielen, E., & Nauta, C. (2001). Supervisory support as a major condition to enhance transfer. *International Journal of Training and Development, 5*(1), 52-63.

Van der Velde, M., Jansen, P. & Dijkers, J. (2013) *Toegepast onderzoek; opzetten, uitvoeren en rapporteren*. Hilversum: Educatieve Uitgeverij Nederland (EUN).

Van Vuuren, T., Caniëls, M. C., & Semeijn, J.H. (2011). Duurzame inzetbaarheid en een leven lang leren. *Gedrag & Organisatie, 24*(4), 356-373.

Velada, R., Caetano, A., Michel, J.W., Lyons, B.D., & Kavanagh, M.J. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development, 11*(4), 282-294.

Wilson, J.P. (2014). International human resource development: Learning, education and training for individuals and organisations. *Development and Learning in Organizations, 28*(2), 2-25.

## Bijlage 1: Begeleidende brief bij 1<sup>ste</sup> vragenlijst

Beste deelnemer,

### **Doel van het onderzoek:**

Ter afronding van de master Strategisch Human Resource Management aan de Universiteit Utrecht werk ik aan mijn afstudeeronderzoek, in samenwerking met Higher & Company. Ik onderzoek aspecten die van invloed zijn op de mate waarin aangeleerde kennis, vaardigheden en gedrag uit een training daadwerkelijk worden toegepast in het werk. Mijn vraag aan u is om een (persoonlijke) bijdrage te leveren aan dit onderzoek.

### **Wat vraag ik u?**

- Bijgaande vragenlijst direct na de training in te vullen inclusief uw e-mailadres.
- De vragenlijst in te vullen die u over 4 weken per e-mail van mij ontvangt.

Het invullen duurt **maximaal 5 minuten**.

### **Ter informatie**

De eerste vragenlijst bestaat uit 29 stellingen met de antwoordmogelijkheden geheel oneens t/m geheel eens. Het is belangrijk dat alle vragen ingevuld worden. Als u twijfelt, kies dan het antwoord dat het dichtst bij u ligt. Uw antwoorden worden vertrouwelijk behandeld, niet door derden ingezien en er wordt niet over individuen gerapporteerd.

In de eerste vragenlijst wordt gevraagd naar uw e-mailadres, zodat ik de tweede vragenlijst over 4 weken naar u kan mailen. Door het gebruik van twee vragenlijsten kan ik slechts een kleine groep respondenten benaderen. Uw bijdrage door het invullen van beide vragenlijsten is daarom van groot belang voor het slagen van dit onderzoek.

Bij voorbaat hartelijk dank!

Met vriendelijke groet,

Yvonne van der Sluijs

*Heeft u vragen neem dan gerust contact met mij op via:*

## Bijlage 2: Begeleidende mail voor de 2<sup>de</sup> vragenlijst

Beste (Naam),

Ongeveer 4 weken geleden heeft u deelgenomen aan de training (naam) van Higher & Company binnen. U heeft toen na afloop een vragenlijst ingevuld.

### **Vragenlijst:**

**Om mijn afstudeeronderzoek succesvol af te ronden is het van groot belang dat u ook deze 2<sup>de</sup> vragenlijst over de training invult.** Deze antwoorden kan ik dan koppelen aan uw antwoorden op de 1<sup>ste</sup> vragenlijst. Het invullen van de vragenlijst duurt **maximaal 5 minuten**. U kunt klikken op de volgende link: (...)

Uw antwoorden worden vertrouwelijk behandeld, niet door derden ingezien en er wordt niet over individuen gerapporteerd.

### **Korte herhaling van het onderzoek:**

Ik onderzoek, in samenwerking met advies- en trainingsbureau Higher & Company, aspecten die van invloed zijn op **de mate waarin aangeleerde kennis, vaardigheden en gedrag uit een training worden toegepast in het werk.**

Alvast hartelijk dank voor het invullen van de vragenlijst!

Heeft u vragen over het onderzoek neem dan gerust contact met mij op.

Met vriendelijke groet,

Yvonne van der Sluijs

E-mail:

Telefoon:

## Bijlage 3: Paper; De publieke dimensie rondom het verhogen van de transfer van 'soft skills' trainingen

### **Aanleiding**

Elke (publieke of private) organisatie maakt onderdeel uit van de maatschappij. De maatschappelijke rol van organisaties wordt echter nog vaak uit het oog verloren, terwijl elke organisatie er mee te maken krijgt en zijn of haar verantwoordelijkheid erin heeft. Knill en Lehmkuhl (in van Berkel en Leisink, 2013) stellen dat overheid niet op elk gebied actief kan zijn, omdat de maatschappij door technologie en globalisering te complex geworden is. Ze omschrijven dat de overheid in verschillende mate afhankelijk is van afstemming met organisaties in het creëren van publieke waarden. Vanuit de overheid wordt ook in toenemende mate een beroep gedaan op de private sector in hun verantwoordelijkheid betreft maatschappelijke belangen. De achterliggende gedachte is dat private organisaties, net als publieke organisaties, hun maatschappelijke verantwoordelijkheid dienen te dragen (Leisink, 2005). Leisink betoogt in zijn oratie ook dat het HR-beleid, in zowel publieke als private organisaties, een maatschappelijke betekenis heeft en dus samenhangt met en invloed heeft op het sociale beleid van de staat.

De Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisatiewetenschap (USBO) richt zich op het besturen en organiseren van publieke vraagstukken in wisselwerking met politieke en maatschappelijke ontwikkelingen. De leidende vraag is hoe publieke en particuliere organisaties met een publieke taak met maatschappelijke vraagstukken omgaan, hun publieke verantwoordelijkheden vormgeven en publieke waarde leveren. Het doel van dit paper is daarom inzicht te brengen in de publieke dimensie van mijn masterscriptie aan de USBO. De centrale vraagstelling voor dit paper luidt daarom: *“Wat is de publieke dimensie van mijn onderzoek rondom het verhogen van de transfer van 'soft skills' trainingen bij Higher & Company?”*

Allereerst licht ik het onderscheid tussen publieke en private organisaties en publieke en private identiteit toe. Daarna beschrijf ik kort de organisatie Higher & Company waar mijn masteronderzoek plaatsvindt. Vervolgens wordt ingegaan op het te onderzoeken vraagstuk en de maatschappelijke ontwikkelingen, waarbij het model van Paauwe (2004) ter ondersteuning wordt gebruikt. Tot slot volgt een oordeel over de publieke dimensie van het vraagstuk rondom het verhogen van de transfer van 'soft skills' trainingen.

### **Private versus Publieke organisatie**

Bovens, 't Hart en van Twist (2007) maken een duidelijk onderscheid tussen de publieke en de private organisaties. Tot de private sector behoren de organisaties die een winsttoogmerk hebben. Hiermee stellen de auteurs een duidelijke scheidingslijn tussen publiek en privaat. Er is hierin weinig ruimte voor

de publieke dimensie die private organisaties ook kunnen hebben. Twee recentere tendensen, publieke organisaties die door invoering van New Public Management (NPM) steeds meer privaat worden én private organisaties die meer gaan doen aan maatschappelijk verantwoord ondernemen en hierdoor meer publiek worden, maken het volgens Rainey moeilijk om een duidelijk onderscheid te maken tussen publieke en private organisaties (Rainey, 2003). Rainey (2003) beschrijft drie hoofdfactoren die volgens hem regelmatig worden gebruikt in de hedendaagse literatuur over publieke en private organisaties. De eerste factor omvat belangen (interests), waarbij het draait of eventuele voor- of nadelen van invloed zijn op de gehele maatschappij óf op het individu. De tweede factor betreft de toegang (access) tot verschillende faciliteiten, middelen of informatie. De laatste factor instantie (agency) gaat over of een organisatie of een persoon individueel acteert of voor de maatschappij als geheel. Deze factoren kunnen onafhankelijk van elkaar en zelf tegenstrijdig aan elkaar zijn. Dit maakt het complex om het onderscheid te maken. (Rainey, 2003, p.65). Rainey geeft daarnaast aan dat het onderscheid tussen publieke en private organisaties in de literatuur ook vaak door formele kenmerken als eigendom, bron van inkomsten en zeggenschap wordt gemaakt. Rainey laat zien dat deze kenmerken in allerlei gradaties terug te vinden zijn in organisaties, waardoor deze kenmerken niet voor een duidelijk onderscheid kunnen zorgen. Rainey stelt dat de dichotomie van publieke en private organisaties door verschillende auteurs te sterk wordt neergezet en dat er in plaats van onderscheid te maken gekeken moet worden naar of een organisatie in meer of mindere mate publiek of privaat is. (Rainey, 2003).

### **Publieke of private identiteit?**

Noordegraaf & Teeuw (2003) stellen dat gangbare pogingen om een onderscheid te maken tussen publieke en private organisaties op basis van typerende organisatie-, omgevings- of cultuurkenmerken en/of op basis van formele kenmerken (eigendom, zeggenschap, bron van inkomsten) geen uitweg bieden. Noordegraaf & Teeuw (2003) hechten op dit gebied grote waarden aan de identiteit van een organisatie. Identiteit, omdat het naast een formeel onderscheid zorgt voor een levendig onderscheid, het zorgt voor identiteitsbesef en het ervoor kan zorgen dat managementideeën niet per definitie privaat hoeven zijn. Denken in termen van identiteit kan de discussie over publiek of privaat echter nog meer versterken, omdat de identiteit van een organisatie immers los staat van de geformaliseerde organisatorische grondslag en omgeving (Noordegraaf & Teeuw, 2003, p.8). De auteurs spreken over 'publieke identiteit' en bedoelen hiermee organisaties die hogere doelen nastreven en die gericht zijn op de lange termijn. Organisaties met een 'private identiteit' richten zich op operationele doelen en hebben een korte termijn oriëntatie. Om de publieke of private identiteit vast te kunnen stellen gebruiken Noordegraaf & Teeuw (2003) de vier dimensies - doelgerichtheid, oorzakelijkheid, tijd en orde - van Gawthrop (1984). Daarnaast stellen Noordegraaf & Teeuw (2003) dat organisatie en



identiteit losgekoppeld kunnen worden en er dan vier typen organisatieposities te onderscheiden zijn. De bestuurlijke positie (combinatie publieke organisatie en publieke identiteit), bedrijfsmatige positie (publieke organisatie en private identiteit), maatschappelijke positie (private organisatie en publieke identiteit) en bedrijfspositie (private organisatie en private identiteit) (p.8). Vervolgens kan bijvoorbeeld bekeken worden hoe een van oorsprong private organisatie zich een publieke identiteit eigen maakt (Noordegraaf & Teeuw, 2003).

Na het belichten van deze wetenschappelijke literatuur wordt er nu een koppeling gemaakt met de organisatie (Higher & Company) waarbinnen het masteronderzoek naar het verhogen van de transfer van 'soft skills' trainingen plaatsvindt.

### **Higher & Company: private organisatie, private identiteit**

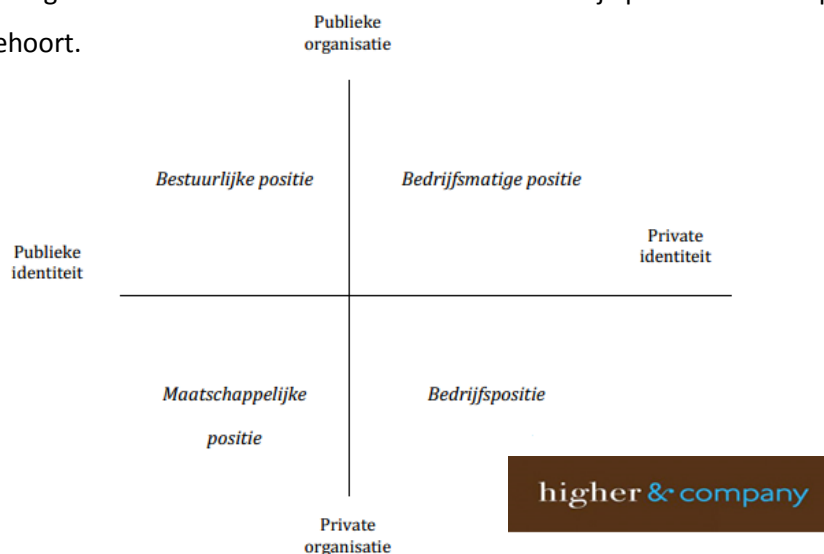
Higher & Company is een HR consultancybureau in Utrecht. Higher & Company adviseert, begeleidt en stuurt organisaties in hun proces van groei, ontwikkeling en verbetering. Dit doen ze voor diverse organisaties, waarbij ze maatwerk en innoverende producten leveren. Het maatwerk-advies is voornamelijk gericht op het gebied van HR development, Leadership development en Change management. Hierbij zorgt Higher & Company voor heldere project- en voortgangsrapportages, verslaglegging en metingen. Daarnaast biedt Higher & Company allerlei trainingen aan en hebben organisaties de mogelijkheid tot het laten uitvoeren van assessments door Higher & Company.

Higher & Company is, bekeken vanuit de criteria van Bovens et al. (2007) en vanuit de hoofdfactoren en formele kenmerken benoemd door Rainey (2003), een private organisatie met een winst oogmerk en een privaatrechtelijke verantwoording. Gekeken naar instantie (agency) opereert Higher & Company namelijk individueel, niet voor de maatschappij als geheel en de belangen (interests) van Higher & Company hebben invloed op het individu en niet op de maatschappij. Daarnaast is eigendom en zeggenschap van Higher & Company totaal in handen van de twee managers. De bron van inkomsten van Higher & Company bestaat uit het verwerven van opdrachten bij (toekomstige) opdrachtgevers. Er is dus geen sprake van subsidiëring, overheidsgeld of iets dergelijks.

Vanuit de vier dimensies doelgerichtheid, oorzakelijkheid, tijd en orde die van Noordegraaf & Teeuw hanteren kan vastgesteld worden dat Higher & Company een grote private identiteit heeft. Higher & Company dient namelijk geen hoger doel voor de maatschappij. Het gaat om het behalen van omzet en winst. De opvatting van oorzakelijkheid is bij Higher & Company atomistisch (privaat), want doelen staan duidelijk vast en passende middelen worden gericht ingezet om deze doelen en daarmee omzet en winst te bereiken. De opvatting van de tijd is zowel statisch als dynamisch. Statisch, omdat er concreet gekeken wordt naar de tijd die het daadwerkelijk in beslag neemt om een product te kunnen leveren aan de klant. Dynamisch, omdat er ook rekening wordt gehouden met de toekomst. Met oude en huidige opdrachtgevers wordt een blijvende relatie aangegaan en er wordt door Higher & Company

altijd gezocht naar toekomstige opdrachtgevers om op die manier ook in de toekomst voldoende opdrachten binnen te halen. Tot slot is er bij Higher & Company vooral sprake van een verticale orde, de partners bepalen de strategische koers van de organisaties. Deze verticale orde is passend bij de private opvatting. Anderzijds is er ook deels sprake van een horizontale orde, omdat de medewerkers mogen meedenken in het bereiken van de koers.

Al met al kan gesteld worden dat Higher & Company een private organisatie is met een redelijke grote private identiteit. Bij het businessmodel/verdienmodel van Higher & Company is het zeer van belang dat er een goede omzet en winst wordt behaald. De bedrijfspositie is dus de positie waar Higher & Company behoort.



*Figuur 1: Organisatorische positie onderzoeksorganisatie (bron: Noordegraaf & Teeuw, 2003, p. 9)*

### **Vraagstuk verhogen transfer van ‘soft skills’ trainingen**

*Voor Higher & Company*

Binnen Higher & Company doe ik onderzoek naar het verhogen van de transfer van ‘soft skills’ trainingen. Het onderzoek vormt een kritisch blik naar hoe trainingen een grotere bijdragen kunnen leveren in de ontwikkeling van zowel de deelnemer als de organisatie. Higher & Company wil haar klanten kwalitatief goede trainingen kunnen aanbieden, zodat de klanten tevreden zijn over de geleverde trainingen. Vanuit dit oogpunt zit er aan het te onderzoeken vraagstuk geen publieke dimensie. Higher & Company wil door het aanbieden en geven van kwalitatief goede trainingen een goede naam/reputatie opbouwen en behouden op de markt, om op die manier omzet en winst te genereren. Daarnaast wil Higher & Company advies geven aan opdrachtgevers hoe deze zelf goede interne trainingen en/of een goed opleidingsprogramma kunnen inrichten. Het onderzoek draagt dus bij aan het verdienmodel van Higher & Company. Het vraagstuk is ontstaan vanuit een private dimensie, het behalen van omzet en winst. Als er gekeken wordt naar het HR-beleid van Higher & Company is er alleen informeel, ongeschreven HR beleid. HR-beleid op het gebied van ontwikkeling is niet zozeer opgesteld om het eigen personeel te ontwikkelen, maar vooral om hooggekwalificeerde senior

consultants aan opdrachtgevers te kunnen aanbieden. Social legitimacy (kijken naar het belang van/bijdragen aan de maatschappij) is dus geen doelstelling van het HR-beleid en/of dit vraagstuk van Higher & Company.

#### *Breder perspectief: voor de maatschappij*

Breder gekeken naar het vraagstuk, het verhogen van de transfer van trainingen, is er rondom dit vraagstuk toch een kleine publieke dimensie. Trainingen zijn enerzijds van waarde voor de mens zelf, het zorgt bijvoorbeeld voor een groter gevoel van eigenwaarde, anderzijds zijn trainingen van belang voor organisaties omdat het menselijke kapitaal een belangrijke rol speelt in de vooruitgang van een organisatie (Salas & Cannon-Bowers, 2001). Aguinis & Kraiger (2009) stellen dat veel landen de voordelen van goede opleidingsactiviteiten voor de samenleving erkend hebben en dat dit ertoe geleid heeft dat veel landen over de hele wereld nationaal beleid voeren om het ontwerpen en leveren van goede opleidingsprogramma's op nationaal niveau aan te moedigen. Dit beleid heeft tot doel het menselijke kapitaal te verbeteren, waarmee economische vooruitgang wordt gegenereerd.

Ook in Nederland speelt in de huidige tijd ontwikkeling een grote rol. Het tempo waarin functies en beroepen veranderen, verdwijnen en ontstaan neemt toe. Globalisering, robotisering en technologische ontwikkelingen stellen immers steeds andere en hogere eisen aan de bekwaamheden van de beroepsbevolking. Dit vraagt om een beroepsbevolking die wendbaar genoeg is om met deze veranderingen om te gaan.

De overheid stelt dat de dynamische arbeidsmarkt vraagt om een sterkere leercultuur. *'Leven Lang Leren'* is voor het kabinet daarom de komende jaren een belangrijk speerpunt: het moet het individu in staat stellen zijn of haar hele werkzame leven actief en productief te blijven (Kamerbrief Leven Lang Leren OCW, SZW, 2014). Het speerpunt *'Leven Lang Leren'* maakt onderdeel uit van het programma Duurzame inzetbaarheid van het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (SZW) waarmee in 2012 gestart is. Met dit programma wil de overheid werkgevers stimuleren en ondersteunen bij het langer in dienst en gezond houden van personeel. Hiervoor heeft het kabinet o.l.v. staatssecretaris Klijnsma van SZW, in het kader van het ESF (Europees Sociaal Fonds)- programma, 22 miljoen vrij gemaakt. Het programma staat open voor alle bedrijven. Bedrijven kunnen 50% subsidie ontvangen voor kleinschalige projecten tot maximaal € 20.000. Dit zijn bijvoorbeeld projecten tot het bevorderen van de leercultuur en het stimuleren van interne en externe mobiliteit van werknemers. Het midden- en kleinbedrijf (mkb) kan in het bijzonder nog wel een stimulans gebruiken, maar ook middelgrote bedrijven in de (non-)profit sector kunnen hiervoor in aanmerking komen. (SZW, 2014). Uiteindelijk kan het onderzoeksvraagstuk naar de transfer van trainingen bijdragen aan de kwaliteit van trainingen. Trainingen die, gestimuleerd vanuit de overheid, bedrijven meer moeten aanbieden om hun medewerkers actief en productief te laten blijven.

Als ik bij dit speerpunt kijk naar het *contextually based human resource theory model* van Paauwe (2004) kan er gesteld worden dat vanuit de overheid en de maatschappij druk wordt gelegd op het HRM-beleid van organisaties op het gebied van ontwikkeling van medewerkers. Paauwe (2004) brengt in zijn model economische rationaliteit en relationele rationaliteit samen. Economische rationaliteit heeft betrekking op doelen als efficiëntie, effectiviteit, flexibiliteit, kwaliteit, innovaties en snelheid. Dit komt naar voren onder de Product/Markt/Technologie (PMT) dimensie, waarbij concurrentie een belangrijke rol speelt. Met HRM-instrumenten kan ingespeeld worden op deze eisen vanuit de maatschappij met betrekking tot de concurrentiepositie (p.90). Relationele rationaliteit bevat doelen als eerlijkheid, legitimiteit met betrekking tot werk, tijd, geld, kennis en participatie en komen naar voren onder de Sociale/Culturele/Juridische (legal) (SCL) dimensie. Met HRM-instrumenten kan ook ingespeeld worden op deze eisen vanuit de maatschappij met betrekking tot de maatschappelijke normen en waarden (p. 90). Daarnaast komt in het model het belang van de cultuur, geschiedenis etc. van een organisatie naar voren, genoemd de configuratie van een organisatie. Deze drie componenten hebben invloed op de dominante coalitie, alle belangrijke actoren die met hun eigen waarden, normen en gedrag invloed hebben op de vorming van het HRM- beleid en activiteiten (Paauwe, 2004, p.92).

Het speerpunt Leven Lang Leren van de overheid schaal ik onder de SCL dimensie, eisen vanuit de maatschappij die betrekking hebben op de maatschappelijke normen en waarden en waar organisaties met hun HR-beleid en HR-activiteiten op (kunnen) inspelen. Dit beleid stimuleert organisaties in hun HR-beleid en HR-activiteiten meer met de ontwikkeling van medewerkers te doen.

Als ik naar (de omgeving van) Higher & Company als organisatie kijk via het model van Paauwe (2004) heeft de PMT dimensie veel invloed op hun (HR) strategie. Door de crisis is de laatste jaren de concurrentie op consultancymarkt sterk toegenomen. Dat er minder geld beschikbaar is raakt alle spelers op de consultancymarkt: dure externen worden als eerste uit organisaties gezet in tijden van bezuinigingen en krimp (Baaij, 2013). Higher & Company speelt hierop in door hun onderscheidend vermogen, een goed netwerk, strategisch advies, maatwerk en hooggekwalificeerde senior consultants als medewerkers. Voor Higher & Company is daarnaast het speerpunt van de overheid over 'Leven lang Leren' een aantrekkelijk gegeven. Organisaties kunnen zoals benoemd subsidies krijgen om medewerkers te ontwikkelen en zullen hierdoor waarschijnlijk meer gestimuleerd worden medewerkers via trainingen en opleiding te ontwikkelen. Wellicht een training uitgevoerd door Higher & Company.

## Oordeel publieke dimensie

Al met al kan de onderzoeksvraag: “*Wat is de publieke dimensie van mijn onderzoek rondom het verhogen van de transfer van ‘soft skills’ trainingen bij Higher & Company?*” op dit moment beantwoord worden.

De publieke dimensie van het vraagstuk het verhogen van de transfer van ‘soft skills’ trainingen bij Higher & Company is zeer beperkt.

Vanuit het oogpunt Higher & Company als organisatie zit er aan mijn onderzoek helemaal geen publieke dimensie. Zoals benoemd is Higher & Company een private organisatie met een private identiteit. Voor Higher & Company is omzet en winst behalen van belang voor het voortbestaan. Trainingen worden gegeven vanuit het oogpunt dat hiermee brood op de plank komt. Natuurlijk wil het bedrijf Higher & Company dat de trainingen goed ontvangen worden door de deelnemers en dat deelnemers zich ontwikkelen. Het doel is echter voornamelijk dat organisaties zich ontwikkelen. Het gaat erom dat de opdrachtgever, vaak de werkgever, tevreden is en er in de toekomst nieuwe opdrachten, adviezen en/of trainingen kunnen én mogen worden gegeven en worden uitgevoerd bij deze opdrachtgever.

Vanuit de optiek van de overheid dat het speerpunt ‘*Leven Lang Leren*’ belangrijk is voor de maatschappij en de economie van Nederland blijkt dat het vraagstuk over hoe de transfer van trainingen verhoogd kan worden toch ook een kleine publieke dimensie heeft. In het paper is het model van Paauwe (2004) naar voren gekomen en hieruit is gebleken dat het speerpunt ‘*Leven Lang Leren*’ van de overheid via de SCL- dimensies veel invloed kan hebben op het HR-beleid van organisaties in Nederland. Zoals benoemd stimuleert het overheidsbeleid organisaties meer bezig te zijn met de ontwikkeling van haar medewerkers door middel van de mogelijkheid tot subsidiëring van trainingen. Het wordt waarschijnlijk een belangrijker thema in het HR-beleid en HR activiteiten van vele organisaties. Het onderzoek naar het verhogen van de transfer van trainingen kan bijdragen aan de kwaliteit en transfer van trainingen. Trainingen die bedrijven vanuit het programma ‘*Leven Lang Leren*’ juist meer moeten gaan volgen.

Samengevat is de publieke dimensie van mijn masteronderzoek beperkt, maar heeft het overheidsbeleid met betrekking tot ‘*Leven Lang leren*’ een positieve invloed op het onderwerp en wordt de kans groter dat de ontwikkeling van mensen in Nederland versterkt wordt.

## Literatuurlijst

Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual review of psychology*, 60, 451-474.

Baaij, M. (2013). *An Introduction to Management Consultancy*. Sage.

Berkel, R, van. & Leisink, P. (2013). Both sides now: theoretical perspectives on the link between social and HR policies in promoting labour market participation, in Leisink, P. et al. (eds), *Managing social issues from a public value perspective*, Cheltenham: Edward Elgar.

Bovens, M.A.P., 't Hart, P., Twist, van M.J.W. (2007). *Openbaar Bestuur; beleid, organisatie en politiek*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Higher & Company (2014). *Wie zijn wij? +Wat doen wij?* Geraadpleegd via <http://www.higher.nl/higher-company/wie-zijn-wij/>  
<http://www.higher.nl/higher-company/wat-doen-wij/>

Leisink, P. (2005). *Organisaties en het maatschappelijk belang van personeelsbeleid*, oratie.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) en Sociale Zaken en Werkgelegenheid (SZW). (2014). *Kamerbrief Leven lang Leren. Refnr. 689740*. Den Haag: OCW + SZW. Geraadpleegd via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2014/10/31/kamerbrief-leven-lang-leren.html>

Ministerie Sociale Zaken en Werkgelegenheid (SWZ). (2014) *Klijnsma: 22 miljoen voor vitaal houden werknemer*. Den haag: SZW. Geraadpleegd via <http://www.rijksoverheid.nl/nieuws/2014/07/09/klijnsma-22-miljoen-voor-vitaal-houden-van-werknemer.html>

Noordegraaf, M & Teeuw M. (2003) Publieke identiteit: eigentijds organiseren in de publieke sector, *Bestuurskunde*, 12(1), pp. 2-13.

Paauwe, J. (2004). *HRM and Performance*. New York: Oxford University Press.

Rainey, H.G. (2003). What makes public organizations distinctive, In *Understanding and managing public organizations* (pp. 55-78), San Francisco: Jossey-Bass.

Salas, Eduardo, and Janis A. Cannon-Bowers. "The science of training: A decade of progress." *Annual review of psychology* 52.1 (2001): 471-499.