

Onderweg naar een transfergerichte bedrijfsopleiding met civiel effect

Onderzoek naar transferbevordering bij bedrijfsopleidingen van een commercieel opleidingsinstituut en een opleidingsinstituut van een hoger onderwijsinstelling

H.J. (Irene) Poppe [3458504]

Masterthesis Onderwijskundig Ontwerp & Advisering
begeleider: dr. A.M. Versloot
tweede beoordelaar: drs. S. Werdmuller von Elgg
datum: december 2010



Universiteit Utrecht

VOORWOORD

Deze scriptie is de verslaglegging van het afstudeeronderzoek dat ik gedurende een half jaar heb uitgevoerd in het kader van mijn masteropleiding Onderwijskundig Ontwerp & Advisering aan de Universiteit van Utrecht. In opdracht van het opleidingsinstituut heb ik onderzocht hoe zij in samenwerking met de hoger onderwijsinstelling de transfer van hun gezamenlijke opleidingen beïnvloeden en hoe zij deze kunnen verhogen. Ik vond het een uitdaging om te onderzoeken in hoeverre zij er in slagen een transfergerichte bedrijfsopleiding met civiel effect te realiseren.

Tijdens mijn onderzoek merkte ik dat ik het fascinerend vind dat iedereen een eigen, uniek perspectief heeft op de werkelijkheid, als een soort eigen bril of kader waarmee men de buitenwereld beleeft. Bedankt voor deze ervaring. Dit onderzoek heeft mij bovendien nog enthousiaster gemaakt over het thema 'training transfer' dan ik al was. Frustraties van betrokkenen over transferbelemmerende situaties of lovende woorden over de wijze van samenwerking in een partnerschap maken dat ik acties wil ondernemen om een goed transferproces te garanderen. Het onderzoek was een bijzondere, leerzame ervaring, waarin ik mezelf als onderwijskundig onderzoeker heb mogen ontplooiën. Bedankt!

Graag zou ik enkele belangrijke personen willen bedanken voor hun hulp bij mijn onderzoek. Allereerst gaat mijn dank uit naar mijn begeleider dr. Bert Versloot van de Universiteit van Utrecht. Je prikkelt mij om verder na te denken en de leesbaarheid van mijn tekst te vergroten. Ik heb genoten van onze gesprekken en zal, mede door jouw toedoen, terugkijken op een plezierige afstudeerperiode. Mijn dank gaat ook uit naar mijn tweede beoordelaar drs. Sandy Wermuller von Elgg. Bedankt voor je kritische opmerkingen bij mijn onderzoeksvoorstel en jouw scriptiebeoordeling. Ten tweede wil ik mijn begeleidster bij het opleidingsinstituut bedanken. Je hebt me de ruimte geboden om in mijn onderzoek een goede balans tussen de wetenschap en de praktijk te vinden. Ondanks dat ik in mijn onderzoek soms een vinger op de zere plek moest leggen, heb jij voor 100% achter mijn onderzoek gestaan. Ook jij hebt ervoor gezorgd dat mijn afstudeerperiode plezierig en goed is verlopen. Mijn dank gaat ook uit naar het opleidingsinstituut. Jullie hebben mij de kans gegeven het afstudeeronderzoek uit te voeren en hebben mij op alle mogelijke manieren hierin gefaciliteerd. Daarnaast wil ik graag al mijn collega's bij het opleidingsinstituut, onze samenwerkingspartners bij de hoger onderwijsinstelling en de opdrachtgevers bedanken voor hun bereidheid mee te werken aan mijn onderzoek. Zonder jullie input had ik dit onderzoek niet kunnen voltooien! Daarnaast wil ik de trainees, leiding en HR bedanken voor hun openheid en gezelligheid tijdens onze gesprekken. Door de fijne en ontspannen sfeer kon ik mijn vragen stellen en me een beeld te vormen van de gang van zaken in de opleidingen en de organisaties. Hartelijk dank hiervoor. Tot slot wil ik graag mijn vriend bedanken. Jij zorgt er iedere keer weer voor dat ik doorzet als ik even geen zin meer heb of dat ik op de bank plof als ik alweer te lang aan het studeren was. Je adviezen over het uitvoeren van mijn onderzoek kwamen iedere keer op het goede moment, net als de kopjes thee met koekjes. Ook jij hebt een grote bijdrage aan deze fijne afstudeerperiode! Dank je wel voor alles!

Ik hoop dat mijn onderzoek bijdraagt aan het vergroten van de transferbevordering, de transfer van de opleiding en een sterk, hecht partnerschap in de cases. Ik zal in ieder geval proberen mijn steentje bij te dragen door met de aanbevelingen aan de slag te gaan in mijn baan bij het opleidingsinstituut!

Irene Poppe – december 2010

SAMENVATTING

In dit onderzoek is onderzocht welke transferbevorderende maatregelen bij drie partnerschappen van bedrijfsopleidingen zijn genomen en nog meer genomen kunnen worden door een commercieel opleidingsinstituut in samenwerking met een opleidingsinstituut van een hoger onderwijsinstelling om de effectiviteit van hun gezamenlijke opleidingen te verhogen. Interviews zijn gebruikt om de unieke ervaringen over het transferproces, de transferbevordering en het partnerschap te inventariseren van trainees, leiding en HR, trainers, managementteam, accountmanagers, projectcoördinatoren, ondersteunende staf, coaches, teamleiders en studieadviseur. Uit het onderzoek blijkt dat de ervaren mate van transfer onvoldoende is voor een succesvol transferproces. De transferbevordering van zestien transferbevorderende factoren is dan ook gering en het partnerschap van betrokkenen zwak. Het ontbreken van een gedegen behoeftenanalyse en een strategische koppeling, een onjuiste traineeselectieprocedure, oneigenlijk gebruik van de evaluatie, geringe ondersteuning van de leidinggevende en een zwak partnerschap vormen grote transferbelemmerende omstandigheden bij twee van de drie partnerschappen. Bij het derde partnerschap ontbreken dergelijke belemmeringen. Aan de partners zijn aanbevelingen geboden om de effectiviteit van hun opleidingen te vergroten. Zij dienen het partnerschap te versterken, kennis van betrokkenen over transferbevordering te vergroten, de rol-, taak- en verantwoordelijkheidsverdeling van betrokkenen te herdefiniëren en een andere traineeselectieprocedure, samenwerkingsovereenkomst, effectiviteitsmeting en tussentijdse evaluaties als processtappen op te nemen.

Trefwoorden: training transfer, transferbevorderende factoren, bedrijfsopleiding, partnerschap van betrokkenen

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord.....	2
Samenvatting	3
Inhoudsopgave.....	4
1 Inleiding.....	5
2 Theoretisch kader.....	8
2.1 Training transfer en transferbevorderende factoren	8
2.2 Kenmerken van trainees.....	8
2.3 Kenmerken van het opleidingsprogramma	10
2.4 Kenmerken van de werkomgeving	12
2.5 Onderzoeksmodel	14
3 Methode	15
4 Resultaten	21
4.1 Transferbevordering door kenmerken van de trainee	21
4.2 Transferbevordering door kenmerken van het opleidingsprogramma	23
4.3 Transferbevordering door kenmerken van de werkomgeving	25
4.4 Het partnerschap van betrokkenen bij de bedrijfsopleidingen	27
4.5 Ervaren mate van transfer van het geleerde	29
4.6 Reflectie op de verkregen informatie.....	30
5 Conclusie	31
5.1 Verklaring en interpretatie van de resultaten	31
5.2 Transferbevorderende maatregelen voor een hogere effectiviteit	35
6 Discussie.....	37
7 Referentielijst.....	39
Bijlage 1: Voorbeeld interview met trainees.....	41

1 INLEIDING

Organisaties besteden veel tijd en geld aan opleidingen om hun medewerkers competent te houden en hen van voldoende werkgerelateerde kennis en vaardigheden te voorzien (Velada, Caetano, Michel, Lyons & Kavanagh, 2007; Noe, Hollenbeck, Gerhart & Wright, 2006). Zij willen deze investeringen gerechtvaardigd zien door verbeterde werknemer- en organisatieprestaties, zoals een hogere productiviteit (Burke & Hutchins, 2007; Salas & Cannon-Bowers, 2001). Een opleiding resulteert in verbeterde prestaties, mits de in de opleiding geleerde kennis en vaardigheden ook werkelijk toegepast worden in de praktijk (Baldwin & Ford, 1988; Montesino, 2002; Saks & Belcourt, 2006). Dit wordt training transfer genoemd (Burke & Hutchins, 2008). Training transfer is de effectieve en continue toepassing van kennis en vaardigheden tijdens het werk door trainees, die zij hebben verkregen in een opleiding op en/of buiten het werk (Broad & Newstrom, 1996). Trainees kunnen dus door het geleerde te transfereren naar hun werk hun werkprestaties verbeteren (Noe, et al., 2006; Velada, et al., 2007). De mate van transfer dient daarom zo groot mogelijk te zijn (Holton, Bates, Seyler, & Carvalho, 1997; Kozlowski, Brown, Weissbein, Cannon-Bowers & Salas, 2000). Echter, uit onderzoek blijkt meermaals dat de transfer relatief laag is (Wexley & Latham, 2002; Kozlowski, et al., 2000). Slechts 40% van de opleiding wordt direct na de opleiding toegepast in het werk en naarmate de tijd verstrijkt zakt dit percentage tot 25% na zes maanden en tot 15% na een jaar (Wexley & Latham, 2002). Deze lage mate van transfer maakt het onwaarschijnlijk dat een opleiding resulteert in verbeterde prestaties (Burke & Hutchins, 2007; Kozlowski, et al., 2000; Wexley & Latham, 2002). Organisaties dienen daarom acties te ondernemen om de transfer van hun opleidingen te verhogen (Burke & Hutchins, 2007, 2008; Lim & Morris, 2006; Saks & Belcourt, 2006). Echter, zij blijken dergelijke acties zelden te ondernemen (Burke & Hutchins, 2007, 2008; Holton, Chen & Naquin, 2003; Saks & Belcourt, 2006). Een mogelijke oorzaak hiervoor is de geringe en/of ongeordende samenwerking tussen betrokkenen bij de opleiding. Betrokkenen hebben vaak geen duidelijke rolomschrijving of weten niet welke rollen andere betrokkenen vervullen om de transfer te bevorderen (Brinkerhoff & Gill, 1995; Brinkerhoff & Montesino, 1995; Montesino, 2002). Het is daarom zeer relevant te onderzoeken hoe organisaties de transfer bevorderen en hoe zij hiertoe een partnerschap vormen met andere betrokkenen bij de opleiding.

In dit onderzoek worden drie partnerschappen van betrokkenen bij drie bedrijfsopleidingen centraal gesteld. Door te onderzoeken hoe zij de invloed van transferbevorderende factoren op transfer, de samenwerking in het partnerschap en de mate van transfer ervaren, is getracht inzicht te krijgen in het partnerschap en de wijze waarop het bij kan dragen aan het bevorderen van transfer. De bedrijfsopleidingen worden verzorgd door een commercieel opleidingsinstituut (hierna: opleidingsinstituut) in samenwerking met een opleidingsinstituut van een hoger onderwijsinstelling (hierna: hoger onderwijsinstelling). Zij leveren praktijkgerichte opleidingen om de professionele vaardigheden van medewerkers te versterken en een significante bijdrage te leveren aan de organisatieprestaties van hun klanten. Aangezien het leveren van deze significante bijdrage een hoge mate van transfer veronderstelt, zijn deze opleidingen geschikt om in het onderzoek centraal te stellen. Deze onderzoekcontext is bovendien zeer relevant, aangezien bestaand transferonderzoek vooral bij interne opleidingsafdelingen van grote organisaties uitgevoerd is (Burke & Hutchins, 2007). Dit onderzoek kan zodoende een relevante bijdrage leveren aan bestaand transferonderzoek. Daarnaast kan het, door het verkregen inzicht, een belangrijke bijdrage leveren aan het verbeteren van de transfer van de bedrijfsopleidingen en de partnerschappen van de aanbieders (opleidingsinstituut en hoger onderwijsinstelling tezamen). In dit onderzoek staat daarom de volgende onderzoeksvraag centraal: *Welke transferbevorderende maatregelen zijn genomen en kan het commerciële opleidingsinstituut in samenwerking met het opleidingsinstituut van de hoger onderwijsinstelling nog meer nemen om de effectiviteit van hun gezamenlijke opleidingen te verhogen?*

1.1 RELEVANTIE VAN HET ONDERZOEK

1.1.1 Wetenschappelijke relevantie

Het is voor organisaties belangrijk dat zij hun opleidingsinvesteringen gerechtvaardigd zien door verbeterde prestaties (Burke & Hutchins, 2007; Noe, et al., 2006; Velada, et al., 2007). Echter, door de veelal lage transfer van opleidingen slagen werknemers er slechts in geringe mate in om hun prestaties te verbeteren (Burke & Hutchins, 2008; Lim & Morris, 2006; Velada, et al., 2007). Het is daarom wenselijk inzicht te krijgen in de factoren die de transfer bevorderen, zodat de transfer van opleidingen en daarmee de effectiviteit ervan groter wordt (Burke & Hutchins, 2007; Russ-Eft, 2002; Salas & Cannon-Bowers, 2001). Echter, het is niet eenduidig welke factoren op welke wijze de transfer bevorderen. Zo zijn er factoren waarvoor empirisch vervolgonderzoek dient uit te wijzen hoe en met welke intensiteit zij de transfer beïnvloeden (Burke & Hutchins, 2007, 2008; Holton, Chen, et al., 2003). Motivatie voor transfer beïnvloedt bijvoorbeeld de transfer maar hoe en met welke sterkte is ambigu (Burke & Hutchins, 2007; Gegenfurtner, Veerman, Festner & Gruber, 2009). Om tot verdere inzichten te komen worden in dit onderzoek daarom zowel erkende als potentiële transferbevorderende factoren meegenomen.

Dit onderzoek levert verder een bijdrage aan huidig transferonderzoek door de perspectieven en overwegingen van meerdere belanghebbenden in het partnerschap rondom een opleiding in kaart te brengen en te beschouwen hoe zij van elkaar verschillen. Uit transferonderzoek komt naar voren dat trainees, hun leidinggevend en trainers een belangrijke rol vervullen in het beïnvloeden van training transfer (Broad & Newstrom, 1996; Burke & Hutchins, 2007). Echter, veelal zijn alleen meningen en/of perspectieven van één van deze betrokkenen uitgelicht (Brinkerhoff & Montesino, 1995; Lim & Morris, 2006; Velada, et al., 2007) of zijn louter de perspectieven van trainees en leidinggevend vergeleken (Burke & Hutchins, 2008; Ford & Weissbein, 1997). Trainers ontbreken veelal als respondent, waardoor hun ervaringen onderbelicht zijn (Burke & Hutchins, 2008; Hutchins, 2009). Dit gebrek aan triangulatie van stakeholderperspectieven is een erkende tekortkoming van transferonderzoek (Baldwin & Ford, 1988; Burke & Hutchins, 2008; Ford & Weissbein, 1997). Dit onderzoek tracht daarom alle belanghebbenden uit het partnerschap te betrekken in het onderzoek als respondent, zodat het unieke (gekleurde) perspectief van iedere belanghebbende op transfer uitgelicht wordt. Hierdoor kan bovendien de wijze van samenwerking in het partnerschap onderzocht worden. Aangezien geringe en/of ongeordende samenwerking tussen belanghebbenden in het partnerschap beschouwd wordt als een plausibele verklaring voor het onvoldoende implementeren van transferbevorderende acties in een opleiding, is dit zeer relevant (Brinkerhoff & Montesino, 1995; Broad & Newstrom, 1996). Belanghebbenden bij een opleiding weten vaak niet welke rollen zij moeten vervullen om de transfer te bevorderen of hoe andere betrokkenen aan transferbevordering bijdragen. Zo weet de leiding vaak niet dat zij trainees dienen te ondersteunen om hen aan te zetten tot transfer (Brinkerhoff & Montesino, 1995; Montesino, 2002). Het is voor het transferproces van trainees dus belangrijk dat alle belanghebbenden hun rol oppakken en uitvoeren in het partnerschap (Brinkerhoff & Montesino, 1995; Burke & Hutchins, 2008; Montesino, 2002). Dit onderzoek levert zodoende een relevante bijdrage aan bestaand transferonderzoek door enerzijds alle belanghebbenden in het partnerschap rondom opleidingen te betrekken als respondent in het onderzoek en anderzijds hun unieke perspectieven op de transferbevorderende factoren en het partnerschap te vergelijken.

1.1.2 Maatschappelijke relevantie

Naast het wetenschappelijke belang heeft dit onderzoek een maatschappelijke waarde. Aangezien transfer van het geleerde een voorwaarde is voor verbeterde prestaties, dienen de aanbieders van de bedrijfsopleidingen uit dit onderzoek te waarborgen dat de transfer hoog genoeg is. Op dit moment ontbreekt echter inzicht in de mate van transfer als ook

inzicht in de wijze waarop de transfer vergroot kan worden. Het opleidingsinstituut voert namelijk pas sinds anderhalf jaar opleidingen uit in samenwerking met de hoger onderwijsinstelling. Dit onderzoek kan de aanbieders ondersteunen in hun ontwikkeling als aanbieders van bedrijfsopleidingen en hen helpen een hoge transfer te waarborgen. Hierdoor is het bovendien mogelijk om resultaten uit bestaand transferonderzoek meer onder de aandacht te brengen van training- en opleidingsprofessionals. Aangezien het voor verschillende onderzoekers onduidelijk is of onderzoeksresultaten bekend zijn bij deze groep en of zij gelegenheid zien het onderzoek toe te passen (Salas & Cannon-Bowers, 2001; Saks & Belcourt, 2006; Burke & Hutchins, 2008), is dit een gewenst neveneffect van het onderzoek.

1.2 LEESWIJZER

In hoofdstuk 2 wordt een theoretische onderbouwing van het onderzoek gepresenteerd. Vervolgens wordt in hoofdstuk 3 de onderzoeksmethode beschreven die gehanteerd is om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Achtereenvolgens zijn de onderzoeksgroep, de instrumenten, de procedure en de analyse beschreven. Daarna zijn in hoofdstuk 4 de belangrijkste resultaten van het onderzoek gepresenteerd. Op basis van deze resultaten zijn in hoofdstuk 5 conclusies getrokken en zijn praktische aanbevelingen aan de aanbieders geboden om de transfer van de bedrijfsopleidingen te verhogen. Tot slot wordt in hoofdstuk 6 het onderzoek bediscussieerd en worden aanbevelingen voor vervolgonderzoek gegeven.

2 THEORETISCH KADER

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden is allereerst een literatuurstudie uitgevoerd. Deze literatuurstudie stelt vast wat verstaan kan worden onder training transfer en welke factoren de transfer van een opleiding beïnvloeden. Deze factoren worden aan het eind van het theoretisch kader samengevat in het onderzoeksmodel.

2.1 TRAINING TRANSFER EN TRANSFERBEVORDERENDE FACTOREN

Training transfer is de effectieve en continue toepassing van kennis en vaardigheden tijdens het werk door trainees, die zij verkregen hebben in een opleiding op en/of buiten het werk (Broad & Newstrom, 1996). Deze toepassing heeft tot doel eigen werkprestaties op de korte termijn te verbeteren en de organisatieprestaties op de lange termijn (Holton, 1996; Noe et al., 2006). Echter, onderzoek toont aan dat kenmerken van trainees, het opleidingsprogramma en de werkomgeving de manier beïnvloeden waarop trainees het transferproces doorlopen. Deze kenmerken kunnen het transferproces zowel positief als negatief beïnvloeden ofwel het bevorderen of belemmeren (Baldwin & Ford, 1988; Burke & Hutchins, 2007; Russ-Eft, 2002). Aangezien een succesvol transferproces transferbevordering via deze kenmerken veronderstelt, wordt hiernaar veel onderzoek verricht. Deze kenmerken worden daarom vaak transferbevorderende factoren genoemd (Burke & Hutchins, 2007; Yamnill & McLean, 2001; Holton, et al., 2007) en gedefinieerd als *factoren van de trainee, de opleiding en in de werkomgeving die de transfer van het geleerde naar de werkplek bevorderen* (Holton, et al., 2000, p. 335-336). De transferbevorderende factoren, waarvan in transferonderzoek bekend is dat zij transfer op enige wijze beïnvloeden of die uitzonderlijk relevant zijn voor deze onderzoekscontext, zijn in de volgende paragrafen uitgewerkt per groep van kenmerken.

2.2 KENMERKEN VAN TRAINEES

Het transferproces kan beïnvloed worden door persoonskenmerken van de trainee (Baldwin & Ford, 1988; Burke & Hutchins, 2007; Saks & Belcourt, 2006). Zij zijn over het algemeen relatief permanent van aard, waardoor zij langer dan de duur van de opleiding de transfer kunnen beïnvloeden. Aangezien verondersteld wordt dat traineekenmerken een prominente rol spelen in een succesvolle transfer (Baldwin & Ford, 1988; Burke & Hutchins, 2007) worden diverse trainee karakteristieken als transferbevorderende factor toegelicht.

Werkervaring en vooropleiding van trainees

De werkervaring en vooropleiding van trainees beïnvloeden de mate waarin zij de capaciteit hebben om te leren alsook om het geleerde toe te passen in de werkpraktijk (Baldwin & Ford, 1988; Holton, et al., 2000). Zo dragen meer werkervaring en een hogere vooropleiding bij aan het gemak waarmee zij leren en het geleerde toepassen tijdens het werk (Holton, et al., 2007; Lim & Johnson, 2002; Lim & Morris, 2006). De keuze voor hun vooropleiding kan beïnvloed zijn door de hoogte van hun cognitieve vermogens. Daarnaast bepalen de vooropleiding en werkervaring van trainees hun voorkennis (Baldwin & Ford, 1988; Lim & Johnson, 2002). De werkprestaties van trainees in hun huidige functie bepalen bovendien of zij de noodzaak ervaren tot verbetering (Lim & Morris, 2006; Holton, et al., 2007).

Gereedheid van trainees

Gereedheid van trainees omvat de mate waarin trainees voorbereid zijn om aan de opleiding deel te nemen (Holton, et al., 2000). Een hoge mate van gereedheid wordt bereikt door te spreken met trainees over verwachtingen en wensen ten aanzien van de opleiding, zoals over de leerdoelen, evaluatieprocedures, tijdsplanning, trainers en het huiswerk (Burke & Hutchins, 2007; Gegenfurtner, et al., 2009; Russ-Eft, 2002). Het lijkt gewenst deze voorbereiding (deels) door de leidinggevende te laten verzorgen, aangezien trainees hierdoor het gevoel krijgen dat de organisatie achter de opleiding

staat (Brinkerhoff & Montesino, 1995; Kraiger, McLinden, & Casper, 2004; Salas & Cannon-Bowers, 2001). Een gedegen voorbereiding zorgt voor juiste traineeverwachtingen over de te leveren inspanningen en prestaties (Kontoghiorghes, 2001; Taylor, Russ-Eft & Chan, 2005). Dit motiveert hen om zich in te spannen en het geleerde te transfereren (Holton, et al., 2000; Gegenfurtner, et al., 2009).

Zelfvertrouwen van trainees

Zelfvertrouwen is de overtuiging van trainees om met succes het benodigde gedrag te kunnen uitvoeren om de gewenste resultaten te bereiken (Bandura, 1997). Zelfvertrouwen ontstaat door directe ervaringen van trainees met de taak, het zien van ervaringen van andere gelijkwaardige personen met de taak, de aanwezigheid van verbale aanmoediging en de afwezigheid van emotionele spanningen (Bandura, 1997). Daarnaast vergroot het zelfvertrouwen door hoge cognitieve vermogens, ofwel een groot bezit aan inhoudelijke kennis en een groot leervermogen als voortdurend beschikbare capaciteit (Colquitt, et al., 2000). Veel zelfvertrouwen zorgt ervoor dat trainees obstakels, die transfer van het geleerde belemmeren, ondervangen en passeren (Chiaburu & Marinova, 2005; Holladay & Quinones, 2003; Gaudine & Saks, 2004). Het heeft verder een positieve invloed op hun motivatie voor transfer (Salas & Cannon-Bowers, 2001).

Motivatie voor transfer van trainees

Motivatie voor transfer omvat de richting, intensiteit en persistentie van inspanningen van trainees om het geleerde uit de opleiding toe te passen in de werkomgeving (Holton, et al., 2000). De hoogte van de motivatie voor transfer bepaalt de mate van inspanningen en het doorzettingsvermogen van trainees om het geleerde te transfereren en is afhankelijk van de wijze van transferbeïnvloeding van andere transferbevorderende factoren, zoals zelfvertrouwen, verwachte bruikbaarheid, transferontwerp en inhoudvaliditeit (Burke & Hutchins, 2007; Broad & Newstrom, 1996; Salas & Cannon-Bowers, 2001). Positieve verwachtingen van trainees over de bruikbaarheid van de opleiding motiveert hen bijvoorbeeld tot transfer, aangezien zij menen dat dit leidt tot gewenste veranderingen. Transferbevordering van andere factoren kan dus de motivatie voor transfer vergroten alsmede de kans dat trainees het geleerde toepassen (Baldwin & Ford, 1988; Gegenfurtner, et al., 2009; Ruona, Leimbach, Holton & Bates, 2002).

Verwachte bruikbaarheid van de opleiding voor trainees

De verwachte bruikbaarheid van een opleiding omvat de perceptie van trainees over de mate waarin de opleiding kan bijdragen aan gewenste veranderingen in de werkprestaties (Holton, et al., 2000). De mate van verwachte bruikbaarheid wordt gevormd op basis van het oordeel van trainees over a) de aannemelijkheid dat het geleerde de prestaties verbetert; b) het vertrouwen dat transfer van het geleerde de prestaties verbetert; c) de benodigde inspanningen om het geleerde te transfereren en d) de transferbehoeften, ofwel, de ervaren noodzaak om eigen werkprestaties te verbeteren (Baldwin & Ford, 1988; Ruona, et al., 2002; Lim & Morris, 2006). De transferbehoeften wegen het zwaarst in het oordeel van trainees (Lim & Morris, 2006; Ruona, et al., 2002; Yamnill & McLean, 2001). Positieve percepties ten aanzien van de bruikbaarheid motiveren trainees om zich in te spannen voor de opleiding en om het geleerde te gebruiken in het werk (Burke & Hutchins, 2007; Lim & Morris, 2006; Ruona, et al., 2002).

Verwachtingen van trainees over de prestatie-uitkomsten

Verwachtingen over prestatie-uitkomsten zijn de verwachtingen van trainees dat veranderingen in werkprestaties leiden tot uitkomsten die zij waarderen (Holton, et al., 2000). Op basis van de 'verwachtingstheorie' van Vroom (1964, in Yamnill & McLean, 2001) is te stellen dat individuen gemotiveerder zijn als zij geloven dat hun inspanningen leiden tot gewenste uitkomsten. Indien trainees verwachten gewenste extrinsieke (salarisverhoging) en/of intrinsieke beloningen (hogere werktevredenheid) te verkrijgen als ze bepaalde prestaties vertonen, zijn zij gemotiveerd om deze prestaties te

leveren. Deze positieve verwachtingen zetten trainees aan tot het verbeteren van hun werkprestaties tot het gewenste niveau (Holton, 1996; Kontoghiorghes, 2001; Taylor, et al., 2005; Yamnill & McLean, 2001).

2.3 KENMERKEN VAN HET OPLEIDINGSPROGRAMMA

Het opleidingontwerp is vaak een belangrijke oorzaak voor het uitblijven van transfer (Baldwin & Ford, 1988; Hutchins, 2009), doordat de opleiding niet voldoende transfergericht ontworpen of uitgevoerd is (Gegenfurtner, et al., 2009; Russ-Eft, 2001; Saks & Belcourt, 2006). Transferbevordering van de opleidingsprogrammakenmerken is van tijdelijke aard, namelijk gedurende de opleidingsduur of zolang als trainees hulpmiddelen, zoals transferopdrachten of handleidingen, uit de opleiding gebruiken tijdens hun werk. De volgende transferbevorderende factoren zijn relevant voor dit onderzoek.

Behoeftenanalyse

Een behoeftenanalyse is het proces om de opleiding- en ontwikkelnoodzaak van de organisatie en haar medewerkers vast te stellen voorafgaand aan de opleiding (Arthur, et al., 2003) en omvat een organisatie-, taak- en doelgroepanalyse en betrokkenheid van alle belanghebbenden zoals trainees, leiding, HR en management (Burke & Hutchins, 2007; Russ-Eft, 2002; Yamnill & McLean, 2001). De organisatieanalyse inventariseert organisatiedoelen en -problemen waarop de opleiding gericht moet zijn (Arthur, et al., 2003; Kraiger, et al., 2004) en hoe het organisatieklimaat de transfer kan beïnvloeden (Brinkerhoff & Gill, 1994; Salas & Cannon-Bowers, 2001). De taakanalyse analyseert de huidige werkzaamheden en -omstandigheden, de mogelijkheden voor een effectievere en efficiëntere werkprocesinrichting (Arthur, et al., 2003) en biedt de uitgangspunten voor de leerdoelen (Salas & Cannon-Bowers, 2001). De doelgroepanalyse inventariseert traineebehoeften en -karakteristieken, zoals voorkennis, opleiding, leer- en ontwikkelbehoeften (Arthur, et al., 2003; Colquitt, et al., 2000). Een gedegen behoeftenanalyse waarborgt dat andere transferbevorderende factoren de transfer bevorderen (Swanson, 2003; Tannenbaum & Yukl, 1992), omdat de geanalyseerde informatie het mogelijk maakt de opleiding strategisch te koppelen en inhoudsvalide en transfergericht te ontwerpen (Broad & Newstrom, 1996; Burke & Hutchins, 2007; Lim & Morris, 2006).

Strategische koppeling

Strategische koppeling omvat de mate waarin trainees ervaren dat de opleiding gekoppeld is aan de organisatiedoelen en -activiteiten en als geïntegreerd organisatieonderdeel fungeert (Woolfe, 1993 zoals geciteerd in Montesino, 2002). Het veronderstelt dat de opleiding bijdraagt aan het bereiken van de organisatiedoelen en –strategie, waardoor hij betekenisvol is voor het voortbestaan van de organisatie (Brinkerhoff & Gill, 1994; Burke & Hutchins, 2008; Montesino, 2002). Als deze koppeling aanwezig is, gecommuniceerd is naar en evident is voor trainees, zijn zij meer gemotiveerd om het geleerde te transfereren (Lim & Johnson, 2002; Montesino, 2002). Zij ervaren bovendien een grotere verantwoordelijkheid om hun werkprestaties door de opleiding te verbeteren, wat hun motivatie voor transfer vergroot (Brinkerhoff & Montesino, 1995; Kontoghiorghes, 2004; Montesino, 2002). Een partnerschap tussen trainers, leiding en HR kan de strategische koppeling waarborgen en kenbaar maken aan trainees (Brinkerhoff & Gill, 1994; Broad & Newstrom, 1996; Montesino, 2002).

Inhoudsvaliditeit

Inhoudsvaliditeit omvat de mate waarin trainees ervaren dat de opleidingsinhoud de baanvereisten accuraat reflecteert (Holton, et al., 2000). De identieke elemententheorie van Thorndike en Woodworth uit 1901 (Burke & Hutchins, 2007; Yamnill & McLean, 2001) veronderstelt dat opleidingsstimuli, zoals inhouden en oefeningen, zoveel mogelijk dienen te corresponderen met de prestatiesituatie om transfer te ondersteunen (Burke & Hutchins, 2007; Holton, et al., 2007; Lim

& Morris, 2006). Door aan te sluiten op baanvereisten, taken, rollen, werksituaties en transferbehoefte van trainees is inhoudsvaliditeit te waarborgen (Burke & Hutchins, 2007; Holton, et al., 2007). Hoge inhoudsvaliditeit draagt bij aan het gemak van toepassing en motivatie voor transfer, doordat trainees inzien hoe de opleidingsinhoud en het programma bijdragen aan hun werkprestaties (Burke & Hutchins, 2007; Lim & Morris, 2006).

Transferontwerp

Het transferontwerp is een opleidingsontwerp dat trainees in staat stelt het geleerde toe te passen in gelijk- en ander-soortige situaties dan de situaties waarin geleerd is (Holton, et al., 2000; Yamnill & McLean, 2001). Een transferontwerp dat transfer bevordert omvat a) expliciteren en specificeren van het transferproces door aandacht voor de procedurele kant van de kennis en vaardigheden (Yamnill & McLean, 2001) en leerdoelen te communiceren (Kontoghiorghes, 2001; Taylor, et al., 2005); b) uitleggen van onderliggende principes, concepten en aannames van de stof om generalisering te ondersteunen (Arthur, et al., 2003; Burke & Hutchins, 2007); c) oefenen in gevarieerde contexten, met positieve en negatieve voorbeelden en met geboden feedback om tot de gewenste prestaties te komen voor generalisering en behoud van het geleerde (Burke & Hutchins, 2007; Holladay & Quinones, 2003; Russ-Eft, 2002); d) bediscussiëren en toepassen van de opleiding in zelf gekozen situaties om trainees te verbinden aan de leeractiviteiten, generalisatie te ondersteunen en obstakels voor transfer te identificeren (Noe, 1986; Goldstein, 1986; Taylor, et al., 2005).

Evaluatie

Opleidingsevaluaties baseren zich veelal op het evaluatiemodel van Kirkpatrick (1959, 1976, 1996). Hierin wordt de opleidingseffectiviteit vastgesteld door: reactiecriteria (affectieve reacties over de opleiding); leercriteria (leerrendement van de opleiding) gedragscriteria (verandering in baangerelateerde gedragingen of prestaties door de opleiding) en/of resultaatcriteria (verbetering van de prestaties van afdeling en/of organisatie) (Arthur, et al., 2003; Kraiger, et al., 2004). Evalueren met gedrags- en resultaatcriteria heeft een positief effect op transfer, doordat trainees zich hierdoor genoodzaakt zien en verantwoordelijk voelen om het geleerde toe te passen om hun prestaties te verbeteren (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland, 1997; Arthur, et al., 2003; Brinkerhoff & Montesino, 1995). Opleidingen worden doorgaans echter geëvalueerd met reactie- en leercriteria, omdat dit onder de controle van de trainer of opleider valt. Dat is in het kader van transfer minder gewenst, aangezien onbekend is of dit de transfer bevordert (Alliger, et al., 1997; Arthur, et al., 2003).

Trainerkarakteristieken

Trainerkarakteristieken omvatten de didactische vaardigheden, de onderwijskundige kennis en kennis van het vak van de doelgroep van de trainer en zijn vermogen om deze kennis tijdens opleidingen te gebruiken (Hutchins, 2009). Deze karakteristieken maken het mogelijk dat andere transferbevorderende factoren de transfer bevorderen (Burke & Hutchins, 2008; Hutchins, 2009). Zo kan een trainer door onderwijskundige kennis assisteren bij het ontwikkelen van een transferbevorderend transferontwerp, door vakkennis inhoudsvaliditeit waarborgen en door didactische vaardigheden inspelen op individuele traineebehoefte (Hutchins, 2009; Price, 2008). De trainer heeft dus een belangrijke rol in het partnerschap door zijn mogelijke betrokkenheid bij de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van de opleiding (Burke & Hutchins, 2008; Kozlowski & Salas, 1997; Price, 2008). Daarnaast kan hij samenwerken met leiding en HR om een transferbevorderende werkomgeving te creëren om toepassing te stimuleren (Brinkerhoff & Montesino, 1995; Kozlowski & Salas, 1997; Montesino, 2002).

2.4 KENMERKEN VAN DE WERKOMGEVING

De werkomgeving van trainees, ofwel het transferklimaat, is van grote invloed op training transfer (Burke & Hutchins, 2007; Gegenfurtner, et al., 2009; Lim & Morris, 2006). De werkomgevingkenmerken beïnvloeden de transfer tijdens de opleiding en tot lange tijd na afronding. In deze paragraaf zijn de factoren per niveau, te weten individueel, groeps- en organisatieniveau, besproken.

Organisatieniveau: openheid voor verandering

Openheid voor verandering omvat de mate waarin trainees waarnemen dat heersende organisatienormen het gebruik van het geleerde uit een opleiding ondersteunen en faciliteren (Holton, et al., 2000). Trainees achten een organisatie open voor verandering als zij de huidige werkwijze in twijfel mogen trekken en verbeteren en dus een bijdrage mogen leveren aan continue verbetering van de organisatie (McLagan, 2003; Kraiger, et al., 2004; Rouiller & Goldstein, 1993). Ook leermogelijkheden, mogelijkheden tot samenwerken en open, transparante communicatie dragen bij aan positieve percepties van de veranderingsgezindheid van de organisatie (Broad & Newstrom, 1996; McLagan, 2003; Lim & Morris, 2006). Dergelijke traineepercepties zorgen ervoor dat trainees meer motivatie hebben om het geleerde te gebruiken om hun werkprestaties te verbeteren (Broad & Newstrom, 1996; Lim & Morris, 2006; Rouiller & Goldstein, 1993).

Organisatieniveau: feedback en coaching

Feedback en coaching is de mate waarin de organisatie trainees over het algemeen formele en informele terugkoppeling biedt over hun prestaties en ondersteunt bij het verbeteren ervan (Holton, et al., 2000). Feedback voorziet trainees van informatie over hun prestatieniveau en motiveert hen het te verbeteren. Het kan hen ook het gevoel geven dat de organisatie betrokken is bij hun ontwikkeling, wat ook motiverend werkt (Broad & Newstrom, 1996; Burke & Hutchins, 2007). Indien trainees ervaren dat de organisatie hen coacht om hun prestaties op het gewenste niveau te krijgen, zijn zij gemotiveerd om hun prestaties te verbeteren en kan hun zelfvertrouwen toenemen (Broad & Newstrom, 1996; Burke & Hutchins, 2007; Velada, et al., 2007). Feedback kan bijvoorbeeld geboden worden tijdens functionering- en beoordelingsgesprekken en werkoverleggen en coaching door intervisiesessies te beleggen.

Organisatieniveau: positieve en negatieve uitkomsten

Positieve en negatieve uitkomsten zijn de opbrengsten die trainees door toepassing van het geleerde kunnen verkrijgen. Het verkrijgen van positieve uitkomsten die zij wensen (een salarisverhoging of blijk van waardering) of die de organisatie waardeert (hogere werkprestaties) kan hun motivatie voor transfer bevorderen (Broad & Newstrom, 1996; Lim & Morris, 2006; Rouiller & Goldstein, 1993). Het uitblijven van uitkomsten die zij wensen te vermijden (ontslag) door transfer van het geleerde kan ook hun motivatie voor transfer vergroten (Holton et al., 2000). De mate waarin trainees positieve uitkomsten kunnen verkrijgen of negatieve uitkomsten kunnen vermijden werkt zodoende transferbevorderend (Burke & Hutchins, 2007; Holton, et al., 2000).

Organisatieniveau: ondersteuning van de leidinggevende

Ondersteuning van de leidinggevende omvat de mate waarin de leiding toepassing van het geleerde in het werk ondersteunt en bekrachtigt (Holton, et al., 2000). De leiding kan trainees ondersteunen en motiveren door met hen te discussiëren over het geleerde, een voorbeeldrol te vervullen, deel te nemen aan de opleiding, positieve feedback te bieden en trainees aan te moedigen en/of te coachen tijdens het transferproces (Burke & Hutchins, 2007; Kraiger, et al., 2004; Saks & Belcourt, 2006). Echter, trainees ervaren zelden deze ondersteuning (Montesino, 2002). Daarom is goede informatievoorziening aan en zijn duidelijke afspraken met de leidinggevenden in het partnerschap belangrijk (Brinkerhoff & Gill, 1994; Brinkerhoff & Montesino, 1995; Montesino, 2002). Het strategisch koppelen van de opleiding

aan de organisatie kan de ondersteuning waarborgen, omdat het dan tot de functieomschrijving van leidinggevenden behoort trainees te begeleiden in het uitvoeren van hun werk op basis van de organisatiedoelstellingen (Hawley & Barnard, 2005).

Organisatieniveau: het ontbreken van sancties van de leidinggevende

De mate waarin sancties van de leidinggevende uitblijven als trainees het geleerde uit de opleiding toepassen (Holton, et al., 2000). De leidinggevende kan sanctioneren door de opleiding te bekritisieren in het bijzijn van trainees, negatieve feedback te bieden, te menen dat toepassing leidt tot een verslechtering van de werkprestaties of de effectiviteit van trainees of onverschilligheid ten aanzien van de inspanningen van trainees om het geleerde toe te passen (Brinkerhoff & Montesino, 1995; Holton, et al., 2003; Russ-Eft, 2002). Dergelijke sancties verminderen de motivatie voor transfer van trainees (Broad & Newstrom, 1996; Holton, et al., 2003). Het ontbreken van sancties voorkomt negatieve transferbeïnvloeding. Overigens is deze factor lastig te operationaliseren voor een instrument.

Groepsniveau: ondersteuning van collega's

Ondersteuning van collega's omvat de mate waarin collega's het gebruik van het geleerde tijdens het werk ondersteunen en bekrachtigen (Holton, et al., 2000). Trainees ervaren collegiale ondersteuning als zij met collega's ideeën kunnen uitwisselen en gesprekken met hen kunnen voeren over de toepassing van het geleerde (Burke & Hutchins, 2007; Hawley & Barnard, 2005). Als trainees hun werkprestaties verbeteren ervaren zij collegiale ondersteuning indien collega's feedback bieden, helpen doelen te stellen voor toepassing, assisteren en geduldig zijn bij toepassing en/of taken overnemen om toepassing mogelijk te maken (Holton, et al., 1997; Russ-Eft, 2002). Collegiale ondersteuning motiveert trainees het geleerde te transfereren, vergroot de mogelijkheden voor toepassing en heeft een positieve invloed op hun persoonlijke capaciteit voor transfer (Burke & Hutchins, 2007, 2008; Chiaburu & Marinova, 2005; Holton, et al., 2000).

Individueel niveau: mogelijkheid tot toepassing

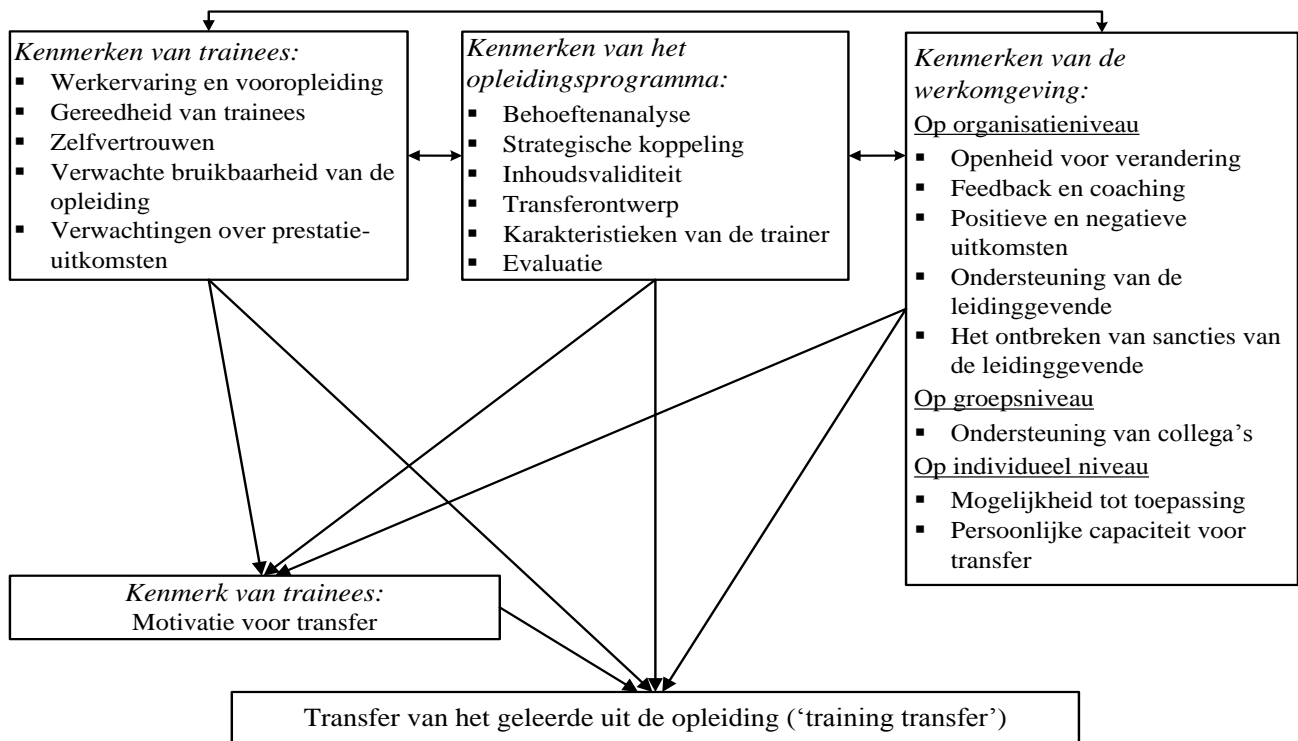
De mate waarin trainees noodzakelijke middelen en taken hebben om het geleerde toe te passen in het werk (Holton, et al., 2000). Een mogelijkheid omvat taken of projecten waarin transfer van het geleerde noodzakelijk is voor succesvolle voltooiing. Vrijheden in de vorm van tijd, prioriteiten of middelen creëren mogelijkheden als trainees deze vrijheid gebruiken om te oefenen, doelen te stellen of actieplannen te maken voor het transferproces. Deze mogelijkheden kunnen het transferproces faciliteren en stimuleren, maar belemmeren bij afwezigheid ervan (Burke & Hutchins, 2007; Montesino, 2002; Rouiller & Goldstein, 1993). Echter, omdat trainees vaak afhankelijk zijn van hun leidinggevende of collega's om deze mogelijkheden te verkrijgen, dienen hierover afspraken binnen het partnerschap gemaakt te worden (Brinkerhoff & Montesino, 1995; Lim & Morris, 2006; Montesino, 2002).

Individueel niveau: persoonlijke capaciteit voor transfer

Persoonlijke capaciteit voor transfer is de mate waarin individuen de tijd, energie en bereidheid hebben om het geleerde toe te passen in het werk (Holton, et al., 2000). Het blijkt dat een hoge werkdruk, de onmogelijkheid tot het stellen van andere prioriteiten om toepassing mogelijk te maken en onrust in de organisatie of privésfeer de persoonlijke capaciteit negatief beïnvloedt (Burke & Hutchins, 2007; Russ-Eft, 2002). Daarom dient de werkdruk van trainees enigszins laag te zijn en dienen belangrijke prioriteiten verlegd te worden. Aangezien de leidinggevenden dit veelal bepalen, dienen hierover afspraken gemaakt te worden met de leidinggevende van trainees in het partnerschap (Holton, et al., 2000; Montesino, 2002; Rouiller & Goldstein, 1993).

2.5 ONDERZOEKSMODEL

In het theoretisch kader is training transfer omschreven en is toegelicht dat de transfer positief en negatief beïnvloed kan worden door transferbevorderende factoren. In het onderzoeksmodel in figuur 1 is schematisch weergegeven hoe de verschillende factoren zich ten opzichte van elkaar verhouden. Deze weergave is een versimpeling van de complexe relaties en onderlinge samenhang tussen de factoren, zodat het model overzichtelijk blijft. Het model heeft de factoren onderverdeeld in trainee-, opleidingsprogramma- en werkomgevingkenmerken op basis van theoretisch kader. Aangezien het verbeteren van de trainee- en organisatieprestaties een hoge mate van transfer veronderstelt (Wexley & Latham, 2002; Kozlowski, et al., 2000), is het wenselijk dat het partnerschap rondom een opleiding iedere factor op een transferbevorderende manier in de opleiding implementeert. Het onderzoeksmodel ondersteunt deze gedachte, aangezien hieruit op te maken is dat iedere transferbevorderende factor de transfer kan beïnvloeden. De richting en intensiteit van de beïnvloeding is hierbij afhankelijk van de wijze van implementatie, de ervaringen van betrokkenen met de factor en de interactie tussen de verschillende factoren. Uit het theoretisch kader blijkt namelijk dat factoren elkaar kunnen versterken of neutraliseren. Zo lijken veel factoren de motivatie voor transfer van trainees te beïnvloeden. Op basis van het model is dus te stellen dat de beïnvloeding van de transfer van de opleiding afhankelijk is van de wijze van beïnvloeding van iedere transferbevorderende factor afzonderlijk en van de onderlinge interactie tussen de factoren. Alle factoren in het onderzoeksmodel fungeren daarom als onderzoeksvariabelen in dit onderzoek¹. Het onderzoek stelt daarom vast uit te hoe het partnerschap de factoren geïmplementeerd heeft en wat de invloed hiervan op transfer is. Hiertoe worden alle betrokkenen bij het partnerschap gevraagd naar hun ervaringen met de transferbevorderende factoren en hun rol in het partnerschap, zodat meer duidelijkheid verkregen wordt over hoe iedere actor de transfer beïnvloedt met behulp van de transferbevorderende factoren. In hoofdstuk 3 is toegelicht hoe dit in het onderzoek onderzocht wordt.



Figuur 1

Onderzoeksmodel: kenmerken van trainees, het opleidingsprogramma of de werkomgeving als transferbevorderende factoren schematisch weergegeven

¹ Aangezien het theoretisch kader suggereert dat enkele factoren enigszins overlappen of samenhangen met andere factoren, is aan de constructvaliditeit van de factoren aandacht besteed bij de data-analyse.

3 METHODE

Dit onderzoek is te karakteriseren als een praktijkgericht kwalitatief casestudy onderzoek (Stokking, n.d.; Yin, 2003)². In het onderzoek wordt inzicht verkregen in het *partnerschap* van betrokkenen bij de transfergerichte bedrijfsopleidingen en in de factoren die samenhangen met training transfer. Hierdoor kan het onderzoek bijdragen aan het ontwikkelen en verbeteren van de bedrijfsopleidingen. Drie cases, ofwel drie partnerschappen bij drie bedrijfsopleidingen van drie verschillende opdrachtgevers, zijn intensief bestudeerd door alle belanghebbenden in het partnerschap te betrekken bij het onderzoek. Aangezien iedere belanghebbende een eigen (gekleurd) perspectief heeft op en unieke ervaringen heeft met de bedrijfsopleiding en het partnerschap door zijn eigen rol, belang en belevingswereld, is een constructivistisch perspectief gehanteerd bij de data interpretatie (Creswell, 2003; Burke & Hutchins, 2008). Hierdoor kunnen verschillen in perspectief en ervaring zichtbaar worden en overwegingen van belanghebbenden worden vastgelegd (Burke & Hutchins, 2008).

De drie cases zijn de bedrijfsopleiding ‘persoons- en organisatieontwikkeling’ bij een metaalorganisatie (kortweg case 1), ‘onderhoudstechnologie’ bij een installatietechniekorganisatie (case 2) en ‘project- en risicomangement’ bij de koudetechniekorganisatie (case 3). Zowel het opleidingsinstituut als de hoger onderwijsinstelling rekent de technische branche, zoals de installatie- en koudetechniekbranche, tot hun voornaamste opdrachtgever en doelgroep. Daarom vormen de cases een representatieve afspiegeling van het totale aanbod aan bedrijfsopleidingen van de aanbieders. Daarnaast is het opleidingsprogramma van de cases redelijk exemplarisch voor het overige aanbod aan opleidingen binnen deze samenwerkingsrelatie. Verder bestaat er een goede samenwerkingsrelatie tussen de case-organisaties en het opleidingsinstituut, waardoor volledige medewerking van belanghebbenden aan het onderzoek gewaarborgd was. De drie geselecteerde cases zijn dus representatief voor het totale aanbod aan bedrijfsopleidingen van de aanbieders.

Case 1 is de bedrijfsopleiding voor een Nederlandse dochteronderneming van een mondiale organisatie in de metaalbranche met 800 vestigingen en 400.000 werknemers. De dochteronderneming heeft als kernactiviteiten het verkopen, plaatsen en onderhouden van trap-, platform- en huisliften en omvat 200 medewerkers. De bedrijfsopleiding op hbo-niveau heeft tot doel de inzetbaarheid van medewerkers te vergroten door hen breder te ontwikkelen (baanverbreding en -verrijking). De doelgroep vormt één groep en is divers. Hij omvat medewerkers van alle afdelingen van de vestiging, zoals adviseurs, binnendienstmedewerkers, een planner, servicemonteur en contactcentrummedewerker.

Case 2 is de bedrijfsopleiding voor de vijftien Nederlandse vestigingen van een Europees opererende organisatie in de installatietechniekbranche met 425 vestigingen en 25.000 medewerkers. De kerntaken van de case-vestigingen richten zich op het beheren en onderhouden van gebouwgebonden installaties en bouwkundige voorzieningen. Het doel van de opleiding op hbo-niveau is versterking van de kennis en vaardigheden van onderhoudstechnologie op technisch, commercieel en leidinggevend gebied. De doelgroep is onderverdeeld in vier groepen en divers. Hij omvat medewerkers van alle afdelingen, zoals contractmanagers en –beheerders, planners, coördinatoren en service- en beheerspecialisten.

Case 3 is de bedrijfsopleiding voor het Nederlandse onderdeel (acht vestigingen) van de mondiale organisatie in de koudetechniekbranche met 250 vestigingen en 20.000 werknemers. Het Nederlandse onderdeel heeft als kernactiviteit het verkopen, installeren en onderhouden van industriële koel- en vriesinstallaties en omvat 400 medewerkers. Het doel van de opleiding op hbo-niveau is versterking van de kennis en vaardigheden over project-, contract-, risico- en

² Het onderzoek is welbeschouwd uitgevoerd als een overwegend kwalitatief onderzoek, waarbij de kwalitatieve data waar mogelijk ondersteund is door kwantitatieve data om het onderzoek enigszins kwantificeerbaar te maken en op een efficiënte manier veel gegevens te verzamelen. Het onderzoek is daarom niet zuiver kwalitatief te noemen. Echter, vanwege omvangbeperkingen voor de scriptie wordt in deze scriptie sec gerapporteerd over het uitgevoerde kwalitatieve onderzoek. De geïnteresseerde lezer kan bij de auteur de scriptie over het volledig uitgevoerde onderzoek opvragen.

stakeholdermanagement om bedrijfsrisico's beter af te dekken en projecten en contracten beter te beheren. De doelgroep vormt één groep en is divers. Hij omvat sales engineers, project- en servicemanagers.

3.1 ONDERZOEKSGROEP

In transferonderzoek is het uniek een diverse groep respondenten te betrekken en om hun perspectieven te vergelijken (Burke & Hutchins, 2008). Veelal zijn alleen managers, collega's, klanten of trainees als respondent meegenomen in het onderzoek (Brinkerhoff & Montesino, 1995; Lim & Morris, 2006; Saks & Belcourt, 2006; Velada, et al., 2007) en ontbreken trainers veelal als respondent (Burke & Hutchins, 2008; Hutchins, 2009). Triangulatie van stakeholderperspectieven, ofwel het vergelijken van actorperspectieven, is bovendien een gebrek van huidig transferonderzoek (Baldwin & Ford, 1988; Burke & Hutchins, 2008; Ford & Weissbein, 1997). Dit onderzoek betreft daarom alle belanghebbenden bij de cases en vergelijkt daarom hun perspectieven om zo volledig mogelijke informatie te verkrijgen over de transferbevordering, de partnerschappen en de ervaren mate van transfer.

Dit betekent dat vanuit de opdrachtgever trainees (n = 9) en leiding en HR (n = 9) zijn betrokken vanwege respectievelijk deelname aan de opleiding en mogelijke betrokkenheid bij de ontwikkeling en/of uitvoering ervan. Vanuit het opleidingsinstituut zijn casegebonden trainers (n = 8) betrokken, omdat zij de opleidingen ontwerpen, uitvoeren en/of evalueren en niet-casegebonden trainers (n = 7) om de ervaringen van de casegebonden trainers in een breder perspectief te plaatsen. De accountmanagers (n = 5) zijn betrokkenen vanwege hun verantwoordelijkheid voor de verkoop van de opleidingen, de projectcoördinatoren (n = 5) omdat zij de bedrijfsopleiding organisatorisch coördineren, de ondersteunende staf (n = 2) omdat zij de opleidingskwaliteit evalueren en het managementteam (n = 5) omdat zij de kaders bieden voor de ontwikkeling en uitvoering van de opleidingen. Vanuit de hoger onderwijsinstelling zijn de coaches (n = 3) om dezelfde reden betrokken als de trainers, de teamleiders (n = 2) als het managementteam en de studieadviseur (n = 1) als de ondersteunende staf. Iedere groep vervult zodoende een op zichzelf staande rol in het partnerschap en de opleiding wat hen allen relevant als respondent maakt. Ondanks dat niet allen evenveel relevante informatie boden, is nu wel met voldoende plausibiliteit te stellen dat het beeld zo volledig mogelijk is. De tabellen 1 tot en met 5 tonen diverse kenmerken van deze respondenten.

Zo tonen tabellen 1 en 3 dat de respondent aantallen het hoogst zijn bij case 2. Aangezien deze case vier traineegroepen omvat en case 1 en 3 één, is dit logisch. Verder toont tabel 1 dat trainees verschillende redenen voor opleidingsdeelname geven. Zo geven 50% van de trainees uit case 1 aan dat professionele ontwikkeling op eigen verzoek hun deelnamereden is, terwijl 0% van de trainees uit case 2 en 3 dit aangeven. Deelnamerredenen kunnen invloed hebben op de motivatie voor transfer of gereedheid van trainees. De tabel toont verder dat de meeste trainees (55,6%) een Mbo-opleiding gevolgd hebben. Dit is logisch, omdat zij deelnemen aan opleidingen op Hbo-niveau. Trainees uit case 3 hebben echter reeds allen een Hbo-opleiding voltooid.

Tabel 1

Verdeling van trainees naar opleiding, leeftijd, aantal jaren werkervaring algemeen en organisatie, opleiding en reden deelname aan opleiding

Case	n	Leeftijd (M)	# jaren werkervaring (M)		Opleiding (in %)*			Deelnamerredenen (in %)**		
			Algemeen	Organisatie	Mbo	Hbo	Overig	1	2	3
1	2	36,0	18,5	4,8	50,0	0,0	50,0	50,0	50,0	0,0
2	4	49,0	21,5	4,0	100,0	0,0	0,0	0,0	25,0	75,0
3	3	43,0	21,7	17,0	0,0	100,0	0,0	0,0	66,7	33,3
Totaal	9	40,2	20,9	8,5	55,6	33,3	11,1	11,2	44,4	44,4

Noot * Overig staat voor allesbehalve Wetenschappelijk onderwijs; ** 1 staat voor professionele ontwikkeling op verzoek trainee; 2 voor professionele ontwikkeling in kader ontwikkelplan of organisatieontwikkeling op verzoek leidinggevende, 3 voor onbekende reden of verplichte leergang.

Tabel 2 toont dat leiding en HR veelal andere deelnameredenen voor de opleiding benoemen dan de trainees zelf. Zo benoemen alleen leiding en HR bij case 2 dat trainees deelnemen vanwege het verplichte karakter van de opleiding. Ook menen zij vaker dan trainees dat trainees deelnemen om zichzelf professioneel te ontwikkelen in het kader van een ontwikkelplan of de organisatieontwikkeling op het verzoek van de leidinggevende. Leiding en HR hebben verder vaak een Hbo-opleidingniveau (66,7%), terwijl ze bij case 3 relatief vaak een Wo-opleidingsniveau hebben (66,7%). Tot slot valt op dat de leiding en HR veelal tien jaren of langer bij de case 1 en 3 werken, terwijl zij minder dan vijf jaren werkzaam zijn bij case 2.

Tabel 2

Verdeling van leiding en HR naar opleiding, leeftijd, aantal jaren werkervaring algemeen en organisatie, opleiding en reden deelname trainees aan de opleiding

Case	n	Leeftijd (M)	# jaren werkervaring (M)		Opleiding (in %)			Deelnamereden (in %)*		
			Algemeen	Organisatie	Mbo	Hbo	Wo	1	2	3
1	3	39,9	17,7	12,5	33,3	66,7	0,0	66,7	33,3	0,0
2	3	43,0	18,0	3,5	0,0	100,0	0,0	0,0	66,7	33,3
3	3	42,7	19,7	14,7	0,0	33,3	66,7	33,3	66,7	0,0
Totaal	9	40,9	17,9	11,1	11,1	66,7	22,2	33,3	55,6	11,1

Noot * 1 staat voor professionele ontwikkeling op verzoek trainee; 2 professionele ontwikkeling in kader ontwikkelplan of organisatieontwikkeling op verzoek leidinggevende, 3 onbekende reden of verplichte leergang.

Tabel 3 toont dat trainers veelal een Hbo-opleidingniveau hebben en gemiddeld 4,9 jaren werkzaam zijn bij het opleidingsinstituut. Dit betekent dat het merendeel er werkzaam was bij de start van de samenwerking met de hoger onderwijsinstelling. Dit versterkt hun waarde als respondenten voor dit onderzoek. Wel valt op dat de niet-casegebonden trainers relatief vaak een Wo-opleidingniveau hebben. Opvallend is verder dat case 1 en 3 betrokkenheid kennen van één trainer en case 2 van zes trainers. Dit vergroot de relevantie van case 2 voor dit onderzoek.

Tabel 3

Verdeling trainers van het opleidingsinstituut naar opleiding, leeftijd, aantal jaren werkervaring algemeen en bij opleidingsinstituut, opleiding en beoordeelde mate van heterogeniteit van de doelgroep

Case	n	Leeftijd (M)	# jaren werkervaring (M)		Opleiding (in %)	
			Algemeen	Organisatie	Hbo	Wo
1	1	44,0	24,0	10,0	100,0	0,0
2	6	45,5	22,8	5,6	83,3	16,7
3	1	47,0	25,0	0,5	100,0	0,0
Niet-casegebonden	7	37,1	14,6	4,2	57,1	42,9
Totaal	15	41,6	19,2	4,9	73,3	26,7

Tabel 4 toont dat de accountmanagers gemiddeld het langst werkzaam zijn bij het opleidingsinstituut. Projectcoördinatoren en ondersteunende staf werken er gemiddeld het kortst. Dit betekent dat een minderheid er mogelijk nog niet werkte bij de start van de samenwerking met de hoger onderwijsinstelling. Accountmanagers hebben tevens de hoogste gemiddelde leeftijd en projectcoördinatoren de laagste. Het managementteam heeft gemiddeld het hoogste opleidingsniveau en als enige een Wo-opleidingsniveau. Accountmanagers hebben gemiddeld het laagste opleidingsniveau.

Tabel 4

Verdeling betrokkenen opleidingsinstituut naar leeftijd, aantal jaren werkervaring algemeen en organisatie en opleiding

Functie	n	Leeftijd (M)	# jaren werkervaring (M)		Opleiding (in %)			
			Algemeen	Organisatie	Mbo	Hbo	Wo	Anders
Projectcoördinatoren	5	30,0	8,2	2,2	20,0	80,0	0,0	0,0
Ondersteunende staf	2	34,0	13,5	2,0	0,0	100,0	0,0	0,0
Accountmanagers	4	42,8	24,0	8,4	0,0	25,0	0,0	75,0
Managementteam	5	39,8	18,0	7,8	0,0	60,0	40,0	0,0
Totaal	16	36,0	15,0	4,7	6,2	62,5	12,5	18,8

Tabel 5 toont dat de coaches gemiddeld de hoogste leeftijd hebben en het langst werken voor de hoger onderwijsinstelling. Vergelijking van de tabellen 4 en 5 toont dat de respondenten bij de hoger onderwijsinstelling gemiddeld genomen het hoogste opleidingsniveau hebben en het langst bij de organisatie werken. Het gemiddelde aantal jaren werkervaring van de respondenten bij de hoger onderwijsinstelling doet vermoeden dat allen er werkten bij de start van de samenwerking tussen de aanbieders. Dit versterkt hun waarde als respondenten voor dit onderzoek.

Tabel 5

Verdeling betrokkenen van hoger onderwijsinstelling naar leeftijd, aantal jaren werkervaring algemeen en organisatie en opleiding

Functie	n	Leeftijd (M)	# jaren werkervaring (M)		Opleiding (in %)			
			Algemeen	Organisatie	Mbo	Hbo	Wo	Overig
Coaches	3	45,7	22,0	10,3	0,0	0,0	100,0	0,0
Teamleiders	2	35,5	14,0	7,0	0,0	100,0	0,0	0,0
Studieadviseur opleidingen	1	35,0	10,0	7,0	0,0	0,0	100,0	0,0
Totaal	6	40,5	17,3	8,7	0,0	33,3	66,7	0,0

3.2 INSTRUMENTEN

In dit onderzoek is een interview gebruikt, omdat hiermee meer diepte-informatie te verkrijgen is en redeneringen van respondenten beter zichtbaar worden (Jansen, Steehouder & Gijsen, 2004). Het interview is bedoeld om de respondentervaringen over de ervaren mate van transfer, de transferbevordering van de factoren en het partnerschap te achterhalen. Het interview is op maat gemaakt voor dit onderzoek vanwege de contextgevoeligheid van transfer en om geheel aan te sluiten bij de onderzoekscontext. Hierbij is geen bestaand instrument gebruikt. Het semigestructureerde onderzoeksinterview (Dooley, 2001; Jansen, et al., 2003) is waar mogelijk afgenomen per groep van betrokkenen met eenzelfde rol in het partnerschap. Hierdoor wordt de kans groter dat zij zich volledig openstellen (Dooley, 2001). Bovendien kan groepsinteractie meer en/of betere informatie opleveren dan een serie individuele gesprekken (Swanborn, 2004) en zijn meer respondenten te bereiken. Indien een groepsinterview geen mogelijkheid was, is het interview individueel afgenomen. De verschillende betrokkenen hebben elkaar, door de onafhankelijke wijze van dataverzameling, niet gecontamineerd.

De interviewstructuur van ieder interview is gebaseerd op het onderzoeksmodel, wat betekent dat dezelfde factoren in ieder interview bevraagd zijn (Dooley, 2001; Yin, 2003). Per factor (zie tabel 6 voor een overzicht) uit het onderzoeksmodel is een open vraag gesteld om zo de gewenste diepte-informatie te verkrijgen (Jansen, et al., 2003). Het aantal open vragen varieert naar gelang de rol van de respondent daar niet iedereen waarheidsgetrouwe uitspraken kan doen over iedere factor. Dit betekent dat in het interview met trainees, leiding en HR alle factoren bevraagd zijn via negentien open vragen. Bij de overige respondentengroepen zijn tien open vragen gesteld, horende bij factoren met een asterix in tabel 6. Door de data per respondent per factor bijeen te brengen kan bij zoveel mogelijk factoren triangulatie van stakeholderperspectief toegepast worden (Dooley, 2001; Yin, 2003). Bovendien kunnen hierdoor de ervaringen van respondenten binnen een case en tussen cases vergeleken worden op iedere factor en/of groepen van factoren. Verder zijn twee open vragen opgenomen om verbeterpunten te bevragen en één open vraag over de algemene ervaringen met de opleiding. Tot slot zijn bij iedere respondent demografische gegevens opgevraagd, te weten leeftijd, geslacht, aantal jaren werkervaring, functie en vooropleiding. Tijdens het stellen van de vragen is gewaarborgd dat alle respondenten de vragen vanuit hun eigen ervaringen met de opleiding beantwoord hebben door dit in de vraagstelling te benadrukken. In bijlage 1 is een interview als voorbeeld opgenomen.

Tabel 6
Definitie van de transferbevorderende factor uit het onderzoeksmodel

Factor	Definitie van de factor
Gereedheid van trainees*	De richting, intensiteit en persistentie van inspanningen van trainees om het geleerde uit de opleiding toe te passen in de werkomgeving.
Zelfvertrouwen*	De perceptie van trainees van de mate waarin de opleiding kan bijdragen aan gewenste veranderingen in hun werkprestaties.
Motivatie voor transfer*	De mate waarin trainees voorbereid zijn om aan de opleiding deel te nemen.
Verwachte bruikbaarheid*	De overtuiging van trainees met succes het benodigde gedrag te kunnen uitvoeren om de gewenste resultaten te bereiken.
Verwachtingen over prestatie-uitkomsten	Verwachtingen van trainees dat veranderingen in werkprestaties leiden tot uitkomsten die zij waarderen.
Behoeftanalyse*	Het proces om de opleiding- en ontwikkelnoodzaak van de organisatie en de trainees vast te stellen.
Strategische koppeling*	De mate waarin trainees ervaren dat de opleiding gekoppeld is aan de doelen en activiteiten van de organisatie en als een geïntegreerd onderdeel fungeert.
Inhoudsvaliditeit	De mate waarin trainees ervaren dat de opleidingsinhoud de baanvereisten accuraat reflecteert.
Transferontwerp*	Een opleidingsontwerp dat trainees in staat stelt het geleerde in de praktijk toe te passen in zowel gelijk- als andersoortige situaties dan de situaties waarin geleerd is.
Evaluatie*	Alle activiteiten die geassocieerd worden met het meten van de mate van toepassing van de geleerde kennis en vaardigheden.
Trainerkarakteristieken*	De didactische vaardigheden, de onderwijskundige kennis en vakkennis van de trainer en het vermogen van de trainer deze kennis tijdens opleidingen te gebruiken.
Openheid voor verandering	De mate waarin trainees waarnemen dat heersende organisatienormen het gebruik van het geleerde uit een opleiding ondersteunen en faciliteren.
Positieve en negatieve uitkomsten	De opbrengsten die trainees door toepassen van het geleerde kunnen verkrijgen.
Mogelijkheid tot toepassing	De mate waarin trainees noodzakelijke middelen en taken hebben om het geleerde te gebruiken tijdens het werk.
Persoonlijke capaciteit voor transfer	De mate waarin trainees de tijd, energie en bereidheid hebben om het geleerde over te brengen naar het werk.
Ondersteuning van leidinggevende	De mate waarin de leidinggevende het gebruik van het geleerde in het werk ondersteunt en bekrachtigt.
Sancties van leidinggevende	De mate waarin sancties van de leidinggevende uitblijven als trainees het geleerde uit de opleiding toepassen.
Ondersteuning van collega's	De mate waarin collega's het gebruik van het geleerde tijdens het werk ondersteunen en bekrachtigen.
Feedback en coaching	De mate waarin de organisatie trainees over het algemeen formele en informele terugkoppeling biedt over hun prestaties en ondersteunt bij het verbeteren ervan.

Noot * Voor deze factoren is een open vraag gesteld voor alle respondentgroepen.

3.3 PROCEDURE

De geschiktheid van het interview voor de respondenten is door een informele pilot met een managementteamlid van het opleidingsinstituut vastgesteld. Door haar achtergrond als onderwijskundige en rol als leidinggevende van de trainers en als trainer bij verschillende bedrijfsopleidingen heeft zij een goed beeld van de opleidingen en het partnerschap. Op basis van haar inhoudelijke beoordeling is besloten het interview zonder verdere aanpassingen te hanteren.

Na toestemming van de aanbieders zijn de respondenten bij de aanbieders per email of telefoon benaderd voor medewerking. Op één coach na heeft iedere benaderde respondent toestemming gegeven. Na telefonisch overleg met de contactpersonen bij de opdrachtgevers zijn de trainees willekeurig geselecteerd. Vervolgens zijn de leidinggevendenden van de geselecteerde trainees geselecteerd. Het aantal respondenten is gering op verzoek van de contactpersonen vanwege de verletkosten per interview. Per telefoon of email zijn de afspraken voor de interviewafname in overleg gepland. Voorafgaand aan het interview is per e-mail aan allen de interviewopzet als pdf-bestand gezonden. Deze opzet is gebruikt tijdens het interview. Er zijn dertig interviews gehouden in negen groepen van twee tot vijf betrokkenen met dezelfde rol in het partnerschap, in twee groepen van twee en vijf betrokkenen met verschillende rollen in het partnerschap, tien mondelinge individuele interviews en negen telefonische individuele interviews. De groepsinterviews en mondelinge

individuele interviews zijn afgenomen op de werklocatie van de respondenten. Het verschil in groepssamenstelling, het aantal respondenten en de afname van telefonische interviews is een onoverkomelijk gevolg van de (drukbezette) agenda's van de respondenten, de eisen van de opdrachtgevers aan de medewerking en/of de fysieke locatie van de respondenten ten opzichte van de onderzoeker. Ieder interview is opgenomen met een voicerecorder en na afloop zo letterlijk mogelijk uitgewerkt op basis van de geluidsopname. Dit is ter consent aan de respondent teruggezonden en na consent geanalyseerd.

3.4 DATA-ANALYSE

De relevantie van dit onderzoek zit in de mogelijkheid tot triangulatie van stakeholderperspectieven (Dooley, 2001; Yin, 2003). Door de verscheidenheid aan respondenten is het mogelijk de transferbevordering, het partnerschap en de mate van transfer vanuit verschillende unieke perspectieven te belichten. Ieder perspectief afzonderlijk biedt een waarneming van de werkelijkheid en maakt het mogelijk andere perspectieven te verifiëren, rivaliseren of complementeren.

Allereerst is de intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend om te bepalen of met voldoende plausibiliteit te stellen is dat de onderzoeker als enige beoordelaar tot een betrouwbare beoordeling van de data kan komen. De intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid is vastgesteld met behulp van Cohen's Kappa, een associatiemaat om de overeenstemming te meten tussen twee beoordelaars van een situatie (Stokking, n.d.; Dooley, 2001). Het eerder genoemde managementteamlid heeft als tweede beoordelaar gefungeerd. De onderzoeker heeft uit drie interviewuitwerkingen, horende bij de trainer, leidinggevend en trainees uit case 3, honderd tekstfragmenten geselecteerd op basis van grammaticale redenen (Stokking, n.d) en een label aan ieder tekstfragment toegekend. De tweede beoordelaar heeft vervolgens tevens aan ieder tekstfragment een label gekoppeld, gebruikmakend van de honderd labels van de onderzoeker. De twee lijsten zijn ingevoerd in SPSS door aan iedere juiste koppeling een [1] toe te kennen en iedere foutieve koppeling een [2]. Bij 85% van de tekstfragmenten stemden de onderzoeker en tweede beoordelaar overeen wat 'redelijke' overeenstemming is, $\kappa(100) = 0,50$; $p < 0,05$. Aangezien het te arbeidsintensief is om de betrouwbaarheid voor alle uitwerkingen te bepalen, is op basis van deze betrouwbaarheidstoets vastgesteld dat de onderzoeker als enige beoordelaar tot een betrouwbare beoordeling van de data kan komen. Vervolgens zijn de interviews verder ontleed in tekstfragmenten en gelabeld op basis van de kwalitatieve methode die Stokking (n.d.) 'werken op basis van betekenisvolle fragmenten' noemt. Aan ieder betekenisvol tekstfragment zijn verschillende begrippen gekoppeld op basis van het onderzoeksmodel, te weten een aanduiding voor de transferbevorderende factor, de rol van de respondent in de case en voor specifieke aspecten van de factor. De gecodeerde tekstfragmenten zijn vervolgens per factor geordend per rol van de respondent per case. Vervolgens is per factor en/of aspect van de factor de frequentie en richting van de codering (positieve of negatieve transferbeïnvloeding) vastgesteld en geturfd. Hierbij is bovendien gezocht naar overeenkomsten tussen factoren om mogelijke verbanden en geneste relaties te ontdekken. Op basis van deze aggregatie van de data is een matrix per groep van kenmerken (zoals traineekenmerken) opgesteld, waarin een waardering aan ieder aspect van de factor is toegekend per respondentengroep uit een case of bij de aanbieders op basis van het geturfd aantal. Ook is een matrix opgesteld waarin genoteerd is hoe de respondentengroepen uit de cases en bij de aanbieders de samenwerking in het partnerschap waarderen. Zo kan 'convergentie van bewijs' plaatsvinden, doordat de data eenvoudig vergeleken kan worden om te bepalen of het elkaar verifieert, rivaliseert of complementeert (Yin, 2003). Deze matrices maken het dus mogelijk de respondenten per case en tussen cases (zoals trainees uit de cases), alle cases en alle respondenten onderling te vergelijken en hierover conclusies te trekken op basis van de toegekende waarderingen. Zo is inzichtelijk geworden hoe de transferbevordering, het partnerschap en het transferproces ervaren worden.

4 RESULTATEN

In dit hoofdstuk worden de resultaten gepresenteerd. Allereerst wordt de ervaren mate van transferbevordering per groep van kenmerken toegelicht. Vervolgens worden het partnerschap van betrokkenen bij de cases besproken en de ervaren mate van transfer. Er wordt afgesloten met een reflectie op de verkregen informatie van de verschillende betrokkenen.

4.1 TRANSFERBEVORDERING DOOR KENMERKEN VAN DE TRAINEE

In dit onderzoek zijn vijf traineekenmerken als transferbevorderende factoren onderzocht, te weten werkervaring en vooropleiding, gereedheid, zelfvertrouwen, motivatie voor transfer en verwachte bruikbaarheid. Tabel 7 vat de resultaten per groep van betrokkenen samen door te tonen hoe zij de transferbevordering per aspect van de transferbevorderende factor ervaren. Een plus impliceert hierbij sterk transferbevorderend gebruik van de factor, een min beperkt transferbevorderend gebruik en een plusmin voldoende transferbevorderend gebruik. Zo is een min toegekend bij 'eigen initiatief trainee om deel te nemen' bij gereedheid van de trainee, aangezien alle trainees gevraagd zijn door hun leidinggevende of gestuurd zijn omdat het verplicht is (case 2). De tabel toont dat het merendeel van de betrokkenen de factoren werkervaring en vooropleiding en gereedheid weinig transferbevorderend acht en motivatie voor transfer en zelfvertrouwen voldoende tot sterk. De transferbevordering is het grootst bij case 1. Zo is de transferbevordering van verwachte bruikbaarheid groot volgens alle betrokkenen bij case 1, terwijl deze gering of voldoende is volgens trainees en trainers bij case 2 en 3. De mate van transferbevordering is het kleinst bij case 2. Betrokkenen bij de hoger onderwijsinstelling ervaren verder vaker dan betrokkenen bij de andere partners dat de factoren weinig transferbevorderend zijn. De tabel toont dus verschillen tussen betrokkenen, cases en partners. De meest relevante verschillen worden besproken.

Tabel 7

Ervaren mate van transferbevordering van factoren horende bij traineekenmerken volgens alle betrokkenen in het partnerschap rondom de bedrijfsopleidingen

Transferbevorderende factor	Case 1			Case 2			Case 3			Opleidingsinstituut					Hoger OI		
	Te	L	Tr	Te	L	Tr	Te	L	Tr	Tn	Mt	Am	Pc	Os	C	TI	Sa
<i>Mate waarin de werkervaring en vooropleiding van de trainee de transfer bevorderen</i>																	
Homogeniteit van de functie *	±	±	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Homogeniteit van het denk- en opleidingsniveau	-	-	-	±	-	-	-	±	-	-	-	±	-	-	-	-	-
Gewenste hoogte van het denk- en opleidingsniveau	+	+	±	+	+	-	+	+	-	-	±	±	-	-	-	-	-
<i>Mate waarin de gereedheid van de trainee voor de opleiding de transfer bevordert</i>																	
Eigen initiatief trainee om deel te nemen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Verwachtingen over doel, inhoud en resultaten	±	+	+	-	?	+	-	+	-	+	+	+	+	±	±	±	±
Verwachtingen over studiebelasting en planning	±	+	+	-	?	±	±	+	-	+	±	+	+	±	±	±	±
Verwachtingen over intercollegiale coaching	-	-	-	-	?	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Verwachtingen over evaluatieprocedure	-	-	-	-	?	-	-	+	-	-	±	±	-	-	-	-	-
<i>Mate waarin de verwachte bruikbaarheid van de opleiding de transfer bevordert</i>																	
Verwachting prestaties verbeteren door transfer	+	+	+	-	±	±	-	+	±	+	±	+	?	?	-	-	-
Gemak waarmee geleerde toegepast kan worden	+	+	+	-	±	-	-	±	±	±	+	+	?	?	-	-	-
Aansluiting van transferbehoeften op opleiding	+	+	+	-	-	-	-	+	±	+	-	-	?	?	-	-	-
<i>Mate waarin het zelfvertrouwen van de trainee de transfer bevordert</i>																	
(in-)Directe ervaringen van de trainee met de taak	+	+	+	+	±	+	±	-	±	+	?	?	?	?	±	?	?
Verbale aanmoediging van de trainee	+	+	+	+	-	+	±	±	±	+	?	?	?	?	±	?	?
Uitblijven van negatieve emoties bij de trainee	+	+	+	+	-	+	±	-	±	+	?	?	?	?	±	?	?
<i>Mate waarin de motivatie voor transfer van de trainee de transfer bevordert</i>																	
Zin hebben in toepassing van het geleerde	+	+	+	-	±	±	-	+	±	±	?	?	?	?	-	?	?
Doorzetten bij obstakels tijdens toepassing	+	+	+	-	±	±	-	±	±	±	?	?	?	?	±	?	?
Ervaren van redenen om het geleerde toe te passen	+	+	+	-	±	±	-	+	±	+	?	?	?	?	±	?	?

Noot * Een min (-) staat voor (bijna) nooit en een weinig transferbevorderend gebruik van de factor; een plusmin (±) voor regelmatig en een voldoende transferbevorderend gebruik; een plus (+) voor (bijna) altijd en een sterk transferbevorderend gebruik en een vraagteken voor geen antwoord ** Te staat voor trainee (n_{case1}=2; n_{case2}=4; n_{case3}=3); L voor leiding en HR (n_{case1}=3; n_{case2}=3; n_{case3}=3); Tr voor casegebonden trainers (n_{case1}=1; n_{case2}=6; n_{case3}=1); Tn voor niet-casegebonden trainers (n=7); Mt voor managementteam (n=5); Am voor accountmanagers (n=4); Pc voor projectcoördinatoren (n=5); Os voor ondersteunende staf (n=2); Hoger OI staat voor hoger onderwijsinstelling; TI voor teamleiders (n=2) en Sa voor studieadviseur (n=1).

Mate waarin de werkervaring en vooropleiding van de trainee de transfer bevorderen

Het merendeel van de betrokkenen meent dat de transferbevordering gering is vanwege de beperkte homogeniteit van en het ontbreken van het gewenste denk- en opleidingsniveau bij de traineegroep. Opdrachtgevers kunnen, door het ontbreken van eisen vanuit de aanbieders, eigen selectie-eisen hanteren, waarbij homogeniteit en het gewenste denk- en opleidingsniveau geen selectie-eis is. Zij kiezen vaak een ‘talentengroep’ of alle werknemers in een werkproces voor beter groepswork of een beter toekomstperspectief. Hierdoor houden zij, volgens trainees en trainers uit case 2 en 3 en overige betrokkenen bij de aanbieders, onvoldoende rekening met de transferbelemmerende invloed van de factor op de inhoudsvaliditeit, verwachte bruikbaarheid en transferontwerp. Zo merken trainees uit case 2 en 3 dat de inhoudsvaliditeit en verwachte bruikbaarheid laag is door de functieheterogeniteit, daar de opleiding slechts gedeeltelijk bij hun functie en transferbehoeften past. Trainers ervaren dat het de mate van abstractie en diepgang van de uitleg en het leerrendement van de opleiding beperkt. Deze resultaten suggereren onvoldoende afstemming van de opleiding op de doelgroepkenmerken en een onvoldoende uitgevoerde doelgroepanalyse (als onderdeel van de behoeftenanalyse). De factor behoeftenanalyse lijkt dus de geringe transferbevordering van deze factor te versterken.

Mate waarin de gereedheid van de trainee de transfer bevordert

Accountmanagers hebben bij iedere case een informatiebijeenkomst verkocht om gereedheid van de trainee te bewerkstelligen. Echter, niet alle trainees hebben hieraan deelgenomen. De opdrachtgever diende trainees in dat geval te informeren, maar dit is niet gebeurd. Ook was de opleiding bij de drie cases niet geheel ontwikkeld voordat hij gestart was, waardoor hij gaandeweg veranderd is. Zo weten trainees uit case 1 nog niet hoe de evaluatie plaatsvindt, omdat de mentoren en trainer deze informatie gefaseerd tijdens de opleiding willen verstrekken. Bij case 2 wisten trainees niet wat te verwachten van de evaluatie daar iedere trainer een andere uitleg bood. Trainees zijn bovendien in alle cases gestuurd of gevraagd door de organisatie, waarbij trainees uit case 2 zelfs menen tot deelname gedwongen te zijn. Leidinggevendenden bij case 2 erkennen dit gevoel niet. Tot slot menen trainers dat trainees zelden zelf initiatieven ondernemen om hun gereedheid te vergroten. Dit impliceert dat trainees deze rol toebedelen aan trainers of hun organisatie. De opdrachtgever meent echter dat het borgen van gereedheid de rol is van de aanbieders. De rollen in het partnerschap zijn zodoende onvoldoende duidelijk, daar trainers en betrokkenen bij de aanbieders menen dat zij dit samen met de opdrachtgever dienen te waarborgen.

Mate waarin de motivatie voor transfer van de trainee de transfer bevordert

Trainers en trainees menen dat de hoogte van motivatie voor transfer afhankelijk is van andere transferbevorderende factoren, zoals verwachte bruikbaarheid, inhoudsvaliditeit, strategische koppeling, transferontwerp, persoonlijke capaciteit voor transfer en ondersteuning van de leidinggevende. Indien deze factoren transferbevorderend zijn, neemt de motivatie voor transfer toe. Zo motiveert de ondersteuning van een mentor trainees bij case 1 om het geleerde toe te passen, aangezien zij ervaren dat de organisatie hen steunt in het succesvol transfereren. Trainees bij case 2 ervaren een dergelijke ondersteuning niet, waardoor hun motivatie voor transfer gering is: “Voor wie doe ik het dan? Mijn organisatie moet het belangrijk vinden dat ik de opleiding toepas en mij hierbij helpen!” (Trainee 2, case 2). Voor leidinggevendenden bij case 2 en 3 is het motiveren van trainees tot transfer echter geen kerntaak, omdat zij teveel andere taken hebben en dit de verantwoordelijkheid van trainees en de aanbieders vinden. Zij ondernemen zodoende, in tegenstelling tot de trainers, te weinig acties om het te waarborgen. Trainers daarentegen laten trainees de koppeling tussen theorie en praktijk ervaren om hen enthousiast te maken voor transfer en de voordelen te laten ervaren. Daar trainers menen de transferbevordering van motivatie voor transfer te waarborgen via de opleidingskenmerken, lijken vooral de werkomgevingkenmerken, zoals ondersteuning van de leidinggevende, de transferbevorderende invloed van motivatie voor transfer te verminderen.

4.2 TRANSFERBEVORDERING DOOR KENMERKEN VAN HET OPLEIDINGSPROGRAMMA

Zes opleidingsprogrammakenmerken zijn als transferbevorderende factoren onderzocht, te weten behoeftenanalyse, strategische koppeling, inhoudvaliditeit, transferontwerp, evaluatie en trainerkarakteristieken. Tabel 8 vat de resultaten per groep van betrokkenen samen door te tonen hoe zij de transferbevordering per aspect van de factor ervaren. De toegekende waardering (plus, min of plusmin) komt overeen met tabel 7. Zo zijn minnen bij de behoeftenanalyse voor de hoger onderwijsinstelling toegekend, omdat zij menen dat deze niet of gering uitgevoerd wordt.

Tabel 8

Ervaren mate van transferbevordering van factoren horende bij opleidingsprogrammakenmerken volgens alle betrokkenen in het partnerschap rondom de bedrijfsopleidingen in de interviews

Transferbevorderende factor	Case 1			Case 2			Case 3			Opleidingsinstituut					Hoger OI		
	Te	L	Tr	Te	L	Tr	Te	L	Tr	Tn	Mt	Am	Pc	Os	C	TI	Sa
<i>Mate waarin de behoeftenanalyse de transfer bevordert</i>																	
Organisatieanalyse: analyseren van																	
organisatieproblemen en opleidingsnoodzaak	+	+	+	-	+	-	-	+	±	-	+	+	-	±	-	-	-
transferbeïnvloeding door organisatieklimaat	+	+	+	-	+	-	-	±	±	-	-	-	?	±	-	-	-
Taakanalyse: analyseren van																	
functies en werkprestaties trainees	+	+	+	-	+	-	-	+	±	-	±	+	-	±	-	-	-
werkprocessen en projecten van trainees	+	+	+	-	+	-	-	+	±	-	±	+	-	±	-	-	-
Doelgroepanalyse: analyseren van																	
voorkennis, opleiding en persoonlijkheid	±	+	+	-	-	-	-	+	±	-	±	+	±	±	-	-	-
ontwikkel- en transferbehoeften	±	+	+	-	-	-	-	-	-	-	±	±	±	±	-	-	-
<i>Mate waarin de strategische koppeling van de opleiding met de organisatie van de opdrachtgever de transfer bevordert</i>																	
Aansluiting op missie, visie en strategie	+	+	+	-	+	±	-	+	±	±	+	+	-	±	-	-	-
Bijdrage opleiding aan bereiken strategie en doelen	+	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	±	-	-	-	-
Draagvlak van organisatie voor opleiding	+	+	+	-	-	-	+	+	-	-	±	±	?	?	-	-	-
<i>Mate waarin de inhoudvaliditeit van de opleiding de transfer bevordert</i>																	
Aansluiting inhoud op functie en rollen	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	?	?	+	-	-
Aansluiting inhoud op werksituaties en werkwijze	+	+	+	-	±	+	-	±	+	+	+	+	?	?	+	-	-
Aansluiting van inhoud op transferbehoeften trainee	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	±	±	?	?	+	-	-
<i>Mate waarin het transferontwerp van de opleiding de transfer bevordert</i>																	
Uitleggen van algemene principes van de theorie	+	?	+	±	?	±	+	?	+	±	+	+	?	?	±	?	?
Specificeren en bespreken van gebruik geleerde	+	?	+	+	?	+	-	?	+	+	+	+	?	?	+	?	?
Oefenen in gevarieerde contexten	+	?	+	+	?	+	+	?	+	+	+	+	?	?	+	?	?
Feedback geven bij oefeningen	+	?	+	+	?	+	+	?	+	+	+	+	?	?	+	?	?
Gastsprekers over gebruik theorie in praktijk	+	+	+	-	?	-	-	?	-	±	+	+	?	?	?	?	?
Opdrachten voor intervallen opleiding	+	+	+	-	?	-	-	?	-	-	±	+	?	?	+	-	-
Rationale en inhoud van het programma	+	+	+	-	±	-	-	?	-	-	±	+	?	?	-	-	-
<i>Mate waarin de evaluatie van de opleiding de transfer bevordert</i>																	
Veranderingen in werkprestaties trainee meten	±	±	±	-	?	-	-	-	-	-	-	-	?	-	-	-	-
Veranderingen in prestaties organisatie meten	-	-	-	-	?	-	-	-	-	-	-	-	?	-	-	-	-
Verantwoordelijk maken voor transfer	+	+	+	-	?	±	-	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±
<i>Mate waarin de trainerkarakteristieken de transfer bevorderen</i>																	
Kennis van vakgebied trainee	+	+	+	±	?	+	+	?	+	+	+	+	+	+	?	-	-
Inspelen op individuele behoeften en situatie	+	?	+	+	?	+	+	?	+	+	+	+	+	+	?	+	+
Variëren in en hanteren juiste werkvormen	+	?	+	+	?	+	+	?	+	+	+	+	+	+	?	+	+
Samenwerken met opdrachtgever	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	?	-	-

Noot * Een min (-) staat voor (bijna) nooit en een weinig transferbevorderend gebruik van de factor; een plusmin (±) voor regelmatig en een voldoende transferbevorderend gebruik; een plus (+) voor (bijna) altijd en een sterk transferbevorderend gebruik en een vraagteken voor geen antwoord ** Te staat voor trainee (n_{case1}=2; n_{case2}=4; n_{case3}=3); L voor leiding en HR (n_{case1}=3; n_{case2}=3; n_{case3}=3); Tr voor casegebonden trainers (n_{case1}=1; n_{case2}=6; n_{case3}=1); Tn voor niet-casegebonden trainers (n=7); Mt voor managementteam (n=5); Am voor accountmanagers (n=4); Pc voor projectcoördinatoren (n=5); Os voor ondersteunende staf (n=2); Hoger OI staat voor hoger onderwijsinstelling; TI voor teamleiders (n=2) en Sa voor studieadviseur (n=1).

Tabel 8 toont dat geen factor volledig transferbevorderend is. Trainerkarakteristieken bevorderen de transfer het meest en evaluatie en behoeftenanalyse het minst. De transferbevordering is het grootst bij case 1 en het kleinst bij case 2. Zo is de transferbevordering van behoeftenanalyse groot bij case 1 volgens alle betrokkenen, maar gering bij case 2 volgens trainees en trainers en bij case 3 volgens trainees. Daarnaast hebben leiding en HR bij case 2 geen zicht op de transferbevordering van drie factoren. Betrokkenen bij case 3 en het opleidingsinstituut zijn het minst eensgezind over de ervaren mate van transferbevordering, zoals te zien is bij behoeftenanalyse. Betrokkenen bij de hoger onderwijsinstelling

ervaren vaker dan andere betrokkenen de factoren als weinig transferbevorderend. De tabel toont zodoende verschillen tussen betrokkenen. De meest relevante verschillen worden besproken.

Mate waarin de behoeftenanalyse de transfer bevordert

Accountmanagers voeren de organisatie- en taakanalyse uit door gesprekken met HR en/of management. Zo analyseren zij organisatieproblemen, stellen ze de ontwikkelbehoefte vast en verwerken het in een offerte. Vervolgens dragen zij de opdracht over aan trainers en projectcoördinatoren (pc's), zodat zij de opleiding kunnen opzetten. Zo houden trainers een intake, ofwel een taak- en doelgroepanalyse, met enkele of alle trainees. Echter, bij case 2 zijn deze niet gehouden. De accountmanager achtte dit niet noodzakelijk acht, omdat trainers er voor het vijfde jaar de opleiding uitvoeren. Bij case 1 en 3 zijn intakes gehouden met alle dan wel enkele trainees. Trainers gebruiken de intakes meestal tijdens de lesdag in uitleg en oefeningen, wat echter alleen bij case 1 is gebeurd. Geen van de trainers verwerkt het in het opleidingsprogramma. Zij ondervinden daarnaast moeite het programma voor de start en op maat te ontwikkelen daar de accountmanagers de rationale en leerdoelen van de opleiding onvoldoende definiëren of overdragen en hen onvoldoende ontwikkeltijd bieden. Bovendien zijn de programma's volgens trainers bij case 2 en 3 en betrokkenen bij de aanbieders onvoldoende gericht op de unieke aspecten van de opdrachtgever daar de accountmanagers nieuwe offertes baseren op andere opleidingsprogramma's. Zodoende lijkt de behoeftenanalyse onvoldoende benut en/of uitgevoerd te worden met als gevolg een onvoldoende op maat en uitontwikkeld programma voor de opleidingsstart en een negatieve invloed op de strategische koppeling, verwachte bruikbaarheid, inhoudvaliditeit, transferontwerp en evaluatie. Zo lijkt de inhoudvaliditeit voor trainees bij case 2 en 3 beperkt te zijn door de onvoldoende uitgevoerde doelgroepanalyse.

Mate waarin de strategische koppeling van de opleiding met de organisatie de transfer bevordert

Accountmanagers koppelen de opleidingsdoelen zoveel mogelijk aan de missie, visie en strategie van de opdrachtgever en proberen betrokkenheid van de opdrachtgever bij de opleiding te bewerkstelligen door bijvoorbeeld de leiding tijdens de informatiebijeenkomst een presentatie te laten verzorgen. Trainees bij case 2 en 3 herkennen deze acties niet, terwijl de leiding bij case 3 meent dat de acties wel ondernomen zijn. De accountmanager bij case 1 heeft verder als enige door concrete afspraken met de opdrachtgever de strategische koppeling gewaarborgd. Zo is een mentor aangesteld, zijn tijd en middelen beschikbaar gesteld om maatwerk transferopdrachten uit te voeren tijdens het werk en geven gastsprekers presentaties tijdens opleidingsdagen. Betrokkenen bij case 1 ervaren dat de opleiding hierdoor bijdraagt aan het bereiken van organisatiedoelen en als een geïntegreerd onderdeel van de organisatie fungeert. De afspraken waarborgen daarenboven dat ondersteuning van de leiding en mogelijkheden tot toepassing aanwezig zijn. Betrokkenen bij case 2 en 3 herkennen dergelijke acties niet en ervaren de opleiding als losstaand organisatieonderdeel. Zo kunnen betrokkenen bij case 2 niet specificeren hoe de opleiding bijdraagt aan de organisatiestrategie. Echter, dat kan volgens de leiding bij case 2 ook niet daar de opleiding zeer algemeen is. Trainees bij case 2 ervaren dan ook geen draagvlak vanuit hun organisatie of leiding voor de opleiding. De transferbevordering van de werkomgevingkenmerken, verwachte bruikbaarheid en evaluatie wordt zodoende minder voor trainees uit case 2 en 3 door de geringe strategische koppeling.

Mate waarin de evaluatie van de opleiding de transfer bevordert

Bij iedere case omvat de evaluatie het analyseren van een praktijkcase met de opleidingsinhoud en het aandragen van verbetervoorstellen om te meten in hoeverre trainees de stof geleerd hebben en toe kunnen passen. Bij case 1 omvat het ook de genoemde transferopdrachten. Hierdoor is de evaluatie voor de betrokkenen een middel om '...wat op te leveren voor de opdrachtgever' (Trainer 3, Case 2). De aanbieders meten zodoende niet met gedrag- of resultaatcriteria in hoeverre prestaties van trainees of organisatie veranderd zijn door de opleiding, maar hopen dit met de evaluatie te

bewerkstelligen. Wel menen allen, behalve trainees bij case 3, dat de evaluatie trainees enigszins verantwoordelijk maakt voor transfer, aangezien zij de praktijkcase moeten analyseren met de opleidingsinhoud. Ondanks dat dit de transfer kan bevorderen, suggereert deze werkwijze oneigenlijk gebruik van de evaluatie als meetinstrument en vermindert het de zuiverheid ervan. Daar de aanbieders op basis van de evaluatie een certificaat met studiepunten³ aanreiken lijkt dit onverstandig. Daarnaast lijken het certificaat en de evaluatie ‘schools gedrag’ te stimuleren. Zo menen trainers en trainees bij case 2 en 3 en niet-casegebonden trainers dat trainees zich focussen op en veel inspanningen verrichten voor het succesvol uitvoeren van de evaluatie. De evaluatie lijkt zodoende de aandacht van het transferproces te verleggen naar het uitvoeren van de evaluatie. Deze resultaten impliceren een negatieve invloed van evaluatie op transfer.

4.3 TRANSFERBEVORDERING DOOR KENMERKEN VAN DE WERKOMGEVING

Zes werkomgevingkenmerken zijn als transferbevorderende factoren onderzocht, te weten openheid voor verandering, positieve en negatieve uitkomsten, ondersteuning van de leidinggevende, ondersteuning van collega's, mogelijkheid tot toepassing en persoonlijke capaciteit voor transfer. Tabel 9 vat de resultaten per groep van betrokkenen samen door te tonen hoe zij de transferbevordering per aspect van de factor ervaren. De toegekende waardering (plus, min of plusmin) komt overeen met tabel 7 en 8.

Tabel 9

Ervaren mate van transferbevordering van factoren horende bij werkomgevingkenmerken volgens alle betrokkenen in het partnerschap rondom de bedrijfsopleidingen in de interviews

Transferbevorderende factor	Case 1			Case 2			Case 3			Opleidingsinstituut					Hoger OI		
	Te	L	Tr	Te	L	Tr	Te	L	Tr	Tn	Mt	Am	Pc	Os	C	Tl	Sa
<i>Mate waarin openheid voor verandering bij de opdrachtgever de transfer bevordert</i>																	
Bekritisieren van werkwijze en organisatie	+	+	?	-	±	?	±	+	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Verbeteringen initiëren en uitvoeren	+	+	?	-	-	?	-	+	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Leermogelijkheden tijdens het werk	+	+	?	-	±	?	-	±	?	?	?	?	?	?	?	?	?
<i>Mate waarin de aanwezigheid van positieve uitkomsten en het uitblijven van negatieve uitkomsten de transfer bevordert</i>																	
Verkrijgen van extrinsieke beloning (salaris, bonus, of doorgroei mogelijkheden)	-	-	?	-	-	?	-	-	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Verdere (gecertificeerde) professionele ontwikkeling	+	+	?	±	-	?	±	+	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Vergroten van tevredenheid en waardering	+	+	?	-	±	?	-	+	?	?	?	?	?	?	?	?	?
<i>Mate waarin ondersteuning van collega's aan de trainee de transfer bevordert</i>																	
Interesse tonen in opleiding en transfer stimuleren	+	+	+	-	-	?	±	+	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Gesprekken voeren over transfer	+	+	+	±	-	?	-	+	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Assisteren bij transfer	+	+	+	-	-	?	-	+	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Bieden van feedback	+	+	+	-	-	?	-	±	?	?	?	?	?	?	?	?	?
<i>Mate waarin de mogelijkheden tot toepassing van de trainee de transfer bevordert</i>																	
Taken of projecten die transfer veronderstellen	+	+	+	-	+	±	-	+	-	±	+	+	±	?	+	-	-
Vrijheid eigen tijd of planning te bepalen	+	+	+	-	±	?	-	+	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Ruime personeelsbezetting en aanwezigheid benodigde middelen	+	+	+	-	+	?	-	±	?	?	?	?	?	?	?	?	?
<i>Mate waarin de persoonlijke capaciteit voor transfer van de trainee de transfer bevordert</i>																	
Ontbreken van een hoge werkdruk	±	+	?	-	+	?	-	±	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Mogelijkheid tot stellen van andere prioriteiten	+	+	?	-	+	?	-	+	?	?	?	?	?	?	?	?	?
Uitblijven van onrust in organisatie of privésfeer	+	+	?	-	+	?	-	±	?	?	?	?	?	?	?	?	?
<i>Mate waarin ondersteuning van de leidinggevende aan de trainee de transfer bevordert</i>																	
Interesse tonen in opleiding en transfer stimuleren	+	+	+	-	-	-	±	+	?	+	+	+	?	?	?	?	?
Gesprekken over toepassing voeren	+	+	+	-	-	-	-	+	?	±	±	-	?	?	?	?	?
Creëren van mogelijkheden voor transfer	+	+	+	-	-	-	-	+	?	-	-	-	?	?	?	?	?
Assisteren of coachen bij transfer	+	+	+	-	±	-	-	±	?	-	-	-	?	?	?	?	?
Bieden van feedback	+	+	+	-	-	-	-	±	?	±	±	-	?	?	?	?	?
Opleiding en transfer geleerde belangrijk achten	+	+	+	-	-	±	+	+	?	±	±	+	?	?	?	?	?

Noot * Een min (-) staat voor (bijna) nooit en een weinig transferbevorderend gebruik van de factor; een plusmin (±) voor regelmatig en een voldoende transferbevorderend gebruik; een plus (+) voor (bijna) altijd en een sterk transferbevorderend gebruik en een vraagteken voor geen antwoord ** Te staat voor trainee (n_{case1}=2; n_{case2}=4; n_{case3}=3); L voor leiding en HR (n_{case1}=3; n_{case2}=3; n_{case3}=3); Tr voor casegebonden trainers (n_{case1}=1; n_{case2}=6; n_{case3}=1); Tn voor niet-casegebonden trainers (n=7); Mt voor managementteam (n=5); Am voor accountmanagers (n=4); Pc voor projectcoördinatoren (n=5); Os voor ondersteunende staf (n=2); Hoger OI staat voor hoger onderwijsinstelling; Tl voor teamleiders (n=2) en Sa voor studieadviseur (n=1).

³ Dit certificaat heeft civiel effect en kan bij de hogere onderwijsinstelling verzilverd worden bij de opleiding waaraan de bedrijfsopleiding gekoppeld is.

Tabel 9 toont dat de transferbevordering bij case 1 optimaal is, maar gering bij case 2 en voldoende bij case 3. Zo is de transferbevordering van ondersteuning van de leidinggevende groot bij case 1, gering bij case 2 en net voldoende bij case 3. Openheid voor verandering lijkt de transfer over het algemeen het meest te bevorderen en ondersteuning van de leidinggevende het minst. Leiding en HR zijn bij de meeste factoren positiever dan trainees. Trainers en betrokkenen bij de aanbieders hebben echter weinig zicht op de transferbevordering van deze factoren, uitzonderingen bij mogelijkheden tot toepassing en ondersteuning van de leidinggevende daargelaten. Betrokkenen bij case 2 zijn het minst eensgezind over de transferbevordering, zoals te zien is bij mogelijkheden tot toepassing en persoonlijke capaciteit voor transfer. De tabel toont zodoende verschillen tussen betrokkenen. De meest relevante verschillen worden besproken.

Mate waarin ondersteuning van collega's aan de trainee de transfer bevordert

De meeste betrokkenen zien ondersteuning van collega's als vanzelfsprekend, waardoor leiding en HR bij case 2 en 3 menen geen acties te hoeven ondernemen. Zo zitten trainees bij case 3 met directe collega's in de opleiding, waardoor ondersteuning vanzelfsprekend zou zijn. Trainees uit case 3 bevestigen dat hun collega's hulp bieden als zij erom zouden vragen. Echter, dit is voor hen niet van toepassing door de geringe bruikbaarheid. Trainees uit case 2 ondervinden weinig collegiale ondersteuning en denken zelfs dat collega's niet weten dat ze een opleiding volgen. Daar zij menen dat collega's niet openstaan voor verandering, verwachten zij ook geen ondersteuning bij transfer. Leiding en HR uit case 2 bevestigen dit beeld, aangezien zij tevens weinig medewerking van werknemers krijgen bij veranderingen. Bij case 1 voeren trainees vaak samen met collega's de transferopdrachten uit, omdat dit volgens de opdrachtgever organisatieveranderingen stimuleert en ervoor zorgt dat betrokken collega's ook leren. Zij ondersteunen trainees bovendien bij de uitvoering van de opdrachten door taken over te nemen als de personeelsbezetting het toelaat. Wel merkten betrokkenen bij case 1 dat collega's in het begin jaloers waren, omdat zij ook wilden deelnemen aan de opleiding. Bij het zien van de hoeveelheid inspanningen die de opleiding de trainees kost, verdween hun jaloezie. Trainees menen door openheid en hulpvragen deze houding positief veranderd te hebben. Trainees bij case 2 en 3 bevestigen dat ondersteuning van collega's (deels) afhankelijk is van eigen initiatief en goede onderlinge professionele relaties.

Mate waarin de mogelijkheden tot toepassing van de trainee de transfer bevorderen

Leiding en HR bij case 2 en 3 creëren geen mogelijkheden tot toepassing voor trainees. Allereerst leent het huidige werk van trainees zich voor transfer van het geleerde, waardoor andere projecten onnodig zijn. Ten tweede hebben trainees eigen agendabeheer, waardoor zij prioriteiten kunnen verleggen en tijd kunnen reserveren voor transfer. Trainees bij case 2 en 3 ervaren dit echter niet. Zo heeft transfer voor trainees uit case 2 geringe prioriteit, daar zij weinig veranderingen door transfer verwachten door de geringe inhoudsvaliditeit, bruikbaarheid en strategische koppeling. Trainees bij case 3 menen dat de personeelsbezetting het niet toelaat '...werk te laten liggen' (Trainee 3, case 3) voor transfer en wensen goede werkprestaties en resultaten te behalen om baanbehoud te garanderen tijdens de geplande reorganisatie, waardoor transfer voor geen prioriteit heeft. Hun verminderde persoonlijke capaciteit voor transfer en hun beeld over het transferproces vermindert zodoende de mogelijkheden tot toepassing. Daarnaast verminderen de mogelijkheden voor trainees bij case 2 en 3 door de geringe ondersteuning van collega's en leiding. Trainees bij case 1 ervaren daarentegen veel mogelijkheden vanwege de transferopdrachten. De opdrachten zijn door het partnerschap ontwikkeld, gekoppeld aan de lesdag en gericht op experimenteren met het geleerde in de praktijk. Hierbij worden zij bovendien ondersteund door collega's, een mentor en geboden tijd en middelen. De grote strategische koppeling van de opleiding aan de organisatie bij case 1 lijkt zodoende de mogelijkheden tot transfer te waarborgen. Bovendien verbeteren de traineeprestaties door de opdrachten volgens trainees, leiding en HR uit case 1, wat tevens een stimulans voor transfer is.

Mate waarin ondersteuning van de leidinggevende aan de trainee de transfer bevordert

Trainees bij case 2 en 3 ervaren geringe aandacht van hun leidinggevende bij de opleiding en transfer. Soms, bij het treffen ‘in de wandelgangen’, vraagt de leiding naar de lesdag, maar structureel overleg over transfervraagstukken ontbreekt bij beide cases. Volgens betrokkenen bij case 2 ontbreekt zelfs interesse van de leiding voor de opleiding. De leiding acht het niet hun taak trainees te begeleiden bij een dergelijke algemene opleiding en hebben erover geen informatie nodig, omdat zij hem in een ander jaar zelf gevolgd hebben om draagvlak te tonen. Dit lijkt zodoende transferbelemmerend te werken. Trainees bij case 3 zijn terughoudend in het vragen van hulp daar de leiding andere prioriteiten heeft door de geplande reorganisatie. Leiding bij case 2 en 3 vinden het ondersteunen bij transfer dan ook een taak van de aanbieders, terwijl zij juist de ondersteuning van de leiding willen vergroten. Zodoende dichten betrokkenen in het partnerschap elkaar andere rollen toe dan zij zichzelf geven. Trainees bij case 2 en betrokkenen bij de aanbieders ervaren verder dat niet iedere leidinggevende zonder meer de juiste vaardigheden en houding heeft en dat draagvlak van het management en een strategische koppeling voorwaardelijk zijn aan de ondersteuning van de leiding. Case 1 bevestigt dit, daar de ondersteuning en het draagvlak gewaarborgd is door de strategische koppeling en gemaakte afspraken in het partnerschap. De toegewezen mentor aan iedere trainee denkt mee over en geeft feedback op de opdrachtuitvoering met als doel bewust te investeren in de ontwikkeling van trainees en hen te ondersteunen bij transfervraagstukken. Daar de mentoren geen leidinggevendenden zijn van de trainees, ontbreken remmingen om ervaringen te delen en van elkaar te leren.

4.4 HET PARTNERSCHAP VAN BETROKKENEN BIJ DE BEDRIJFSOPLEIDINGEN

Door informatie over de wijze van transferbevordering door de betrokkenen te inventariseren is inzicht verkregen in de sterkte van het partnerschap. Tabel 10 toont de sterkte van het partnerschap door waarderingen toe te kennen aan de werkwijze van iedere partner. Een plus impliceert dat het aspect van de werkwijze bijdraagt aan sterk partnerschap, een min dat het bijdraagt aan gering partnerschap en een plusmin dat het bijdraagt aan een voldoende sterk partnerschap.

Tabel 10

Wijze waarop betrokkenen bij de partners in het partnerschap zich bezig houden met het transferproces bij trainees volgens alle betrokkenen in het partnerschap rondom de bedrijfsopleidingen in de interviews

Aspect van het partnerschap	Case 1			Case 2			Case 3			Opleidingsinstituut					Hoger OI		
	Te	L	Tr	Te	L	Tr	Te	L	Tr	Tn	Mt	Am	Pc	Os	C	Tl	Sa
<i>Wijze waarop betrokkenen bij de opdrachtgever bezig zijn met het transferproces van trainees</i>																	
Gezamenlijk opleidingsdoel dat transfer veronderstelt	+	+	+	-	-	-	-	+	?	-	±	±	?	?	?	-	-
Duidelijke rol- en taakverdeling van betrokkenen	+	+	+	-	-	-	-	+	?	-	-	-	?	?	?	-	-
Gewenste rol- en taakverdeling van betrokkenen	+	+	+	-	-	-	-	+	?	-	-	-	?	?	?	-	-
Goede rol- en taakuitvoering door betrokkenen	+	+	+	-	-	-	-	+	?	-	-	-	?	?	?	-	-
Informatieoverdracht tussen betrokkenen	+	+	+	-	-	-	-	+	?	-	±	±	?	?	?	-	-
Samenwerking met betrokkenen andere partners	+	+	+	-	-	-	-	+	?	-	-	-	?	?	?	-	-
<i>Wijze waarop betrokkenen bij het opleidingsinstituut bezig zijn met het transferproces van trainees</i>																	
Gezamenlijk opleidingsdoel dat transfer veronderstelt	+	+	+	-	?	-	±	±	-	-	-	+	-	-	?	-	-
Duidelijke rol- en taakverdeling van betrokkenen	+	+	+	±	?	-	±	±	±	-	±	±	±	±	?	±	±
Gewenste rol- en taakverdeling van betrokkenen	+	+	+	±	?	-	±	±	±	-	±	±	±	±	?	-	-
Goede rol- en taakuitvoering door betrokkenen	+	+	+	-	?	-	±	±	±	-	-	±	-	-	?	-	-
Informatieoverdracht tussen betrokkenen	+	+	+	-	?	-	±	±	-	±	-	±	-	-	?	-	-
Samenwerking met betrokkenen andere partners	+	+	+	-	?	-	±	±	±	-	±	±	±	±	?	-	-
<i>Wijze waarop betrokkenen bij de hoger onderwijsinstelling bezig zijn met het transferproces van trainees</i>																	
Gezamenlijk opleidingsdoel dat transfer veronderstelt	?	?	-	?	?	-	?	?	?	-	-	-	-	-	-	-	-
Duidelijke rol- en taakverdeling van betrokkenen	?	?	-	?	?	-	?	?	?	-	±	±	-	-	-	-	-
Gewenste rol- en taakverdeling van betrokkenen	?	?	-	?	?	-	?	?	?	-	-	±	-	-	-	-	-
Goede rol- en taakuitvoering door betrokkenen	?	?	-	?	?	-	?	?	?	-	-	-	-	-	±	±	±
Informatieoverdracht tussen betrokkenen	?	?	-	?	?	-	?	?	?	-	±	±	-	-	-	-	-
Samenwerking met betrokkenen andere partners	?	?	-	?	?	-	?	?	?	-	-	-	-	-	-	-	-

Noot * Een min (-) staat voor (bijna) nooit ervaren en gering partnerschap; een plusmin (±) voor regelmatig en voldoende sterk; een plus (+) voor (bijna) altijd en sterk en een vraagteken voor geen antwoord **. Te staat voor trainee (n_{case1}=2; n_{case2}=4; n_{case3}=3); L voor leiding en HR (n_{case1}=3; n_{case2}=3; n_{case3}=3); Tr voor casegebonden trainers (n_{case1}=1; n_{case2}=6; n_{case3}=1); Tn voor niet-casegebonden trainers (n=7); Mt voor managementteam (n=5); Am voor accountmanagers (n=4); Pc voor projectcoördinatoren (n=5); Os voor ondersteunende staf (n=2); Hoger OI staat voor hoger onderwijsinstelling; Tl voor teamleiders (n=2) en Sa voor studieadviseur (n=1).

Zo zijn minnen toegekend aan de wijze waarop betrokkenen bij de hoger onderwijsinstelling bezig zijn met het transferproces, omdat alle betrokkenen weinig ervaring hebben met hun werkwijze. De tabel toont dat het partnerschap het sterkst is bij case 1 en het minst sterk bij case 2. De werkwijze van betrokkenen bij het opleidingsinstituut draagt het meest bij aan het partnerschap en die van de hoger onderwijsinstelling het minst. Opvallend is dat betrokkenen bij case 2 en de hoger onderwijsinstelling hun eigen bijdrage aan het partnerschap gering vinden en dat de hoger onderwijsinstelling en opdrachtgever in geringe mate samenwerken met de andere partners. Bovendien lijkt geen enkel aspect van de werkwijze de sterkte van het partnerschap volledig te bevorderen. De duidelijke en gewenste rol- en taakverdeling levert de grootste bijdrage aan een sterk partnerschap, maar dan vooral door de werkwijze binnen het opleidingsinstituut. De samenwerking met betrokkenen bij andere partners en een goede taak- en roluitvoering dragen het minst bij, wat impliceert dat deze aspecten de sterkte van het partnerschap het meest verminderen. Tot slot toont de tabel dat betrokkenen over het algemeen redelijk eensgezind zijn, waarbij betrokkenen bij het opleidingsinstituut het minst eensgezind zijn. De tabel toont zodoende verschillen. De meest relevante verschillen per partner worden besproken.

Bijdrage van de betrokkenen bij de opdrachtgever aan het partnerschap

De opdrachtgever levert een beperkte bijdrage aan het transferproces van de trainee. De opdrachtgever meent dat hij transfer waarborgt door trainees naar de opleiding te sturen, omdat zij menen dat de aanbieders de transfer waarborgen. Zo acht de leiding bij case 2 en 3 het niet hun taak te motiveren tot transfer. De aanbieders willen daarentegen de ondersteuning van leidinggevendens vergroten, daar zij alleen tijdens de opleidingsdagen de transfer kunnen bevorderen en de leiding dit tijdens het werk kan. Gesprekspartners van de accountmanagers beëindigen bovendien vaak na opdrachtbevestiging en traineeselectie hun werkzaamheden en betrokkenheid bij de opleiding. Dit is opvallend, daar zij doorgaans veel opleidingsresultaten vereisen vanwege de hoge verletkosten en andere investeringen die de opleiding veronderstelt. Dit suggereert dat zij de aanbieders voor transfer verantwoordelijk maken en hun eigen invloed hierop niet onderkennen evenals dat het niet vanzelfsprekend is dat opdrachtgevers nadenken over hun rollen en taken in het partnerschap of deze uitvoeren. De accountmanager bij case 1 heeft daarom duidelijke afspraken gemaakt met de opdrachtgever, omdat hij meent dat je in een opleiding juist de opdrachtgever verantwoordelijk kan en moet maken voor het transferproces. Zo is afgesproken dat trainees transferopdrachten uitvoeren onder begeleiding van mentor. De opdrachtgever helpt de opdrachten ontwikkelen en levert de mentor. De afspraken van accountmanagers met de opdrachtgever lijken zodoende belangrijk te zijn om actieve betrokkenheid bij het transferproces te verkrijgen. Daar betrokkenen bij de aanbieders de opdrachtgever niet kunnen verplichten dergelijke afspraken te maken, is het noodzakelijk dat betrokkenen bij de opdrachtgever ook zelf overtuigd zijn van het belang van hun rol in het partnerschap en hun waarde voor het transferproces.

Bijdrage van de betrokkenen bij het opleidingsinstituut aan het partnerschap

Betrokkenen bij het opleidingsinstituut leveren een redelijke bijdrage aan het transferproces van de trainee en lijken hun rollen en taken als partner in het partnerschap voldoende uit te voeren. Zo zijn rollen en taken in voldoende mate en op een gewenste manier verdeeld onder betrokkenen. Echter, de taak- en roluitvoering is te verbeteren. Zo werken trainers, pc's en accountmanagers onvoldoende samen. Zo merken trainers en pc's dat accountmanagers informatie uit de behoeftenanalyse onvoldoende hebben of aanreiken, waardoor trainers zelden de rationale en leerdoelen weten als zij de opleiding ontwikkelen. Accountmanagers merken daarentegen dat trainers geen interventies initiëren om het transferproces te stimuleren tijdens de intervallen van de opleidingsdagen, terwijl zij dit afspreken met de opdrachtgever en gemeld hebben aan de trainers. Maar dit communiceren zij niet naar elkaar. Vaak raken ze pas weer in gesprek als

problemen ontstaan en informatie nodig is om het op te lossen. Zo verbeteren trainers het opleidingsprogramma niet als zij merken dat zij het anders uitgevoerd hebben dan gepland was. Alleen bij case 1 houden ze tussentijdse besprekingen om het proces te bespreken en bij te sturen. Dit duidt allemaal op een beperkt partnerschap binnen het opleidingsinstituut. Daarnaast blijken trainers zelden taken af te stemmen of informatie over de voortgang van de opleiding over te dragen aan andere trainers in de opleiding, zoals bij case 2. Dit suggereert dat trainers weinig betrokken zijn bij de opleiding, wat trainers en andere betrokkenen bij het opleidingsinstituut bevestigen. Door de geringe betrokkenheid ondernemen trainers bij case 2 weinig acties om het transferproces te stimuleren buiten de opleidingsdagen om. Zo bieden zij geen transferopdrachten aan en communiceren zij niet de transfervoornemens van trainees aan de trainer die de volgende dag verzorgt. Hun geringe betrokkenheid wordt versterkt door het niet kennen van en daardoor niet kunnen samenwerken met de leidinggevendenden van trainees en het ‘delen’ van een traineegroep met andere trainers. Ondanks dat het opleidingsinstituut deze verbeterpunten ervaart, merken de opdrachtgevers deze niet op. Zij menen juist dat het opleidingsinstituut het partnerschap versterkt door hun werkuitvoering, dat ze goed samenwerken vanuit een duidelijke en gewenste rol- en taakverdeling en dat ze informatie voldoende uitwisselen.

Bijdrage van de betrokkenen bij de hoger onderwijsinstelling aan het partnerschap

Alle betrokkenen achten de bijdrage van de hoger onderwijsinstelling aan het partnerschap gering, omdat zij geen zicht hebben op hun werk binnen het partnerschap. Zo weten de trainers niet welke bijdrage de hoger onderwijsinstelling levert aan het partnerschap en welke meerwaarde zij heeft. Betrokkenen uit de hoger onderwijsinstelling herkennen deze, in hun ogen onterechte, constatering en zijn hierover ontevreden. Zij wensen daarom samenwerkingsafspraken met het opleidingsinstituut te maken en te formaliseren, zodat duidelijkheid ontstaat voor alle betrokkenen over ieders bijdrage en waarde. Zij vinden hun rol in de opleidingsontwikkeling te klein, terwijl zij menen deze rol beter te kunnen vervullen dan het opleidingsinstituut vanwege hun onderwijsachtergrond. Echter, het opleidingsinstituut lijkt hen deze rol niet toe te delen. Zo zijn zij zelden aanwezig bij de verkoopgesprekken en krijgen ze vaak alleen de offerte ter goedkeuring toegestuurd. Ook ontwikkelen trainers de opleiding zonder consultatie bij of tussenkomst van de hoger onderwijsinstelling. Aangezien zij een certificaat verstrekken op basis van de opleiding, is het voor hen noodzakelijk de kwaliteit te garanderen. Echter, hiervoor ervaren zij onvoldoende mogelijkheden door hun geringe rol, terwijl zij de kwaliteit van de opleidingen wel als gering waarderen. Betrokkenen bij het opleidingsinstituut merken op dat de hoger onderwijsinstelling zichzelf deze rol aanmeet door geen acties te ondernemen om andere taken of een grotere rol te verkrijgen. Dit suggereert dat zij zelf verantwoordelijk zijn voor hun geringe bijdrage aan het partnerschap.

4.5 ERVAREN MATE VAN TRANSFER VAN HET GELEERDE

In de interviews is aan trainees, casegebonden trainers en leiding gevraagd in hoeverre trainees het geleerde gebruiken in hun dagelijkse werkpraktijk. Tabel 11 toont hun antwoorden op hoofdlijnen. Betrokkenen bij de aanbieders hebben onvoldoende zicht op het transferproces van trainees en zijn daarom buiten beschouwing gelaten. Een plus staat voor (bijna) altijd tot vaak ervaren, een min voor (bijna) nooit tot soms en een plusmin voor soms tot vaak ervaren.

Tabel 11

Ervaren mate van transfer van het geleerde volgens trainees, leidinggevendenden en trainers per case

	Case 1**			Case 2			Case 3		
	Te	L	Tr	Te	L	Tr	Te	L	Tr
Ervaren mate van transfer door trainees*	+	+	+	-	+	±	-	+	+
Ervaren van effecten van transfer	+	+	+	-	+	±	-	+	±

Noot Te staat voor trainee, L voor leidinggevendenden en Tr voor casegebonden trainers; * Een min (-) betekent dat de respondenten het (bijna) nooit tot soms ervaren, een plusmin (±) dat ze het soms tot vaak ervaren en een plus (+) dat ze het vaak tot (bijna) altijd ervaren. ** Trainees: case 1 (n=2); case 2 (n=4) en case 3 (n=3); Leiding: case 1 (n=3); case 2 (n=3) en case 3 (n=3); Trainers: case 1 (n=1); case 2 (n=6) en case 3 (n=1).

Tabel 11 toont dat trainees over het algemeen menen weinig bezig zijn met het transferproces. Alleen trainees uit case 1 menen het geleerde vaak te gebruiken om hun werkprestaties te veranderen. Leidinggevend en casegebonden trainers daarentegen menen dat alle trainees er veel mee bezig zijn en kunnen allen benoemen hoe en wat trainees gebruiken in het werk. Zo meldt een leidinggevende bij case 2 dat de werkhouding van een trainee meer gericht is op samenwerking en informatie-uitwisseling door toepassing van de geleerde communicatieve en sociale vaardigheden. Trainees kunnen dergelijke voorbeelden moeilijk concretiseren. Zij lijken daarom vooral onbewust bezig te zijn met transfer en geven dit zelf ook aan: “Het is niet dat ik er bewust bij stilsta, het is meer dat ik mijn werk doe en soms achteraf merk dat ik mijn taak uitvoerde zoals ik in de opleiding geleerd heb.” (Trainee 3, Case 2). Trainers onderkennen dit, aangezien zij merken dat trainees zelden op afroep een concreet voorbeeld van de wijze van transfereren of een effect van transfer kunnen benoemen. Trainees uit case 1 ondervinden bovendien meer positieve effecten van transfer dan trainees uit case 2 of 3 daar zij merken dat eigen werkprestaties en prestaties van collega’s veranderen door toepassing van het geleerde. De leidinggevend en uit case 1 onderkennen dit, aangezien zij merken dat een hele afdeling zijn gedrag verandert doordat de trainee hen hiertoe enthousiasmeert en aanmoedigt. Trainees uit case 2 en 3 benoemen verschillende transferbelemmerende invloeden als oorzaak voor het uitblijven van (effecten van) transfer. Hun leiding onderkent deze belemmeringen echter niet en ervaart wel positieve veranderingen in de werkprestaties van trainees en/of hun collega’s. Het is onduidelijk waarom zij verschillen in ervaring. Verder menen alleen trainers bij case 2 dat transferbelemmerende omstandigheden trainees weerhouden van toepassing. Leidinggevend en trainers zijn zodoende positiever dan trainees over de afwezigheid van transferbelemmerende omstandigheden. Wel lijken dergelijke belemmeringen een potentiële verklaring te zijn voor het uitblijven van hoge transfer of veel effecten bij case 2 en 3 daar de betrokkenen bij case 1 geen transferbelemmeringen ervaren.

4.6 REFLECTIE OP DE VERKREGEN INFORMATIE

In dit onderzoek is kwalitatieve data verzameld door het voeren van interviews met alle betrokkenen bij de opleidingen. Deze data bieden veel inzicht in overwegingen van betrokkenen in het partnerschap, aangezien het merendeel zijn of haar gedachtegang over het transferproces, de transferbevorderende factoren⁴ en het partnerschap goed onder woorden wist te brengen. Trainees, trainers en leiding zijn hierbij de belangrijkste informanten gebleken. Zij wisten uitgebreide overwegingen over het partnerschap, het transferproces en de transferbevorderende factoren te bieden. HR, projectcoördinatoren en ondersteunende staf bleken minder informatie te bezitten of minder betrokken te zijn bij het partnerschap dan gedacht. Zij zijn zodoende als informant minder relevant gebleken. Het managementteam, de teamleiders en de studieadviseur bleken vooral op strategisch niveau na te denken over de opleiding en minder zicht te hebben op de transferbevorderende factoren dan gedacht. Zij hebben echter wel voldoende relevante informatie kunnen bieden. Tot slot bleken de ervaringen en meningen binnen een groep betrokkenen weinig rivaliserend, wat suggereert dat het geschetste beeld zo volledig mogelijk is en door alle betrokkenen herkend en onderkend zal worden.

⁴ Helaas wisten de betrokkenen over drie factoren geen of te weinig relevante antwoorden te bieden, daar zij de factoren onvoldoende onderscheidend vonden. Dit zijn de factoren verwachte prestatie-uitkomsten, feedback en coaching en het ontbreken van sancties van de leidinggevende. In het kwantitatieve deel van dit onderzoek, waarover in deze scriptie niet gerapporteerd is, zijn deze factoren door een principale componentenanalyse tevens onvoldoende onderscheidend bevonden. Daarom zijn de resultaten voor deze factoren buiten beschouwing gelaten.

5 CONCLUSIE

In dit onderzoek zijn drie partnerschappen van betrokkenen bij drie bedrijfsopleidingen centraal gesteld om inzicht te krijgen in de transferbeïnvloeding van transferbevorderende factoren, de sterkte van het partnerschap van alle betrokkenen en het transferproces van trainees. Dit inzicht is verkregen door interviews met alle betrokkenen te houden en gerapporteerd in het vorige hoofdstuk. In dit hoofdstuk worden deze resultaten nader verklaard en geïnterpreteerd, zodat duidelijk wordt hoe de aanbieders de transfer bevorderen. Dit beantwoordt het eerste gedeelte van de onderzoeksvraag. Het tweede gedeelte wordt beantwoord door aanbevelingen te doen over transferbevorderende maatregelen die de aanbieders kunnen nemen om de effectiviteit van hun gezamenlijke opleidingen te verhogen.

5.1 VERKLARING EN INTERPRETATIE VAN DE RESULTATEN

Het resultatenhoofdstuk toont dat trainees onvoldoende transfereren voor een succesvol transferproces. Trainees uit case 1 passen het meeste toe in de praktijk volgens betrokkenen en trainees bij case 2 het minst. Betrokkenen bij case 1 blijken tevens de grootste transferbevordering van de transferbevorderende factoren te ervaren en betrokkenen bij case 2 de kleinste. Echter, de ervaren mate van transferbevordering van de factoren lijkt over het algemeen gering te zijn, omdat betrokkenen veelal bij iedere factor transferbelemmerende invloeden benoemd hebben. Opvallend is dat trainees deze belemmeringen vaker dan andere betrokkenen ervaren. Dit valt vooral bij case 2 en 3 op omdat verschillen tussen trainees, leiding, HR en trainers relatief groot zijn. Transferbevorderende factoren, horende bij traineekenmerken, lijken de transfer over het algemeen het minst te bevorderen en de factoren, horende bij opleidingsprogrammamenmerken, het meest. Echter, ook bij de opleidingskenmerken zijn twee factoren, te weten evaluatie en behoeftenanalyse, weinig transferbevorderend. Dit duidt aan dat zowel de trainee-, opleidingsprogramma- als werkomgevingkenmerken de transfer niet optimaal bevorderen volgens de betrokkenen. De geringe transferbevordering van de factoren kan een verklaring zijn voor het uitblijven van een succesvol transferproces. Het onvoldoende sterke partnerschap tussen betrokkenen is tevens een potentiële verklaring. Betrokkenen blijken onvoldoende samen te werken aan het bevorderen van transfer. De hoger onderwijsinstelling blijkt de kleinste bijdrage te leveren aan het partnerschap en het opleidingsinstituut de grootste. Het partnerschap bij case 1 vormt hierop de uitzondering daar betrokkenen nauw samenwerken om de transfer te garanderen. Deze resultaten samengenomen valt op dat betrokkenen uit case 1 positiever zijn dan betrokkenen binnen case 2 en 3 over de transferbevordering, de sterkte van het partnerschap en het transferproces. Deze case manifesteert zich derhalve als voorbeeldcase voor case 2 en 3 als ook voor andere opleidingen van de aanbieders. Deze summier gepresenteerde resultaten worden in de volgende paragrafen in detail verklaard en geïnterpreteerd.

De invloed van de transferbevorderende factoren op het transferproces

In dit onderzoek is verondersteld dat iedere transferbevorderende factor zowel afzonderlijk als in interactie met andere factoren de transfer kan beïnvloeden, waarbij de richting en intensiteit afhankelijk is van de implementatiewijze van de factor en de ervaringen van betrokkenen. Deze veronderstelling is bevestigd. De verschillen in ervaringen tussen trainees, trainers, leiding en HR bij case 2 en 3 bevestigen dat de richting en intensiteit van de transferbeïnvloeding afhankelijk is van de ervaringen van betrokkenen, aangezien zij allen hun ervaringen over dezelfde opleiding gedeeld hebben. Aannemelijk is dat verschillen verklaard worden door ieders unieke interpretatie van de werkelijkheid. Bovendien bevestigen de ervaringen dat de factoren zowel afzonderlijk als in interactie met elkaar de transfer beïnvloeden, omdat de meeste betrokkenen bij de cases menen dat trainees voldoende transfereren, terwijl de transferbevordering van veel factoren onvoldoende is. Dit impliceert dat factoren de negatieve invloed van andere factoren kunnen neutraliseren of de positieve invloed kunnen versterken.

Het ontbreken van een gedegen behoeftenanalyse

Een gedegen behoeftenanalyse levert informatie op om transferbevorderende keuzes mee te maken voor de werkomgeving-, opleidingsprogramma- en enkele traineekenmerken als werkervaring en vooropleiding en verwachte bruikbaarheid (Broad & Newstrom, 1996; Lim & Morris, 2006; Montesino, 2002; Yamnill & McLean, 2001). Echter, de meeste betrokkenen benoemen transferbelemmerende omstandigheden die voortkomen uit het onvoldoende uitvoeren en/of benutten van de behoeftenanalyse. Zo ervaren trainees bij case 2 en 3 een geringe inhoudsvaliditeit en bruikbaarheid van de opleiding, voortkomend uit het onvoldoende analyseren van de traineekenmerken. Aangezien de opdrachtgever trainees zonder selectie-eisen van de aanbieders selecteert, trainers niet altijd met alle trainees een intake voeren en zij de intakes niet verwerken in het opleidingsprogramma voor een maatwerkopleiding, leidt het onvoldoende uitvoeren van de doelgroep- en taakanalyse logischerwijs tot verminderde transferbevordering van deze factoren. Dit effect wordt versterkt door de factor werkervaring en vooropleiding, aangezien de opdrachtgevers door de ontbrekende selectie-eisen eigen voorkeuren bij traineeselectie handhaven en niet selecteren op basis van homogeniteit van voorkennis, opleidings- en denkniveau, werkervaring en/of huidige functies. Hierdoor is de traineegroep zeer heterogeen en ontbreekt het gewenste denk- en opleidingsniveau. Dit belemmert tevens de transferbevordering van de genoemde factoren. Dit impliceert dat accountmanagers en trainers bij het uitvoeren van de behoeftenanalyse en het selecteren van trainees onvoldoende samenwerken met betrokkenen bij de opdrachtgever. De werkwijze in het partnerschap belemmert dus de transferbevordering van verwachte bruikbaarheid, inhoudsvaliditeit en transferontwerp. Echter, daar betrokkenen bij case 1 deze transferbelemmeringen niet ervaren, ondanks dat het procesverloop vergelijkbaar is en de doelgroep heterogeen is, belemmeren andere factoren ook het transferproces.

De matige transferbevordering van de werkomgevingkenmerken zijn een tweede potentiële oorzaak voor het onsuccesvolle transferproces bij case 2 en 3, omdat trainees de werkomgeving weinig transferbevorderend achten. Zo ervaren zij geringe mogelijkheden tot transfer, terwijl accountmanagers, leiding en HR bij case 2 en 3 menen dat de huidige werksituatie van trainees voldoende mogelijkheden omvat. Mogelijk ervaren trainees ten onrechte weinig mogelijkheden, maar het is waarschijnlijker dat zij door de geringe inhoudsvaliditeit en bruikbaarheid geen koppeling tussen de opleiding en hun werk ervaren en daardoor eventuele mogelijkheden tot toepassing niet als mogelijkheid beoordelen (Lim & Morris, 2006; Ruona, et al., 2002; Yamnill & McLean, 2001). Het is derhalve onterecht dat accountmanagers, leiding en HR een transferbevorderende werkomgeving als vanzelfsprekend zien. Dit kan echter verklaard worden door het onvoldoende uitvoeren van de organisatieanalyse, aangezien dit het analyseren van het transferklimaat veronderstelt (Brinkerhoff & Gill, 1994; Salas & Cannon-Bowers, 2001). Aangezien de werkomgeving van trainees de transfer sterk beïnvloedt (Burke & Hutchins, 2007, 2008; Gegenfurtner, et al., 2009; Holton, et al., 2000; Lim & Morris, 2006), is het ontbreken van een gedegen behoeftenanalyse een evidente verklaring voor het uitblijven van de transferbevordering van de werkomgevingkenmerken bij case 2 en 3. Het sterke partnerschap van betrokkenen bij case 1 bekrachtigt het belang van samenwerking bij een organisatieanalyse, daar zij de informatie uit de analyse gebruikt hebben voor afspraken over de werkomgevingkenmerken. Betrokkenen bij case 1 ervaren de werkomgeving dan ook als transferbevorderend. Het onvoldoende uitvoeren en benutten van een behoeftenanalyse veroorzaakt zodoende het uitblijven van een succesvol transferproces van trainees bij case 2 en 3.

Een gebrek aan motivatie voor transfer bij de trainees

De betrokkenen in het partnerschap ondervinden dat het ontbreken van de grondige behoeftenanalyse de transferbevordering van verschillende factoren bij case 2 en 3 belemmert, zoals de verwachte bruikbaarheid,

inhoudvaliditeit, strategische koppeling en de werkomgevingkenmerken. Aangezien de richting en intensiteit van de factor motivatie voor transfer afhankelijk is van de transferbeïnvloeding van deze factoren (Gegenfurtner, et al., 2009; Salas & Cannon-Bowers, 2001) en deze factoren weinig transferbevorderend zijn, is het verklaarbaar dat de motivatie voor transfer van trainees bij case 2 en 3 laag is. Daar de leiding en HR bij case 2 en 3 menen dat het de taak van de aanbieders is de trainees tot transfer te motiveren en accountmanagers met hen geen afspraken over de werkomgeving hebben gemaakt, ondernemen zij weinig acties ter bevordering van een succesvol transferproces. Ondanks dat de trainers inderdaad veel acties tijdens de lesdagen ondernemen om het transferproces en de motivatie voor transfer te stimuleren door het transferontwerp en hun trainerkarakteristieken, blijft een succesvol transferproces van trainees uit. De acties zijn zodoende ontoereikend om de transferbelemmeringen van andere factoren te compenseren. Dit betekent dat de leiding en HR de verantwoordelijkheid moeten gaan dragen voor het creëren van een transferbevorderende werkomgeving. Hiertoe dienen zij wel de transferbelemmerende invloeden te kennen. Daar een organisatieanalyse niet uitgevoerd is en ondersteuning van de leiding aan trainees ontbreekt, bestaat het vermoeden dat de leiding en HR dit niet weten.

Indien de leidinggevendenden trainees had ondersteund door gesprekken over transfermogelijkheden en eventuele belemmeringen te voeren, hadden zij tijdens deze gesprekken vernomen wat het transferproces belemmert (Burke & Hutchins, 2007; Kraiger, et al., 2004; Lim & Johnson, 2002; Saks & Belcourt, 2006). Dan zouden zij wellicht meer mogelijkheden gecreëerd hebben door de werkdruk te verlichten of prioriteiten te verleggen, omdat trainees dit zelf niet kunnen (Burke & Hutchins, 2007; Holton, et al., 2000; Montesino, 2002; Rouiller & Goldstein, 1993; Russ-Eft, 2002). Aangezien trainees en leiding bij case 2 en 3 dergelijke gesprekken niet voeren en de leiding meent dat dit niet noodzakelijk is, is het evident dat de geringe ondersteuning van de leidinggevende en diens roluitvoering in het partnerschap de motivatie voor transfer en het transferproces van trainees bij case 2 en 3 negatief beïnvloeden. Daar de leiding deze ondersteuning zelden aan trainees biedt (Montesino, 2002) zijn duidelijke afspraken hierover in het partnerschap erg belangrijk (Brinkerhoff & Gill, 1994; Brinkerhoff & Montesino, 1995; Broad & Newstrom, 1996; Kozlowski & Salas, 1997; Montesino, 2002). De afspraken in het partnerschap bij case 1 staven deze bewering, aangezien trainees bij case 1 een hoge motivatie voor transfer hebben als gevolg van de gemaakte afspraken. Leiding en HR bieden trainees bijvoorbeeld tijd om aan transferopdrachten te werken en een mentor om hierbij te ondersteunen. Het partnerschap bij case 1 heeft deze afspraken gemaakt om te waarborgen dat de opleiding als een geïntegreerd organisatieonderdeel fungeert. Aangezien een strategische koppeling het transferproces van trainees belangrijk maakt voor het bereiken van de organisatiestrategie (Hawley & Barnard, 2005), is het ontbreken van een sterke strategische koppeling bij case 2 en 3 tevens een plausibele verklaring voor de geringe transferbevordering van de werkomgevingkenmerken en daarmee een aannemelijke veroorzaker van de geringe motivatie voor transfer en het onsuccesvolle transferproces.

Het ongewenste neveneffect van evaluatie op transfer en de rol van de hoger onderwijsinstelling

Het evalueren van een opleiding met gedrags- en resultaatcriteria kan een positief effect op transfer hebben, doordat trainees zich hierdoor genoodzaakt zien en verantwoordelijk voelen om het geleerde toe te passen en zijn prestaties te verbeteren (Alliger, et al., 1997; Arthur, et al., 2003; Burke & Hutchins, 2007; Brinkerhoff & Montesino, 1995; Montesino, 2002; Russ-Eft, 2002). Evalueren met reactie- en leercriteria is minder gewenst, omdat onbekend is hoe dit de transfer beïnvloedt (Alliger, et al., 1997; Arthur, et al., 2003). Echter, de resultaten tonen dat de aanbieders leercriteria in plaats van gedrag- of resultaatcriteria hanteren bij de evaluatie. Dit verklaart de beperkte transferbevordering van evaluatie. Daarnaast lijkt de wijze van evalueren ongewenste neveneffecten te hebben, daar het de aandacht en inspanningen van trainees verlegt van het transferproces naar het succesvol voltooien van de evaluatie. In plaats van stimuleren van transfer heeft het zodoende een averechts effect. Het is voor de aanbieders bovendien vooral een middel

om zichtbare resultaten bij de opdrachtgever te bereiken, in plaats van een middel om te meten in hoeverre deze resultaten door het transferproces bewerkstelligd zijn. De evaluatie wordt als meetinstrument dus oneigenlijk gebruikt, terwijl zij op basis hiervan een certificaat met studiepunten uitreikt aan trainees. Dit is daarom een onverstandige en ongewenste werkwijze. Betrokkenen bij de hoger onderwijsinstelling borgen zodoende onvoldoende de zuiverheid en kwaliteit van het meetinstrument, terwijl zij, als instantie die het certificaat uitreikt, hiervoor verantwoordelijkheid dragen. Ondanks dat de resultaten tonen dat zij menen dat betrokkenen bij het opleidingsinstituut hen onvoldoende mogelijkheden bieden om een andere rol te vervullen, is het opvallend dat zij weinig acties ondernemen als zij een hoge opleidingskwaliteit nastreven en deze nu als gering waarderen. Hun taak- en roluitvoering in het partnerschap is hierdoor als onvolkomen te karakteriseren evenals hun samenwerking en afstemming met het opleidingsinstituut. De huidige werkwijze van de hoger onderwijsinstelling en de huidige evaluatie zijn zodoende ongeschikt voor het transferproces.

Het partnerschap tussen de opdrachtgever en de aanbieders

Tot slot is het partnerschap van betrokkenen over het algemeen onvoldoende sterk, doordat ieders werkwijze de sterkte lijkt te verminderen. Zo onderkennen betrokkenen bij opdrachtgevers onvoldoende dat zij een belangrijke rol in het partnerschap vervullen daar zij taken, die bij hen horen, toebedelen aan de aanbieders. De aanbieders menen daarentegen dat rol van de opdrachtgever sterk vergroot moet worden, omdat zij de transferbelemmerende invloed van de werkomgevingkenmerken niet kunnen verhelpen. De partners hebben dus te weinig afspraken gemaakt over de rol- en taakverdeling en ieders verantwoordelijkheid in het partnerschap. Dergelijke afspraken zijn echter essentieel als een succesvol transferproces en effectiviteit van de opleiding nagestreefd wordt (Brinkerhoff & Gill, 1994; Brinkerhoff & Montesino, 1995; Broad & Newstrom, 1996; Montesino, 2002). Bij case 1 is het effect van deze afspraken dan ook duidelijk zichtbaar, daar het transferproces succesvol is en transferbelemmeringen uitblijven. Door regelmatig tussentijds het proces te bespreken, waarborgen zij bovendien dat tijdig bijgestuurd wordt en trainees voldoende transfereren. Goede afspraken in het partnerschap zijn dus voorwaardelijk aan een actieve rol van de opdrachtgever in het transferproces en aan het bereiken van het doel, een succesvol transferproces van trainees, als partners. Echter, onduidelijk is of alle betrokkenen dit doel als gezamenlijk doel wensen te bereiken. Daar de roluitvoering van betrokkenen bij de partners indiceert dat dit niet het gezamenlijke doel is, lijken het ontbreken van een gezamenlijk doel en samenwerking om dit doel te bereiken tevens de geringe sterkte van het partnerschap te verklaren.

Zo ontbreekt vaak informatie over de rationale en de leerdoelen als trainers de opleiding ontwikkelen, wat duidt op het ontbreken van het gezamenlijke doel. Echter, zij werken onvoldoende samen met de accountmanager of opdrachtgever om meer informatie te verkrijgen. Ook de hoger onderwijsinstelling werkt onvoldoende samen, daar hun bijdrage aan het partnerschap voor veel betrokkenen onduidelijk is. Bovendien kennen de partners elkaar zelfs rollen toe die logischerwijs en volgens wetenschappelijk onderzoek bij zichzelf horen, wat indiceert dat onduidelijk is wie op welke manier bijdraagt aan het bereiken van het doel. Te weinig samenwerkingsafspraken in het partnerschap en/of het niet nastreven van hetzelfde gezamenlijke doel lijken dit te veroorzaken. Dit heeft echter een transferbelemmerende invloed op diverse factoren, zoals bij de werkomgevingkenmerken is geïllustreerd (Brinkerhoff & Gill, 1995; Brinkerhoff & Montesino, 1995; Kozlowski & Salas, 1997; Montesino, 2002). Het veroorzaakt bovendien de geringe sterkte van het partnerschap, wat vervolgens een onsuccesvol transferproces van trainees tot gevolg heeft. De wijze waarop de partners met elkaar samenwerken, afspraken maken en een gezamenlijk doel definiëren en nastreven is zodoende een aannemelijke verklaring voor het uitblijven van een succesvol transferproces van trainees bij case 2 en 3 (Brinkerhoff & Gill, 1995; Brinkerhoff & Montesino, 1995; Broad & Newstrom, 1996; Kozlowski & Salas, 1997; Montesino, 2002).

5.2 TRANSFERBEVORDERENDE MAATREGELEN VOOR EEN HOGERE EFFECTIVITEIT

Aangezien opleidingen vaak forse investeringen zijn voor de opdrachtgever, dient het partnerschap te garanderen dat de opdrachtgever zijn investeringen gerechtvaardigd ziet in termen van verbeterde trainee- en organisatieprestaties (Velada, et al., 2007; Noe, et al., 2006). Uit de interpretatie en verklaring van de resultaten kan echter geconcludeerd worden dat het partnerschap dit op dit moment onvoldoende kan garanderen. Om ervoor te zorgen dat de werkwijze van het partnerschap het transferproces meer gaat bevorderen door een succesvol transferproces en het resulteert in verbeterde trainee- en organisatieprestaties, worden de volgende aanbevelingen geboden.

De eerste aanbeveling omvat het grondig uitvoeren van een volledige behoeftenanalyse. Case 1 manifesteert zich in dit onderzoek als voorbeeldcase mede doordat zij op basis van de behoeftenanalyse afspraken hebben gemaakt die een sterk partnerschap en transferbevordering van de meeste factoren waarborgen. Om accountmanagers en trainers te ondersteunen bij de uitvoering, is het ontwikkelen van een checklist in samenwerking met hen gewenst. Deze dient, naast de gebruikelijke stappen in de doelgroep-, taak- en organisatieanalyse, elementen te omvatten ter waarborging van de transferbevorderende factoren. Hij zal de accountmanagers en trainers prikkelen om goede informatie te verkrijgen en het te benutten, zodat de kans groter wordt dat het partnerschap een succesvol transferproces kan garanderen.

Ten tweede is het aan te raden het procesverloop vanaf de start tot de afronding van de opleiding te reviseren, daar enkele processtappen transferbelemmerend zijn. Zo is de selectieprocedure van trainees een transferbelemmerende processtap, doordat selectiecriteria van de aanbieders ontbreken en opdrachtgevers eigen voorkeuren handhaven. Het gereviseerde procesverloop dient alle aangeduide transferbelemmerende omstandigheden uit te sluiten zodat het als leidraad en overeengekomen referentiepunt kan fungeren voor de werkwijze van betrokkenen in het partnerschap. Dit proces zal hen zodoende attenderen op het waarborgen van de transferbevordering, wat ook de kans vergroot dat de samenwerking in het partnerschap beter wordt. Daarnaast dient het opstellen van een samenwerkingsovereenkomst voor het partnerschap als processtap opgenomen te worden. Hierin leggen de partners de gemaakte afspraken vast over de taak-, rol- en verantwoordelijkheidsverdeling, het gezamenlijke doel, de informatieoverdracht, de effectmeting en sancties bij schending van de overeenkomst door een betrokkene of partner. Deze overeenkomst dient voor iedere opleiding opgesteld te worden, ook al werken de partners bij meerdere opleidingen samen. Taken of afspraken kunnen namelijk per opleiding verschillend zijn. De overeenkomst en de mogelijke sancties bij schending formaliseren het partnerschap, waardoor de kans kleiner wordt dat betrokkenen of partners zich onttrekken aan hun rollen, taken en/of verantwoordelijkheden (Brinkerhoff & Gill, 1995; Brinkerhoff & Montesino, 1995; Montesino, 2002). Daarnaast geeft dit de partners gelegenheid en grond om kritische vragen te stellen en elkaar aan te spreken op geleverde prestaties.

Ten derde dient een effectmeting als processtap toegevoegd te worden. Dit is een evaluatie waarbij gedrags- en waar mogelijk ook resultaatcriteria gehanteerd worden om vast te stellen in hoeverre de opleiding daadwerkelijk tot verbeterde trainee- en/of organisatieprestaties geleid heeft. Hij dient uitgevoerd te worden als de opleiding reeds enige tijd afgerond is bij de traineegroep(-en) en waar mogelijk een controlegroep (Arthur, et al., 2003; Kraiger, et al., 2004). Trainees zullen zich hierdoor genoodzaakt zien en verantwoordelijk voelen om het geleerde te transfereren, waardoor de evaluatie een transferbevorderende in plaats van transferbelemmerende invloed zal hebben (Alliger, et al., 1997; Arthur, et al., 2003; Burke & Hutchins, 2007; Brinkerhoff & Montesino, 1995; Montesino, 2002). Indien de uitkomsten van de meting financiële consequenties hebben (in het kader van Return on Investment), zal het bovendien een stimulans zijn voor de betrokkenen om hun rollen en taken goed uit te voeren (Brinkerhoff & Gill, 1995; Morrow, Jarrett & Rupinski, 1997 zoals geciteerd in Russ-Eft, 2002). Het is daarom interessant hierover afspraken te maken in de samenwerkings-

overeenkomst. Bovendien kunnen tussentijdse evaluaties als processtap opgenomen worden. Op dit moment bespreken alleen betrokkenen bij case 1 tussentijds hoe het proces verloopt om te waarborgen dat zij de transfer blijven bevorderen. Deze processtap borgt dat het gemeengoed wordt voor de partners om regelmatig te spreken over de bevordering van het transferproces en maakt het mogelijk te controleren of allen zich houden aan de samenwerkingsovereenkomst. Deze stap impliceert wel dat het geringe interne partnerschap bij het opleidingsinstituut versterkt dient te worden daar de afwezigheid van (tussentijdse) besprekingen bij case 2 en 3 illustreert dat het binnen het opleidingsinstituut niet vanzelfsprekend is tussentijds te evalueren.

Ten vierde is het aan te bevelen het interne partnerschap bij het opleidingsinstituut te versterken door de betrokkenen duidelijkheid te laten creëren over de rol-, taak- en verantwoordelijkheidsverdeling en effectief en efficiënt met elkaar te communiceren. Hierdoor kunnen zij zelf en hun collega's het werk uitvoeren op de bedoelde wijze. De gemaakte afspraken kunnen vastgelegd worden in een interne samenwerkingsovereenkomst of werkinstructie, aangezien dit grond en een referentiepunt creëert om elkaar op aan te spreken. Wel dienen betrokkenen bereid te zijn om beter samen te werken. Aangezien deze houding niet vanzelfsprekend lijkt te zijn, is het aan te bevelen hen te ondersteunen in het aannemen van een andere, meer op samenwerking gerichte, houding door training, teambuildingsactiviteiten of het belonen van een sterk intern partnerschap. Daarnaast is het belangrijk dat betrokkenen weten wat de consequenties zijn van ander, niet samenwerkingsgericht, gedrag op het transferproces en dat zij anderen hierop durven aanspreken, aangezien de kans hierdoor kleiner zal worden dat betrokkenen dit ongewenst gedrag gaan vertonen (Brinkerhof & Montesino, 1995; Hutchins, 2009, Montesino, 2002).

Aangezien onderzoeksresultaten over het algemeen weinig bekend zijn bij opleiding- en trainingprofessionals (Salas & Cannon-Bowers, 2001; Saks & Belcourt, 2006; Burke & Hutchins, 2008) is het ten vijfde aan te bevelen kennisvergroting van de betrokkenen bij de partners over transfer(-bevordering) enigszins te forceren. Zo kunnen de aanbieders betrokkenen dit afstudeeronderzoek en/of de referentieartikelen aanbieden ter bestudering of voor hen workshops en bijeenkomsten organiseren over het transferproces en transferbevordering. Kennis- en bewustzijnsvergroting van betrokkenen bij de opdrachtgever is tevens wenselijk, aangezien hierdoor de kans groter wordt dat zij hun rol in het partnerschap vervullen. De aanbieders kunnen dit bewerkstelligen door hen een informatiebrochure aan te bieden en/of met hen informatieve gesprekken te voeren. Daarnaast is het stellen van randvoorwaarden aan ieder partnerschap een mogelijkheid om te waarborgen dat bepaalde transferbevorderende afspraken nimmer ontbreken. Ondanks dat dit een drempel kan opwerpen voor opdrachtgevers om de samenwerking aan te gaan en dus mogelijk ongewenste commerciële consequenties heeft, lijkt dit een geschikte manier om te bewerkstelligen dat de opdrachtgever zich committeert aan zijn rol.

Een zesde en laatste aanbeveling omvat het nadenken over de betrokkenheid van de hoger onderwijsinstelling in het partnerschap. Hun huidige bijdrage is zeer gering en het tastbare product dat zij op basis van de evaluatie afgeven, het certificaat, lijkt voor ongewenste neveneffecten te zorgen. Bovendien zal de opdrachtgever zijn investeringen eerder gerechtvaardigd zien door verbeterde werknemer- en/of organisatieprestaties als gevolg van een succesvol transferproces dan door het certificaat, ondanks dat het een civiele waarde kan hebben voor de opdrachtgever of trainees. Daarom is aan te bevelen de rol en bijdrage van de hoger onderwijsinstelling als partner te herdefiniëren, waarbij rekening gehouden wordt met de invloed van hun nieuwe rol en bijdrage aan het transferproces en de transferbevordering. Indien het alleen mogelijk is de hoger onderwijsinstelling een rol aan te meten die de transfer kan belemmeren, is het aan te raden om samenwerking met de hoger onderwijsinstelling te heroverwegen en/of ervan af te zien.

6 DISCUSSIE

In dit hoofdstuk worden kanttekeningen geplaatst bij het onderzoek en aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek. Deze kanttekeningen en aanbevelingen zijn geplaatst bij de gebruikte theorie in dit onderzoek, de gehanteerde onderzoeksmethode en de getrokken conclusies en geboden aanbevelingen.

6.1 KANTTEKENINGEN BIJ HET THEORETISCH KADER

In dit onderzoek blijken, na nadere bestudering van de bronnen, veel bronnen een psychologische grondslag te hebben. Dit kan een beperking van dit onderzoek zijn. Echter, transfer wordt door zowel onderwijskundige als (organisatie-) psychologische principes beïnvloed. Bovendien is meer bekend over trainee- en werkomgevingkenmerken dan over opleidingsprogrammakenmerken (Baldwin & Ford, 1988; Broad & Newstrom, 1996; Burke & Hutchins, 2007, 2008; Gegenfurtner, et al., 2009; Holton, et al., 2000). Daarom is deze beperking een logische gevolgtrekking van het huidige transferonderzoek. Wel is vervolgonderzoek naar de opleidingsprogrammakenmerken gewenst, daar dit onderzoek toont dat zij een sterke invloed op transfer kunnen hebben. In dit onderzoek is bovendien gerefereerd aan onderzoek dat is uitgevoerd in niet-Europese landen, zoals de Verenigde Staten. Het is aannemelijk dat transferbevordering echter (deels) afhankelijk is van de context van een land. Zo besteedt Amerikaans onderzoek ruime aandacht aan de factor positieve en negatieve uitkomsten (Broad & Newstrom, 1996; Burke & Hutchins, 2007, 2008; Holton, et al., 2000; Lim & Morris, 2006; Rouiller & Goldstein, 1993), terwijl het in dit onderzoek een geringe rol heeft. Dit duidt aan dat transfer (-bevordering) contextgebonden is. Het gebruiken van niet-Europees onderzoek is zodoende een beperking van dit onderzoek, ondanks dat dit onderzoek getracht heeft hiermee rekening te houden door het interview op maat te maken voor deze onderzoekscontext. Vervolgonderzoek naar contextgebondenheid is gewenst, zodat hierover meer duidelijkheid verkregen wordt. Tot slot doen het theoretisch kader en onderzoeksmodel onvoldoende recht aan de complexiteit en interactiviteit van de transferbevorderende factoren. Ondanks dat dit niet het onderzoeksdoel was, blijkt interactiviteit tussen de factoren een belangrijke rol te spelen bij de transferbevordering. Zo blijkt dat factoren elkaars transferbevordering kunnen versterken of neutraliseren, zoals de traineeselectie de transferbelemmerende invloed van behoeftenanalyse versterkt. Daarom is vervolgonderzoek naar de onderlinge relaties en beïnvloeding tussen de factoren gewenst.

6.2 KANTTEKENINGEN BIJ DE ONDERZOEKSMETHODE

Allereerst zijn de respondenten mogelijk subjectief. Ondanks dat de unieke ervaringen van iedere betrokkene de kracht en basis voor dit onderzoek vormen, kan dit ook een beperking zijn (Burke & Hutchins, 2008; Hutchins, 2009). Alle betrokkenen zijn namelijk ook belanghebbenden in het partnerschap, waardoor zij (on-)bewust hun ervaringen gekleurd kunnen hebben om een beter beeld van de werkelijkheid te schetsen. Ondanks dat geprobeerd is de subjectiviteit te reduceren en objectivering van de data te bevorderen door triangulatie van stakeholderperspectieven toe te passen en de data betrouwbaar te verwerken en anonimiseren, is een zeker subjectief element niet te vermijden.

Ten tweede zijn kanttekeningen te plaatsen bij de respondentenselectie. Zo is het aselekt selecteren van respondenten bij de opdrachtgever niet mogelijk gebleken. Alle trainees, leiding en HR zijn door het contactpersoon aangedragen, omdat zij wisten wie tijd voor het onderzoek kon en mocht maken. Het kan zijn dat (on-)bewust meer positieve of negatieve respondenten gekozen zijn, ondanks dat de onderzoeker benadrukt heeft dat een willekeurige selectie het meest wenselijk is. Het aselekt selecteren van de respondenten had tot andere inzichten kunnen leiden. Daarnaast zijn de respondent aantallen bij de opdrachtgever gering, doordat de contactpersonen vanwege de hoge verletkosten weinig respondenten beschikbaar wilden stellen. Hierdoor zijn de aantallen lager dan gehoopt. Het is

wenselijk bij vervolgonderzoek meer respondenten per groep van betrokkenen te betrekken, zodat met meer zekerheid uitspraken gedaan worden over de ervaringen van een groep van betrokkenen. Bovendien zijn in dit onderzoek alle betrokkenen behandeld als even belangrijke respondenten. Het is interessant te onderzoeken welke betrokkenen belangrijker zijn als respondent en of een weging, naargelang de belangrijkheid van een betrokkene, andere accenten in de onderzoeksresultaten tot gevolg heeft. Daarnaast is een kanttekening te plaatsen bij de wijze van dataverzameling, daar de data verkregen is in verschillende groepssamenstellingen, te weten individueel mondeling en telefonisch, groepen van betrokkenen met respectievelijk dezelfde en verschillende rollen in het partnerschap. De wijze van afname kan invloed hebben op de antwoorden van de respondenten, zoals een geringere openheid en/of een grotere kans op sociaal wenselijke antwoorden van respondenten (Dooley, 2001). Echter, het verschil in groepssamenstellingen en de afname van telefonische interviews is een onoverkomelijk gevolg geweest van de (drukbezette) agenda's van de respondenten, de eisen van de opdrachtgevers aan de medewerking en/of de fysieke locatie van de respondenten ten opzichte van de onderzoeker. Voor vervolgonderzoek is het daarom aan te raden de wijze van dataverzameling zo eenduidig mogelijk te houden om te waarborgen dat de wijze van dataverzameling geen invloed heeft op de antwoorden van de respondenten.

6.3 KANTTEKENINGEN BIJ DE CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

In hoofdstuk 5 is de onderzoeksvraag beantwoord door conclusies te trekken en aanbevelingen te formuleren. Ondanks dat de geboden aanbevelingen nastrevenswaardig zijn, kan het lastig zijn om ze te realiseren. Ze vergen een grote bereidheid van alle betrokkenen en partners, terwijl onduidelijk is of men wil investeren in een hogere transfer. Zo meent de leiding dikwijls dat zij geen ondersteuning hoeven te bieden (Brinkerhoff & Gill, 1994; Brinkerhoff & Montesino, 1995; Broad & Newstrom, 1996; Montesino, 2002) en trainers dat zij enkel tijdens de opleidingsdagen de transfer moeten bevorderen (Burke & Hutchins, 2007, 2008; Hutchins, 2009). Dergelijke houdingen belemmeren het realiseren van de aanbevelingen. Daarnaast zijn organisaties politieke omgevingen, waarbinnen hiërarchie, macht en verantwoordelijkheid een belangrijke rol spelen (Brinkerhoff & Montesino, 1995; Montesino, 2002; Price, 2008). Indien personen met de beslismacht niet achter het initiatief staan, stagneert realisatie van de aanbevelingen. Vervolgonderzoek naar de juiste implementatiewijze van transferbevorderende maatregelen is daarom wenselijk (Burke & Hutchins, 2008).

Verder tonen de conclusies en aanbevelingen dat case 1 fungeert als voorbeeldcase voor case 2 en 3 en potentiële toekomstige partnerschappen. Het is wenselijk om deze 'best practice' te vergelijken met andere best practices, zodat meer inzicht verkregen wordt in hun onderscheidend vermogen ten opzichte van andere partnerschappen. Aangezien in huidig onderzoek weinig tot geen onderzoek verricht is naar dergelijke best practices (Burke & Hutchins, 2008; Hutchins, 2009), is vervolgonderzoek naar de succesfactoren in deze best practices gewenst.

Tot slot dient vermeld te worden dat dit onderzoek slechts beperkt generaliseerbaar is. Generalisering van de onderzoeksresultaten, conclusies en aanbevelingen is in principe alleen mogelijk naar partnerschappen van soortgelijke partners en betrokkenen in vergelijkbare branches binnen Nederland door de contextgebondenheid van transfer. Daarnaast is herhaling van dit onderzoek bij deze en andere branches in Nederland gewenst, omdat dit enerzijds de resultaten en conclusies uit dit onderzoek bekrachtigt, complementeert of rivaliseert en anderzijds de generalisering-mogelijkheden kan vergroten.

7 REFERENTIELIJST

- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341–358.
- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P. S., & Bell, P. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234–245.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63–105.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Brinkerhoff, R. O., & Gill, S. J. (1994). *The learning alliance. Systems thinking in human resource development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brinkerhoff, R. O., & Montesino, M. U. (1995). Partnerships for training transfer: Lessons from a corporate study. *Human Resource Development Quarterly*, 6(3), 263–274.
- Broad, M., & Newstrom, J. (1996). *Transfer of training*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Brown, T. C., & Morrissey, L. M. (2004). The effectiveness of verbal self guidance as a transfer of training intervention: Its impact in presentation performance, self-efficacy, and anxiety. *Innovations in Education and Teaching International*, 34, 276–285.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: an integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6, 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.
- Chiaburu, D. S., & Marinova, S. V. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International Journal of Training and Development*, 9, 110–123.
- Chiaburu, D. S., & Lindsay, D. R. (2008). Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training transfer. *Human Resource Development International*, 11(2), 199–206.
- 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), 678–707.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dooley, D. (2001). *Social Research Methods* (4th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Ford, J. K., & Weissbein, D. A. (1997). Transfer of training: An updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10 (2), 22–41.
- Gaudine, A. P., & Saks, A. M. (2004). A longitudinal quasi-experiment on the effects of posttraining transfer interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 57–76.
- Gauld, D., & Miller, P. (2004). The qualifications and competencies held by effective workplace trainers. *Journal of European Industrial Training*, 28(1), 8–22.
- Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D., & Gruber, H. (2009). Integrative literature review: motivation to transfer training: an integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 8, 403–423.
- Goldstein, I. L. (1986). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- 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.
- Herold, D. M., Davis, W., Fedor, D. B., & Parsons, C. K. (2002). Dispositional influences on transfer of learning in multistage training programs. *Personnel Psychology*, 55(4), 851–869.
- Holladay, C. L., & Quinones, M. A. (2003). Practice variability and transfer of training: The role of self-efficacy generality. *Journal of Applied Psychology*, 88(6), 1094–1103.
- Holton III, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7, 5–21.
- Holton, III, E. F., & Bates, R. A. (2002). *The LTSI administration's guide*. Baton Rouge, LA: School of Human Resource Education and Workforce Development.
- Holton III, E. F., Bates, R. A., Bookter, A. I., & Yamkovenko, V. B. (2007). Convergent and divergent validity of the learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 18(3), 385–418.
- Holton III, E. F., Chen, H., & Naquin, S. S. (2003). An examination of learning transfer system characteristics across organizational settings. *Human Resource Development Quarterly*, 14, 459–482.
- Holton III, E. F., Bates, R. A., & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11, 333–360.
- Holton III, E. F., Bates, R. A., Seyler, D. L., & Carvalho, M. B. (1997). Toward construct validation of a transfer climate instrument. *Human Resource Development Quarterly*, 8, 95–113.
- Hutchins, H. M. (2009). In the trainer's voice: A study of trainings transfer practices. *Performance Improvement Quarterly*, 22(1), 69–93.
- Jansen, C., Steehouder, M. & Gijsen, M. (2004). *Professioneel communiceren*. Groningen/Houten: Martinus Nijhoff.

- Kontoghiorghes, C. (2001). Factors affecting training effectiveness in the context of the introduction of new technology: a US case study. *International Journal of Training and Development*, 5, 248–260.
- Kontoghiorghes, C. (2004). Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: Empirical validation of a new systemic model. *International Journal of Training and Development*, 8 (3), 210–221.
- Kozlowski, S. W. J., Brown, K. G., Weissbein, D. A., Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (2000). A multilevel approach to training effectiveness. In K. Klein & S. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (pp. 157–210). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kozlowski, S. W. J., & Salas, E. (1997). An organizational systems approach for the implementation and transfer of training. In J. Ford (Ed.), *Improving training effectiveness in work organizations* (pp. 247–290). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kraiger, K., McLinden, D., & Casper, W. J. (2004). Collaborative planning for training impact. *Human Resource Management*, 43(4), 337-351.
- Lim, D. H., & Johnson, S. D. (2002). Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. *International Journal of Training and Development*, 6(1), 36–48.
- Lim, D. H., & Morris, M. L. (2006). Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 17(1), 85-115.
- McLagan, P. (2003). New organizational forces affecting learning transfer. designing for impact. In E. Holton III & T. Baldwin (Eds.), *Improving learning transfer in organizations* (pp. 39-58), San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Machin, M. A., & Fogarty, G. J. (2004). Assessing the antecedents of transfer intentions in a training context. *International Journal of Training & Development*, 8(3), 222–236.
- Montesino, M. U. (2002). Strategic alignment of training, transfer-enhancing behaviors and training usage: a posttraining study. *Human Resource Development Quarterly*, 13(1), 89-108.
- Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences of training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11, 736–749.
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B. & Wright, P. M. (2006). *Human resource management: gaining a competitive advantage*. Boston, MA: McGraw-Hill Irwin.
- Phillips, P. P., & Phillips, J. J. (2007). *The value of learning: How organizations capture value and ROI*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Price, T. A. (2008). Planning training programmes to support business initiatives: a model for business and training partnership. *Human Resource Development International*, 11 (4), 427-434.
- Quinones, M. A., Ford, J. K., Segoe, D. J., & Smith, E. M. (1995). The effects of individual and transfer environment characteristics on the opportunity to perform trained tasks. *Training Research Journal*, 1, 29–48.
- Rouiller, J. Z., & Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resources Development Quarterly*, 4, 377–390.
- Ruona, W. E. A., Leimbach, M., Holton III, E. F., & Bates, R. (2002). The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees. *International Journal of Training & Development*, 6 (4), 218–228.
- Russ-Eft, D. (2002). A typology of training design and work environment factors affecting workplace learning and transfer. *Human Resource Development Review*, 1(1), 45-65.
- 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, 471-499.
- Stokking, K.M. (n.d.). Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding. Retrieved July, 1, 2010 from <http://edugate.fss.uu.nl/~jj/bouwstenen>.
- Swanborn, P.G. (2004). *Evalueren*. Amsterdam: Boom
- Swanson, R. A. (2003). Transfer is just a symptom: The neglect of front-end analysis. In E. Holton III & T. Baldwin (Eds.), *Improving learning transfer in organizations* (pp. 119–137). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399–441.
- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Chan, D. W. L. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 692–709.
- 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.
- Wexley, K. N., & Latham, G. P. (2002). *Developing and Training Human Resources in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Yamhill, S., McLean, G. N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12(1), 195-208.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research design and methods*. London/New Delhi: Sage publications.

BIJLAGE 1: VOORBEELD INTERVIEW MET TRAINEES

Beste heren <naam>,

Hartelijk dank dat u mee wilt werken aan mijn onderzoek door een gesprek met mij te voeren. Zoals u wellicht al weet, voer ik in opdracht van <het opleidingsinstituut> een onderzoek uit naar de leergangen die <het opleidingsinstituut> in samenwerking met de <de hoger onderwijsaanbieder> aanbiedt. Dit onderzoek voer ik uit in het kader van mijn afstudeerscriptie voor de studie ‘Onderwijskundig Ontwerp en Advisering’ aan de Universiteit van Utrecht.

Ons gesprek staat gepland op datum tussen <tijdstart> en <tijdeind> uur aan de <adres>.

In dit gesprek wil ik op de opleiding die u volgt bij <het opleidingsinstituut>. Graag zou ik met u spreken over de mate waarin u en uw collega’s mogelijkheid zien het geleerde uit de opleiding te gebruiken in het dagelijkse werk. Door in het interview hierover te spreken en aspecten uit te diepen is het mogelijk verbeterpunten voor de opleidingen te formuleren. Ook kan bekeken worden hoe ervoor gezorgd kan worden dat u meer van de kennis en vaardigheden uit de opleiding kunt toepassen in uw werk. U kunt met uw antwoorden dus bijdragen aan het verbeteren van de opleiding en het verhogen van de effectiviteit ervan.

In het gesprek wil ik een graag een aantal vragen stellen. Deze vragen heb ik op de volgende pagina genoteerd. Het zou prettig zijn als u ter voorbereiding op ons gesprek deze vragen door kunt nemen. Na afloop van het gesprek zal ik u een uitwerking sturen, zodat u kunt nagaan of ik alles correct genoteerd heb en of u akkoord bent met de verwerking.

Tot slot zou ik graag willen benadrukken dat ik uw informatie ten allen tijde vertrouwelijk zal verwerken. Ik zal uw naam en de naam van uw organisatie anonimiseren en alleen samengevatte informatie zonder naam en toenaam terugkoppelen aan uw organisatie.

Ik kijk uit naar ons gesprek op de <datum>. Mocht u voor het gesprek nog vragen of opmerkingen hebben, dan kunt u via onderstaande gegevens contact met mij opnemen.

Nogmaals hartelijk bedankt voor uw medewerking!

Met vriendelijke groet,

Irene Poppe

GESPREKSVRAGEN

1. Wat zijn uw ervaringen met de leergang tot nu toe?
2. Waarom heeft uw organisatie gekozen voor deze leergang?
3. Hoe sluit de leergang aan bij uw organisatie?
4. Hoe sluit de leergang aan bij uw werk?
5. Hoe was u voorbereid op het deelnemen aan de leergang?
6. Hoe ziet een gemiddelde trainingsdag eruit in de leergang?
7. Op welke manier merkt u dat de inhoud van de trainingen aansluiten bij uw werk?
8. Wat vindt u van de kennis en vaardigheden van de trainer in de leergang?
9. Hoe wordt in de leergang geëvalueerd wat de leergang u of uw organisatie oplevert?
10. Hoe gemotiveerd bent u om met het geleerde aan de slag te gaan in het werk?
11. Hoe gebruikt u het geleerde uit de leergang tijdens het werk?
12. Wat belemmert u het geleerde uit de leergang toe te passen tijdens het werk?
13. Hoe ondersteunen of faciliteren mensen in uw werkomgeving u als u het geleerde toepast?
14. In hoeverre krijgt u negatieve reacties van mensen in uw werkomgeving als u het geleerde toepast?
15. In hoeverre staan mensen in uw werkomgeving ervoor open hun manier van werken te veranderen?
16. Wat voor terugkoppeling ontvangt u van collega's over uw werkprestaties?
17. Wat levert het u op het geleerde uit de leergang in uw werk toe te passen?
18. Hoe worden medewerkers in uw organisatie erkend voor hun prestaties?
19. Hoe is de leergang te verbeteren?
20. Hoe is ervoor te zorgen dat u meer kennis en vaardigheden uit de leergang toepast in uw werk?