

Rendement van een Management Development Traject:

Hoe worden leertransfer en trainingstransfer van een in-company management development traject voor het hoger management van een zakelijke dienstverlener door oud-trainees gepercipieerd?

Juli 2011

J.S. Koster (studentnummer 3074633)

Master Onderwijskundig Ontwerp en Advisering (OOAM)

Universiteit Utrecht

Eerste beoordelaar: dr. A.M. Versloot

Tweede beoordelaar: dr. F.J. Prins

Inhoudsopgave

1. Probleemstelling	2
2. Theoretische achtergrond	4
3. Methode	14
4. Resultaten	22
5. Conclusie, discussie en aanbevelingen	43
Literatuur	52
Bijlage 1 Standaard email respondenten	56
Bijlage 2 Uitgebreid overzicht gemiddelde waardering per MDT per module	57

Samenvatting

Voorliggend onderzoek gaat in op de vraag hoe leertransfer en trainingstransfer van een in-company management development traject voor het hoger management van een zakelijke dienstverlener door oud-trainees wordt gepercipieerd. Op basis van analyse van vragenlijsten en diepte-interviews wordt inzicht verkregen in welke mechanismen verantwoordelijk zijn voor gepercipieerde leer- en trainingstransfer. Deze inzichten geven verdieping in de bestaande literatuur met betrekking tot leer- en trainingstransfer, bieden implicaties voor trainingsdesigns en geven aanknopingspunten voor verder onderzoek.

1. Probleemstelling

1.1 Inleiding

Steeds vaker klinkt de vraag naar het rendement van trainingsinspanningen vanuit opdrachtgevers. Enerzijds past deze ontwikkeling binnen het kader van financieel-economische tegenslag, die aanleiding geeft tot kritische heroverweging van opleidingsinvesteringen (e.g. Hadders, 2009). Anderzijds vindt deze ontwikkeling haar oorsprong al voor de crisis van 2008 en staat in verband met de veranderende rol van de Human Resource Development (HRD)-functie: als gevolg van globalisering worden organisaties geconfronteerd met een complexere omgeving, waarbij HRD steeds meer als strategische partner betrokken wordt (Hamlin, 2007). De focus ligt onder andere op het ontwikkelen van vaardigheden die leiders in staat stellen leiding te geven aan veranderprocessen binnen organisaties die tegemoet moeten komen aan de snelle en complexe mondiale ontwikkelingen: leiderschapsontwikkeling binnen verschillende lagen van de organisatie vormt een factor die het succes van een organisatie bepaalt (Philips & Schmidt, 2004). In de praktijk wordt deze taak vervuld door het geven van Managerial Development (MD-) trainingen (Avolio, Reichard, Hannah, Walumbwa, & Chan, 2009).

De toegenomen interesse voor het rendement van MD-trainingen blijkt verklaarbaar: de kwaliteit ervan staat in verband met het succes van de organisatie. Echter, er worden

zelden “betekenisvolle” trainingsevaluaties uitgevoerd (Kunder, 1998, p. 4) en voor zover sprake is van evaluaties, betreffen deze voornamelijk tevredenheidsonderzoeken (Van der Klink, 1999). Er blijkt gebrek aan inzicht in de effectiviteit van MD-trainingen, terwijl moderne organisaties hiermee uiteindelijk competitieve voordelen kunnen behalen (e.g. Noe & Ford, 1992; Wexley & Latham, 1991).

1.2 Praktische context

Aanleiding voor voorliggend onderzoek is een soortgelijke vraag van een Nederlands MD-trainingsinstituut. Het instituut wordt steeds vaker geconfronteerd met de vraag naar rendement van trainingen en heeft hiervoor geen passend antwoord kunnen formuleren. Uiteindelijk is de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Utrecht benaderd om een rendementsonderzoek uit te laten voeren door een Masterstudent. Het gaat om een MD-traject (MDT), gericht op het hoger management van een zakelijke dienstverlener. Mede naar aanleiding van de financiële crisis, gaat deze laatste kritischer om met schaarse middelen. In deze context is het voor de HR-afdeling van belang inzicht te verkrijgen in de trainingsimpact. Ten tijden van het onderzoek heeft het MDT vijftien afleveringen beleefd, waarvan er twee (MDT5 en MDT10) zijn geannuleerd.

Het traject betreft vijf modules van drie dagen, verspreid over een half jaar. In de eerste module staan Persoonlijke Effectiviteit en Koersbepaling centraal. Trainees formuleren hier persoonlijke leerdoelen en streven naar het vergroten van het reflectievermogen. In de tweede module staat Strategisch Management centraal. Gestreefd wordt naar het geven van inzicht in veranderingen in de wereldeconomie, die vertaald worden naar veranderingen op het gebied van leidinggeven binnen de zakelijke dienstverlener. De derde module is gericht op Verandermanagement. Hier wordt gefocust op het leidinggeven aan veranderprocessen. In module vier wordt ingegaan op Persoonlijk Leiderschap en in de vijfde module presenteren de trainees een reflectie op het leerproces door het beschrijven van leerervaringen in gesprek met de medetrainees.

2. Theoretische achtergrond

2.1 Kirkpatrick's vier niveaus-model

Bij het in kaart brengen van trainingsimpact wordt doorgaans gekozen voor het meten van gekwantificeerde variabelen (Nielsen, Randall & Christensen, 2010; Lord & Hall, 1992), gebaseerd op het “Vier Niveaus”-model van Kirkpatrick (1994) (Van der Klink, 1999). Het model beschrijft dat het evalueren van trainingen moet gebeuren op vier niveaus. Allereerst moet onderzocht worden hoe een training is beleefd door de trainees: het *reactieniveau*. Dit kan onderzocht worden door middel van vragenlijsten, waarmee trainees de training beoordelen. Het volgende niveau is het *leerniveau*: om resultaat te hebben, moeten in een training nieuwe kennis, vaardigheden of attitudes geleerd zijn. Na afloop van een training moet volgens Kirkpatrick worden getoetst of nieuwe kennis is opgedaan. Bij voorkeur wordt zo'n toets afgenomen bij een experimentele groep, die deel heeft genomen aan de training, en een controlegroep. Het derde niveau is het *gedragsniveau*. Kirkpatrick beschrijft dat de training alleen resultaat heeft, als het geleerde wordt omgezet in veranderd werkgedrag. Bijvoorbeeld met behulp van 360-graden feedback kan onderzocht worden of sprake is van een gedragsverandering. Ook hier kan gebruik worden gemaakt van een experimentele groep en een controlegroep. Tenslotte beschrijft Kirkpatrick het *resultaatsniveau*: uiteindelijk moet het trainingsresultaat zichtbaar zijn door toegenomen productiviteit, kostenreductie of verlaagd ziekteverzuim.

Van der Klink (1999, p.19) reduceert het model tot twee hoofdcategorieën: “outputs” en “outcomes”. De eerste twee niveaus vallen onder de noemer outputs, terwijl het derde en vierde niveau outcomes beschrijven. Hoewel Van der Klink (1999) beschrijft dat het model niet primair ontwikkeld is voor theorievorming, wordt in alle gevonden literatuur impliciet of expliciet gerefereerd aan Kirkpatrick. Volgens Van der Klink (1999) is het model in de eerste plaats een evaluatiemodel. Maar, omdat voor het evalueren van trainingen en voor wetenschappelijk onderzoek naar trainingen dezelfde methodes en concepten worden gebruikt, is het onderscheid verwaarloosbaar (Windham & Chapman, 1990).

2.2 Leertransfer en trainingstransfer

Hoewel het model Kirkpatrick (1994) handvatten geeft voor voornamelijk summatieve trainingsevaluaties, worden uitkomsten ervan niet verklaard. Ander onderzoek beschrijft factoren die het trainingsresultaat beïnvloeden en bieden verklaringen voor gevonden resultaten. Een deel van deze literatuur (e.g. Broad & Newstrom, 1992; Baharim & Van Gramberg, 2006; Perez, 2006; Noe & Ford, 1992) beschouwt hierbij de vraag naar trainingsresultaat als een transferprobleem: het doel van een training is dat het geleerde daadwerkelijk binnen de werkcontext wordt toegepast (Broad & Newstrom, 1992; Kirkpatrick, 1994). Vervolgens wordt onderscheid gemaakt tussen leertransfer en trainingstransfer. Hoewel beide termen door elkaar worden gebruikt, bestaat er duidelijk onderscheid (Perez, 2006): waar het bij leertransfer gaat om cognitief psychologische processen (e.g. Driscoll, 2005), betreft trainingstransfer de mate waarin de trainee veranderd gedrag vertoont naar aanleiding van het volgen van een training (Kirkpatrick, 1994; Van der Klink, 1999; Perez, 2006). De indeling in leertransfer en trainingstransfer is parallel aan de indeling van Van der Klink (1999): outputs worden bepaald door leertransfer, terwijl outcomes afhangen van trainingstransfer.

2.3 Vormen van trainingstransfer

Subedi (1994) beschrijft verschillende vormen van trainingstransfer. Transfer kan bestaan uit het vertonen van nieuw, gewenst gedrag of het behouden van al geleerd, gewenst gedrag. Daarnaast kan generalisatie van al geleerd gedrag naar nieuwe contexten plaatsvinden. Wexley en Latham (1991) onderscheiden positieve, negatieve en neutrale transfer. Van positieve transfer is sprake als een training resulteert in verbeterde werkprestaties; van negatieve transfer is sprake als de training verminderde prestaties oplevert en neutrale transfer betekent dat de training geen effect heeft gehad.

Hoewel het doel van een training trainingstransfer is (Van der Klink, 1999), bestaat er overeenstemming in de literatuur dat leertransfer hiervoor een voorwaarde is (e.g. Broad &

Newstrom, 1992; Perez, 2006; Van der Klink, 1999; Kirkpatrick, 1994). Om inzicht in het transferprobleem te verkrijgen, is het dus van belang inzicht te hebben in zowel de factoren die leertransfer beïnvloeden als de factoren die van invloed zijn op trainingstransfer.

2.4 Leertransfer

2.4.1 Trainingsdesign en -inhoud

Holton (2003) beschrijft dat transfer gerelateerd is aan de kwaliteit van het trainingsdesign en aan relevantie van de trainingsinhoud. Literatuur met betrekking tot trainingsdesigns bestaat voornamelijk uit algemene leer- en instructietheorie (e.g. Driscoll, 2005; Reigeluth, 1999; Morrison, Ross & Kemp, 2003; Perez, 2006): een beperkte hoeveelheid literatuur beschrijft specifieke factoren die bepalend zijn voor leertransfer in de context van bedrijfstrainingen (Van der Klink, 1999).

Brinkerhoff en Gill (2006) benoemen het instructiedesign, de trainer, de timing van de training en de gebruikte materialen als factoren die leertransfer beïnvloeden. Het instructiedesign moet aan generieke onderwijskundige principes voldoen (Van der Klink, 1999; Thijssen, 1996). Allereerst moeten er interactieve werkvormen zijn waarbij trainees elkaar feedback geven (Perez, 2006; Thijssen, 1996). Verder worden principes van “situated learning” genoemd (Jonassen, 1999): idealiter is de overeenkomst tussen de trainingssituatie en de werkcontext maximaal (Van der Klink, 1999). Perez (2006) en Holton (2003) wijzen op het belang van aansluiting van de trainingsinhoud op de reële werkcontext van de trainee. Een meta-analyse van Alliger, Tannenbaum, Bennett, Trave en Shotland (2006) bevestigt dat de gepercipieerde relevantie van de trainingsinhoud een voorspeller is voor transfer.

Wat betreft de trainingsduur wordt het principe van “overlearning” beschreven: het verwerven van nieuwe vaardigheden vraagt meer oefening dan vereist om het minimum beheersingsniveau te behalen (Baldwin & Ford, 1988). Daarnaast concludeert Van der Klink (1999) dat een training effectiever is naarmate de inhoud diverser is. Dit sluit aan op het model van Joyce en Showers (1988), dat beschrijft dat “een combinatie van uitleg van theorie,

demonstratie, oefening, feedback en coaching het meest geëigend is om kennis en vaardigheden te verwerven” (Van der Klink, 1999, p.37). Tenslotte benadrukken Jelsma (1989) en Myers (1992) het belang van het aanbieden van een grote diversiteit aan voorbeelden en problemen buiten de voor de trainee bekende context. Trainees zouden hiermee getraind raken in het herkennen van onderliggende structuren en het ontwikkelen van generieke oplossingsstrategieën. Dit sluit aan op de cognitieve flexibiliteitstheorie van Spiro, Collins, Thota en Feltovich (2003).

2.4.2 Traineekenmerken

Ook traineekenmerken beïnvloeden leertransfer. Burke en Hutchins (2007) en Holton (1996) beschrijven dat de trainee over voldoende cognitieve capaciteiten moet beschikken om de stof te begrijpen en toe te passen. Perez (2006) voegt het beschikken over voorkennis uit eerdere trainingen, kunnen luisteren en kunnen observeren hieraan toe. Daarnaast vormt volgens Naquin en Baldwin (2003) de leermotivatie een voorspeller voor transfer: de trainee moet bereid zijn om nieuwe kennis en vaardigheden te verwerven (Nijman, 2004). Baldwin en Ford (1988) leggen hierbij verband met de relevantie van de in de training aangeboden stof voor de motivatie van de lerende.

Verder worden persoonlijkheidskenmerken benoemd als medebepalend voor leertransfer (Nijman, 2004). Als bevorderende kenmerken gelden nauwkeurigheid, openheid, doelgerichtheid, zelfvertrouwen, openheid en extraversie, terwijl neuroticisme een belemmering vormt. Perez (2006) benadrukt, dat deze eigenschappen weliswaar van invloed zijn op leertransfer, maar niet op trainingstransfer.

2.4.3 Leerdoelen

Trainingen blijken effectiever naarmate organisaties grotere inspanningen leveren om het doel van en de verwachting over de training te expliciteren (Wognum & Mulder, 1999). Echter, Gist, Stevens en Bavetta (1991) beschrijven dat wanneer het doel van de training generalisatie naar de werkplek van complexe taken betreft, niet te vasthoudend met tevoren opgestelde

leerdoelen moet worden omgegaan: wanneer de voor de training opgestelde leerdoelen gesimplificeerd zijn ten opzichte van de reële werkcontext, gaat dit ten koste van transfer.

In de praktijk worden opleidingsdoelen meestal niet geëxpliciteerd en worden deze onvoldoende afgestemd op de organisatiebehoefte (Coopman, Coopman, De Lee, De Volder en Gijbels, 2009). Mogelijk wordt dit verklaard door een spanningsveld tussen persoonlijke en organisatieleerdoelen: volgens Holton (2005) zou het trainingsdoel ten goede moeten komen aan de organisatiedoelstellingen, maar zijn persoonlijke leerdoelen niet altijd in lijn met organisatiedoelstellingen.

In de literatuur wordt aandacht besteed aan het belang van het formuleren van leerdoelen (e.g. Morrison, Ross & Kemp, 2003; Wognum & Mulder, 1999). Zo wijzen Van der Locht, Van der Weele en Visser (2003) op het belang van intakegesprekken met de trainee, waarbij inzicht verkregen wordt in diens doelen, intenties en motivatie. Het gezamenlijk opstellen van leerdoelen bevordert doelbewust leren en vergroot een gevoel van “ownership”, waarbij de trainee “eigenaarschap” over het leerproces ervaart (Chiaburu & Lindsay, 2008). Echter, Gist, Stevens en Bavetta (1991) beschrijven dat leerdoelen een averechts effect hebben wanneer deze complexe taken betreffen: de trainee is dan te veel resultaatgericht, wat de ontwikkeling van complexe meta-cognitieve vaardigheden belemmert.

2.5 Trainingstransfer

2.5.1 Transferklimaat

Voor de verwezenlijking van *trainingstransfer* is allereerst de mate waarin de trainee zich in een werkomgeving bevindt die transfer-bevorderend is van belang (Van der Klink, 1999). Shandler (2000) beschrijft hoe een gunstig transferklimaat ingericht moet worden: er is overeenstemming tussen organisatiedoelen en individuele doelen; leren speelt een rol binnen alle bedrijfsoperaties; leren wordt erkend en beloond; er is voldoende tijd, gelegenheid en fysieke ruimte om te leren. Dit sluit aan op Brinkerhoff en Gill (2006), die aangeven dat de

trainee voldoende gelegenheid moet hebben om binnen de werkcontext het geleerde in praktijk te brengen en ervaringen op te doen met nieuwe vaardigheden.

2.5.2 Leidinggevende

Verschillende auteurs (e.g. Brinkerhoff & Gill, 2006; Broad & Newstrom, 1992) benadrukken het belang van de rol van de leidinggevende: door beloning en ondersteuning kan deze trainingstransfer bevorderen. Zo beschrijven Hameed en Analoui (1999) hoe gebrek aan erkenning door de leidinggevende trainingstransfer belemmert. Baldwin en Magjuka (1991) beschrijven dat het geven van deze erkenning weliswaar vanzelfsprekend lijkt, maar dat het gevaar bestaat dat trainees te veel ondersteuning van de leidinggevende als belemmerend ervaren. Echter, minder betrokkenheid van de leidinggevende geeft trainees de indruk dat de training van weinig belang is (Baldwin & Magjuka, 1991).

Verder moet de leidinggevende de trainee voldoende autonomie bieden om op eigen initiatief nieuw gedrag te vertonen (Brinkerhoff & Gill, 2006; Hameed & Analoui, 1999). Overigens concludeert Saiyadain (1995) dat leidinggevendinnen binnen grote organisaties meer support geven aan medewerkers die een training hebben gevolgd dan leidinggevendinnen binnen kleine organisaties.

2.5.3 Sociale condities

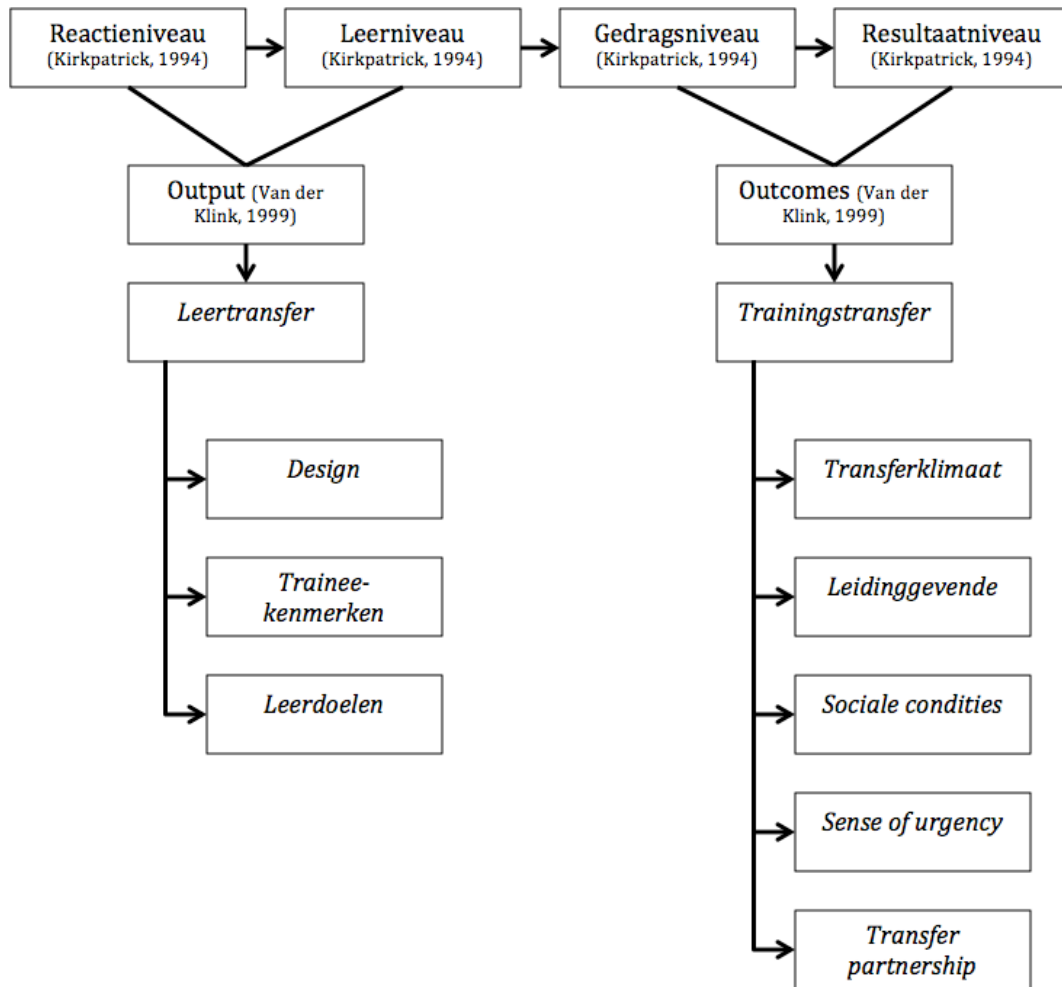
Verschillende auteurs beschrijven de rol van collega's voor het bepalen van transfer. Van der Klink (1999) beschrijft dit als de "sociale condities op de werkplek" (p.45). Volgens Perez (2006) en Noe (1986) hangt trainingstransfer samen met ondersteuning door collega's na afloop van de training. Zo hebben deze een rol bij het geven van feedback na afloop van de training (Brinkerhoff & Gill, 2006). Ook zouden zij voorafgaand aan de training kunnen helpen bij het formuleren van doelstellingen (Perez, 2006).

2.5.4 *Sense of urgency*

Brinkerhoff en Gill (2006) benoemen het belang van een “sense of urgency” (p.122). Het gaat hierbij om de gepercipieerde noodzaak voor het volgen van een training en het toepassen van het daarin geleerde. Dit wordt beschreven als een factor die bepalend is voor de motivatie van de trainee: wanneer het volgen van een training als noodzakelijk wordt ervaren, kan het gevoel van nut en daarmee de motivatie toenemen. Holton (2005) voegt toe dat het gevoel van urgentie ook bepaald wordt door de mate waarin de trainee zich betrokken voelt bij de organisatie: naarmate organisatieloyaliteit groter is, zou ook het gevoel van noodzaak om het geleerde toe te passen groter zijn.

2.5.5 *Transfer partnership*

Broad en Newstrom (1992) beschrijven het belang van onderlinge afstemming tussen de belangrijkste betrokken partijen vóór, tijdens en na de training. Het gaat hierbij om *transfer partnership* (Broad & Newstrom, 1992) tussen de trainee(s), de trainer en de leidinggevende. Zo blijkt uit onderzoek van Hameed en Analoui (1999) dat trainingstransfer belemmerd wordt door onvoldoende overeenstemming tussen de trainee en de leidinggevende wat betreft het trainingsresultaat. Een complicerende factor is, dat wanneer een training verzorgd wordt door een extern bureau, extra transactiekosten verbonden zijn aan het afstemmen van de verwachtingen van de verschillende partijen.



Figuur 1: Schematische weergave van de transferliteratuur.

2.6 Beperkingen van trainingstransferliteratuur

De transferliteratuur (zie figuur 1) kent een aantal beperkingen. Van der Klink (1999) beschrijft complicaties bij het meten van trainingstransfer op organisatieniveau: het is niet mogelijk onafhankelijke trainingsvariabelen te isoleren van moeilijk aanwijsbare contextvariabelen. Een tweede beperking is dat uitgegaan wordt van “fixed designs” (Robson, 1993, p.87): omdat de literatuur een voornamelijk kwantitatieve aanpak beschrijft, moet van tevoren bekend zijn welke variabelen binnen het onderzoek betrokken worden en er is weinig ruimte voor exploratie van nieuwe variabelen. Illustratief hiervoor is de conclusie van Avolio et al. (2009) die naar aanleiding van een meta-analyse een grote hoeveelheid onverklaarde variantie melden. Een hiermee samenhangende beperking van de literatuur is, dat het op basis

van een behavioristische inslag alleen in staat is tot het in kaart brengen van meetbare en waarneembare outcomes: inherent aan een kwantitatieve benadering is dat variabelen in observeerbare en meetbare termen worden uitgedrukt, waardoor bijvoorbeeld emoties en cognities moeilijk meetbaar zijn (Gipps, 1994). Een vierde kritische noot is dat onderzoek gebaseerd op Kirkpatrick uitgaat van oorzakelijke relaties (Brakel, 2000). Echter, Brakel wijst erop dat veranderingen op het ene niveau noodzakelijk noch voorwaardelijk zijn voor veranderingen op een volgend niveau.

Voor het in kaart brengen van trainingstransfer gericht op het verbeteren van relatief eenvoudige en direct meetbare vaardigheden (e.g. Van der Klink, 1999), zijn kwantitatieve designs geschikt. Echter, voor het beschrijven van complexe transferprocessen waarbij de realiteit het niet mogelijk maakt om de door Kirkpatrick voorgeschreven experimentele methode te gebruiken, lijken andere methodes meer geschikt. Een dergelijke methode is eerder exploratief en hypothese-genererend, waar kwantitatieve methodes meer gericht zijn op bevestiging en hypothese-toetsing (Robson, 1993).

Nielsen, Randall en Christensen (2010) en Bambra, Egan, Thomas, Petticrew en Whitehead (2007) en Avolio et al. (2009) brengen het uitblijven van trainingsresultaten in verband met gebruikte kwantitatieve onderzoeksmethoden en pleiten voor kwalitatieve designs om diep inzicht te verkrijgen in trainingsimpact. De focus ligt dan minder op een summatieve evaluatie en meer op het verkrijgen van inzicht in de wijze waarop percepties over trainingsimpact op intersubjectieve manier tot stand komen.

2.7 Vraagstelling

Voorliggende case study komt tegemoet aan de behoefte om meer inzicht te krijgen in het effect van trainingen en de achterliggende mechanismen. Hiertoe is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Hoe worden leertransfer en trainingstransfer van een in-company management development traject voor het hoger management van een zakelijke dienstverlener door oud-trainees gepercipieerd?

Om deze vraag te beantwoorden zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. a. Hoe wordt *leertransfer* gepercipieerd met betrekking tot het trainingsdesign en de trainingsinhoud?
b. Hoe wordt *leertransfer* gepercipieerd met betrekking tot traineekenmerken?
c. Hoe wordt *leertransfer* gepercipieerd met betrekking tot leerdoelen?
2. a. Hoe wordt *trainingstransfer* gepercipieerd met betrekking tot transferklimaat?
b. Hoe wordt *trainingstransfer* gepercipieerd met betrekking tot de leidinggevende?
c. Hoe wordt *trainingstransfer* gepercipieerd met betrekking tot transfer partnership?
d. Hoe wordt *trainingstransfer* gepercipieerd met betrekking tot sociale condities?
e. Hoe wordt *trainingstransfer* gepercipieerd met betrekking tot een sense of urgency?

3. Methode

3.1 Etnomethodologie

Voorliggend onderzoek sluit aan bij een etnomethodologische benadering, waarbij gestreefd wordt naar het inzichtelijk maken van de wijze waarop individuen betekenis geven aan de omringende wereld (Ten Have, 2003). In het geval van een onderzoek naar het rendement van een MDT, gaat het om het inzichtelijk maken van de wijze waarop trainees betekenis toekennen aan de resultaten van een MDT. Door gebruik te maken van verschillende dataverzamelingmethoden en het beschrijven van verschillende traineeperspectieven, ontstaat uiteindelijk een intersubjectieve weergave van de werkelijkheid (Ten Have, 2003). Daarbij wordt ervan uitgegaan dat de onderzoeker zich niet boven de onderzoeksgroep plaatst, maar dat het uitvoeren van het onderzoek *op zich* zorgt voor nieuwe interpretaties en nieuwe vormen van betekenisgeving door de respondent.

Omdat het onderzoek hoofdzakelijk kwalitatief van aard is, is extra aandacht besteed aan borging van de validiteit door middel van triangulatie (Denzin, 1988). Allereerst heeft *datatriangulatie* plaats gevonden door combinatie van verschillende dataverzamelingmethodes. Daarnaast is *observatortriangulatie* toegepast doordat observaties zijn doorgesproken met de aanwezige trainers. *Methodologische triangulatie* heeft plaats gevonden door gebruik te maken van zowel kwalitatieve als kwantitatieve data-analyse. Tenslotte heeft het beschrijven van theorie over leertransfer en trainingstransfer gezorgd voor *theoretische triangulatie*.

3.2 Onderzoeksgroep

Er is een doelgerichte steekproef (Robson, 1993) genomen uit de populatie van alle oud-trainees aan een in-company MDT voor het hoger management van een zakelijke dienstverlener. Er is gelet op geslacht (streven naar een evenwichtige genderbalans), periode waarin de training is gevolgd (streven naar een balans tussen korte, middellange en lange

termijn) en toegekende waardering (streven naar balans tussen positieve en negatieve respondenten). Om dit te bereiken is volgens een stappenplan te werk gegaan:

1. Clustering in drie groepen: lange termijn (MDT1-4), middellange termijn (MDT6-9) en korte termijn (MDT11-15).
2. Per cluster per jaargang is de module met de globale waardering *met de hoogste standaardafwijking* bepaald, in combinatie met een zo groot mogelijke steekproef. Dit zijn de modules waarbij de grootste spreiding in waarderingsgetallen is.
3. Per geselecteerde module zijn de evaluatieformulieren opgevraagd in Excel.
4. Per geselecteerde module zijn de contactgegevens van de twee respondenten met de meest uit elkaar liggende waardering opgevraagd bij de zakelijke dienstverlener. Wanneer twee respondenten eenzelfde maximale of minimale waardering hebben gegeven en er keuze is tussen een man en een vrouw, is de voorkeur gegeven aan een vrouwelijke respondent.
5. Het resultaat is een lijst met vijftien paren met zowel positieve als minder positieve tot negatieve oud-trainees. Gestreefd is om uiteindelijk uit ieder cluster vijf oud-trainees ($n = 15$) te ondervragen.

De uiteindelijke onderzoeksgroep bestaat uit elf respondenten ($n = 11$), waarvan negen mannen (M) en twee vrouwen (V). De gemiddelde leeftijd is zesenvestig jaar. Alle respondenten hebben een leidinggevende functie. Er zijn twee respondenten vertegenwoordigd uit MDT2. Uit MDT3, MDT4, MDT7, MDT8, MDT13 en MDT14 is één respondent vertegenwoordigd en uit MDT15 drie respondenten. De gemiddelde waardering is 7.00 op een schaal van 0 tot 10 met een standaardafwijking van 2.19. Tabel 1 biedt een overzicht van de onderzoeksgroep.

De hoofdtrainer en de docenten zijn voor alle MDT's grotendeels dezelfde geweest. Hiermee is in termen van een experimenteel design sprake van een relatief uniforme stimulus.

Tabel 1: Overzicht respondenten wat betreft leeftijd, geslacht, functie, gevolgde MDT en globale waardering.

Leeftijd	Geslacht	Functie	MDT	Globale waardering
54	M	Hoofd IT	2	9
47	V	Senior Accountmanager	2	8
40	M	Directeur Private Banking	3	9
53	M	IT-Projectmanager	4	8
41	M	Hoofd Portfolio Management	7	5
40	M	Districtsdirecteur Zakelijk	8	10
50	M	Project Manager	13	5
45	M	Senior Relationship Manager	14	5
42	V	Hoofd Client Services Cash and Liquidity Management	15	9
42	Ma	Hoofd IT Risk Management	15	5
52	M	ICT Manager	15	4

3.3 Instrumentatie

Vragenlijsten

Het trainingsinstituut heeft na iedere module reacties verzameld via online vragenlijsten, waarbij is gevraagd een cijfer op een schaal van nul tot tien toe te kennen per onderdeel van een module en dit toe te lichten door middel van schriftelijk commentaar. De vragenlijsten leveren zo een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve data. Een voorbeeld van een item is: Als je terugkijkt op module X, wat is dan je globale waardering?

Face-to-face interviews

De volgende fase betreft afname van *face-to-face* interviews met oud-trainees. King (1994) beschrijft interviews als methode om inzicht in menselijke percepties te krijgen. De focus tijdens deze interviews is het verkrijgen van diep inzicht in de percepties van de oud-trainees wat betreft leertransfer en trainingstransfer. Om diepgang te bevorderen en te voorkomen dat

antwoorden beïnvloed worden door de aanwezigheid van andere oud-trainees (Robson, 1993), zijn de interviews op individuele basis afgenomen.

Om maximaal inzicht te krijgen in de beleving van de respondent, is gekozen voor open interviews (King, 1994; Robson, 1993). Dit biedt de respondent ruimte voor het kiezen van eigen bewoordingen. De interviewer heeft gezorgd voor focus op de vraagstelling, maar heeft minimale hints gegeven om respondentbias te voorkomen.

Directe observatie

Tijdens het onderzoek volgde een groep MDT16. Door fysieke aanwezigheid bij onderdelen van het MDT konden de tijdens de interviews verzamelde data binnen de context worden geplaatst. Dit vormde een onderdeel van data-triangulatie.

Informele gesprekken

Zowel binnen de zakelijke dienstverlener als binnen het opleidingsinstituut zijn informele gesprekken gevoerd. Deze gesprekken maakten het mogelijk data uit de individuele interviews in een bredere context te plaatsen en vormen onderdeel van datatriangulatie.

3.4 Onderzoeksprocedure

Vragenlijsten

Het MDT was tijdens het onderzoek door dertien groepen gevolgd. Zo waren er 65 vragenlijsten ter beschikking voor analyse. Bij het analyseren van het schriftelijke commentaar op de formulieren zijn alle reactieformulieren van alle afleveringen van het MDT betrokken wat betreft de eerste en derde module. Het resultaat waren 13 (jaargangen) x 2 (modules) x 10 (+/- het aantal vragen per module) = +/- 260 vragen die inzicht bieden in de wijze waarop trainees betekenis geven aan hun waardering.

Het bepalen van de responsratio's is problematisch: alleen voor MDT14 en MDT15 kon de verhouding tussen het aantal uitgestuurde en het aantal geretourneerde vragenlijsten

worden bepaald. Van de overige MDT's is slechts het aantal oorspronkelijke inschrijvingen en het aantal geretourneerde vragenlijsten bekend: gegevens over het aantal uitgezonden vragenlijsten ontbreken. Echter, de gegevens over MDT15 roepen vragen op: er wordt een respons van 77% gerapporteerd bij $n=10$. Dat wil zeggen dat er in totaal dertien vragenlijsten zijn uitgestuurd, terwijl twaalf inschrijvingen zijn terug te vinden. Een mogelijke verklaring vormt een latere inschrijving. Omdat het om kleine afwijkingen gaat ($+/- n=1$), is ervoor gekozen de responsratio's te berekenen op basis van de aanwezige informatie.

De gemiddelde responsratio is 65.62%. Het blijkt dat de gemiddelde respons iets hoger is dan de zestig procent die verwacht werd: Archer (2008) beschrijft dat voor een online evaluatie een non-respons van ongeveer veertig procent geldt. De tendens is dat de responsratio daalt naarmate het MDT vordert: de gemiddelde responsratio voor module 5 (53.62%) is het laagst terwijl die voor module 1 het hoogst is (78.54%).

Individuele interviews

Respondenten zijn eerst per email benaderd. De email bestond uit een standaardtekst, waarbij de trainee in de aanhef persoonlijk is aangesproken en waarin de bedoeling van het onderzoek is uitgelegd (zie bijlage 1). Na het versturen van de e-mails is telefonisch contact gezocht. Reacties waren positief en in de meeste gevallen kon binnen twee weken een afspraak worden gemaakt.

Uiteindelijk zijn elf ($n = 11$) diepte-interviews afgenomen. Drie van de benaderde respondenten gaven aan geen tijd te hebben voor een interview en één van de respondenten gaf aan geen interesse te hebben.

Er zijn twee pilotinterviews afgenomen. Deze gesprekken zijn beluisterd met een medewerker van het trainingsinstituut, waarna feedback werd gegeven op de interviewtechniek. Vervolgens werd besloten dieper en kritischer te bevragen op de onderwerpen die naar boven kwamen naar aanleiding van de eerste associaties van de respondent. Tijdens de interviews werd zo veel mogelijk gevraagd naar concrete voorbeelden, waarbij de respondent in de eerste persoon enkelvoud spreekt.

De interviews zijn afgenomen op de werkplek van de respondenten. Hoewel de informatie in beperkte mate kan worden gecontroleerd, zijn er indicatoren die erop duiden dat respondenten eerlijk en open hebben geantwoord, wat de betrouwbaarheid en validiteit ten goede komt. Ten eerste zijn er overeenkomsten tussen de data uit de anonieme enquêtes en de tijdens de interviews verstrekte informatie. Daarnaast is tijdens meerdere gesprekken voor de respondenten persoonlijke en gevoelige informatie met de onderzoeker gedeeld. De onderzoeker heeft deze openheid gezien als indicatie dat ook openheid over trainingspercepties kan worden aangenomen. Verder hebben respondenten na lezing geen inhoudelijke correcties aangebracht op de teruggekoppelde transcripten en kon de trainer beschreven percepties onderschrijven. Tenslotte werden geen grote discrepanties gevonden tussen de percepties van de drie respondenten uit MDT15.

Directe observatie

De onderzoeker is aanwezig geweest bij een persoonlijke interviewsessie en een managementsimulatie. Beide sessies vonden plaats op het terrein van het trainingsinstituut en duurden drieënhalve uur. Tijdens beide sessies was dezelfde groep aanwezig, bestaande uit negen trainees (vier vrouwen en vijf mannen). Er is gelet op overeenkomsten en discrepanties tussen de situatie zoals die door de respondenten geschetst is enerzijds en observaties van de onderzoeker anderzijds. De onderzoeker werd tijdens de sessies kort geïntroduceerd door de trainer en bleef op de achtergrond.

Informele gesprekken

Er werden informele gesprekken van ongeveer tien minuten gevoerd met een medewerker van een grote overheidsorganisatie, tevens oud-trainee van een vergelijkbaar MDT, een oud-trainee van een vergelijkbaar MDT werkzaam bij een andere zakelijke dienstverlener en er werden gesprekken gevoerd met medewerkers van het opleidingsinstituut. Post hoc werden de onderzoeksresultaten voorgelegd aan oud HR-manager van de zakelijke dienstverlener. Er zijn aantekeningen gemaakt na afloop van deze gesprekken.

3.5 Data-analyse

Vragenlijsten

Kwantitatieve data van de vragenlijsten zijn statistisch geanalyseerd (berekenen van gemiddelden en standaarddeviaties). Het bijbehorende schriftelijke commentaar is door middel van inhoudsanalyse (Weber, 1990) geanalyseerd: door herhaaldelijke bestudering van het commentaar van de respondenten zijn centrale thema's geïdentificeerd.

Interviews

Interviews zijn na toestemming van de respondent opgenomen met een digitale voice-recorder en werden letterlijk uitgetypt. De transcripten zijn binnen twee weken ter verificatie teruggestuurd naar de respondenten met het verzoek aanvullingen te geven indien noodzakelijk. Deze vorm van "member checking" (Robson, 1993, p.175) is gebruikt ter bevordering van de validiteit. In geen van de gevallen waren inhoudelijke aanpassingen noodzakelijk.

Codering transcripten

De interviewtranscripten zijn geanalyseerd volgens de methode van de grounded theory (Glaser & Strauss, 1967). Allereerst zijn niet-relevante fragmenten verwijderd. Voorbeelden hiervan zijn fragmenten waarin de respondent ingaat op de eigen functie-inhoud: "Dat betekent de risicobeheersing van de operatie. Je hebt een aantal vormen van risk managing."

Vervolgens zijn aan de overgebleven fragmenten open codes toegekend. Bij het formuleren van de codes zijn zo veel mogelijk de bewoordingen van het transcript gekozen.

Het volgende fragment is hiervan een voorbeeld:

"Daardoor houd je ook een aantal contacten over, dat als ik iets wil weten van wat er op een bepaald kantoor speelt, dan bel ik een oud-medetrainee gewoon op. Dus daardoor krijg je een netwerk; met ruim de helft heb ik nog wel eens contact". (M,2)

De open code die aan dit fragment werd toegekend, was: “oud-mede-trainees bellen uit kantorennetwerk”.

De lijst met open codes werd ingedeeld met behulp van axiale codering. Een voorbeeld van een axiale code is “delegeren van verantwoordelijkheden”. Tot slot zijn de axiale codes ondergebracht in hoofdcategorieën die voorzien zijn van selectieve codes. Deze worden in de resultatensectie beschreven.

4. Resultaten

4.1 Vragenlijsten

4.1.1 Beschrijvende statistiek

Bijlage 2 geeft een overzicht van de gemiddelde door de trainees toegekende waardering per module. Deze resultaten zijn samengevat in Tabel 2, waarin de minimum en maximum gemiddelde waardering per module van MDT1 tot en met MDT15 worden weergegeven. De waarden variëren voornamelijk tussen de 7.00 en 8.00. De laagste toegekende waardering is 6.50 voor zowel module 3 als 5 van MDT7. Echter, deze waarden worden als uitschieters beschouwd, aangezien de eerst volgende minimale waarden respectievelijk 7.40 en 7.70 zijn. De hoogste waardering is 8.62, toegekend voor module 4 van MDT8. De standaarddeviatie is zelden groter dan 1 (zie ook het volledige overzicht in Tabel 4 in bijlage 2).

Uit de gemiddelden blijkt dat de respondenten het MDT positief percipiëren. Daarnaast blijken de waarderingen gezien de lage standaarddeviaties relatief eensgezind. Bovendien blijkt dat het gemiddelde oordeel zowel per aflevering door de modules heen (lees de gemiddelden horizontaal), als per module door de verschillende afleveringen heen (lees de gemiddelden verticaal), relatief constant zijn.

Tabel 2: Minimum en maximum gemiddelde waardering per module van MDT1 tot en met MDT15.

Bij de uitschieters is tussen “()”de eerst volgende minimale waarde weergegeven.

	<i>Module 1</i>	<i>Module 2</i>	<i>Module 3</i>	<i>Module 4</i>	<i>Module 5</i>
Minimum waardering	7.09	7.10	6.50 (7.40)	7.30	6.50 (7.70)
Maximum waardering	8.44	8.57	8.50	8.62	8.50

4.1.2 Inhoudsanalyse

Door middel van inhoudsanalyse is inzicht verkregen in de achterliggende redeneringen voor de gemiddelde waardering. Bij de beschrijvingen per categorie wordt verwezen naar opmerkingen uit de vragenlijsten per MDT per module. Zo betekent “12.1” dat een observatie onderbouwd is op basis van antwoorden van deelnemers op vragen naar aanleiding van *module één van MDT12*.

Overeenstemming tussen de leersituatie en de werkplek

Beschrijvingen betreffen de mate waarin de onderwijsleersituatie overeenkomt met de reële werkcontext. Trainees beschrijven overeenkomsten tussen het management simulatiespel en de werkplek. Deze overeenkomsten worden niet nader geëxpliciteerd. Wel benoemen trainees te worden geconfronteerd met gedrag, zoals dat ook op de werkvloer wordt vertoond: “Ik ben weer geconfronteerd met mijn impulsieve gedrag” (12.1).

Verder blijken trainees kritisch over onderdelen waarvan het verband met de werksituatie onduidelijk is. Trainees vragen zich af wat de overeenkomst is tussen karate en boksen en de managementpraktijk: “aansluiting tussen boksen en leiderschap is mij volledig ontgaan” (2.3). Anderzijds worden deze onderdelen als “plezierig” (4.3) ervaren en benoemen respondenten juist “telkens een goede link naar leiderschap” (2.1). Ook vinden respondenten “zingen gewoon leuk” (14.3) net als boksen, looptraining en theatersport.

Het instructiedesign

Een aantal opmerkingen betreft keuzes in het instructiedesign, zoals het tempo waarmee de trainee het programma doorloopt en inzet van interactieve werkvormen.

Er wordt “een goede opbouw” beschreven (e.g. 3.1) en interactieve werkvormen worden gewaardeerd. Ook wordt de term “variatie” (e.g. 1.3; 2.1; 4.1; 4.3 6.1; 7.3; 9.1) gebruikt om het MDT te beschrijven. Daarnaast beschrijven trainees het belang om concrete feedback te ontvangen en te oefenen met het geven van feedback (e.g. 14.1). Verder wordt het

formuleren en delen van leerdoelen gewaardeerd en vormt “intervisie” een zeer gewaardeerd onderdeel (e.g. 1.3; 2.1; 3.3; 4.1; 4.3; 6.3; 7.1; 7.3; 8.3; 9.1; 12.1; 12.3).

Anderzijds geven trainees aan “te weinig actief bezig te zijn geweest” (14.1) en onvoldoende “uitgedaagd” (4.1) te zijn, waardoor zij te veel in hun “comfort zone” (4.3) konden blijven. Verder wordt beschreven dat onvoldoende wordt teruggegrepen op resultaten van de managementsimulatie. Tenslotte wordt aangegeven dat het tempo laag ligt: “Wat ik geleerd heb, had ook in kortere tijd gekund” (7.3). Anderzijds wordt benoemd dat onvoldoende geoefend is met nieuw gedrag: “We oefenen nauwelijks met het geleerde en daardoor beklijft het minder” (12.1).

Tenslotte betreft een aantal opmerkingen de trainingsduur: trainees ervaren het programma als “te lang” en “vermoeiend” (e.g. 12.1). Specifiek wordt de managementsimulatie in deze context genoemd. Echter, andere respondenten beschrijven juist “lekker lange dagen” (7.3).

Leerdoelen

Tijdens het MDT blijkt expliciet aandacht te zijn besteed aan het formuleren van leerdoelen. Echter, door “het scherp formuleren” van leerdoelen kan volgens de respondenten de leereffectiviteit verhoogd worden (11.3). Verder geven de respondenten aan “concrete handvatten” (12.1) te krijgen voor het aanscherpen van leerdoelen eenmaal terug op de werkvloer. Toch zouden persoonlijke leerdoelen onvoldoende benadrukt worden en onvoldoende als leidraad voor het programma gelden (11.3). Hierbij wordt de verantwoordelijkheid bij de trainer gelegd: deze zou ervoor moeten waken dat gebeurtenissen binnen de training aan deze persoonlijke leerdoelen worden gerelateerd (11.3).

De trainers

Een volgende categorie betreft beschrijvingen van de verschillende trainers die verschillende programmaonderdelen voor rekening namen. Waardering is er voor trainers die een

“confronterende en provocerende aanpak” hanteren (11.3). Verder worden trainers vaak als “goed” omschreven, zonder verdere toelichting (e.g. 2.1; 3.3; 6.1; 12.3).

Kanttekeningen worden geplaatst bij de mate waarin trainers de link leggen met de situatie binnen de organisatie. Dit lijkt vooral te gelden voor inhoudelijke sprekers die organisatiekundige thematiek behandelen (e.g. 2.3; 3.3). Ook zijn respondenten kritisch over presentatievaardigheden van de trainers. Zo wordt benoemd dat een trainer “de draad van zijn verhaal kwijt raakt” (7.1) en is er een trainer die “te junior” (9.1) overkomt.

Eigen inzet

Eén van de vragen waarop de respondenten antwoord hebben gegeven, betreft de inzet tijdens de training. Oud-trainees zijn hierover positief, maar kritisch: “kan altijd beter” (2.1). Waar het aan inzet ontbreekt, wordt eigen verantwoordelijkheid genomen en wordt vooral vermoeidheid als oorzaak aangewezen. Verder geven respondenten aan “volledig meegedaan” (6.3) te hebben en “zeer actief” (12.3) te hebben geparticipeerd. Tenslotte beschrijven trainees met een positief gevoel de training af te sluiten: “zin om aan de slag te gaan” en “zeer tevreden met heel veel energie, weer meer zelfvertrouwen en inzichten” (9.1).

Leeropbrengst

Leeropbrengsten worden beschreven wat betreft communicatievaardigheden en zelfkennis: “Ik heb mezelf beter leren kennen” (12.5); “Ik moet meer mijn gevoel uitspreken” (9.5) “Ik ben tot het inzicht gekomen wantrouwig te zijn” (1.1). Verder wordt een aantal concrete communicatievaardigheden benoemd, zoals “vragen stellen” (5.3), “luisteren” (14.3) en “geen aannames doen bij communicatie met anderen” (4.1). Tenslotte wordt, in mindere mate, een aantal managementvaardigheden genoemd, zoals “variatie aanbrengen in leiderschapsstijlen” (4.2) en “structureren van een plan van aanpak van een verandering” (8.3).

Er kan een opsplitsing gemaakt worden naar *inzichten* en *gedrag*: antwoorden zijn geformuleerd in termen van opgedane *kennis* en nieuwe *vaardigheden*. Een tweede ordening is naar de mate van specificiteit van de antwoorden. Zo is “luisteren” een specifieke

gedragsbeschrijving, terwijl “authentiek zijn” meer generiek van aard is. Tabel 3 biedt een overzicht van de door de trainees gepercipieerde leertransfer.

Tabel 3: Overzicht gepercipieerde leertransfer.

	<i>Zelfkennis</i>	<i>Communicatievaardigheden</i>	<i>Managementvaardigheden</i>
<i>Inzicht: generiek</i>	Zelfkennis Zelfbewustzijn Mezelf beter leren kennen Zelfinzicht Eigen identiteit Inzicht hoe ik overkom	Inzicht in groepsprocessen Inzicht in verschillende communicatieniveaus Inzicht in anderen Invloed op de groep Impact op groep	Inzicht in verandermanagement Aspecten van menselijk gedrag in veranderingen Hoe eigen gedrag invloed heeft op anderen
<i>Inzicht: specifiek</i>	Tot inzicht gekomen wantrouwig te zijn Ik hou niet van competitie Inzicht in kernkwaliteiten Herontdekking van ontwikkelpunten Bewustwording van eigen belemmeringen	Belang van bouwen aan relaties met anderen Belang van lichaamstaal	Stappen van J.P. Kotter Het is een hiërarchische organisatie en ik doe eraan mee Je bent niet verantwoordelijk voor slagen van medewerkers Rouwproces bij verandering
<i>Gedrag: generiek</i>	Zelfreflectie Authenticiteit	Problemen in open sfeer bespreken Impact op anderen door eigen communicatie Open en transparant communiceren Beter omgaan met collega's uit allergiezone Omgaan met weerstanden	Variatie in leiderschapsstijlen
<i>Gedrag: specifiek</i>	Kiezen geeft rust Voor mezelf opkomen Mijn gevoel uitspreken Dicht bij jezelf blijven Handvatten om te werken aan leerdoelen Mijn eigen gevoel in de gaten houden	Vragen stellen Luisteren Op anderen focussen Feedback geven Geen aannames doen bij communicatie met anderen Langzaam communiceren Mensen lezen	Structureren van een plan van aanpak van een verandering

4.2 Face-to-face interviews

De face-to-face interviews geven inzicht zowel in de gepercipieerde leer- als trainingstransfer. Allereerst worden resultaten met betrekking tot leertransfer besproken. Vervolgens wordt ingegaan op trainingstransfer.

M,2

Het gesprek met *M,2* duurde negentig minuten en was openhartig wat betreft interne aangelegenheden. *M,2* maakte een toegewijde en rustige indruk. *M,2* is Hoofd IT-Solutions en waardeerde het MDT met een 9.

Het kostte *M,2* enige moeite om zich het traject weer te herinneren, maar uiteindelijk kwamen vele anekdotes naar boven. De eerste associatie was dat het “een leuk en leerzaam traject was.” *M,2* paste het onderdeel “scenariodenken” concreet toe bij het leiden van een grootschalig project. Verder noemde *M,2* spontaan het opbouwen van een intern netwerk. Het kostte weinig moeite om concrete voorbeelden te noemen van situaties binnen de werkcontext waarbij het tijdens het MDT geleerde werd toegepast. *M,2* kon zich niet meer herinneren wat de aanleiding is geweest voor het volgen van het MDT, maar legde wel verband met doorgroei naar een hogere functie. *M,2* concludeert over het MDT: “Het heeft mij efficiënter gemaakt, door me bewuster van mezelf te worden, dus het heeft geld opgeleverd.”

V,2

Het gesprek met *V,2* vond als enige plaats bij haar thuis en duurde honderd minuten. *V,2* was Senior Accountmanager en waardeerde het MDT met een 8. Bovendien was *V,2* als enige van de geïnterviewden niet meer werkzaam binnen de zakelijke dienstverlener. *V,2* voelde zich “boos” over de manier waarop het afscheid van de oud-werkgever was verlopen: “Ik vind het gewoon geen stijl.” Van alle respondenten was *V,2* het meest sceptisch. Gevraagd naar het effect van het MDT, antwoordde *V,2*: “Je neemt kleine dingetjes mee, maar je hebt weinig invloed binnen zo’n organisatie. Daar is die te groot voor.” Hieraan voegde zij toe: “Maar ik ben een cynisch mens.” Het kostte moeite om het gesprek open te breken, maar uiteindelijk

bleek het MDT vooral invloed te hebben gehad in de privésfeer en hier werd openhartig over gesproken.

M,3

Als enige respondent was *M,3* twintig minuten verlaat en het gesprek duurde uiteindelijk vijfenveertig minuten. *M,3* waardeerde het MDT met een 9 en was Directeur Private Banking. *M,3* sprak snel en gehaast, maar bleek betrokken bij het MDT: het kostte geen moeite om anekdotes te beschrijven en de impact ervan te vertalen naar de werkcontext. Sporadisch kwamen antwoorden ‘ingestudeerd’ over. Opvallend was de opmerking aan het eind van het gesprek, waaruit bleek dat *M,3* het gesprek interpreteerde als een verkoopgesprek: “Het is handig en mooi wat jullie doen: je zoekt na vijf jaar gewoon aftersales. Vanuit mijn commerciële hart kan ik het niet laten om daarop te attenderen.” De onderzoeker legde uit dat dit niet de intentie van het gesprek was. Ondanks deze kanttekeningen, verliep het gesprek vlot en werden vragen snel beantwoord. *M,3* was positief over het MDT en noemde als eerste associaties de homogene groepssamenstelling, de duur van het programma en de locaties. Ook *M,3* verbond resultaten van het MDT aan loopbaanontwikkeling. *M,3* concludeerde over het MDT dat het, door bij te dragen aan zelfreflectie en zelfkennis, heeft geresulteerd in verbeterd leiderschap.

M,4

M,4 was tijdens het interview op freelancebasis als Projectmanager ICT in dienst bij de zakelijke dienstverlener en waardeerde het MDT met een 8. *M,4* verliet de zakelijke dienstverlener in 2008 in goed overleg naar aanleiding van een “verhardende sfeer”. Het gesprek duurde zeventig minuten en *M,4* maakte een serieuze en rustige indruk. *M,4* associeerde het MDT met persoonlijke ontwikkeling. Aanleiding voor het volgen van het MDT was onder andere het leren omgaan met verschillende mensen, waarbij *M,4* aanvankelijk “vooral in de redematiehoek” zat. *M,4*'s toenmalig leidinggevende bleek dit tijdens een beoordelingsgesprek te hebben aangekaart. *M,4* vertelde gebruik te maken van het

tijdens het MDT opgebouwde netwerk. Het resultaat van het MDT uit zich voor *M,4* op het gebied van verbeterde persoonlijke contacten en het in het oog houden van gemeenschappelijke belangen, waardoor zakelijke processen soepeler en sneller verlopen.

M,7

Het vijfenveertig minuten durende gesprek met *M,7* vond plaats in de kantine van de zakelijke dienstverlener en vormde het eerste van de serie interviews. *M,7* was Hoofd Portfolio Management Particulier Krediet en waardeerde het MDT met een 5. Door de rumoerige omgeving was dit het minst geconcentreerde gesprek. Het bleek lastig het MDT precies te herinneren. *M,7* herinnerde zich de medetrainees en de homogeniteit van de groep. *M,7* herinnerde zich het MDT vooral in algemene termen: het bleek lastig om specifieke onderdelen te noemen en de vertaalslag te maken naar resultaten binnen de werkcontext. *M,7* sprak voornamelijk in de tweede persoon enkelvoud en leek minder geneigd tot zelfreflectie. Echter, hierbij moeten de omstandigheden van de rumoerige kantine en de minder scherpe bevraging door de interviewer in aanmerking worden genomen. *M,7* was kritisch over de organisatiecultuur, waarbij medewerkers elkaar onvoldoende aanspreken op gedrag. *M,7* concludeerde dat het MDT vooral gericht is op persoonlijke ontwikkeling ten behoeve van leiderschapsvaardigheden.

M,8

Het gesprek met *M,8* duurde honderd minuten en was rustig, open en geconcentreerd. Bovendien werden zeer persoonlijke details gedeeld. *M,8* was Districtsdirecteur Zakelijk en waardeerde het MDT met een 10. Het kostte *M,8* weinig moeite zich het MDT te herinneren. *M,8* heeft geleerd open te communiceren over zowel zakelijke als persoonlijke dilemma's en meer aandacht voor "het persoonlijke" te hebben. Luisteren en "doorvragen" bleken hierbij voor *M,8* cruciaal, zowel in communicatie met klanten als in de rol van leidinggevende. *M,8* was positief over de eigen organisatie, maar vond dat er meer training plaats zou moeten vinden. Daartoe heeft *M,8* een eigen "train de trainer" opgezet, waarbij *M,8* de rol van trainer

op zich neemt, geïnspireerd door het MDT. Tenslotte gaf *M,8* aan dat het gesprek voor hem een goede reflectie was: “Het is goed voor jezelf om weer eens stil te staan bij die punten.”

M,13

Het gesprek met *M,13* duurde ruim tachtig minuten. *M,13* was Project Manager en waardeerde het MDT met een 5. Er kwamen gedurende het gesprek wat tegenstrijdigheden naar boven. *M,13* maakte tijdens het gesprek een wat ongeïnteresseerde indruk. Gaandeweg bleek juist het “serieus overkomen op senior stakeholders” een leerdoel tijdens het MDT te zijn geweest. De onderzoeker vroeg *M,13* of deze het gesprek serieus nam, waarop *M,13* antwoordde: “Ik neem het heel serieus.” Een tweede tegenstrijdigheid bleek uit de beschrijvingen van indrukken van het MDT. Hoewel de respondent sprak over “diep emotionele momenten”, werden hiervan geen concrete voorbeelden herinnerd. Anderzijds was er openheid over algemene indrukken van het MDT en herkende *M,13* zich in de schijnbare nonchalance, wat ook binnen de groep van MDT13 tot irritaties had geleid. Tenslotte verbond *M,13* het MDT met doorgroeimogelijkheden: het leerdoel met betrekking tot senior stakeholder management had zich idealiter vertaald naar een promotie. Tijdens het gesprek kwam *M,13* tot het inzicht dat deze was uitgebleven. Het was moeilijk een conclusie te geven over de outcomes van het MDT. *M,13* formuleerde het zelf als: “Ik ben me door het MDT bewuster geworden van hoe ik betrouwbaar en serieus en degelijk over kan komen.” Echter, bewijzen hiervoor waren moeilijk aanwijsbaar.

M,14

Het gesprek met *M,14* duurde ruim honderd minuten. *M,14* was Senior Relationship Manager en waardeerde het MDT met een 5. De respondent maakte een open en oprechte indruk en er werd veel persoonlijke informatie gedeeld. Het MDT bleek nog goed herinnerd te worden. Gevraagd naar de eerste associaties vertelde *M,14* direct dat er behoefte was geweest aan een terugkomsessie uit interesse in de groepsleden. *M,14* omschreef het MDT als een traject waarbij vooral persoonlijke ontwikkeling centraal stond. Het kostte geen moeite dit te

vertalen naar het belang van de zakelijke dienstverlener, zowel wat betreft klantcontact als interne communicatie. *M,14* bleek geleerd te hebben grenzen aan te geven en was zich bewust geworden van de toegevoegde waarde van diversiteit in de personeelssamenstelling. Ook maakte *M,14* gebruik van het opgebouwde netwerk. *M,14* beschreef dat “het middenstuk” van het MDT, dat voornamelijk uit inhoudelijke onderdelen bestond, niet is bijgebleven omdat het als “zwak” gezien werd. Gevraagd naar de optie om dit onderdeel te schrappen, werd geantwoord: “Ik ben ervan overtuigd dat we met zijn allen door dat middenstuk heen moesten, om aan het eind weer een piek te hebben.” *M,14* legt een direct verband tussen interpersoonlijke vaardigheden en zakelijk belang en concludeert dat de zakelijke dienstverlener een te eenzijdige personele samenstelling heeft.

V,15

Het gesprek met *V,15* duurde negentig minuten en er werden details uit de privésfeer gedeeld, die tot emotionele momenten leidden. *V,15* was Hoofd Client Services Cash and Liquidity Management en waardeerde het MDT met een 9. Er was grote openheid en het MDT was nog actueel in het geheugen. *V,15* was aanvankelijk sceptisch over de noodzaak voor het volgen van een MDT, maar vond dat “je in een schaal en een omgeving zit waarbinnen je toch zoiets eens gedaan moet hebben binnen.” Er bleek behoefte aan bevestiging van de juiste loopbaankeuze en deze bleek in het MDT te komen. Verder beschreef *V,15* zelfinzicht te hebben gekregen, wat aanleiding is geweest voor ingrijpende veranderingen in de privésfeer en meer persoonlijk contact met medewerkers.

Ma,15

Het gesprek met *Ma,15* duurde tachtig minuten. *Ma,15* sprak snel en maakte een wat gehaaste indruk, wat bevestigd werd door de opmerking: “Het grappige is... ik heb het héél druk... Dus dit is weer even een moment om er bij stil te staan”. *Ma,15* was Hoofd IT Risk Management en waardeerde het MDT met een 5. De eerste associaties met het MDT waren “zinvol” en werden gerelateerd aan persoonlijke ontwikkeling in de vorm van toegenomen

zelfkennis. Uiteindelijk vertaalde dit zich naar meer aandacht op persoonlijk vlak voor teamleden en collega's. *Ma,15* lieerde dit aan loopbaanontwikkeling: "Als ik verder wil doorgroeien, en dat wil ik zeer zeker, dan moet ik ook in staat zijn de inhoud soms los te laten en wat meer gaan sturen op de mensen." De onderzoeker moest *cues* geven om herinneringen aan concrete onderdelen van het MDT naar boven te halen en het gesprek. Echter, uiteindelijk concludeerde *Ma,15*: "Ik kijk er met plezier op terug; ik heb leuke collega's leren kennen. Dat alleen al. En: hoe opener je zelf bent, hoe meer je terugkrijgt."

M,15

Het gesprek met *M,15* duurde zeventig minuten. *M,15* was ICT Manager Facilities Management en waardeerde het MDT met een 4. Aanvankelijk kostte het moeite het vertrouwen te winnen, maar uiteindelijk werden juist zeer persoonlijke details gedeeld. De eerste associaties met het MDT bleken positief te zijn en werden gerelateerd aan toegenomen zelfkennis en verbeterde interpersoonlijke vaardigheden. Wat het laatste betreft omschreef *M,15* meer open in gesprek te gaan, zonder in te vullen wat een gesprekspartner denkt. Verder had het MDT in de privésfeer diepe invloed. Binnen de zakelijke context beschreef *M,15* een betere vertrouwensband met medewerkers te hebben opgebouwd, waardoor productiviteit steeg en ziekteverzuim daalde. Ook maakt *M,15* gebruik van het opgebouwde netwerk en werd de homogeniteit van de groep gewaardeerd. Aan het eind van het gesprek voegde *M,15* toe dat zijn inschatting was dat het MDT voor alle deelnemers nuttig was, maar dat het traject sneller had kunnen verlopen. Echter, *M,15* gaf aan: "Maar ik ben op dit gebied onvoldoende deskundig".

Algemene opmerkingen

Uit de gespreksduur is af te leiden dat er in ruime mate bereidwilligheid tot spreken was: de gesprekken met *M,3* en *M,7* waren de enige die binnen de gevraagde tijd bleven. Uit de vele persoonlijke details en gevoelige informatie over de eigen organisatie die met de onderzoeker werden gedeeld, ontstond de indruk dat een vertrouwensband ontstond. Echter, gesprekken

leken verschillende niveaus van verdieping te hebben. Hierbij werden de gesprekken met *M,8*, *M,14*, *V,15* en *M,15* als het meest verdiepend ervaren, mede wegens de vele persoonlijke details die werden gedeeld. De gesprekken met *M,2*, *M,3*, *V,2*, *M,4*, *M,13* en *Ma,15* waren verdiepend, maar minder persoonlijk. Het gesprek met *M,7* had het minst betrekking op diens eigen percepties en leverde daardoor slechts beperkt bruikbare data op.

M,7, *M13*, *M,14*, *M,15* en *Ma15* waardeerden het MDT met een 5 of lager. Echter, geen van de respondenten was uitgesproken negatief tijdens de interviews. Ook lijkt er geen verband tussen de mate van verdieping tijdens de interviews en de toegekende waardering. Zo werd het laagste oordeel door *M,15* toegekend, maar was dit ook een van de meer verdiepende gesprekken. Tenslotte valt op dat alle lage waarderingen door mannen werden toegekend. Echter, gezien het beperkte aantal vrouwen in de onderzoeksgroep, worden hier geen conclusies aan verbonden.

Tenslotte een opmerking ter verantwoording van de gekozen citaten ter illustratie van de nu volgende beschreven percepties: de citaten zijn gekozen op basis van representativiteit en geloofwaardigheid. Er is gezocht naar de meest treffende citaten die naar boven kwamen tijdens de gesprekken op basis van percepties van de respondent.

4.2.1 Percepties wat betreft leertransfer

Zelfkennis en zelfreflectie

<i>Citaten</i>	<i>Omschrijving</i>
“Het ging over jou en je moest over jezelf praten”. (<i>M,14</i>)	Respondenten percipiëren het MDT allereerst wat betreft de thematiek, die gericht is op persoonlijke ontwikkeling.
“De bottom-line is dat ik echt een grote stap heb gemaakt met dichterbij mezelf te komen staan”. (<i>M,15</i>)	Opmerkingen worden vervolgens in verband gebracht met de perceptie van toegenomen zelfkennis door reflectie.
“Je moet naar jezelf willen kijken; als dat niet zo is, dan wordt het een gewone vaardigheidstraining”. (<i>V,2</i>)	Als voorwaarde wordt beschreven dat trainees over een mate van zelf-reflecterend vermogen moeten beschikken.
“Een doorbraak was voor mij de persoonlijke intervisie. Dat was echt een punt dat er een	De opbouw van zelfkennis komt met name naar voren tijdens onderdelen gericht op persoonlijke

kanteling plaatsvond en ik dacht: aha!". (V,15) "Je wordt je bewust van jezelf: dat je signalen bij anderen gaat herkennen". (M,15)	interview.
"De roddelgroep, waarbij degene die aan de beurt is met zijn rug naar de rest van de groep gaat zitten en de groep praat over diegene. Dat was heel confronterend. En daarna was de volgende stap natuurlijk van: wat was jouw reactie daarop?" (M,15)	Als aanleiding voor de persoonlijke interviews worden verschillende onderdelen beschreven, zoals de managementsimulatie en de roddelgroep.
"Zij kon heel snel, heel dichtbij mensen komen en kon goede en minder goed ontwikkelde punten aangeven" (M,8)	Positieve percepties rond de persoonlijke interview hebben te maken met de directe aanpak van de interviewer.

Inhoudelijke onderdelen

<i>Citaten</i>	<i>Omschrijving</i>
"Soms was het lastig om de link te vinden naar je eigen bedrijf. Dat kon beter. Zeker bij change management". (M,15) "Het verhaal was leuk om te horen, maar we zeiden heel concreet: wat wij doen is gewoon executie; zelfs het tactische niveau halen wij niet". (M,3)	Met betrekking tot inhoudelijke onderdelen, zoals scenarioplanning en strategie lopen percepties uiteen. Enerzijds wordt een gebrek aan toepasbaarheid beschreven.
"De strategiesessie vond ik heel leuk: je wordt bijgepraat over wat er gebeurt in de wereld". (M,3)	Echter, andere respondenten waarderen juist deze onderdelen.
"Er waren zoveel manieren waarop de stof werd aangeboden. Dat maakte het ook interessant". (M,4) "Er werd van verschillende kanten inzicht op je persoon en je werk geboden". (M,14)	Tenslotte hebben trainees variatie gepercipieerd in de wijze waarop de verschillende onderdelen zijn aangeboden.

Groepssetting

<i>Citaten</i>	<i>Omschrijving</i>
"Hoe anderen op situaties reageren, dat doet ook iets met mij". (M,8) "Dat is wel de kracht ervan: een medecursist die duidelijk wel in de spiegel zag, wat ik zou moeten zien". (M,2)	Een aantal opmerkingen heeft betrekking op leerprocessen waarvoor de groep als middel dient.

“Het zijn allemaal mensen die aan hun carrière werken en de mate van intelligentie; dat zijn dingen die je binden”. (M,3)	Om deze leerprocessen op gang te brengen, lijkt wel een voorwaarde te zijn dat sprake is van een homogene groep.
“In de trainingen zou je veel meer de praktische cultuur moeten laten gelden; eens goed met elkaar bekijken waar we vandaan komen, waar staan we nu en waar gaan we naartoe”. (M,7)	Tegelijkertijd heeft de homogeniteit van de groep niet tot gevolg dat de cultuur tijdens de training gelijk is aan die binnen de organisatie.
“In het MDT heb je een groep mensen die gedrag vertonen dat precies hetzelfde is als wat zij binnen de organisatie vertonen”. (V,2)	Anderzijds wordt aangegeven dat trainees zich tijdens het MDT niet wezenlijk anders gedragen dan binnen de organisatie.
“Als je wilt groeien, dan moet je zeker organisatie-breed een netwerk hebben. Daar helpt het MDT bij; je leert je eigen organisatie beter kennen”. (M,15)	Een tweede thema in relatie tot de groepssetting is de perceptie van de opbouw van een netwerk binnen de organisatie

Commitment

<i>Citaten</i>	<i>Omschrijving</i>
“Het was een vrij intensieve training”. (M,7) “Je bent dedicated bezig”. (M,2)	Een volgend thema is het commitment waarmee de respondenten hebben deelgenomen aan het MDT, waarbij betrokkenheid van de trainees wordt beschreven.
“Ik herinner me vooral de emotionele gesprekken die daar waren”. (V,15) “Ik vond juist de kracht van het MDT, door die paar dagen over een lange periode, vond ik heel effectief”. (M,3)	De intensiteit wordt gepercipieerd op basis van zowel de duur van de training als de emotionele diepgang. Tenslotte blijkt het MDT zich van soortgelijke programma's te onderscheiden vanwege een serieus karakter.

“Tussenuurtjes”

<i>Citaten</i>	<i>Omschrijving</i>
“Juist in de tussenuurtjes vond vertaling naar de praktijk plaats. Tot diep in de nacht konden we dan over dingen doorpraten. Het helpt enorm om eens op een andere manier dan alleen in de businessomgeving met elkaar om te gaan. Dan vindt een verdiepingsslag plaats”. (M,8) “Ik weet ook nog dat we tussen de modules door met elkaar wandelden, meestal met zijn tweeën, en elkaar verhalen vertelden, meestal op	Respondenten benoemen expliciet het benutten van de tijd tussen de formele onderdelen: deze blijken een essentieel onderdeel van de traineeprecepties te vormen. Tijdens deze “tussenuurtjes” blijkt over de trainingsinhoud verder gesproken te worden. Daarnaast ontstaan er persoonlijke banden die de basis vormen voor een organisatie-breed netwerk. Bovendien vertalen respondenten het belang van persoonlijk

<p>persoonlijk vlak; mensen die waren gescheiden of in scheiding liggen of problemen met hun kinderen hebben”. (M,4)</p> <p>“Ja, de bar is super belangrijk! Aan de bar hoor je de verhalen hoe mensen er daadwerkelijk inzitten”. (M,14)</p>	<p>contact naar de organisatieomgeving. Ook de afsluitende momenten (“aan de bar”) blijken in deze context van belang.</p>
---	--

Gemis aan nazorg

<i>Citaten</i>	<i>Omschrijving</i>
<p>“Na een jaar is een wat langere periode; dan heb je dingen in de praktijk kunnen brengen of misschien is alles wel weg gezakt”. (M,14)</p> <p>“We hebben zelf nog wel eens een reünie georganiseerd, maar dat was gewoon een gezellige bijeenkomst”. (V,2)</p>	<p>Respondenten geven de wens aan dat het trainingsinstituut in hogere mate betrokkenheid had getoond na afloop van het MDT. Zo beschrijft een van de respondenten de wens voor een terugkomsessie op lange termijn. Door één van de groepen is op eigen initiatief een reünie georganiseerd, maar deze bleek vooral een ontspannend karakter te hebben.</p>
<p>“Ik weet niet of de begeleiders zagen wat daar gebeurde. Ik kwam uiteindelijk die bokstrainer tegen op de parkeerplaats toen wij naar huis gingen. Dat ging toen wezenlijk ergens over”. (V,2)</p> <p>“Als je nazorg serieus neemt, is het van belang daar ook nog eens op terug te komen. Al is het maar met de vraag: hoe is het nou met je, we hebben dat toen besproken, heb je daar nog wat mee gedaan”. (M,15)</p>	<p>Verder wordt een gebrek aan aandacht naar aanleiding van voor de respondent confronterende gebeurtenissen tijdens het MDT beschreven. Zo beschrijft V,2 hoe pas na afloop van de training en bij toeval een van de begeleiders in gaat op een incident tijdens de bokstraining.</p>

Leerdoelen

<i>Citaten</i>	<i>Omschrijving</i>
<p>“Leerdoelen kunnen juist ook tijdens het programma ontstaan”. (M,7)</p>	<p>Respondenten beschrijven dat leerdoelen niet alleen voorafgaand aan, maar ook tijdens het MDT geformuleerd en bijgesteld zijn.</p> <p>Respondenten kunnen zich de leerdoelen niet meer herinneren, maar beschrijven dat leerdoelen voorafgaand aan het MDT breed en algemeen waren geformuleerd en deze tijdens het MDT aangescherpt zijn.</p>

Directe observatie: managementsimulatie

MDT16, dat tijdens het onderzoek plaatsvond, bestond uit negen trainees (vijf mannen en vier vrouwen). Trainees maakten tijdens de managementsimulatie een betrokken indruk: conversaties waren grotendeels on-topic en trainees waren taakgericht. Na afloop van de simulatie gaven twee trainers feedback, waarbij een link werd gelegd met de tijdens het MDT geformuleerde persoonlijke leerdoelen. Feedback was gericht op persoonlijke presentatie en communicatie tijdens de managementsimulatie. Na afloop werd door de onderzoeker aan de trainees gevraagd in welke mate daadwerkelijke betrokkenheid bij de simulatie was. De trainees reageerden unaniem dat er grote betrokkenheid was en ontkenden dat het “maar een spelletje” was.

Directe observatie: persoonlijke intervisie

Bij de sessie met betrekking tot persoonlijke intervisie werden trainees ondervraagd door een externe intervisor. Tijdens één op één –gesprekken van precies tien minuten te midden van de overige trainees, werd telkens een vrijwillige trainee bevraagd over persoonlijke ervaringen. Het ging hierbij niet alleen om recente ervaringen, maar ook om herinneringen uit de kindertijd. Voortdurend werd de link gezocht tussen deze ervaringen en invloed hiervan op de huidige stijl van leidinggeven. Overige trainees konden indrukken op post-its schrijven en deze na afloop aan de ondervraagde trainee geven. Trainees gaven openheid over privéomstandigheden en legden een verbinding met het functioneren als leidinggevende.

4.2.2 Algemene percepties wat betreft trainingstransfer

<i>Citaten</i>	<i>Omschrijving</i>
<p>“Ik geloof zeker dat de opbrengsten groter zijn dan de kosten”. (M,7)</p> <p>“Ik weet zeker dat een training uiteindelijk effect heeft op je prestaties en die weer effect hebben op de organisatie”. (M,8)</p> <p>“Als je beter begrijpt hoe mensen in elkaar zitten, kan het resultaat van je afdeling veel hoger zijn”. (V,2)</p> <p>“Ik denk dat het beter is als we een goede relatie hebben dat als er cruciale besluiten onder druk genomen moeten worden, dat we elkaar dan vertrouwen”. (M,4)</p>	<p>Respondenten blijken eensgezind over het belang van een MDT voor een zakelijke dienstverlener en leggen hierbij verband met verbeterd interpersoonlijk contact.</p>
<p>“Het is verrekte lastig om aan te wijzen: door het MDT heb je zoveel baten. Als je vraagt hoe snel bij dit soort projecten een besluit tot stand komt, dan is het een MDT één van de misschien wel 25 ingrediënten die een rol spelen”. (M,4)</p>	<p>Het berekenen van het rendement in financiële termen is volgens de respondenten niet mogelijk. Dit wordt in verband gebracht met de onmogelijkheid om effecten van een MDT te isoleren van andere invloeden en om de effecten van de ene training los te zien van effecten van een andere training.</p>
<p>“Doordat ik nu meer oog heb voor de mensen, levert dat wel versnellingen op in trajecten”. (M,2)</p> <p>“Het feit dat je netwerk uitbreidt, is denk ik heel veel waard”. (M,4)</p> <p>“Ik denk dat je door een MDT door kan groeien naar een hoger kader en als mensen in staat zijn om meer die technieken toe te passen, of meerdere signalen op te pakken en meerdere stijlen te hanteren en wat meer om feedback te vragen”. (Ma,15)</p>	<p>Waar een MDT zorgt voor kostenbesparing, heeft dit vooral betrekking op het optimaliseren van communicatieprocessen: respondenten benoemen een verband tussen een goede persoonlijke relatie en een goede zakelijke verstandhouding. Dit wordt vervolgens in verband gebracht met het versnellen van besluitvormingsprocessen. Bovendien wordt een MDT geassocieerd met het ontstaan van een organisatie-breed netwerk. Verder wordt het belang van het volgen van een MDT gepercipieerd in relatie tot doorgroeimogelijkheden.</p>

Meer aandacht voor het persoonlijke en de emotie

<i>Citaten</i>	<i>Omschrijving</i>
<p>“Niet alleen oog voor de zakelijke aansturing, maar meer aandacht voor het persoonlijke. Ik heb gemerkt dat ik daardoor meer gedaan krijg; dat je de ander meer kunt beïnvloeden en mensen op een plezierige manier meekrijgt in processen, omdat je elkaar beter kent”. (M,8)</p>	<p>Een eerste categorie beschrijvingen van het resultaat van het <i>gevolgde</i> MDT door voorbeelden waaruit blijkt dat de respondent de perceptie heeft meer aandacht te hebben voor de persoon van de medewerker.</p>
<p>“Dus ik weet nog steeds dat ik het <i>voel</i> als zeuren, maar ik <i>weet</i> nu ook, dat zeuren geen gezeur hoeft te zijn; er kan ook een werkelijke reden achter zitten”. (M,2)</p> <p>“Het gaat erg om mensenkennis. Je toetst niet alleen of de klant een lening kan terugbetalen, maar ook of ze die willen terugbetalen. Ik vertel de accountmanagers ook dat het een vak is van doorvragen, doorvragen, doorvragen; je moet weten <i>waarom</i> mensen een investering willen doen”. (M,8)</p>	<p>Respondenten kunnen makkelijk concrete voorbeelden geven van situaties waarin deze aandacht voor de persoon tot uiting komt. Zo beschrijft een van de respondenten hoe deze met medewerkers in gesprek is gegaan om de reden achter een weerstand te onderzoeken, in plaats van de weerstand te beschouwen als “gezeur” (M,2). Naast het belang van persoonlijk contact voor de interne organisatie, wordt ook het belang van persoonlijk contact met klanten benoemd.</p>
<p>“In plaats van dat terughoudende heb ik toen gezegd: ik kan hier niet mee leven, dit gaat voor mijn gevoel te ver en ik kan dit naar mijzelf niet meer verantwoorden. En dat was echt een doorbraak”. (V,15)</p> <p>“Laten we het nu eerste even over de emoties hebben en dan weer over de inhoud hebben... maar dan ben ik niet productiever: op dat moment zorg ik dat anderen productiever worden: ik focus dan meer op de mensen en minder op de inhoud”. (M,15)</p>	<p>Verder beschrijven respondenten in toegenomen mate eigen en andermans emoties te signaleren en te adresseren, zowel tijdens klantcontact als tijdens interne communicatie. Tevens wordt een verband gelegd tussen meer persoonlijke aandacht enerzijds en verlaagd ziekteverzuim en grotere productiviteit anderzijds.</p>
<p>“Ik heb wel passie voor mijn werk, maar dat is op een ander niveau dan als het om zoiets persoonlijks gaat. Het is niet de bedoeling dat je mensen emotioneel raakt in een gesprek van: we gaan een proces aanpakken”. (M,4)</p>	<p>Wel worden vraagtekens geplaatst bij de relevantie van een managementstijl die te veel op “de emotie” leunt.</p>
<p>“Het zou best kunnen dat dat de uiteindelijke conclusie is: dat je meer winst maakt of verder komt als je op een goede manier een combinatie maakt van groen-blauwe en rood-gele mensen”. (M,14)</p>	<p>Verder wordt beschreven hoe binnen de teamsamenstelling meer wordt gelet op diversiteit: er moet zowel met zakelijke (“blauwe”) als met meer emotionele (“rode”) teamleden worden samengewerkt. Dit wordt in</p>

<p>“Ik heb nu geen enkele-niet-blauwe in mijn team zitten. Ik kan me voorstellen dat bij het ontwikkelen van producten, het invoelingsvermogen voor wat de klant nou echt wil, tekort schiet”. (M,4)</p>	<p>verband gebracht met diversiteit van de klantpopulatie.</p>
<p>“Maar het nadeel is dat je hier heel weinig oefenmateriaal in de niet-blauwe kant hebt. ... ik had wel iemand bij HR die duidelijk wat minder blauw was dan wij, dus daar had ik wel wat aan om mee te oefenen. Maar er is veel blauw!” (M,4)</p>	<p>Tenslotte wordt beschreven dat het beheersen van nieuwe managementstijlen en het omgaan met nieuw gedrag verwatert, door de eenzijdige personele samenstelling van de zakelijke dienstverlener.</p>

Delegeren van verantwoordelijkheden

<i>Citaten</i>	<i>Omschrijving</i>
<p>“Wat meer afstand nemen is zeker iets dat ik uit het MDT heb meegenomen; meer verantwoordelijkheid geven aan mensen... en vertrouwen geven; mensen dingen op hun eigen manier laten doen”. (Ma,15)</p> <p>“Dan zeg ik: je bent er zelf bij geweest. Hoe heb jij het zo ver kunnen laten komen dat één iemand bepaalt wat er binnen jouw kantoor gebeurt?” (M,7)</p>	<p>Respondenten beschrijven naar aanleiding van het MDT in toegenomen mate verantwoordelijkheden te delegeren. Vervolgens wordt een leiderschapsstijl beschreven die minder inhoudelijk gefocust is en meer ruimte aan medewerkers biedt. Niet alleen worden verantwoordelijkheden naar medewerkers gedelegeerd, ook beschrijven respondenten in toegenomen mate <i>elkaar</i> aan te spreken op verantwoordelijkheden</p>

Inzet organisatie-breed netwerk

<i>Citaten</i>	<i>Omschrijving</i>
<p>“We hebben in het kader van de kantorenintegratie een jaar geleden, nog wel eens iemand gebeld van: hoe gaan we dat nou doen? Mag ik eens bij jou komen praten? Want dat is een makkelijker ingang; we kennen elkaar, dus dat praat dan makkelijker dan dat ik zomaar iemand aanschiet van de kantorenorganisatie”. (M,2)</p>	<p>Respondenten beschrijven verschillende situaties waarbij het tijdens het MDT opgebouwde organisatie-brede netwerk wordt ingezet. Daarbij gaat het om een netwerk dat zowel medewerkers met verschillende functies als medewerkers werkzaam op verschillende locaties met elkaar verbindt. Het blijkt dat het om blijvende netwerken gaat.</p>
<p>“Het feit dat je zo’n MDT gedaan hebt, je hebt meteen vertrouwen en je kan meteen vragen of wensen of overleggen wat je wil”. (M,4)</p>	<p>Ook wordt beschreven dat processen waarbij meerdere functies betrokken zijn, sneller verlopen door het ontstane netwerk.</p>

<p>“Je merkt dat als je beter begrip hebt voor de mensen die je ondersteunt, dan kun je beter anticiperen op wat ze willen. Daarom ben ik op verschillende afdelingen stages gaan lopen”. (Ma,15)</p>	<p>Daarnaast worden inzichten op het gebied van ketenmanagement beschreven: door tijdens het MDT een band op te bouwen met medewerkers van verschillende afdelingen, groeit het bewustzijn van de eigen positie binnen de organisatie.</p>
---	--

Individuele loopbaan

<i>Citaten</i>	<i>Omschrijving</i>
<p>“En dat was heel erg het moment dat ik naar bevestiging van mezelf en van anderen zocht dat ik hier gerechtvaardigd zit”. (V,15) “Ik kwam tot de conclusie dat ik prima op mijn plek zit, maar het is ook lekker om dát eens bevestigd te krijgen”. (M,8)</p>	<p>Respondenten beschrijven resultaten van het MDT met betrekking tot het individu. Allereerst wordt aangegeven dat vragen rond de gekozen loopbaan tijdens het MDT beantwoord zijn.</p>
<p>“Toen ben ik heel transparant gaan communiceren over waar mijn ambities liggen. Medewerkers reageerden met ‘als jij dan zo graag een carrière wil nastreven, dan zou ik me kunnen voorstellen als het helpt als ik voor jou ga verkopen Als jij me daarin faciliteert, dan worden we er allebei beter van”. (M,3) “In die zin kon je op basis van de vraagstelling de doelstelling herleiden. Ik herkende die technieken, die kon ik herleiden naar dingen die tijdens de modules naar voren zijn gekomen”. (Ma,15)</p>	<p>Ook worden effecten van het MDT aan de eigen loopbaan gerelateerd. Deze worden in verband gebracht met het vergroten van de eigen zichtbaarheid tijdens overleg, groter bewustzijn van lichaamstaal en in staat zijn om verantwoordelijkheden af te staan. Tenslotte wordt beschreven inzicht is verkregen in het voeren van sollicitatiegesprekken.</p>

Informele gesprekken

Informatie uit de informele gesprekken was in overeenstemming met de interviewdata.

Echter, tijdens een gesprek met een medewerker van een grote overheidsorganisatie, tevens oud-trainee van een vergelijkbaar MDT, en met een medewerker van het opleidingsinstituut, kwam de perceptie naar voren dat een MDT wordt ingezet als instrument om medewerkers tevreden te stellen. Tijdens de diepte-interviews werd hiervoor geen bewijs gevonden.

Daarnaast werd het probleem gesignaleerd van borging van het resultaat van een MDT op lange termijn: een organisatiecultuur kan de oud-trainee ervan weerhouden om de tijdens het MDT opgedane ervaring toe te passen. Zo vertelde de medewerker van de

overheidsorganisatie: “En als je dan een cursus hebt gevolgd en ik probeer iets nieuws daarvan op mijn werk te doen, dan zeggen je collega’s: o, je bent zeker weer op cursus geweest!” Tenslotte werden de resultaten van het onderzoek besproken met een oud-HR-manager van de zakelijke dienstverlener. Deze kon zich vinden in de beschreven resultaten en herkende de thematiek.

5. Conclusie, discussie en aanbevelingen

5.1.1 Beantwoording deelvragen

1.a Hoe wordt leertransfer gepercipieerd met betrekking tot het trainingsdesign en de trainingsinhoud?

Percepties wat betreft leertransfer zijn gerelateerd aan overeenkomsten tussen de onderwijsleersituatie en de werkplek, aan gevarieerde en interactieve werkvormen en aan de trainingsduur. Vooral tijdens interactieve onderdelen gericht op het vergroten van zelfkennis, blijkt leertransfer te worden gepercipieerd, waarbij veel geleerd wordt van medetrainees. Als voorwaarde geldt een homogene groepssamenstelling. Verder blijken trainees tijdens het MDT gelijksoortig gedrag te vertonen als binnen de werkcontext.

De thematiek sluit aan bij de reële werkcontext, maar dit komt soms onvoldoende tot uiting. Onderdelen met een metaforisch karakter lijken geen verband te hebben met de werkcontext. Verder wordt aangegeven dat het tempo laag is, terwijl anderen juist tijdgebrek beschrijven om te oefenen met nieuw gedrag. Een beschreven gebrek aan uitdaging indiceert, dat trainees weinig geconfronteerd zijn met nieuwe problemen.

Verder beschrijven respondenten pauzes als momenten waarop leertransfer wordt gepercipieerd, terwijl inhoudelijke onderdelen als minder relevant worden ervaren. Tenslotte wordt onvoldoende nazorg bekritiseerd.

De uiteindelijke gepercipieerde leertransfer bestaat uit toegenomen zelfkennis, verbeterde sociale vaardigheden en verbeterde managementvaardigheden.

1b. Hoe wordt leertransfer gepercipieerd met betrekking tot traineekenmerken?

Alle trainees zijn werkzaam in het hoger middenkader van de zakelijke dienstverlener, wat een HBO+ niveau veronderstelt. Bovendien zijn er geen indicatoren die erop duiden dat de training als “te moeilijk” is ervaren. Trainees lijken zodoende over voldoende cognitieve capaciteiten te beschikken. Verder beschrijven trainees betrokkenheid bij de training, wat

duidt op leermotivatie. Tenslotte wordt het beschikken over zelf-reflecterend vermogen als vereiste voorkennis gepercipieerd.

1c. Hoe wordt leertransfer gepercipieerd met betrekking tot leerdoelen?

Het formuleren van leerdoelen is expliciet aan bod gekomen en deze zijn geformuleerd en bijgesteld in samenspraak met de trainee. Echter, vervolgens komen leerdoelen onvoldoende terug tijdens de training en worden “scherpe” leerdoelen gewaardeerd. De verantwoordelijkheid voor het vasthouden van de leerdoelen als rode draad, wordt bij de trainer gelegd.

2a. Hoe wordt trainingstransfer gepercipieerd met betrekking tot transferklimaat?

Wat betreft het transferklimaat blijkt dat de trainingscontext niet volledig aansluit op de werksituatie: inhoudelijke onderdelen blijken gericht op een hoger functieniveau dan dat waarop de trainees werkzaam zijn. Als gevolg hiervan blijkt dat trainingstransfer wat betreft deze onderdelen is uitgebleven. Anderzijds blijken oud-trainees door te groeien naar hogere functies waarin de kennis wel degelijk toegepast kan worden. Bovendien wordt beschreven dat in persoonlijk contact nieuwe vormen van gedrag getoond worden en dat communicatieprocessen verbeterd zijn.

Uit de opmerkingen wat betreft gebrek aan nazorg blijkt, dat binnen de organisatie onvoldoende borging van het geleerde plaatsvindt. Oud-trainees leggen de verantwoordelijkheid voor het vormgeven hiervan bij het trainingsinstituut.

2b. Hoe wordt trainingstransfer gepercipieerd met betrekking tot de leidinggevende?

Gepercipieerde trainingstransfer wordt gerelateerd aan doorgroeimogelijkheden binnen de organisatie. Hiermee komt de rol van de leidinggevende indirect aan bod, aangezien deze hierin een bepalende rol heeft. Verder kan worden aangenomen dat de oud-trainees over voldoende autonomie beschikken om nieuw gedrag te vertonen, aangezien zij zelf leidinggevende posities bekleeden. Anderzijds duidt het feit dat oud-trainees op een lager

functieniveau werkzaam zijn dan dat waarop de inhoudelijke onderdelen gericht zijn, op ingekaderde autonomie.

2c. Hoe wordt trainingstransfer gepercipieerd met betrekking tot transfer partnership?

Respondenten doen geen expliciete uitspraken over de mate waarin afstemming heeft plaats gevonden met de leidinggevende. Uit het feit dat in de loop van de tijd het geleerde verwatert, is af te leiden, dat de oud-trainees binnen de organisatie geen constante feedback van collega's en leidinggevendenden ontvangen. Ook het gemis aan nazorg duidt erop dat het transferpartnership niet optimaal is.

2d. Hoe wordt trainingstransfer gepercipieerd met betrekking tot sociale condities?

Uit de beschrijvingen is af te leiden dat de organisatiecultuur als een belemmerende factor werkt voor het toepassen van de geleerde vaardigheden. De organisatie wordt als een monocultuur beschreven, waarbij een verband bestaat met het niet kunnen oefenen met nieuwe vaardigheden en het uitblijven van feedback. Ook uit de informele gesprekken blijkt, dat de sociale condities een belemmering vormen, doordat nieuw gedrag van de oud-trainee wordt geridiculiseerd. Echter, uit beschrijvingen van gepercipieerde leeropbrengsten is af te leiden dat oud-trainees nieuwe vormen van gedrag vertonen die voor een verschuiving van de organisatiecultuur en de sociale condities kunnen zorgen.

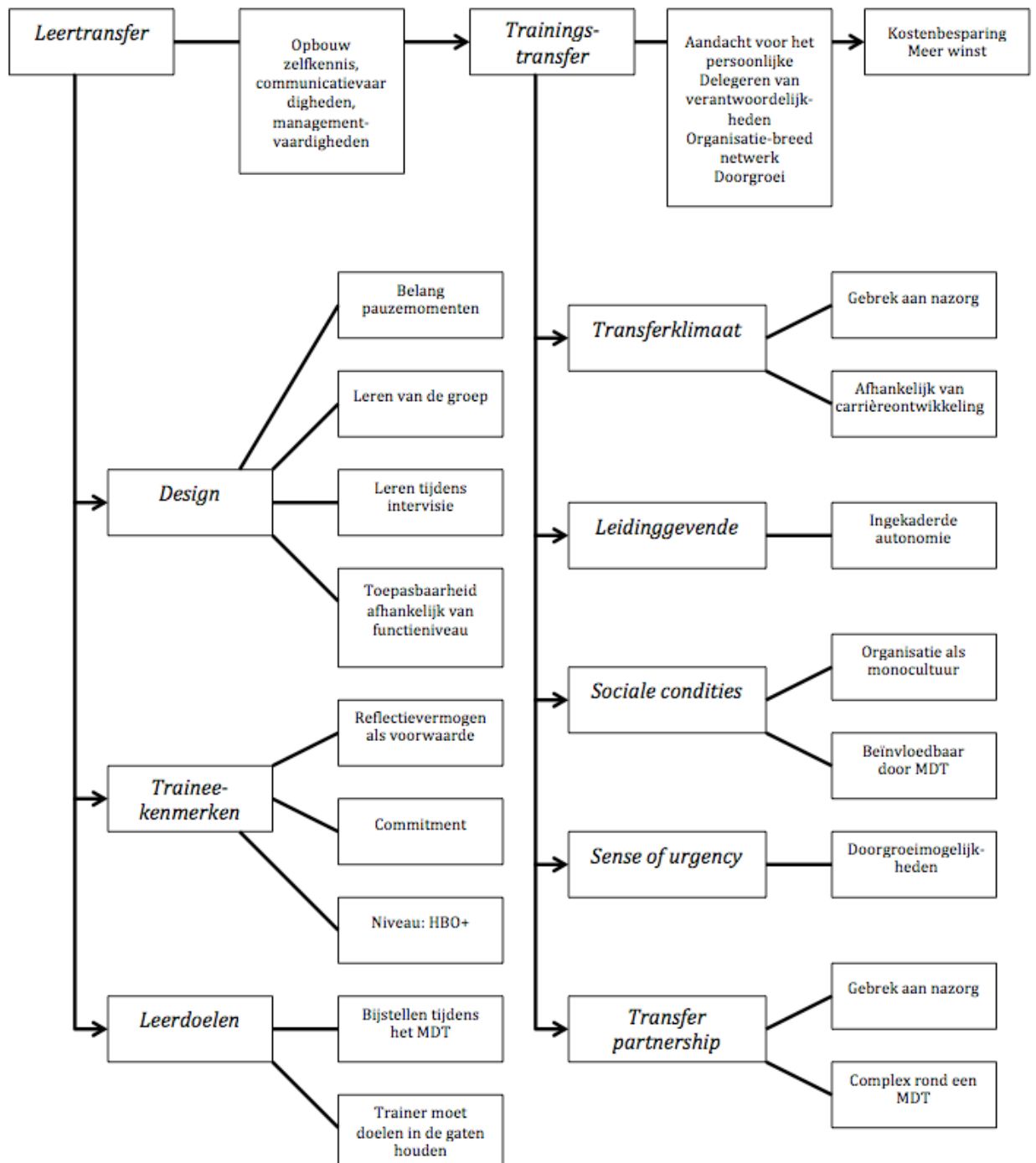
Het volgen van het MDT blijkt de sociale condities *op zich* ten goede te komen: uit de beschrijvingen blijkt dat tijdens het MDT een organisatie-breed netwerk wordt opgebouwd.

2e. Hoe wordt trainingstransfer gepercipieerd met betrekking tot een sense of urgency?

Hoewel geen expliciete noodzaak wordt omschreven, zijn er indicatoren voor een gepercipieerde noodzaak. Respondenten beschouwen het MDT als een nuttige investering, waarbij de nadruk gelegd wordt op het investeren in persoonlijke relaties als middel ter

verbetering van communicatieprocessen. Daarnaast wordt het volgen van een MDT in verband gebracht met het bevorderen van doorgroeimogelijkheden: de “noodzakelijkheid” voor het volgen van een MDT wordt gepercipieerd in het perspectief van loopbaanontwikkeling.

Een samenvatting van de conclusies is gepresenteerd in figuur 2.



Figuur 2: Schematische weergave van de conclusies in relatie tot de transferliteratuur.

5.2 Beantwoording vraagstelling

De centrale vraag is:

Hoe worden leertransfer en trainingstransfer van een in-company management development traject voor het hoger management van een zakelijke dienstverlener door oud-trainees gepercipieerd?

Wat betreft *gepercipieerde leertransfer* blijken gevarieerde en interactieve werkvormen bevorderend voor leertransfer. Tegelijkertijd blijkt dat de mate waarin overeenstemming bestaat tussen de werkcontext en de training weliswaar op het moment van het MDT beperkt kan zijn, maar trainees later wel degelijk gebruik maken van opgedane kennis en vaardigheden. Blijkbaar heeft de gepercipieerde relevantie van de trainingsinhoud verband met het functieniveau van de trainee. Verder besteedt de literatuur geen aandacht aan processen die tijdens niet-formele onderdelen plaatsvinden. Echter, verdiepingslagen blijken juist op deze momenten plaats te vinden. Vervolgonderzoek kan ingaan op de wijze waarop het design van een MDT optimaal gebruik kan maken van deze “pauzes”. Een andere aanvulling op de literatuur is het begrip “nazorg”, waarbij de vraag is hoe het gepercipieerde gebrek aan nazorg in verband staat met transfer. Tenslotte blijkt het principe van overlearning lastig in praktijk te brengen, vanwege het risico dat het niveau van de training als “laag” wordt gepercipieerd.

Wat betreft *traineekenmerken* blijkt leermotivatie gelieerd te zijn aan loopbaanontwikkeling, in plaats van betrokkenheid bij de organisatie of een intrinsieke leerbehoefte.

Percepties wat betreft de *leerdoelen* leiden tot een dilemma, waarbij enerzijds behoefte bestaat tot het formuleren van scherpe leerdoelen en anderzijds het bijstellen van leerdoelen wordt gewaardeerd. Hier blijkt geen overeenstemming met het inzicht uit de literatuur, dat het scherp formuleren van leerdoelen belemmerend is.

Uit het feit dat oud-trainees makkelijk voorbeelden kunnen noemen van trainingstransfer, wordt afgeleid dat er binnen de zakelijke dienstverlener factoren aanwezig zijn om trainingstransfer te bevorderen. Echter, de mate waarin nieuw gedrag in praktijk kan worden gebracht, blijkt afhankelijk van de mate waarin de werkcontext mogelijkheden biedt om dit nieuwe gedrag te oefenen. Hier schuilt een paradox: terwijl het MDT gericht is op het bevorderen van een gedragsverandering, blijkt de mate waarin het hierin slaagt afhankelijk van de mate waarin dit nieuwe gedrag reeds in de organisatie aanwezig is. Dit maakt het bevorderen van een organisatiecultuurverandering gecompliceerd: wanneer oud-trainees terugkeren binnen de werkcontext, verwatert het nieuw geleerde en wordt de bestaande cultuur gereïnternaliseerd door de *sociale condities*.

De rol van de *leidinggevende* wordt gepercipieerd in relatie tot doorgroeimogelijkheden. Hoewel de respondenten posities bekleden die vragen om autonomie, lijkt deze autonomie medebepaald te worden door gewenst gedrag ten opzichte van de leidinggevende. Mogelijk werkt het gepercipieerde verband tussen trainingstransfer en doorgroeimogelijkheden dan ook als een belemmerende factor voor het daadwerkelijk kunnen vertonen van nieuw gedrag. Dit bevestigt het belang van een *transfer partnership* waarbij de leidinggevende een hoge mate van betrokkenheid toont en actief motiveert tot het tonen van nieuw gedrag. Hierbij moet rekening worden gehouden met het feit dat deelnemers aan MDT's binnen grote, hiërarchische organisaties doorgaans zowel een leidinggevende positie vervullen als de functie van medewerker vervullen.

Het feit dat leerdoelen tijdens het MDT konden worden bijgesteld, is een complicerende factor voor het van tevoren vast stellen van de verwachte resultaten en dus het vormen van een *transfer partnership*. De vraag ontstaat of het mogelijk is om tevoren overeen te komen welke resultaten verbonden worden aan een MDT dat gericht is op het ontwikkelen van vaardigheden met betrekking tot een hoge taakcomplexiteit. Verder onderzoek kan ingaan op welke wijze transfer partnership vormgegeven kan worden bij trainingen waarbij het uiteindelijke resultaat moeilijk kwantificeerbaar is.

De *sense of urgency* voor het volgen van het MDT wordt gepercipieerd met betrekking tot het eigen belang: beschrijvingen van het nut van het MDT zijn overwegend in termen van individuele leeropbrengsten, zoals toegenomen zelfkennis, terwijl het organisatiebelang een afgeleide hiervan is. Echter, er zijn geen tegenstrijdigheden gevonden in het gepercipieerde eigen belang en het gepercipieerde organisatiebelang. Bij het ontwikkelen van een MDT is het dus van belang ervoor te zorgen dat een ervaren *sense of urgency* op organisatieniveau vertaald kan worden naar het individuele niveau. In voorliggende casus geldt dat het persoonlijk belang gelieerd wordt aan doorgroeimogelijkheden. Dit bevestigt het belang van *alignment* van persoonlijk belang dat gepercipieerd wordt in termen van doorgroeimogelijkheden, en het organisatiebelang.

5.3 Methodologische opmerkingen

Door gebruik te maken van diepte-interviews in combinatie met triangulatie is inzicht gekregen in de achterliggende mechanismen die een rol spelen bij het bepalen van trainingsrendement. Voorliggende casus bood een bijzondere mogelijkheid om percepties van verschillende trainees te onderzoeken terwijl de training wat betreft inhoud en trainers nagenoeg onveranderd bleef. Echter, er moet een aantal kanttekeningen worden geplaatst.

Doordat interviews zo open mogelijk zijn geweest en getracht is bias te voorkomen door minimale sturing, is een groot beroep gedaan op het vermogen tot zelfreflectie en het vermogen tot het verbaliseren van het geleerde door de oud-trainee. Mogelijk is hierdoor een deel van de daadwerkelijke transfer niet beschreven. Ook Eraut (1994) benadrukt dat het problematisch is om *tacit knowledge* te beschrijven. Verder is sociale wenselijkheid niet uit te sluiten: hoewel de onderzoeker zich heeft opgesteld in de rol van “advocaat van de Duivel” en beschrijvingen uit de anonieme vragenlijsten overeen kwamen met de interviewdata, was het niet mogelijk uitspraken te toetsen. Hiervoor had een vorm van 360 graden feedback ingezet kunnen worden. Verder zou het onderzoek aan validiteit winnen wanneer een persoonlijkheidstest afgenomen was: het is niet mogelijk geweest een inschatting te maken in

hoeverre persoonlijkheidskenmerken gepercipieerde transfer hebben beïnvloed. Echter, dit vraagt om verregaande medewerking van de oud-trainees.

5.4 Praktische aanbevelingen

Op basis van het onderzoek worden de volgende praktische aanbevelingen gedaan.

Het evalueren van een MDT blijkt een complex proces, waarbij de gepercipieerde effecten bepaald worden door zowel van te voren op basis van literatuur te definiëren factoren, als door factoren die voor ieder MDT uniek zijn. Tegelijkertijd is het uitvoeren van een evaluatie door middel van een combinatie van verschillende methodes waardevol en bruikbaar: het biedt niet alleen inzicht in de gepercipieerde effecten van de training, maar blijkt ook een reflectiemoment voor de oud-trainees te zijn. Het wordt dan ook aanbevolen om een dergelijke manier van evalueren vast onderdeel te maken van het trainingsdesign, waardoor een constante feedbackloop ontstaat tussen trainees en trainingsontwerpers.

Daarnaast wordt aanbevolen een terugkomdag op de lange termijn in te bouwen in trainingsdesigns. Oud-trainees blijken behoefte te hebben aan nazorg op de lange termijn. Bovendien blijken effecten op lange termijn te verwateren. Het voeren van gesprekken over het MDT blijkt het geleerde te actualiseren. Dit kan bijvoorbeeld in groepsessies worden vormgegeven, waarbij oud-trainees reflecteren op elkaars leerproces.

Verder blijkt het gepercipieerde effect van een MDT groter naarmate meer medewerkers binnen de organisatie het traject hebben gevolgd: het blijkt een middel om een organisatie-breed netwerk op te bouwen en om sociale condities te verbeteren in de vorm van *peers* die elkaar feedback geven. Bij het ontwerpen van een MDT is het dus van belang rekening te houden met het uiteindelijke totaal aantal deelnemers, naast het aantal deelnemers per individuele 'aflevering'. Dit is bepalend voor het effect op organisatieniveau: hoe groter het uiteindelijk aantal deelnemers, hoe meer oud-trainees elkaar kunnen ondersteunen en voorzien van feedback, terug binnen de werkcontext. De totale omvang van een organisatie en de mate waarin functionele samenwerking plaatsvindt zijn dus medebepalend voor het trainingseffect.

Verder blijken leerdoelen weliswaar tevoren te moeten worden opgesteld, maar verdient het aanbeveling deze tijdens het MDT bij te stellen. Daarmee wordt voorkomen dat trainees te veel op het resultaat gericht zijn. Omdat gepercipieerde effecten van het MDT en leermotivatie gerelateerd worden aan loopbaanontwikkeling, zullen ook leerdoelen niet los gezien kunnen worden van carrièreoverwegingen. Als aanbeveling geldt dan ook het maken van onderscheid tussen leerdoelen die zuiver betrekking hebben op het eigen leerproces en leerdoelen die met name gedreven zijn door carrièreambities. Hierover dient gecommuniceerd te worden met de trainees. Dit moet zich vertalen in het trainingsdesign en de trainingsinhoud.

Tenslotte wordt opgemerkt dat effecten van een MDT met name gepercipieerd worden wat betreft verbeterde interpersoonlijke vaardigheden. Dit roept de vraag op of het op grote schaal en structureel inzetten van een MDT niet aanzet tot een verandering van personeelsselectiecriteria, waarbij de indruk bestaat dat sprake is van eenzijdigheid in de personele samenstelling door vakinhoudelijke kennis te laten prevaleren boven interpersoonlijke vaardigheden. Dit brengt risico's mee voor de organisatie waar het gaat om het bedienen van verschillende klanten. Een grondige analyse van de gehanteerde selectiecriteria biedt dan ook kansen op verlaging van interne transactiekosten voor het bedienen van diverse klantgroepen en besparing op opleidingskosten. Het wordt dan ook aanbevolen om observaties van een MDT terug te koppelen naar bijvoorbeeld de HR-afdeling van de opdrachtgever. Zeker wanneer een MDT meerdere malen heeft plaats gevonden en een groot aantal medewerkers van een organisatie hieraan heeft deelgenomen, kunnen inzichten verkregen worden met betrekking tot de geldende organisatiecultuur. Vervolgens is het de vraag of een MDT het juiste instrument is om tot een gedragsverandering op organisatieniveau te komen of dat meer fundamentele afwegingen noodzakelijk zijn.

Literatuur

- Alliger, G., Tannenbaum, S., Bennett, W., Trave, H. & Shotland, A. (2006). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-358.
- Archer, T. M. (2008). Response rates to expect from web-based surveys and what to do about it. *Journal of Extension*, 46(3). Gevonden op: <http://www.joe.org/joe/2008june/rb3.php>
- Avolio, B.J., Reichard, R.J., Hannah, S.T., Walumbwa, F.O., & Chan, A. (2009). A meta-analytic review of leadership impact research: Experimental and quasi-experimental studies. *The Leadership Quarterly*, 20, 764-784.
- Baharim, S. & Van Gramberg, B. (2006). The influence of knowledge sharing on transfer of training: a proposed research strategy'. *The ICFAI Journal of Knowledge Management*, 4, 47-58.
- Baldwin, T.T. & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Baldwin, T. T., & Magjuka, R. J. (1991). Organizational training and signals of importance: Linking pretraining perceptions to intentions to transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 2, 25-36.
- Bambra, C., Egan, M., Thomas, S., Petticrew, R. & Whitehead, M. (2007) The psychosocial and health effects of workplace restructuring. A systematic review of task restructuring interventions. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 61, 1028–1037.
- Brakel, R.L. van, (2000). De vier niveaus van Kirkpatrick voorbij: effectiviteit van opleidingen. In: P.W.J. Schramade, P.W.J. (Red.). *Handboek Effectief Opleiden*. 's Gravenhage: Read Business Information bv.
- Brinkerhoff, R.O. & Gill, S.J. (2006). Managing the total quality of training. *Human Resource Development Quarterly*, 3, pp. 121-131.
- Broad, M.L. & Newstrom, J.W. (1992) *Transfer of Training*. Reading, MA: Addison- Wesley.
- Burke, L.A. & Hutchins, H.M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review* 6, 263-296.
- 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, 199-206.

- Coopman, B., Coopman, M., De Lee, L. De Volder, I. & Gijbels, D. (2009). Effectmeting van opleidingen: Een model ter oriëntatie in de veelheid van modellen en instrumenten. *Opleiding & Ontwikkeling*, 10, 22-24.
- Denzin, N.K. (1988). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Driscoll, M.P. (2005). *Psychology of learning for instruction*. Washington, DC: Allyn & Bacon.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Routledge Falmer.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press.
- Gist, M.E., Stevens, C.K., & Bavetta, A.G. (1991). Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills. *Personnel Psychology*, 44, 837-861.
- Glaser, B.G. & Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Hadders, S.D. (2009). *Management Development within ING* (Master's thesis). Enschede: Universiteit van Twente, Nederland.
- Hameed, R. & Analoui, F. (1999) The problem of transfer in management training and development: case study of an industry in Malaysia. *Malaysian Management Review*, 34, 65-75.
- Hamlin, R.G. (2007). An Evidence-Based Perspective on HRD. *Advances in Developing Human Resources*, 9, 42-57.
- Have, P. ten, (2003) *Understanding Qualitative Research and Ethnomethodology*. London: Sage.
- Holton, E.F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7, 5-21.
- Holton, E. F. (2003). What's really wrong: Diagnosis for learning transfer system change. In E. F. Holton & T. T. Baldwin (red.). *Improving learning transfer in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Holton, E. F. (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7, 37-54.
- Jelsma, O. (1989). *Instructional control of transfer*. Enschede: Bijlstra & Van Merriënboer.

- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In: Reigeluth, C.M. (red.), *Instructional-design theories and models*. New York: Routledge.
- Joyce, B. & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- King, N. (1994). The qualitative research interview. In C. Cassell & G. Symon, (red.), *Qualitative methods in organizational research*. London: Sage.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Fransisco: Berret Koehler.
- Klink, M.R. van der (1999). *Effectiviteit van werkplekopleidingen* (Proefschrift). Enschede: Universiteit Twente, Nederland.
- Kunder, L.H. (1998). *Employees' perceptions of the status and effectiveness of the training and development system and of the value of training and development* (Proefschrift). Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Locht, M. van der, Weele, W. van der, & Visser, V. (2003). Transfer bij vaardigheidstrainingen: cruciale factoren in het proces van transfer. *Opleiding en Ontwikkeling*, 3, 15-18.
- Myers, C. (1992). Core skills and transfer in the youth training schemes: A field study of trainee motor mechanics. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 625-632.
- Morrison, G.R., Ross, S.M., & Kemp, J.E. (2003). *Designing Effective Instruction*. London: John Wiley and Sons Ltd.
- Naquin, S. S., & Baldwin, T. T. (2003). Managing transfer before learning begins: The transfer-ready learner. In E. F. Holton & T. T. Baldwin (red.), *Improving learning transfer in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nielsen, K., Randall, R., & Christensen, K.B. (2010). Does training managers enhance the effects of implementing team-working? A longitudinal, mixed methods field study. *Human Relations*, 63, 1719-1741.
- Nijman, D.J.M. (2004). *Supporting transfer of training: Effects of the supervisor*. Enschede: Print PrintPartners Ipskamp.
- Noe, R.A. (1986). Trainees attributes and attitudes: neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Journal*, 11, 317-328.

- Noe, R.A. & Ford, J.K. (1992). Emerging issues and new directions for training research. In: G.R. Ferris & K.M. Rowland (red.). *Research in personnel and human resource management*. Greenwich: JAI Press.
- Perez, G.A. (2006). *Measuring the perceived transfer of learning and training for a customer service training program delivered by line managers to call center employees in a fortune 200 financial services company* (Proefschrift). Denton: University of North Texas.
- Philips, J.J., & Schmidt, L. (2004). *The leadership scorecard*. Oxford: Elsevier.
- Reigeluth, C.M. (1999). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.
- Saiyadain, M.S. (1995). Perceptions of sponsoring managers, training organisations and top management attitude towards training. *Malaysian Management Review*, 30, 69-75.
- Shandler, D. (2000). *Competency and the learning organization*. Menlo Park, CA: Crisp.
- Spiro, R.J., Collins, B.P., Thota, J.J. & Feltovich, P.J. (2003). Cognitive flexibility theory: Hypermedia for complex learning, adaptive knowledge application, and experience acceleration. *Educational Technology*, 43, 5-10.
- Subedi, S.S. (1994). Emerging trends of research on transfer of learning. *International Education Journal*, 5, 591-599.
- Thijssen, J.G.L. (1996). *Leren, leeftijd en loopbaanperspectief* (Proefschrift). Deventer: Kluwer.
- Weber, R.P. (1990). *Basic content analysis*. London: Sage.
- Wexley, K.R. & Latham, G.P. (1991). *Developing and training human resources in organisations*. Harper Collins, New York.
- Windham, D.M. & Chapman, D.W. (1990). *The evaluation of educational efficiency. Constraints, issues, and policies*. Greenwich: JAI Press Inc.
- Wognum, A.A.M. & Mulder, M.M. (1999). Strategic HRD within companies. *Journal of Training and Development*, 3, 2-13.

Bijlage 1 Standaard email respondentent

Beste **voor- en achternaam**,

“Trainingsinstituut en zakelijke dienstverlener” voeren een onderzoek uit naar de impact van “het MDT”. We zijn geïnteresseerd in wat nu eigenlijk het effect is van een MD-programma als “het MDT”. Daarbij gaat het niet alleen om korte termijneffecten: we zijn juist ook heel benieuwd hoe trainees die het programma enige tijd terug hebben gevolgd, het programma hebben ervaren. We zijn geïnteresseerd in persoonlijke leerervaringen en leergeschiedenissen. Om dit in kaart te brengen voeren we een reeks gesprekken (van elk ongeveer een uur) met oud-trainees.

Als trainee was je betrokken bij het **MDT(hier nummer van MDT jaargang)**. Heel graag zouden we eens met je spreken over wat “het MDT” voor jou heeft betekend. We zouden graag je persoonlijke ervaringen optekenen aan de hand van vragen als: hoe heb je het programma ervaren; heeft het impact gehad; zoja, op welke manier? En hoe ziet volgens jou het ideale MD-programma eruit?

Niet alleen krijgen we zo inzicht in het effect van een MD-programma: ook levert het waardevolle informatie op om onze toekomstige opleidingen nog beter aan te laten sluiten op jouw wensen en behoeften. Binnenkort zal Jeroen Koster contact met je opnemen voor het maken van een afspraak.

We verheugen ons op de gesprekken!

Vriendelijke groeten,

Namens “zakelijke dienstverlener” en “trainingsinstituut”,

Contactpersonen namens “zakelijke dienstverlener”

Email:

Contactpersoon namens “trainingsinstituut”: Jeroen Koster

Email:

Bijlage 2 Uitgebreid overzicht gemiddelde waardering per MDT per module

Tabel 4: Steekproefgrootte* (*n*), responsepercentage**, gemiddelde*** en standaarddeviatie**** per module, per aflevering van het MDT.

	<i>Module 1</i>	<i>Module 2</i>	<i>Module 3</i>	<i>Module 4</i>	<i>Module 5</i>
MDT 1	<i>n</i> =16*, 84%**	<i>n</i> =12, 63%	<i>n</i> =12, 63%	<i>n</i> =11, 58%	<i>n</i> =8, 42%
N=19	7.69***(.48)****	7.75(.62)	8.17(.72)	7.36(.81)	7.75(.46)
MDT 2	<i>n</i> =14, 74%	<i>n</i> =16, 84%	<i>n</i> =12, 63%	<i>n</i> =14, 74%	<i>n</i> =13, 68%
N=19	7.71(.47)	7.10(1.26)	8.08(.67)	7.36(.93)	7.69(.85)
MDT 3	<i>n</i> =12, 71%	<i>n</i> =14, 82%	<i>n</i> =10, 59%	<i>n</i> =9, 53%	<i>n</i> =5, 26%
N=17	7.50(.52)	8.07(.47)	8.40(.52)	7.67(1.00)	7.60(.89)
MDT 4	<i>n</i> =12, 67%	<i>n</i> =9, 50%	<i>n</i> =6, 33%	<i>n</i> =8, 44%	<i>n</i> =4, 22%
N=18	7.42(.79)	7.22(.44)	7.33(.52)	8.50(.76)	8.25(.96)
(MDT 5)	<i>n.v.t.</i>	<i>n.v.t.</i>	<i>n.v.t.</i>	<i>n.v.t.</i>	<i>n.v.t.</i>
MDT 6	<i>n</i> =9, 69%	<i>n</i> =7, 54%	<i>n</i> =7, 54%	<i>n</i> =7, 54%	<i>n</i> =7, 54%
N=13	8.44(.53)	8.57(.53)	7.86(.90)	8.29(.76)	8.14(.69)
MDT 7	<i>n</i> =11, 69%	<i>n</i> =11, 69%	<i>n</i> =8, 50%	<i>n</i> =10, 63%	<i>n</i> =8, 50%
N=16	7.09(1.04)	7.91(.70)	7.50, (.93)	7.20(.92)	6.50(1.20)
MDT 8	<i>n</i> =13, 81%	<i>n</i> =11, 69%	<i>n</i> =8, 50%	<i>n</i> =13, 81%	<i>n</i> =4, 25%
N=16	7.77(.83)	7.36(.67)	6.50(.53)	8.62(.65)	8.50(1.29)
MDT 9	<i>n</i> =11, 73%	<i>n</i> =11, 73%	<i>n</i> =12, 80%	<i>n</i> =7, 47%	<i>n</i> =10, 67%
N=15	7.82(.60)	7.73(.47)	7.67(.78)	7.57(.79)	8.10(.88)
(MDT 10)	<i>n.v.t.</i>	<i>n.v.t.</i>	<i>n.v.t.</i>	<i>n.v.t.</i>	<i>n.v.t.</i>
MDT 11	<i>n</i> =12, 100%	<i>n</i> =12, 100%	<i>n</i> =8, 67%	<i>n</i> =9, 75%	<i>n</i> =9, 75%
N=12	8.07(.80)	7.83(.72)	8.13(.64)	8.50(.71)	8.22(.44)
MDT 12	<i>n</i> =10, 91%	<i>n</i> =10, 91%	<i>n</i> =8, 73%	<i>n</i> =8, 73%	<i>n</i> =7, 64%
N=11	7.70(.82)	7.60(.70)	8.38(.74)	8.25(.46)	7.71(.49)
MDT 13	<i>n</i> =10, 83%	<i>n</i> =10, 83%	<i>n</i> =7, 58%	<i>n</i> =9, 75%	<i>n</i> =8, 67%
N=12	7.30(.48)	7.30(.48)	8.29(.49)	7.82(.87)	8.13(.35)
MDT 14	<i>n</i> =14, 82%	<i>n</i> =13, 76%	<i>n</i> =12, 71%	<i>n</i> =12, 71%	<i>n</i> =10, 91%
N=17	8.29(.73)	7.23(1.30)	8.50(.67)	8.33(.71)	8.44(1.17)
MDT 15	<i>n</i> =10, 77%	<i>n</i> =12, 92%	<i>n</i> =9, 69%	<i>n</i> =6, 46%	<i>n</i> =6, 46%
N=12	7.50(0,53)	8.04(.78)	7.42(1.22)	8.34 (.75)	7,83(.75)