

# 23 TRANSFER VAN TRAINING

## VAN LEREN NAAR TOEPASSEN

Jolanda Botke



### PERSOONLIJKE VERBINDING

#### TRANSFER ALS ACHILLESHIEL VAN HET TRAININGSPROCES

Opgeleid in de ontwerptraditie van de jaren tachtig, kwam ik er zelf al werkende achter dat er meer nodig is dan een goed opleidingsontwerp om verandering in organisaties te realiseren. Toen in het eerste decennium van deze eeuw de performancebenadering in Nederland populair werd, was ik betrokken bij verschillende activiteiten en platforms. Later werkte ik met Jack en Patti Phillips aan vraagstukken rondom het bepalen van rendement van leren. Inmiddels is er redelijk wat ervaring met het in kaart brengen van de impact van leren (zie ook de bijdrage van Suzanne Verdonschot). Veel minder is bekend over hoe leereffect tot stand komt. Omdat ik nieuwsgierig ben naar dit transferproces en de factoren die transfer beïnvloeden, startte ik in 2014 een promotieonderzoek. In mijn onderzoek ga ik specifiek in op de transfer van soft skills-trainingen. Denk hierbij aan trainingen in persoonlijke en teamontwikkeling, maar ook aan trajecten op het gebied van leiderschapsontwikkeling. Bij soft skills-training verloopt de transfer van geleerde vaardigheden naar de werkplek in het algemeen lastiger dan bij training van operationele vaardigheden. Een voorbeeld hiervan is dat je als supervisor of als collega sneller en makkelijker een collega corrigeert die een machine of apparaat niet juist hanteert, dan dat je feedback geeft op zijn of haar wijze van communiceren. In mijn onderzoek kijk ik naar wat er gebeurt als deelnemers na een training terugkomen in de werkpraktijk. Willen ze dan het geleerde toepassen? En gaan ze het geleerde toepassen? Met welk resultaat? Als transfer achterblijft, waar ligt dat dan aan? En wat kun je als organisatie doen om meer rendement te halen uit trainingen? In deze bijdrage volgt een eerste beschouwing, gebaseerd op de startfase van

mijn promotieonderzoek. Daarna ga ik in op transferbevordering in de praktijk. Ik beperk me in dit hoofdstuk tot transfer in de werkcontext en richt me vooral op de invloed van die werkcontext op transfer.

## BESCHRIJVING VAN DE EVOLUTIE

### VAN TRAININGSONTWERP NAAR WERKPLEK

Als ik kijk naar alle ontwikkelingen die spelen rondom leren en ontwikkelen in organisaties, dan lijkt het alsof het leren *van* de werkplek in een formele setting (een opleiding, training of cursus) niet langer een goede vorm is om te leren. Informeel leren, werkpleklernen en sociaal leren zijn de buzzwoorden op dit moment (zie bijvoorbeeld het programma van het congres Next Learning 2016; [www.nextlearning.nl](http://www.nextlearning.nl)). Dat is jammer, want het kan heel prettig zijn om weg van het werk de tijd en rust te hebben om samen met anderen (al dan niet collega's) een nieuw gedragsrepertoire te onderzoeken of je te verdiepen in een nieuwe ontwikkeling (zie ook *Het leerpotentieel van de werkplek*; Nijhof, 2006). In sommige gevallen is het zelfs noodzakelijk om vaardigheden eerst los van de werkplek te oefenen. Denk aan situaties waar veiligheid in het geding is (bijvoorbeeld training van piloten), aan situaties die te complex zijn om op de werkplek aan te leren (bijvoorbeeld training van luchtverkeersleiders) of waarvoor je deskundigheid nodig hebt die je niet in huis hebt (bijvoorbeeld een training van een chirurg in een heel specifieke techniek).

In de private opleidingssector wordt een keur aan kwalitatief vaak uitstekende trainingen aangeboden ([www.nrto.nl](http://www.nrto.nl)). Maar hoe goed die trainingen ook proberen de praktijk te benaderen, en daarin te oefenen, de werkelijke overgang van 'leren' naar 'werken' komt pas als de training is afgelopen. De training kan nog zo goed zijn, zonder transfer van het geleerde naar het dagelijks werk zal de impact beperkt zijn. Helaas is men zich daar in organisaties niet altijd van bewust. Verloopt de transfer automatisch, dan is er niks aan de hand. Maar stopt de transfer, dan krijgt maar al te vaak de training (of de aanbieder) de schuld van het uitblijven van resultaten. Natuurlijk mag je als organisatie van een aanbieder verwachten dat er een kwalitatief goede training wordt aangeboden, maar veronderstellen dat transfer daarmee ook automatisch tot stand komt is niet realistisch. Want uiteindelijk bepaalt de werkomgeving of de werknemer in staat is om zijn kennis en vaardigheden in te zetten. Rummler en Brache verwoordden dit ooit met 'If you pit a good performer against a bad system, the system will win almost every time.' In mijn onderzoek richt ik me op deze post-trainingstransfer. Maar in feite is er bij al het leren sprake van transfer. Je leert iets (al dan niet formeel, al dan niet op de werkplek, al dan niet in een virtuele omgeving) en je past het daarna in andere (leer- of werk-) situaties toe. Die situaties zijn vrijwel nooit identiek aan de situatie waarin je het geleerde eerder oefende of toepaste.

Aandacht voor transfer is niet nieuw. Toen in de jaren tachtig het ontwerpen van opleiden en ontwikkelen in organisaties meer systematisch werd aangepakt, bleek al snel dat die prachtig ontworpen opleidingen en trainingen niet automatisch tot resultaat op de



werkplek leiden. Eind jaren tachtig zetten in de wetenschappelijke literatuur Baldwin en Ford transfer op de agenda. Er volgen vele publicaties en reviews. In Nederland adopteren onder andere Robert-Jan Simons, Jo Thijssen, Otto Jelsma en Jeroen van Merriënboer het onderwerp. Er volgt een breed scala aan publicaties in de wetenschappelijke en populaire literatuur. Vanaf eind jaren negentig verschuift – mede onder invloed van de vele publicaties op het gebied van performanceverbetering – de aandacht van transfer naar effectevaluatie. Niet langer gaat het om het proces, maar om het resultaat in termen van gedrag en prestatie. Internationaal is hierbij vooral het werk van Donald Kirkpatrick en de vele publicaties van Jack en Patti Phillips relevant. In Nederland publiceert Jos Arets met Boudewijn Overduin *Liever (g)een training* en met Vivian Heijnen *Een kostbaar misverstand*. ‘Maak duidelijk dat een opleiding of training bijdraagt aan het bedrijfsresultaat en claim die bijdrage als leerprofessional’, dat is het credo. Peter Schramade heeft het over strategisch HRD, waarin hij performancegericht opleiden en leren nadrukkelijk verbindt met lerend vermogen en kennisproductie door medewerkers in organisaties (Schramade, 2005). Andries de Grip (Universiteit Maastricht en ROA) publiceert een aantal studies over de causaliteit tussen opleidingsinspanning en prestatie (onder andere *Loont het investeren in personeel*). De focus op effect en rendement lijkt, mede onder invloed van economische omstandigheden, de populaire en wetenschappelijke literatuur te domineren. Het aantal publicaties over transfer tussen 2000 en 2010 is beperkt (Botke, Khapova, Jansen en Tims e.a., in voorbereiding).

Vanaf 2010 is weer een stijging te zien in de publicaties over transfer. Men lijkt zich te realiseren dat het in kaart brengen van opleiden en ontwikkelen belangrijk is, maar geen zicht geeft op hoe dat effect tot stand komt. De Grip en Sauermann hebben het over de ‘black box in the economic literature on the transfers of training to the workplace’. ‘An important question is whether training affects performance via skills, or whether it is other factors, such as workers higher motivation which increases their performance’ (Grip & Sauermann, 2013, p. 33). Ook andere auteurs verdiepen zich in de overgang van (post-initieel) leren naar werken. Zo onderzoeken Sanne Akkerman en Arthur Bakker het leerpotentieel van grenzen (boundary crossing), waarbij de overgang van een leertraject naar de werkpraktijk als zo’n grens wordt gezien (Akkerman & Bakker, 2012). Weer andere onderzoeken richten zich op leren dat plaatsvindt als gevolg van transfer (onder andere Vermeulen & Admiraal, 2009). Kortom, transfer staat weer op de onderzoeksagenda. Ook in organisaties lijkt men zich te realiseren dat het fijn is om te weten wat opleiden en leren bijdraagt aan nieuw gedrag en verbeterde prestaties, maar dat effectevaluatie geen informatie geeft over het transferproces en daarmee over de optimalisatie daarvan.

### BACK TO THE FUTURE

De meeste historische overzichten van transferonderzoek beginnen met een verwijzing naar het werk van Thorndike en Woodworth uit 1901. Via een hele serie experimenten wisten zij aan te tonen dat transfer veel minder breed was dan door de gangbare theorie ('het ontwikkelen van geestelijk vermogen leidt automatisch tot transfer') werd voorspeld. Ze presenteren de 'theorie der identieke elementen', die inhoudt dat een bepaalde transfer-taak alleen dan beter wordt uitgevoerd als deze taak gemeenschappelijke elementen heeft met de oorspronkelijke leertaak. In de daarop volgende decennia werden deze identieke elementen – in het kader van het toen dominante behaviorisme – vooral opgevat in termen van associaties tussen uitwendige prikkels en reacties (Simons & Verschaffel, 1992, p. 5). In de jaren tachtig groeit de belangstelling voor een meer cognitieve benadering van transfer. Hierin worden allerhande interne cognitieve processen en mechanismen beschreven die aanleiding geven voor transfer. Zo onderscheiden Salomon en Perkins een 'low road' en een 'high road' voor transfer. Bij de low road ligt het accent op inoefenen en automatiseren van vaardigheden; bij de high road op het bewust expliciteren van kenniselementen of cognitieve vaardigheden (Salomon & Perkins, 1989).

De basis voor de hedendaagse transferliteratuur ligt in de review van Baldwin en Ford uit 1988. Zij onderscheiden drie groepen factoren die invloed hebben op transfer: de persoonlijke eigenschappen van de trainee, het ontwerp van de training en de werkplek waar het geleerde moet worden toegepast (Baldwin & Ford, 1988). Er volgt in de jaren negentig een groot aantal publicaties over transfer. Internationaal maken vooral Broad en Newstrom indruk met hun transfermatrix (1991). In deze matrix beschrijven ze het effect op het transferresultaat van de manager, trainer en deelnemer voor, tijdens en na de training. Vooral de invloed van de direct manager van een trainee voor en na de training is volgens hen bepalend voor transfer. In de trainingsliteratuur zetten Robinson en Robinson in 1989 met hun boek *Training for impact* transfer op de agenda. Net als Broad en Newstrom pleiten zij voor meer aandacht voor transfer voor de aanvang van de training (o.a. commitment van stakeholders aan trainingsdoelen en gerichte selectie van deelnemers) en na de training (o.a. ondersteuning bij het in de praktijk brengen van het geleerde en zichtbaar maken van het effect van training op gedrag en werk).

In Nederland gaat Robert-Jan Simons in zijn inaugurele rede bij zijn aanstelling als hoogleeraar onderwijskunde in 1990 uitgebreid in op de transfer van leren. Hij onderscheidt verschillende plaatsen waar transfer op kan treden: van eerder geleerde kennis en vaardigheden naar nieuw leren, van het leren van nieuwe kennis en vaardigheden naar daaropvolgende leersituaties en van leersituaties naar toepassingsituaties in het werk. Ook onderscheidt hij nabije transfer (relatief kleine afstand tussen oorspronkelijke leertaak en transfertaak) en verre transfer (relatief grote afstand). Hoewel in het kader van bedrijfsopleidingen volgens hem over het algemeen eerder nabije dan verre transfer wordt nagestreefd, ziet hij



daar toenemende belangstelling voor verre transfer. Dit heeft onder andere te maken met de toenemende roep om flexibiliteit en probleemoplossend vermogen (Simons, 1992). In dit kader pleit hij voor aandacht voor transfervermogen en far-transfer.

Vergelijkbare ideeën presenteren Otto Jelsma en Jeroen van Merriënboer in hun ADAPT-model. Zij veronderstellen dat de mate van transfer afhangt van de procedurele overlap tussen de originele (leer)taak en de nieuwe (werk)taak en geven aan dat transfer bevorderd kan worden door in het leren zowel aandacht te hebben voor declaratieve als procedurele activiteiten. De declaratieve activiteiten richten zich op het aanleren van de job- of taak-specifieke kennis. De procedurele activiteiten richten zich op het (leren) werken met de nieuwe kennis in de praktijk (Jelsma, Van Merriënboer & Bijlsma, 1990). Jeroen van Merriënboer publiceert in 1997 zijn 4C-ID-model voor het ontwerpen van 'complex learning'. Met zijn ontwerpstrategie houdt hij de cognitieve belasting bij het leren in de hand. Dat doet hij door de taak inhoudelijk minder zwaar te maken (door de taken op te bouwen van minder naar meer complex) en door het doseren van ondersteuning tijdens het leren. Transfer wordt in het 4C-ID-model bereikt door reeksen leertaken te ontwerpen die voldoende variatie hebben om het type taken zoals de expert die 'in het echt' tegenkomt af te dekken. In dat geval zal men eerder herkennen dat het om eenzelfde type probleem gaat en daarmee relatief eenvoudig een oplossingsstrategie kunnen vinden en toepassen (Merriënboer, 1997).

Ook Joseph Kessels gaat in zijn inaugurele rede in 1996 in op transfer. 'Als de leerprocessen uit de formele opleidingen niet op de één of andere wijze ondersteuning krijgen van de krachtige leerprocessen in het dagelijkse werk, dan zullen ze weinig invloed hebben' zo geeft hij aan (Kessels, 1996, p. 8). Kessels maakt in dit kader onderscheid tussen interne en externe curriculumconsistentie. Een curriculum is intern consistent als leerdoelen, leerstof, werkvormen, materiaal, evaluatiecriteria en -instrumenten een sterke, logische samenhang vertonen. Een curriculum is extern consistent als de diverse actoren (ontwerper, docenten, deelnemers en de leidinggevenden/opdrachtgevers) het eens zijn over het doel van de opleiding en de werkwijze die naar het gewenste resultaat zal leiden. De externe consistentie blijkt een grotere samenhang met het opleidingseffect (en het verloop van transfer) te vertonen dan de interne consistentie, omdat externe consistentie een sterkere invloed op de krachtige leerprocessen op en rond het werk heeft dan interne consistentie.

## **POST-TRAININGSTRANSFER**

In de loop der jaren zijn internationaal verschillende nieuwe reviews over transfer gepubliceerd (Blume e.a., 2010; Burke & Hutchins, 2007; Grossman & Salas, 2011). Daarin werd vooral geconstateerd dat er veel onderzoek is gedaan naar de invloed van persoonlijke eigenschappen op transfer en rondom trainingsontwerp, maar dat de aandacht voor post-trainingstransfer beperkt is geweest. Daar is juist wat mij betreft het verschil te maken. Dat persoonlijke factoren (zoals de Big-5) invloed hebben op transfer moge duidelijk zijn, maar in de regel zijn ze meer een verklaring voor het al dan niet ontstaan van transfer, dan dat je er erg veel aan kunt sleutelen. Natuurlijk beïnvloedt ook het ontwerp van een training de transfer, en inmiddels zijn we best goed in het toepassen daarvan. We ontwerpen trainingen

die zo goed mogelijk aansluiten op het werk in een rijk landschap van leervormen en voorzien het geheel van activiteiten voor en na de training. Oorspronkelijk gebruikten we hiervoor vooral het ADDIE-model (analysis, design, development, implementation, evaluation) en in Nederland de publicaties van Kessels en Smit (*Opleidingskunde*) of Lindeboom en Peters (*Didaktiek voor opleiders in organisaties*). Dat zijn nog steeds zeer bruikbare modellen wat mij betreft, maar tegenwoordig mag natuurlijk Manon Ruijters' *Liefde voor leren* (en aansluitend het werk in haar huidige lectoraat bij Stoas) hier niet onvermeld blijven.

De transfer van het geleerde naar het werk, na afloop van een training, blijft onbegrepen en komt maar gedeeltelijk tot stand. Dat zien we zowel in de praktijk als in de wetenschappelijke literatuur (zie bijvoorbeeld Salas e.a., 2012). Juist die post-trainingstransfer bepaalt in belangrijke mate of het geleerde op de werkplek wordt toegepast. Wat gebeurt er eigenlijk tijdens de transfer en welke factoren op de werkplek stimuleren, ontmoedigen of zelf blokkeren die transfer? Voor mij was deze vraag aanleiding om mijn promotieonderzoek juist op deze werkfactoren te richten. Anderen gingen mij voor. Zo onderzocht Derk-Jan Nijman de invloed van de supervisor op het transferproces. Hij onderscheidt verschillende soorten ondersteuning en constateert dat algemene ondersteuning door de leidinggeven weinig effect heeft op transfer. Specifieke waarderingssteun en informatiele steun hebben wel een (zij het gering) effect. Ook stelt Nijman dat de effecten van ondersteuning door leidinggevendenden niet los kunnen worden gezien van de invloed van andere werkomgevings-, trainee- en trainingskenmerken (Nijman, 2004). Ook Van der Klink, Gielen en Nauta (2001) onderzochten het effect van de supervisor en vonden geen overtuigend bewijs van zijn of haar invloed op transfer. Andere auteurs onderzochten de invloed van job factors en leer- en werkklimaat.

## **TRANSFER VAN SOFT SKILLS, EEN VAK APART**

In mijn promotieonderzoek kijk ik specifiek naar transfer van soft skills-trainingen. Sommige auteurs kijken helemaal niet naar de inhoud van de training en gooien transfer van hard en soft skills op één hoop. Wordt het onderscheid wel gemaakt, dan ligt de focus vaak op de meer technische vaardigheden. Het is nu eenmaal makkelijker de toepassing van een computerprogramma of de rijvaardigheid te begeleiden in de praktijk, dan iemand te leren hoe hij de invloedvaardigheden die hij in een training heeft geleerd optimaal in de praktijk kan toepassen. Juist voor die soft skills is een rijk aanbod aan uitstekende trainingen beschikbaar. Zonde dat het effect van die trainingen niet optimaal is!

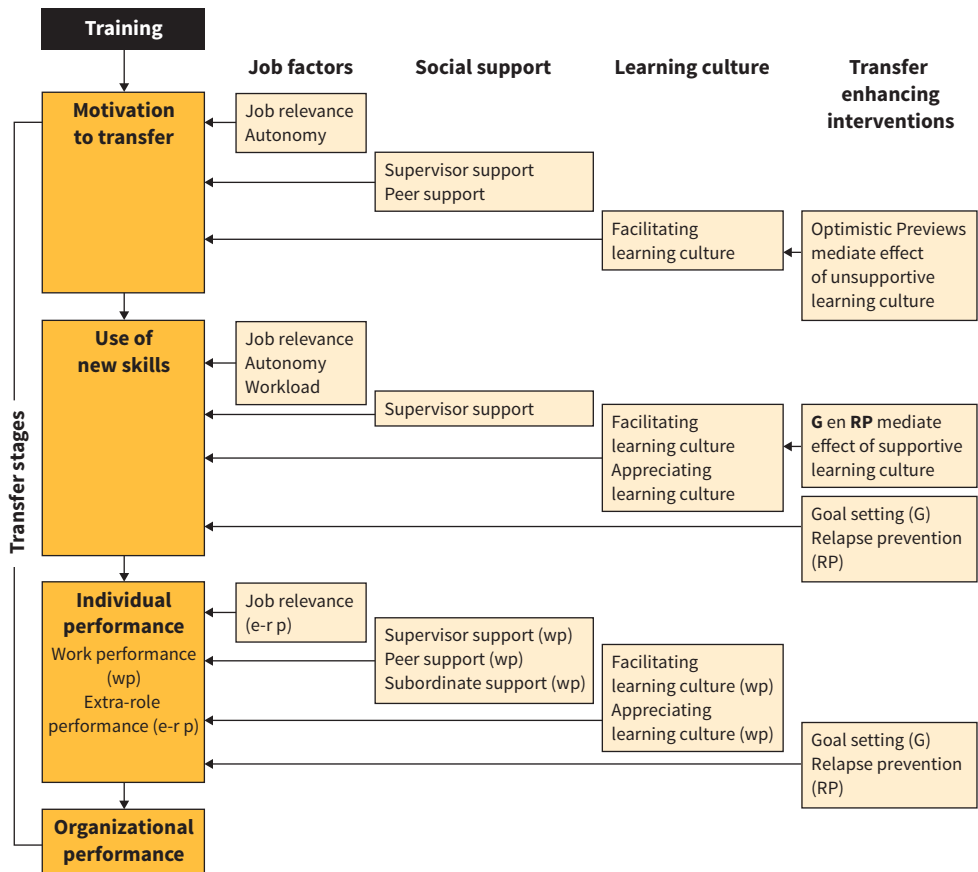
In mijn onderzoek kijk ik hoe werkfactoren de transfer na een soft skills-training beïnvloeden. Daarbij veronderstel ik dat het transferproces in fasen verloopt. Ik onderscheid vier transferfasen:



- 1 Motivatie voor transfer.** Als trainees na een training terugkomen op de werkplek, moeten zij de in de training geleerde kennis en vaardigheden willen gebruiken op de werkplek.
- 2 Gebruik van de vaardigheden (nieuw gedrag).** Vervolgens moeten zij de getrainde vaardigheden in het dagelijks werk gaan gebruiken, hiermee gaan experimenteren.
- 3 Individuele prestatieverbetering.** Het gebruiken van de geleerde kennis en vaardigheden kan vervolgens leiden tot prestatieverbetering van de individuele trainee.
- 4 Verbetering van de prestatie van de organisatie.** De prestatieverbetering van de individuele trainee kan weer leiden tot prestatieverbetering van de organisatie. Deze laatste stap wordt ook wel verticale transfer genoemd (Aguinis & Kraiger, 2009).

Per fase zijn verschillende werkfactoren belangrijk, zo blijkt uit mijn reviewstudie (Botke e.a., *in voorbereiding*). Zo spelen bij de motivatie voor transfer met name de relevantie van de leerinhoud en de autonomie van de medewerker een rol. Ook heeft een faciliterende leercultuur invloed op de motivatie voor transfer. Werkdruk speelt vooral een rol bij het gebruik van nieuwe vaardigheden. Naast een faciliterende leercultuur is ook een waarderende leercultuur belangrijk voor het toepassen van het geleerde in de praktijk. Een leidinggevende is belangrijk in alle fasen van het transferproces, maar per fase lijken verschillende gedragingen belangrijk (zie *Figuur 1, pagina 378*). Ondersteuning van collega's speelt vooral een rol in fase 1 en 3. Ondergeschikten hebben invloed op de individuele prestatieverbetering.

In mijn onderzoek kijk ik ook naar de effecten van transferbevorderende interventies. In de regel zijn die interventies onderverdeeld in drie groepen: goals setting (G in *Figuur 1*), relapse preventie (RP in *Figuur 1*) en optimistic preview (OP in *Figuur 1*). Deze transferbevorderende interventies hebben een positief effect op transferverloop, maar ook hier lijkt de werking per transferfase verschillend te zijn. Daarnaast lijken de interventies te interacteren met de werkfactoren.



FIGUUR 1 Het Transfer Stages Model (Botke e.a., in voorbereiding)

In mijn promotieonderzoek wordt bovenstaand model getest in empirisch onderzoek. Zo loopt er vanaf medio 2016 een grootschalig kwantitatief onderzoek binnen de Politie-academie naar het effect van een training Mentale Kracht op het gedrag en de prestatie van opsporingsprofessionals. De resultaten verschijnen in 2017.

## GERELATEERD LOPEND ONDERZOEK

Ook ander lopend onderzoek is in dit kader relevant. Zo doet Natalie Govaerts aan de Universiteit van Leuven onderzoek naar verschillende soorten gedragingen van de leidinggevende bij transfer. Ze onderscheidt 24 verschillende vormen van supervisor support (in termen van gedrag en houding van de supervisor voor en na een training) (Govaerts & Dochy, 2014). Dat zou kunnen verklaren waarom in eerdere onderzoeken zulke verschillende resultaten zijn beschreven als het gaat om de impact van de leidinggevende op transfer. Het is maar net wat je meet. Ze pleit er voor om supervisor support als een multidimensi-





onaal construct te zien en in onderzoek veel specifieker te kijken naar het waarom, wanneer, wat en hoe van supervisor support. De veel gebruikte schaal uit de Learning Transfer Systems Inventory (LTSI) voor supervisor support (Yaghi e.a., 2008) meet bijvoorbeeld lang niet zo verfijnd als Govaerts voorstelt!

Aan de universiteit van Maastricht onderzoekt Andreas Gegenfurtner hoe de fase 'motivation to transfer' is opgebouwd. Hij onderscheidt in een recente publicatie met Carla Quesada-Pallarès drie aspecten van motivatie voor transfer: transferintentie (gebaseerd op attitudes, normen en waargenomen controle), transfercommitment en implementatieintentie (Quesada-Pallarès & Gegenfurtner, 2015). Dit model levert een bijdrage aan het begrijpen hoe de motivatie voor transfer – de eerste fase van mijn transfermodel – tot stand komt.

## EVOLUTIE IN DE PRAKTIJK ONDER DE LOEP

### TRANSFERBEVORDERING

Wat kun je nu doen om transfer tot stand te laten komen? Zowel in het ontwerp van de training of opleiding, als tijdens de transfer zijn er verschillende aandachtspunten.

#### IN DE ONTWERPFASE

Hoe beter de inhoud van de opleiding of training aansluit op de beoogde prestatie(verbetering), hoe makkelijker transfer tot stand komt. Voor de training vaststellen wat er moet veranderen en welk leren daarbij hoort, is hierin cruciaal. Ik begeleidde ooit een organisatie bij de evaluatie van een salestraject. Het effect van de training was zeer beperkt. Na analyse bleek dat de training bestond uit het aanleren van standaard salesvaardigheden, terwijl de eigenlijke behoefte van de organisatie was het benaderen van nieuwe, onbekende klantengroepen. Dat was in de training helemaal niet aan de orde geweest en had ook na de training niet op de agenda gestaan. Geen wonder dus dat er geen effect was.

Een prima manier om de dialoog hierover te voeren is *criterion referenced instruction* (Mager, 1997), uit de oude doos, maar tegenwoordig nieuw leven ingeblazen via het begrip leeruitkomsten (zie onder andere [www.nlqf.nl](http://www.nlqf.nl) en een groot aantal initiatieven in hbo-land). Een andere tip is om eerst de toets of afsluitende opdracht te maken. Te vaak wordt in het ontwerpproces eerst de inhoud van de training ontworpen, al dan niet gebaseerd op leerdoelen, en pas daarna de toetsing (of eindopdracht, gerealiseerd eindniveau enzovoort). Bij *criterion referenced instruction* draait Mager (1997) het om. Hij maakt eerst de toets en ontwerpt dan het leren. Dat dwingt je om na te denken hoe het gerealiseerde eindniveau eruitziet voordat je gaat ontwerpen. Ik kan iedereen aanraden om het eens te proberen.

## TIJDENS DE TRAINING

Zorg dat de inhoud van de training lijkt op het echte werk: de mate waarin dat wat in de training wordt behandeld overeenkomt met het dagelijkse werk ('job relevance'), heeft grote invloed op transfer (zowel op de motivatie voor transfer, als op het daadwerkelijk gaan gebruiken van nieuwe vaardigheden).

Check of er geleerd is: aan de slag met het bevorderen van transfer? Check dan eerst of er geleerd is tijdens de training. Alleen dan is er immers iets om te transfereren. Dat kan met een formele toets ter afsluiting van de training, maar denk ook eens aan reflectie en zelfbeoordeling en aan 360-gradenfeedback.

## NA DE TRAINING

Zet transfer op de agenda: transfer gebeurt niet spontaan. Zowel interne bedrijfsacademies als de private opleidingssector verzorgen een breed aanbod van vaak kwalitatief uitstekende trainingen. Belangrijk is om je te realiseren dat professionals in zo'n training prima kennis en vaardigheden kunnen aanleren en kunnen oefenen in een (vaak gesimuleerde) werkomgeving. Maar om die vaardigheden echt in de praktijk in te kunnen zetten is meer nodig dan een training. Er is altijd sprake van transfer en de werkomgeving beïnvloedt die transfer. Het heeft geen zin om naar het rendement van opleiden en leren te kijken zonder die werkomgeving (en wat daar gebeurt) erbij te betrekken. Een trainingsbureau vragen welk rendement zijn training oplevert geeft ongetwijfeld een indicatie (op basis van resultaten in het verleden), maar is geen garantie dat zo'n training in jouw organisatie even succesvol is.

Informeert en betrek de leidinggevende: figuur 1 geeft een overzicht van de onderdelen van de werkomgeving die een rol spelen bij transfer. Zoals Broad en Newstrom al aangaven, speelt de leidinggevende op verschillende momenten een rol bij transfer. Is die leidinggevende zich daar eigenlijk van bewust? Weet hij of zij hoe transfer bevorderd kan worden? Hoe zit het met feedback op nieuw gedrag? Loont het eigenlijk om nieuw gedrag te vertonen? Is er binnen het werk ruimte om met nieuw gedrag te experimenteren (denk aan autonomie en werkdruk)?

Apps en tools voor transferbevordering: hoe houd je het geleerde 'vast' tijdens het werk en hoe en wanneer pas je het toe? In de literatuur beschreven transferbevorderende interventies (goal setting, relapse prevention en optimistic previews) komen in de praktijk voor in de vorm van allerhande apps en tools om de informatie uit de training op de werkplek voorhanden te hebben en waar nodig performance support te hebben bij het toepassen ervan. De grote trainingbureaus experimenteren er volop mee. Zo heeft Bureau Zuidema een 'influence hub' en gebruikt GITP serious gaming om het leereffect op de werkplek te versterken. Ook Schouten & Nelissen ondersteunt in haar integrated learning het klassikale leren op verschillende manieren (zie [www.youtube.com/watch?v=HFdR2nAx0Hk](http://www.youtube.com/watch?v=HFdR2nAx0Hk)).



## ZELF AAN DE SLAG

### REFLECTIEVRAGEN

#### ALS JE KIJKT NAAR EEN TRAINING:

- Weet je voldoende over hoe en waarom de training tot stand is gekomen?
- Weet je welke kennis en vaardigheden centraal staan in die training?
- Hoe weet je dat die kennis en vaardigheden ook echt zijn aangeleerd in de training?

#### ALS JE KIJKT NAAR HET VERLOOP VAN TRANSFER:

- Hoe groot is de afstand tussen wat er in de training is geleerd en wat er op de werkplek moet gebeuren?
- Heb je zicht op het gewenste gedrag op de werkplek?

#### ALS JE KIJKT NAAR DE ORGANISATIECONTEXT:

- Wie beoordeelt de getrainde werknemer uiteindelijk op het gewenste gedrag?
- Weet diegene wat er in de training is gedaan en waarom?
- Door wie wordt een werknemer op de werkplek geholpen om zijn of haar nieuwe kennis en/of vaardigheden in de praktijk te brengen?
- Loont het voor de werknemer om het nieuwe gedrag te vertonen?

### MEER WETEN?

Vanuit wetenschappelijk perspectief zijn vooral de reviews van Blume e.a., Burke en Hutchins, en Grossman en Salas relevant (Blume e.a., 2010; Burke & Hutchins, 2007; Grossman & Salas, 2011).

In het Nederlandse taalgebied zijn vooral de publicaties van Robert-Jan Simons en Jo Thijssen lezenswaardig. In *Ten steps to complex learning* beschrijven Jeroen van Merriënboer en Paul Kirschner uitgebreid het 4C/ID-model.

De volgende YouTube-fimpjes zijn een aanrader:

- Meer weten over criterion referenced instruction? De originele uitleg van Mager blijft wat mij betreft de beste: [www.youtube.com/watch?v=UHWX1ZPcJHQ](http://www.youtube.com/watch?v=UHWX1ZPcJHQ).
- Op [www.youtube.com/watch?v=XQU69Cdcts&feature=em-share\\_video\\_user](http://www.youtube.com/watch?v=XQU69Cdcts&feature=em-share_video_user) legt Joseph Kessels het transferprobleem uit. Zijn oplossing lijkt te liggen in uitsluitend werkplekopleiden. In mijn beleving kan dat ook prima als aanvulling op de opleiding of training.
- Het model voor 'integrated learning' van Schouten & Nelissen wordt uitgelegd op [www.youtube.com/watch?v=HFdR2nAx0Hk](http://www.youtube.com/watch?v=HFdR2nAx0Hk).

## LITERATUUR

- Aguinis, H. & Kraiger, K.** (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163505.
- Akkerman, S. & Bakker, A.** (2012). Het leerpotentieel van grenzen. *Opleiding en Ontwikkeling*, 25, 15-19.
- Baldwin, T.T. & Ford, J.K.** (1988). Baldwin and Ford Training Transfer Model. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Blume, B.D., Ford, J.K., Baldwin, T.T. & Huang, J.L.** (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36, 1065-1105. doi:10.1177/0149206309352880.
- Botke, J., Jansen, P., Khapova, S. & Tims, M. (in voorbereiding). *Work factors influencing the transfer stages of soft skills training: a literature review*.
- Broad, M.L. & Newstrom, J.W.** (1991). *Transfer of Training: Action-Packet strategies to Ensure High Payoff From Training Investments*. New York: Perseus Books Group.
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M.** (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296. doi:10.1177/1534484307303035.
- Govaerts, N. & Dochy, F.** (2014). Disentangling the role of the supervisor in transfer of training. *Educational Research Review*, 12, 77-93. doi:10.1016/j.edurev.2014.05.002.
- Grip, A. de & Sauermann, J.** (2013). The effect of training on productivity: The transfer of on-the-job training from the perspective of economics. *Educational Research Review*, 8, 28-36. doi:10.1016/j.edurev.2012.05.005.
- Grossman, R. & Salas, E.** (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103-120. doi:10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x.
- Jelsma, O., Merriënboer, J.J.G. van & Bijlsma, J.** (1990). The ADAPT design model: towards instructional control of transfer. *Instructional Science*, 19(2), 89-120. doi:10.1007/BF00120698.
- Kessels, J.W.M.** (1996). *Het corporate curriculum [The corporate Curriculum]*, 24. Verkregen van [http://josephkessels.com/sites/default/files/oratie\\_kessels\\_leiden\\_1996.pdf](http://josephkessels.com/sites/default/files/oratie_kessels_leiden_1996.pdf).
- Klink, M. van der, Gielen, E. & Nauta, C.** (2001). Supervisory support as a major condition to enhance transfer. *International Journal of Training and Development*, 5(1), 52-63. doi:10.1111/1468-2419.00121
- Mager, R.F.** (1997). *Preparing Instructional Objectives. A critical tool in the development of effective instruction* (3rd edition). Atlanta: CEP Press.
- Merriënboer, J. van** (1997). *Training complex cognitive skills; a four-component instructional design model for technical training*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Nijhof, W.J.** (2006). *Het leerpotentieel van de werkplek*, 1-76. Verkregen van [http://doc.utwente.nl/57762/1/rede\\_W\\_Nijhof.pdf](http://doc.utwente.nl/57762/1/rede_W_Nijhof.pdf).
- Nijman, D.J.M.** (2004). *Supporting transfer of training. Effects of the supervisor*. Enschede: Universiteit Twente.
- Quesada-Pallarès, C. & Gegenfurtner, A.** (2015). Toward a unified model of motivation for training transfer: a phase perspective. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 18(S1), 107-121. doi:10.1007/s11618-014-0604-4.
- Salas, E., Tannenbaum, S.I., Kraiger, K. & Smith-Jentsch, K.A.** (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(2), 74-101. doi:10.1177/1529100612436661.
- Salomon, G. & Perkins, D.N.** (1989). Rocky Roads to Transfer: Rethinking Mechanism of a Neglected Phenomenon. *Educational Psychologist*, 24, 113-142. doi:10.1207/s15326985ep2402\_1.



- Schramade, P.W.J.** (2005). Strategisch HRD: harder nodig dan ooit. In: M. Dornseiffer & I. Bliëk, *Inkoopgids Bedrijfsopleidingen 2005* (pp. 17–41). 's-Gravenhage: Reed Business Information bv.
- Simons, P.R.J.** (1992). De toepassing van transferbevorderende maatregelen in arbeidsorganisaties. *Tijdschrift Voor Onderwijsresearch*, 17(1), 28-39.
- Simons, P.R.J. & Verschaffel, L.** (1992). Transfer: Onderzoek en onderwijs. *Tijdschrift Voor Onderwijsresearch*, 17(1), 3-16.
- Vermeulen, R. & Admiraal, W.** (2009). Transfer as a two-way process: testing a model. *Journal of European Industrial Training*, 33, 52-68. doi:10.1108/03090590910924379.
- Yaghi, A., Goodman, D., Holton, E.F. & Bates, R.A.** (2008). Validation of the Learning Transfer System Inventory: A Study of Supervisors in the Public Sector in Jordan. *Human Resource Development Quarterly*, 19, 241-262. doi:10.1002/hrdq.1238.



Jolanda Botke



## BIOGRAFIE

**Drs. Jolanda Botke** werkt vanuit haar eigen bureau, Pelikaan Performance Advies, aan vraagstukken rondom kwaliteit van opleiden en leren in organisaties ([www.pelikaanadvies.nl](http://www.pelikaanadvies.nl)). Dat doet ze als ontwerper, onderzoeker, projectleider en interim-adviseur. In haar ontwerp- en advieswerk vormt leren van individuen en organisaties de rode draad. Dat komt tot uitdrukking in projecten op het gebied van opleidingsaccreditatie (NLQF, NVAO, schoolleidersregister), instituutsaccreditatie (ISO, Cedeo) en examinering (begeleiding van studenten, examencommissies, BKE-certificering). Ze doet promotieonderzoek in samenwerking met de Vrije Universiteit ([www.abri.vu.nl](http://www.abri.vu.nl)) en de Politieacademie naar transfer van een training Mentale Kracht. Deze training wordt in de komende jaren aangeboden aan alle opsporingsprofessionals bij de politie. In kwantitatief onderzoek wordt gekeken hoe de transfer van deze training verloopt en hoe die transfer geoptimaliseerd kan worden ([www.politieacademie.nl](http://www.politieacademie.nl)). Ze is (samen met Ria van Dinteren) hoofdredacteur van het *Tijdschrift voor Ontwikkeling in Organisaties* ([www.tvoo.nl](http://www.tvoo.nl)), het grootste vakblad op het gebied van leren en ontwikkelen in Nederland en publiceert regelmatig rondom thema's als de toekomst van leren, ontwerpen van leren en waarde van leren.