

# **Strategische Afstemming en de Effectiviteit van Bedrijfsopleidingen**

**A.A.M. Wognum**

# Inhoudsopgave

<b>1</b>	<b>Inleiding en probleemstelling</b>	<b>7</b>
1.1	Inleiding	9
1.2	Opleidingsbeleidsvorming en opleidingseffectiviteit	10
1.3	Relevantie	11
1.4	Centrale onderzoeksvraag	12
1.5	Opbouw van het proefschrift	13
<b>2</b>	<b>Opleidingsbeleidsvorming en opleidingseffectiviteit: een theoretische inkadering</b>	<b>15</b>
2.1	Inleiding	17
2.2	Bedrijfsopleidingen	17
2.3	Opleidingsbeleidsvorming	19
2.3.1	Verwante basisbegrippen	19
2.3.2	Het proces van opleidingsbeleidsvorming	20
2.3.3	Beleidsperspectieven	21
2.3.4	Methoden voor opleidingsbeleidsvorming	23
2.3.5	Niveaus van opleidingsbeleidsvorming	28
2.4	Effectiviteit van bedrijfsopleidingen	30
2.4.1	Opvattingen over effectiviteit	30
2.4.2	Niveaus van opleidingseffectiviteit	33
2.5	Een effectiviteitsmodel	34
<b>3</b>	<b>Een onderzoekskader</b>	<b>37</b>
3.1	Inleiding	39
3.2	Opleidingsbeleidsvorming en strategische afstemming	39
3.3	Strategische afstemming	40
3.3.1	Participatie	41
3.3.2	Informatie	43
3.3.3	Formalisatie	45
3.3.4	Beslissituatie	46
3.4	Kenmerken die strategische afstemming beïnvloeden	48
3.4.1	Kenmerken van de macro-omgeving	49
3.4.2	Kenmerken van de arbeidsorganisatie	49
3.4.3	Kenmerken van de opleidingsorganisatie	56
3.5	Factoren die de effectiviteit van bedrijfsopleidingen beïnvloeden	57
3.5.1	De opleidingsactiviteit	57
3.5.2	Effecten en effectiviteitsbepaling van bedrijfsopleidingen	59
3.6	Gepercipieerde effectiviteit	61
3.7	Onderzoeksmodel en onderzoeksvragen	62

<b>4</b>	<b>Onderzoeksofzet en –uitvoering</b>	<b>65</b>
4.1	Inleiding	67
4.2	Case-studies	67
4.2.1	Doel van de case-studies	67
4.2.2	Selectie van cases	68
4.2.3	Gegevensverzameling en analyse	69
4.2.4	Resultaten	70
4.3	Haalbaarheidsstudie	71
4.3.1	Doel van de haalbaarheidsstudie	71
4.3.2	Selectie respondenten	72
4.3.3	Gegevensverzameling en analyse	72
4.3.4	Respons	73
4.3.5	Resultaten	74
4.4	Selectie-onderzoek	77
4.4.1	Doel van het selectie-onderzoek	77
4.4.2	Selectie onderzoekseenheden	78
4.4.3	Gegevensverzameling en-analyse	79
4.4.4	Respons	80
4.4.5	Resultaten	80
4.5	Hoofdonderzoek naar strategische afstemming en opleidingseffectiviteit	84
4.5.1	Doel van het hoofdonderzoek	84
4.5.2	Selectie bedrijven	84
4.5.3	Selectie respondentgroepen	86
4.5.4	Gegevensverzameling	87
4.5.5	Respons	89
4.5.6	Gegevensanalyse	90
4.5.7	Representativiteit van de gerealiseerde steekproef	92
4.6	Samenvatting en conclusie	93
<b>5</b>	<b>Een nadere beschrijving van de onderzoeksgroep</b>	<b>95</b>
5.1	Inleiding	97
5.2	Factoren uit de arbeidsorganisatie	98
5.3	Factoren uit de opleidingsorganisatie	102
5.4	Factoren met betrekking tot de opleidingsactiviteit	104
5.5	Factoren met betrekking tot de effectiviteitsbepaling	106
5.6	Verschillen voor bedrijfstak	109
5.7	Samenvatting en conclusies	110
<b>6</b>	<b>Strategische afstemming en gepercipieerde effectiviteit: beschrijvende gegevens</b>	<b>113</b>
6.1	Inleiding	115
6.2	De gerealiseerde strategische afstemming	115
6.2.1	Participatie	115
6.2.2	Informatie	118
6.2.3	Formalisatie	120
6.2.4	Beslissituatie	124

6.2.5	Omvang en breedte van strategische afstemming	125
6.2.6	De gerealiseerde strategische afstemming samengevat	126
6.3	De gepercipieerde afstemming	127
6.3.1	Oordeel over de kwaliteit van het afstemmingsproces	128
6.3.2	De gepercipieerde afstemming samengevat	129
6.4	Gepercipieerde effectiviteit	129
6.4.1	Oordeel over gerealiseerde effecten	130
6.4.2	Oordeel toegevoegde waarde	130
6.4.3	De gepercipieerde effectiviteit samengevat	131
6.5	Overeenstemming in strategische afstemming en gepercipieerde effectiviteit	131
6.5.1	Overeenstemming tussen de respondentgroepen	132
6.5.2	Overeenstemming binnen bedrijven	133
6.5.3	Betrouwbaarheid van de gemiddelde oordelen	134
6.5.4	Verschillen tussen opleidingsgroepen en bedrijfstakken	135
6.5.5	Overeenstemming in strategische afstemming en gepercipieerde effectiviteit samengevat	136
6.6	Conclusies	136
<b>7</b>	<b>Het effect van strategische afstemming op de effectiviteit van bedrijfsopleidingen</b>	<b>139</b>
7.1	Inleiding	141
7.2	Hypotheses	141
7.3	Multilevel analyse	143
7.4	Representativiteit van de onderzoeksgroep ten aanzien van het afstemmingsoordeel	143
7.5	Effect van strategische afstemming op de (gepercipieerde) effectiviteit	144
7.5.1	Hypothese 1	144
7.5.2	Hypothese 2	147
7.5.3	Hypothese 3	147
7.5.4	Interactie tussen afstemmingsoordeel, -domein en -niveau	148
7.5.5	Hypothese 4	148
7.5.6	Hypothese 5	149
7.5.7	Hypothese 6	149
7.5	Samenvatting en conclusie	151
<b>8</b>	<b>De invloed van factoren uit de arbeids- en opleidingscontext op de effectiviteit van bedrijfsopleidingen</b>	<b>155</b>
8.1	Inleiding	157
8.2	Relevante factoren uit de arbeids- en opleidingscontext	157
8.3	Differentiële effecten van factoren uit de arbeids- en opleidingsorganisatie	158
8.4	Differentiële effecten van kenmerken van de opleidingsactiviteit en opleidingsevaluatie	161
8.5	Samenvatting en conclusie	165

<b>9</b>	<b>Nabeschuwing</b>	<b>169</b>
9.1	Inleiding	171
9.2	Terugblik op de bevindingen	171
9.2.1	Hoe heeft strategische afstemming feitelijk plaatsgevonden?	172
9.2.2	Hoe oordelen stakeholders over de strategische afstemming?	173
9.2.3	Hoe oordelen stakeholders over de opleidingseffectiviteit?	173
9.2.4	Beïnvloedt strategische afstemming de effectiviteit van bedrijfsopleidingen?	174
9.2.5	Beïnvloeden factoren uit de arbeids- en opleidingscontext de opleidingseffectiviteit?	175
9.2.6	Conclusie	176
9.3	Methodologische aspecten	177
9.4	Implicaties voor de theorie	180
9.5	Implicaties voor nader onderzoek	181
9.6	Implicaties voor de praktijk	183
9.7	Afsluitend	184
	Summary	185
	Literatuur	197
Bijlage I	Onderzoeksinstrumenten hoofdonderzoek	209
Bijlage II	Responsaantallen en –percentages	233
Bijlage III	Correlatietabel	235
Bijlage IV	Effecten van afstemmingsoordeel op effectiviteit	237

## Voorwoord

Het onderzoek naar strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen was niet mogelijk geweest zonder de bijdrage van vele personen en instanties.

Mijn promotoren, Roel Bosker en Jaap Scheerens, gaven mij de gelegenheid om dit promotieonderzoek uit te voeren. Door hun kritische reflectie op eerdere conceptteksten kon het onderzoek inhoudelijk en ook analyse-technisch worden verbeterd. Opleidingsfunctionarissen en medewerkers uit de arbeidsorganisaties die bij mijn onderzoek betrokken zijn geweest, bleken bereid hun kostbare tijd vrij te maken om mijn vragen te beantwoorden.

Ook studenten zijn belangrijk geweest. Een aantal van hen heeft als afstudeerder een bijdrage geleverd aan de ontginning van het onderzoeksterrein. Anderen hebben als student-assistent de benodigde ondersteuning geboden bij het verzenden van de vragenlijsten en het verwerken van de onderzoeksgegevens.

Collega's van de afdeling Onderwijsorganisatie en -management, van andere afdelingen binnen TO en van andere universiteiten toonden belangstelling, waren bereid als klankbord te fungeren voor mijn ideeën, waardevolle feedback te geven of conceptvragenlijsten kritisch te beoordelen. Voor de lay-out van deze lijsten kon ik een beroep doen op Marita Wesselink. Aan de (multilevel) analyses heeft vooral Jo Fond Lam een onmisbare bijdrage geleverd.

Hans Dekker heeft het proefschrift kritisch doorgelezen op leesbaarheid en begrijpelijkheid. Door de inbreng van Gonnie van Amelsvoort zijn de meeste taal- en spelfouten uit het manuscript verwijderd. Ook de administratieve ondersteuning van Lisenka Alblas en Carolien Post was waardevol, terwijl Carola Groeneweg het proefschrift zo heeft vormgegeven dat ook de uitgever het accepteerde.

Ik wil hen en alle anderen die een bijdrage aan de totstandkoming van dit proefschrift hebben geleverd op deze plaats graag bedanken.

Ik sluit dit voorwoord echter niet af, zonder een woord van dank aan Ruud, Marloes en Jasper en in een latere fase ook Wout en Marieke. Hun ondersteuning bleek onmisbaar in de periode dat ik niet alleen feitelijk, maar ook geestelijk bezig was met het afronden van mijn proefschrift.

Ida Wognum,  
Borne, maart 1999.

## Inleiding en probleemstelling

Inleiding en probleemstelling



## 1.1 Inleiding

Binnen arbeidsorganisaties nemen inspanningen om het leren te bevorderen een belangrijke plaats in. Dit wordt onder meer duidelijk uit de cijfers over de aanzienlijke investeringen die bedrijven doen in opleidingsactiviteiten. Opleidingskosten bij met name de grote bedrijven in Nederland bedroegen in 1993 ruim 3% van de arbeidskosten (CBS, 1995). De laatste twee jaar geven organisaties zelfs 30% meer aan scholing uit dan daarvoor (Intermediair, 1998). Deze trend is ook buiten Nederland zichtbaar. In 1998 besteedden bedrijven in de Verenigde Staten in totaal 26% meer aan training dan in 1993 (Industry Report, 1998). Naast formele interne en externe opleidingen nemen ook andere leerbevorderende maatregelen in arbeidsorganisaties een steeds belangrijker plaats in. Het gaat daarbij niet alleen om trainingen en (multimedia-) voorzieningen voor leren op de werkplek, maar ook om activiteiten als het bezoeken van conferenties of workshops, 'job rotation' of detachering, het meelopen met ervaren collega's, het opzetten van studiecentra of het regelen van bepaalde overlegsituaties (CBS, 1995; Tjepkema & Wognum, 1995; Kessels, 1996; Industry Report, 1998).

Het belang van opleiden en leren in arbeidsorganisaties neemt nog steeds toe. In 1986 werd al geconstateerd dat bedrijven en instellingen vooral opleiden omdat kennis en kunde door de technologische ontwikkelingen steeds sneller verouderen, commerciële ontwikkelingen meer klantgerichtheid en kwaliteitsbewustzijn van de gehele bedrijfsorganisatie vereisen, terwijl ook de aansluiting tussen het reguliere onderwijs en de behoeften van het bedrijfsleven op een aantal terreinen te wensen over laat (Suesan, Tops & Wijers, 1986). Anderen trokken soortgelijke conclusies (Mulder, Akkerman & Bentvelsen, 1989). Dat deze ontwikkelingen niet aan kracht hebben ingeboet blijkt onder meer uit het recente rapport over de (on)mogelijkheden en perspectieven van een leven lang leren (Brandsma, 1998) en uit rapportages van, of in samenwerking met de Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 1996; Ernst & Young Center for Business Innovation, 1997; OECD, 1998). Door tendensen als het voortschrijden van de informatiemaatschappij, de mondialisering van de samenleving, de snelle wetenschappelijke en technologische vooruitgang en de opkomst van de kenniseconomie zijn arbeidsorganisaties constant in verandering. Dit stelt hoge eisen aan de werknemers in deze bedrijven. Zij moeten met de vele en snel opeenvolgende veranderingen kunnen omgaan. Dit vraagt van hen steeds over die kennis en vaardigheden (competenties) te beschikken die de organisatie nodig heeft om de veranderingen succesvol te kunnen invoeren. Organisaties zien dan ook steeds meer in dat opleiden en leren cruciaal zijn als het er om gaat de kloof te dichten tussen de huidige competenties van medewerkers en de competenties die de organisatie nu en in de toekomst nodig heeft om succesvol en effectief te kunnen zijn (Thijssen, 1997; Vander Linde, Horney & Koonce, 1997). Recent (opnieuw) geïntroduceerde termen als 'employability' en 'life long learning' wijzen mede op de noodzaak van toenemende investeringen in leerbevorderende maatregelen, waarbij 'een versterkte afstemming van de personeelsontwikkeling op organisatie-strategische doelstellingen' centraal staat (Thijssen, 1997, p. 21). Opleiden en leren moeten strategisch worden. Bij een strategische aanpak van opleiden wordt op systematische wijze nagedacht over de kennis en vaardigheden

die een veranderende organisatie nodig heeft. Het leidt tot opleidings- en leeractiviteiten met behulp waarvan werknemers zich die kennis en vaardigheden kunnen verwerven die in het kader van de (veranderende) doelstellingen van een organisatie nodig zijn (Rothwell & Kazenas, 1989; Torracco, 1995; Bergenhenegouwen, Mooijman & Tillema, 1992 en 1998).

## 1.2 Opleidingsbeleidsvorming en opleidingseffectiviteit

Vander Linde, Horney & Koonce (1997) constateerden dat succesvolle bedrijven niet alleen meer in opleidingen investeerden, maar ook dat de relatie tussen opleiden en de organisatiestrategie in deze bedrijven nauwer was dan in andere, minder succesvolle organisaties. Robinson & Robinson (1989), May (1987) en Garavan (1991) wezen al eerder op de noodzakelijke afstemming van opleidingen op de opleidingsbehoeften van betrokkenen in arbeidsorganisaties om effectief te kunnen zijn. Deze afstemming van opleidings- en leeractiviteiten op de arbeidsorganisatie staat centraal in het concept van strategisch opleiden. Een cruciale factor in dat geheel is opleidingsbeleidsvorming. Dat is het proces van algemene doelformulering ten aanzien van opleidingen in arbeidsorganisaties. De veronderstelling is dan ook gerechtvaardigd dat de effectiviteit van bedrijfsopleidingen verband houdt met het opleidingsbeleidsvormingproces in arbeidsorganisaties. Van Vught (1986) ondersteunt deze gedachte wanneer hij aangeeft dat organisaties die weloverwogen strategische planning of beleidsvorming toepassen betere resultaten hebben dan vergelijkbare organisaties waar geen strategische planning plaats vindt. Roth (1992, p. 769) concludeert eveneens dat de resultaten van organisaties worden beïnvloed door strategie en besluitvormingsprocessen in de organisatie en door de wijze waarop 'decision making characteristics within an organization and its strategy are aligned'.

Het proces van opleidingsbeleidsvorming, waarin diverse bij opleidingen betrokken groepen belanghebbenden kunnen participeren, leidt tot afspraken over de inzet van opleidings- en leeractiviteiten in de organisatie (Rothwell & Kazenas, 1989; Wognum & Mulder, 1997). Deze activiteiten worden gezien als een investering in menselijk kapitaal. Het management van een organisatie wenst daarom inzicht in de effectiviteit ervan: beantwoordt het gerealiseerde opleidings- en leeraanbod aan de gestelde doelen en levert het die output op die men ervan verwacht? Deze vraag klemt temeer omdat uit schattingen in de literatuur bekend is dat slechts 10% tot 20% van het geïnvesteerde vermogen tot een blijvende verandering in werkgedrag leidt (Baldwin & Ford, 1988; Latham & Crandall, 1991; Broad & Newstrom, 1992; Kessels, 1996). Met de bestaande evaluatietechnieken moet het in principe mogelijk zijn om de effecten van bedrijfsopleidingen te kunnen vaststellen. Evaluatie met het oog op het bepalen van de effectiviteit ervan heeft echter alleen zin als de *beoogde* effecten bekend zijn. Opleidingsbeleidsvorming lijkt daartoe een belangrijke conditie. In deze fase stellen managers en andere betrokkenen vast welke effecten zij met opleiding- en leeractiviteiten voor ogen hebben (Rothwell & Kazenas, 1989). Bedrijfsopleidingen zijn dan effectief in de mate waarin de vooraf door hen gestelde doelen door middel van het gerealiseerde opleidings- en leeraanbod worden bereikt (zie o.a. May, 1987; Robinson & Robinson, 1989). Ook Brinkerhoff (1989) stelt dat

het bepalen van de behoeften aan en doelen van opleidingsactiviteiten een voorwaardelijke stap is in het proces van integrale opleidingsevaluatie. Zonder deze kennis valt er weinig te zeggen over de resultaten van de gerealiseerde opleidingen en daarmee over de opleidingseffectiviteit. Effectiviteitsbepaling van opleidings- en leeractiviteiten maakt daarmee een wezenlijk deel uit van strategisch opleiden in arbeidsorganisaties.

Opleidingsbeleidsvorming en effectiviteitsbepaling lijken zo onlosmakelijk met elkaar verbonden. De veronderstelling is dan ook gerechtvaardigd dat opleidingen en andere leerbevorderende activiteiten effectiever zullen zijn naarmate in arbeidsorganisaties beter is nagedacht over de doelen die met deze activiteiten moeten worden gerealiseerd. Willen we dus iets kunnen zeggen over de effectiviteit van dergelijke activiteiten en over de wijze waarop deze effectiviteit kan worden bevorderd, dan is meer inzicht nodig in de wijze waarop opleidingsbeleidsvorming in arbeidsorganisaties heeft plaatsgevonden. In deze studie wordt daarom niet alleen aandacht besteed aan de samenhang tussen opleidingsbeleidsvorming en opleidingseffectiviteit, maar wordt ook het proces van opleidingsbeleidsvorming onderzocht.

### **1.3 Relevantie**

Zeker bij de start van dit onderzoeksproject was onderzoek naar de effecten van bedrijfsopleidingen nog nauwelijks verricht (Hetebrij, 1990). In de tachtiger jaren nam de aandacht voor deze problematiek wel toe, maar vooral vanuit de cursusoptiek en curriculaire invalshoek (Brandenburg & Smith, 1986; Van Sandick & Schaap, 1993). Ook kwam de effectiviteit van de opleidingsafdeling in beeld. Brandenburg & Smith (1986) gaven bijvoorbeeld aan dat de steun binnen arbeidsorganisaties voor opleidingsactiviteiten in het algemeen en de evaluatieactiviteit in het bijzonder mede werd bepaald door de effectiviteit van de opleidingsafdeling zelf. De relatie tussen opleidingsbeleidsvorming en opleidingseffectiviteit was voor zover bekend nog niet empirisch onderzocht, hoewel aan onderzoek op deelterreinen als opleidingsbeleidsvorming, de evaluatieproblematiek en de effectmeting wel hoge prioriteit werd toegekend (zie o.a. Van der Krogt en Wognum, 1988; Mulder et al., 1989).

Het onderhavige onderzoek richt zich dan ook op het curriculumoverstijgende niveau. Het gaat daarbij niet in de eerste plaats om de vraag of opleidingsafdelingen en -functionarissen het werk wel goed doen (doing things right) maar om de vraag of zij wel het juiste werk doen (doing the right things) (In 't Veld, in De Leeuw, 1988). 'Doing things right' heeft in dit kader betrekking op de wijze waarop opleidingsafdelingen de ontwikkeling en uitvoering van het gewenste opleidingsaanbod ter hand nemen en aldus opleidingsactiviteiten inzetten die leerprocessen tot stand kunnen brengen (het curriculaire niveau). Bij 'doing the right things' gaat het vooral om de manier waarop bepaald wordt welk opleidingsaanbod nodig is om aan de eisen vanuit de omgeving tegemoet te kunnen komen (het management- en beleidsniveau).

In arbeidsorganisaties komen opleidingsbeleidsvorming, effectiviteitsbepaling en effectiviteitsbevordering van bedrijfsopleidingen steeds meer centraal te staan (Diedrich, 1988; Mulder, 1995). Opleidingsafdelingen zoeken naar wegen om opleidingsaanbod en andere leerbevorderende maatregelen op de arbeidsorganisatie te kunnen afstemmen. Pas dan zal het gerealiseerde aanbod een passend antwoord kunnen zijn op de ontwikkelingen waar arbeidsorganisaties mee geconfronteerd worden en op de problemen en relevante opleidingsbehoeften die daaruit voort kunnen komen. Met name op dit terrein bestaan knelpunten. Voor opleiden verantwoordelijke functionarissen weten niet goed op welke wijze opleidingsbeleidsvorming moet plaatsvinden (Van der Krogt & Wognum, 1988; Mulder et al., 1989; Wognum, Drent & Slotman, 1998). Er heerst de neiging om goed te doen wat niet nodig is ('to do well what is not worth doing') (Brinkerhoff, 1987). Opleidingsprogramma's zijn dan ook zelden gebaseerd op een systematische analyse van de ontwikkelingen en problemen in de organisatie en brengen vaak kennis en vaardigheden bij die de organisatie nauwelijks nodig heeft (Torraco, 1995).

Er zijn wel methoden en stappenplannen voor opleidingsbeleidsvorming voorhanden, maar er is geen bewijs gevonden of deze ook daadwerkelijk worden gehanteerd en tot strategische, op de organisatie afgestemde opleidingen leiden (Garavan, 1991). Bovendien wordt verondersteld dat methoden situatie-afhankelijk zijn (Roth, 1992). Onzekere, onvoorziene situaties bijvoorbeeld, vereisen een andere aanpak dan overzichtelijke ontwikkelingen (Galbraith, in Roth, 1992). Onderzoek op dit terrein is dan ook nodig om de kennis te vergroten en bedrijven te kunnen ondersteunen in de wijze waarop zij door middel van opleidingsbeleidsvorming de effectiviteit van hun opleidingen kunnen verbeteren.

Concluderend kan gesteld worden dat:

- het bepalen van opleidingsdoelen, -aanbod en -doelbereiking problemen oplevert;
- deze problemen vanuit organisatie-, management- en beleidsoptiek nauwelijks zijn onderzocht;
- onderzoek op dit terrein kan bijdragen tot meer inzicht in de effectiviteit van bedrijfsopleidingen en in de mogelijkheden om deze effectiviteit door middel van opleidingsbeleidsvorming te beïnvloeden;
- onderzoek naar opleidingsbeleidsvorming maatschappelijk en theoretisch relevant is.

#### **1.4 Centrale onderzoeksvraag**

Voor het bevorderen van de effectiviteit kunnen vele maatregelen worden genomen in zowel het voortraject, uitvoeringstraject als natraject van opleidingen (Romiszowski, 1984; Broad & Newstrom, 1992; Kessels, 1993). Op basis van het voorgaande staan in deze studie de maatregelen in het voortraject centraal, het traject waarin opleidingsdoelen en -aanbod worden bepaald in een proces van opleidingsbeleidsvorming. De centrale onderzoeksvraag luidt dan ook:

*Is de effectiviteit van bedrijfsopleidingen door middel van opleidingsbeleidsvorming te beïnvloeden?*

Deze studie zal echter ook aandacht besteden aan de implementatie van het opleidingsbeleid en aan de effectiviteitsbevorderende maatregelen die in het uitvoerings- en natraject van de opleidings- en leeractiviteiten zijn genomen. Deze beïnvloeden namelijk mede de effecten die met bedrijfsopleidingen worden gerealiseerd.

## **1.5 Opbouw van het proefschrift**

Na deze inleiding in het onderwerp van deze studie en de formulering van de centrale onderzoeksvraag, wordt in het tweede hoofdstuk de theoretische inkadering beschreven en wordt de samenhang tussen opleidingsbeleidsvorming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen in een opleidingseffectiviteitsmodel gepresenteerd. Dit model vormt de basis voor hoofdstuk 3, waarin de ontwikkeling van een onderzoeksmodel met de variabelen die in deze studie een rol spelen centraal staat. In dit derde hoofdstuk wordt toegelicht waarom de term opleidingsbeleidsvorming vervangen wordt door het begrip strategische afstemming. Hoofdstuk 3 eindigt met de beschrijving van de vijf deelvragen die nodig zijn voor het beantwoorden van de centrale onderzoeksvraag. Vervolgens wordt in hoofdstuk 4 de opzet en uitvoering van het onderzoek aan de orde gesteld. Daarbij worden de drie deelstudies uit het vooronderzoek (case-studies, haalbaarheidssurvey en selectie-onderzoek) alleen besproken voor zover dat voor het hoofdonderzoek relevant is. Voor het hoofdonderzoek wordt vooral aandacht besteed aan de selectie van bedrijven en respondentgroepen en de wijze van gegevensverzameling en -analyse. Hoofdstuk 4 sluit af met een bespreking van de representativiteit van de gerealiseerde steekproef, die uit twee subgroepen bestaat: de groep automatiseringsopleidingen en de groep sociale vaardigheidsopleidingen. In hoofdstuk 5 wordt de vergelijkbaarheid van beide groepen aangegeven door een nadere beschrijving te geven van enkele kenmerken uit de arbeids- en opleidingscontext.

In hoofdstuk 6 worden de eerste drie onderzoeksvragen beantwoord. Deze betreffen de wijze waarop strategische afstemming in de onderzochte bedrijven heeft plaatsgevonden, het oordeel van de respondenten over de kwaliteit van het afstemmingsproces, alsmede hun oordeel over de effectiviteit van de gerealiseerde opleidings- en leeractiviteiten. In hoofdstuk 7 staat de vierde onderzoeksvraag naar het effect van strategische afstemming op de effectiviteit van bedrijfsopleidingen centraal. Ter beantwoording van deze vraag worden een zestal hypothesen geformuleerd en worden de onderzoeksgegevens met behulp van een multilevel analyse voor meerdere niveaus geanalyseerd. Ter beantwoording van de laatste onderzoeksvraag wordt in hoofdstuk 8 de invloed van enkele kenmerken uit de arbeids- en opleidingscontext op de (gepercipieerde) effectiviteit van bedrijfsopleidingen geëxploreerd. In het afsluitende hoofdstuk 9 wordt teruggekeken op het onderzoek en de resultaten die het heeft opgeleverd. Het bevat aanknopingspunten voor verder onderzoek en implicaties van de bevindingen voor de opleidingspraktijk. Het hoofdstuk, en daarmee dit proefschrift, wordt afgesloten met een eindconclusie.

Inleiding en probleemstelling

**Opleidingsbeleidsvorming en  
opleidingseffectiviteit: een theoretische  
inkadering**

Opleidingsbeleidsvorming en opleidingseffectiviteit



## 2.1 Inleiding

In het eerste hoofdstuk is aangegeven dat een strategische aanpak van opleiden en leren noodzakelijk is om op systematische wijze na te denken over de kennis en vaardigheden die een veranderende organisatie nodig heeft. Verondersteld werd dat opleidingen en andere leerbevorderende activiteiten effectiever zullen zijn naarmate in arbeidsorganisaties beter is nagedacht over de doelen die met deze activiteiten moeten worden gerealiseerd. In dit onderzoek staat dan ook de vraag centraal of de effectiviteit van bedrijfsopleidingen door middel van opleidingsbeidsvorming is te beïnvloeden. Deze onderzoeksvraag past binnen het onderzoek naar effectiviteitsbevorderende condities voor onderwijsinstellingen en opleidingsorganisaties (zie o.a. Diedrich, 1988; Scheerens & Bosker, 1997).

Omdat deze studie betrekking heeft op het terrein van bedrijfsopleidingen, start paragraaf 2.2 met een omschrijving van het begrip bedrijfsopleidingen. Vervolgens worden in paragraaf 2.3 en 2.4 de centrale begrippen uit de probleemstelling (opleidingsbeidsvorming en effectiviteit van bedrijfsopleidingen) besproken. In paragraaf 2.4 worden de effectiviteit van organisaties in het algemeen en van bedrijfsopleidingen in het bijzonder behandeld. Het hoofdstuk wordt afgesloten met het presenteren van een opleidingseffectiviteitsmodel waarin de relatie tussen opleidingsbeidsvorming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen is weergegeven en tevens de bevindingen uit dit tweede hoofdstuk zijn samengevat (§ 2.5).

## 2.2 Bedrijfsopleidingen

Er zijn vele definities van bedrijfsopleidingen in omloop (zie Dekker, 1992). Binnen het kader van deze studie is met name de definitie van Mulder, Akkerman & Bentvelsen (1989) relevant, omdat in deze definitie de relatie met het ondernemingsbeleid wordt gelegd. Bedrijfsopleidingen worden door hen omschreven als 'binnen het organisatiebeleid passende voorzieningen die erop gericht zijn om bij leden van arbeidsorganisaties doelgerichte leerprocessen te realiseren, die het functioneren en de ontwikkeling van de werknemers en de organisatie direct dan wel indirect ten goede komen' (Mulder et al., 1989, p. 19). Op twee aspecten van deze definitie wordt nader ingegaan, ten eerste de afstemming op het organisatie- of ondernemingsbeleid en ten tweede de bedrijfsopleidingsvoorziening waar deze definitie naar verwijst.

### **De afstemming op het organisatiebeleid**

Veel vormen van bedrijfsopleidingen blijken gericht op korte termijn doelen, het verbeteren van kennis, houding en vaardigheden in de huidige positie (Hall, 1984; Wognum, 1995b). Dergelijke opleidingsactiviteiten hebben daardoor wel impact op het huidige functioneren van individuele werknemers, maar minder op het functioneren van de organisatie nu en in de toekomst (zie o.a. Robinson & Robinson, 1989). En juist die impact staat in dit onderzoek centraal. Door de definitie uit te breiden met de omschrijving 'strategisch' wordt het perspectief van de arbeidsorganisatie benadrukt en wordt nadrukkelijker de relatie tussen opleiden en

ontwikkelen met de doelstellingen van de arbeidsorganisatie gelegd. Dit laatste is volgens Hall (1984) het meest kritieke deel, namelijk: de relatie tussen bedrijfsopleidingen en (de missie en het beleid van) de arbeidsorganisatie. De kennis en vaardigheden die werknemers zich met behulp van bedrijfsopleidingen kunnen verwerven moeten zijn afgeleid van de competenties die de organisatie op de korte, maar vooral ook op de langere termijn nodig heeft (zie o.a.: London, 1989; Carnevale, Gainer & Villet, 1990; Garavan, 1991; Swanson, 1994; Torraco, 1995). Met name dit laatste is in belang toegenomen gezien de snel opeenvolgende en vaak onvoorspelbare ontwikkelingen waar organisaties tegenwoordig mee te maken krijgen: opleidings- en leeractiviteiten moeten niet alleen gericht zijn op de huidige en verwachte kennis en ervaringen in arbeidsorganisaties, maar ook condities scheppen voor succesvol handelen in de toekomst: 'De opgave is mens en onderneming in ontwikkeling te houden' (Van der Zee, 1995, p. 115). Dit 'vernieuwend leren' staat in het concept van de lerende organisatie centraal. Vernieuwend of dubbelslag leren richt zich daarbij op een verandering van fundamentele regels en normen in plaats van op specifieke acties en gedragingen die bij verbeterend (of enkelslag) leren centraal staan (Argyris & Schön, 1978; Dillen & Romme, 1995; Tjepkema & Wognum, 1995). Bij verbeterend leren blijft het bestaande gehandhaafd, maar leert de organisatie dit beter of efficiënter te doen. Vernieuwend leren leidt tot 'ontwikkelingen in de referentiekaders en interpretatieschema's op basis waarvan doorgaans beslissingen worden genomen' (Dillen & Romme, 1995, p. 163). Doelen of ideeën omtrent de beste manier om die doelen te bereiken worden bijgesteld, waardoor de onderneming in ontwikkeling blijft (Tjepkema & Wognum, 1995).

#### **Bedrijfsopleidingsvoorzieningen**

Opleidings- en leeractiviteiten zijn concrete invullingen van de meer algemene term bedrijfsopleidingen. Zij betreffen alle georganiseerde activiteiten waarin werknemers nieuwe kennis, houding en vaardigheden leren die voor de verbetering van hun functioneren en dat van de arbeidsorganisatie nodig zijn (zie o.a. Hall & Goodale, 1986; Tjepkema & Wognum, 1999). Zoals in het eerste hoofdstuk al is aangegeven zijn voorbeelden van dergelijke leerbevorderende activiteiten niet alleen formele bedrijfsinterne en -externe cursussen of trainingen en (multimedia-) voorzieningen voor leren op de werkplek, maar ook het bezoeken van workshops en studiedagen, 'job-rotation' of detachering, het meelopen met ervaren collega's, het opzetten van studiecentra of het regelen van bepaalde overlegsituaties. Human resource development (HRD), training en opleiding en competentie-ontwikkeling zijn begrippen die naast vele andere omschrijvingen (zie onder meer Van der Zee, 1995) min of meer als synoniemen voor opleidings-, ontwikkelings- en leeractiviteiten worden gehanteerd. Als overkoepelende term zullen we waar mogelijk de term 'bedrijfsopleidingen' hanteren of kortweg spreken over 'opleiding' of 'opleidingsactiviteit'.

Op basis van het voorafgaande wordt in dit onderzoek een bedrijfsopleiding gedefinieerd als *een strategische, binnen het (huidige en toekomstige) organisatiebeleid passende voorziening die erop gericht is werknemers en*

*arbeidsorganisaties in ontwikkeling te houden door doelgerichte processen van verbeterend en vernieuwend leren te realiseren.*

## **2.3 Opleidingsbeleidsvorming**

In paragraaf 2.3.1 wordt eerst aangegeven dat beleidsvorming, strategieformulering, planning en besluitvorming als verwante begrippen kunnen worden opgevat. Vervolgens wordt in paragraaf 2.3.2. het opleidingsbeleidsproces besproken, waarbij een onderverdeling wordt gemaakt in opleidingsbeleidsvorming en opleidingsbeleidsvoering. In paragraaf 2.3.3 wordt uiteengezet dat opleidingsbeleidsvorming vanuit meerdere beleidsperspectieven benaderd kan worden en wordt aangegeven vanuit welk perspectief dit onderzoek is opgezet. Zoals er meerdere beleidsperspectieven zijn, zijn er ook meerdere methoden van beleidsvorming. Dit komt in paragraaf 2.3.4 aan de orde, waarbij tevens wordt aangegeven op welke methode dit onderzoek is gebaseerd. Paragraaf 2.3.5, tenslotte, besteedt aandacht aan de niveaus waarop beleids- en opleidingsbeleidsvorming zich kunnen voordoen en wordt ingegaan op de verticale en horizontale integratie van beleidsprocessen.

### **2.3.1 Verwante basisbegrippen**

Beleidsvorming, strategieformulering, planning en besluitvorming zijn termen die in de literatuur en in de praktijk door elkaar worden gebruikt. *Strategieformulering* verwijst bijvoorbeeld naar het ontwikkelen van een strategie of plan waarin de algemene doelen van een organisatie worden vastgelegd en in overeenstemming met de omstandigheden richtlijnen worden gegeven om deze doelen te realiseren (Sminia, 1990b; Quinn, Mintzberg & James, 1988). Keuning en Eppink (1990, p. 347) hanteren een vergelijkbare definitie. Zij omschrijven strategieformulering als 'het vaststellen van doeleinden van een organisatie, aangeven van de wegen waarlangs, c.q. de middelen waarmee de organisatie de gestelde doeleinden wil verwezenlijken'.

*Planning* heeft in de gangbare betekenis van het woord betrekking op het opstellen en werken volgens plannen (Van Dale, 1992). Het betreft in het algemeen het formuleren van doelstellingen die men in een meer of minder ver verwijderde toekomst wil verwezenlijken, het bestuderen van de mogelijkheden tot deze verwezenlijking en het vaststellen en systematisch groeperen naar rang en tijdsvolgorde van maatregelen die tot deze verwezenlijking moeten leiden (zie o.a. Keuning & Eppink, 1990). In deze omschrijving zijn dezelfde elementen herkenbaar als in de definitie van strategieformulering, namelijk doeleinden, middelen en tijdskeuzes.

Deze keren ook terug in de definitie van *beleidsvorming*, door Hoogerwerf (1993) omschreven als het streven naar het bereiken van bepaalde doeleinden met bepaalde middelen en bepaalde tijdskeuzes. Beleidsdenken in termen van doeleinden en middelen, welke volgens Hoogerwerf de grondstructuur van elk beleid vormen, wordt ook wel finaal denken genoemd. Het tijdselement is door Hoogerwerf in de

omschrijving opgenomen omdat de doeleinden van een beleid veelal impliciet of expliciet naar tijdstippen verwijzen. In een incompleet beleid kan de keuze van tijdstippen en een tijdsvolgorde ontbreken.

Beleid is overigens niet zomaar een samenstel van doeleinden, middelen en tijdskeuzen. Het is een antwoord op een probleem. Het is een poging om een probleem op een bepaalde manier, namelijk door doelgericht denken en handelen, op te lossen, te verminderen of te voorkomen. Problemen worden door Hoogerwerf ruim opgevat. In zijn optiek en die van vele anderen (zie onder andere Kaufman, 1986; De Leeuw, 1988; Plomp, Feteris, Pieters & Tomic, 1992) is een probleem te omschrijven als een verschil (discrepantie) tussen de huidige situatie en een voorstelling van de verwachte of gewenste situatie.

Beleid wordt gevormd in een dynamisch proces van onderling samenhangende acties en interacties. *Besluitvorming* over doelen en doelrealisatie is een belangrijk aspect van beleidsvorming. De overeenkomst tussen beleidsvorming en besluitvorming is dan ook dat beleidsvorming het nemen van strategische besluiten inhoudt (Van der Krogt, 1983). Mintzberg (1994, p.11) wijst op de overeenkomst tussen planning en besluitvorming in veel definities, op basis waarvan planning wordt omschreven als 'integrated decision making'.

Uit het voorafgaande kan worden geconcludeerd dat de termen beleidsvorming, strategieformulering, planning en besluitvorming verwante begrippen zijn omdat ze allen in grote lijnen uit dezelfde elementen blijken te bestaan. In deze studie worden ze dan ook als synoniemen opgevat.

### 2.3.2 Het proces van opleidingsbelevingsvorming

Opleidingsbelevingsvorming kan worden opgevat als een verbijzondering van het meer algemene begrip beleidsvorming. In navolging van de eerder gegeven omschrijvingen van bedrijfsopleidingen en beleidsvorming kan opleidingsbelevingsvorming dan ook worden gedefinieerd als: *een dynamisch proces van onderling samenhangende acties en interacties waarbij binnen het (huidige en toekomstige) organisatiebeleid passende doelstellingen worden geformuleerd over het in ontwikkeling houden van werknemers en arbeidsorganisaties met behulp van doelgerichte processen van verbeterend en vernieuwend leren.*

In deze definitie is de strategische invalshoek herkenbaar doordat het opleidings- en ontwikkelingsbeleid nadrukkelijk wordt gekoppeld aan het organisatiebeleid op de korte en de langere termijn.

Het denken in termen van doelen en middelen gaat er overigens van uit dat beleidsvorming vooral een denkproces is dat ophoudt bij de totstandkoming van het beleid of het beleidsplan (Temmink, 1995). In deze opvatting wordt de tweedeling 'beleidsvorming' en 'beleidsvoering' zichtbaar. *Beleidsvorming* is strategisch en heeft betrekking op het formuleren van doelen en de wijze waarop men deze doelen wil bereiken. Deze fase, waarin wordt bepaald wat men met opleiden wil bereiken, staat in dit onderzoek centraal. *Beleids(uit)voering* is operationeel en heeft betrekking op de implementatie van het beleid. Het gaat in deze fase vooral om het

toepassen van de gekozen wijze van doelbereiking. Het omvat de inzet van mensen en middelen, de programmering van de uitvoering en de concrete werkwijze om de gestelde doelen te realiseren. De doelen en het beleid staan vast en vormen het kader waarbinnen gehandeld moet worden (Schramade, 1983). In de fase van opleidingsbeleids(uit)voering worden binnen de kaders van het geformuleerde opleidingsbeleid beheersmatige beslissingen genomen over de inzet van mensen en middelen en wordt gekozen voor concrete vormen van bedrijfsopleidingen. Aan deze fase wordt in het onderhavige onderzoek ook aandacht besteed, omdat de wijze waarop het beleid is geïmplementeerd mede bepaalt in welke mate bedrijfsopleidingen effectief zijn. De Leeuw (1988) geeft overigens aan dat de bewaking van de uitvoering van beleid wel tot het plannings- of beleidsproces behoort.

Opleidingsbeleidsvorming is een lastig proces, omdat bij deze vorm van beleidsvorming twee 'organisaties' betrokken zijn: de arbeidsorganisatie, als 'vrager' naar opleidingen en de opleidingsfunctie<sup>1</sup> als 'aanbieder' daarvan. De arbeidsorganisatie is betrokken, omdat zij gebruik wil maken van het middel opleiden. De opleidingsfunctie is betrokken omdat zij opleidingen en leeractiviteiten zal moeten (laten) ontwikkelen die zijn afgestemd op de ontwikkelingen en problemen in de betrokken arbeidsorganisatie. Het dynamische proces van onderling samenhangende acties en interacties, nodig om opleidingsbeleid te kunnen ontwikkelen, moet dan ook plaatsvinden tussen actoren uit de arbeidsorganisatie én uit de opleidingsfunctie.

### 2.3.3 Beleidsperspectieven

In paragraaf 2.3.1 werd beleidsdenken in termen van doeleinden en middelen finaal denken genoemd. Beleid wordt daarmee getypeerd als rationeel en analytisch. Opleidingsbeleidsvorming is in de voorafgaande paragraaf vanuit dit doel-middel denken gedefinieerd. Volgens het *ideaaltypische, zuiver rationele model* verlopen beleidsprocessen sequentieel, lineair en meestal top-down. In een weloverwogen proces worden doelen vastgesteld en middelen gekozen om deze doelen te kunnen realiseren. De beleidsmaker beschikt over volledige informatie om een maximaal haalbare of optimale oplossing te vinden. Een dergelijke beleidstypering houdt in dat activiteiten kunnen worden geprogrammeerd en de resultaten in relatie tot de beoogde doelen geëvalueerd. Op basis van deze evaluatie kan het beleid waar nodig worden bijgesteld (Lotto & Clark, 1986).

Afgeleid van dit ideaaltypische, zuiver rationele model zijn er beleidsvorming-modellen ontwikkeld die meer recht doen aan de praktijksituatie, waaronder de neo-rationele modellen, de incrementele benadering en de mixed-scanning benadering.

<sup>1</sup> Onder opleidingsfunctie wordt hier in navolging van Warmerdam & Van den Berg (1992, p. 55) verstaan: 'het geheel van structurele voorzieningen en regelingen ter bevordering van kwalificatie-ontwikkeling van personeelsleden', met inbegrip van de rol en positie van de bedrijfs- of ondernemingsinterne opleidingsfunctionarissen en opleidingsafdelingen.

De *neo-rationele modellen* houden vast aan het streven naar rationaliteit, maar gaan er vanuit dat er beperkingen zijn. Simon introduceerde daartoe in 1945 de term 'bounded rationality' (Simon, 1997). De beleidsvormer wordt gedwongen tot reductie van de complexiteit van de probleemsituatie om de meest haalbare oplossing te vinden. Een beslisser zal zich met een redelijk acceptabele oplossing tevreden stellen, omdat het ontdekken en ontwikkelen van alternatieven niet tot in de eeuwigheid kan blijven doorgaan (Van Heffen, 1993). De (neo-) rationele benaderingen richten zich vooral op het niveau van de individuele beleidsmaker.

De *incrementele benadering* van Lindblom maakt beleidsvorming ook op andere niveaus mogelijk (Hoppe & Edwards, 1985). Lindblom (1950) presenteerde een methode van beleidsvorming die door hemzelf als 'muddling through' is getypeerd, maar beter bekend staat als incrementele beleidsvorming. De incrementele besluitvormer kiest alleen uit alternatieven die in belangrijke elementen marginaal verschillen van de bestaande situatie, het bestaande beleid en van elkaar (Van Heffen, 1993). Beleidsvorming wordt door hem gezien als een sociaal gefragmenteerd proces waarin interactie en communicatie tussen actoren van groot belang zijn. Middelen en doeleinden zijn niet te onderscheiden, terwijl er een beperkte analyse wordt gemaakt van mogelijke beleidsalternatieven. In dit model wordt benadrukt dat beleidsvorming een compromiskarakter heeft, waarbij de beslisser rekening moet houden met allerlei deelbelangen (Scheerens, 1990a).

Tussen deze twee extremen staat de *mixed scanning benadering* van Etzioni (1967) welke uitgaat van meerdere beleidsvormende repertoires die aandacht schenken aan gelijktijdige informatieverwerving, -verwerking en -bewerking op meerdere lagen in de organisatie (Hoppe en Edwards, 1985). De mixed-scannende besluitvormer maakt zonder in details te treden eerst een keuze uit alle voorstelbare hoofdalternatieven. Daarna neemt hij binnen de context van een hoofdalternatief op een incrementele wijze beslissingen (Van Heffen, 1993).

De genoemde modellen zijn representanten van de klassieke benadering van beleidsvorming (Van Heffen, 1995). Zij impliceren dat doelen op basis van voldoende informatie en in overleg met betrokkenen worden opgesteld. Dit maakt consensus over de na te streven doelen mogelijk. Bij nader onderzoek echter blijkt beleid vaak weinig doelgericht, weinig doeltreffend en weinig doelmatig te zijn, 'althans indien men uitgaat van de doeleinden die het beleid zelf aangeeft' (Hoogerwerf, 1993, p. 21). Beleidsprocessen verlopen dus lang niet altijd rationeel (Hoppe, 1985; Mintzberg, 1994). Aanhangers van de traditionele beleidstheorie gaan er vanuit dat dit mede wordt veroorzaakt doordat doeleinden en middelen vaag zijn geformuleerd, de gekozen doeleinden niet of maar gedeeltelijk met de gekozen middelen kunnen worden gerealiseerd, of dat de communicatie tussen de diverse organisatieniveaus te wensen overlaat, waardoor geen consensus over de beoogde doelen en middelen kan worden verkregen (Lotto & Clark, 1986; Hoogerwerf, 1993). Beleid is dan ook vaak het resultaat van een politiek spel en ondergaat de invloed van de organisationele contexten waarin het wordt gevormd en de probleemsituatie waarop het een antwoord moet geven.

Andere auteurs wijzen erop dat beleidsvorming niet perse rationeel en traditioneel behoeft te verlopen. Het zogenaamde vuilnisvatmodel (Cohen, March & Olsen,

1972) is een extreem voorbeeld van deze opvatting. Dit model ziet beleidsvorming als een proces van georganiseerde anarchie. Het wordt gekenmerkt door oplossingen die op zoek zijn naar problemen, beslissers die op zoek zijn naar werk en beslissingen waarvoor achteraf een aanleiding moet worden gezocht (Masuch, Lapotin & Verhorst, 1987).

Decennia lang zijn de begrippen strategieformulering en planning vrij beperkt ingevuld. Beide hadden vooral te maken met het programmeren van reeds bestaande strategieën, dat wil zeggen het operationaliseren en vertalen van strategieën die de organisatie wil beogen, in concrete plannen. Mintzberg (1994) uitte kritiek op deze gevestigde traditionele opvatting en staat een andere benadering van strategievorming voor. Een organisatie kan namelijk haar toekomst overwegen (plannen) zonder zich met formele procedures bezig te houden. Mintzberg typeert strategievorming dan ook als een creatief proces waarin bepaalde gedragspatronen ontstaan. Hij onderscheidt daarmee strategievorming van planning in de traditionele, beperkte zin.

Ook Galagan (1997, p. 36) neemt afstand van de traditionele invulling van het begrip strategievorming, vanuit de opvatting dat 'people are the link between a strategy and its succes'. Volgens haar mag strategievorming niet beperkt blijven tot een kleine groep beleidsmakers rondom het topmanagement. Vele betrokkenen in én buiten de organisatie (stakeholders) moeten in dit proces participeren om commitment bij de organisatieleden te creëren en beleidsimplementatie te kunnen realiseren. Door een brede betrokkenheid bij beleidsvormingsprocessen ontstaat 'psychological ownership', wat een voorwaarde is voor de implementatie van een kwalitatief goed opleidings- en leeraanbod (vgl. Herman & Herman, 1998).

Ondanks de verschillende accenten kan de in paragraaf 2.3.2 ontwikkelde definitie van opleidingsbeleidsvorming zowel op de traditionele als op de recentere benaderingen van beleidsvorming worden toegepast. In alle benaderingen is namelijk sprake van het nemen van beslissingen voor het oplossen van bestaande of toekomstige probleemsituaties, in overleg met vele betrokkenen in en buiten de organisatie. Vanuit welke benadering dit gebeurt wordt pas zichtbaar in de wijze waarop het beleidsvormingsproces gestalte krijgt. Dit komt in de volgende paragraaf aan de orde.

#### **2.3.4 Methoden voor opleidingsbeleidsvorming**

##### **Methoden voor beleidsvorming in het algemeen**

Volgens de klassieke, rationele modellen wordt ontwerpen van beleid gedefinieerd als het proces van uitdenken, formuleren en toelichten van een te voeren beleid (Hoogerwerf, in Van Heffen, 1993). In deze modellen verlopen beleidsvormingsprocessen volgens een aantal fasen die tezamen een beleidsvormingcyclus vormen. Hoewel het aantal fasen kan verschillen bevat elk model in ieder geval de volgende basisstappen (Koopman en Pool, 1992; Hoogerwerf, 1993; Van Heffen, 1993):

- Het probleem wordt gesignaleerd en/of de opdracht tot probleemoplossing wordt geformuleerd;

- Het probleem wordt geanalyseerd door informatie over dit probleem te verzamelen;
- Het probleem wordt opgelost door uit een aantal alternatieven de best mogelijke oplossing te kiezen, doelen te formuleren en beleidsinstrumenten te overwegen die voor doelrealisatie noodzakelijk zijn.

Sommige modellen voegen de fase waarin het uitvoeringsproces wordt ontworpen en de beslissing wordt ingevoerd aan het beleidsontwikkelingsproces toe. Deze fase behoort in de optiek van dit onderzoek echter niet tot het proces van beleidsvorming, maar tot het deelproces beleids(uit)voering.

De wijze waarop deze deelstappen worden ingevuld en de beleidsperspectieven die daarbij het uitgangspunt vormen, lijken vooral afhankelijk te zijn van het beleidsprobleem dat om een oplossing vraagt. De rationale en systematische aanpak bijvoorbeeld is volgens Van Heffen (1993) minder geschikt voor de aanpak van alle typen van beleidsproblemen. Eenvoudige problemen kunnen simpeler worden opgelost, terwijl deze aanpak niet flexibel genoeg is voor de oplossing van complexe problemen. Dergelijke problemen vereisen professionals die op basis van hun deskundigheid en de beschikbare kennis een strategie ontwikkelen, waarmee een ingewikkelde problematiek kan worden aangepakt.

#### **Modellen van Van Heffen**

Van Heffen heeft daarom vier ontwerp- of beleidsvormingsmodellen geformuleerd die gebaseerd zijn op de beleidsperspectieven die in paragraaf 2.3.3 zijn beschreven en geschikt zijn om beleid te ontwikkelen voor vier uiteenlopende typen problemen. De vier modellen zijn afgeleid van de ontwerpsystematiek van Hoogerwerf (gebaseerd op de neo-rationele, incrementele en mixed scanning beleidsmodellen) en van de ideeën van Mintzberg over strategievorming in verschillende typen organisaties (gebaseerd op de contingentietheorie<sup>2</sup>).

Op basis van de factoren complexiteit en onzekerheid heeft Van Heffen vier probleemtypen onderscheiden. *Complexiteit* heeft in zijn optiek betrekking op het aantal elementen dat aan de probleemsituatie te onderkennen is, het aantal relaties daartussen en de mate van verandering die zich daarin voordoet. Omdat complexe problemen een groot aantal oorzaken en een groot aantal gevolgen kunnen hebben, kan het onderschatten van de complexiteit van een probleem de doelbereiking van een beleid negatief beïnvloeden. *Onzekerheid* heeft volgens hem betrekking op de beschikbaarheid van betrouwbare kennis en inzichten over de omgeving. Dergelijke informatie is onontbeerlijk voor het nemen van beslissingen, het plannen van acties en het vaststellen van acties. Negeren van onzekerheid kan leiden tot een te geringe aandacht voor de mogelijkheid om meer informatie te verzamelen met als gevolg dat ongefundeerde beslissingen worden genomen en onrealistische doelen en middelen worden geformuleerd.

<sup>2</sup> De contingentietheorie gaat ervan uit dat de structuur en de processen van een organisatie moeten passen bij de omgeving waarbinnen zij functioneert (Van de Ven & Drazin, 1985; Van Heffen, 1995).



In figuur 2.1 zijn de vier probleemttypen met de bijbehorende ontwerpmodellen weergegeven. Het routine-model is volgens Van Heffen het meest geschikt om beleid te ontwerpen voor eenvoudige en zekere problemen, het diagnose-model past meer bij complexe en zekere problemen. Het intuïtie-model past bij eenvoudige en onzekere problemen, terwijl het leer-model met name beleid kan ontwikkelen voor complexe en onzekere problemen. Het diagnose-model komt overeen met de ontwerpmethodede van Hoogerwerf. De overige modellen volgen in principe ook de basisstappen van beleidsontwikkeling, maar minder star. De stappen fungeren dan ook eerder als leidraad voor het ontwerpen van een op de probleemsituatie afgestemd beleid, dan als strakke ontwerpregels.

	Eenvoudig	Complex
Zeker	Routine-model	Diagnose-model
Onzeker	Intuïtie-model	Leer-model

**Figuur 2.1:** Typen van problemen en ontwerpmodellen (bron: Van Heffen, 1993)

Nadere bestudering van de vier modellen leidt tot het inzicht dat er naast de criteria ‘complexiteit van het probleem’ en ‘onzekerheid over de omgeving door het ontbreken van betrouwbare informatie hierover’ nog een derde criterium aan deze modellen ten grondslag ligt, namelijk: ‘het meer of minder formele en rationele verloop van het beleidsvormingsproces’. Het routine-model gaat namelijk uit van standaardkennis, routine-gestuurde waarnemingen en standaardprocedures (in het kader van bestaand beleid). Er is sprake van een rationeel proces waarin beleidsvorming duidelijk van beleidsvoering is te onderscheiden. Het diagnose-model baseert zich op wetenschappelijke inzichten en beschikbare empirische gegevens. Ook in dit model is beleidsvorming van beleidsvoering te onderscheiden. Toepassing van dit model kost vanwege de uitgebreidheid van analyses veel tijd. Het intuïtie-model is voornamelijk gebaseerd op ervaringskennis. Dit model is minder formeel van karakter. Beleidsvorming en beleidsvoering zijn bijvoorbeeld maar ten dele van elkaar gescheiden. Het leer-model tenslotte baseert zich op allerlei soorten kennis en vermoedens en op de resultaten van de uitvoering. Beleidsvorming en beleidsvoering lopen grotendeels parallel. De ontwerper probeert het probleem door middel van ‘trial and error’ op te lossen. Het zoeken van een oplossing en het verkrijgen van kennis gaan dan ook hand in hand. Het resultaat is afhankelijk van de hoeveelheid en de kwaliteit van de informatie waarover de ontwerper beschikt.

#### **Modellen van Koopman en Pool**

Ook Koopman en Pool (1992) zijn de mening toegedaan dat het ideaaltypische, rationele model niet voor alle probleemsituaties geschikt is. Zij hebben daarom onderzocht welke vormen van besluitvorming in de praktijk werden gehanteerd. Uit hun onderzoek blijkt dat dit proces valt in te delen in vier hoofdvormen of configuraties: het bureaucratische model, het neo-rationele model, het arena model en het open-eind model (Pool, 1990; Koopman en Pool, 1992). Elk model kent een specifieke vorm van besluitvorming die met behulp van vier criteria of

procesdimensies kan worden getypeerd. Deze dimensies zijn door hen afgeleid van bij hen bekende typeringen van beleidsprocessen.

Twee dimensies, namelijk de mate van informatiegebruik en de mate van formalisatie zijn ook bij Van Heffen herkenbaar en in het voorafgaande reeds toegelicht. De andere twee betreffen de mate van betrokkenheid bij beleidsvormingsprocessen (centralisatie) en de mate waarin belangen conflicteren bij de keuze voor de probleemoplossing (confrontatie). Bij centralisatie gaat het vooral om de vraag in welke mate de manager de besluitvorming aan zichzelf houdt, dan wel andere groeperingen, partijen of hiërarchische niveaus hierbij betreft of de besluitvorming aan hen delegeert. Confrontatie vloeit voort uit modellen over besluitvorming als politiek proces, waarin partijen op basis van hun machtspositie trachten hun deelbelangen te realiseren. Volgens Wrapp (in Koopman en Pool, 1992) kunnen partijen dan kiezen uit een botsing en het doordrukken van de eigen voorkeur, een compromis waarbij in overleg en onderhandeling een oplossing wordt gevonden, het overtuigen van de tegenpartij op basis van argumenten, of het uitstellen of omzeilen van het besluit tot de conflictstof is afgenomen of verdwenen.

Tabel 2.1 geeft een overzicht van de besproken modellen en hun relatie met de onderscheiden procesdimensies. Ook in deze modellen zijn de beleidsperspectieven die in paragraaf 2.3.3 zijn beschreven min of meer herkenbaar. Besluitvorming in het neo-rationele model bijvoorbeeld vindt plaats volgens de principes van het rationele denken. Beslissingen zijn het resultaat van bewuste keuzes, genomen door één manager die een sterk stempel op het besluitvormingsproces zet. Herman & Herman (1998) noemen dit het hiërarchische model, waarbij de manager geen vertrouwen heeft in de besluitvormingscapaciteiten van andere organisatieleden. Er is een lage formalisatiegraad omdat regelgeving de macht van de top te veel zou beperken.

In het bureaucratische model wordt de besluitvorming ‘ingesnoerd’ door regelgeving. Dat kunnen regels van de organisatie zelf zijn, bijvoorbeeld omschrijvingen van taken en bevoegdheden, vergaderreglementen en dergelijke, maar ook regels die van buitenaf worden opgelegd, bijvoorbeeld wetgeving of voorschriften vanuit het concern. Via deze regels raakt de besluitvorming geformaliseerd. In diverse stadia worden allerlei spelers of groeperingen geacht een bijdrage te leveren, ‘al is het maar door het zetten van een paraaf’.

**Tabel 2.1:** Vier modellen van besluitvorming en hun relatie met de vier procesdimensies (bron: Koopman & Pool, 1992)

Dimensies besluitvormingsproces	Neo-rationele model	Bureaucratisch model	Arena model	Open-eind model
Centralisatie	hoog	matig/hoog	laag	laag
Formalisatie	laag	hoog	matig/hoog	laag
Informatie	hoog/laag	hoog	laag	hoog/laag
Confrontatie	laag	laag	hoog	hoog

In het arena-model wordt de besluitvorming beheerst door onderhandelingen tussen diverse belanghebbenden. De macht is relatief gespreid, de onderlinge machtsverschillen zijn klein. Er is geen centraal apparaat dat zijn wil gemakkelijk kan opleggen. Het is een voortdurend probleem voldoende consensus en acceptatie voor beslissingen te verwerven. Onderlinge strijd en gebrek aan samenwerking bedreigen het functioneren van de organisatie.

In het open-eind model tenslotte wordt besluitvorming gekenmerkt door een onzekere procesgang. Er is een beperkt zicht op het doel of op de weg waarlangs dit doel te bereiken is. Toevallige omstandigheden en onvoorspelbare gebeurtenissen doorkruisen de aanpak. Deze dwingen tot een stap-voor-stap benadering, waarbij men zich telkens weer moet aanpassen aan nieuwe eisen en omstandigheden (Koopman & Pool, 1992).

Evenals de eerder besproken ontwerpmodellen van Van Heffen (1995) maken de vier modellen van Koopman en Pool duidelijk dat er niet één methode van beleidsvorming bestaat die geschikt is voor uiteenlopende probleemsituaties. Kenmerken van de context en de probleemsituatie bepalen welke strategie het meest effectief is (Pool, 1990; Koopman en Pool, 1992). Geheel in lijn met de contingentietheorie vonden zij in hun onderzoek namelijk een koppeling tussen besluitvormingsprocessen en de situatie waarin deze zich voordoen (de omgeving, de organisatie, het type probleem). De vier modellen zijn bijvoorbeeld alle herkenbaar in de verzekerings- en de metaalsector. De verzekeringssector kent echter een hogere frequentie van arena- en open-eindprocessen dan de bedrijven in de metaalsector, waar bureaucratische processen het sterkst vertegenwoordigd zijn. In ziekenhuizen daarentegen komen alleen arena- en open-eind processen voor. Koopman en Pool verklaren de gevonden verschillen onder andere door verschillen in de structuur van en decentralisatie binnen de organisatie en in de mate van omgevingsturbulentie in deze sectoren.

#### **Methoden voor opleidingsbeleidsvorming in arbeidsorganisaties**

De constatering dat er niet één methode van beleidsvorming bestaat die geschikt is voor de meest uiteenlopende probleemsituaties, lijkt ook op te gaan voor opleidingsbeleidsvorming in arbeidsorganisaties (Dekker & Schramade, 1991a, 1991b). In een bureaucratische organisatie zal een formele en rationele strategie waarschijnlijk meer geschikt zijn voor het oplossen van complexe problemen dan een meer intuïtieve, informele strategie, waarbij beleidsvorming en beleidsuitvoering al werkend gestalte krijgen. Voor het met behulp van opleiden oplossen van eenvoudige functioneringsproblemen van enkele organisatieleden zal minder informatie nodig zijn dan voor het oplossen van de functioneringsproblemen die de organisatie verwacht als gevolg van een op termijn door te voeren organisatiebrede verandering. Voor het ontwerpen van een op de probleemsituatie afgestemd opleidingsbeleid zal dan ook aandacht besteed moeten worden aan de context van het opleidingsbeleidsproces en de probleemsituatie waarvoor een oplossing moet worden geformuleerd. Daarbij zullen de eerder onderscheiden drie basisstappen voor beleidsontwikkeling (probleemsignalering, probleemanalyse en probleemoplossing) doorlopen moeten worden. Het hangt van de context en de probleemsituatie af of

deze stappen als strakke ontwerpregels zullen fungeren of meer als leidraad kunnen worden opgevat.

### **2.3.5 Niveaus van opleidingsbeleidsvorming**

#### **Niveaus van beleidsvorming in het algemeen**

Uit het voorafgaande kan worden afgeleid dat beleidsvormingsprocessen in principe op meerdere niveaus in de organisatie kunnen plaatsvinden. Meestal worden drie niveaus onderscheiden (Huse, in: Rothwell & Kazenas, 1989; De Leeuw, 1988; Koopman & Pool, 1992; Keuning & Eppink, 1993; Van Dam & Marcus, 1995):

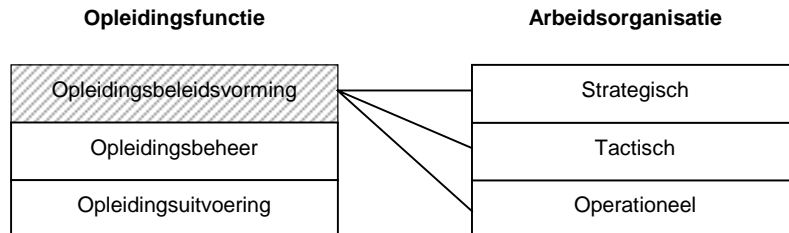
1. Het strategische niveau. Dit niveau omvat dat deel van het beleid dat betrekking heeft op de continuïteit van de organisatie. De positie van de organisatie in de omgeving is in het geding. Activiteiten op dit niveau zijn dan ook sterk georiënteerd op de externe omgeving en op de wijze waarop de organisatie zich daarbinnen handhaaft.
2. Het tactische niveau. Dit niveau omvat dat deel van het beleid dat betrekking heeft op organiserende en structurerende taken die, uitgaande van het strategisch beleid, nodig zijn. Het gaat hier met name om de tactische beslissingen om de organisatiedoelen te kunnen realiseren. Het omvat de allocatie van middelen, investeringsbeslissingen ten aanzien van mensen, kennis en apparaten, alsmede het creëren van structuren en procedures.
3. Het operationele niveau. Dit niveau heeft betrekking op het geheel aan taken dat bij een gegeven strategisch en tactisch beleid nodig is om de beleidsuitvoering zo goed mogelijk te laten verlopen.

In de rechterkolom van figuur 2.2 zijn deze niveaus voor de arbeidsorganisatie weergegeven. Op al deze niveaus kunnen zich problemen en ontwikkelingen voordoen. Op het strategische niveau vinden bijvoorbeeld structuur- en beleidswijzigingen plaats, op het tactische niveau kan het functioneren van afdelingen worden verbeterd, terwijl op het operationele niveau teveel storingen in het productieproces kunnen optreden. De oplossing van deze problemen en het ondersteunen van de ontwikkelingen vereisen vaak dat werknemers zich nieuwe kennis, houding en vaardigheden moeten verwerven. Eén van de middelen daartoe is het inzetten van opleidings- en andere leeractiviteiten.

#### **Niveaus van opleidingsbeleidsvorming**

Om opleidingsbeleid voor probleemsituaties in de arbeidsorganisatie te kunnen maken moet worden onderzocht welke competenties de arbeidsorganisatie in dit verband nodig heeft en met behulp van welke opleidings- en leeractiviteiten deze verworven kunnen worden. Voor dit opleidingsbeleidsvormingsproces zijn op elk niveau van de arbeidsorganisatie specifieke actoren van belang, elk met eigen wensen en behoeften ten aanzien van de benodigde competenties (Rothwell & Kazenas, 1989). Bovendien gelden per niveau eigen tijdslijnen (Huse, in Rothwell & Kazenas, 1989). Het strategische niveau heeft een lange termijn karakter en kent het topmanagement als belangrijkste actor, het tactische niveau is gericht op de

middellange termijn en heeft het middenmanagement en ondersteunende afdelingen als centrale actoren, terwijl het operationele niveau korte termijn gericht is en het eerste-lijnsmanagement en de uitvoerende werknemers als belangrijkste actoren kent. Opleidingsbeleid kan dan ook op zowel het strategische, tactische als operationele niveau van de arbeidsorganisatie worden vastgesteld en al dan niet formeel worden vastgelegd in een opleidingsbeleidsplan.



**Figuur 2.2:** Niveaus in opleidingsbeleidsvorming

Ook in de opleidingsfunctie zijn het strategische, tactische en operationele niveau te herkennen (zie de linkerkolom van figuur 2.2). Op het strategische niveau worden de opleidings- en leerdoelen bepaald en vindt derhalve de opleidingsbeleidsvorming op het strategisch, tactische en/of operationele niveau van de arbeidsorganisatie plaats. Opleidingsbeleidsbeslissingen kunnen door middel van beheers- en uitvoeringsbeslissingen worden gerealiseerd. Het gaat dan om het proces van beleids(uit)voering. Opleidingsbeheer op het tactische niveau heeft vooral betrekking hebben op de inzet van mensen en middelen en andere investeringsbeslissingen en het creëren van procedures en -structuren om bedrijfsopleidingen mogelijk te maken. Opleidingsuitvoering op het operationele niveau betreft vooral het realiseren en uitvoeren van de opleidings- en andere leeractiviteiten waartoe is besloten.

### Verticale integratie

Door middel van de lijnen tussen het niveau van opleidingsbeleidsvorming in de opleidingsorganisatie en de drie niveaus in de arbeidsorganisatie is in figuur 2.2 gevisualiseerd dat het opleidingsbeleid op zowel het strategische, tactische als operationele niveau van de arbeidsorganisatie kan worden vastgesteld. De systeembenadering benadrukt de onderlinge afstemming en integratie tussen de (opleidings)beleidsprocessen op deze niveaus (Gilbert, 1978; Romiszowski, 1984; Van de Ven & Drazin, 1985; Keuning & Eppink, 1990; Banathy, 1991; Swanson, 1994; Rummler & Brache, 1995). Het gaat in dit geval om de zogenaamde verticale integratie, wat wordt omschreven als de interne samenhang tussen strategische, tactische en operationele beleidsbeslissingen. Afwijkingen in dit patroon veroorzaken een lagere effectiviteit (Van de Ven & Drazin, 1985). In de praktijk lijkt van een dergelijke afstemming echter slechts beperkt sprake (Mulder et al., 1989; Wognum, 1995b; Wognum & Mulder, 1997), wat de kans vergroot dat eventuele opleidingsprogramma's bij voorbaat ineffectief zijn.

### **Horizontale integratie**

De verbinding tussen opleidingsbeleidsvorming en de arbeidsorganisatie, zoals in figuur 2.2 is aangegeven, houdt in dat opleidingsbeleidsvorming idealiter zal leiden tot strategisch afgestemde opleidings- en leeractiviteiten. De kennis en vaardigheden die werknemers uit de arbeidsorganisatie zich met behulp van deze activiteiten kunnen verwerven zijn afgeleid van de competenties die de organisatie op korte en/of langere termijn nodig heeft. Guest en Kluijtmans, aangehaald door Leijten (1992), noemen dit strategische integratie, waarmee de onderlinge samenhang en integratie van allerlei vormen van beleid (in dit geval opleidingsbeleid en organisatiebeleid) wordt bedoeld. Leget (1997) en Leijten (1992) hebben aangetoond dat strategische integratie van sociaal- of personeelsbeleid met het organisatiebeleid aantoonbaar verband houdt met het succes van een organisatie. De strategische integratie tussen opleidingsbeleid en organisatiebeleid, in navolging van Glauvé (1997) 'horizontale integratie' genoemd, is belangrijk, vanuit de veronderstelling dat strategisch afgestemde opleidings- en leeractiviteiten zullen bijdrage aan de oplossing van een probleemsituatie en daarmee aan het succes van de arbeidsorganisatie. Het gaat hier om de effectiviteit van bedrijfsopleidingen. In de volgende paragraaf wordt nader op dit begrip ingegaan.

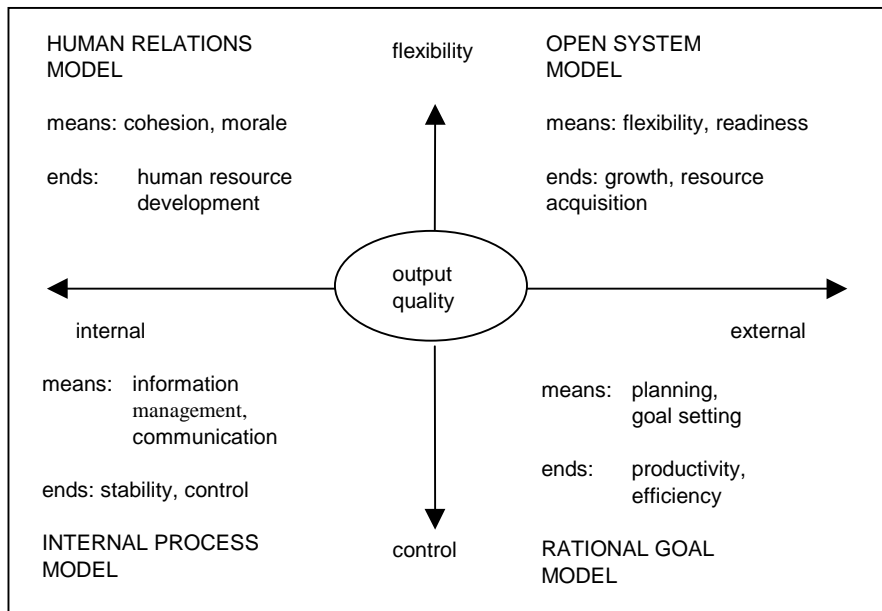
## **2.4 Effectiviteit van bedrijfsopleidingen**

In paragraaf 2.4.1 worden de heersende effectiviteitsopvattingen besproken en wordt aangegeven op welke opvatting deze studie is gebaseerd. Vervolgens besteedt paragraaf 2.4.2 aandacht aan de niveaus die aan opleidingseffectiviteit onderscheiden kunnen worden.

### **2.4.1 Opvattingen over effectiviteit**

Er zijn in de literatuur meerdere opvattingen over effectiviteit te vinden. Deze zijn door Quinn & Rohrbaugh (1983) in vier typen of modellen gecategoriseerd: het 'human relations model', het 'open system model', het 'internal process model' en het 'rational goal model' (zie figuur 2.3). Aan deze modellen blijken drie dimensies ten grondslag te liggen. Deze representeren de waarden die ten grondslag liggen aan de uiteenlopende criteria die gehanteerd worden voor het bepalen van de effectiviteit van organisaties (Boerman, 1998). De eerste dimensie (de horizontale as) representeert de focus van de organisatie. Deze varieert van een interne gerichtheid waarbij individuele organisatieleden en processen centraal staan, tot een externe gerichtheid waarbij de organisatie en de relatie met de omgeving centraal staat. De tweede dimensie (de verticale as) heeft betrekking op de organisatiestructuur en maakt een onderscheid tussen een interesse in stabiliteit en controle enerzijds en een accent op flexibiliteit en verandering anderzijds. De derde dimensie (de diepte-as) reflecteert een doel-middel continuüm van de organisatie. Het betreft hier de mate van betrokkenheid bij de verlangde output van een organisatie. Een onderscheid wordt gemaakt tussen belangstelling voor doelen en een interesse in middelen

(Leijten, 1992). Het 'human relations model' benadrukt een flexibele structuur en heeft een intern gerichte organisatiefocus. Conflict en moraal zijn middelen en het ontwikkelen van het menselijk potentieel geldt als doel om de verlangde output van een organisatie te kunnen realiseren. Het 'open system model' schenkt aandacht aan een flexibele structuur en heeft een externe organisatiefocus. Flexibiliteit en 'readiness' (door Leijten vertaald als alerte reactie) zijn middelen, terwijl groei en verwerving van middelen doelen zijn voor de realisatie van de organisatie-output. Het 'rational goal model' heeft een externe focus met aandacht voor een controlerende organisatiestructuur. Planning en doelbepaling zijn in dit model de middelen en productiviteit en efficiëntie de doelen. Het 'internal process model' is intern gericht met aandacht voor een controlerende structuur. Informatiemanagement en communicatie zijn de middelen en stabiliteit en controle de doelen voor de realisatie van de organisatie-output (Leijten, 1992).



**Figuur 2.3:** Typologie van effectiviteitsmodellen (Bron: Quinn & Rohrbaugh, 1983)

Welke modellen en criteria de meeste aandacht krijgen zal, aldus Leijten, afhangen van de managementopvattingen van belangengroeperingen, organisatie- en omgevingskenmerken en de levenscyclus van de organisatie. Scheerens (1989) daarentegen ziet de 'output van het primaire productieproces' als de eigenlijke (ultieme) effectiviteitsdimensie. Effectiviteit heeft dan betrekking op de mate waarin wenselijk geachte kwantiteit en kwaliteit van de output (de resultaten op de korte termijn) en outcomes (de langere termijn uitkomsten) van het primaire productieproces zijn gerealiseerd. Hij legt dan ook een accent op het rationele doelmodel als

ultiem effectiviteitsmodel, met doelbepaling als middel en productiviteit en efficiëntie als doel. De effectiviteitscriteria die ten grondslag liggen aan de middelen en doelen in de overige drie modellen, zoals de onderlinge afstemming tussen betrokken organisatieleden, arbeidssatisfactie en betrokkenheid van medewerkers, alsmede de mate waarin de organisatie in staat is hulpbronnen uit de omgeving te verwerven, zijn volgens deze visie effectiviteitsbevorderende criteria.

Aansluitend bij de opvatting van Scheerens zijn bedrijfsopleidingen effectief in de mate waarin de beoogde opleidingsdoelen zijn gerealiseerd. Deze doelen hebben betrekking op het vooraf gedefinieerde organisatieprobleem en de daaruit afgeleide behoefte aan kwalificatie-ontwikkeling op individueel, afdelings- of organisatie-niveau. Dit doel-middel denken is ook te vinden bij Diedrich (1988), die 'der Zielansatz' opvat als referentiekader voor de bepaling van de effectiviteit van bedrijfsopleidingen. Er is sprake van een 'goal-centered judgement' van de effectiviteit van bedrijfsopleidingen (Cameron & Whetten, 1983). Criteria, zoals een professionele opleidingsstaf, een nauwe samenwerking met het management van de arbeidsorganisatie, het bijhouden van de kwaliteit van producten en diensten, door Chalofsky en Reinhart (1988) effectiviteitscriteria genoemd, zijn in deze optiek effectiviteitsbevorderende factoren welke ten grondslag liggen aan één of meerdere van de overige door Quinn en Rohrbaugh onderscheiden effectiviteitsmodellen (figuur 2.3).

Ook Kessels (1993) ziet doelbepaling als middel om de effectiviteit van bedrijfsopleidingen te bevorderen. In zijn onderzoek gaat hij daartoe uit van de samenhang die er bestaat tussen de opvattingen van alle betrokken partijen over wat het probleem is en hoe het kan worden opgelost door middel van educatieve voorzieningen. Hij noemt dit externe consistentie. De resultaten van zijn onderzoek wijzen erop dat externe consistentie een voorwaarde is voor de optimale opbrengst van de opleidings- of leeractiviteit. Externe consistentie blijkt van bepalend belang te zijn voor de succesvolle implementatie van deze activiteit. Kessels wijst daarbij op de noodzaak van een intern consistent curriculum. Het gaat hier om operationele activiteiten van de opleidingsafdeling welke betrekking hebben op het ontwerpen en implementeren van concrete opleidingsprogramma's. Het toepassen van leerstrategieën, het samenstellen van opleidingsmateriaal en handleidingen voor docenten en coaches maken deel uit van deze leersituaties. Een dergelijk curriculum is intern consistent wanneer er 'logische contingenties' zijn tussen:

- de veranderingen die nodig zijn in de werkomgeving,
- de noodzakelijke vaardigheden van managers en medewerkers om die veranderingen teweeg te brengen, en
- de leersituaties die het verwerven van die vaardigheden bevorderen (Kessels, 1993, p. 220).

In zijn onderzoek is ondersteuning gevonden voor de veronderstelling dat een intern consistent curriculum een positieve invloed heeft op de effecten van bedrijfsopleidingen, mits de opleidingsfunctionaris deskundig is in het realiseren van een dergelijk curriculum. Voorwaarde daarbij is ook dat externe consistentie is



gerealiseerd. 'Als aan deze voorwaarden niet voldaan is, kan een intern consistent curriculum zelfs contra-productief werken' (Kessels, 1993, p. 224).

Het voorafgaande ondersteunt de keuze voor het rationele doelmodel als grondslag voor de effectiviteitsopvatting in deze studie. Opleidingsbeleidsvorming en doelbepaling worden daarbij gezien als middel om die resultaten te realiseren die de organisatie nodig heeft. Een intern consistent curriculum is in dit verband een effectiviteitsbevorderende maatregel, welke past binnen het 'internal process model' van Quinn & Rohrbaugh.

#### **2.4.2 Niveaus van opleidingseffectiviteit**

Effectiviteit is mede afhankelijk van degene die de effectiviteitsvraag stelt, diens functie en positie in de arbeidsorganisatie en het soort effecten dat deze van bedrijfsopleidingen verwacht (Cameron & Whetten, 1983; Freeman, 1984; Wognum, 1995b), maar ook van de beslissingen die deze functionaris op basis van de geconstateerde resultaten wil nemen (Smith, 1987). Opleidingsfunctionarissen willen inzicht in de tevredenheid van de cursisten over het geleverde programma en willen weten of zij de leerdoelen ook hebben bereikt. Op basis van deze evaluatiegegevens kunnen de opleidingen worden verbeterd. Deelnemers willen eveneens informatie over hun leerresultaten. Zij verwachten daardoor beter te kunnen functioneren en wellicht kans te maken op een betere positie in de arbeidsorganisatie. Het middenmanagement en de uitvoerend leidinggevenden willen weten of functioneringstekorten van de werknemers zijn opgeheven, of willen inzicht in de bijdrage van opleidingen aan het realiseren van de doelstellingen van de afdeling. Het topmanagement wil vooral weten of de organisatieproblemen als gevolg van de opleiding zijn opgelost en de organisatieresultaten zijn verbeterd. Bij tegenvallende opleidingseffecten zal het topmanagement kunnen besluiten om de opleiding te laten aanpassen of om een ander middel ter oplossing van de organisatieproblemen in te zetten (Wognum, 1995b).

Opleidingsdoelen behoeven dus niet altijd betrekking te hebben op het resultaten- of productiviteitsniveau van afzonderlijke organisaties (zie o.a. Brinkerhoff, 1987). Dit betekent dat opleidingseffectiviteit op meerdere niveaus kan worden gemeten. Welke dit zijn kan worden afgeleid van de typen opleidingseffecten die in de literatuur worden onderscheiden.

Kirkpatrick (1994) onderscheidt de volgende typen opleidingseffecten:

- klanttevredenheid in de vorm van reacties die de opleidingsprogramma's oproepen bij deelnemers aan de opleidingen;
- leerresultaten, in de vorm van de toegenomen kennis, houding en vaardigheden van deelnemers als gevolg van de opleidingsprogramma's;
- verandering in werkgedrag van de deelnemers als resultaat van de gevolgde opleiding;
- de resultaten voor de organisatie, in de vorm van bijvoorbeeld toegenomen productie, vermindering van ongelukken.

Andere auteurs (waaronder Phillips, 1983; Brinkerhoff, 1987; Chalofsky & Reinhart, 1988) hanteren een vergelijkbare indeling als Kirkpatrick.

Het eerstgenoemde niveau heeft voornamelijk betrekking op de tevredenheid met het opleidingsproces. Reacties in dit verband zijn dan ook geen opleidingseffecten in de juiste zin van het woord. Evaluatievragen hebben op dit niveau vooral betrekking op aspecten van vormgeving en uitvoering van de opleidings- of leeractiviteit, de kwaliteit van de trainer/docent, de opleidingsinhoud, de accommodatie en het geboden cursusmateriaal (Kirkpatrick, 1994). Uitgaande van de outputgerichtheid van de effectiviteitsopvatting die in dit onderzoek centraal staat, wordt klanttevredenheid dan ook niet tot de opleidingseffecten gerekend, maar opgevat als intermediaire of effectiviteitsbevorderende factor.

De overige drie niveaus kunnen wel als effectniveaus voor de effectiviteit van bedrijfsopleidingen worden aangemerkt. Leerresultaten zijn opleidingseffecten die direct na afloop van de bedrijfsopleiding kunnen worden gemeten. Veranderingen in het werkgedrag en effecten op resultaatsniveau worden meestal pas enige tijd na afloop van de opleidings-activiteit of leeractiviteit zichtbaar (vgl. Kaufman, 1986). Vooral de beide laatste niveaus zijn belangrijk om te bepalen of de bedrijfsopleiding strategisch is geweest en de vooraf gedefinieerde probleemsituatie heeft helpen oplossen.

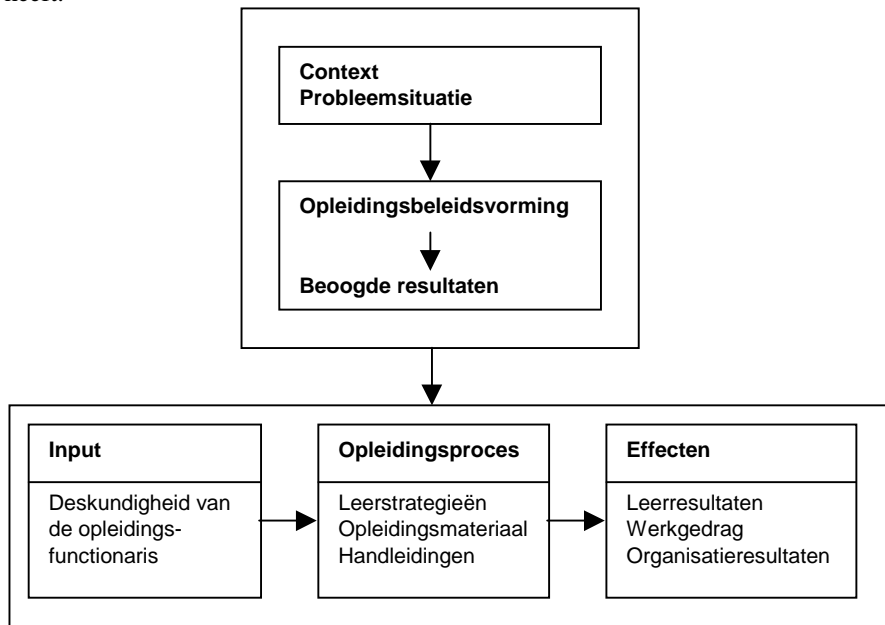
## **2.5 Een effectiviteitsmodel**

In dit hoofdstuk is een theoretische inkadering gegeven voor het onderwerp van deze studie: de samenhang tussen opleidingsbeleidsvorming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen. Deze samenhang kan op meerdere manieren modelmatig worden weergegeven (Rossi & Freeman, 1993; Van Dellen, 1994; Bergenhenegouwen & Voorthuis, 1995). In deze studie is gekozen voor een opleidingseffectiviteitsmodel dat is afgeleid van het onderwijseffectiviteitsmodel (Scheerens, 1990b) en is ingevuld op basis van de informatie die in dit hoofdstuk is gegeven (zie figuur 2.4). Als samenvatting van dit hoofdstuk worden de componenten van dit opleidingseffectiviteitsmodel hierna kort besproken. Opleidingsbeleidsvorming is in dit hoofdstuk gedefinieerd als een dynamisch proces van onderling samenhangende acties en interacties waarbij binnen het (huidige en toekomstige) organisatiebeleid passende doelstellingen worden geformuleerd over het in ontwikkeling houden van werknemers en arbeidsorganisaties met behulp van doelgerichte processen van verbeterend en vernieuwend leren. Deze omschrijving is gebaseerd op het rationele model voor beleidsvorming, waarbij doelen worden geformuleerd op basis van voldoende informatie en in overleg met alle betrokkenen in en buiten de arbeidsorganisatie. Deze betrokkenheid is niet alleen noodzakelijk om commitment te creëren en beleidsimplementatie te kunnen realiseren voor het oplossen van bestaande of toekomstige problemen. Deze betrokkenheid is eveneens noodzakelijk om horizontale integratie tussen het opleidingsbeleid en het organisatiebeleid te kunnen creëren en verticale integratie tussen het opleidingsbeleid op het strategische, tactische, en operationele niveau van de arbeidsorganisatie te kunnen realiseren.

Voor de ontwikkeling van opleidingsdoelstellingen en de formulering van de resultaten die met de opleidings- en leeractiviteiten worden beoogd, moeten in principe drie stappen worden doorlopen die de basis voor het proces van opleidingsbeleidsvorming zijn, namelijk probleemsituatie, probleemanalyse en probleemoplossing. Het hangt af van de probleemsituatie die om een oplossing vraagt en de context waarbinnen deze probleemsituatie zich voordoet, op welke wijze deze stappen worden uitgevoerd. Het beleidsvormingsproces wordt dan ook beïnvloed door de context waarin het afspeelt en de probleemsituatie die met behulp van bedrijfsopleidingen moet worden opgelost.

Vanuit het 'rational goal model' is opleidingseffectiviteit ingevuld als de mate waarin de geformuleerde opleidingsdoelen zijn gerealiseerd. Deze resultaten hebben niet alleen betrekking op de leerresultaten in de vorm van toegenomen kennis, houding en vaardigheden van deelnemers als gevolg van de opleidingsprogramma's. Vooral de veranderingen in het werkgedrag van de deelnemers en de betere resultaten die de organisatie als gevolg van de opleidingsactiviteit kan behalen zijn belangrijke effecten om te kunnen bepalen of de bedrijfsopleiding strategisch is geweest en de probleemsituatie heeft helpen oplossen.

In dit hoofdstuk is tevens betoogd dat een intern consistent curriculum effectiviteitsbevorderend kan werken. Het gaat daarbij om een afhankelijkheid tussen de deskundigheid van de opleidingsfunctionaris als input voor het opleidingsproces en de leerstrategieën, opleidingsmaterialen en handleidingen die in het opleidings- en leerproces worden toegepast om die resultaten te realiseren die de organisatie nodig heeft.



**Figuur 2.4:** Een opleidingseffectiviteitsmodel

## Opleidingsbeleidsvorming en opleidingseffectiviteit

Het in figuur 2.4 gepresenteerde opleidingseffectiviteitsmodel doet het meest recht aan de beoogde samenhang tussen opleidingsbeleidsvorming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen. Het vormt dan ook de basis voor het ontwikkelen van een onderzoekskader. Hieraan wordt in het volgende hoofdstuk aandacht besteed.

## **Een onderzoekskader**

Een onderzoekskader

### **3.1 Inleiding**

In dit hoofdstuk staat de ontwikkeling van een onderzoeksmodel centraal. Daarvoor wordt aangesloten bij de componenten uit het opleidingseffectiviteitsmodel die in het tweede hoofdstuk zijn beschreven. In de paragrafen 3.2 en 3.3 wordt daartoe ingegaan op het proces van opleidingsbeleidsvorming. In paragraaf 3.2 wordt beschreven waarom de term opleidingsbeleidsvorming wordt vervangen door het begrip ‘strategische afstemming’. In paragraaf 3.3 wordt dit begrip aan de hand van een viertal dimensies of kenmerken nader toegelicht. In paragraaf 3.4 wordt aandacht besteed aan kenmerken van de context en probleemsituatie als factoren die opleidingsbeleidsvorming c.q. strategische afstemming beïnvloeden. Paragraaf 3.5 behandelt de factoren die de effectiviteit van bedrijfsopleidingen beïnvloeden. In paragraaf 3.5.1 wordt daartoe ingegaan op de input- en proceskenmerken van de opleidingsactiviteit, terwijl paragraaf 3.5.2 aandacht besteedt aan de effecten van deze opleidingsactiviteit en de wijze waarop kan worden vastgesteld of de beoogde effecten ook zijn gerealiseerd: de effectiviteitsbepaling. Vervolgens wordt in paragraaf 3.6 de effectiviteit van bedrijfsopleidingen besproken en wordt toegelicht waarom dit onderzoek niet van de feitelijke maar van de gepercipieerde effectiviteit uitgaat.

Elk van de paragrafen 3.2 tot en met 3.6 eindigt met een overzicht van de variabelen die in de onderhavige studie een rol spelen. Zij vormen de basis voor de ontwikkeling van de onderzoeksinstrumenten voor dit onderzoek (zie hoofdstuk 4). De variabelen worden in paragraaf 3.7 in een onderzoeksmodel samengevat. Uit dit model kunnen vijf onderzoeksvragen worden afgeleid. Met de beschrijving van deze vragen wordt dit hoofdstuk afgesloten.

### **3.2 Opleidingsbeleidsvorming en strategische afstemming**

Zoals in het tweede hoofdstuk is beschreven wordt opleidingsbeleidsvorming gezien als één van de middelen om effectieve bedrijfsopleidingen te kunnen realiseren. Er is geconstateerd dat geen enkele methode van beleidsvorming geschikt is voor alle probleemsituaties, omdat verschillen in situaties aanleiding geven tot verschillen in beleidsvorming. In de diverse methoden voor beleidsvorming blijken daarentegen wel in meer of mindere mate de basisstappen uit het ideaaltypische rationele model herkenbaar te zijn. Dit rationele model vormt voor veel onderzoek een dominerend vertrekpunt (Hoppe, 1985). Dat geldt ook voor dit onderzoek. In de beleidsvormingspraktijk doen zich echter allerlei toevallige, niet geplande werkwijzen voor die mede bepalen hoe de beleidsvorming zich voltrekt. Deze, door Mintzberg ‘emergent strategies’ genoemd, zijn er mede oorzaak van dat de gerealiseerde beleidsvorming, de ‘realized strategy’, meestal afwijkt van de beoogde of oorspronkelijk bedoelde strategie, de ‘intended’ strategy (Mintzberg, 1994). ‘Intended strategy’ heeft betrekking op de wijze waarop opleidingsbeleidsvorming idealiter zou moeten verlopen om effectieve opleidingen te kunnen realiseren. Omdat dit onderzoek zich richt op de wijze waarop opleidingsbeleidsvorming heeft plaatsgevonden, staat de ‘realized strategy’ centraal, weergegeven met de term

*strategische afstemming*. Deze omschrijving brengt bovendien meer dan de term opleidingsbeleidsvorming tot uiting dat het erom gaat opleidingsdoelen en -aanbod te ontwikkelen die zijn afgestemd op de specifieke situatie van de arbeidsorganisatie.

### 3.3 Strategische afstemming

Voor de omschrijving van het begrip strategische afstemming wordt aangesloten bij de informatie over opleidingsbeleidsvorming die in het vorige hoofdstuk is gegeven. Strategische afstemming betreft dan: *‘de dynamische en interactieve afstemming van opleidings- en andere leeractiviteiten op de ontwikkelingen, problemen en daaruit resulterende opleidings- en leerbehoeften in arbeidsorganisaties’* De termen dynamisch en interactief verwijzen naar de wijze waarop het afstemmingsproces kan verlopen. Dit proces kent drie fasen:

1. Signaleren van ontwikkelingen en problemen in de arbeidsorganisatie.
2. Verhelderen en analyseren van deze ontwikkelingen en problemen op mogelijke opleidingsconsequenties.
3. Besluitvorming over de wijze waarop de problemen en ontwikkelingen kunnen worden opgelost c.q. ondersteund. In deze fase worden opleidingsdoelen geformuleerd en worden er keuzes gemaakt over de wijze waarop deze doelen kunnen worden gerealiseerd.

Problemen en ontwikkelingen kunnen zich op meerdere beleidsniveaus in de arbeidsorganisatie voordoen, het strategische, tactische en operationele beleidsniveau (zie § 2.3.4), elk met specifieke actoren die bij het afstemmingsproces kunnen en moeten worden betrokken (Rothwell & Kazenas, 1989; Torracco, 1995). Afstemming op problemen en ontwikkelingen op het strategische niveau leidt tot beslissingen over de inzet van opleidings- en leeractiviteiten ter ondersteuning van strategische vraagstukken in de arbeidsorganisatie. Op het tactische niveau leidt deze afstemming tot opleidingsbeslissingen die verband houden met de structuur en werkwijze van afzonderlijke units en afdelingen. Afstemming op het operationele niveau mondt uit in beslissingen over de inzet van opleidings- en leeractiviteiten die aansluiten bij het productie- of dienstverleningsproces in de organisatie. In het vervolg van deze studie wordt de aanduiding ‘probleem’ of ‘probleemsituatie’ gebruikt wanneer het problemen en ontwikkelingen in de arbeidsorganisatie betreft die de reden kunnen zijn voor het starten van opleidingsactiviteiten.

Idealiter zal strategische afstemming leiden tot strategisch afgestemde opleidings- en leeractiviteiten. Dit zijn activiteiten waarin de medewerkers van de onderneming zich die kennis, houding en vaardigheden verwerven die in het kader van de (veranderende) doelstellingen van de onderneming nodig zijn.

In de volgende vier subparagrafen zal worden beschreven door welke functionarissen, op welke niveau, op welke wijze en met behulp van welke informatie dit afstemmingsproces kan worden uitgevoerd en tot welke besluiten dit proces kan leiden. Deze beschrijving vindt plaats aan de hand van de vier kenmerken die zijn afgeleid van Koopman & Pool (1992), te weten: participatie, informatie,



formalisatie en beslissituatie (zie hoofdstuk 2). Deze beschrijving levert de variabelen voor strategische afstemming die in dit onderzoek een rol spelen.

### 3.3.1 Participatie

Koopman & Pool (1992) hanteren voor dit kenmerk de term 'centralisatie' om daarmee de plaats van besluitvorming in arbeidsorganisaties aan te geven: houdt het management de besluitvorming aan zichzelf (centraal) of betreft ze ook andere partijen bij de besluitvorming? Vertaald naar de opleidings situatie heeft dit kenmerk betrekking op de vraag in welke mate het opleidingsmanagement de beleidsvorming aan zichzelf houdt of ook andere partijen bij het opleidingsbeleidsproces betreft (Dekker, 1992). Door dit kenmerk 'participatie' te noemen wordt benadrukt dat samenwerking tussen alle bij bedrijfsopleidingen betrokken functionarissen in de organisatie noodzakelijk is om strategisch afgestemde opleidings- en leeractiviteiten te kunnen ontwikkelen. 'Strategic partnership' (Kaufman, 1986; De Leeuw, 1988; Robinson & Robinson, 1989) leidt ertoe dat managers en medewerkers betrokken raken bij de opleidingsfunctie (Wognum et al., 1998). Dit komt onder meer tot uiting in een positieve houding ten opzichte van opleiden in hun afdeling, beter overleg over de veranderingen en problemen die met opleidingen kunnen worden ondersteund en grotere verantwoordelijkheid voor het identificeren van opleidings- en ontwikkelingsbehoeften in hun afdeling (Zenger, in Garavan, 1991). Participatie creëert zo commitment om de doelen van de organisatie daadwerkelijk met behulp van opleidingen te kunnen realiseren (Kaufman, 1986, Lotto & Clark, 1986; Robinson & Robinson, 1989). Deze vorm van strategisch partnerschap werd in succesvolle bedrijven ook aangetroffen (Vander Linde et al., 1997). De opleidingsafdeling kreeg daardoor een integratieve en veranderingsgerichte functie, dwars door alle organisatorische verbanden heen. De strategische waarde van opleidingen werd door medewerkers, klanten en leveranciers hoger ingeschat dan in minder succesvolle organisaties.

Freeman (1984) en Mitroff (1983) noemen de betrokkenen bij beleids- en organisatieprocessen 'stakeholders'. Dit zijn duidelijk te onderscheiden groepen van mensen en/of organisaties die belang hebben bij en/of invloed hebben op een organisatie of dit mogelijkwijs kunnen hebben. Freeman onderscheidt categorieën van stakeholders die zich op verschillende niveaus in de organisatie kunnen bevinden. Zij hebben vaak verschillende doelen en wensen ten aanzien van opleidingen in hun organisatie (Ulschak, 1983; Stufflebeam, 1985; De Leeuw, 1988; Garavan, Barnicle & Heraty, 1993; Garavan, 1995). Hun perceptie op de ontwikkelingen en problemen in de organisatie waarop wellicht met behulp van opleidings- en leeractiviteiten kan worden gereageerd, moet dan ook centraal staan (Freeman, 1984; Stufflebeam c.s. 1985; Slezzer, 1993). Mintzberg (1983) vult deze indeling in door onderscheid te maken in strategische top (bestaande uit de directie en het topmanagement), middellijn (met de middenmanagers, waaronder bedrijfsleiders, divisie management en afdelingsmanagement, als leidinggevend kader onder de topleiding), operationele kern (met de werknemers die de basiswerkzaamheden of

kernactiviteiten van de onderneming uitvoeren, en hun directe chefs of groepsleiders), technostructuur (met afdelingen en functionarissen die het werkproces beïnvloeden, waaronder de opleidings- of de planningsafdeling) en ondersteunende staf (met afdelingen en functionarissen, waaronder de administratieve en financiële afdelingen, die ondersteunende diensten ten aanzien van de werkprocessen verrichten). Op basis van onder meer Van der Hart (1985) en Leeftang en Beukenkamp (1987) kunnen stakeholders worden getypeerd als:

- instroomdoelgroepen: dit zijn personen of groepen in de organisatie waaraan kennis en/of vaardigheden worden toegevoegd (de deelnemers aan opleidings- en leeractiviteiten);
- uitstroomdoelgroepen: die personen, afdelingen of organisaties die behoefte hebben aan aldus opgeleide personen, zoals bijvoorbeeld het uitvoerend management en de directe chefs van de cursisten;
- sanctionerende doelgroepen: dit zijn personen of groepen die direct of indirect invloed en beslissingsbevoegdheid hebben met betrekking tot bedrijfsopleidingen, zonder zelf tot de in- of uitstroomdoelgroepen te behoren (zie ook Smith & Delahaye, 1988). In het algemeen behoort het hoger lijnmanagement van de arbeidsorganisatie tot deze groep. Maar ook externe personen of groepen zoals bijvoorbeeld de cliënten van een arbeidsorganisatie kunnen soms tot de sanctionerende doelgroepen worden gerekend (vgl. o.a. Freeman, 1984; Leeftang en Beukenkamp, 1987; Kotler en Fox, 1985; Van der Krogt en Vroom, 1991).

Ten opzicht van de indeling van Mintzberg (1983) betekent dit een toevoeging van externe groepen of personen als stakeholders bij beleids- en organisatieprocessen.

Door deze stakeholders in het afstemmingsproces te betrekken kan consensus, of externe consistentie bij betrokken partijen ontstaan over wat het probleem is en hoe het door middel van opleidings- en leeractiviteiten kan worden opgelost. Het onderzoek van Kessels (1993) heeft empirische ondersteuning geleverd voor de veronderstelling dat participatie van betrokkenen op alle niveaus in de arbeidsorganisatie noodzakelijk is om externe consistentie te creëren. Externe consistentie blijkt een voorwaarde voor een succesvolle implementatie van opleidingsprogramma's, gunstige transfercondities en uiteindelijk voor de optimale opbrengst van opleidings- en leeractiviteiten. Van der Krogt en Vroom (1991), Cameron en Whetten (1988) en Leeftang en Beukenkamp (1987) gaan daarbij uit van de 'dominante coalitie' als belangrijkste groep betrokkenen. Deze dominante coalitie wordt gevormd door individuele personen en groepen die gemeenschappelijke belangen hebben en in een bepaalde periode of situatie de meeste invloed of macht hebben bij het vaststellen van de ondernemingsdoelen en in dit verband dus de opleidingsdoelen.

Op basis van Kaufman, Herman en Watters (1996) kan participatie als 'breed' of 'smal' worden getypeerd. Welke typering van toepassing is, is afhankelijk van het aantal organisatieniveaus van waaruit stakeholders bij de strategische afstemming betrokken zijn geweest. Er is sprake van een 'brede' participatie als stakeholders uit

alle onderscheiden organisatieniveaus in één of meer fasen van het afstemmingsproces participeren. Er is sprake van 'smalle' participatie als slechts van één niveau vertegenwoordigers bij het afstemmingsproces betrokken zijn. Volgens Kaufman c.s. is brede strategische afstemming (in hun termen: planning en behoeftenidentificatie) nodig om beleidsintegratie te kunnen realiseren (zie ook § 2.3.4). Volgens andere auteurs is brede afstemming niet altijd nodig. Dit is vooral afhankelijk van welke probleemsituatie de reden voor het opstarten van strategische afstemming vormt (Phillips & Holton, 1995).

Zoals al eerder is aangegeven zal de gerealiseerde strategische afstemming in meer of mindere mate afwijken van de beleidsvormingsprocedure die in de gegeven omstandigheden de meest ideale zou zijn. Het is dus niet alleen belangrijk om te onderzoeken hoe het afstemmingsproces zich feitelijk heeft voltrokken, maar ook om de tevredenheid van de stakeholders over de gerealiseerde afstemmingsprocedure te achterhalen. Hun oordeel over de kwaliteit van de participatie levert informatie over de mate waarin het afstemmingsproces overeenstemt of afwijkt van de meest ideale procedure.

#### **Variabelen**

Op basis van het voorafgaande kunnen de volgende variabelen voor participatie worden onderscheiden:

- *feitelijke participatie*: het gaat daarbij om de vraag welke stakeholders daadwerkelijk betrokken zijn geweest bij de drie fasen van de strategische afstemming, te weten: probleemsignalering, probleemanalyse en probleemoplossing. Deze stakeholders kunnen van buiten de organisatie afkomstig zijn of werkzaam zijn op het strategische, tactische en/of operationele organisatieniveau. Het aantal niveaus van participatie bepaalt of deze als 'smal' of 'breed' kan worden getypeerd;
- *oordeel over de feitelijke participatie*: waarbij de vraag centraal staat of de juiste stakeholders bij het afstemmingsproces betrokken zijn of dat ook andere functionarissen in één of meer fasen van het afstemmingsproces hadden moeten participeren.

#### **3.3.2 Informatie**

Dit kenmerk verwijst naar de wijze waarop een beslissing inhoudelijk tot stand komt: welke informatie is nodig om opleidingsconsequenties van geconstateerde problemen en -ontwikkelingen te kunnen bepalen. De beleidsintegratie waarop eerder is gewezen vereist dat informatie over meerdere beleidsniveaus in de arbeidsorganisatie wordt ingewonnen (Rothwell & Kazenas, 1989; Rummler & Brache, 1995; Sleezer, 1992; Wognum et al., 1998). De probleemsituatie bepaalt om welke informatie, met gebruik van welke informatiebronnen het concreet gaat. Voor de probleemanalyse kan op het strategische beleidsniveau informatie worden ingewonnen over het te voeren organisatiebeleid, maar ook over het gevoerde beleid dat zichtbaar is in het feitelijke functioneren en presteren van de arbeidsorganisatie.

Het gaat dan bijvoorbeeld om de analyse van strategieën en trends, veelal vastgelegd in een 'business' plan, of om de analyse van verkoop-, ongevals- en klachtcijfers (Egers, 1992). Analyse op het tactische niveau heeft betrekking op het beleid, de structuur en de werkwijze van afzonderlijke afdelingen en units van de arbeidsorganisatie. Een instellings- en knelpuntenanalyse kan hier informatie over leveren (Rummler & Brache, 1995; Rothwell & Kazenas, 1989). Analyse op het operationele niveau heeft betrekking op het huidige en gewenste functioneren van uitvoerende afdelingen en individuele werknemers. Informatie hierover kan onder meer worden verkregen via functioneringsanalyses en personeelsbeoordelingen (zie o.a. Goldstein, 1986; Rossett, 1987).

Voor meer openheid in het besluitvormingsproces en groter commitment bij opleiden en leren in arbeidsorganisaties is ook voor deze dimensie de betrokkenheid van relevante stakeholders noodzakelijk (Rothwell & Kazenas, 1989). Informatie over de huidige en toekomstige situatie op elk organisatieniveau wordt daarom niet alleen verkregen door documentanalyse, maar ook door de inbreng van relevante stakeholders op elk niveau (zie onder andere Kotler & Fox, 1985; Rothwell & Kazenas, 1989).

Rothwell en Kazenas (1989) benadrukken dat er sprake moet zijn van een organisatiebrede en systematische analyse van de probleemsituatie. Voorkomen moet worden dat de analyse beperkt blijft tot een enkel (en meestal het operationele) organisatieniveau zonder rekening te houden met de informatie die vanuit andere niveaus gegeven kan worden. Een dergelijke systeembrede analyse wordt overigens zelden aangetroffen. Onafhankelijk van de probleemsituatie wordt informatie vooral ingewonnen over het concrete functioneren van individuele werknemers. Het gaat dan vooral om het opsporen van tekorten in specifieke kennis en vaardigheden op het operationele beleidsniveau van de organisatie (Rothwell & Kazenas, 1989; Wognum, 1995b).

Er kan dus sprake zijn van een 'brede' en 'smalle' vorm van informatie-inwinning. In het geval van een brede informatie-inwinning worden gegevens verzameld over alle beleidsniveaus, terwijl bij smalle informatie-inwinning de gegevens een enkel (meestal het operationele) niveau van de arbeidsorganisatie betreffen.

### **Variabelen**

Om dezelfde reden als is genoemd bij het kenmerk 'participatie' is ook de tevredenheid van de stakeholders met de wijze waarop informatie is ingewonnen belangrijk. Op grond van bovenstaande kunnen dan ook de volgende variabelen voor het informatie-aspect van strategische afstemming worden onderscheiden:

- *feitelijke informatie*: het gaat hier om de vraag welke informatie is ingewonnen en op welke wijze dat is gebeurd. Deze informatie kan betrekking hebben op de huidige en toekomstige situatie op het strategische, tactische en/of operationele organisatieniveau. Het aantal niveaus bepaalt of er sprake is van een brede of een smalle vorm van informatie-inwinning;
- *informatie-oordeel*: hier staat de vraag centraal of de juiste informatie bij de meest geëigende bronnen is ingewonnen, op het juiste niveau en op de juiste

wijze. Belangrijk is daarbij het oordeel over de gebruikswaarde van de informatie voor de oplossing van probleemsituatie.

### 3.3.3 Formalisatie

Het gaat binnen dit kenmerk om de wijze waarop opleidingsafdelingen het proces van strategische afstemming vorm geven. Concreet gaat het om de wijze waarop zij relevante belangen- en doelgroepen identificeren en reageren op de wensen en opleidingsbehoeften van de verschillende doelgroepen (Smith, 1990). Dit proces kan plaatsvinden in meer of minder formele netwerken (Kessels, 1993; Garavan et al., 1993), vaste en formele communicatie- en overlegstructuren of speciaal gecreëerde tijdelijke en incidentele structuren, of op informele wijze via ad hoc overlegsituaties (Koopman & Pool, 1992).

Ook de methoden en technieken die opleidingsafdelingen toepassen om ontwikkelingen, problemen en opleidingsbehoeften in de arbeidsorganisatie te identificeren kunnen meer of minder formeel zijn en ad hoc of systematisch worden ingezet (Koopman & Pool, 1992). Zij kunnen gericht zijn op het verkrijgen van opinies en oordelen over de probleemsituatie, of gericht zijn op het verkrijgen van objectieve gegevens over het functioneren en presteren van de arbeidsorganisatie en haar werknemers. Welke methode of techniek voor gegevensverzameling geschikt is zal overigens per beleidsniveau kunnen verschillen (Schramade, 1985; Goldstein, 1986; Rossett, 1987; Rummler, 1987; Egers, 1992). Functioneringsgesprekken, bijvoorbeeld, zijn geschikt voor het operationele beleidsniveau, terwijl trendanalyses en scenariomethoden meer geschikt zijn voor het strategische niveau van arbeidsorganisaties. Observatie is een goede techniek voor het observeren van het werkgedrag op operationeel niveau, terwijl documentenstudie informatie kan opleveren over zowel het strategische, tactische als operationele beleidsniveau. Brainstorming is een techniek die in principe op alle niveaus kan worden toegepast (Schramade, 1985; Egers, 1992). Interviewen blijkt een veel gebruikte methode voor het identificeren en analyseren van opleidingsbehoeften in arbeidsorganisaties, gevolgd door werkobservaties, analyse van productieresultaten, de toepassing van vragenlijsten, en taakanalyses (Rothwell & Kazenas, 1989). Deze methoden en technieken blijken vooral het operationele niveau te betreffen.

#### Variabelen

Op basis van het voorafgaande kunnen de volgende variabelen aan het formalisatie-aspect worden onderscheiden:

- *feitelijke formalisatie*: waarbij het gaat om de vorm waarin overleg of samenwerking in het afstemmingsproces hebben plaatsgevonden (bijvoorbeeld op formele of informele wijze, in vaste of tijdelijke structuren of via ad hoc overlegsituaties), en om de methoden en technieken die voor de informatieverzameling en -analyse zijn gebruikt (bijvoorbeeld functioneringsgesprekken, werkobservaties, interviewmethoden, taakanalyses of documentenstudies);
- *oordeel over de feitelijke formalisatie*: waarbij het erom gaat of voor de oplossing van het geconstateerde probleem de juiste vormen van overleg en

Een onderzoekskader

samenwerking zijn gekozen en de juiste methoden en technieken voor informatieverzameling en -analyse zijn gehanteerd.

### 3.3.4 Beslissituatie

Koopman & Pool (1992) hanteren voor dit kenmerk de term 'confrontatie' wat een verwijzing is naar de mate waarin binnen het besluitvormingsproces sprake is van confrontatie en conflictvorming. Het heeft daarmee betrekking op de wijze waarop besluiten over opleiden en leren tot stand zijn gekomen: heeft er bijvoorbeeld belangenafweging plaatsgevonden en is er sprake van consensus, is de beslissing doorgedrukt of is de tegenpartij op basis van argumenten overtuigd? Vele auteurs benadrukken het belang van consensus bij het nemen van dergelijke besluiten (Goldstein, 1986; Roth, 1992; Kessels, 1993; Sleezer, 1993). Bergenhenegouwen & Voorthuis (1995) spreken in dit verband over de gelijkgerichtheid van de verwachtingen van het topmanagement, het direct lijnmanagement en de leden van de doelgroep, door Kessels (1993) externe consistentie genoemd. De verwachtingen van deze groep stakeholders moeten niet alleen onderling overeenstemmen, maar ook met de verwachtingen van opleiders en trainers over de realisatie van de beoogde oplossingen. Een gelijkgerichtheid van de verwachtingen is noodzakelijk voor een juiste inschatting van de beoogde oplossing (de opleiding zelf) en een correcte interpretatie van het rendement (Nadler & Nadler, 1989).

Door dit aspect 'beslissituatie' te noemen wordt niet alleen het proces om tot consensus te komen benadrukt, maar wordt de aandacht ook gericht op de strategische besluiten als resultaat van dit proces. Deze besluiten betreffen uiteindelijk de opleidingsactiviteiten die geacht worden een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de werknemers en de gehele arbeidsorganisatie. Meer concreet hebben deze besluiten of 'strategische keuzes' betrekking op (vgl. Thijssen, 1995a):

- de doelen die met deze opleidingsactiviteiten gerealiseerd moeten worden;
- het type bedrijfsopleidingen c.q. de inhouds- of vakgebieden van de opleidingen waarmee deze doelen gerealiseerd kunnen worden;
- de categorie werknemers die aan de beoogde opleidingen moeten deelnemen.

#### Opleidingsdoelen

Door in plaats van over 'opleidingsdoelen' over 'geplande resultaten' te spreken wordt de relatie met de resultaten van opleidingsinspanningen zichtbaar en kan de effectiviteit van bedrijfsopleidingen worden bepaald. In navolging van Rae (1986) wordt er van uitgegaan dat deze opleidingsdoelen in algemene termen kunnen worden geformuleerd (aims) of meer specifiek kunnen ingaan op de gewenste eindresultaten (objectives). Algemene, of generieke doelen hebben een hoge abstractiegraad, specifieke doelen zijn concrete doelen met een lage abstractiegraad (Thijssen & Den Ouden, 1995). Het formuleren van specifieke doelen zal sterker dan het formuleren van algemene doelen de aandacht richten op de beoogde verbetering in het functioneren van werknemers, groepen en de gehele arbeidsorganisatie (Locke, Shaw, Saari & Latham, 1981). Doelen kunnen dan ook betrekking hebben op individuele werknemers, teams, units of afdelingen of op de gehele organisatie

(Thijssen, 1995b). Ze kunnen bovendien op drie niveaus geformuleerd worden, het niveau van de leerresultaten, het werkgedrag en de organisatieresultaten (Phillips, 1983; Torraco, 1995; Rummler & Brache, 1995). In deze niveaus zijn de korte, middellange en langere termijn tijdskeuzes herkenbaar waarbinnen de doelen gerealiseerd moeten zijn (Alberink, 1993; Torraco, 1995). Om strategische opleidingsinterventies te realiseren moeten de opleidingsdoelen zoveel mogelijk op deze drie niveaus zijn geformuleerd (Hall, 1984; Odiorne, 1984). In de praktijk echter blijken deze doelen vooral op het niveau van kennis, houding en vaardigheden te zijn geformuleerd. Alleen voor enkele concrete opleidingsactiviteiten (b.v. technische trainingen) werden ook doelen op het niveau van het werkgedrag geformuleerd. De doelen werden bovendien in algemene, niet meetbare termen geformuleerd, waardoor het lastig is om achteraf te bepalen of de opleidingsactiviteiten aan hun doel hebben beantwoord (Wognum, 1995b).

#### **Het vakgebied van de opleidingsactiviteiten**

Opleidingsbehoeften hebben op uiteenlopende vakgebieden betrekking. Dat is vooral afhankelijk van problemen en ontwikkelingen die zich in de arbeidsorganisatie voordoen en de opleidingsbehoeften die daaruit voortkomen. De vakgebieden van de resulterende opleidingsactiviteiten kunnen in categorieën worden onderverdeeld. Op basis van bestaande, elkaar min of meer overlappende indelingen (vgl. Luchters, 1990; Centraal Bureau voor de Statistiek, 1995), worden de volgende categorieën onderscheiden: managementtechnieken, productie van goederen en diensten, sociale en leervaardigheden, gezondheid, veiligheid en hygiëne, informatica en automatisering, marketing, public relations en klantgerichtheid, administratie en financiën, kwaliteit en overige gebieden.

#### **Categorie werknemers voor de beoogde opleidingsactiviteiten**

Het gaat hier om de keuze van de doelgroep voor opleidingsactiviteiten. Op basis van Mintzberg (1983) kunnen deze in vijf categorieën worden ingedeeld, te weten: de strategische top, de uitvoerende kern van de organisatie, de middellijn, de technostructuur en de ondersteunende staf. Eventueel kunnen ook externe groepen, zoals klanten van de organisatie, als doelgroep worden opgevat (Van der Hart, 1985).

#### **Variabelen**

Op grond van bovenstaande kunnen de volgende variabelen aan de dimensie beslissituatie worden onderscheiden:

- *feitelijke beslissituatie*: het gaat hier om de strategische besluiten die ter oplossing van de probleemsituatie zijn genomen en de wijze waarop dat is gebeurd. Deze besluiten hebben betrekking op doelniveau (leerresultaten, werkgedrag en organisatieresultaten), doelformulering (in meer of minder specifieke termen), vakgebied en doelgroepcategorie van de in te zetten opleidingsactiviteiten;
- *oordeel over de feitelijke beslissituatie*: het gaat hier om de vraag of de juiste strategische besluiten ten aanzien van vakgebied, doelgroepcategorie en beoogde effecten ter oplossing van de geconstateerde probleemsituatie zijn

Een onderzoekskader

genomen en of deze besluiten in overleg en met ieders instemming zijn geformuleerd.

### 3.4 Kenmerken die strategische afstemming beïnvloeden

Bedrijfsopleidingen vinden niet in een vacuüm plaats, maar binnen de arbeidsorganisatie waar de opleidingsorganisatie deel van uitmaakt en waarvoor het opleidingsaanbod moet worden ontwikkeld, de zogenaamde bedrijfscontext. Volgens de contingentietheorie mag worden aangenomen dat er een sterke relatie bestaat tussen kenmerken van deze context en de wijze waarop strategische afstemming in arbeidsorganisaties heeft vorm gekregen. Afwijkingen van een passend patroon veroorzaken volgens contingentietheoretici een lagere organisatie-effectiviteit (Khandwalla, 1977; Van de Ven & Drazin, 1985). Roth (1992) vond bijvoorbeeld in zijn onderzoek onder senior managers van 82 business units in internationaal opererende bedrijven, dat de effectiviteit van organisaties toenam in situaties waarin de besluitvormingskenmerken beter waren afgestemd op de (internationale) strategie van de organisatie.

Dit ondersteunt de eerder gemaakte constatering dat er geen beste, voor alle situaties passende, wijze van strategische afstemming is die altijd en overal tot de meest effectieve opleidings- en leeractiviteiten leidt. Sommige situaties vereisen bijvoorbeeld meer openheid, een grotere informatiebehoefte en meer betrokkenen bij het beleidsvormingsproces dan andere (Roth, 1992). De effectiviteit van bedrijfsopleidingen is daarom mede afhankelijk van de mate waarin het afstemmingsproces bij de omgeving past.

De vraag is nu, welke contextfactoren van belang zijn voor of van invloed zijn op het strategische afstemmingsproces. In de literatuur worden meerdere situationele factoren genoemd die de organisatiestructuur en -processen kunnen beïnvloeden (zie bijvoorbeeld Mintzberg, 1983; Wognum, 1991; Roth, 1992; Thijssen, 1995a), hoewel de veronderstelde samenhang maar gedeeltelijk is beschreven en onderzocht (Dekker, 1992). Deze factoren kunnen op vele manieren worden gegroepeerd. Gebruikelijk is om ze te relateren aan kenmerken van de organisatie en haar omgeving (Mintzberg, 1983; Tjepkema & Wognum, 1999). Bezien vanuit het perspectief van de opleidingsorganisatie heeft 'organisatie' dan betrekking op de opleidingsfunctie, meestal vormgegeven als interne opleidingsafdeling. De 'omgeving' van de opleidingsorganisatie kan worden onderverdeeld in de arbeidsorganisatie en de omgeving waarin deze arbeidsorganisatie weer functioneert, de macro-omgeving (zie figuur 3.1). Kenmerken van de organisatie kunnen betrekking hebben op zowel de opleidingsafdeling als op de arbeidsorganisatie.

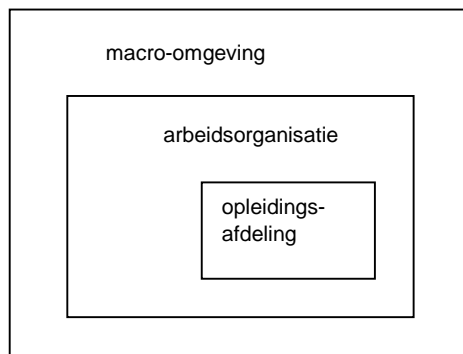
Zo kunnen de volgende categorieën contextfactoren worden onderscheiden:

- kenmerken van de macro-omgeving
- kenmerken van de arbeidsorganisatie
- kenmerken van de opleidingsafdeling



### 3.4.1 Kenmerken van de macro-omgeving

Koopman en Pool (1992) beschouwen de omgeving van arbeidsorganisaties, de macro-omgeving, als contextfactor die de speelruimte bij de sturing en inrichting van het besluitvormingsproces kan beperken. In het eerste hoofdstuk is al opgemerkt dat de vele snel opeenvolgende ontwikkelingen in deze omgeving arbeidsorganisaties voor de noodzaak plaatsen om hun beleid op deze veranderingen af te stemmen. Recente ontwikkelingen als 'employability' en 'life-long learning' vragen om nieuwe en uiteenlopende kennis en vaardigheden van organisatiemedewerkers (Brandsma, 1998). Milieuvoorschriften van de overheid dwingen arbeidsorganisaties ertoe veranderingen aan te brengen in producten, diensten en werkwijze en het personeel in de nieuw vereiste kennis en vaardigheden bij te scholen (Tjepkema & Wognum, 1999). Met name ook technologische veranderingen en wijzigingen in de productmarkt verhouding zetten bedrijven aan tot het opleiden en ontwikkelen van hun werknemers (Pettigrew c.s. in Garavan, 1991).



**Figuur 3.1:** *De context van de opleidingsorganisatie*

De macro-omgeving weerspiegelt zich in probleemsituaties die voor organisaties de reden vormen om bepaalde opleidings- en leeractiviteiten in te zetten. Werknemers doen in deze activiteiten kennis en vaardigheden op om de probleemsituaties te kunnen oplossen. De macro-omgeving wordt daarom niet rechtstreeks onderzocht, maar indirect in het onderzoek meegenomen door de probleemsituatie als kenmerk van de arbeidsorganisatie te onderzoeken (zie §3.4.2).

### 3.4.2 Kenmerken van de arbeidsorganisatie

Naast de eerder genoemde probleemsituatie wordt over het algemeen van de volgende kenmerken verondersteld dat zij invloed hebben op de opleidingsorganisatie en daarmee op het afstemmingsproces (Mintzberg, 1983; Tjepkema & Wognum, 1999): type organisatie, grootte van de organisatie, organisatiestructuur,

organisatiecultuur, organisatiestrategie, leeftijd van de organisatie, kenmerken van betrokkenen. Deze kenmerken worden hierna besproken.

### **Type organisatie**

Van der Krogt & Vroom (1991) onderscheiden typen organisaties zoals bijvoorbeeld overheidsorganisaties, non-profitorganisaties, vrijwilligers-organisaties en organisaties in het bedrijfsleven, elk met eigen kenmerkende eigenschappen die doorwerken in het besluitvormingsproces van deze organisaties. Een concreter onderscheid naar typen organisaties levert de indeling in bedrijfstakken. Een bedrijfstak verwijst naar een groep bedrijven die dezelfde type producten maakt of dezelfde soort diensten levert, bijvoorbeeld visserij, industrie, bouwnijverheid, horeca, financiële instellingen, onderwijs, vervoer en communicatie, gezondheids- en welzijnszorg (Van Hulst & Willems, 1992; NV Databank Kamers van Koophandel en Fabrieken, 1995). De bedrijfstak geeft in zekere mate inzicht in de aard en complexiteit van het primaire proces in de organisatie (Mulder et al., 1989; Van Hulst & Willems, 1992; Dekker & Wognum, 1994) en daarmee in de basiskennis en -vaardigheden die per bedrijfstak noodzakelijk zijn. Dit werkt door in de beleidskeuzes die bedrijven en instellingen maken voor het verwerven van deze kennis en vaardigheden. Verzekeringsinstellingen blijken bijvoorbeeld meer opleidingen op het terrein van marketing en public relations nodig te hebben dan bedrijven in de sectoren industrie en vervoer. In industriële bedrijven daarentegen worden meer opleidingen op het terrein van productieprocessen en gezondheid en veiligheid gegeven dan in de verzekeringssector (Wognum, 1995a). In de horeca zijn vooral economische opleidingen populair, administratieve opleidingen daarentegen weer in de handel en financiële instellingen, commerciële opleidingen in de financiële instellingen en technische opleidingen in de bouwnijverheid en de industrie (CBS, 1995). Pool (1990) ontdekte dat de kenmerken van een bepaald type organisaties doorwerken in besluitvormingsprocessen. In de verzekeringssector bijvoorbeeld werd een meer open vorm van besluitvorming aangetroffen dan in de metaalsector, waar het accent meer lag op bureaucratische processen.

### **Variabele**

Op grond van bovenstaande kan de variabele '*bedrijfstak*' als kenmerk van het type organisatie worden onderscheiden.

### **Grootte van de organisatie**

In verschillen tussen bedrijfstakken liggen vaak verschillen op bedrijfsniveau besloten. In bepaalde bedrijfstakken is bijvoorbeeld het gemiddeld aantal werknemers hoger dan in andere (NV Databank Kamers van Koophandel en Fabrieken, 1995). Daarmee komen we op de grootte van de arbeidsorganisatie als belangrijke contextfactor.

Het aantal werknemers dat een bedrijf of instelling telt is van invloed op de processen in deze arbeidsorganisaties. In grote ondernemingen verlopen organisatieprocessen volgens Mintzberg (1983) formeler dan in kleinere organisaties. Op basis hiervan mag worden verondersteld dat ook strategische afstemming formeler zal verlopen naarmate de onderneming groter is. Gebleken is, dat grote ondernemingen

met meer dan 500 werknemers vaker over een opleidingsbeleidsplan beschikken dan kleinere organisaties (Mulder et al., 1989). In een dergelijk plan zijn de besluiten vastgelegd waartoe een proces van strategische afstemming heeft geleid.

Uit paragraaf 3.3.4 kan worden afgeleid dat beslissingen over opleidingsdeelname behoren tot de strategische besluiten waartoe strategische afstemming kan leiden. Met name in het Midden- en Kleinbedrijf blijft het percentage deelnemers aan opleidingen stelselmatig achter bij het deelname-percentage in grotere bedrijven. In 1988 rapporteerde het CBS dat slechts 10% van de werknemers in kleine bedrijven deel nam aan opleidingen, tegen 25% in middelgrote bedrijven en 50% in grotere bedrijven (Centraal Bureau voor de Statistiek, 1988). Ook uit een recenter CBS onderzoek blijkt dat er een nauwe samenhang is tussen bedrijfsomvang en de mate waarin het bedrijf opleidingsactief is: hoe groter het bedrijf, hoe groter de kans dat er aan scholing wordt gedaan (CBS, 1995). Grote ondernemingen blijken tevens andere keuzes voor het vakgebied van de opleidingsactiviteiten te maken dan kleinere bedrijven (Wognum, 1998).

#### **Variabele**

Op grond van bovenstaande kan de '*het aantal werknemers*' als kenmerk van de grootte van de organisatie worden onderscheiden.

#### **Organisatiestructuur**

Ook de structuur van een organisatie blijkt een belangrijke determinant voor het verloop van het besluitvormingsproces (Koopman & Pool, 1992). De mate van centralisatie of decentralisatie van de onderneming beïnvloedt bijvoorbeeld de keuze voor opleidingsdoelgroep en opleidingsactiviteiten (Wognum, 1998). Bedrijven met alleen een centrale vestiging bieden bijvoorbeeld andere opleidingen aan dan bedrijven met ook decentrale vestigingen, terwijl centraal gestructureerde bedrijven minder opleidingsprogramma's aan het top management aanbieden dan bedrijven met decentrale divisies. In deze laatste bedrijven moeten topmanagers waarschijnlijk over specifieke vaardigheden beschikken om de strategie en werkwijze in de divisies en de hoofdvestiging op elkaar te kunnen afstemmen.

#### **Variabele**

Op grond van bovenstaande kan de '*(de)centralisatie*' als kenmerk van de organisatiestructuur worden onderscheiden: heeft de organisatie een centrale vestiging, of zijn ook decentrale vestigingen of units aanwezig?

#### **Organisatiecultuur**

Sredl & Rothwell definiëren organisatiecultuur als 'the relatively enduring patterns of beliefs, norms, and values internalized by employees and managers (Sredl & Rothwell, 1987, p. 32). Het omvat de basisaannames en vanzelfsprekendheden van mensen in arbeidsorganisaties. Sommige aspecten van organisatiecultuur beïnvloeden de opleidingsfunctie en daarmee de opleidingsafdeling als deel van deze functie (zie o.a. Frissen & Van der Putten, 1990). De houding van het management tegenover opleiden en ontwikkeling is zo'n belangrijk aspect (Ford & Noe, 1987; Wexley and Latham, 1991). Het beïnvloedt hun betrokkenheid bij opleidings- en

leeractiviteiten of de mate waarin ruimte is voor het identificeren van opleidings- en leerbehoeften in alle lagen van de arbeidsorganisatie. Deze houding werkt door in de mate waarin zij financiën voor opleidingsactiviteiten beschikbaar stellen (Rothwell & Kazenas, 1989; Garavan et al., 1993). Als bedrijfsopleidingen naar hun mening geen belangrijke bijdrage leveren aan het realiseren van de organisatiedoelstellingen wordt opleiden eerder als kostenpost opgevat dan als investering voor de toekomst. Dit manifesteert zich in de wijze waarop opleidingskosten geboekt moeten worden (als kostenpost, investering of overhead), in een tekort aan opleidingsbudgetten of aan helderheid over de opleidingsuitgaven en in de mate waarin opleidingsactiviteiten worden geaccepteerd (Garavan, 1991, Crooijmans, 1992, 1993). De houding van het management ten opzichte van opleiden wordt dan ook als voorwaarde gezien voor het kunnen formuleren van een opleidingsbeleid dat is afgestemd op het ondernemingsbeleid (Dekker, 1992; Wognum et al., 1998).

De begrippen cultuur en klimaat worden overigens vaak door elkaar gebruikt. Toch bestaat er verschil. Zoals hiervoor is aangegeven vormen basisassumpties en vanzelfsprekendheden van mensen in arbeidsorganisaties de essentie van cultuur. Het zichtbare gedrags- en attitudepatroon van organisatieleden is een uiting van deze basisaannames. Deze zichtbare uitingen van cultuur kunnen omschreven worden als het organisatieklimaat. Het gaat hier om de wijze waarop organisatieleden het functioneren van de organisatie percipiëren en de handelingen die daarop zijn gebaseerd (Wexley & Latham, 1991; Crooijmans, 1992, onder andere gebaseerd op De Cock, Bouwen, De Witte en De Visch). Het klimaat is daarom gemakkelijker te onderzoeken dan de culturele assumpties en overtuigingen. Het wordt onder andere zichtbaar in de opleidingshistorie van ondernemingen, het actuele opleidingsbeleid en het formele of informele opleidingsnetwerk (Kessels, 1993), maar ook in de redenen voor opleiden die de organisatie centraal stelt (Van Dellen, 1994). Het verklaart tot op zekere hoogte de verschillen in de effectiviteit van bedrijfsopleidingen (Bates, Holton & Seydel, 1997). Kessels (1993) veronderstelt op basis van zijn onderzoek naar de effectiviteit van de relationele benadering, dat een organisatie het meest profiteert van een relationele benadering als op bestuurlijk niveau het opleidingsbeleid een geïntegreerde (ontwerp-) benadering propageert.

### **Variabele**

Op grond van bovenstaande wordt de variabele '*opleidingsklimaat*' voor dit onderzoek onderscheiden. Klimaat, opgevat als de zichtbare kant van de organisatiecultuur, wordt afgeleid van de opvattingen van het management over het belang van opleiden, hun investeringsbereidheid in opleidingen, de intentie/ intensiteit van hun betrokkenheid bij opleidingsoverleg en in de redenen voor opleiden die de organisatie centraal stelt.

### **Organisatiestrategie**

De doelstellingen van een organisatie, het reeds vastgestelde beleid en de beschikbare middelen zijn volgens Van der Krogt & Vroom (1991) belangrijke contextfactoren. Deze factoren moeten passen binnen de overkoepelende strategie van de organisatie. Pearce (in Blakely, Martinec & Lane, 1994) heeft de vele organisatiestrategieën die in organisaties te onderkennen zijn in vier groepen

verdeeld, namelijk: concentratie, interne groei, externe groei en afstoting van bedrijven. Andere auteurs, waaronder Carnevale, Gainer & Villet (1990) hebben de consequenties van deze strategieën voor de opleidingsfunctie beschreven. Een concentratie-strategie houdt in dat bedrijven zich concentreren op waar ze goed in zijn. Zij opereren binnen de bestaande markten, hanteren bekende werkwijzen en handhaven op deze wijze de status quo. Problemen en ontwikkelingen worden in dit verband gezien, bestaande opleidingsprogramma's worden daartoe verbeterd en efficiënter ingezet. De strategie van de interne groei houdt in dat een organisatie gaat innoveren door zijn markten uit te breiden, nieuwe producten te ontwikkelen, of samen te werken met andere organisaties om haar concurrentiepositie te versterken. Een dergelijke strategie leidt ertoe dat veel opleidingsactiviteiten worden geïnitieerd om werknemers te ondersteunen bij de implementatie van de vele veranderingen in productie en verkoop van de nieuwe goederen of diensten. Een strategie van externe groei houdt in dat een organisatie probeert zijn marktpositie te versterken door bedrijven over te nemen of nieuwe bedrijven op te richten. Voor de opleidingsfunctie houdt dit in dat vooral het hoger management wordt toegerust met de kennis en vaardigheden die zij nodig heeft om de nieuwe organisatie te kunnen managen. Het afstoten van bedrijven of bedrijfsonderdelen, de vierde categorie, komt voor wanneer een bedrijf in economische en financiële problemen verkeert. Ook Useem (1993) toonde met behulp van een in 1991 uitgevoerd survey onder 406 grote bedrijven aan dat 'firm downsizing' een factor is die de opleidingsfunctie kan beïnvloeden. De opleidingsfunctie is er dan bijvoorbeeld op gericht om overtollige werknemers voor te bereiden op een nieuwe functie elders, bijvoorbeeld door sollicitatietraining te geven (Carnevale, Gainer & Villet, 1990). Blakely, Martinec & Lane (1994) onderzochten in 155 bedrijven de invloed van de organisatiestrategie op de vakgebieden waarin het management in organisaties werd opgeleid. Organisaties met een groei-strategie benadrukten andere inhoudsgebieden (bijvoorbeeld leiderschap, zelfbewustzijn, probleemoplossen, en algemene managementvaardigheden) in hun opleidingen voor het management dan bedrijven zonder deze strategie. En dit gold voor alle managementniveaus. Het hoger management nam aan dezelfde programma's deel als het midden of lager management in bedrijven met een overeenstemmende strategie. Hun conclusie luidde dan ook dat organisatiestrategie de keuze voor de inhoudsgebieden van managementopleidingen beter verklaart dan de factor managementniveau. Strategie is daarmee een variabele waar in dit onderzoek rekening mee moet worden gehouden. Hierna zal worden aangegeven op welke wijze dat gebeurt.

#### **Leeftijd van de organisatie**

Mintzberg (1983, p. 123) onderscheidt leeftijd als belangrijk criterium voor de structuur en processen in een organisatie: 'The older the organization, the more formalized its behavior'. Verwacht zou mogen worden dat beleidsprocessen formeler verlopen naarmate de onderneming ouder is. In een literatuurstudie en case analyse kon de veronderstelde invloed van leeftijd, bij gebrek aan gegevens hierover, niet worden aangetoond (Dekker, 1992). Ook Hall & Goodale (1986) wijzen op de leeftijd van een organisatie als beïnvloedende factor voor scholingsdeelname, maar zij koppelen leeftijd aan het ontwikkelingsstadium waarin de organisatie zich

bevindt. Het lijkt daarom beter om uit te gaan van de 'leeftijd sedert de laatste grote verandering in de arbeidsorganisatie' voor de analyse van structuur en processen (Schramade & Dekker, 1991a, 1991b). Daarmee wordt het accent verlegd naar innovatiegraad als belangrijke contextfactor. Werknemers in bedrijven waar constant nieuwe producten en diensten worden ontwikkeld moeten zich blijven scholen om met de veranderingen mee te kunnen gaan (Wognum, 1995b). Bedrijven waar veranderingen in werkprocessen hebben plaatsgevonden investeren ook meer in personeelsontwikkeling dan bedrijven waar dergelijke veranderingen niet aan de orde waren (Useem, 1993).

### **Variabele**

Op grond van bovenstaande wordt de variabele '*innovatiegraad*' als samenvoeging van organisatiestrategie en leeftijd van de organisatie voor dit onderzoek onderscheiden. De strategie bepaalt namelijk tot op zekere hoogte de aard en snelheid van veranderingen in de organisatie, terwijl de leeftijd van een organisatie aan verandering is gekoppeld, door leeftijd te typeren als: 'leeftijd sedert de laatste grote verandering in de arbeidsorganisatie'.

### **Probleemsituatie**

Het initiëren van een beleidsvormings- of strategisch afstemmingsproces vindt niet zomaar plaats. Er zijn altijd redenen aan te wijzen die een dergelijk proces wenselijk of noodzakelijk maken, die het verloop van het proces kunnen beïnvloeden en die mede de aard en inhoud van de noodzakelijke oplossing bepalen. Deze redenen, kortweg aangeduid als het 'probleem' of 'de probleemsituatie' hebben te maken met de huidige en toekomstige situatie van de arbeidsorganisatie en met ontwikkelingen die zich in de macro-omgeving afspelen (zie § 3.4.1). Zoals in paragraaf 3.3.4 al is aangegeven zijn deze redenen mede van invloed op het vakgebied van de opleidings- en leeractiviteiten die noodzakelijk zijn om het probleem te kunnen oplossen.

Van der Krogt & Vroom (1991) omschrijven de aard en inhoud van het probleem als een beïnvloedende factor voor besluitvorming. Is een probleem meer logisch/technisch of juist meer politiek van aard. Bij logisch/technische problemen spelen belangentegenstellingen over het algemeen een ondergeschikte vorm en verloopt de besluitvorming meer rationeel. Bij vraagstukken van politieke aard is het besluitvormingsproces meer beïnvloedingsgevoelig en is invloedsoefening van een groter aantal betrokkenen te verwachten. Ook Koopman en Pool (1992) en Van Heffen (1993) beschouwen de probleemsituatie als contextfactor die de speelruimte bij de sturing en inrichting van het besluitvormingsproces beperkt: kenmerken van het onderwerp, zoals complexiteit en onzekerheid werken door in de manier waarop het besluitvormingsproces verloopt. Dergelijke kenmerken zijn herkenbaar in de diverse probleemsituaties en probleemttypen die in de opleidingskundige literatuur als reden voor het opstarten van opleidingsbeleidsprocessen worden genoemd en in de specifieke wijze waarop opleidingsbeleidsvorming verloopt (Wognum, 1991, Dekker, 1992). Aard en complexiteit zijn bijvoorbeeld van invloed op de participanten wier betrokkenheid gewenst of noodzakelijk is (Garavan, 1991), de informatie die noodzakelijk is (Galbraith, in Roth, 1992), de formalisatie van de gevolgde procedures, alsmede de uiteindelijke strategische keuzes waartoe het

afstemmingsproces zal leiden (Wognum, 1991). Op basis van Brinkerhoff (1987) en Rossett (1987) kan het volgende onderscheid in mogelijke redenen voor het initiëren van een beleidsvormings- of strategisch afstemmingsproces worden gemaakt:

- problemen in of verbetering van het huidige functioneren van individuele of groepen werknemers;
- nieuwe functioneringseisen, veroorzaakt door veranderingen in de arbeidsorganisatie (zoals wijzigingen in het beleid, de organisatie, het product en de productiewijze);
- nieuwe functioneringseisen in het kader van loopbaanplanning of 'job rotation';
- nieuwe functioneringseisen als gevolg van specifieke thema's of projecten (zoals kwaliteit of klantgerichtheid);
- het voortzetten van bestaande opleidingsactiviteiten, al dan niet gerelateerd aan de introductie van nieuwe medewerkers in de organisatie.

Deze probleemsituaties laten zich in drie categorieën samenvatten (zie o.a. Rothwell & Kazenas, 1989):

- het oplossen van problemen met betrekking tot het functioneren van medewerkers;
- het verbeteren van situaties (zonder dat er sprake is van functioneringsproblemen);
- het veranderen dan wel vernieuwen van situaties.

#### **Variabele**

Op grond van bovenstaande wordt voor dit onderzoek de variabele '*probleem-situatie*' onderscheiden.

#### **Kenmerken van betrokkenen**

Beleids- en besluitvorming in organisaties worden verondersteld beïnvloed te worden door eigenschappen van de beleids- en besluitvormers in een onderneming (Van der Krogt & Vroom, 1991; Garavan, 1991; Koopman & Pool, 1992). Deskundigheid en ervaringen, prestatiemotivatie, waarden en normen, behoeften en aspiraties zijn kenmerken die daarbij worden genoemd. Ook de kenmerken van werknemers, als potentiële deelnemers aan de opleidings- en leeractiviteiten, kunnen van invloed zijn op het beleids- en besluitvormingsproces (Van Dellen, 1994; Tjepkema & Wognum, 1999). De keuze voor het inhoudsgebied van opleidingen ondervindt de invloed van het aanwezige personeelsbestand, bijvoorbeeld op het terrein van de informatie- en communicatietechnologie. Oudere werknemers hebben over het algemeen minder kennis en ervaring op dit terrein en zullen eerder basisopleidingen moeten volgen dan jongere werknemers in de onderneming (Tjepkema & Wognum, 1999).

#### **Variabele**

Op grond van bovenstaande wordt op indirecte wijze met de beschreven kenmerken van betrokkenen rekening gehouden door de variabele '*functie en functieniveau*' van de respondenten in het onderzoek te betrekken.

### 3.4.3 Kenmerken van de opleidingsorganisatie

Ook kenmerken van de opleidingsorganisatie zullen aanleiding geven tot differentiatie in aard en omvang van de strategische afstemming. Het gaat dan niet alleen om de structuur, positie en de leeftijd van de opleidingsorganisatie, maar ook om de kenmerken van degenen die bij deze organisatie betrokken zijn.

#### **Structuur en positie van de opleidingsorganisatie**

Mintzberg (1983) noemt macht als belangrijke factor voor structuur en processen in organisaties. Macht kan in het kader van bedrijfsopleidingen worden opgevat als de macht om opleidingsbesluiten te kunnen nemen (zie ook Garavan et al., 1993). Mintzberg maakt onderscheid tussen horizontale en verticale machtdecentralisatie. Macht is verticaal gedecentraliseerd als deze binnen de lagere hiërarchische niveaus is ondergebracht. Macht is horizontaal gedecentraliseerd als de formele macht niet bij managers in de lijn is ondergebracht, maar juist bij niet-managers zoals stafdiensten en ondersteuningsdiensten. Het is dan ook te verwachten dat de structuur en positie van de opleidingsorganisatie, centraal of decentraal en in de staf of in de lijn, weergegeven op welke wijze de machtsfactor is vormgegeven en welke mogelijkheden er zijn voor het verzorgen van strategisch afgestemde opleidingen (Tjepkema & Wognum, 1999).

Welke structuur en positie het meest effectief zijn wordt vooral bepaald door de arbeidsorganisatie waarvoor de opleidingsafdeling werkzaam is. Heeft de arbeidsorganisatie een divisiestructuur dan mag worden verwacht dat ook de opleidingsorganisatie een divisiestructuur kent met decentrale vestigingen. Kent de arbeidsorganisatie maar één vestiging dan zal er veelal sprake zijn van één centrale opleidingsafdeling. Maar ook heersende trends in het denken over (gewenste) organisatiestructuren kunnen leiden tot bepaalde organisatiestructuren (Mintzberg, 1993). Decentralisatietendensen leiden er bijvoorbeeld toe dat de opleidingsorganisatie steeds vaker het lijnmanagement inschakelt om activiteiten te vervullen op het terrein van opleidingen en hen in het kader van leren op de werkplek vraagt de eigen medewerkers werkplekinstructies te geven. Om effectief te kunnen zijn veronderstelt dit wel een positieve houding van het management ten aanzien van opleidingsvraagstukken (Mulder, 1992). De praktijk wijst uit dat dit niet altijd zonder problemen gaat (Garavan et al., 1993). Essentiële condities als tijd, motivatie en deskundigheid zijn lang niet altijd vervuld (Thijssen, 1997).

De opleidingsstructuur en -positie heeft consequenties voor de reikwijdte van de noodzakelijke opleidingsbeleids- en andere processen (London, 1989). Een decentrale afdeling werkt meestal voor het betreffende organisatie-onderdeel waar zij is gesitueerd, ondersteund door de centrale afdeling. De operationele kern vormt dan normaal gesproken de voornaamste doelgroep en opleidingsbesluiten worden in overleg met operationele managers en uitvoerende werknemers genomen. Bevindt de opleidingsafdeling (of een deel ervan) zich centraal in de organisatie dan heeft zij over het algemeen meer zicht op de gehele organisatie. Ook de top- en middenmanagers behoren dan tot de doelgroep (London, 1989) en worden bij overleg over opleidingsbesluiten betrokken. Overigens heeft een geïsoleerde positie van de



opleidingsfunctie een negatieve invloed heeft op het realiseren van externe consistentie of 'strategic partnership' (Kessels, 1993).

#### **Leeftijd van de opleidingsorganisatie**

In navolging van de leeftijd van een arbeidsorganisatie kan ook de leeftijd van de opleidingsorganisatie gezien worden als belangrijk criterium voor de structuur en processen in een organisatie, hoewel ook deze invloed in een literatuurstudie en case analyse niet kon worden aangetoond (Dekker, 1992). Uit aansluitende interviews (Schramade & Dekker, 1991a, 1991b) bleek de leeftijd van de opleidingsorganisatie minder van belang. Het lijkt belangrijker om te kijken naar de laatste grote verandering in het functioneren van de opleidingsafdeling. De functie van de opleidingsorganisatie kan namelijk veranderen en daarmee haar activiteiten.

#### **Kenmerken van betrokkenen**

Analoog aan wat hierover in de voorafgaande paragraaf 3.4.2 is opgemerkt wordt ook van kenmerken van betrokkenen bij de opleidingsorganisatie verondersteld dat zij van invloed zijn op het beleidsproces ten aanzien van opleidingen in arbeidsorganisaties.

#### **Variabelen**

Op basis van het voorafgaande worden de volgende kenmerken in het onderzoek betrokken:

- de (*de*)*centralisatie* van de opleidingsorganisatie: heeft de opleidingsafdeling alleen een centrale of alleen decentrale afdelingen, of is de structuur gekenmerkt door een combinatie van beide?
- de *positie* van de opleidingsorganisatie: maakt de opleidingsfunctie deel uit van een stafafdeling of een lijnafdeling, of is er sprake van een zelfstandige opleidingsafdeling?
- de leeftijd van de opleidingsorganisatie. Vergelijkbaar met het kenmerk 'leeftijd' van de arbeidsorganisatie wordt hier de variabele '*innovatiegraad*' gebruikt. Veranderingen in strategie en doelstellingen van de arbeidsorganisatie werken door in het functioneren van de opleidingsorganisatie;
- '*functie en functieniveau*' van de respondenten uit de opleidingsorganisatie geven op indirecte wijze een indicatie van de kenmerken van deze betrokkenen.

### **3.5 Factoren die de effectiviteit van bedrijfsopleidingen beïnvloeden**

#### **3.5.1 De opleidingsactiviteit**

In het tweede hoofdstuk is betoogd dat de deskundigheid van de opleidingsstaf en het opleidingsprogramma zelf een belangrijke rol spelen bij het realiseren van effectieve bedrijfsopleidingen. Om de centrale onderzoeksvraag te kunnen onderzoeken, moet dit onderzoek dan ook rekening houden met de wijze waarop opleidingsactiviteiten zijn uitgevoerd. Het gaat daarbij om operationele activiteiten van de opleidingsafdeling welke betrekking hebben op het ontwerpen en

implementeren van concrete opleidingsprogramma's. Het toepassen van leerstrategieën, het samenstellen van opleidingsmateriaal en handleidingen voor docenten en coaches maakt deel uit van deze opleidingsactiviteiten (Kessels, 1993). Uit (Amerikaans) onderzoek blijkt dat bedrijven in dit opzicht nog voornamelijk gebruik maken van de traditionele instructiemethoden en leermaterialen (Industry report, 1998). In 88% van de bedrijven in dit onderzoek leren de deelnemers de benodigde competenties in een klaslokaal onder begeleiding van een trainer/instructeur, vooral met gebruikmaking van werkboeken en videotypes. Minder dan 10% van de bedrijven past nieuwe, interactieve en digitale methoden en technieken toe in het leerproces, zoals intranet, internet en EPSS (electronic performance support systems) (Bassi & Van Buren, 1998).

In diverse publicaties wordt bevestigd dat de deskundigheid van de opleidingsstaf en het opleidingsprogramma de opleidingseffectiviteit kan beïnvloeden. Volgens Kessels (1993) heeft een intern consistent curriculum een positieve invloed op de effecten van bedrijfsopleidingen. De rol van de opleider/trainer vormt daarvoor wel een belangrijke voorwaarde. Externe consistentie kan, aldus Kessels, niet compenseren voor zwak functionerende opleiders en trainers. Bovendien zijn er indicaties dat strategische, op de problemen van de arbeidsorganisatie afgestemde opleidingsactiviteiten een andere rol van de opleidingsfunctionaris vergen dan traditionele opleidingen (Garavan et al., 1993; Tjepkema & Wognum, 1999), terwijl opleidings- en ander ondersteuningsmateriaal aan de doelstellingen en doelgroep moet zijn aangepast om de gewenste resultaten te kunnen bereiken.

De opleiding kan echter nog zo goed zijn, als werknemers het geleerde niet naar behoren op de werkplek kunnen toepassen (transfer van het geleerde naar de werksituatie), is de kans klein dat het gesignaleerde probleem wordt opgelost. Met andere woorden, er zullen voorzieningen moeten worden getroffen die ervoor zorgen dat de deelnemers het geleerde daadwerkelijk in de praktijk kunnen toepassen, de zogenaamde transfercondities (Thijssen & Den Ouden, 1995). Daarbij kan onder meer gedacht worden aan de betrokkenheid van het management bij het bepalen van leerdoelen en opleidingsinhouden of aan afspraken met het management over ondersteuning en begeleiding bij de toepassing van het geleerde in de werksituatie. Ook maatregelen die worden genomen om de werkdruk voor de deelnemer na afloop van de opleiding voor een bepaalde periode te verminderen opdat deze aandacht aan de toepassing van het geleerde kan besteden, kunnen tot dergelijke condities worden gerekend (Branderhorst, 1993).

### **Variabelen**

Op basis van het voorafgaande worden de volgende variabelen voor de opleidingsactiviteit onderscheiden:

- *de feitelijke opleidingsactiviteit*, waarbij het gaat om de feitelijke structuur, locatie en uitvoering van de opleidingsactiviteit;
- *transfercondities*, die ervoor moeten zorgen dat de deelnemers het geleerde daadwerkelijk in de praktijk kunnen toepassen;
- *het oordeel over de kwaliteit van het opleidingsproces*. Het gaat hier vooral om een oordeel over de opleidingsactiviteit qua vormgeving, uitvoering (waaronder

de rol van de opleider/trainer) en randvoorwaarden als oplossing van de gesignaleerde probleemsituatie.

### **3.5.2 Effecten en effectiviteitsbepaling van bedrijfsopleidingen**

De effectiviteit van bedrijfsopleidingen heeft betrekking op de mate waarin de beoogde effecten daadwerkelijk zijn gerealiseerd. Om effectiviteit te kunnen vaststellen moeten de opleidingseffecten dan ook bekend zijn. In deze paragraaf wordt daarom aandacht besteed aan de effectniveaus en aan de methoden met behulp waarvan gegevens over deze effecten kunnen worden verzameld. Zonder deze kennis kan de effectiviteit van bedrijfsopleidingen niet worden vastgesteld.

#### **Effectniveaus**

Opleidingseffecten kunnen op drie niveaus optreden: het niveau van de leereffecten, het niveau van het werkgedrag en het niveau van de organisatieresultaten (zie § 2.4.2). Dit laatste niveau kan op grond van de systeemtheorie nog worden onderverdeeld in resultaten op het individuele niveau, team-, unit- of groepsniveau en het organisatieniveau (Cameron & Whetten, 1983; Phillips, 1983; Diedrich, 1988; Kaufman & Herman, 1991; Rummler & Brache, 1995).

In paragraaf 2.4.2 is geconstateerd dat het vaak genoemde reactieniveau geen effectniveau kan zijn. Evaluaties op dit niveau betreffen de klanttevredenheid en vragen over de kwaliteit van het opleidingsproces. Omdat in de praktijk van arbeidsorganisaties opleidingen vooral op dit niveau worden geëvalueerd (Wognum, 1994, 1995b; Filipczak, Picard & Stamps, 1998) zal in het onderhavige onderzoek dit reactieniveau, als intermediaire factor, wel worden meegenomen.

#### **Evaluatiemethoden**

In de opleidingsliteratuur wordt steeds meer aandacht besteed aan de systematische evaluatie en effectiviteitsbepaling van bedrijfsopleidingen. Evaluatiecriteria worden per effectniveau beschreven en evaluatiemethoden worden toegelicht (Brinkerhoff, 1987; Phillips & Holton, 1995). Freeman, aangehaald door Cameron & Whetten (1983) wijst erop dat evaluatiecriteria op het ene niveau vaak geen betekenis hebben wanneer deze vanuit een ander analyseniveau worden beoordeeld. Ook meetmethoden verschillen per effectniveau. Het meten van leerresultaten vindt bijvoorbeeld plaats met behulp van toetsen terwijl het meten van effecten op het werkgedrag- en organisatieniveau afhangt van hetgeen men wil meten. Vaak moet worden volstaan met het observeren van het werkgedrag, of het gebruik van indirecte factoren voor arbeidsproductiviteit, zoals het afnemen van het aantal klachten of het verminderen van communicatiestoornissen (Mulder, 1995). Een adequate keuze van het effectniveau wordt in dit verband van cruciaal belang geacht.

De keuze voor evaluatiemethoden en effectniveau wordt bepaald door de vooraf geformuleerde opleidingsdoelen en het doel dat met de opleidingsevaluatie wordt beoogd (zie o.a. Cameron & Whetten, 1983; Phillips, 1983; Rae, 1986, Phillips & Holton, 1995), evenals door degene die de effectiviteitsvraag stelt (Wognum, 1995b; Phillips, 1983). Opleidingsfunctionarissen bijvoorbeeld zijn verantwoordelijk voor

het opleidingsprogramma en de leerresultaten. Zij zullen daarom in eerste instantie willen evalueren op het reactie- en leerniveau. Direct leidinggevenden zijn verantwoordelijk voor het werkgedrag van hun medewerkers en zullen zeker dit niveau in de evaluatie willen betrekken. Topmanagers willen evaluaties (laten) uitvoeren op het niveau van de organisatieresultaten (Wognum, 1995b).

Arbeidsorganisaties rapporteren veel evaluatieactiviteiten, maar bij nader onderzoek wordt duidelijk dat het vooral om informele en nauwelijks gestructureerde activiteiten gaat (zie o.a. De Koning, Gelderblom, Hammink & Olieman, 1991). De evaluaties blijven meestal beperkt tot het reactie- en leerresultatenniveau en worden vooral door opleidingsfunctionarissen geïnitieerd en uitgevoerd. Hun primaire belang is daarbij de verbetering van opleidingsactiviteiten, niet het demonstreren van effecten (Brandenburg & Smith, 1986). Hoewel ook het management de evaluatie van bedrijfsopleidingen belangrijk vindt, laat het de gerealiseerde opleidingseffecten niet op systematische wijze onderzoeken. Wel lijkt incidenteel gebruik te worden gemaakt van 'evaluatiegegevens' in de vorm van eigen inzichten, observaties en percepties van werknemers over de gerealiseerde opleidingseffecten (Wognum, 1995b).

De frequentie waarmee en de momenten waarop geëvalueerd moet worden zijn eveneens afhankelijk van het niveau waarop de doelstellingen zijn geformuleerd. Elk niveau kent een eigen tijdslijn. Effecten op het niveau van de organisatie zijn later zichtbaar en vereisen derhalve een latere effectmeting in de tijd dan bijvoorbeeld de effecten op werkgedragniveau of de leereffecten (zie ook Thijssen, 1988; Goldstein, 1986)

In diverse publicaties wordt beschreven met behulp van welke gegevens de opleidingseffecten kunnen worden gemeten (Basarab & Root, 1992; Phillips & Holton, 1995). Vele auteurs noemen zogenaamde objectieve of cijfermatige gegevens (kengetallen in de vorm van aantallen, eenheden, percentages, tijdsduur) die voor het bepalen van de effectiviteit van bedrijfsopleidingen belangrijk zijn. Deze zijn te vinden in documenten en organisatie rapporten. De zogenaamde subjectieve data berusten op percepties en worden verkregen door middel van interviews en vragenlijsten (Philips, 1983; Brinkerhoff, 1987; Smith, 1987; Diedrich, 1988; Spitholt, 1991). Subjectieve gegevens zijn overigens wel 'hard' te maken door de resultaten in scores om te zetten. Cameron en Whetten (1983) wijzen op de voordelen van het gebruik van subjectieve 'perceptual' gegevens omdat daarmee een bredere basis wordt verkregen voor de effectiviteitsbepaling van (bedrijfs-) opleidingen.

Vaak worden deze gegevens onderverdeeld in bedrijfseconomische factoren (onder meer betreffende omzet, productiviteit, kostenbesparing) en sociale factoren (onder meer betreffende veiligheid, ongevallen, personeelsverloop, klachten en ziekteverzuim). Een andere indeling onderscheidt kwantitatieve factoren (mate van besparing, verbeterd opleidingsniveau) en kwalitatieve factoren (verbeterde klantrelaties, verbeterde communicatie) (zie onder andere: Kearsley, 1982; Brinkerhoff, 1987). Ook hier geldt dat de doelen die met de ingezette opleidingsactiviteiten worden beoogd bepalen welke indicatoren voor welk niveau worden gehanteerd.

### **Evaluatiecondities**

Om zoveel mogelijk te kunnen garanderen dat de opleidingen zullen worden geëvalueerd en op welke effectniveaus dat moet gebeuren, dient daartoe al voorafgaande aan de opleiding aandacht te worden besteed. Doordat de verwachtingen van alle betrokkenen worden geëxpliciteerd en gespecificeerd, kunnen zo misverstanden over de te verwachten effecten worden voorkomen (Thijssen, 1995b). Door vooraf te bepalen dat er wordt geëvalueerd en door afspraken te maken over de wijze waarop dat zal gebeuren (bijvoorbeeld door aan te geven bij welke bronnen, met behulp van welke methoden en technieken en op welke tijdstippen) wordt het evaluatieproces gestuurd.

### **Variabelen**

Op basis van het voorafgaande en gebaseerd op eerdere opmerkingen met betrekking tot het oordeel van respondenten over de feitelijke situatie, worden de volgende variabelen voor effectiviteitsbepaling in het onderzoek meegenomen:

- *feitelijk evaluatieproces*. In het onderhavige onderzoek kan niet worden gevraagd welke concrete data zijn gehanteerd voor de evaluatie van de opleidingseffecten. Daarvoor moet namelijk een voldoende groot aantal exact vergelijkbare opleidingstrajecten kunnen worden geselecteerd. Dit is niet haalbaar, gezien de diversiteit aan contextfactoren in arbeidsorganisaties die doelen en inhoud van opleidingen en daarmee de feitelijke opleidingseffecten mede bepalen.  
Indicatoren voor de feitelijke evaluatie van de opleidingseffecten zijn daarom het *niveau* waarop de opleidingseffecten zijn geëvalueerd en de *methoden* waarmee de evaluaties zijn uitgevoerd;
- *evaluatiecondities*. waarbij het vooral gaat de voorzieningen die zijn getroffen of de afspraken die zijn gemaakt om te kunnen meten of de opleidingsactiviteit aan zijn doel heeft beantwoord;
- *oordeel over het feitelijke evaluatieproces*. Het gaat hier om een oordeel over de wijze waarop het evaluatieproces is verlopen en de condities waaronder deze resultaten zijn verkregen.

## **3.6 Gepercipieerde effectiviteit**

Doordat de feitelijke effecten in dit onderzoek niet kunnen worden gemeten kan ook de feitelijke effectiviteit niet worden vastgesteld. Om dit te ondervangen is in dit onderzoek uitgegaan van de gepercipieerde effectiviteit, vanuit de veronderstelling dat de betekenis die achteraf aan de effectiviteit wordt toegekend van minstens zo groot belang is als de feitelijke effectiviteit van bedrijfsopleidingen (vgl. Ford & Noe, 1987; Koopman, 1988). De waargenomen effectiviteit kan betrekking hebben op elk van de drie effectniveaus die in hoofdstuk twee zijn onderscheiden, te weten: leerresultaten, werkgedrag en (organisatie)resultaten. De opleidingseffectiviteit kan ook worden afgeleid van de toegevoegde waarde die de opleiding voor deze niveaus heeft gehad (in welke mate heeft de opleiding verbeteringen teweeg gebracht in de kennis, houding en vaardigheden van de deelnemers, hun werkgedrag en de

Een onderzoekskader

prestaties die door individuele deelnemers, teams of afdelingen of de gehele organisatie worden geleverd?

### **Variabelen**

Op basis van het voorafgaande kunnen de volgende variabelen aan het construct gepercipieerde effectiviteit worden onderscheiden:

- oordeel over de gerealiseerde leereffecten;
- oordeel over gerealiseerd werkgedrag;
- oordeel over individuele resultaten, afdelingsresultaten en organisatieresultaten;
- oordeel over de toegevoegde waarde van de opleidingsactiviteit.

## **3.7 Onderzoeksmodel en onderzoeksvragen**

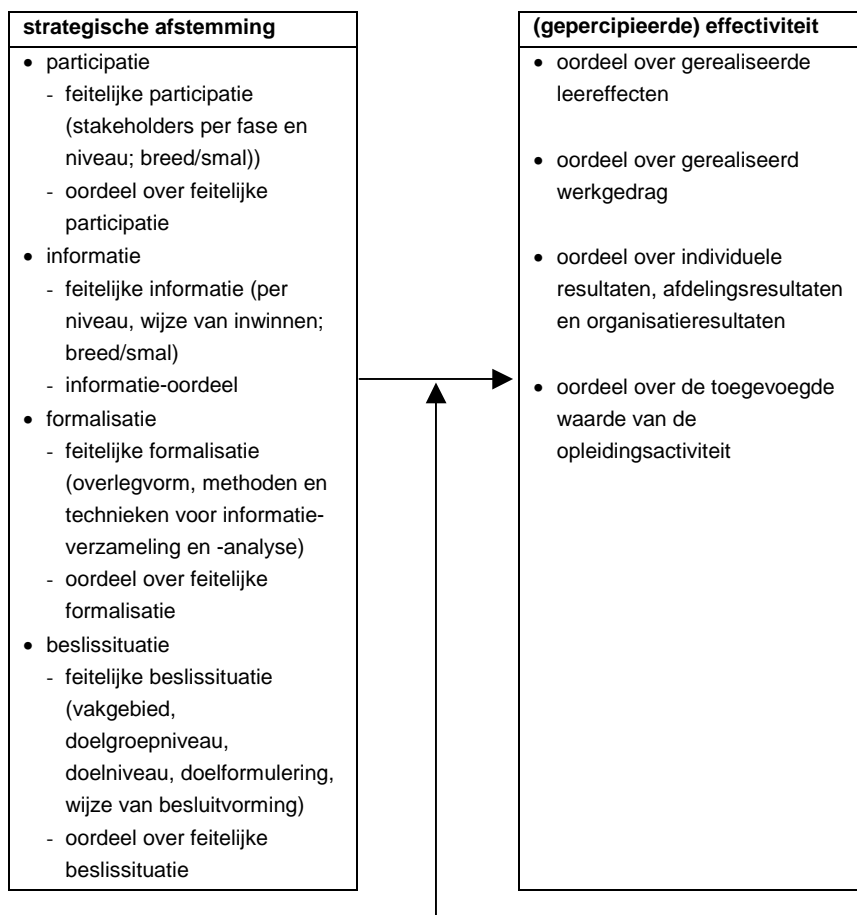
De hiervoor afgeleide variabelen kunnen schematisch in een onderzoeksmodel worden weergegeven. Figuur 3.2 presenteert dit model.

De aandacht in dit model gaat vooral uit naar het effect van strategische afstemming op de (gepercipieerde) effectiviteit van bedrijfsopleidingen. Van de overige variabelen wordt aangenomen dat zij van invloed zijn op de strategische afstemming of op de (gepercipieerde) effectiviteit van bedrijfsopleidingen. Omdat verondersteld wordt dat strategische afstemming effect heeft op de (gepercipieerde) effectiviteit van bedrijfsopleidingen zal deze effectiviteit als gevolg van één of meer van deze factoren kunnen verschillen. In het onderzoek zal daarom met deze variabelen rekening moeten worden gehouden.

### **Onderzoeksvragen**

Op basis van het in figuur 3.2 gepresenteerde onderzoekskader kunnen voor het beantwoorden van de centrale onderzoeksvraag de volgende deelvragen worden geformuleerd.

1. Op welke wijze vindt strategische afstemming binnen arbeidsorganisaties ter ontwikkeling van opleidingsdoelen en opleidingsaanbod plaats (= gerealiseerde afstemming)?
2. Hoe oordelen stakeholders in de arbeidsorganisatie over de strategische afstemming (gepercipieerde afstemming)?
3. Hoe oordelen stakeholders in de arbeidsorganisatie over de effectiviteit van bedrijfsopleidingen (gepercipieerde effectiviteit)?
4. Beïnvloedt het strategische afstemmingsproces de (gepercipieerde) effectiviteit van bedrijfsopleidingen?
5. In welke mate wordt de (gepercipieerde) effectiviteit van bedrijfsopleidingen beïnvloed door factoren uit de arbeids- en opleidingscontext?



<b>factoren die van invloed zijn op strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen</b>			
<p><i>arbeidsorganisatie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• type organisatie: bedrijfstak</li> <li>• grootte in aantal werknemers</li> <li>• structuur: (de)centralisatie</li> <li>• opleidingsklimaat</li> <li>• innovatiegraad</li> <li>• probleemsituatie</li> <li>• functie(niveau)</li> </ul>	<p><i>opleidingsorganisatie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• structuur: (de)centralisatie</li> <li>• positie</li> <li>• innovatiegraad</li> <li>• functie(niveau)</li> </ul>	<p><i>opleidingsactiviteit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• feitelijke activiteit (vormaspecten)</li> <li>• transfercondities</li> <li>• oordeel over ontwikkeling en uitvoering</li> </ul>	<p><i>effectiviteitsbepaling</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluatieproces (evaluatieliveaus, evaluatiemethoden)</li> <li>• evaluatiecondities</li> <li>• oordeel over evaluatieproces</li> </ul>

**Figuur 3.2:** Onderzoeksmodel voor het onderzoek naar de relatie tussen strategische omgevingsafstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen binnen specifieke situaties

Een onderzoekskader



## Onderzoeksopzet en -uitvoering

Onderzoeksopzet en -uitvoering

## **4.1 Inleiding**

Voor het onderzoeken van de samenhang tussen strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen kunnen verschillende onderzoeksstrategieën worden ingezet, waaronder survey-onderzoek, experimenten en case-studies. Elk van deze strategieën kent een eigen wijze van dataverzameling en -analyse om de onderzoeksvragen te beantwoorden en heeft eigen voor- en nadelen (Yin, 1994). Omdat het terrein van opleidingsbeleidsvorming en strategische afstemming en de samenhang ervan met de effectiviteit van bedrijfsopleidingen nog weinig onderzocht is, is in dit onderzoek voor de beschrijvende en explorerende invalshoek gekozen. Daarvoor zijn case-studies en explorerend survey-onderzoek zeer geschikte methoden.

Het onderzoek is in vier delen uitgevoerd. Eerst zijn drie deelstudies verricht in het kader van een vooronderzoek, vervolgens is het hoofdonderzoek uitgevoerd. Het vooronderzoek omvat case-studies, een haalbaarheidssurvey en een selectie-onderzoek, dat nodig bleek om geschikte onderzoekseenheden voor het hoofdonderzoek te kunnen selecteren. Het hoofdonderzoek staat centraal in dit proefschrift, het vooronderzoek met de afzonderlijke deelstudies worden besproken voor zover dat voor het hoofdonderzoek relevant is.

De samenhang tussen de deelstudies en het hoofdonderzoek is in figuur 4.1 weergegeven. De case-studies worden besproken in paragraaf 4.2. De haalbaarheidsstudie komt in paragraaf 4.3 aan de orde, terwijl het selectie-onderzoek in paragraaf 4.4 wordt toegelicht. De opzet en uitvoering van het hoofdonderzoek tenslotte worden beschreven in paragraaf 4.5. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting en conclusie (§ 4.6).

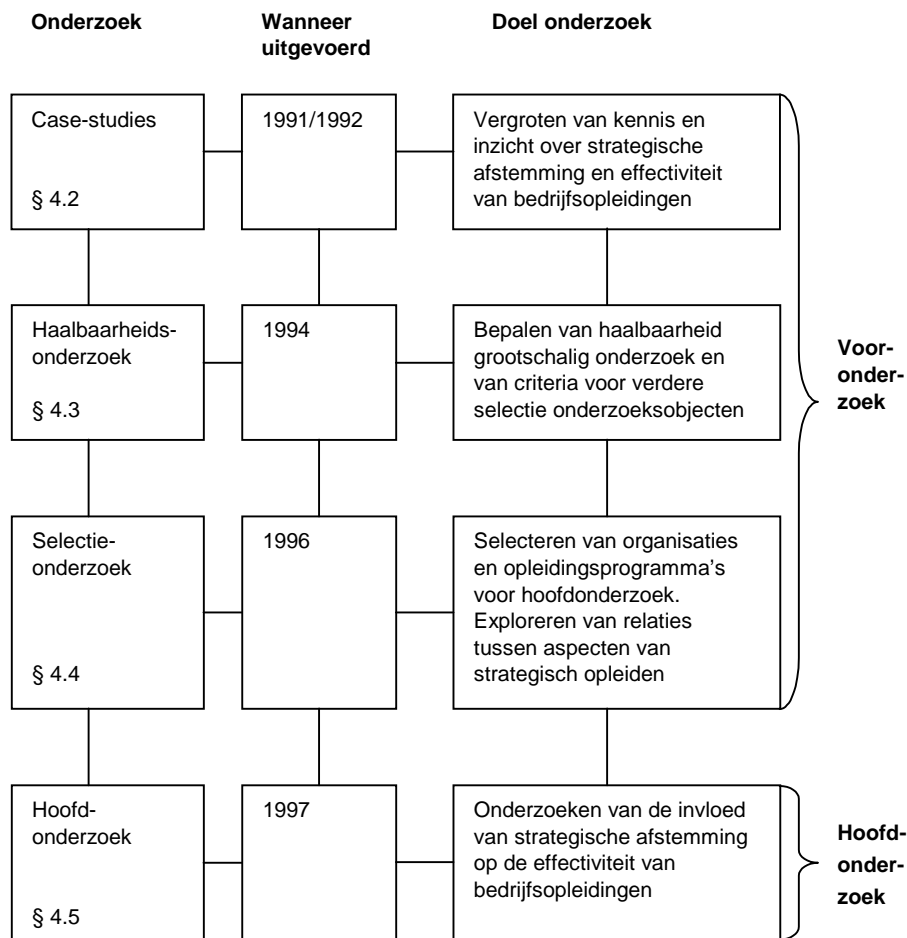
## **4.2 Case-studies**

### **4.2.1 Doel van de case-studies**

In het eerste hoofdstuk is reeds opgemerkt dat bij aanvang van de studie weinig bekend was over opleidingsbeleidsvorming en strategische afstemming in arbeidsorganisaties en de samenhang daarvan met de effectiviteit van bedrijfsopleidingen. Er bestonden wel algemene ideeën over, afgeleid van beleids- en besluitvormingsliteratuur, van literatuur over omgevingsafstemming, (onderwijs)marketing en opleidingsbehoefteidentificatie en van literatuur over de effectiviteit van (school)organisaties. Exploratieve case-studies zijn in een dergelijke situatie geschikt om kennis en inzicht over opleidingsbeleidsvorming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen te vergroten en de reeds aanwezige ideeën bij te stellen en waar nodig aan te vullen. De resultaten van deze case-studies zijn dan ook gebruikt om het onderzoekskader, dat in hoofdstuk 3 is beschreven aan te scherpen en te onderbouwen. De onderzoeksresultaten vormden tevens de basis voor de beide surveys die in het vooronderzoek zijn uitgevoerd.

**4.2.2 Selectie van cases**

Voor de selectie van de te onderzoeken cases zijn zes opleidingsorganisaties geselecteerd uit een landelijk databestand van de Kamers van Koophandel en Fabrieken (NV Databank Kamers van Koophandel en Fabrieken, 1990). Op basis van de veronderstelde samenhang van strategische afstemming en opleidings-effectiviteit met kenmerken van de arbeids- en opleidingscontext, zijn de variabelen bedrijfstak, grootte van de organisatie in aantal werknemers en structuur van de opleidingsafdeling (centraal en/of decentraal) als selectiecriteria gehanteerd. Eerst zijn op basis van de variabelen 'bedrijfstak' en 'aantal werknemers' alle organisaties met meer dan 750 werknemers door de Databank geselecteerd.



**Figuur 4.1:** Samenhang vooronderzoek en hoofdonderzoek

Deze omvang is gekozen, omdat uit onderzoek is gebleken dat grote organisaties vaker over een opleidingsbeleidsplan en een afzonderlijke opleidingsafdeling beschikken dan organisaties met minder werknemers (Mulder et al., 1989). Daaruit kan worden afgeleid dat deze organisaties over het algemeen systematischer met opleidingen omgaan dan bedrijven en instellingen van geringer omvang. Vervolgens zijn uit deze selectie alle organisaties uit de branches Verzekeringswezen en Voedings- en genotmiddelenindustrie geselecteerd. In deze twee branches bleek een voldoende en vergelijkbaar aantal bedrijven en instellingen (voortaan kortweg 'bedrijven' genoemd) met de gezochte omvang voor te komen. Verantwoordelijke opleidingsfunctionarissen van deze bedrijven zijn in willekeurige volgorde telefonisch benaderd en gevraagd naar de positie van de opleidingsafdeling in hun organisatie (centraal en/of decentraal). Vervolgens is gevraagd naar de bereidheid tot medewerking aan het onderzoek. Deze procedure is gevolgd totdat uit beide branches twee bedrijven konden worden geselecteerd, per branche één met een centrale opleidingsafdeling en één met zowel een centrale als een decentrale opleidingsafdeling. Dit leidde tot de volgende zes cases: Verzekering 1-centraal, Verzekering 1-decentraal, Verzekering 2-centraal, Voeding 1-centraal, Voeding 1-decentraal en Voeding 2-centraal.

#### **4.2.3 Gegevensverzameling en analyse**

De zes cases zijn in 1991 en 1992 in twee fasen bestudeerd. Daartoe zijn bij meerdere personen per bedrijf gegevens verzameld met behulp van semi-structureerde interviews. Deze onderzoeksmethode is voor een case-study een geëigende techniek (Yin, 1994). In totaal zijn 33 personen geïnterviewd. De vragen hadden betrekking op uit de theorie afgeleide kenmerken over strategische afstemming en op de wijze waarop opleidingsresultaten worden geëvalueerd om te kunnen vaststellen of opleidingsdoelen zijn gerealiseerd: de effectiviteitsbepaling (zie hoofdstuk 2 en 3).

Voor strategische afstemming zijn in deze deelstudie de volgende aspecten onderscheiden:

- de reden voor strategische afstemming (het probleem in de organisatie, dat tot opleidingen aanleiding kan geven);
- het beleidsniveau in de organisatie waar strategische afstemming plaatsvindt en de participatie van functionarissen op dit niveau;
- de wijze waarop strategische afstemming verloopt;
- de voor strategische afstemming gehanteerde methoden en technische aspecten.

Voor de effectiviteitsbepaling is in de interviews niet alleen gevraagd naar de huidige, maar ook naar de gewenste situatie ten aanzien van de volgende aspecten:

1. Doel van de effectiviteitsbepaling. Zoals in hoofdstuk 3 is aangegeven is dit aspect namelijk niet alleen afhankelijk van degene die de effectiviteitsvraag stelt en van het soort effecten dat deze van bedrijfsopleidingen verwacht (Cameron & Whetten, 1983; Freeman, 1984), maar ook van de beslissingen die op basis van de geconstateerde resultaten moeten worden genomen (Smith, 1987).

2. Het object van effectiviteitsbepaling. Daarbij is onderscheid gemaakt tussen de uiteindelijke effecten van opleidingen en de maatregelen (zoals bijvoorbeeld de opleidingsactiviteit zelf) die noodzakelijk zijn om de gewenste effecten ook te kunnen realiseren (Scheerens, 1992).
3. De uitvoering van de effectiviteitsbepaling, met daarbij onder meer aandacht voor de functionarissen die de effectiviteitsbepaling moeten verrichten. In de literatuur wordt namelijk een verband gelegd tussen het niveau van effectiviteitsbepaling en de manier waarop de effecten kunnen worden gemeten (Phillips, 1983).

De vragenlijst is in een pilot-versie bij twee opleidingsfunctionarissen getest en op basis van de resultaten bijgesteld. In de eerste fase van het onderzoek zijn de zes verantwoordelijke opleidingsfunctionarissen van de zes cases geïnterviewd. In de tweede fase zijn in overleg met de geïnterviewde opleidingsfunctionarissen zogenaamde stakeholders van de opleidingsafdelingen geselecteerd. Dit zijn personen of groepen in en buiten de arbeidsorganisatie die een bepaald belang hebben bij of beïnvloed worden door (het functioneren van) de opleidingsafdeling (Freeman, 1984; Goldstein, 1986; Rossett, 1987). In totaal zijn 27 stakeholders geselecteerd, zeven cursisten, zes vertegenwoordigers van het topmanagement, zeven leidinggevenden uit het middenkader en vier uit het lagere kader, alsmede drie staffunctionarissen. Deze zijn op dezelfde wijze bevraagd als de opleidingsfunctionarissen, met expliciete aandacht voor hun betrokkenheid bij strategische afstemming en effectiviteitsbepaling.

Bij de verwerking van de resultaten is gebruik gemaakt van de schriftelijk uitgewerkte interviews. Voor de analyse zijn kwalitatieve data-analyse technieken gebruikt. Na een analyse per case (within-site analyse) zijn de cases met elkaar vergeleken (cross-site analyse) (Miles & Huberman, 1984).

#### **4.2.4 Resultaten**

De in de case-studies onderscheiden kenmerken van strategische afstemming en effectiviteitsbepaling bleken goed hanteerbaar. In deze paragraaf worden daartoe twee bevindingen gepresenteerd.

Allereerst bleek dat systematische en interactieve strategische afstemming op alle beleidsniveaus (de verticale beleidsintegratie) weinig voorkwam. Besluitvorming op strategisch niveau werd nauwelijks doorvertaald naar het tactische en operationele beleidsniveau, noch gekoppeld aan het beleidsvoeringsproces. Er bleek vooral sprake van beheersmatige en operationele opleidingsinitiatieven als reactie op opleidingsbehoeften die de opleidingsafdeling heeft doorgekregen of zelf heeft geconstateerd. Deze initiatieven bleken niet of nauwelijks vooraf te zijn gegaan door integrale opleidingsbeleidsvorming in de onderzochte arbeidsorganisaties.

Systematische evaluatie om de opleidingseffectiviteit vast te stellen vond evenmin plaats. Respondenten benadrukten wel het belang van effectevaluatie, hoewel er verschillen werden geconstateerd in het niveau waarop de opleidingsresultaten zouden moeten worden geëvalueerd. Deze verschillen leken samen te hangen met de

positie en functie van de stakeholders in de onderzochte cases en de beslissingen die zij op basis van de evaluatiegegevens moeten nemen. Deelnemers, staf en opleidingsfunctionarissen vonden vooral het evalueren van opleidingsprocessen en leerresultaten belangrijk. Het midden- en lagere management wees met name op het niveau van het werkgedrag, terwijl topmanagers vooral het belang van evaluatie van opleidingseffecten op afdelings- en organisatieniveau benadrukten. Het leer- en gedragsniveau leek voor hen minder relevant.

Deze twee bevindingen ondersteunen de veronderstelling dat strategische afstemming en de betrokkenheid van relevante stakeholders daarbij belangrijke condities zijn voor de effectiviteitsbepaling en daarmee voor de effectiviteit van bedrijfsopleidingen. In de fase van strategische afstemming moeten managers en andere stakeholders vaststellen welke effecten zij met opleidingen voor ogen hebben. Wanneer deze effecten niet zijn geëxpliciteerd, zal niet kunnen worden aangetoond of de gerealiseerde opleidingen tot de beoogde resultaten hebben geleid. Welke stakeholders op welk niveau in de organisatie in het afstemmingsproces moeten participeren en op welk niveau de opleidingseffecten moeten worden geëvalueerd lijkt overigens afhankelijk van de probleemsituatie die tot strategische afstemming aanleiding heeft gegeven.

De resultaten zijn in een tweetal papers en twee publicaties uitgebreid gepresenteerd (Wognum, 1991, 1993, 1994, 1995b) en worden daarom hier niet verder besproken.

### **4.3 Haalbaarheidsstudie**

#### **4.3.1 Doel van de haalbaarheidsstudie**

Om eventueel aanwezige verbanden tussen strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen te kunnen ontdekken moet een zo groot mogelijk aantal onderzoekseenheden in het onderzoek worden betrokken. De haalbaarheidsstudie is dan ook bedoeld om antwoord te geven op de vraag of er voldoende bedrijven aan dergelijk grootschalig onderzoek zouden willen meewerken. Daarbij werd van een minimum aantal van 50 bedrijven uitgegaan.

Omdat voor een dergelijk onderzoek onderling vergelijkbare opleidingsactiviteiten noodzakelijk zijn, waaraan door veel werknemers is deelgenomen, moest de haalbaarheidsstudie ook antwoord geven op de vraag welke criteria voor de selectie van dergelijke activiteiten gehanteerd konden worden.

In 1994 werd daarom een survey-onderzoek opgezet met als doel:

1. Onderzoeken of er voldoende bereidheid is om grootschalig onderzoek naar de samenhang tussen strategische afstemming en opleidingseffectiviteit mogelijk te maken.
2. Onderzoeken welke criteria het meest geschikt zijn voor de selectie van opleidingsactiviteiten die als onderzoeksobject kunnen dienen in het hoofdonderzoek naar deze samenhang.

#### **4.3.2 Selectie respondenten**

Voor de haalbaarheidsstudie zijn bedrijven geselecteerd uit een landelijk databestand van de Kamers van Koophandel en Fabrieken (NV Databank Kamers van Koophandel en Fabrieken, 1992). Op basis van bedrijfstak en bedrijfsgrootte zijn bedrijven met meer dan 500 werknemers uit drie bedrijfstakken (Industrie, Transport-, opslag- en communicatiebedrijven, Bank- en verzekeringswezen en zakelijke dienstverlening) door de Databank geselecteerd. Anders dan in de case-studies is voor een minimum omvang van 500 werknemers gekozen om de kans op deelname van een groter aantal organisaties te vergroten. Ook bij een omvang van 500 werknemers kan worden aangenomen dat deze bedrijven over het algemeen systematischer met opleidingen omgaan dan organisaties van geringer omvang (Mulder et al., 1989). De drie genoemde bedrijfstakken zijn geselecteerd omdat bij het selectieproces voor de case-studies is gebleken dat vooral deze bedrijfstakken een aantal grote ondernemingen bevatten. In totaal zijn zo 208 organisaties geselecteerd. Een telefonische ronde was noodzakelijk om de voor opleidingen verantwoordelijke functionaris van elke onderneming te kunnen achterhalen. Dit leidde ertoe dat negen organisaties afvielen, doordat enkele bedrijven met meerdere vestigingen in het adressenbestand waren vertegenwoordigd, terwijl in één situatie de opleidingsfunctionaris verantwoordelijk was voor alle in het databestand opgenomen vestigingen. Uiteindelijk werden 199 bedrijven met hun voor opleidingen verantwoordelijke functionaris geselecteerd voor het onderzoek. Daarvan waren er 133 afkomstig uit de bedrijfstak Industrie, 54 uit de bedrijfstak Bank- en verzekeringswezen, zakelijke dienstverlening en 12 uit de bedrijfstak Transport-, opslag- en communicatiebedrijven.

#### **4.3.3 Gegevensverzameling en analyse**

Als onderzoeksinstrument is een vragenlijst gebruikt die aan de 199 geselecteerde opleidingsfunctionarissen is verzonden. Voor de constructie van deze lijst is uitgegaan van de resultaten waartoe het afstemmingsproces zou moeten leiden. Deze resultaten, in hoofdstuk 3 strategische keuzes genoemd, betreffen het vakgebied, de doelgroepcategorie en de doelstellingen van de opleidingsactiviteiten die worden geacht een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de werknemers en de gehele organisatie (zie § 3.3.4). Deze keuzes worden beïnvloed door de probleemsituatie die de reden vormde voor het initiëren van het afstemmingsproces (§ 3.4.2).

Gezien de tweede doelstelling van het haalbaarheidsonderzoek zijn vooral het vakgebied, de doelgroepcategorie en de probleemsituatie relevant. Het onderzoeksinstrument bevatte dan ook vragen over het vakgebied van de opleidingsactiviteiten die in 1993 in de betrokken arbeidsorganisaties zijn gerealiseerd, de categorie functionarissen die aan de opleidingsactiviteiten in de genoemde gebieden had deelgenomen en de reden voor het verzorgen van deze opleidingen.

Omdat in hoofdstuk 3 tevens werd aangenomen dat factoren uit de arbeids- en opleidingscontext het proces van strategische afstemming zullen beïnvloeden, zijn in de vragenlijst ook een aantal achtergrondvragen opgenomen over de structuur van de



onderneming (centraal en/of decentraal), het aantal werknemers, de functie van de respondent en de positie en structuur van de opleidingsafdeling.

Aansluitend bij de bevindingen uit de case-studies bevatte het onderzoeksinstrument tevens een vraag over de functionarissen die in het afstemmingsproces waren betrokken.

De vragenlijst bevatte verder een drietal vragen over het oordeel van de respondenten over de afstemmingsprocedure, over de inbreng van de functionarissen die in het afstemmingsproces waren betrokken en over hun inschatting ten aanzien van de wens van het management om meer bij het afstemmingsproces betrokken te worden. Voor de analyse van de samenhang tussen strategische afstemming en opleidingseffectiviteit is het namelijk van belang dat niet alleen opleidingsactiviteiten worden geselecteerd waaraan een goede afstemmingsprocedure is voorafgegaan, maar ook trajecten waarvan de afstemmingsprocedure voor verbetering vatbaar is. Het oordeel van de verantwoordelijke opleidingsfunctionaris over de gerealiseerde afstemmingsprocedure is daarvoor een eerste indicatie.

Met het oog op de eerste doelstelling van het haalbaarheidsonderzoek werd het instrument afgesloten met een vraag naar de bereidheid tot medewerking aan het vervolgonderzoek.

De vragen hadden voorgecodeerde antwoorden, met de mogelijkheid voor respondenten om waar nodig een toelichting te geven. De vragenlijst is in een pilot-versie bij vier opleidingsfunctionarissen getest en beoordeeld op kwaliteit en bruikbaarheid. Met name is daarbij gelet op de duidelijkheid van vragen en toelichtingen en op mogelijke problemen bij de invulling ervan. Op basis van de resultaten uit deze pilot-studie is de vragenlijst bijgesteld.

#### **4.3.4 Respons**

De gegevens zijn in 1994 verzameld. De respons leverde 127 vragenlijsten op (een respons van 63.8%). Daarvan waren 21 lijsten onvolledig ingevuld. De overige 106 reacties (53.2%) bleken bruikbaar voor analyse. Deze waren als volgt over de bedrijfstakken verdeeld:

- 62 uit de bedrijfstak Industrie (een respons van 46.6%);
- 8 uit de bedrijfstak Transport-, opslag- en communicatiebedrijven (een respons van 66.7%);
- 36 uit de bedrijfstak Bank- en Verzekeringswezen en zakelijke dienstverlening (eveneens een respons van 66.7%).

Tijdgebrek om de vragenlijst goed in te vullen, de ontvangst van teveel vragenlijsten, reorganisatie of een crisissituatie in het bedrijf waren in veel gevallen de belangrijkste redenen voor de non-respons. Ook bleek in een aantal organisaties de gevraagde informatie niet snel beschikbaar onder andere als gevolg van een gedecentraliseerde organisatiestructuur. Analyse heeft uitgewezen dat de non-respons gelijkmatig verdeeld is over de branches in elk van de drie bedrijfstakken. Ondanks het feit dat de respons uit de bedrijfstak Industrie lager is dan in de beide

overige bedrijfstakken werd daarom aangenomen dat de responsgroep representatief is voor de gehele onderzoeksgroep.

#### 4.3.5 Resultaten

Ten aanzien van de eerste doelstelling van deze haalbaarheidsstudie (het kunnen selecteren van voldoende bedrijven voor grootschalig onderzoek naar de samenhang tussen strategische afstemming en opleidingseffectiviteit) kan worden geconcludeerd dat het onderzoek aan zijn doel heeft beantwoord. Meer dan 70 respondenten gaven aan bereid te zijn om in dergelijk vervolgonderzoek te participeren (55.9% van de 127 respondenten), 13.4% wilde meer informatie hebben alvorens hierover een beslissing te kunnen nemen, terwijl slechts 39 respondenten (30.7) niet bereid waren tot verdere deelname. De redenen die zij daarvoor gaven waren onder meer tijdgebrek om het onderzoek de benodigde aandacht te geven, het ontvangen van teveel van dergelijke verzoeken, reorganisatie of zelfs sluiting van het bedrijf of het aanvaarden van een andere functie. In twee gevallen vond de respondent het onderzoek niet zinvol voor het bedrijf, terwijl één opleidingsfunctionaris aangaf dat strategisch opleiden in het bedrijf niet voorkwam.

Ook de tweede doelstelling (onderzoeken welke criteria het meest geschikt waren voor de selectie van opleidingsactiviteiten voor het hoofdonderzoek) werd gerealiseerd. De onderzoeksresultaten leverden specifieke criteria op voor de selectie van voldoende opleidingsprogramma's voor het hoofdonderzoek. Deze criteria betreffen de categorie werknemers die in de onderzochte bedrijven aan opleidingsactiviteiten hebben deelgenomen en de vakgebieden van deze activiteiten. Uit tabel 4.1 kan worden geconcludeerd dat er wat dit betreft in 1993 een accent lag op het opleiden van vertegenwoordigers van het midden- en lager management en uitvoerende werknemers. Uitvoerende werknemers volgden programma's op gemiddeld drie verschillende vakgebieden, voor midden- en lagere managers waren dit gemiddeld vier verschillende vakgebieden. Opleidingen op het gebied van informatica en automatisering, sociale- en leervaardigheden en in mindere mate gezondheid, veiligheid en hygiëne bleken voor deze drie groepen functionarissen de belangrijkste programma's te zijn geweest.

Vervolgens is onderzocht of contextfactoren van arbeids- en opleidingsorganisatie van invloed zijn geweest op de strategische keuzes ten aanzien van het vakgebied van opleidingsactiviteiten. Daaruit bleek dat kenmerken van de opleidingsafdelingen in de onderzochte bedrijven geen significante invloed hadden op deze keuze. Voor de variabele bedrijfstak bleek dit wel het geval. In de bedrijfstak Industrie bijvoorbeeld verzorgden significant meer bedrijven opleidingen op het terrein van productieprocessen en gezondheid, veiligheid en hygiëne dan in de overige bedrijfstakken, terwijl significant meer bedrijven in de bedrijfstak Bank- en verzekeringswezen en zakelijke dienstverlening opleidingen verzorgden op het terrein van marketing en public relations. Voor de gebieden sociale- en

leervaardigheden en informatica en automatisering liet de factor bedrijfstak geen significant verschil zien.

**Tabel 4.1:** Aantal en percentage bedrijven waarvan de werknemers in 1993 hebben deelgenomen aan opleidingsactiviteiten, naar doelgroepcategorie en vakgebied van opleidingsprogramma's (Multiple Response)

	N	%	Vakgebieden van opleidingsprogramma's*)								
			Mng	Pro	Soc	Gez	Aut	Mar	Adm	Kwa	Ove
			%	%	%	%	%	%	%	%	%
<i>Doelgroepcategorie</i>											
top management	56	52.8	80.4	8.9	28.6	12.5	8.9	23.2	25.0	5.4	12.5
midden management	100	94.3	92.0	36.0	75.0	48.0	65.0	55.0	47.0	8.0	20.0
Lager management	99	93.4	78.8	48.5	76.8	48.5	64.6	42.4	38.4	5.1	18.2
Uitvoerende werknemers	100	94.3	10.0	73.0	41.0	50.0	64.0	39.0	35.0	5.0	20.0
Ondersteunende staf	55	51.9	18.2	14.5	36.4	27.3	43.6	30.9	23.6	5.5	23.6
Anders	18	17.0	16.7	16.7	33.3	33.3	11.1	27.8	16.7	-	33.3

N=106 bedrijven

\*) Vakgebieden van opleidingsprogramma's

mng : management technieken

pro : productie van goederen en diensten

soc : sociale en leervaardigheden

gez : gezondheid, veiligheid en hygiëne

aut : informatica en automatisering

mar : marketing, public relations en klantgerichtheid

adm : administratie/financiën

kwa : kwaliteit

ove : overige

Op dezelfde wijze is onderzocht of de variabelen grootte en structuur van de arbeidsorganisatie verschil uitmaakten voor de keuze van bepaalde opleidingsgebieden. Beide variabelen bleken van invloed op de keuze van een aantal opleidingsgebieden, echter niet voor opleidingen sociale- en leervaardigheden en informatica en automatisering.

De resultaten toonden tevens aan dat in meer dan de helft van de onderzochte bedrijven de afstemmingsprocedure voor verbetering vatbaar is. Dit kan worden afgeleid uit de spreiding in het afstemmingsoordeel. Dit oordeel is berekend op basis van het aantal bevestigende antwoorden dat de respondenten (i.c. opleidingsfunctionarissen) hebben gegeven op de drie vragen naar hun oordeel over het afstemmingsproces. Van hen toonde 33% zich zeer ontevreden over de afstemmingsprocedure, 22.6% was ontevreden, eveneens 22.6% toonde zich bijna tevreden, terwijl 21.7% van de respondenten aangaf tevreden te zijn.

Een eenweg variantie-analyse toonde aan dat dit afstemmingsoordeel significant negatiever was in bedrijven waar opleidingen op het terrein van management-technieken, sociale en leervaardigheden, marketing en public relations en administratie en financiën werden verzorgd dan in bedrijven waar deze opleidingen niet werden gegeven (zie tabel 4.2). Dit resultaat is van belang voor de selectie van opleidingsactiviteiten voor het hoofdonderzoek. Voor de analyse van de samenhang

tussen strategische afstemming en opleidingseffectiviteit zullen namelijk niet alleen activiteiten moeten worden geselecteerd waaraan een goede afstemmingsprocedure is voorafgegaan, zoals dat het geval is bij de opleidingen die niet in tabel 4.2 zijn opgenomen (waaronder opleidingen op het terrein van de gezondheid, veiligheid en hygiëne, of informatica- en automatiseringsopleidingen). Er moeten ook opleidingen worden geselecteerd waarvan de afstemmingsprocedure voor verbetering vatbaar is. Zoals uit tabel 4.2 kan worden afgeleid is de kans daarop het grootst bij opleidingen op het terrein van managementtechnieken, sociale en leervaardigheden, marketing en public relations en administratie en financiën.

Uit tabel 4.2 kan verder nog worden opgemaakt dat het afstemmingsoordeel significant negatiever is in bedrijven waar de ontwikkeling van de gehele organisatie de belangrijkste probleemsituatie was voor het opzetten en verzorgen van allerlei opleidingsprogramma's. Om in het hoofdonderzoek voldoende spreiding in het afstemmingsoordeel te kunnen realiseren zal de probleemsituatie geen selectie criterium behoeven te zijn. Door de drie onderscheiden categorieën probleemsituaties (oplossen van problemen, verbeteren van situaties, veranderen dan wel vernieuwen van situaties) in het onderzoek te betrekken wordt een voldoende spreiding in de gerealiseerde afstemmingsprocedures gegarandeerd.

**Tabel 4.2:** *Verschillen in het gemiddelde oordeel over strategische afstemming tussen bedrijven die wel of niet opleidingen in bepaalde vakgebieden en vanwege bepaalde probleemsituaties hebben verzorgd (afstemmingsoordeel loopt van 0 = tevreden tot 3 = zeer ontevreden) (alleen de significante verschillen worden gepresenteerd)*

	wel		niet		F	P
	M	SD	M	SD		
<i>Vakgebied</i>						
Management technieken	1.75	1.13	.62	.91	7.55	.00
Sociale en leervaardigheden	1.77	1.16	1.16	.98	4.26	.04
Marketing, p.r., klantgerichtheid	1.90	1.11	1.22	1.09	8.83	.00
Administratie en financiën	1.87	1.09	1.38	1.18	4.71	.03
<i>Probleemsituatie</i>						
Ontwikkeling van organisatie	1.78	1.13	1.15	1.11	4.73	.03

N=106 bedrijven; P < .05

Samenvattend kan worden gesteld dat het haalbaarheidsonderzoek aan zijn doelstellingen heeft beantwoord. Er zijn meer dan 50 bedrijven in principe bereid gevonden mee te werken aan het hoofdonderzoek naar de samenhang tussen strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen.

Er zijn tevens een aantal criteria gevonden met behulp waarvan binnen deze bedrijven opleidingsactiviteiten als onderzoeksobject in dit hoofdonderzoek kunnen worden geselecteerd, te weten:

- vakgebied, in samenhang met oordeel over de afstemmingsprocedure;
- doelgroepniveau.

Op basis van het criterium 'vakgebied' wordt er voor gekozen om in een deel van de bedrijven informatica- en automatiseringsopleidingen (in het vervolg kortweg automatiseringsopleidingen genoemd) te selecteren en in een ander deel de opleidingen sociale en leervaardigheden (voortaan aangeduid als opleidingen sociale vaardigheden). In bedrijven waar opleidingen sociale vaardigheden werden verzorgd bleken respondenten namelijk significant minder tevreden over de afstemmingsprocedure dan in bedrijven waar deze opleidingen niet werden gegeven. Voor automatiseringsopleidingen werd dit niet gevonden. Door beide programma's in het hoofdonderzoek op te nemen kan onderzocht worden welke afstemmingsprocedure in welke situatie het meest effectief is.

Op basis van het criterium 'doelgroepniveau' worden per bedrijf zoveel mogelijk respondenten benaderd die aan de geselecteerde opleidingen hebben deelgenomen. Daartoe moeten bedrijven worden geselecteerd waar 'in de breedte' is opgeleid, dat wil zeggen: waar meerdere functiegroepen aan vergelijkbare opleidingsactiviteiten hebben deelgenomen. Uit tabel 4.1 kan worden afgeleid dat het dan vooral gaat om de functiegroepen midden- en lager management en uitvoerende werknemers.

Het is niet belangrijk uit welke bedrijfstak deze opleidingen worden geselecteerd. Deze variabele bleek namelijk geen invloed te hebben op de keuze voor automatiseringsopleidingen of opleidingen sociale vaardigheden. Ook behoeft geen onderscheid te worden gemaakt naar bedrijfsgrootte, bedrijfsstructuur of opleidingsstructuur, omdat ook voor deze achtergrondvariabelen geen significante verschillen in deze keuzes zijn geconstateerd.

De reden voor het opzetten en verzorgen van opleidingsprogramma's behoeft evenmin een selectiecriteria te zijn. Door alle redenen in het onderzoek te betrekken wordt een voldoende spreiding in (het oordeel over) de gerealiseerde afstemmingsprocedures gegarandeerd.

De resultaten van het haalbaarheidsonderzoek zijn gebruikt voor aanscherping en onderbouwing van het conceptueel kader dat in hoofdstuk 3 is beschreven. Bovendien vormden de resultaten mede de basis voor het selectie- en het hoofdonderzoek die in het kader van dit onderzoeksproject zijn uitgevoerd en waarin de opgedane inzichten op grootschaliger wijze zijn onderzocht. Omdat deze resultaten elders uitgebreid zijn gepubliceerd (Wognum, 1995a; 1998), worden deze hier niet verder besproken.

#### **4.4 Selectie-onderzoek**

##### **4.4.1 Doel van het selectie-onderzoek**

Zoals in het eerste hoofdstuk al is opgemerkt stellen de snelle ontwikkelingen in arbeidsorganisaties steeds meer en hogere eisen aan de kennis en vaardigheden van arbeidsorganisaties en hun werknemers. Deze veranderingen hebben veelal betrekking op veranderingen in structuur, beleid en processen in de onderneming. Er was dus alle reden om aan te nemen dat de situatie in 1993 sterk zou verschillen van de situatie in het najaar van 1996, de periode waarin het onderzoek (dat voor een

belangrijk deel een retrospectief onderzoek zou zijn) pas kon worden vervolgd. Bovendien zouden de ervaringen van de respondenten met de opleidingsprogramma's uit 1993 door de veranderingen en latere opleidingservaringen vertekend kunnen zijn. Om recenter uitgevoerde opleidingsactiviteiten in bedrijven te kunnen selecteren bleek een selectie-onderzoek noodzakelijk. De selectie moest gebaseerd zijn op de keuzes die reeds in het haalbaarheidsonderzoek zijn gemaakt, te weten: selecteren van minimaal 50 bedrijven waar automatiseringsopleidingen of opleidingen sociale vaardigheden zijn verzorgd voor vertegenwoordigers van het midden- en lager management en het uitvoerend personeel. Dit selectie-onderzoek bood tevens de mogelijkheid om het hoofdonderzoek te ontlasten door al relevante achtergrondkenmerken en aspecten met betrekking tot strategische afstemming en opleidingseffectiviteit in het onderzoek mee te nemen.

Dit selectie-onderzoek had dus als doel:

- voor het hoofdonderzoek minimaal 50 organisaties met opleidingsactiviteiten op het terrein van automatisering of sociale vaardigheden selecteren. Aan deze activiteiten moet door vertegenwoordigers van meerdere van de functiegroepen midden- en lager management en uitvoerende werknemers zijn deelgenomen;
- een aantal relaties tussen verschillende aspecten van strategische afstemming en opleidingseffectiviteit exploreren.

#### **4.4.2 Selectie onderzoekseenheden**

De selectie van bedrijven en respondenten heeft in twee stappen plaatsgevonden. Eerst zijn uit een landelijk adressenbestand (NV Databank Kamers van Koophandel en Fabrieken 1995) arbeidsorganisaties geselecteerd met meer dan 500 werknemers uit twee bedrijfstakken (Industrie, Financiële en zakelijke dienstverlening)<sup>1</sup>. Zo zijn 231 adressen geselecteerd. Zelfstandige vestigingen van grotere ondernemingen waren als apart adres in dit overzicht opgenomen.

Vervolgens zijn de verantwoordelijke opleidingsfunctionarissen van deze organisaties gevraagd aan het onderzoek mee te doen. Hoewel het adressenbestand vergelijkbaar was met het bestand van het haalbaarheidsonderzoek, maakten de vele veranderingen in de bedrijven opnieuw een telefonische ronde noodzakelijk om de verantwoordelijke functionaris te kunnen achterhalen. Dit leidde ertoe dat 35 adressen afvielen. In 30 organisaties bleek de voor opleidingen verantwoordelijke functionaris ook verantwoordelijk te zijn voor andere in het overzicht opgenomen

<sup>1</sup> In 1995 is een nieuw codesysteem voor de typering van ondernemingen en vestigingen ingevoerd. De bedrijfstak Bank- en Verzekeringswezen en zakelijke dienstverlening werd daardoor gesplitst in twee nieuwe bedrijfstakken, te weten: Financiële instellingen en Verhuur van en handel in onroerend goed, verhuur van roerende goederen en dienstverlening. In dit onderzoek is de oorspronkelijke indeling, welke ook in het haalbaarheidsonderzoek is gebruikt, gehandhaafd. De bedrijfstak Transport-, opslag- en communicatiebedrijven is in het onderzoek niet meegenomen. Uit het haalbaarheidsonderzoek bleek dat deze bedrijfstak naar verhouding een te gering aantal bedrijven met meer dan 500 werknemers kende.

vestigingen van deze organisaties. In vier organisaties bleek geen opleidingsverantwoordelijke aanwezig te zijn, terwijl bij één organisatie het onderzoek niet relevant werd gevonden. Daarentegen bleek bij een aantal organisaties de opleidingsverantwoordelijkheid te zijn gespreid over meerdere functionarissen. Elk van hen was verantwoordelijk voor opleidingen in een specifiek onderdeel van de organisatie. Deze onderdelen waren niet apart in het adressenoverzicht vermeld. Uiteindelijk werden 219 verantwoordelijke opleidingsfunctionarissen geselecteerd op 196 van de adressen uit het overzicht, 146 uit de bedrijfstak Industrie en 73 uit de bedrijfstak Financiële en zakelijke dienstverlening.

#### **4.4.3 Gegevensverzameling en -analyse**

Ook in dit deelonderzoek is voor de survey-methode gekozen. Als onderzoeksinstrument is een schriftelijke vragenlijst gebruikt. Bij de constructie van deze lijst is rekening gehouden met de resultaten van het haalbaarheidsonderzoek en met de variabelen die in hoofdstuk 3 zijn beschreven. De vragenlijst bevatte dan ook twee rubrieken met vragen over opleidingsactiviteiten die in het bedrijf hebben plaatsgevonden, één rubriek met vragen over opleidingen op het terrein van sociale vaardigheden en één rubriek met vragen over automatiseringsopleidingen. Als eis werd gesteld dat deze opleidingen in de periode januari 1996 tot en met juli 1996 moesten zijn opgestart en afgerond. Deze eis was noodzakelijk om niet alleen recente opleidingen te kunnen selecteren, maar ook om te garanderen dat de respondenten vragen over eventuele opleidingseffecten zouden kunnen beantwoorden.

In de beide rubrieken waren vragen opgenomen met betrekking tot:

- het functieniveau van de deelnemers aan deze opleiding (midden managers, lager management en uitvoerende werknemers);
- de naam van de opleiding;
- de reden voor de opleiding (oplossen van problemen in de huidige situatie, de huidige situatie verbeteren/optimaliseren, de huidige situatie veranderen/ vernieuwen in verband met een verwachte/gewenste toekomstige situatie);
- de doelgroepgerichtheid (individueel, team/afdeling/groep, de gehele organisatie);
- de bijdrage van de opleiding aan het gewenste resultaat;
- het aantal deelnemers aan de opleiding.

De vragenlijst bevatte voorts een twaalfstal stellingen over aspecten van het opleidingsklimaat (waaronder stellingen over het belang van opleidingen, de investeringsbereidheid in opleidingen of de betrokkenheid van het management bij opleidingsoverleg).

Een laatste categorie in de vragenlijst betrof enkele vragen over onder andere de structuur van de onderneming, het aantal werknemers, de functie van de respondent (staf/lijn en functieniveau), de vormgeving van de opleidingsfunctie, de structuur van de opleidingsafdeling, het werkgebied van de respondent (gehele of deel van de organisatie), het aantal werknemers in het werkgebied van de respondent, de

organisatieveranderingen sinds 1990, alsmede veranderingen in de opleidingsfunctie sinds 1990.

De vragenlijst werd afgesloten met een vraag naar de bereidheid tot medewerking aan vervolgonderzoek.

De vragenlijst is in een conceptversie door vier deskundigen beoordeeld. Hun commentaar is in een pilot-versie verwerkt en bij vier opleidingsfunctionarissen getest en beoordeeld op kwaliteit en bruikbaarheid. Met name is daarbij gelet op de duidelijkheid van vragen en toelichting en op mogelijke problemen bij de invulling ervan. Op basis van de resultaten uit deze pilot-studie is de definitieve vragenlijst ontwikkeld. De lijst kende voorgecodeerde antwoorden, waardoor de verkregen gegevens kwantitatief van aard zijn. De antwoorden op de open vragen zijn door twee onderzoekers in een viertal opeenvolgende fasen inhoudelijk geanalyseerd en gecategoriseerd.

#### **4.4.4 Respons**

Na twee rappelrondes leverde de respons 139 vragenlijsten op (een respons van 63.4%). Daarvan waren 32 reacties onvolledig ingevuld. De resterende 107 reacties (48.8%) bleken bruikbaar voor analyse. Deze 107 waren als volgt over de bedrijfstakken verdeeld:

- 73 reacties uit de bedrijfstak Industrie (een respons van 49.6%);
- 34 uit de bedrijfstak Financiële en Zakelijke dienstverlening (een respons van 46.6%).

Evenals in het haalbaarheidsonderzoek bleken tijdgebrek om de vragenlijst zorgvuldig in te vullen, de ontvangst van teveel vragenlijsten, het nog maar kort in functie zijn van de respondent of juist het vertrek van de opleidingsfunctionaris of reorganisatie in het bedrijf de belangrijkste redenen voor de non-respons. Ook nu bleek de non-respons gelijkmatig over de branches van beide bedrijfstakken te zijn verdeeld. Daarom werd aangenomen dat de responsgroep representatief is voor de gehele onderzoeksgroep.

#### **4.4.5 Resultaten**

De resultaten van het selectie-onderzoek zijn in twee publicaties gepresenteerd (Wognum & Mulder, 1997 en 1998). Op deze plaats zullen vooral resultaten worden beschreven in verband met de eerste doelstelling van het selectie-onderzoek, het selecteren van bedrijven en opleidingsprogramma's voor het hoofdonderzoek. De overige resultaten zullen, voor zover van toepassing, bij de bespreking van het hoofdonderzoek aan de orde komen. In paragraaf 4.3. is immers aangegeven dat het selectie-onderzoek de mogelijkheid bood om het hoofdonderzoek te ontlasten door al relevante achtergrondkenmerken en aspecten met betrekking tot strategisch opleiden in het onderzoek mee te nemen.



Voor de analyse van de resultaten met het oog op de selectie van onderzoekseenheden voor het hoofdonderzoek zijn de volgende criteria gehanteerd:

1. Per bedrijf mag, om het onderzoek uitvoerbaar te houden, slechts één opleidingsprogramma worden geselecteerd;
2. Per vakgebied moet een zelfde aantal opleidingsprogramma's worden geselecteerd. Concreet betekent dit dat de onderzoeksgroep voor het hoofdonderzoek moet bestaan uit 50% bedrijven waar een automatiseringsopleiding werd verzorgd en 50% bedrijven met een opleiding sociale vaardigheden. Door dit criterium toe te passen kan worden onderzocht of strategische afstemming en de samenhang daarvan met opleidingseffectiviteit per vakgebied kan verschillen;
3. Minimaal twee functiegroepen uit de organisatie (op het niveau van het middenmanagement, lager management en/of uitvoerende werknemers) moeten om dezelfde reden aan de te selecteren opleidingsprogramma's hebben deelgenomen. Door dit criterium toe te passen neemt de kans toe dat zoveel mogelijk respondenten binnen een bedrijf worden geselecteerd. Bovendien is variatie in functieniveaus gewenst, omdat uit eerder onderzoek is gebleken dat per functieniveau verschillen kunnen optreden in ervaringen en percepties van medewerkers op deze niveaus (Wognum, 1995a).
4. Respondenten moeten in het selectie-onderzoek hebben aangegeven dat zij in principe bereid zijn om aan het hoofdonderzoek mee te werken of dat zij nadere informatie willen hebben, alvorens daarover te kunnen beslissen.

Tabel 4.3 geeft een overzicht van de resultaten die het selectie-onderzoek in dit verband heeft opgeleverd. Uitgangspunten bij dit overzicht zijn de in 1996 verzorgde opleidingsprogramma's die door de respondenten in de vragenlijst zijn ingevuld. Deze zijn uitgesplitst naar opleidingen op het terrein van sociale vaardigheden en automatiseringsopleidingen, alsmede naar het aantal functiegroepen uit de organisatie dat vanwege dezelfde reden aan de opleidingen heeft deelgenomen.

Voor de automatiseringsopleidingen kan uit deze tabel worden afgeleid dat in 56 bedrijven zowel middenmanagers, lagere managers als uitvoerende werknemers om dezelfde reden aan deze opleidingen hebben deelgenomen. Het betrof dan vooral opleidingen in verband met veranderingen of vernieuwingen in de organisatie (43 bedrijven) en in mindere mate het verbeteren of optimaliseren van de huidige situatie (13 bedrijven). Tevens hebben nog 21 bedrijven tenminste twee van deze functiegroepen om dezelfde reden opgeleid op dit terrein: 10 bedrijven vanwege veranderingen of vernieuwingen in de organisatie, negen bedrijven vanwege het verbeteren of optimaliseren van de huidige situatie en twee bedrijven vanwege het oplossen van problemen in de huidige situatie. Er zijn voorts negen bedrijven die wel automatiseringsopleidingen hebben verzorgd, maar het betreft dan verschillende redenen en verschillende functiegroepen. In 21 bedrijven zijn geen automatiseringsopleidingen verzorgd.

Voor de opleidingen sociale vaardigheden laat tabel 4.3 de volgende resultaten zien. In 30 bedrijven hebben zowel middenmanagers, lagere managers als uitvoerende werknemers om een gelijke reden aan de opleidingen sociale vaardigheden deelgenomen. Het betrof dan vooral opleidingen in verband met veranderingen of vernieuwingen in de organisatie (21 bedrijven) en in mindere mate het verbeteren of

optimaliseren van de huidige situatie (zeven bedrijven). Van twee bedrijven is de reden niet bekend. Tevens hebben nog 34 bedrijven tenminste twee van deze functiegroepen op dit terrein om dezelfde reden opgeleid, 12 bedrijven vanwege veranderingen of vernieuwingen in de organisatie en 22 bedrijven vanwege het verbeteren of optimaliseren van de huidige situatie. Er zijn voorts 19 bedrijven die wel opleidingen sociale vaardigheden hebben verzorgd, maar het betreft dan verschillende redenen en verschillende functiegroepen. In 24 bedrijven zijn geen sociale vaardigheidsopleidingen verzorgd.

**Tabel 4.3:** *Overzicht van het aantal bedrijven waarin een zeker aantal functiegroepen om vergelijkbare redenen aan automatiseringsopleidingen en opleidingen sociale vaardigheden heeft deelgenomen*

Aantal functiegroepen dat om dezelfde reden is opgeleid	Automatisering		Sociale vaardigheden	
	N	%	N	%
Drie functiegroepen	56	52.3	30	28.0
Twee functiegroepen	21	19.6	34	31.8
Anders*)	9	8.4	19	17.8
Geen	21	19.6	24	22.4
N bedrijven	107		107	

\*) dit betreft bedrijven die uiteenlopende functiegroepen om uiteenlopende redenen hebben opgeleid.

Uit de bedrijven die opleidingen voor minstens twee functiegroepen uit de organisatie om dezelfde reden hebben verzorgd zijn in twee stappen en op basis van de eerder beschreven criteria de bedrijven geselecteerd die in aanmerking kwamen voor deelname aan het hoofdonderzoek.

1. Omdat per bedrijf slechts één opleiding kon worden geselecteerd zijn in eerste instantie die bedrijven geselecteerd waarin voor de meeste functiegroepen opleidingen werden verzorgd. Indien een bedrijf bijvoorbeeld voor twee functiegroepen een opleiding sociale vaardigheden verzorgde en voor drie functiegroepen een automatiseringsopleiding, dan werd de laatste opleiding gekozen vanwege het feit dat daar de meeste functiegroepen aan hebben deelgenomen. Dit proces leidde tot een selectie van 43 bedrijven met een automatiseringsopleiding en 15 bedrijven met een opleiding sociale vaardigheden.
2. Indien bedrijven beide typen opleidingsprogramma's voor een gelijk aantal functiegroepen hebben verzorgd, werd voor de opleiding sociale vaardigheden gekozen, omdat deze groep na de eerste stap minder bedrijven telde dan de groep met automatiseringsopleidingen. Deze tweede stap leidde tot een selectie van 30 bedrijven. Het totaal aantal bedrijven met sociale vaardigheidsopleidingen kwam daarmee op 45 (30+15) naast de 43 bedrijven met opleidingen automatisering. Dit zijn qua omvang vergelijkbare groepen.

Van de 43 bedrijven met automatiseringsopleidingen en 45 bedrijven met opleidingen sociale vaardigheden werd de bereidheid tot deelname aan het hoofdonderzoek onderzocht. In totaal bleken 17 bedrijven niet bereid om aan vervolgonderzoek deel te nemen, acht uit de automatiseringsgroep en 12 uit de groep sociale vaardigheden. In de automatiseringsgroep werd hiervoor door de respondenten als reden aangevoerd dat zij met hun tijd moesten woekeren, pas in functie waren of een andere werkplek hadden gekregen, het onderzoek niet helder vonden of dat in het bedrijf reeds een dergelijk onderzoek werd uitgevoerd. Eén van de respondenten gaf aan dat de organisatie teveel in verandering was om aan het onderzoek mee te kunnen doen.

In de groep sociale vaardigheden werd in drie gevallen geen reden voor het niet willen of kunnen deelnemen aan vervolgonderzoek aangevoerd. In de andere gevallen bleek de beschikbare tijd een probleem, de respondenten hadden het te druk om aan het onderzoek mee te werken, of de onzekere of veranderende bedrijfssituatie werd als reden genoemd om niet verder deel te nemen. Eén respondent gaf aan dat de opleidingen waarop het onderzoek betrekking had te weinig volume hadden in de organisatie, terwijl een andere opleidingsfunctionaris de vragen teveel een herhaling vond van eerdere onderzoeken.

Het totaal aantal bedrijven dat in principe bereid bleek om aan vervolgonderzoek mee te doen of na extra informatie daar alsnog toe zou kunnen besluiten komt daarmee voor de automatiseringsgroep op 35 en voor de sociale vaardigheidsgroep op 36 (zie tabel 4.4). Daarmee is voldaan aan de eis dat de onderzoeksgroep voor het hoofdonderzoek voor 50% moet bestaan uit bedrijven waar een automatiseringsopleiding werd verzorgd en 50% bedrijven met een opleiding sociale vaardigheden. De 71 bedrijven vormen in principe de onderzoekspopulatie voor het hoofdonderzoek. Dit is ruim boven de gestelde omvang van minimaal 50 bedrijven.

**Tabel 4.4:** Aantallen bedrijven die bereid zijn tot deelname aan het hoofdonderzoek, naar opleidingstype

Bereidheid	Automatisering	Sociale vaardigheden	N
Ja	27	24	51
Beslissing na nadere informatie	8	12	20
Totaal	35	36	71

Samenvattend kan worden gesteld dat de eerste doelstelling van het selectie-onderzoek is gehaald. Er zijn voor het hoofdonderzoek meer dan 50 bedrijven met opleidingsactiviteiten op het terrein van automatisering of sociale vaardigheden geselecteerd. Aan deze activiteiten werd door vertegenwoordigers van minimaal twee functiegroepen uit het bedrijf deelgenomen (middenmanagers, lager management en/of uitvoerende werknemers). Zoals aan het begin van deze paragraaf is aangegeven komt de tweede doelstelling van het selectie-onderzoek (exploreren van een aantal relaties tussen verschillende aspecten van strategische afstemming en

opleidingseffectiviteit), voor zover van toepassing, bij de bespreking van het hoofdonderzoek aan de orde.

#### **4.5 Hoofdonderzoek naar strategische afstemming en opleidings-effectiviteit**

##### **4.5.1 Doel van het hoofdonderzoek**

In de eerder besproken case-studies zijn op basis van de meningen van de respondenten de reeds aanwezige indicaties over strategische afstemming in arbeidsorganisaties en de samenhang daarvan met de effectiviteit van bedrijfsopleidingen aangescherpt. In grootschalig empirisch onderzoek is echter nog niet vastgesteld dat strategische omgevingsafstemming (en daarmee opleidingsbeleidsvorming) van invloed is op de opleidingseffectiviteit. Dit nu wordt onderzocht in het hoofdonderzoek vanuit de centrale probleemstelling: Is de effectiviteit van bedrijfsopleidingen door middel van strategische afstemming te beïnvloeden?

Zoals in hoofdstuk 3 is aangegeven zijn in dit kader twee dingen belangrijk. Ten eerste: het verkrijgen van inzicht in strategische afstemming en effectiviteit van bedrijfsopleidingen in arbeidsorganisaties. En ten tweede: het verkrijgen van inzicht in de relatie tussen beide en de invloed die factoren uit de arbeids- en opleidingscontext op deze relatie kunnen uitoefenen.

Het accent in deze studie ligt dan ook op de onderzoeksvragen die in paragraaf 3.7 zijn weergegeven, namelijk:

1. Op welke wijze vindt strategische afstemming binnen arbeidsorganisaties ter ontwikkeling van opleidingsdoelen en opleidingsaanbod plaats (= gerealiseerde afstemming)?
2. Hoe oordelen stakeholders in de arbeidsorganisatie over de strategische afstemming (gepercipieerde afstemming)?
3. Hoe oordelen stakeholders in de arbeidsorganisatie over de effectiviteit van bedrijfsopleidingen (gepercipieerde effectiviteit)?
4. Beïnvloedt het strategische afstemmingsproces de (gepercipieerde) effectiviteit van bedrijfsopleidingen?
5. In welke mate wordt de (gepercipieerde) effectiviteit van bedrijfsopleidingen beïnvloed door factoren uit de arbeids- en opleidingscontext?

##### **4.5.2 Selectie bedrijven**

Op basis van het selectie-onderzoek zijn in totaal 71 bedrijven geselecteerd voor deelname aan het hoofdonderzoek (zie § 4.4.5). De verantwoordelijke opleidingsfunctionarissen uit deze bedrijven (de respondenten uit het selectie-onderzoek) zijn telefonisch benaderd om hen te informeren over dit hoofdonderzoek, om hun definitieve bereidheid tot medewerking te vragen en om vast te stellen welke opleidingsactiviteit object van onderzoek zou kunnen zijn. Deze opleidingsactiviteit moest voldoen aan de eerder besproken selectiecriteria, te weten:

- de opleiding is verzorgd voor minimaal twee functiegroepen (dit met het oog op de te selecteren stakeholders);
- de opleiding moest betrekking hebben op het inhoudsgebied automatisering of sociale vaardigheden;
- de opleiding moest in 1996 zijn afgerond (opdat over eventuele effecten een oordeel kon worden gegeven).

Uit deze telefonische informatieronde bleek dat in eerste instantie 16 bedrijven geen verdere medewerking meer wilden of konden verlenen, negen uit de groep sociale vaardigheden en zeven uit de automatiseringsgroep. Als reden hiervoor werd door de functionarissen uit de automatiseringsgroep aangegeven dat er geen lijst met deelnemers aan de geselecteerde opleiding beschikbaar was, de opleidingsfunctionaris van functie was veranderd, ze over het algemeen niet aan dergelijke verzoeken meewerkten of prioriteiten moesten stellen in verband met het grote aantal verzoeken tot het invullen van enquêtes. Eén functionaris wilde niet in de automatiseringsgroep worden opgenomen, maar eventueel wel in de groep sociale vaardigheden. Een ander gaf aan het te druk te hebben, maar vond bovendien het onderzoek te omvangrijk voor zijn bedrijf. In de groep sociale vaardigheden werden vergelijkbare redenen genoemd.

In tweede instantie bleken nog eens 11 bedrijven geen medewerking aan het onderzoek te kunnen verlenen, vijf uit de automatiseringsgroep en zes uit de groep sociale vaardigheden. De opleidingsfunctionarissen waren wel tot medewerking bereid, maar zij wilden of konden de medewerkers uit het bedrijf niet met dit onderzoek belasten. In twee bedrijven uit de automatiseringsgroep waren de medewerkers al bij een onderzoek betrokken, in twee andere bedrijven eiste een recent ingezette reorganisatie teveel tijd en energie van betrokkenen, in één bedrijf verleende het management geen toestemming voor het onderzoek, terwijl in een andere situatie geen opleidingsdeelnemers geselecteerd konden worden doordat de opleidingsaanpak was vernieuwd. Bij de groep sociale vaardigheden was reorganisatie de belangrijkste reden voor het niet meer kunnen deelnemen aan het onderzoek, hoewel in een enkel geval ook de omvang van het onderzoek in deze beslissing meespeelde. Eén bedrijf kon geen goede deelnemerslijst van de geselecteerde opleiding samenstellen, waardoor participatie in het onderzoek niet mogelijk was. De overige 44 bedrijven, 23 bedrijven uit de automatiseringsgroep en 21 uit de groep sociale vaardigheden, zegden toe aan het onderzoek te zullen meewerken. Dit aantal is lager dan het aantal van 50 bedrijven dat in dit onderzoek als minimum was gesteld.

In tabel 4.5 is de verdeling van de respons- en non-responsgroep over bedrijfstak en opleidingstype weergegeven. Uit deze tabel kan worden afgeleid dat vrijwel voldaan is aan de eis dat de onderzoeksgroep voor 50% moet bestaan uit bedrijven waar een automatiseringsopleiding werd verzorgd en voor 50% uit bedrijven met een opleiding sociale vaardigheden. De bedrijven uit de bedrijfstak Industrie zijn in de onderzoeksgroep in de meerderheid (33 bedrijven tegenover 11 uit de bedrijfstak Financiële en zakelijke dienstverlening). Het haalbaarheidsonderzoek heeft aangetoond dat dit geen probleem behoeft te zijn, omdat de variabele bedrijfstak

geen significante invloed had op de keuze voor automatiseringsopleidingen en opleidingen sociale vaardigheden.

**Tabel 4.5:** Aantallen en percentages van de responsgroep en de non-responsgroep naar bedrijfstak en opleidingstype

	Responsgroep (N=44)		Non-responsgroep (N=27)	
	N	%	N	%
<i>Bedrijfstak</i>				
Industrie	33	75	18	66.7
Financiële en zakelijke dienstverlening	11	25	9	33.2
<i>Opleidingstype</i>				
Automatisering	23	52.3	12	44.4
Sociale vaardigheden	21	47.7	15	55.6

In tabel 4.6 is de verdeling van de beide opleidingstypen over de twee bedrijfstakken weergegeven. Daaruit blijkt weinig verschil. Van de automatiseringsopleidingen is 78.3% afkomstig uit industriële bedrijven en 21.7% uit organisaties voor financiële en zakelijke dienstverlening. Voor de sociale vaardigheidsopleidingen zijn deze percentages respectievelijk 71.4% en 28.6%.

**Tabel 4.6:** Aantallen per bedrijfstak voor de beide subgroepen en de totale onderzoeksgroep (percentages tussen haakjes)

Bedrijfstak	Aut <sup>a)</sup>		SoVa <sup>b)</sup>		Totaal	
Industrie	18	(78.3)	15	(71.4)	33	(75.0)
Financiële en zakelijke dienstverlening	5	(21.7)	6	(28.6)	11	(25.0)
Totaal	23	(100.0)	21	(100.0)	44	(100.0)

a) Automatiseringsgroep (N=23)

b) Sociale Vaardigheidsgroep (N=21)

#### 4.5.3 Selectie respondentgroepen

De 44 bedrijven uit de responsgroep zijn met een driedelig doel bezocht. Ten eerste om toelichting op de inhoud en aanpak van het hoofdonderzoek te geven. Ten tweede om achtergrondinformatie te achterhalen over de geselecteerde opleiding en ten derde, om een zo aselekt mogelijke steekproef uit andere stakeholdergroepen te kunnen garanderen. De bevindingen uit de case-studies hebben namelijk gewezen op het belang van stakeholderbetrokkenheid bij strategische afstemming en effectiviteitsbepaling. In samenwerking met de opleidingsfunctionaris zijn drie typen respondenten geselecteerd. Eerst werd een maximum aantal van 15 deelnemers aselekt gekozen uit een deelnemerslijst van de geselecteerde opleiding. Indien mogelijk werd een gestratificeerde steekproef getrokken uit de twee of drie functiegroepen die aan de opleiding hadden deelgenomen. Vervolgens werden de

directe chefs van deze deelnemers geselecteerd tot een maximum van 15 personen. Tenslotte werd - indien van toepassing - een ondergeschikte van elke deelnemer geselecteerd (in het vervolg van deze studie 'medewerker' genoemd) tot een maximum van 10 personen. Uiteindelijk zijn per bedrijf vier typen stakeholders voor het onderzoek geselecteerd, te weten: de opleidingsfunctionaris, een maximum aantal van 15 deelnemers, hun directe chefs (maximaal 15 personen) en een maximum aantal van 10 medewerkers.

De maximaal aantallen zijn niet altijd gehaald. Voor de deelnemersgroep werd dit onder andere veroorzaakt doordat soms minder dan 15 personen aan de geselecteerde opleiding hadden deelgenomen. Ook kwam het voor dat een aantal van de oorspronkelijke deelnemers niet meer in het bedrijf werkzaam was, waardoor evenmin het aantal van 15 kon worden gerealiseerd. Het aantal van 15 leidinggevendenden kon niet worden gehaald indien de geselecteerde deelnemers afkomstig waren uit één of enkele teams of afdelingen. Indien het aantal deelnemers met een leidinggevende positie minder dan 10 bedroeg kon ook het maximum aantal van 10 medewerkers niet worden gehaald.

Van enkele bedrijven is niet bekend wat het exacte aantal geselecteerde respondenten is geweest. In veel bedrijven was tijdens het selectie-gesprek namelijk geen informatie beschikbaar over de directe chef en/of medewerker van de geselecteerde deelnemers, soms was zelfs geen volledige deelnemerslijst beschikbaar. In deze bedrijven zijn deze stakeholders in een later stadium door de opleidingsfunctionaris geselecteerd. Deze hield daarbij rekening met de gestelde eisen ten aanzien van selectie (gestratificeerde en aselechte trekking van deelnemers uit de deelnemerslijst).

Met de opleidingsfunctionarissen werd afgesproken dat deze een lijst met uiteindelijk geselecteerde respondenten per groep aan de onderzoeker zouden doen toekomen. Omdat aan deze afspraak lang niet altijd gehoor is gegeven is het exacte aantal geselecteerde stakeholders niet voor alle bedrijven bekend.

#### **4.5.4 Gegevensverzameling**

Gebruik makend van de survey-methode zijn de benodigde gegevens met behulp van vier vergelijkbare vragenlijsten verzameld. Elk van deze vragenlijsten is bestemd voor één van de geselecteerde groepen respondenten. Bij de constructie van deze lijsten is uitgegaan van de variabelen die in het onderzoeksmodel (figuur 3.2) zijn opgenomen. Tevens is de constructie van de vragenlijsten gebaseerd op de ervaringen die zijn opgedaan met de instrumenten die in de deelonderzoeken zijn gebruikt. Bijlage I bevat informatie over deze vragenlijsten en geeft inzicht in de wijze waarop de variabelen zijn geoperationaliseerd.

Naast een rubriek met achtergrondvragen over de functie en positie van de respondent en een vraag over de belangrijkste reden voor het verzorgen van de geselecteerde opleiding, bevatten de instrumenten rubrieken met vragen en stellingen over de vier kenmerken van strategische omgevingsafstemming, te weten: participatie, informatie, formalisatie en beslissituatie. Deze kenmerken worden in het vervolg 'domeinen' genoemd. De vragen in deze rubrieken hebben betrekking op de

wijze waarop de omgevingsafstemming in deze domeinen heeft plaatsgevonden (de 'feitelijke' afstemming). De respondent kon met behulp van de stellingen een oordeel geven over de kwaliteit van de afstemmingsprocedure.

De vier vragenlijsten bevatten voorts vragen en stellingen met behulp waarvan de gepercipieerde effectiviteit kan worden gemeten. Dit is de effectiviteit van de geselecteerde opleiding zoals die door de respondent wordt ingeschat op basis van zijn inzichten en ervaringen. Deze gepercipieerde effectiviteit werd gemeten op alle onderscheiden effectniveaus: de leereffecten, het werkgedrag en de prestaties/resultaten van individuele deelnemers, teams/afdelingen en de gehele organisatie.

Verder zijn er enkele vragen opgenomen over de wijze waarop de opleidingseffecten zijn geëvalueerd en stellingen die het oordeel van de respondent hierover meten.

De vragenlijsten voor de opleidingsfunctionaris, deelnemers, medewerkers en leidinggevendenden zijn vergelijkbaar. De vragenlijsten voor opleidingsfunctionarissen en opleidingsdeelnemers kennen een extra rubriek met stellingen over de geselecteerde opleiding. Met name wordt daarbij gevraagd naar het oordeel van respondenten over de ontwikkeling en uitvoering van deze opleiding. Aan de opleidingsfunctionaris zijn verder nog enkele vragen gesteld over de vormaspecten van de geselecteerde opleiding.

De instrumenten zijn in een conceptversie door vier inhoudsdeskundigen beoordeeld. Hun commentaar is in een pilot-versie verwerkt. De vragenlijst voor de opleidingsfunctionaris is bij twee opleidingsfunctionarissen getoetst op kwaliteit en bruikbaarheid. De overige lijsten zijn door hen op deze criteria beoordeeld. Met name is daarbij gelet op de duidelijkheid van de vragen en de toelichting daarbij, op mogelijke problemen bij de invulling ervan en op de tijd die voor invulling noodzakelijk bleek. Op basis van de resultaten uit de pilot-studie zijn de definitieve vragenlijsten ontwikkeld. De lijsten kenden voorgecodeerde antwoorden, waardoor de verkregen gegevens kwantitatief van aard zijn. Bij sommige vragen kon de respondent een toelichting geven. Deze werden gebruikt voor nadere interpretatie en toelichting op de onderzoeksresultaten.

In totaal zijn 752 vragenlijsten verzonden naar de groep 'automatiseringsopleidingen' (23 opleidingsfunctionarissen, 320 deelnemers aan de geselecteerde opleidingen, 277 direct leidinggevendenden en 132 ondergeschikten). Naar de groep 'sociale vaardigheden' zijn 740 vragenlijsten verzonden (21 opleidingsfunctionarissen, 292 deelnemers, 251 direct leidinggevendenden, 176 ondergeschikten). Om de respons te verhogen werden de vragenlijsten persoonlijk bij de opleidingsfunctionaris van de geselecteerde bedrijven afgeleverd. De andere respondenten werden, zoals beschreven, aselekt geselecteerd en de vragenlijsten werden hen per interne post toegezonden, vergezeld van een begeleidend schrijven of email-bericht van de desbetreffende opleidingsfunctionaris.



#### 4.5.5 Respons

Na een tweetal rappelprocedures leverde de respons 767 vragenlijsten op, waarvan 352 vragenlijsten voor de groep ‘automatisering’ (een respons van 46.8%) en 415 vragenlijsten voor de groep ‘sociale vaardigheden’ (een respons van 56.1%). In totaal zijn 44 vragenlijsten van de groep opleidingsfunctionarissen ontvangen, 357 deelnemerslijsten, 242 vragenlijsten leidinggevend en 124 medewerkerslijsten. Uitgesplitst naar respondentgroepen zijn de responspercentages voor de groep ‘automatisering’: 100% opleidingsfunctionarissen, 53.8% deelnemers, 43% leidinggevend en 28.8% medewerkers. Voor de groep ‘sociale vaardigheden’ zijn de responspercentages respectievelijk 100%, 64.4%, 49% en 48.8%. Omdat het exacte aantal geselecteerde stakeholders niet voor alle bedrijven bekend was (zie § 4.5.3) zijn in een aantal deelnemende bedrijven waarschijnlijk minder vragenlijsten uitgezet dan de maximaal mogelijke aantallen. Dit geldt vooral voor de groepen medewerkers en leidinggevend. De genoemde respons-percentages zijn dan ook de minimaal gerealiseerde percentages, maar kunnen in werkelijkheid wat hoger zijn voor vooral de groepen leidinggevend en medewerkers.

In tabel 4.7 worden de totale responsaantallen en -percentages en de aantallen en percentages per respondentgroep en opleidingstype gepresenteerd. Bijlage II, tabel 1 bevat een overzicht van de responspercentages per bedrijf, uitgesplitst naar opleidingstype en respondentgroep.

**Tabel 4.7:** Responsaantallen en -percentages

Opleidingen	Opleidings- functiona- rissen		Deelnemers		Leiding- gevenden		Mede- werkers		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Automatise- ring	23	100	172	53.8	119	43.0	38	28.8	352	46.8
Soc.vaardig- heden	21	100	185	64.4	123	49.0	86	48.9	425	56.1
Totaal	44	100	357	58.3	242	45.8	124	40.3	767	51.4

De belangrijkste redenen voor de non-respons waren het feit dat de respondent niet meer in de geselecteerde functie werkzaam was, of dat de geselecteerde opleiding voor sommigen te lang geleden was. Bovendien had een aantal respondenten moeite met het invullen van de vragenlijst. Dit geldt vooral voor de groep medewerkers. Op basis van enkele reacties in deze richting wordt aangenomen, dat deze respondenten veel van de vragen en stellingen niet hebben kunnen beantwoorden omdat zij weinig zicht hadden op de afstemmingsprocedure die aan de geselecteerde opleiding is voorafgegaan. In de vragenlijst was met deze mogelijkheid wel rekening gehouden door het opnemen van de waarde 6 (geen zicht op) bij de antwoordmogelijkheden. Toch motiveerde dit klaarblijkelijk niet om de vragenlijst in te vullen. Dit lijkt sterker van toepassing te zijn geweest voor de groep medewerkers in de automatiseringsgroep dan voor de dezelfde respondenten in de groep sociale vaardigheden.

In hoofdstuk 5 wordt aangegeven of de onderzoeksresultaten als gevolg hiervan voor beide opleidingsgroepen zullen verschillen.

#### 4.5.6 Gegevensanalyse

Voor het kunnen beantwoorden van de onderzoeksvragen zijn een zestal Likert-schalen geconstrueerd. Deze meten het oordeel van de respondenten over:

- het opleidingsklimaat in de arbeidsorganisatie;
- de kwaliteit van de strategische afstemming;
- de kwaliteit van de geselecteerde opleiding;
- de kwaliteit van het evaluatieproces;
- de toegevoegde waarde van de opleiding;
- de gerealiseerde effectiviteit.

In bijlage I (Onderzoeksinstrumenten hoofdonderzoek) is informatie over de oorspronkelijke schalen opgenomen. Bij de beschrijving van de resultaten in hoofdstuk 5 en 6 wordt de psychometrische kwaliteit van de afzonderlijke schalen toegelicht.

De antwoorden op de gestelde vragen zijn geanalyseerd met behulp van beschrijvende analysetechnieken en kruistabellen. Chi-kwadraat analyses en eenweg variantie-analyses zijn toegepast om verschillen in strategische afstemming te kunnen achterhalen en overeenkomsten of verschillen tussen respondentgroepen te kunnen vaststellen. Deze resultaten zijn eveneens in de hoofdstukken 5 en 6 beschreven.

Bij de analyse van de data moest rekening worden gehouden met de geneste datastructuur in dit onderzoek, welke is ontstaan als gevolg van de getrapte selectie van respondenten. Eerst zijn namelijk bedrijven geselecteerd uit een groter adressenbestand en vervolgens is binnen elk van deze bedrijven een steekproef getrokken uit vier groepen respondenten. De zo ontstane geneste datastructuur stelt eisen aan de wijze waarop de gegevens worden geanalyseerd. Multilevel analysemodellen (cf. Goldstein, 1995) zijn hiervoor geschikt. Zij maken het mogelijk om de data niet alleen op het niveau van de individuele respondenten te onderzoeken, maar met name ook op het niveau van de afzonderlijke bedrijven. Zo is multilevel analyse bijvoorbeeld toegepast om te zoeken naar verschillen tussen stakeholdergroepen voor hun oordeel over strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen (onderzoeksvraag twee en drie) en voor de beantwoording van de onderzoeksvragen vier (betreffende het effect van strategische afstemming op de opleidingseffectiviteit) en vijf (betreffende de effecten van contextfactoren op de gepercipieerde effectiviteit).

Voor het onderzoeken van het effect van strategische afstemming op de opleidingseffectiviteit gaat multilevel analyse uit van de volgende redenering (cf. Bosker, 1990):

1. Voor alle individuele respondenten wordt het effect van strategische afstemming op de opleidingseffectiviteit voorspeld, op basis van de onderzoeksgegevens;
2. Deze voorspelling is nooit perfect. Bij sommige respondenten blijkt het effect boven het voorspelde te liggen en bij andere juist eronder;
3. Op basis van de theoretisch beschreven afstemmingsprocedure mag er van worden uitgegaan dat in sommige bedrijven systematisch meer dan in andere bedrijven boven het voorspelde wordt gescoord. Met andere woorden, ook op het niveau van bedrijven zou men kunnen spreken van bedrijven waar het effect van strategische afstemming op de opleidingseffectiviteit hoger of lager is dan het verwachte effect.

In het onderhavige onderzoek werd daarom voor elk deelnemend bedrijf een maat geconstrueerd voor het oordeel over de strategische afstemming: het gemiddelde van de individuele scores. Vervolgens werd voor elke individuele respondent de afwijking ten opzichte van dit bedrijfsgemiddelde berekend, door het bedrijfsgemiddelde van de individuele score af te trekken. De resultaten worden in hoofdstuk 7 gepresenteerd.

Multi-level analyses stellen overigens wel eisen aan het aantal waarnemingen binnen een bedrijf en aan de variantie in oordelen tussen bedrijven. Naarmate er meer waarnemingen binnen een bedrijf zijn gedaan wordt het effect van strategische afstemming op bedrijfsniveau betrouwbaarder geschat. Naarmate er relatief meer variantie tussen de bedrijven is, ontstaat meer vertrouwen in het belang van het bedrijfseffect (cf. Bosker, 1990). Aan deze criteria (aantal waarnemingen en variantie tussen bedrijven) is zoveel mogelijk tegemoet gekomen door de wijze waarop de onderzoekseenheden zijn geselecteerd. Uit (Amerikaans) onderzoek blijkt bovendien dat de geselecteerde opleidingstypen (automatiseringsopleidingen en opleidingen op het terrein van sociale vaardigheden) hoog geklasseerd staan op de lijst van opleidingstypen die door bedrijven worden verzorgd (Industry report, 1997). Dit is eveneens een indicatie voor een groot aantal waarnemingen in de bedrijven.

Bij de toepassing van multilevel analyse in deze studie kon tevens rekening worden gehouden met het probleem van de zogenaamde cognitieve dissonantie (Etgen & Rosen, 1993; Festinger & Aronson, 1997). Dit houdt in dat respondenten niet negatief over de gerealiseerde effectiviteit zullen oordelen indien zij eerder een positief oordeel hebben gegeven over de kwaliteit van de gerealiseerde afstemmingsprocedure. Door toepassing van multilevel analyse kan worden onderzocht of er een effect van strategische afstemming op de (gepercipieerde) effectiviteit is dat het effect dat op basis van het vermijden van cognitieve dissonantie verwacht mag worden, overstijgt. Bij multilevel analyses wordt namelijk de regressie berekend van de opleidingseffectiviteit op zowel de individuele als de bedrijfsscore voor strategische afstemming. Als cognitieve dissonantie ertoe leidt dat er een samenhang is tussen het oordeel over de kwaliteit van strategische afstemming en de gepercipieerde opleidingseffectiviteit, dan heeft dat vooral betrekking op de individuele score binnen bedrijven. Het kan geen invloed hebben op de mate waarin de bedrijfsscore de individuele score overstijgt. Er is namelijk geen psychologische

verklaring te geven voor een eventueel extra effect tussen bedrijven boven op het individuele effect, indien dat in het onderzoek zou worden gevonden.

#### 4.5.7 Representativiteit van de gerealiseerde steekproef

De gerealiseerde steekproef van 44 bedrijven is op een aantal contextvariabelen vergeleken met de onderzoekspopulatie van 71 bedrijven en de non-responsgroep van 27 bedrijven. In tabel 4.8 worden de resultaten van deze vergelijking gepresenteerd.

**Tabel 4.8:** *Overzicht gerealiseerde steekproef naar contextfactoren in vergelijking tot de onderzoekspopulatie en de non-responsgroep*

Variabelen	Gerealiseerde steekproef N=44		Onderzoekspopulatie N=71		Non-responsgroep N=27	
	N	%	N	%	N	%
<i>Omvang organisatie</i>						
< 500 werknemers	1	2.3	3	4.2	2	7.4
500 - 1000 werknemers	15	34.1	23	32.4	8	29.6
1000-5000 werknemers	20	45.5	30	42.3	10	37.0
>5000 werknemers	8	18.2	15	21.1	7	25.9
<i>Structuur organisatie</i>						
alleen centrale vestiging	2	4.5	6	8.6	4	15.4
centraal/decentrale vestiging	37	84.1	57	81.4	20	76.9
anders	2	4.5	3	4.3	1	3.8
	3	6.8	4	5.7	1	3.8
<i>Vormgeving opleidingsfunctie</i>						
alleen centrale afdeling	26	61.9	38	56.7	12	48.0
alleen decentrale afdelingen	1	2.4	1	1.5	-	-
centraal en decentraal	10	23.8	21	31.3	11	40.7
anders	5	11.4	7	10.4	2	7.4
<i>Positionering opleidingsfunctie</i>						
onderdeel stafafdeling	35	79.8	53	74.6	18	66.7
onderdeel lijnafdeling	1	2.3	1	1.4	-	-
zelfstandige afdeling	5	11.4	9	12.7	4	14.8
anders	3	6.8	7	9.9	4	14.8

Uit deze tabel kan onder andere worden afgelezen dat 28 van de 44 bedrijven (64.7%) een omvang hebben van meer dan 1000 werknemers. De steekproef is daarmee vergelijkbaar met de onderzoekspopulatie en de non-responsgroep waar respectievelijk 63.4% en 62.9% van de bedrijven een dergelijke omvang heeft. Van de bedrijven in de steekproef heeft het merendeel (84.1%) een centrale vestiging met één of meer decentrale units of afdelingen. Dit is iets meer dan in de onderzoekspopulatie en de non-responsgroep waar respectievelijk 81.4% en 76.9% van de bedrijven een dergelijke structuur kent. De opleidingsfunctie in de steekproef is voornamelijk ondergebracht in een stafafdeling (79.8%) met alleen een centrale vestiging (61.9%). Deze constatering gaat ook op voor de opleidingsafdelingsafdelingen in de onderzoekspopulatie, hoewel de percentages wat lager zijn

(respectievelijk 74.7 en 56.7%). De non-responsgroep kent een lager percentage opleidingsafdelingen die zijn ondergebracht in een stafafdeling (66.7%). In deze groep komen naar verhouding meer zelfstandige afdelingen voor (14.8%), terwijl van één bedrijf niet bekend is hoe de opleidingsfunctie is georganiseerd. Een Chi-kwadraat analyse heeft aangetoond dat deze verschillen niet significant zijn. Geconcludeerd kan dan ook worden dat de gerealiseerde steekproef een redelijke afspiegeling vormt van de onderzoekspopulatie.

#### **4.6 Samenvatting en conclusie**

In dit hoofdstuk is de opzet en -uitvoering van het onderzoek naar de invloed van strategische afstemming op de effectiviteit van bedrijfsopleidingen aan de orde gekomen. Eerst zijn drie deelstudies (bestaande uit case-study onderzoek, een haalbaarheidssurvey en een selectie-onderzoek) voor zover relevant voor het hoofdonderzoek beschreven. Vervolgens is het hoofdonderzoek besproken.

De case-studies hebben tot een aanscherping van de ideeën over strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen geleid. De bevindingen ondersteunen bijvoorbeeld de veronderstelling dat strategische afstemming en de betrokkenheid van relevante stakeholders daarbij belangrijke condities zijn voor de effectiviteitsbepaling en daarmee de (gepercipieerde) effectiviteit van bedrijfsopleidingen.

De haalbaarheidsstudie leidde ertoe dat meer dan 70 opleidingsfunctionarissen zich in principe bereid hebben getoond om aan grootschalig onderzoek naar de samenhang tussen strategische afstemming en opleidingseffectiviteit mee te werken. Deze deelstudie leidde bovendien tot de conclusie dat voor het hoofdonderzoek bedrijven geselecteerd moesten worden waar een automatiseringsopleiding of een opleiding sociale vaardigheden was verzorgd voor vertegenwoordigers van het midden- en lager management en de uitvoerende werknemers. Uit de haalbaarheidsstudie bleek namelijk dat respondenten die bij automatiseringsopleidingen betrokken waren anders over het afstemmingsproces oordeelden dan de respondenten bij de opleidingen sociale vaardigheden. Door beide programma's in het hoofdonderzoek op te nemen zou onderzocht kunnen worden welke afstemmingsprocedure in welke situatie het meest effectief is. Bij deze selectie behoeft overigens geen rekening te worden gehouden met de variabelen bedrijfstak, bedrijfsgrootte of structuur van de onderneming. Deze variabelen hadden namelijk geen significante invloed op de keuze voor opleidingen automatisering of sociale vaardigheden.

Het daaropvolgende selectie-onderzoek leidde tot de keuze van 71 bedrijven voor deelname aan het hoofdonderzoek: 35 met een automatiseringsopleiding en 36 met een opleiding sociale vaardigheden. Van deze 71 bleek uiteindelijk een aantal van 44 bedrijven bereid om aan het hoofdonderzoek deel te nemen: 23 met een automatiseringsopleiding en 21 met een opleiding sociale vaardigheden. De overige bedrijven bleken om uiteenlopende redenen niet te willen of kunnen medewerken. In deze 44 bedrijven hebben 44 opleidingsfunctionarissen, 357 deelnemers aan de geselecteerde opleidingen, 242 van hun directe chefs en 124 van hun ondergeschikten ('medewerkers') een vragenlijst ingevuld (een responspercentage

van 51.4%). Een eerste analyse van de op deze wijze verkregen gegevens heeft uitgewezen dat de onderzoeksgroep van 44 bedrijven op kenmerken ten aanzien van de omvang en de structuur van de arbeidsorganisatie en de vormgeving en positie van de opleidingsfunctie niet afwijkt van de oorspronkelijk geselecteerde groep van 71 bedrijven. De overige resultaten worden in de volgende hoofdstukken besproken. Dit vierde hoofdstuk heeft wel al indicaties opgeleverd voor de mate waarin de onderzoeksresultaten generaliseerbaar zijn. Hoewel het aantal geselecteerde bedrijven (44) lager is dan het gestelde minimum van 50 organisaties, is de kans om verbanden (tussen strategische afstemming en opleidingseffectiviteit) te missen niet groter dan 25% (Cohen, 1988) (In hoofdstuk 7 wordt hier nader op ingegaan.) Er is dus gegronde reden om aan te nemen dat hetgeen in dit onderzoek is gevonden, voor alle bedrijven geldt. Er zijn echter maar twee typen opleidingen in twee bedrijfstakken onderzocht. De bevindingen gelden daarom vooralsnog alleen voor de populatie van sociale vaardigheids- en automatiseringsopleidingen binnen de bedrijfstakken Industrie en Financiële en zakelijke dienstverlening. Verdere generalisaties zullen op inhoudelijke gronden verdedigd moeten worden. Omdat er binnen de bedrijven ook een selectie heeft plaatsgevonden van respondenten welke niet geheel aselekt is verlopen, is hier een mogelijk representativiteitsprobleem. Omdat het bij de hoofdhypothese in dit onderzoek (zie hoofdstuk 7) echter gaat om een associatie tussen twee variabelen (afstemming en effectiviteit), en aangezien schattingen van correlaties (of regressiecoëfficiënten) in het algemeen niet anders uitvallen bij selectieve respons, is dit niet bezwaarlijk (Zetterberg, 1963).

**Een nadere beschrijving van de  
onderzoeksgroep**

Een nadere beschrijving van de onderzoeksgroep



## 5.1 Inleiding

Zoals in het voorafgaande hoofdstuk is gebleken bestaat de onderzoeksgroep uit 44 bedrijven met in totaal 767 respondenten, waarvan 44 opleidingsfunctionarissen, 357 deelnemers, 242 direct leidinggevend en 124 medewerkers. De onderzoeksgroep kent twee subgroepen, de groep automatiseringsopleidingen met 23 bedrijven en de groep sociale vaardigheidsopleidingen met 21 bedrijven. De keuze voor beide groepen is gemaakt om de afstemmingsprocedures in beide situaties te kunnen vergelijken. Een voorwaarde daarvoor is echter, dat de onderzoeksgroepen vergelijkbaar zijn. Om dit te onderzoeken wordt in dit hoofdstuk een nadere beschrijving van de onderzoeksgroep gegeven voor de kenmerken van de arbeids- en opleidingscontext die in hoofdstuk 3 zijn toegelicht. Deze kenmerken zijn in tabel 5.1 nog eens zijn samengevat.

**Tabel 5.1:** Een overzicht van relevant contextfactoren

Arbeidorganisatie	Opleidings-organisatie	Opleidingsactiviteit	Effectiviteitsbepaling
<ul style="list-style-type: none"><li>• type organisatie: bedrijfstak</li><li>• grootte in aantal werknemers</li><li>• structuur: (de)centralisatie</li><li>• opleidingsklimaat</li><li>• innovatiegraad</li><li>• probleemsituatie</li><li>• functie(niveau)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• structuur: (de)centralisatie</li><li>• positie</li><li>• innovatiegraad</li><li>• functie(niveau)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• feitelijke activiteit (vormaspecten)</li><li>• transfercondities</li><li>• oordeel over ontwikkeling en uitvoering</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• evaluatieproces</li><li>• (evaluatie-niveaus, evaluatiemethoden)</li><li>• evaluatiecondities</li><li>• oordeel over evaluatieproces</li></ul>

In paragraaf 5.2 wordt de onderzoeksgroep beschreven voor relevante factoren uit de arbeidsorganisatie. In paragraaf 5.3 wordt aandacht besteed aan factoren uit de opleidingsorganisatie. In paragraaf 5.4 worden de groepen vergeleken voor factoren betreffende de opleidingsactiviteit, terwijl in paragraaf 5.5 de effectiviteitsbepaling van de geselecteerde opleiding centraal staat.

Paragraaf 5.6 gaat over de vraag of de bedrijfstak waartoe de onderzoeksgroep behoort verschillen laat zien voor de contextfactoren uit tabel 5.1. Met eventuele verschillen zal bij de analyse van de onderzoeksresultaten uit het hoofdonderzoek rekening gehouden moeten worden. Verwacht wordt echter dat deze variabele weinig verschil zal uitmaken. In paragraaf 4.3.5 is namelijk geconstateerd dat de variabele bedrijfstak geen betekenis heeft voor de keuze van sociale vaardigheids- of automatiseringsopleidingen. Dit hoofdstuk eindigt met een samenvatting en conclusie in paragraaf 5.7. Daarin wordt de vraag beantwoord of en in welke mate de beide onderzoeksgroepen voor de beschreven contextfactoren onderling vergelijkbaar zijn.

De beschrijving is vooral gebaseerd op informatie van de respondentgroep opleidingsfunctionarissen. Aan hen is in het selectieonderzoek (§ 4.4) en in het hoofdonderzoek (§ 4.5) informatie gevraagd over de achtergrondkenmerken van de

Een nadere beschrijving van de onderzoeksgroep

bedrijven en de opleidingsfunctie die zij vertegenwoordigen en over de opleidingsactiviteit die voor het onderzoek is geselecteerd. Waar dit van toepassing is wordt vermeld dat de beschrijving is gebaseerd op de informatie van meerdere respondenten.

## 5.2 Factoren uit de arbeidsorganisatie

### Type organisatie/bedrijfstak

In hoofdstuk 4, paragraaf 4.5.2 (tabel 4.6) is al opgemerkt dat er weinig verschil is in de verdeling van de automatiserings- en sociale vaardigheidsopleidingen over de bedrijfstakken Industrie en Financiële en zakelijke dienstverlening. Ruim drie kwart van de automatiseringsopleidingen is afkomstig uit industriële bedrijven, tegen ruim 70% van de sociale vaardigheidsopleidingen. Bijna 22% van de automatiseringsopleidingen is afkomstig uit organisaties voor financiële en zakelijke dienstverlening, terwijl ditzelfde voor ruim 28% van de sociale vaardigheidsopleidingen geldt. Deze cijfers ondersteunen de eerdere constatering dat de variabele bedrijfstak nauwelijks verschil uitmaakt voor de keuze voor sociale vaardigheids- en automatiseringsopleidingen.

### Grootte en structuur van de arbeidsorganisatie

In hoofdstuk vier is op basis van de resultaten van het haalbaarheidsonderzoek geconcludeerd dat omvang en structuur van de arbeidsorganisatie niet van invloed zijn op de keuze voor opleidingen automatisering of sociale vaardigheden in bedrijven. Tabel 5.2 bevestigt dat er weinig verschil is in de verdeling van de variabelen bedrijfsgrootte en bedrijfsstructuur over de beide opleidingsgroepen.

**Tabel 5.2:** Percentages bedrijven in de totale onderzoeksgroep en de beide subgroepen naar grootte en structuur van de arbeidsorganisatie

	Totaal	Aut <sup>a)</sup>	SoVa <sup>b)</sup>
<i>Grootte in aantal werknemers</i>			
0-500	2.3	4.3	-
500-1000	34.1	34.8	33.3
1000—3000	31.8	30.4	33.3
3000-5000	13.6	17.4	9.5
5000 en meer	18.2	13.0	23.8
<i>Structuur</i>			
centrale vestiging	4.5	-	9.5
centrale vestiging met decentrale units	84.1	87.0	81.0
alleen decentrale units	4.5	4.3	4.8
anders	6.8	8.7	4.8

N=44

a) Automatiseringsgroep (N=23)

b) Sociale Vaardigheidsgroep (N=21)

### Opleidingsklimaat

Het opleidingsklimaat in de onderzochte bedrijven is gemeten met behulp van 12 stellingen die aan de 44 opleidingsfunctionarissen zijn voorgelegd. In bijlage I (Onderzoeksinstrumenten hoofdonderzoek) zijn de stellingen weergegeven. Deze betreffen ondermeer het belang van opleidingen, de investeringsbereidheid in opleidingen en de betrokkenheid van het management bij opleidingsoverleg. De psychometrische kwaliteit van de klimaatschaal is onderzocht met behulp van een factoranalyse voor één factor. Dit leidde ertoe dat één stelling met een factorlading lager dan .40 uit de schaal werd verwijderd. In bijlage I is aangegeven welk item dit betreft. Over de resterende 11 items werd de betrouwbaarheid berekend met behulp van Cronbach's alpha. Deze is goed te noemen ( $\alpha=.72$ ). Tabel 5.3 bevat informatie over de psychometrische kwaliteit van deze schaal.

**Tabel 5.3:** Psychometrische kwaliteit van de schaal opleidingsklimaat (met antwoordmogelijkheden van 1=geheel mee oneens tot 5=geheel mee eens)

Schaal	N <sub>item</sub>	$\alpha$	M	SD	N
Opleidingsklimaat	11	.72	4.03	.45	44

De klimaatschaal laat een gemiddelde score zien van 4.03 op schaal van 1 (geheel mee oneens) tot 5 (geheel mee eens) (SD=.45). Met behulp van een t-toets is onderzocht of beide subgroepen hierin van elkaar verschillen. Dat bleek niet het geval ( $t=-.962$ ,  $df=42$ ,  $p>.01$ ).

Verderop in deze paragraaf wordt ingegaan op de variabele 'innovatiegraad'. Daarop vooruitlopend kan worden geconstateerd dat de klimaatscore met deze variabele samenhangt. Uit tabel 5.4 kan bijvoorbeeld worden afgelezen dat de klimaatscore in veranderende organisaties (M=4.21) gunstiger is dan in organisaties waar geen veranderingen zijn gerapporteerd (M=3.98). Voor de opleidingsfunctie daarentegen geldt, dat in bedrijven waar geen veranderingen in de opleidingsfunctie zijn gerapporteerd de klimaatscore hoger is (M=4.13) dan in de situatie waar deze veranderingen zich wel hebben voorgedaan (M=3.98). Het lijkt erop dat dergelijke veranderingen de houding ten opzichte van de opleidingsfunctie geen goed hebben gedaan, althans voor de vakgebieden automatisering en sociale vaardigheden.

**Tabel 5.4:** Gemiddelden en standaarddeviaties voor opleidingsklimaat in veranderende en niet-veranderende bedrijven en opleidingsfuncties, totaal en voor de subgroepen automatisering en sociale vaardigheden (antwoordmogelijkheden van 1=geheel mee oneens tot 5=geheel mee eens)

Opleidingsklimaat	N	Totaal	
		M	SD
In alle bedrijven	44	4.03	.45
In veranderende bedrijven	34	4.21	.26
In niet-veranderende bedrijven	10	3.98	.49
Bij veranderende opleidingsfuncties	29	3.98	.51
Bij niet-veranderende opleidingsfuncties	15	4.13	.28

Een nadere beschrijving van de onderzoeksgroep

### Innovatiegraad arbeids- en opleidingsorganisatie

In tabel 5.5 en bijbehorende toelichting wordt niet alleen informatie gegeven over veranderingen in de arbeidsorganisatie die zich sedert 1990 (een periode van ongeveer 5 jaar voorafgaande aan het onderzoek) hebben voorgedaan, maar ook over veranderingen in de opleidingsorganisatie sedert 1990. Uit de tabel kan worden afgelezen dat ruim driekwart van de onderzochte organisaties veranderingen heeft gekend in de arbeidsorganisatie, terwijl 65% van de bedrijven veranderingen heeft meegemaakt in de opleidingsorganisatie. Deze percentages zijn min of meer vergelijkbaar voor de beide opleidingsgroepen.

Uit de toelichtingen die de respondenten hebben gegeven blijkt dat de veranderingen in de arbeidsorganisatie vooral betrekking hadden op de organisatiestructuur en in mindere mate op het organisatiebeleid, organisatieproces of de producten en diensten van de organisatie. Veranderingen in de opleidingsfunctie betroffen vooral het beleid van de opleidingsorganisatie en in mindere mate de structuur, het proces of de producten en diensten van de opleidingsorganisatie.

**Tabel 5.5:** *Percentages bedrijven in de totale onderzoeksgroep en de beide subgroepen met veranderingen in arbeids- en opleidingsorganisatie*

Veranderingen	Totaal	Aut <sup>a)</sup>	SoVa <sup>b)</sup>
In de arbeidsorganisatie	77.3	73.9	81.0
In de opleidingsorganisatie	65.9	56.5	76.2

N=44

a) Automatiseringsgroep (N=23)

b) Sociale vaardigheidsgroep (N=21)

In tabel 5.6 wordt de samenhang tussen de veranderingen in de arbeidsorganisatie en opleidingsorganisatie zichtbaar. In 57% van de bedrijven zijn zowel veranderingen in de arbeids- als in de opleidingsorganisatie opgetreden, terwijl bijvoorbeeld in 14% van de bedrijven zich naar de mening van de respondentgroep opleidingsfunctionarissen geen enkele verandering op de genoemde terreinen heeft voorgedaan.

**Tabel 5.6:** *Samenhang tussen veranderingen in de arbeidsorganisatie en opleidingsorganisatie (in percentages)*

Veranderingen in de arbeidsorganisatie	Veranderingen in de opleidingsorganisatie		Totaal
	Nee	Ja	
Nee	13.6	9.1	22.7
Ja	20.5	56.8	77.3
Totaal	34.1	65.9	100.0

N=44

### Probleemsituatie

De probleemsituatie is mede van invloed op het vakgebied van de opleidings- en leeractiviteiten die noodzakelijk zijn om het probleem op te kunnen lossen. In de onderzoeksgroep zijn daartoe 23 bedrijven met automatiseringsopleidingen en 21 bedrijven met opleidingen sociale vaardigheden geselecteerd.

Tabel 5.7 geeft informatie over welke probleemsituatie de voornaamste reden vormt voor het inzetten van de opleidingen. Daaruit blijkt dat meer dan 50% van alle 752 respondenten (opleidingsfunctionarissen, deelnemers, leidinggevenden en medewerkers) van mening is dat de geselecteerde opleidingen zijn ingezet in het kader van het verbeteren van het functioneren van individuele werknemers, teams en afdelingen of de gehele onderneming. Precies 31% heeft gewezen op een verandering of vernieuwing die voor de gehele organisatie gold.

Wanneer de cijfers voor de subgroepen worden bekeken valt op dat bij de automatiseringsgroep een accent ligt op het veranderen of vernieuwen van de gehele onderneming (47.7%), terwijl volgens 68% van de respondenten uit de sociale vaardigheidsgroep de opleidingen vooral zijn ingezet om verbeteringen in het functioneren te kunnen bewerkstelligen. Deze verdeling verschilt significant voor beide opleidingsgroepen ( $\chi^2 = 127.85$ ,  $df=8$ ,  $p=.00$ ).

Met behulp van multilevel analyse is onderzocht of de vier respondentgroepen op deze variabele onderling significant verschillen. Dat blijkt niet het geval te zijn ( $p>.01$ ), zodat kan worden geconcludeerd dat er consensus bestaat over de probleemsituatie die per bedrijf de start vormde voor de opleidingen automatisering of sociale vaardigheden.

**Tabel 5.7:** Percentages respondenten in de totale onderzoeksgroep en de beide subgroepen naar probleemsituatie als voornaamste reden voor het inzetten van opleidingen

Probleemsituatie	Totaal (N=752)	Aut <sup>a)</sup> (N=346)	SoVa <sup>b)</sup> (N=406)
<i>Oplossen van problemen in het functioneren van</i>			
- individuele deelnemers	.8	.9	.7
- team/afdeling van deelnemers	.4	.9	-
- de gehele onderneming	1.6	.3	2.7
<i>Verbeteren van het functioneren van</i>			
- individuele deelnemers	19.4	11.0	26.6
- team/afdeling van deelnemers	17.6	12.4	21.9
- de gehele onderneming	15.6	9.8	20.4
<i>Veranderen/vernieuwen van de gehele onderneming</i>	31.0	47.7	16.7
<i>Andere redenen</i>	8.4	12.4	4.9
<i>Meerdere redenen<sup>c)</sup></i>	5.3	4.6	5.9

a) Automatiseringsgroep

b) Sociale Vaardigheidsgroep

c) Ondanks het verzoek om één, de belangrijkste, reden aan te geven, heeft een aantal respondenten meerdere redenen aangekruist.

Een nadere beschrijving van de onderzoeksgroep

### **Functie en niveau van de respondentgroepen**

De drie respondentgroepen uit de arbeidsorganisatie (de deelnemers, hun leidinggevend en hun eventuele medewerkers) hebben twee open vragen beantwoord over de afdeling waar zij werkzaam zijn en de functies die zij op deze afdeling bekleden. Het bleek niet mogelijk de antwoorden op deze vragen te clusteren. Namen van afdelingen en functies zijn in veel gevallen zo bedrijfsspecifiek, dat een juiste interpretatie van aard, niveau en werkzaamheden van de afdeling onmogelijk was. Concrete aantallen konden dan ook niet worden berekend. Uit de antwoorden kan wel worden afgeleid dat er geen verschil lijkt te zijn in de verdeling van functies en functieniveau. Een vergelijking tussen beide opleidingsgroepen kon niet worden gemaakt.

Veel van de deelnemers, hun medewerkers en leidinggevend zijn werkzaam op afdelingen die een taak hebben in het primaire organisatieproces. Het gaat dan om afdelingen op het operationele organisatieniveau. Daarnaast is een kleinere groep respondenten werkzaam op ondersteunende of stafafdelingen, zoals facilitaire diensten, technische dienst, financiële administratie, salarisadministratie en kwaliteits- en planningsafdelingen. De functies die door de respondentgroep deelnemers in deze afdelingen worden bekleed lopen uiteen van uitvoerend medewerker, baas, groeps- of afdelingschef, tot manager of een enkele directeur. Deze variatie in functieniveaus was ook bedoeld, omdat uit eerder onderzoek is gebleken dat per functieniveau verschillen kunnen optreden in ervaringen en percepties van medewerkers op deze niveaus (Wognum, 1995b).

De functies van de groep leidinggevend moeten uiteraard van leidinggevende aard zijn. Dit wordt door de onderzoeksresultaten bevestigd. Alle respondenten uit de groep leidinggevend bekleden een leidinggevende functie op één van de organisatieniveaus. Genoemd zijn functies als coördinator, werkmeester of teamleider, afdelingshoofd, afdelingsmanager en bedrijfsleider, plant- of unitmanager en regiomanager.

De respondenten uit de groep medewerkers vervullen vooral uitvoerende functies op operationele en ondersteunende afdelingen. Voorbeelden van functies zijn monteur, technicus, machinebediener, administratief medewerker, operator, laborant, secretaresse, telefonist en werkvoorbereider. Een enkele medewerker heeft als groepsleider of chef een leidinggevende positie.

## **5.3 Factoren uit de opleidingsorganisatie**

### **Structuur en positie van de opleidingsorganisatie**

Tabel 5.8 geeft inzicht in de structuur en positie van de opleidingsorganisaties in de onderzoeksgroep en de beide subgroepen. Uit deze tabel kan worden afgeleid dat de centrale stafafdeling de dominante organisatievorm is voor de opleidingsorganisaties in de onderzoeksgroep. In 62% van de bedrijven is de opleidingsorganisatie vormgegeven als een centrale opleidingsafdeling, zonder decentrale afdelingen, terwijl in 80% de opleidingsorganisatie deel uitmaakt van een stafafdeling. De categorie 'anders' blijkt geen nieuwe structuur te hebben opgeleverd. De toelichtingen wijzen in ongeveer gelijke mate op een centrale structuur en een

decentrale structuur. De beide subgroepen wijken in dit opzicht niet af van de totale onderzoeksgroep.

**Tabel 5.8:** Percentages bedrijven in de totale onderzoeksgroep en de beide subgroepen naar structuur en positie van de opleidingsorganisatie

	Totaal	Aut <sup>a)</sup>	SoVa <sup>b)</sup>
<i>Structuur</i>			
alleen centrale afdeling	61.9	61.9	61.9
alleen decentrale afdeling(en)	2.4	4.8	-
beide	23.8	19.0	28.6
andere structuur	11.4	14.3	9.5
<i>Positie</i>			
deel van stafafdeling	79.8	87.0	71.4
deel van lijnafdeling	2.3	4.3	-
zelfstandige opleidingsafdeling	11.4	8.7	14.3
anders	6.8	-	14.3

N=44

a) Automatiseringsgroep (N=23)

b) Sociale Vaardigheidsgroep (N=21)

#### **Functie en functieniveau van de respondentgroep**

Tabel 5.9 geeft een overzicht van de functie en het functieniveau van de respondentgroep opleidingsfunctionarissen. Ook wordt informatie gegeven over de positie van de opleidingsfunctie in de onderzochte organisaties. Uit de tabel blijkt dat de 44 voor opleidingen verantwoordelijke functionarissen voornamelijk een staffunctie bekleden op het middenkader niveau.

**Tabel 5.9:** Percentages bedrijven in de totale onderzoeksgroep en de beide subgroepen naar functie en positie van de respondentgroep opleidingsfunctionarissen

	Totaal	Aut <sup>a)</sup>	SoVa <sup>b)</sup>
<i>Functie</i>			
opleidingsmanager	35.7	22.7	50.0
opleidingsadviseur	7.1	9.1	5.0
opleidingsfunctionaris	16.7	18.2	15.0
opleidingscoördinator	14.3	18.2	10.0
hoofd/functionaris P&O	23.8	27.3	20.0
overige functies	2.4	4.5	-
<i>Positie</i>			
staffunctie	95.3	91.3	100.0
lijnfunctie	2.3	4.3	-
beide	2.3	4.3	-
<i>Functieniveau</i>			
topmanagement	15.9	13.0	19.0
middenkader	68.2	69.6	66.7
lager management	6.8	8.7	4.8
uitvoerend	2.3	-	4.8
anders	6.8	4.6	4.8

N=44

a) Automatiseringsgroep (N=23)

b) Sociale vaardigheidsgroep (N=21)

Een nadere beschrijving van de onderzoeksgroep

Zij oefenen verschillende functies uit, van opleidingsmanager, functionaris personeel en organisatie, opleidingsfunctionaris en opleidingscoördinator tot opleidingsadviseur. Voor de beide opleidingsgroepen geldt in grote lijnen dezelfde constatering, hoewel dat voor de variabele 'functie' wat minder duidelijk is. Percentueel komen namelijk in de groep sociale vaardigheidsopleidingen meer opleidingsmanagers voor dan in de groep automatiseringsopleidingen. Een statistische toetsing laat echter zien dat beide subgroepen in dit opzicht niet significant van elkaar verschillen ( $\chi^2=4.12$ ,  $df=3$ ,  $p=.53$ ).

#### 5.4 Factoren met betrekking tot de opleidingsactiviteit

Er zijn 23 automatiseringsopleidingen en 21 opleidingen sociale vaardigheden geselecteerd. Onderzocht is welke opleidingen dit nu specifiek betreft. Uit de gegevens komt een heel divers beeld naar voren. Voor automatisering gaat het volgens opgave van de respondenten om opleidingen als AS-400, SAP, Windows programmatuur, Windows Office, MS Office, applicaties voor procesbesturing, diverse pc-cursussen, programma's voor tekstverwerking zoals MS Word, programma's voor spreadsheets zoals Excel, netwerksystemen en het managen van IT (Informatietechnologie). Voor sociale vaardigheden betreft het opleidingen op het terrein van situationeel leidinggeven, coachingsvaardigheden en -technieken, communicatie en gedrag, gesprekstechnieken, management van mensen, teambuilding en werkoverleg, verandermanagement, beoordelingsgesprekken, vergadertechnieken voor werkoverleg, samenwerken en presenteren. Er is dus een grote variatie qua opleidingen binnen beide opleidingstypen. Voor de automatiseringsgroep ligt het accent overigens op opleidingen in verband met de overstap op Windows en voor de groep sociale vaardigheden op opleidingen in verband met nieuwe vormen van management en leidinggeven.

##### Vormaspecten van de opleidingsactiviteit

In tabel 5.10 wordt geïllustreerd dat ruim de helft van de geselecteerde opleidingen als een maatwerkopleiding wordt getypeerd, terwijl een kwart van de respondenten de opleiding als standaardopleiding aanmerkt. In 18% van de gevallen werd een andere typering gegeven. Uit de gegeven toelichting kon worden opgemaakt dat er dan vooral sprake was van een combinatie van een standaard- en een maatwerkopleiding.

De verdeling naar opleidingsvorm verschilt overigens significant voor de beide subgroepen ( $\chi^2 = 6.84$ ;  $df = 2$ ;  $p=.03$ ). Meer dan driekwart van de opleidingen in de sociale vaardigheidsgroep zijn bijvoorbeeld maatwerkopleidingen, terwijl minder dan 10% als standaardopleiding is vormgegeven. In de automatiseringsgroep bedragen deze percentages beide 39.1%.

Tabel 5.10 geeft tevens inzicht in de wijze waarop de deelnemers zich de leerstof konden eigen maken (de kennisverwerving). In 9.1% van de bedrijven in de onderzoeksgroep gaf de docent/trainer op de traditionele manier klassikaal les aan de gehele groep. Het accent ligt echter op de combinatie van een klassikale activiteit,



met veel ruimte voor zelfstudie, oefeningen en/of opdrachten (75%). Het verschil in de verdeling van deze vormen van kennisverwerving over beide subgroepen neigt naar significantie ( $p=.11$ ). In de sociale vaardigheidsgroep wordt in bijna alle bedrijven de combinatie van een klassikale activiteit met veel zelfstudie toegepast, tegenover 61% van de bedrijven in de automatiseringsgroep. In deze laatste groep is het accent op de klassikale werkvorm wat sterker dan in de sociale vaardigheidsgroep.

De geselecteerde opleiding blijkt in meer dan de helft van de bedrijven te zijn opgebouwd uit een aantal niet volledig aaneengesloten dagdelen. Deze vorm is door de jaren heen steeds de meest voorkomende geweest (Mulder et al., 1989; Van der Krogt & Wognum, 1990).

**Tabel 5.10:** Percentages bedrijven in de totale onderzoeksgroep en de beide subgroepen naar vormaspecten van de opleidingsactiviteit

Vormaspecten	Totaal	Aut <sup>a)</sup>	SoVa <sup>b)</sup>
<i>Opleidingsvorm</i>			
standaardopleiding	25.0	39.1	9.5
maatwerkopleiding	56.8	39.1	76.2
anders	18.2	21.7	14.3
<i>Kennisverwerving</i>			
klassikaal	9.1	13.0	4.8
individueel/zelfstudie	9.1	17.4	-
combinatie klassikaal/zelfstudie	75.0	60.9	90.5
anders	6.8	8.7	4.8
<i>Duur van de opleiding</i>			
één dagdeel	9.3	18.2	-
aaneengesloten dagdelen	32.6	27.3	38.1
niet aaneengesloten dagdelen	58.1	54.5	61.9

N=44

a) Automatiseringsgroep (N=23)

b) Sociale Vaardigheidsgroep (N=21)

### Transfercondities

Er zijn geen afzonderlijke transfercondities onderscheiden maar er is in het algemeen gevraagd of in het voortraject (de fase van het strategische afstemmingsproces) voorzieningen zijn getroffen, of wellicht afspraken zijn gemaakt, om ervoor te zorgen dat de deelnemers het geleerde ook daadwerkelijk in hun werk zouden gaan gebruiken. Tabel 5.11 geeft hierover informatie. Uit deze tabel blijkt dat in 66% van de bedrijven in de onderzoeksgroep dergelijke afspraken volgens de respondent zijn gemaakt. Deze afspraken variëren van werkafspraken met het management over implementatie en transfer, het betrekken van managers bij het maken van afspraken en het formuleren van leerdoelen, het opnemen, evalueren en bespreken van gesprekken met klanten en het instellen van begeleidingsmomenten op de werkplek, tot het beschikbaar stellen van hard- en software en bijbehorende werkplek-ondersteuning. De automatiseringsgroep en de groep sociale vaardigheden verschillen in dit opzicht niet van de totale groep.

Een nadere beschrijving van de onderzoeksgroep

**Tabel 5.11:** Percentages bedrijven in de totale onderzoeksgroep en de beide subgroepen naar transfer- en evaluatiecondities

	Totaal	Aut <sup>a)</sup>	SoVa <sup>b)</sup>
Transfercondities getroffen	65.9	65.2	66.7
Evaluatieafspraken gemaakt	43.2	43.5	42.9

N=44

a) Automatiseringsgroep (N=23)

b) Sociale Vaardigheidsgroep (N=21)

### Oordeel over de opleidingsactiviteit

Het oordeel over de ontwikkeling en uitvoering van de opleidingsactiviteit is niet alleen gemeten bij de 44 respondenten uit de groep opleidingsfunctionarissen, maar ook bij de 349 deelnemers aan de geselecteerde opleidingen. Bijlage I bevat informatie over de items die voor deze schaal zijn ontwikkeld. In Tabel 5.12 wordt inzicht gegeven in de psychometrische kwaliteit van deze schaal. Na factoranalyse voor één factor is één item met een factorlading lager dan .40 uit de schaal verwijderd. Over de resterende items is de interne consistentie berekend (Cronbach's alpha). Daaruit bleek dat deze schaal betrouwbaar is ( $\alpha=.87$ ). Het gemiddelde oordeel voor alle respondenten bedraagt 3.72. (gemeten op een vijfpuntsschaal). Met behulp van multilevel analyse is aangetoond dat hun oordeel over de opleidingen sociale vaardigheden .37 hoger is dan hun oordeel over de automatiseringsopleidingen. Dit is significant voor  $p<.05$ . Het gemiddelde oordeel van de deelnemers over de opleidingskwaliteit bedraagt 3.67 (SD=.65, N=337) en voor de groep opleidingsfunctionarissen 4.09 (SD=.49; N=44). Met behulp van multilevelanalyse is aangetoond dat ook dit verschil tussen beide groepen significant is ( $p<.05$ ).

**Tabel 5.12:** Psychometrische kwaliteit van de schaal kwaliteitsoordeel opleidingsactiviteit, gemeten op een schaal van 1 (geheel mee oneens) tot 5 (geheel mee eens)

Kwaliteitsoordeel opleidingsactiviteit	N <sub>items</sub>	$\alpha$	M	SD	N
Respondenten totaal	11	.87	3.72	.65	381
Opleidingsfunctionarissen.	11	.84	4.09	.49	44
Deelnemers	11	.87	3.67	.65	337

$\alpha$  = Cronbach's alpha

## 5.5 Factoren met betrekking tot de effectiviteitsbepaling

Opleidingsevaluatie kan inzicht geven in de mate waarin de opleidingsdoelen zijn gerealiseerd. Evaluatie kan daardoor de perceptie van de respondenten over de gerealiseerde effectiviteit beïnvloeden. In deze paragraaf worden daarom de factoren besproken die betrekking hebben op het evaluatieproces ter bepaling van de

effectiviteit van de geselecteerde opleiding. Vervolgens wordt ingegaan op de afspraken die in dit verband zijn gemaakt (de zogenaamde evaluatiecondities). Tenslotte wordt het oordeel van alle vier respondentgroepen over de kwaliteit van het evaluatieproces gepresenteerd.

### Evaluatieproces

Tabel 5.13 geeft informatie over het evaluatieproces in de bedrijven uit de onderzoeksgroep. Er is onderzocht óf er is geëvalueerd en op welk type effecten of effectniveaus deze evaluatie betrekking had. De gegevens in deze tabel laten zien dat de antwoorden van de respondentgroepen variëren. Volgens 16% van de opleidingsfunctionarissen, 50% van de deelnemers, 39% van de leidinggevenden en 64% van de medewerkers heeft er geen evaluatie plaatsgevonden. Als reden voor het niet evalueren van de opleidingseffecten wordt door de opleidingsfunctionarissen aangegeven dat niet duidelijk was hoe er moest worden geëvalueerd, dat evaluatie te kostbaar en tijdsintensief was, of dat evaluatie niet belangrijk werd gevonden, terwijl vijf respondenten aangaven dat er om andere redenen niet was geëvalueerd. Zij gaven aan dat opleidingsresultaten wel uit de praktijk bleken, dat evaluatie niet belangrijk werd geacht door de verantwoordelijken, dat er niet over was nagedacht, of dat evaluatie nog niet mogelijk was omdat het traject van invoering nog lopende is. Deze laatste opmerking bevreemdt, omdat voor het onderzoek opleidingstrajecten waren geselecteerd die reeds waren afgerond.

Uit tabel 5.13 kan worden afgelezen dat de evaluaties die zijn uitgevoerd vooral betrekking hadden op de kennis en vaardigheden van de deelnemers na afloop van de opleiding (het leerniveau). Volgens de opleidingsfunctionarissen vond een dergelijke evaluatie in 43% van de gevallen plaats. Volgens deelnemers, leidinggevenden en medewerkers gebeurde dat in respectievelijk 25%, 30% en 4% van de gevallen.

**Tabel 5.13:** *Percentages respondenten per respondentgroep naar evaluatie en evaluatieniveaus*

Evaluatie en evaluatieniveaus	Percentages per respondentgroep <sup>a)</sup>			
	O	D	L	M
Er is niet geëvalueerd	16.3	49.4	39.3	64.0
Er is geëvalueerd op:				
- kennis, houding en vaardigheden deelnemer	43.2	25.4	29.9	4.4
- werkgedrag deelnemer	62.2	5.2	19.2	5.3
- werkresultaten deelnemer	24.3	1.2	8.5	0.9
- resultaten team/afdeling van deelnemer	16.2	2.9	6.4	9.6
- organisatie-resultaten	2.7	1.2	2.6	2.6
Er is op andere wijze geëvalueerd	13.5	17.3	12.0	14.0

a) O= opleidingsfunctionarissen (N=44)

D= deelnemers aan de geselecteerde opleiding (N=346)

L= leidinggevenden van de deelnemers (N=234)

M= medewerkers/ondersgeschikten van deelnemers (N=113)

Evaluatie op het niveau van het werkgedrag van individuele deelnemers vond volgens de opleidingsfunctionarissen in ruim 60% van de bedrijven in de

#### Een nadere beschrijving van de onderzoeksgroep

onderzoeksgroep plaats. Volgens de overige respondentgroepen was dit duidelijk minder vaak het geval. De andere evaluatieniveaus zijn nog minder vaak genoemd. Analyse van de antwoorden bij de categorie 'anders' laat zien dat hier meestal geen sprake is van effectevaluatie. De toelichtingen bij deze categorie wijzen op een evaluatie van zogenaamde input- en procesvariabelen (zie hoofdstuk 2) en hebben vooral betrekking op ervaringen van de deelnemers met en de tevredenheid over de opleidingsfunctionaris en de gevolgde opleiding. Een enkele toelichting betreft de evaluatie van de leerresultaten en het maken van afspraken voor de implementatie van het geleerde in de praktijk.

Het gemiddeld aantal effectniveaus waarop volgens de respondentgroepen is geëvalueerd bedraagt voor de opleidingsfunctionarissen 1.25 (SD=1.22), voor de deelnemers .35 (SD=.51), voor de leidinggevenden .64 (SD=.75) en voor de medewerkers .21 (SD=.43) op een maximum aantal van vijf niveaus. Met behulp van multilevel analyse is aangetoond dat de beide subgroepen (automatiserings- en sociale vaardigheidsopleidingen) in dit opzicht niet van elkaar verschillen. De respondentgroepen verschillen in dit opzicht wel significant van elkaar ( $p < .05$ ), wat inhoudt dat evaluatie-activiteiten niet systematisch en weloverwogen in samenspraak met alle betrokkenen zijn uitgevoerd.

#### **Evaluatiecondities**

Om zoveel mogelijk te kunnen garanderen dat de opleidingen zullen worden geëvalueerd en op welke effectniveaus dat moet gebeuren, dient daartoe al voorafgaande aan de opleiding aandacht te worden besteed (Thijssen, 1995b). Dit kan onder meer door voorzieningen hieromtrent te treffen of afspraken te maken over de wijze waarop de opleidingsresultaten na afloop van de opleiding worden geëvalueerd. Uit de informatie in tabel 5.11 kon worden afgeleid dat in slechts 43% van de bedrijven in de onderzoeksgroep op de een of andere wijze afspraken in het voortraject zijn gemaakt om te kunnen meten of de opleiding aan zijn doel heeft beantwoord. Er is in dit opzicht geen verschil tussen de beide subgroepen (automatiseringsopleidingen en opleidingen sociale vaardigheid) gevonden. Er is in de onderzochte bedrijven bijvoorbeeld afgesproken dat alle deelnemers een evaluatieformulier zouden ontvangen na afloop van de opleiding, of dat de opleiding na afloop door de helpdesk of de opleidingsfunctionaris zou worden geëvalueerd. Respondenten noemen in dit verband ook intake- en kennismakingsgesprekken voorafgaande aan de opleiding, evenals zogenaamde uittake gesprekken door leidinggevenden na afloop van de opleiding. Dergelijke opmerkingen hebben meer betrekking op het vooraf bepalen van leerdoelen en opleidingsinhouden. Wellicht is daaraan de afspraak gekoppeld dat na afloop van de opleiding zou worden geëvalueerd of deze onderwerpen aan de orde zijn gekomen en of de gestelde leerdoelen zijn gerealiseerd. Het kan echter ook zijn dat de vraag hieromtrent door deze respondenten verkeerd is begrepen.

#### **Oordeel over het evaluatieproces**

Hoewel evaluaties in meer of mindere mate wel zijn uitgevoerd, geven de hiervoor besproken resultaten nog geen inzicht in de kwaliteit ervan. Dit is indirect gemeten door respondenten te vragen naar het oordeel over de kwaliteit van het

evaluatieproces. Daartoe zijn zeven stellingen over dit evaluatieproces aan de respondenten voorgelegd, Deze items (zie bijlage I) betreffen het oordeel van de respondenten over de wijze waarop de opleiding is geëvalueerd en de condities waaronder de te evalueren opleidingseffecten zijn verkregen. De psychometrische kwaliteit is onderzocht met behulp van een factoranalyse voor één factor. De interne consistentie van deze schaal bleek laag te zijn (Cronbach's alpha = .59). Ook na verwijdering van één of meer items bleek geen voldoende betrouwbare schaal geconstrueerd te kunnen worden. De schaal 'oordeel over het evaluatieproces' is dan ook niet bij verdere analyses van de onderzoeksresultaten betrokken.

## 5.6 Verschillen voor bedrijfstak

In paragraaf 4.3.5 is geconstateerd dat de variabele 'bedrijfstak' geen betekenis heeft voor de keuze van sociale vaardigheids- of automatiseringsopleidingen. Verwacht wordt dat dit ook geldt voor de in dit hoofdstuk besproken variabelen. Een nadere statistische analyse heeft aangetoond dat de waarden van de meeste van deze variabelen niet onevenredig over de beide bedrijfstakken zijn verdeeld. Het maakt dus voor deze variabelen niet uit van welke bedrijfstak de onderzoeksgroep afkomstig is. Tabel 5.14 toont twee van de variabelen die hierop een uitzondering vormen: de 'functie van de opleidingsfunctionaris' en 'de getroffen evaluatiecondities'.

In de bedrijfstak Industrie komt de functie van opleidingsmanager en functionaris personeel en organisatie vaker voor dan in de bedrijfstak Financiële en zakelijke dienstverlening. Alleen in deze laatste bedrijfstak is de functie van opleidingsadviseur in 30% van de gevallen aangetroffen. Het verschil in functies is significant ( $\chi^2 = 13.55$ ,  $df=5$ ,  $p=.02$ ). De functie van opleidingsadviseur is in de bestudeerde Industriële bedrijven niet aanwezig.

**Tabel 5.14:** Percentages bedrijven in de totale onderzoeksgroep en de beide subgroepen naar functie van de opleidingsfunctionaris en evaluatiecondities

Variabelen	Totaal	Ind <sup>a)</sup>	Fiza <sup>b)</sup>
<i>Functie opleidingsfunctionaris</i>			
opleidingsmanager	35.7	37.5	30.0
opleidingsadviseur	7.1	-	30.0
opleidingsfunctionaris	16.7	15.6	20.0
opleidingscoördinator	14.3	12.5	20.0
hoofd/functionaris P&O	23.8	31.3	-
overige functies	2.4	3.1	-
<i>Evaluatiecondities</i>			
	43.2	33.3	72.7

N=44

a) bedrijfstak Industrie (N=33)

b) bedrijfstak Financiële en zakelijke dienstverlening (N=11)

Uit tabel 5.14 kan eveneens worden afgeleid dat de bedrijfstak waartoe de onderzoeksgroep behoort verschil uitmaakt voor de variabele 'evaluatiecondities'. In de bedrijfstak Industrie heeft een derde deel van de onderzochte bedrijven

evaluatievoorzieningen getroffen of hierover afspraken heeft gemaakt, terwijl dit in de bedrijfstak Financiële en zakelijke dienstverlening bijna 73% is. Dit verschil is significant ( $\chi^2 = 6.05$ ,  $df=2$ ,  $p=.05$ ). Hoewel het belang van evaluatie de laatste jaren juist lijkt te zijn toegenomen (Mulder, 1995) blijkt evaluatie in de bedrijfstak Industrie minder aandacht te krijgen dan in de andere bedrijfstak.

Ook ten aanzien van de variabele 'evaluatie- of effectniveaus' is een significant verschil voor bedrijfstak geconstateerd ( $p < .05$ ). Met behulp van multilevel analyse is aangetoond dat in de bedrijfstak Financiële en zakelijke dienstverlening gemiddeld op .18 meer niveaus is geëvalueerd dan in de bedrijfstak Industrie.

Met de genoemde drie variabelen zal bij de analyse van de onderzoeksresultaten naar de samenhang tussen strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen dan ook rekening moeten worden gehouden.

## 5.7 Samenvatting en Conclusies

Om in dit onderzoek de afstemmingsprocedures voor de automatiserings- en sociale vaardigheidsopleidingen met elkaar te kunnen vergelijken is in dit hoofdstuk onderzocht of de beide onderzoeksgroepen vergelijkbaar zijn voor de contextfactoren uit tabel 5.1. Van deze factoren wordt aangenomen dat ze rechtstreeks of indirect van invloed zijn op de effectiviteit van bedrijfsopleidingen.

Voor de meeste van deze variabelen zijn geen verschillen tussen de beide subgroepen gevonden. Een uitzondering moet worden gemaakt voor 'probleemsituatie' en 'opleidingsvorm'. Opleidingen sociale vaardigheden blijken vooral te zijn ingezet om verbeteringen in het functioneren te bewerkstelligen, terwijl automatiseringsopleidingen er vooral toe dienden om veranderingen en vernieuwingen in de gehele organisatie te ondersteunen. Sociale vaardigheidsopleidingen zijn bovendien in meer dan drie kwart van de gevallen als maatwerk vormgegeven, terwijl dit voor maar 39% van de automatiseringsopleidingen geldt.

Bij het interpreteren van de eindresultaten moet niet alleen met deze variabelen rekening worden gehouden, maar ook met de variabelen 'functie van opleidingsfunctionaris', 'evaluatiecondities' en 'evaluatie-niveaus'. Ten aanzien van deze variabelen is namelijk geconstateerd dat het verschil uitmaakt uit welke bedrijfstak de onderzoeksgroep afkomstig is. De bedrijfstak Financiële en zakelijke dienstverlening besteedt bijvoorbeeld meer aandacht aan evaluatie dan de bedrijfstak Industrie. Traditionele functies van opleidingsmanager en P&O functionaris komen vaker voor in de bedrijfstak Industrie dan in de bedrijfstak Financiële en zakelijke dienstverlening. De recentere functie van opleidingsadviseur is alleen in deze laatste bedrijfstak aangetroffen, in 30% van de gevallen.

Er bleek geen betrouwbare schaal geconstrueerd te kunnen worden voor het oordeel van de respondenten over de kwaliteit van het evaluatieproces. De lage betrouwbaarheid kan meerdere redenen hebben. Eén reden kan betrekking hebben op de kwaliteit van de geformuleerde items. Een andere reden heeft wellicht te maken met hetgeen al vaker is geconstateerd, namelijk dat in veel van de onderzochte organisaties een vorm van effectevaluatie ontbreekt. Daardoor konden veel respondenten de items niet goed beantwoorden. Een derde plausibele verklaring, die met de vorige samen-

hangt, heeft betrekking op de interpretatie van het begrip evaluatie door de respondentgroepen. In de gebruikte items is evaluatie opgevat als effectevaluatie, terwijl evaluatie in de praktijk vaak beperkt blijft tot input- en procesevaluatie en evaluatie op het leerniveau.

Dat deze studie zich voor een belangrijk deel lijkt te beperken tot traditioneel vormgegeven opleidingsfuncties, is een andere constatering waartoe dit hoofdstuk aanleiding geeft. Dit kan enerzijds worden afgeleid uit de verdeling van de functies die de respondentgroep opleidingsfunctionarissen bekleeden en anderzijds uit de structuur en positie van de opleidingsorganisatie. De functieverdeling bijvoorbeeld is een indicatie voor de wijze waarop opleiden en leren in arbeidsorganisaties wordt opgevat. Traditioneel komen vooral de functie van opleidingsmanager, opleidingsfunctionaris en P&O-functionaris voor. De rol van de opleidingsfunctionaris verandert echter steeds meer van een traditionele trainer of opleidingsfunctionaris in die van opleidingsadviseur en organisator van intern verzorgde opleidingsactiviteiten. Het faciliteren van leren en ontwikkelen van individuele medewerkers en afdelingen wordt namelijk steeds meer gezien als een taak van management en medewerkers, waarbij de opleidingsfunctionaris een ondersteunende rol vervult (Tjepkema & Wognum, 1995). De resultaten in dit hoofdstuk tonen aan dat de traditionele functies in de onderzoeksgroep nog oververtegenwoordigd zijn en dat de functie van adviseur zeker in de bedrijfstak Industrie ondervertegenwoordigd is. Dit gegeven correspondeert met de bevinding dat de respondenten in 95% van de bedrijven een staffunctie bekleeden en dat de centrale stafafdeling nog een dominante organisatievorm is.

Dit resultaat werd niet verwacht, gezien het feit dat meer dan driekwart van de bedrijven en ruim 65% van de opleidingsfuncties in de onderzochte bedrijven veranderingen hebben ondergaan in de vijf jaren voorafgaande aan het onderzoek. Er zou eerder sprake moeten zijn geweest van een integratie van de opleidingsfunctie en de arbeidsorganisatie. Volgens Barham & Rassam (1989) en Brinkerhoff & Gill (1992) blijkt een dergelijke integratie onder meer uit de verantwoordelijkheid van de lijn voor opleiden en een faciliterende rol van de opleidingsfunctionarissen. In bedrijven die de recentere opvatting over leren en ontwikkelen van medewerkers aanhangen zullen opleidingsfunctionarissen dan ook veel meer in de lijn zijn geplaatst. Zij kunnen vanuit deze positie het management direct adviseren over het opleidingsbeleid, of voorzieningen creëren voor leren op de werkplek (Tjepkema & Wognum, 1995). In de onderzoeksgroep zijn deze lijnfuncties niet of nauwelijks aangetroffen. Dit kan er op wijzen dat een integratie van de opleidingsfunctie en de arbeidsorganisatie in de onderzochte cases (nog) niet echt heeft plaatsgevonden. Integratie van opleidingsfunctie en arbeidsorganisatie lijkt echter één van de voorwaarden om de realisatie van de ondernemingsdoelen in veranderende organisaties te kunnen realiseren. De vraag is of het min of meer ontbreken hiervan van invloed is geweest op het realiseren van strategisch afgestemde opleidingsactiviteiten. Deze constatering roept tevens de vraag op of de conclusies uit dit onderzoek generaliseerbaar zijn naar opleidingsfuncties die zo zijn ingericht dat zij de recentere opvattingen over opleiden en leren in arbeidsorganisaties uitdragen en realiseren. Hierop zal in het slothoofdstuk worden teruggekomen.

Een nadere beschrijving van de onderzoeksgroep



**Strategische afstemming en gepercipieerde  
effectiviteit: beschrijvende gegevens**

Strategische afstemming en gepercipieerde effectiviteit

## **6.1 Inleiding**

In dit hoofdstuk worden drie van de vijf onderzoeksvragen beantwoord. De eerste vraag betreft de wijze waarop strategische afstemming naar het oordeel van de respondenten heeft plaatsgevonden bij de opleidingen die voor deze studie zijn geselecteerd. Het antwoord op deze vraag wordt in paragraaf 6.2 besproken. De tweede onderzoeksvraag naar het oordeel van de respondenten over de kwaliteit van de gerealiseerde afstemming komt in paragraaf 6.3 aan de orde. In paragraaf 6.4 wordt aandacht besteed aan de derde onderzoeksvraag naar het oordeel van de respondenten over de gerealiseerde opleidingseffecten: de gepercipieerde effectiviteit. De paragrafen 6.2 tot en met 6.4 worden afgesloten met een korte samenvatting ter beantwoording van de onderzoeksvraag die aan de orde was. In paragraaf 6.5 wordt ingegaan op de mate waarin de respondentgroepen binnen bedrijven van elkaar verschillen in hun opvattingen over de strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen. Het hoofdstuk eindigt met paragraaf 6.6 waarin enkele conclusies worden gepresenteerd die op basis van de resultaten kunnen worden getrokken.

## **6.2 De gerealiseerde strategische afstemming**

Strategische afstemming is in hoofdstuk 3 omschreven als ‘de dynamische en interactieve afstemming van opleidings- en andere leeractiviteiten op de ontwikkelingen, problemen en daaruit resulterende opleidings- en leerbehoeften in arbeidsorganisaties’. De wijze waarop dit afstemmingsproces in de bestudeerde organisaties is verlopen (de gerealiseerde afstemming), is onderzocht door aan vier stakeholdergroepen hieromtrent vragen te stellen. Deze vragen hadden betrekking op de kenmerken participatie, informatie, formalisatie en beslissituatie, de zogenaamde domeinen van strategische afstemming. Deze domeinen worden achtereenvolgens in de paragrafen 6.2.1 tot en met 6.2.4 besproken. Om inzicht in de omvang en breedte van het proces van strategische afstemming te krijgen wordt in paragraaf 6.2.5 onderzocht in welke mate de respondenten bij alle domeinen en niveaus van het afstemmingsproces betrokken zijn geweest. In paragraaf 6.2.6 volgt een korte samenvatting van de gepresenteerde informatie.

### **6.2.1 Participatie**

Participatie heeft betrekking op de functionarissen die in één of meer fasen van het afstemmingsproces hebben geparticipeerd. Aan de respondentgroep opleidingsfunctionarissen is gevraagd wie bij één of meer van deze fasen betrokken zijn geweest. Tabel 6.1 bevat de antwoorden op deze vraag. Aan de andere drie respondentgroepen, de deelnemers, hun leidinggevenden en hun medewerkers, is gevraagd naar hun bijdrage aan het afstemmingsproces. De antwoorden op deze vraag zijn in tabel 6.2 weergegeven.

**Betrokkenheid per fase**

Uit tabel 6.1 kan worden afgelezen dat alle onderscheiden categorieën functionarissen, op de klanten van de onderneming na, in één of meer fasen van het afstemmingsproces hebben geparticipeerd.

**Tabel 6.1:** *Percentages van categorieën functionarissen die in de drie fasen van strategische afstemming hebben geparticipeerd (multiple response)*

Categorie functionarissen	Probleem-signalering	Probleem-analyse	Probleem-oplossing
niet bekend	4.5	2.3	0.0
respondent zelf	20.5	38.6	25.0
een andere opleidingsfunctionaris	11.4	29.5	11.4
personeelsfunctionaris	6.8	31.8	4.5
deelnemer(s) aan de opleiding	20.5	34.1	6.8
directe chef van deelnemer(s)	25.0	36.4	25.0
hogere manager dan directe chef	25.0	31.8	27.3
lagere functionaris dan deelnemer	0.0	0.0	2.3
bestuur/directie van de onderneming	25.0	20.5	45.5
ondersteunende afdeling	20.5	27.3	6.8
klant(en) van de onderneming	0.0	0.0	0.0
andere functionarissen	9.1	6.8	11.4

N=44

Voor de fase van *probleemsignalering* komen geen van de percentages boven de 25% uit. Dit doet vermoeden dat er in de onderzochte bedrijven veel verschillen bestaan ten aanzien van degenen die het probleem signaleren.

De participatie in de fase van *probleemanalyse* kent een hoger percentage betrokkenen. Ruim 38% van de respondenten zelf heeft in deze fase geparticipeerd, terwijl volgens hen tevens personeelsfunctionarissen, deelnemers aan de geselecteerde opleiding, hun directe chefs en hoger geplaatste managers, maar ook andere opleidingsfunctionarissen en ondersteunende afdelingen een rol in deze fase hebben gespeeld. Dit wijst erop dat het probleem in een aantal bedrijven door meer groepen functionarissen is geanalyseerd alvorens tot een oplossing is besloten.

De *probleemoplossingsfase* laat een ander beeld zien dan in de beide voorafgaande fasen. In een kwart van de onderzochte bedrijven was de besluitvorming vooral een zaak van de opleidingsfunctionaris, de directe chefs van de deelnemers en/of een hoger geplaatste manager, terwijl het bestuur of de directie van de onderneming zelfs in bijna de helft van de bedrijven bij de probleemoplossing betrokken is geweest. Dit laatste percentage is een indicatie voor het strategische karakter van veel van de geselecteerde opleidingsactiviteiten.

Uit tabel 6.2 blijkt dat 35% van de deelnemers, ruim 50% van de leidinggevendenden en 15% van de medewerkers bij de probleemanalyse betrokken zijn geweest. Een vergelijking van deze percentages met de informatie in tabel 6.1 leert, dat deze (met uitzondering van de deelnemersparticipatie in de fase van probleemanalyse) niet of nauwelijks overeenkomen met de informatie die door de opleidingsfunctionarissen is verstrekt. Medewerkers zijn door hen bijvoorbeeld niet als participanten bij de probleemanalyse genoemd, terwijl ook de bijdrage van de leidinggevendenden door hen

lager is ingeschat. De percentages voor de fase van probleemoplossing lopen nog meer uiteen. Meer dan 29% van de deelnemers, 45% van de leidinggevend en bijna 19% van de medewerkers hebben aangegeven dat zij in deze fase hebben geparticipeerd. De opleidingsfunctionarissen hebben ook deze participatie lager ingeschat. Zij noemden vooral hoger geplaatste functionarissen en het bestuur of de directie van de onderneming als degenen die het besluit over de oplossing van het gesignaleerde probleem hebben genomen.

**Tabel 6.2:** Percentages per respondentgroep voor participatie in het strategische afstemmingsproces, met tussen haakjes de door opleidingsfunctionarissen in tabel 6.1 verstrekte informatie

Participatie	O <sup>a)</sup>	D <sup>b)</sup>	L <sup>c)</sup>	M <sup>d)</sup>
in probleemanalyse	(38.6)	35.0 (34.1)	50.6 (36.4)	15.1 (-.)
in probleemoplossing	(25.0)	29.5 (6.8)	45.1 (25.0)	18.5 (2.3)

a) O=opleidingsfunctionaris (N=44)

b) D=deelnemer aan opleidingsactiviteit (N=357)

c) L=direct leidinggevende van deelnemer (N=242)

d) M=medewerker van deelnemer (N=124)

#### Betrokkenheid in aantal fasen

Om te kunnen bepalen of de respondentgroepen in één of in meerdere fasen van strategische afstemming hebben geparticipeerd, zijn gemiddelden berekend voor de frequentie van participatie. De fase van probleemsignalering is hierin niet meegenomen omdat van drie respondentgroepen hierover geen gegevens zijn verkregen. De scores zijn dan ook berekend voor participatie in maximaal twee fasen (probleemanalyse en probleemoplossing). Uit de informatie in tabel 6.3 kan worden afgeleid dat de participatiegraad gemiddeld laag was. Met een gemiddelde score van .94 participeerden de leidinggevend en nog het meest.

**Tabel 6.3:** Gemiddelden (en standaarddeviaties) per respondentgroep voor frequentie en belang van participatie in het proces van strategische afstemming

Participatie	O <sup>a)</sup>		D <sup>b)</sup>		L <sup>c)</sup>		M <sup>d)</sup>	
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
Aantal fasen geparticipeerd <sup>e)</sup>	.64	(.75)	.64	(.87)	.94	(.92)	.32	(.67)
Belang van participatie <sup>f)</sup>	n.v.t.	n.v.t.	3.87	(.86)	4.01	(.69)	3.59	(.93)

a) O=opleidingsfunctionaris (N=44)

b) D=deelnemer aan opleidingsactiviteit (N=357)

c) L=direct leidinggevende van deelnemer (N=242)

d) M=medewerker van deelnemer (N=124)

e) minimum=0; maximum=2

f) gemeten op een schaal van 1 (volstrekt onbelangrijk) tot 5 (zeer belangrijk)

### Belang van participatie

Het merendeel van de respondenten vindt hun eigen betrokkenheid bij strategische afstemming belangrijk of zelfs zeer belangrijk. Ruim driekwart van de deelnemers scoorden een 4 of hoger op een vijfpuntsschaal, met een gemiddelde score van 3.87 (SD=.86). Van de leidinggevendenden scoorden bijna 86% zelfs een 4 of hoger, met een gemiddelde van 4.01 (SD=.69). Ruim 67% van de medewerkers vindt participatie belangrijk of zelfs zeer belangrijk. Zij scoorden een gemiddelde van 3.59 (SD=.93). In tabel 6.3 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties weergegeven.

### 6.2.2 Informatie

Dit aspect van het strategische afstemmingsproces betreft de informatie die nodig is om de probleemsituatie te kunnen verhelderen. In de vragenlijst is daartoe aan de deelnemers, leidinggevendenden en medewerkers gevraagd of zij informatie hebben verstrekt. Uit tabel 6.4 kan worden afgelezen dat 50% van de leidinggevendenden hierop positief heeft geantwoord, bijna 39% van de deelnemers en 22% van de medewerkers.

**Tabel 6.4:** Percentages per respondentgroep voor informatieverstrekking in het strategische afstemmingsproces (multiple response)

Informatie categorie	O <sup>a)</sup>	D <sup>b)</sup>	L <sup>c)</sup>	M <sup>d)</sup>
heeft informatie verstrekt`	n.v.t.	38.6	50.2	22.0
<i>Informatie over strategisch niveau</i>				
omgeving van de onderneming	31.8	0.3	2.2	0.0
ondernemingsbeleid	59.1	1.7	9.1	0.8
ondernemingsprocessen	43.2	4.9	14.3	3.4
ondernemingsresultaten	18.2	0.0	0.4	0.0
<i>Informatie over tactisch niveau</i>				
beleid van team/afdeling van deelnemer	29.5	5.7	7.0	2.5
werkwijze van team/afdeling van deelnemer	61.4	13.5	13.9	11.8
resultaten van team/afdeling van deelnemer	25.0	2.0	4.0	3.4
<i>Informatie over operationeel niveau</i>				
kennis, houding en vaardigheden van deelnemer	77.3	18.3	22.6	4.2
functie en taken van deelnemer	61.4	12.3	15.7	0.0
<i>Overig</i>				
andere categorieën	6.8	1.7	1.7	3.4

a) O=opleidingsfunctionaris (N=44)

b) D=deelnemer aan opleidingsactiviteit (N=349)

c) L=direct leidinggevende van deelnemer (N=230)

d) M=medewerker van deelnemer (N=119)

### Welke informatie

Aan de vier respondentgroepen is eveneens gevraagd over welke van de 10 onderscheiden informatie-categorieën informatie is verstrekt. Uit tabel 6.4 blijkt dit vooral de categorie kennis, houding en vaardigheden van de deelnemers aan de geselecteerde opleidingen te zijn geweest. Dit springt met name in het oog bij de respondentgroep opleidingsfunctionarissen, waarvan 77% deze categorie noemt. De andere respondentgroepen scoren lager. Andere belangrijke informatie-categorieën

zijn volgens de opleidingsfunctionarissen de categorie van de functie en taken van de deelnemers, de werkwijze van het team of de afdeling waar de deelnemers toe behoren en het ondernemingsbeleid. De overige respondentgroepen hebben deze categorieën minder vaak genoemd. Daarnaast is alleen over de categorie werkwijze van het team of de afdeling van de deelnemer naar verhouding nog veel informatie verstrekt. Ruim 60% van de opleidingsfunctionarissen noemt deze categorie, tegenover ruim 13% van de deelnemers, 14% van de leidinggevenden en 12% van de medewerkers.

#### Informatie-categorieën per respondentgroep

Om het aantal categorieën waarover de respondentgroepen informatie hebben verstrekt te kunnen bepalen, zijn gemiddelden berekend. Deze zijn in tabel 6.5 gepresenteerd.

Uit deze tabel kan worden afgelezen dat de groep opleidingsfunctionarissen over gemiddeld vier van de tien categorieën informatie hebben verstrekt ( $M=4.14$ ,  $SD=.6$ ). Een klein percentage van hen heeft zelfs bovengemiddeld gescoord, bijna 7% heeft namelijk over 8 categorieën informatie verstrekt en 4.5% zelfs over 9 categorieën. Voor de overige respondentgroepen geldt dat zij gemiddeld over minder dan één categorie informatie hebben verstrekt.

**Tabel 6.5:** Gemiddelden (en standaarddeviatie)s per respondentgroep voor frequentie en belang van informatieverstrekking

	O <sup>a)</sup>		D <sup>b)</sup>		L <sup>c)</sup>		M <sup>d)</sup>	
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
aantal categorieën <sup>e)</sup>	4.14	(2.23)	.59	(1.04)	.87	(1.34)	.28	(.66)
aantal niveaus <sup>f)</sup>	2.80	(.75)	.43	(.65)	.63	(.81)	.20	(.42)
belang van informatieverstrekking <sup>g)</sup>	n.v.t.	n.v.t.	3.84	(.86)	4.03	(.72)	3.63	(.92)

a) O=opleidingsfunctionaris (N=44)

b) D=deelnemer aan opleidingsactiviteit (N=357)

c) L=direct leidinggevende van deelnemer (N=242)

d) M=medewerker van deelnemer (N=124)

e) minimum=0; maximum=10

f) minimum=0; maximum=3

g) gemeten op een schaal van 1 (volstrekt onbelangrijk) tot 5 (zeer belangrijk)

#### Niveaus waarover informatie is verstrekt

De eerder in tabel 6.4 onderscheiden informatie-categorieën hebben betrekking op één van de drie niveaus in de arbeidsorganisatie, het strategische, tactische of operationele niveau. Uit tabel 6.5 kon worden afgelezen dat de opleidingsfunctionarissen over gemiddeld 2.8 niveaus informatie hebben verstrekt ( $SD=.75$ ), de deelnemers over gemiddeld .43 niveaus ( $SD=.65$ ), de leidinggevenden over gemiddeld .63 niveaus ( $SD=.81$ ) en de medewerkers gemiddeld over .20 niveaus ( $SD=.42$ ). Uit tabel 6.6 blijkt welke beleidsniveaus dit betreft.

Uit de in deze tabel gepresenteerde cijfers blijkt dat voor de opleidingsfunctionarissen elk niveau belangrijk is geweest. Het strategische niveau werd door 79.5% als informatiebron genoemd, het tactische door 68.2% en het operationele niveau door 81.8%. De deelnemers en leidinggevendenden die informatie hebben verstrekt, blijken veel meer op het operationele en in mindere mate het tactische beleidsniveau gericht te zijn. Voor de groep medewerkers is het tactische niveau relatief het meest belangrijk.

**Tabel 6.6:** Percentages per respondentgroep voor de beleidsniveaus waarover door hen informatie is verstrekt

Beleidsniveau	O <sup>a)</sup>	D <sup>b)</sup>	L <sup>c)</sup>	M <sup>d)</sup>
strategisch	79.5	6.4	18.2	3.2
tactisch	68.2	16.5	19.1	13.7
operationeel	81.8	23.0	28.2	4.0

a) O=opleidingsfunctionaris (N=44)

b) D=deelnemer aan opleidingsactiviteit (N=357)

c) L=direct leidinggevende van deelnemer (N=242)

d) M=medewerker van deelnemer (N=124)

#### **Belang van informatieverstrekking**

De deelnemers, leidinggevendenden en medewerkers hechten een groot belang aan het verstrekken van informatie voordat een opleiding wordt ingezet ter oplossing van de probleemsituatie. Gemeten op een vijfpuntsschaal (van 1=volstrekt onbelangrijk tot 5= zeer belangrijk) scoort 90% van de leidinggevendenden een vier of hoger (M=4.03, SD= .72), 80% van de deelnemers gemiddeld 3.63 (SD=.92) en 69% van de medewerkers 3.84 (SD=.86) (zie tabel 6.5). Aan de opleidingsfunctionarissen is deze vraag overigens niet gesteld.

### **6.2.3 Formalisatie**

Dit aspect van strategische afstemming heeft betrekking op de meer of minder formele wijze waarop overleg is gepleegd en informatie is verzameld om de probleemsituatie te verhelderen en op te lossen. Uit tabel 6.7 kan worden afgeleid welke overlegsituaties in de onderzochte bedrijven daartoe zijn gehanteerd. Tabel 6.8 betreft het aantal overlegsituaties en vormen van informatieverzameling waarbij de respondenten betrokken zijn geweest. In tabel 6.9 is vermeld op welke wijze de benodigde informatie is verzameld volgens de deelnemers, leidinggevendenden en medewerkers, terwijl tabel 6.10 deze informatie voor de respondentgroep opleidingsfunctionarissen weergeeft.

#### **Welke overlegsituaties**

In tabel 6.7 valt op dat vooral de opleidingsfunctionarissen aan overlegsituaties hebben deelgenomen. Slechts 9% van hen heeft aangegeven bij geen enkele overlegsituatie betrokken te zijn geweest. Van de deelnemers is 51% bij geen enkele



overlegsituatie betrokken is geweest, terwijl zij wel degenen zijn die aan de opleidingsprogramma's hebben deelgenomen. Voor de medewerkers komt dit percentage zelfs boven de 60% uit, terwijl nog geen 40% van de leidinggevendenden aan overleg over de probleemoplossing heeft deelgenomen. Dit laatste bevreemdt, omdat voor de leidinggevendenden hogere percentages zijn gevonden bij participatie en informatie. Een verklaring zou kunnen zijn dat een deel van de leidinggevendenden de probleemanalyse individueel heeft verricht of de benodigde informatie zonder overleg heeft doorgegeven.

**Tabel 6.7:** Percentages per respondentgroep voor deelname aan overlegsituaties in het strategische afstemmingsproces (multiple response)

Overlegsituatie	O <sup>a)</sup>	D <sup>b)</sup>	L <sup>c)</sup>	M <sup>d)</sup>
geen enkele overlegsituatie	9.1	51.4	36.3	61.9
formele / reguliere vergadering	34.1	14.2	22.2	15.9
tijdelijke, speciaal gecreëerde overlegsituatie	45.5	8.7	18.8	8.0
informele overlegsituatie	27.3	14.5	15.0	10.6
andere situatie	22.7	15.0	12.4	8.8

a) O=opleidingsfunctionaris (N=44).

b) D=deelnemer aan opleidingsactiviteit (N=346)

c) L=direct leidinggevende van deelnemer (N=234)

d) M=medewerker van deelnemer (N=113)

Uit de informatie in tabel 6.7 blijkt verder, dat arbeidsorganisaties zowel van formele vergaderingen als van informele overlegsituaties gebruik maken om de probleemsituatie te verhelderen en op te lossen. De formele/reguliere vergadering werd genoemd door 34% van de opleidingsfunctionarissen, 14% van de deelnemers, 22% van de leidinggevendenden en 16% van de medewerkers. De percentages voor de informele overlegsituaties liggen niet veel lager. De opleidingsfunctionarissen maken verder gebruik van tijdelijke, speciaal voor de situatie gecreëerde overlegstructuren. Door de andere respondentgroepen is deze overlegvorm in veel mindere mate genoemd. Waarschijnlijk hebben niet deze groepen, maar vooral hoger geplaatste functionarissen aan dergelijk overleg deelgenomen. Deze zijn door de opleidingsfunctionarissen namelijk aangewezen als belangrijke participanten in het afstemmingsproces (zie tabel 6.1). Deze constatering sluit aan bij de eerder gemaakte opmerking dat vooral de opleidingsfunctionarissen aan overlegsituaties ter verheldering en oplossing van geconstateerde probleemsituatie hebben deelgenomen.

Voor ruim 22% van de opleidingsfunctionarissen, 15% van de deelnemers, 12% van de leidinggevendenden en bijna 9% van de medewerkers bleek ook de categorie 'andere overlegsituaties' belangrijk te zijn. Uit de door hen gegeven toelichtingen kan worden opgemaakt dat het merendeel van deze situaties óf tot de formele óf tot de informele overlegvormen kan worden gerekend. Afdelingsoverleg, jaarlijkse beoordelings- en functioneringsgesprekken, zelfsturend teamoverleg, ploegenvergaderingen of werkbesprekingen kunnen namelijk gezien worden als voorbeelden van

formele overlegsituaties. Collegiaal of bilateraal overleg, informeel overleg, telefonisch overleg, groepsgesprekken en gesprekken met leidinggevendenden behoren eerder tot de categorie informele overlegsituaties. Een enkele respondent noemde een overlegsituatie die tot de categorie tijdelijke, speciaal gecreëerde structuur behoort (een ad hoc overlegorgaan, stuurgroep of projectgroep met mensen uit alle lagen van de organisatie). De resterende toelichtingen betreffen niet zozeer overlegsituaties, maar meer de wijze waarop informatie is verkregen (zoals bijvoorbeeld het deelnemen aan een assessment of een psychologisch onderzoek, het deelnemen aan eerdere opleidingen of het bijwonen van een presentatie).

#### Aantal overlegsituaties per respondentgroep

Op basis van de informatie in tabel 6.7 is berekend aan hoeveel overlegsituaties de respondenten gemiddeld hebben deelgenomen. Dit gemiddelde blijkt laag te zijn. Van de vier overlegsituaties die zijn vermeld hebben de opleidingsfunctionarissen er gemiddeld aan iets meer dan één deelgenomen ( $M=1.3$ ,  $SD=.76$ ). Voor de overige groepen liggen deze gemiddelden veel lager (zie tabel 6.8).

**Tabel 6.8:** Gemiddelden (en standaarddeviaties) per respondentgroep voor het aantal overlegsituaties en vormen van informatieverzameling waaraan door hen is deelgenomen

Overleg en informatieverzameling	O <sup>a)</sup>		D <sup>b)</sup>		L <sup>c)</sup>		M <sup>d)</sup>	
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
aantal overlegsituaties <sup>e)</sup>	1.30	(.76)	.51	(.59)	.66	(.55)	.40	(.58)
aantal vormen van informatieverzameling <sup>f)</sup>	n.v.t.	n.v.t.	.65	(.79)	.86	(.75)	.38	(.59)

a) O=opleidingsfunctionaris (N=44)

b) D=deelnemer aan opleidingsactiviteit (N=357)

c) L=direct leidinggevende van deelnemer (N=242)

d) M=medewerker van deelnemer (N=124)

e) minimum=0; maximum=4

f) minimum=0; maximum=7

#### Procedures voor informatieverzameling

De wijze waarop informatie door de respondentgroepen is ingewonnen kan uit tabel 6.9 worden afgelezen. Daaruit komt naar voren dat er nauwelijks testen of toetsen en andere evaluatieprocedures zijn ingezet. Er blijken vooral informele vormen voor informatieverzameling te zijn gebruikt. De categorieën 'kijken naar de taken en functie van deelnemer' en 'kijken naar de werkwijze van het team of de afdeling waar deelnemer werkt' scoren namelijk relatief het hoogst. Meer dan 20% van de leidinggevendenden verzamelt op deze wijze de benodigde informatie. Deelnemers noemen vooral het kijken naar de eigen taken en functie (23.3%), terwijl de medewerkers juist meer de werkwijze van de afdeling, waartoe zij zelf ook behoren, op het oog hebben (18.6%).

### Aantal vormen van informatieverzameling

Op basis van de informatie in tabel 6.9 is berekend hoeveel van de zeven vormen voor informatieverzameling door de respondenten gemiddeld zijn toegepast. Dat blijkt voor de drie respondentgroepen waarover deze informatie bekend is, gemiddeld minder dan één te zijn geweest. Dit resultaat is in tabel 6.8 weergegeven.

**Tabel 6.9:** Percentages per respondentgroep voor de wijze waarop informatie is verzameld in het strategische afstemmingsproces (multiple response)

Procedure voor informatieverzameling	D <sup>a)</sup>	L <sup>b)</sup>	M <sup>c)</sup>
deelname aan test/toets of andere evaluatieprocedure	6.4	7.8	3.5
kijken naar taken/functie deelnemer	23.3	25.5	5.3
kijken naar werkwijze team/afdeling van deelnemer	17.5	22.1	18.6
kijken naar resultaten team/afdeling van deelnemer	5.0	9.1	6.2
gebruik technieken voor verkenning van ontwikkelingen	3.2	3.9	0.0
kijken naar beleidsplannen of andere documenten	5.2	8.7	1.8
op andere wijze	7.0	13.4	16.2

- a) D=deelnemer aan opleidingsactiviteit (N=343)  
 b) L=direct leidinggevende van deelnemer (N=231)  
 c) M=medewerker van deelnemer (N=113)

Voor de opleidingsfunctionarissen is dit niet nagegaan. Aan deze groep is concreet gevraagd welke wijze van informatieverzameling is gebruikt voor de verheldering van de gesignaleerde probleemsituatie. De antwoorden op deze vraag zijn in tabel 6.10 verwerkt.

**Tabel 6.10:** Percentages voor respondentgroep opleidingsfunctionarissen voor de wijze waarop informatie is verzameld in het strategische afstemmingsproces (multiple response)

Procedure voor informatieverzameling	O <sup>a)</sup>
interview of andere mondelinge bevragingstechniek	52.3
enquete of andere schriftelijke vorm van gegevensverzameling	15.9
test/toets of andere evaluatieprocedure	11.4
technieken voor verkenning van ontwikkelingen	11.4
analyse van beleidsplannen en/of andere documenten	40.9
andere, in hoofdzaak formele methode	15.9
andere, meer informele methode	27.3

- a) Opleidingsfunctionarissen (N=44)

Ook uit deze tabel blijkt dat er vooral informele procedures zijn gebruikt. Meer dan 50% van de opleidingsfunctionarissen noemt namelijk het interview of een andere mondeling bevragingstechniek als procedure voor de informatieverzameling. Documentanalyse is 'een goede tweede' met ruim 40%, maar ook hier lijkt sprake van een meer informele procedure van informatieverzameling. Bovendien wijst 27% van de respondenten op een andere informele methode voor informatieverzameling door middel van bijvoorbeeld bedrijfsbezoek, discussies of het gebruiken van vergelijkbare ervaringen. Uit de gegevens kan niet worden afgeleid hoe systematische de beleidsplannen en andere documenten (door 41% van de respondenten genoemd) zijn geanalyseerd.

#### 6.2.4 Beslissituatie

Dit aspect van strategische afstemming heeft betrekking op het kiezen van een oplossing voor de probleemsituatie. Het gaat hier met name over strategische keuzes ten aanzien van doelen en vakgebied van de in te zetten opleidings- en leeractiviteiten en van de categorie werknemers die aan de beoogde interventies moeten deelnemen. In dit onderzoek is voor vakgebied en categorie werknemers gecontroleerd door alleen automatiseringsopleidingen en opleidingen sociale vaardigheden te selecteren waaraan door middenmanagers, lager management en/of uitvoerende werknemers is deelgenomen. Aan de respondenten zijn dan ook alleen vragen gesteld over de doelstellingen die voor de geselecteerde opleidingen zijn geformuleerd. Deze doelstellingen kunnen betrekking hebben op drie beleidsniveaus in de organisatie (het strategische, tactische of operationele niveau) en op een zestal typen doelstellingen, te weten:

- kennis, houding en vaardigheden meteen na afloop van de opleiding;
- werkgedrag na afloop van de opleiding;
- prestaties van deelnemers na afloop van de opleiding;
- resultaten van team of afdeling enige tijd na afloop van de opleiding;
- ondernemingsresultaten enige tijd na afloop van de opleiding;
- andere doelen.

**Tabel 6.11:** *Percentages respondenten voor doelbepaling in het strategische afstemmingsproces (multiple response)*

Doelbepaling	O <sup>a)</sup>	D <sup>b)</sup>	L <sup>c)</sup>	M <sup>d)</sup>
<i>Geen specifieke doelen geformuleerd</i>	11.4	9.2	2.9	6.3
<i>Doelstellingen op strategisch niveau</i>				
ondernemingsresultaten enige tijd na afloop opleiding	6.8	3.8	7.1	5.3
<i>Doelstellingen op tactisch niveau</i>				
team/afdelingsresultaten enige tijd na afloop opleiding	18.2	12.4	15.1	20.4
<i>Doelstellingen op operationeel niveau</i>				
kennis, houding, vaardigheden meteen na afloop opleiding	70.5	67.9	66.4	54.0
werkgedrag na afloop opleiding	47.7	6.6	13.0	7.1
prestaties deelnemer na afloop opleiding	27.3	7.8	13.9	5.3
<i>Overig</i>				
Andere doelen	6.8	5.8	4.6	9.7

a) O=opleidingsfunctionaris (N=44)

b) D=deelnemer aan opleidingsactiviteit (N=346)

c) L=direct leidinggevende van deelnemer (N=238)

d) M=medewerker van deelnemer (N=113)

#### Aantal typen doelstellingen

Op basis van de informatie in tabel 6.11 is berekend hoeveel verschillende typen doelstellingen voor de geselecteerde opleidingen zijn geformuleerd. Eerder is al aangegeven dat dit er maximaal zes konden zijn. In de meeste van de onderzochte bedrijven blijkt dit gemiddeld maar één doeltype te zijn geweest. Opvallend is, dat ook de opleidingsfunctionarissen weinig typen doelstellingen hebben geformuleerd (M=1.77; SD=1.10), met een gemiddelde van 1.77 doeltype (SD=1.10).

### Niveaus van de doelstellingen

Op basis van de informatie in tabel 6.11 is berekend dat de opleidingsdoelstellingen vooral op één van de drie niveaus zijn geformuleerd ( $M=.93$ ;  $SD=.48$ ). Voor de afzonderlijke respondentgroepen variëren deze gemiddelden van 1.11 voor de opleidingsfunctionarissen ( $SD=.58$ ), 1.00 voor de leidinggevenden ( $SD=.45$ ), .89 voor de deelnemers ( $SD=.47$ ) en .81 voor de medewerkers ( $SD=.50$ ). Daarbij gaat het vooral om het operationele beleidsniveau, waar leerdoelen, werkgedrag en werkprestaties van individuele werknemers centraal staan. Ruim 70% van de opleidingsfunctionarissen, 68% van de deelnemers, 66% van de leidinggevenden en 54% van de medewerkers gaf aan dat op dit niveau opleidingsdoelen zijn geformuleerd over de kennis, houding en vaardigheden die de deelnemers direct na afloop van de opleidingsactiviteit zouden moeten kennen en beheersen. De percentages voor de doelen over werkgedrag en het individuele werkprestaties liggen beduidend lager.

Van doelbepaling op het tactische en strategische beleidsniveau is in de onderzochte bedrijven nauwelijks sprake geweest. Alleen de respondentgroep medewerkers scoort naar verhouding hoog op het tactische niveau van de afdeling of het team van de deelnemers aan de geselecteerde opleiding (20.4%). Waarschijnlijk is dit het niveau waarvan zij verwachten dat doelstellingen zijn geformuleerd.

De resultaten stemmen overeen met de resultaten op de eerdere domeinen van het afstemmingsproces. Daar immers werd zichtbaar dat de deelnemers, leidinggevenden en medewerkers vooral op één niveau (het operationele en in mindere mate het tactische beleidsniveau van de organisatie) gericht zijn. De scores van de respondentgroep opleidingsfunctionarissen baren in dit verband wel enige opzien. Eerder bleek namelijk dat deze groep ook oog heeft voor de hogere beleidsniveaus in de opleidingsorganisatie. Op grond daarvan mag verwacht worden dat zij er naar streven dat ook doelen op deze hogere niveaus worden geformuleerd. De gegevens in tabel 6.11 ondersteunen deze verwachting echter niet.

#### 6.2.5 Omvang en breedte van strategische afstemming

Tot nu toe is aandacht besteed aan elk van de vier domeinen van het strategische afstemmingsproces afzonderlijk. Hierdoor is een eerste inzicht verkregen in de wijze waarop het afstemmingsproces in de onderzochte organisaties voor deze domeinen is verlopen. Voor de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag: *‘Op welke wijze vindt strategische afstemming binnen arbeidsorganisaties plaats?’* is ook het inzicht in de vier domeinen gezamenlijk van belang. Daartoe wordt in deze paragraaf onderzocht in welke mate de respondenten bij alle domeinen en niveaus van het afstemmingsproces betrokken zijn geweest. Er zijn daarvoor twee nieuwe variabelen geconstrueerd, de variabele ‘afstemmingsdomein’ en de variabele ‘afstemmingsniveau’. Met behulp van deze variabelen kan inzicht worden verkregen in de omvang en breedte van het proces van strategische afstemming.

### Afstemmingsdomeinen

De variabele ‘afstemmingsdomein’ meet het aantal domeinen van strategische afstemming waarover door de respondenten in het onderzoek informatie is gegeven. Deze variabele kent een minimumscore van 0 en een maximumscore van vier, één voor elk domein waarbij de respondent betrokken is geweest. De variabele geeft daarmee een indicatie van de omvang van het afstemmingsproces.

Uit tabel 6.12 blijkt dat alleen de medewerkers op minder dan twee domeinen hebben gescoord. Deelnemers en leidinggevenden hebben aan twee van de vier domeinen een bijdrage geleverd, terwijl voor de opleidingsfunctionarissen gemiddeld meer dan drie domeinen relevant waren ( $M=3.34$ ;  $SD=.65$ ).

### Afstemmingsniveaus

De variabele ‘afstemmingsniveau’ zegt iets over het aantal beleidsniveaus in de arbeidsorganisatie waar strategische afstemming betrekking op heeft gehad en is daarmee een indicatie van de breedte van het afstemmingsproces (zie §3.3). De variabele is berekend op basis van de gegevens over de domeinen informatie en beslissituatie en kent een minimumscore van 0 en een maximumscore van drie, één voor elk niveau waarop door de respondenten is gescoord. Uit tabel 6.12 blijkt dat er in de onderzochte bedrijven nauwelijks van brede afstemming sprake is geweest. Hoewel de opleidingsfunctionarissen op deze variabelen nog een gemiddelde van 1.7 ( $SD=.55$ ) halen, blijven de gemiddelden van de overige drie respondentgroepen laag. In hun optiek heeft de afstemming zich op ten hoogste één niveau afgespeeld. Uit de eerder gepresenteerde resultaten kan worden afgeleid dat dit dan vooral het operationele niveau betreft.

**Tabel 6.12:** Gemiddelden en standaarddeviaties voor afstemmingsomvang en afstemmingsbreedte

	N	M	SD
<i>Afstemmingsomvang<sup>a)</sup></i>			
alle respondenten	767	2.24	1.37
opleidingsfunctionarissen	44	3.34	.65
deelnemers	357	2.09	1.39
leidinggevenden	242	2.58	1.29
medewerkers	124	1.62	1.23
<i>Afstemmingsbreedte<sup>b)</sup></i>			
alle respondenten	767	.76	.55
opleidingsfunctionarissen	44	1.70	.53
deelnemers	357	.68	.48
leidinggevenden	242	.83	.55
medewerkers	124	.51	.35

a) minimum=0; maximum=4

b) minimum=0; maximum=3

## 6.2.6 De gerealiseerde strategische afstemming samengevat

In deze paragraaf is getracht een antwoord te geven op de eerste onderzoeksvraag: ‘Op welke wijze heeft strategische afstemming binnen arbeidsorganisaties ter

*bepaling van opleidingsdoelen en opleidingsaanbod plaatsgevonden?*'. Daartoe is ingegaan op de vier domeinen van strategische afstemming, te weten participatie, informatie, formalisatie en beslissituatie.

De informatie over deze domeinen laat zien, dat de deelnemers aan de voor deze studie geselecteerde opleidingen, hun direct leidinggevenden en hun medewerkers het belangrijk vinden om een bijdrage aan het afstemmingsproces te leveren. Dit belang is echter niet in voldoende mate in daadwerkelijke activiteiten omgezet. Gemiddeld zijn de respondenten namelijk bij minder dan één van de drie fasen van strategische afstemming betrokken geweest en hebben zij (op de opleidingsfunctionarissen na) over minder dan één van de 10 categorieën informatie verstrekt. Ook hun deelname aan formele en/of informele overlegsituaties bleek laag te zijn en er werd door hen weinig gebruik gemaakt van de onderscheiden procedures voor informatieverzameling.

Bijna 50% van de geselecteerde opleidingsactiviteiten lijkt om strategische redenen te zijn ingezet. Dit kan worden afgeleid uit de bevinding dat het bestuur of de directie van de onderneming in deze situaties tot de inzet van de opleidingsactiviteiten heeft besloten. Een andere indicatie daarvoor is de bevinding, dat ook hoger geplaatste functionarissen belangrijke participanten in het afstemmingsproces zijn geweest. Toch blijken opleidingsdoelen vooral op het operationele niveau te zijn geformuleerd en hadden ze vooral betrekking op de kennis, houding en vaardigheden die de deelnemers direct na afloop van de opleiding moesten kennen en beheersen.

Hoewel de stakeholders bij meerdere domeinen van strategische afstemming betrokken zijn geweest, is in de meeste bedrijven geen sprake geweest van een breed afstemmingsproces op het strategische, tactische én operationele beleidsniveau in de onderzochte arbeidsorganisaties. De beschreven resultaten geven aan dat het afstemmingsproces zich vooral op één niveau heeft afgespeeld. Meestal betrof het hier het operationele beleidsniveau.

### **6.3 De gepercipieerde afstemming**

In deze paragraaf staat de tweede onderzoeksvraag naar het oordeel van de stakeholders over de gerealiseerde afstemming centraal. De wijze waarop het afstemmingsproces in arbeidsorganisaties heeft plaatsgevonden, zal namelijk in meer of mindere mate afwijken van wat in de gegeven omstandigheden het meest ideaal zou zijn geweest. Het is dus niet alleen belangrijk om te onderzoeken hoe het afstemmingsproces zich feitelijk heeft voltrokken, maar ook om te achterhalen wat het oordeel van de betrokken functionarissen is over de wijze waarop dit afstemmingsproces is gerealiseerd (de gepercipieerde afstemming). Dit komt in paragraaf 6.3.1 aan de orde. In paragraaf 6.3.2 worden de bevindingen uit deze paragraaf kort samengevat.

### 6.3.1 Oordeel over de kwaliteit van het afstemmingsproces

Om het oordeel van de stakeholders over de wijze waarop het afstemmingsproces is gerealiseerd te kunnen meten zijn in de vragenlijst 22 stellingen met betrekking tot de kwaliteit van de vier domeinen van strategische afstemming opgenomen, vijf voor participatie, vijf voor informatie, vijf voor formalisatie en zeven voor beslissituatie. In bijlage 1 zijn deze items weergegeven.

De items voor *participatie* hebben onder meer betrekking op de vraag of de juiste functionarissen bij het afstemmingsproces betrokken zijn geweest, of dat naar de mening van de respondenten ook anderen in één of meer fasen van het afstemmingsproces hadden moeten participeren.

De items voor *informatie* betreffen de vraag of de juiste informatie op het juiste niveau en op de juiste wijze bij de meest geëigende bronnen was ingewonnen en of de verkregen informatie voldoende en bruikbaar was voor de oplossing van de geconstateerde probleemsituatie.

De items voor *formalisatie* gaan in op de vraag of voor de oplossing van de probleemsituatie de juiste overlegsituaties zijn gekozen en de juiste procedures voor informatieverzameling zijn gehanteerd.

De stellingen over de *beslissituatie* gaan over de vraag of de juiste keuzes ten aanzien van inhoudsgebied, doelgroep en opleidingsdoelen zijn gemaakt om de probleemsituatie te kunnen oplossen.

Op een vijfpuntsschaal lopend van 1 (geheel mee oneens) tot 5 (geheel mee eens) werd het oordeel van de respondenten over deze aspecten van de gerealiseerde strategische afstemming gemeten. Verwacht mocht worden dat voor elk van de vier domeinen een schaal kon worden geconstrueerd die de gepercipieerde afstemming voor elk kenmerk weergeeft. Omdat de deelnemers als groep het grootste aantal respondenten telt, is over de scores van deze groep op de 22 items een factoranalyse met varimax rotatie uitgevoerd. Deze analyse leidde in plaats van de verwachte vier factoren tot zes, elk met items uit de vier onderscheiden domeinen. Een analyse met een één-factor oplossing liet zien dat de gepercipieerde afstemming ééndimensionaal is. Vijf items met een factorlading lager dan .40 en een item-restcorrelatie lager dan .30 zijn daartoe uit de schaal verwijderd. In bijlage I is aangegeven welke items dit betreft. Over de resterende 17 items is de interne consistentie berekend (Cronbach's alpha). Daaruit bleek dat deze schaal voor de deelnemersgroep betrouwbaar is ( $\alpha=.89$ ). Een nadere analyse van de inhoud van deze 17 items laat zien dat alle vier domeinen van strategische afstemming in de schaal zijn vertegenwoordigd. Aansluitend bij Roth (1992) kan worden geconcludeerd dat de vier domeinen van strategische afstemming afzonderlijk merkbaar geen betekenis hebben, maar in samenhang belangrijk zijn.

Vervolgens is de interne consistentie van de 17 items voor de andere respondentengroepen en de totale onderzoeksgroep berekend. Deze blijken ook betrouwbaar te zijn.

Uit tabel 6.13 kan eveneens worden afgelezen dat het schaalgemiddelde voor de totale respondentengroep 3.51 bedraagt. De groep opleidingsfunctionarissen oordeelt het hoogst over de gerealiseerde afstemming ( $M=3.86$ ), terwijl de medewerkers het laagst oordelen ( $M=3.16$ ). Voor de deelnemers bedraagt het schaalgemiddelde 3.39



en voor de leidinggevendenden 3.68. De respondenten oordelen dus gemiddeld redelijk positief over de gerealiseerde afstemming.

**Tabel 6.13:** Psychometrische kwaliteit van de schaal gepercipieerde kwaliteit van de strategische afstemming (gemeten op een vijfpuntsschaal)

Gepercipieerde afstemming	N <sub>items</sub>	$\alpha$	M	SD	N
alle respondentgroepen	17	.89	3.51	.68	543
opleidingsfunctionarissen	17	.86	3.86	.52	44
deelnemers	17	.89	3.39	.68	252
leidinggevendenden	17	.89	3.68	.65	193
medewerkers	17	.79	3.16	.56	54

$\alpha$  = Cronbach's alpha

### 6.3.2 De gepercipieerde afstemming samengevat

In deze paragraaf is getracht een antwoord te geven op de tweede onderzoeksvraag 'Hoe oordelen stakeholders in de arbeidsorganisatie over de strategische afstemming?' Daartoe is een intern consistente schaal geconstrueerd ( $\alpha=.89$ ), die uit 17 items is opgebouwd. In deze schaal zijn alle vier domeinen van strategische afstemming vertegenwoordigd. De vier respondentgroepen oordelen gemiddeld positief ( $M=3.51$ ) over de kwaliteit van het afstemmingsproces dat in hun organisatie heeft plaatsgevonden. Onderling zijn er wel verschillen. De opleidingsfunctionarissen oordelen het hoogst ( $M=3.86$ ), terwijl de medewerkers het laagst oordelen ( $M=3.16$ ).

### 6.4 Gepercipieerde effectiviteit

Ter beantwoording van de derde onderzoeksvraag 'Hoe oordelen stakeholders in de arbeidsorganisatie over de effectiviteit van bedrijfsopleidingen?' is in dit onderzoek niet van de feitelijke effectiviteit uitgegaan, maar van de gepercipieerde effectiviteit, het beeld dat respondenten hebben van de gerealiseerde effectiviteit (zie § 3.5). Dit beeld is op twee manieren onderzocht. In de eerste plaats is gevraagd naar het oordeel van de respondenten over de effecten die met behulp van de geselecteerde opleiding op de drie onderscheiden effectniveaus zijn gerealiseerd. In paragraaf 6.4.1 wordt hieraan aandacht besteed. In de tweede plaats is aan respondenten gevraagd een rapportcijfer te geven voor de toegevoegde waarde van de opleiding voor de kennis, houding en vaardigheden van de deelnemers aan de opleiding, hun werkgedrag, hun individuele prestaties, die van hun team of afdeling en die van de gehele onderneming. Dit oordeel wordt in paragraaf 6.4.2 besproken. In paragraaf 6.4.3 worden de bevindingen kort samengevat.

#### 6.4.1 Oordeel over gerealiseerde effecten

Om het oordeel over de opleidingseffecten te kunnen meten is aan de vier respondentgroepen een negental stellingen voorgelegd. Deze negen items vormen tezamen de schaal 'oordeel gerealiseerde effecten'. De psychometrische kwaliteit van deze schaal is met behulp van een factoranalyse voor één factor en Cronbach's alpha onderzocht. In bijlage I zijn deze items weergegeven. Een 10e stelling is niet in de analyse meegenomen omdat deze niet aan de opleidingsfunctionarissen is gesteld. In bijlage I is aangegeven welk item dit betreft. Uit tabel 6.14 blijkt dat de schaal betrouwbaar is. De alpha voor de gehele respondentengroep bedraagt .89. De schaal is ook voor de afzonderlijke respondentgroepen betrouwbaar.

Het schaalgemiddelde voor alle respondenten bedraagt 3.52. De opleidingsfunctionarissen oordelen gemiddeld het hoogst ( $M=3.75$ ), terwijl de deelnemers het laagst oordelen ( $M=3.46$ ). De leidinggevenden en medewerkers stemmen meer met elkaar overeen ( $M$ =respectievelijk 3.58 en 3.53).

**Tabel 6.14:** Psychometrische kwaliteit van de schaal oordeel gerealiseerde effecten (schaal loopt van 1=in het geheel niet tot 5=volledig)

Oordeel gerealiseerde effecten	N <sub>items</sub>	$\alpha$	M	SD	N
alle respondentgroepen	9	.89	3.52	.70	539
opleidingsfunctionarissen	9	.80	3.75	.49	26
deelnemers	9	.88	3.46	.70	271
leidinggevenden	9	.91	3.58	.69	187
medewerkers	9	.84	3.53	.76	55

$\alpha$  = Cronbach's alpha

#### 6.4.2 Oordeel toegevoegde waarde

Door middel van het toekennen van een rapportcijfer van 1 (zeer slecht) tot 8 (zeer goed) konden de respondenten aangeven wat naar hun mening de toegevoegde waarde was van de geselecteerde opleiding. Hiertoe werden vijf vergelijkbare vragen gesteld, elk over één van de niveaus waarop opleidingseffecten gemeten kunnen worden. In bijlage I zijn de gestelde vragen weergegeven. Uit tabel 6.15 kan worden afgelezen dat de betrouwbaarheid van deze schaal zowel voor de gehele responsgroep als voor de afzonderlijke respondentgroepen hoog is met een alpha van minimaal .93.

**Tabel 6.15:** Psychometrische kwaliteit van de schaal oordeel toegevoegde waarde (schaal loopt van 1=zeer slecht tot 8=zeer goed)

Oordeel toegevoegde waarde	N <sub>items</sub>	$\alpha$	M	SD	N
alle respondentgroepen	5	.94	5.67	1.26	575
opleidingsfunctionarissen	5	.98	5.97	1.21	21
deelnemers	5	.94	5.54	1.31	285
leidinggevenden	5	.93	5.79	1.11	187
medewerkers	5	.96	5.74	1.40	83

$\alpha$  = Cronbach's alpha

Uit tabel 6.15 kan worden afgelezen dat het schaalgemiddelde voor alle respondenten 5.67 bedraagt. Ook op deze schaal oordelen de opleidingsfunctionarissen het hoogst ( $M=7.97$ ), terwijl de deelnemers het laagst scoren ( $M=5.54$ ). Leidinggevend en medewerkers stemmen ook nu meer met elkaar overeen ( $M$ =respectievelijk 5.79 en 5.74).

Om te kunnen beoordelen of beide schalen het construct 'gepercipieerde effectiviteit' goed hebben weergegeven is de correlatie tussen beide schalen berekend (zie bijlage III). Deze bedraagt .73 (significant), wat erop wijst dat beide schalen de perceptie van de respondenten ten aanzien van de effectiviteit van de geselecteerde opleidingseffectiviteit meten. Beide schalen meten hetzelfde construct en zijn derhalve geschikt voor het onderzoek naar de relatie tussen strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen.

#### **6.4.3 De gepercipieerde effectiviteit samengevat**

In deze paragraaf is getracht een antwoord te geven op de derde onderzoeksvraag: *'Hoe oordelen stakeholders in de arbeidsorganisatie over de effectiviteit van bedrijfsopleidingen?'*. Daartoe zijn twee schalen geconstrueerd die intern consistent bleken te zijn: de schaal 'oordeel gerealiseerde effecten', bestaande uit negen items ( $\alpha=.89$ ) en de schaal 'oordeel toegevoegde waarde', bestaande uit vijf items ( $\alpha=.94$ ). De respondentgroepen scoren op beide schalen redelijk positief. Daarbij valt op dat de opleidingsfunctionarissen het meest positief zijn, terwijl de deelnemers in beide situaties het laagst scoren. De correlatie tussen beide schalen ( $r=.73$ ) toont aan dat de gepercipieerde effectiviteit met behulp van beide schalen kan worden gemeten.

#### **6.5 Overeenstemming in strategische afstemming en gepercipieerde effectiviteit**

In de voorafgaande paragrafen zijn voor de vier stakeholdergroepen verschillen geconstateerd in hun scores voor strategische afstemming en (gepercipieerde) effectiviteit. Meer inzicht in deze verschillen is nodig, om conclusies te kunnen trekken over de mate van externe consistentie in de onderzochte organisaties (zie § 3.3.1). Daartoe wordt voor de volgende variabelen een multilevel analyse uitgevoerd:

- het aantal fasen waarin respondenten hebben geparticipeerd (zie tabel 6.3);
- het aantal categorieën waarover informatie is verstrekt en het niveau waarop deze informatie betrekking heeft (tabel 6.5);
- het aantal overlegsituaties waaraan respondenten hebben deelgenomen en het aantal vormen van informatieverzameling dat zij hebben toegepast (tabel 6.8);
- het aantal typen doelstellingen dat door de respondentgroepen is geformuleerd en het organisatieniveau waarop deze betrekking hebben (tabel 6.11);
- het aantal afstemmingsdomeinen waarbij de respondentgroepen betrokken zijn geweest (tabel 6.12);
- het aantal afstemmingsniveaus waarop strategische afstemming volgens de respondentgroepen heeft plaatsgehad (tabel 6.12).

- het oordeel van respondenten over het gerealiseerde afstemmingsproces (tabel 6.13);
- het oordeel van respondenten over de gerealiseerde effecten (tabel 6.14);
- het oordeel van respondenten over de toegevoegde waarde van de opleiding (tabel 6.15).

In paragraaf 6.5.1 wordt de mate waarin de vier respondentgroepen op deze variabelen overeenstemmen onderzocht. Vervolgens wordt in paragraaf 6.5.2 aandacht besteed aan de mate waarin de respondenten binnen bedrijven op deze variabelen overeenstemmen (de intraklassecorrelatie) en wordt in paragraaf 6.5.3 ingegaan op de overeenstemming tussen de respondenten binnen een respondentgroep (de betrouwbaarheid van de gemiddelde oordelen). Al eerder werd verondersteld dat er verschillen in strategische afstemming zijn tussen de groep automatiseringsopleidingen en de groep sociale vaardigheidsopleidingen). In paragraaf 6.5.4 wordt onderzocht of en in welke mate hier sprake van is. In deze paragraaf wordt ook onderzocht of de variabele bedrijfstak tot verschillen aanleiding geeft. Door de opzet van dit onderzoek worden in dit opzicht echter weinig verschillen verwacht. Paragraaf 6.5.5 tenslotte bevat een korte samenvatting van de bevindingen.

#### **6.5.1 Overeenstemming tussen de respondentgroepen**

In tabel 6.16 zijn de resultaten opgenomen van de multilevel analyse naar de mate waarin de respondentgroepen op de eerder genoemde variabelen onderling overeenstemmen<sup>1</sup>. De deelnemersgroep is in deze analyse als contrastgroep gehanteerd. Uit deze tabel kan worden afgeleid dat de leidinggevenden, de medewerkers en de opleidingsfunctionarissen op veel van de variabelen significant afwijken van de deelnemersgroep.

Leidinggevenden hebben bijvoorbeeld in meer fasen van strategische afstemming geparticipeerd dan de deelnemers, aan meer overlegsituaties deelgenomen en meer vormen van informatieverzameling gebruikt. Zij hebben aangegeven dat over meer categorieën en organisatieniveaus informatie is verstrekt en dat over meer typen en op meer niveaus opleidingsdoelen zijn geformuleerd. Ook blijken zij significant hoger te oordelen over de kwaliteit van het afstemmingsproces, de gerealiseerde effecten en de toegevoegde waarde van de opleiding. De opleidingsfunctionarissen scoren op deze variabelen meestal het hoogst. Alleen voor het aantal fasen waarin is geparticipeerd en het oordeel over de toegevoegde waarde van de opleiding scoren zij vergelijkbaar met de deelnemersgroep. De medewerkers daarentegen scoren op al deze variabelen lager, maar niet altijd significant lager dan de deelnemers.

<sup>1</sup> De gemiddelden in deze tabel wijken enigszins af van de gemiddelden die in eerdere tabellen zijn gepresenteerd. Dit wordt veroorzaakt door de eigenschappen van multilevel analyse, waarin geen feitelijke gemiddelden worden berekend, maar verwachte gemiddelden worden geschat.

## 6.5.2 Overeenstemming binnen bedrijven

Met behulp van de intraklassecorrelatiecoëfficiënt kan worden onderzocht in welke mate de respondenten in een bedrijf met elkaar overeenstemmen (Bryk & Raudenbush, 1992) Wanneer de beoordelingen van de respondenten perfect overeenstemmen, is deze coëfficiënt gelijk aan 1. Alle variantie wordt dan door verschillen tussen de bedrijven verklaard. Bij volledig gebrek aan overeenstemming heeft de coëfficiënt de waarde nul. De variantie wordt dan door verschillen tussen de individuele respondenten verklaard.

**Tabel 6.16:** *Overeenstemming op strategische afstemming en gepercipieerde effectiviteit tussen respondentgroepen en tussen respondenten binnen bedrijven*

	N	Deelnemers	Leidinggevenden	Medewerkers	Opleidings- functionarissen	Overeenstemming binnen bedrijven
aantal fasen waarin gepartici- peerd	767	.62	.99**	.26**	.64	.15
aantal categorieën waarover informatie is verstrekt	767	.58	.88**	.25**	4.13**	.09
aantal beleidsniveaus waarover informatie is verstrekt	767	.45	.67**	.18**	2.30**	.08
aantal overlegsituaties waaraan deelgenomen	767	.50	.66**	.38**	1.30**	.07
aantal vormen voor informatie- verzameling toegepast	723	.63	.88**	.34**	n.v.t	.10
aantal typen doelen geformule- leerd	767	1.01	1.18**	.92	1.77**	.02
aantal beleidsniveaus waarover doelen geformuleerd	767	.89	1.01**	.80*	1.11**	.03
aantal afstemmingsdomeinen (maximaal 4)	767	2.06	2.64**	1.54**	3.34**	.14
aantal afstemmingsniveaus (maximaal 3)	767	.79	.94**	.62*	1.73**	.08
afstemmingsoordeel (5-puntsschaal)	543	3.36	3.68**	3.16**	3.86**	.09
oordeel over gerealiseerde effecten (5-puntsschaal)	539	3.46	3.56*	3.51	3.69*	.21
oordeel toegevoegde waarde opleiding (8-puntsschaal)	575	5.54	5.76*	5.66	5.97	.07

\*) significant verschil met respondentgroep deelnemers op 10% niveau (2-zijdig)

\*\*) significant verschil met respondentgroep deelnemers op 5% niveau (2-zijdig)

De resultaten van deze analyse zijn weergegeven in de laatste kolom van tabel 6.16. Daaruit kan worden afgeleid dat de respondenten niet erg met elkaar

overeenstemmen in hun oordeel over de gerealiseerde effecten (.21). Op de andere variabelen verschillen de respondenten nog meer van elkaar. Dit geldt met name voor het type en niveau van de doelen die zij met behulp van opleidingen willen realiseren (met scores van respectievelijk .02 en .03). En juist op deze variabelen zou overeenstemming moeten zijn om van 'externe consistentie' te kunnen spreken.

### 6.5.3 Betrouwbaarheid van de gemiddelde oordelen

Voor inzicht in de overeenstemming tussen respondenten binnen een respondentgroep is met behulp van multilevel analyse de betrouwbaarheid van de gemiddelde oordelen ( $\lambda$ ) berekend voor de variabelen die aan het begin van deze paragraaf zijn genoemd. Deze betrouwbaarheid heeft dan betrekking op de mate waarin de geobserveerde bedrijfsgemiddelde oordelen de 'ware' gemiddelden weerspiegelen. De maat voor deze betrouwbaarheidscoëfficiënt voor aggregaten is, de generaliseerbaarheidstheorie volgend, de verhouding tussen de 'ware' variantie en de totale geobserveerde variantie in deze aggregaten.

In tabel 6.17 worden de resultaten gepresenteerd voor de deelnemers, leidinggevend en medewerkers. Voor de opleidingsfunctionarissen is deze maat niet berekend omdat er voor dit onderzoek maar één opleidingsfunctionaris per bedrijf is geselecteerd.

**Tabel 6.17:** *Betrouwbaarheid van de gemiddelde oordelen over strategische afstemming en opleidingseffectiviteit (met aantal respondenten tussen haakjes)*

	Deel- nemers		Leiding- gevenden		Mede- werkers	
	$\lambda$	(n)	$\lambda$	(n)	$\lambda$	(n)
aantal fasen waarin geparticipeerd	.64	(357)	.58	(242)	.20	(124)
aantal categorieën waarover informatie verstrekt	.64	(357)	.07	(242)	.01	(124)
aantal niveaus waarover informatie verstrekt	.67	(357)	.00	(242)	.02	(124)
aantal overlegsituaties waaraan deelgenomen	.60	(357)	.29	(242)	.00	(124)
aantal vormen van informatieverzameling	.65	(357)	.25	(242)	.00	(124)
aantal typen doelen geformuleerd	.41	(357)	.07	(242)	.00	(124)
aantal niveaus waarover doelen geformuleerd	.28	(357)	.00	(242)	.00	(124)
aantal afstemmingsdomeinen	.69	(357)	.51	(242)	.09	(124)
aantal afstemmingsniveaus	.66	(357)	.00	(242)	.08	(124)
afstemmingsoordeel	.50	(252)	.11	(193)	.00	(54)
oordeel over gerealiseerde effecten	.52	(271)	.41	(187)	.25	(54)
oordeel toegevoegde waarde opleiding	.45	(285)	.17	(187)	.00	(82)

Uit deze tabel blijkt dat de betrouwbaarheid voor de gemiddelde deelnemersoordelen over de wijze waarop strategische afstemming heeft plaatsgevonden, bevredigend is. Voor vrijwel alle onderzochte variabelen is de betrouwbaarheid groter dan .60. Minder betrouwbaar zijn de gemiddelde oordelen over het aantal typen doelstellingen dat is geformuleerd ( $\lambda=.41$ ) en de niveaus waarop dat is gebeurd ( $\lambda=.28$ ). En juist op deze variabelen zou de betrouwbaarheid bevredigend moeten zijn om van externe consistentie tussen de deelnemers te kunnen spreken. Ook minder betrouwbaar zijn de gemiddelde oordelen over de kwaliteit van de

gerealiseerde afstemming ( $\lambda=.50$ ), de gerealiseerde effecten ( $\lambda=.52$ ) en de toegevoegde waarde van de opleiding ( $\lambda=.45$ ).

Voor de respondenten uit elk van de beide overige respondentgroepen zijn niet alleen de gemiddelde oordelen over de wijze waarop strategische afstemming heeft plaatsgevonden minder betrouwbaar, maar ook over de kwaliteit van de gerealiseerde afstemming, de gerealiseerde effectiviteit en de toegevoegde waarde van de opleiding ( $\lambda<.60$ ). Dit geldt met name voor de medewerkers.

#### 6.5.4 Verschillen tussen opleidingsgroepen en bedrijfstakken

Uit tabel 6.18 kan worden afgelezen dat de strategische afstemming voorafgaand aan de opleidingen sociale vaardigheden voor veel variabelen significant verschilt van de situatie bij de automatiseringsopleidingen. Op veel van de variabelen is het afstemmingsproces voor sociale vaardigheidsopleidingen intensiever geweest dan voor de automatiseringsopleidingen. Dit geldt echter niet voor het type en niveau van de doelen die zijn geformuleerd, het oordeel over de gerealiseerde afstemming en het oordeel over de toegevoegde waarde van de opleiding. Op deze variabelen zijn geen significante verschillen geconstateerd. Wel kan worden geconcludeerd dat het oordeel over de gerealiseerde effecten van sociale vaardigheidsopleidingen significant lager is dan het oordeel over de effecten die met automatiseringsopleidingen zijn gerealiseerd.

De gepresenteerde informatie bevestigt dat de factor 'bedrijfstak' geen significante verschillen voor strategische afstemming heeft opgeleverd.

**Tabel 6.18:** *Verschillen in strategische afstemming voor opleidingstype en bedrijfstak*

	N	Opleidings- type <sup>a)</sup>	bedrijfs- tak <sup>b)</sup>
aantal fasen waarin geparticipeerd	767	.36**	-.01
aantal categorieën waarover info verstrekt	767	.39**	.24
aantal beleidsniveaus waarover info verstrekt	767	.21**	.05
aantal overlegsituaties waaraan deelgenomen	767	.18**	.03
aantal vormen voor informatieverzameling toegepast	723	.22**	.06
aantal typen doelen geformuleerd	767	.05	.03
aantal beleidsniveaus waarover doelen geformuleerd	767	-.01	.02
aantal afstemmingsdomeinen (max.4)	767	.40**	-.08
aantal afstemmingsniveaus (max.3)	767	.16**	.08
afstemmingsoordeel (5 puntschaal)	543	.06	.10
oordeel over gerealiseerde effecten (5 puntschaal)	539	-.25**	-.04
oordeel toegevoegde waarde opleiding (8 puntschaal)	575	.05	-.12

a) verschil in effect van opleidingstype sociale vaardigheden ten opzichte van opleidingstype automatisering

b) verschil in effect van bedrijfstak Financiële en zakelijke dienstverlening ten opzichte van bedrijfstak Industrie

\*\* ) significant verschil met opleidingstype automatisering c.q. bedrijfstak industrie op .05 niveau

### **6.5.5 Overeenstemming in strategische afstemming en gepercipieerde effectiviteit samengevat**

In deze paragraaf is onderzocht in welke mate de respondenten en respondentgroepen in bedrijven met elkaar overeenstemmen of juist verschillen in hun scores op de variabelen over strategische afstemming en (gepercipieerde) opleidingseffectiviteit. Een multilevel analyse voor de variabelen die in dit opzicht relevant zijn heeft het volgende opgeleverd:

1. De overeenstemming tussen alle respondenten in een bedrijf is over het algemeen laag. De respondenten verschillen vooral in hun oordeel over het type en niveau van de doelen die zij met behulp van de opleidingen willen realiseren.
2. De betrouwbaarheid van de gemiddelde deelnemersoordelen over de wijze waarop strategische afstemming heeft plaatsgevonden, is in vrijwel alle opzichten bevredigend. Minder betrouwbaar zijn de gemiddelde deelnemersoordelen over:
  - het type en niveau van de doelen die zij met behulp van de opleidingen willen realiseren;
  - de kwaliteit van de gerealiseerde afstemming;
  - de gerealiseerde opleidingseffecten;
  - de toegevoegde waarde van de opleiding.
3. De gemiddelde oordelen van elk van de overige respondentgroepen (leidinggevenden en medewerkers) zijn evenmin betrouwbaar. Dit geldt met name voor de medewerkers.

Verder is aangetoond dat de respondenten uit de sociale vaardigheidsgroep op veel van de variabelen significant hoger scoren dan de respondenten uit de automatiseringsgroep. Het afstemmingsproces voor sociale vaardigheidsopleidingen blijkt intensiever te zijn geweest dan voor de automatiseringsopleidingen. Dit heeft echter niet geleid tot een significant positiever oordeel over de gerealiseerde opleidings-effecten. Het tegendeel is juist gevonden; het oordeel over de gerealiseerde effecten van sociale vaardigheidsopleidingen is significant lager dan het oordeel over de effecten die met automatiseringsopleidingen zijn gerealiseerd.

## **6.6 Conclusies**

De onderzoeksresultaten laten zien, dat de gemiddelde betrokkenheid van de vier respondentgroepen bij de domeinen van strategische afstemming (participatie, informatie, formalisatie en beslissituatie) gering is geweest. Bovendien bleek het afstemmingsproces vooral op het operationele en in mindere mate het tactische beleidsniveau te zijn gericht. Hoewel op het strategische niveau volgens de opleidingsfunctionarissen wel informatie was verzameld, werd dit niet vertaald naar een formulering van opleidingsdoelen op dit niveau. Deze doelen bleken voornamelijk op het operationele niveau geformuleerd te zijn. Er kan dan ook worden geconcludeerd, dat het proces van strategische afstemming in de onderzochte



organisaties over het algemeen weinig strategisch en nauwelijks dynamisch of interactief is verlopen.

Met een dergelijk afstemmingsproces zal het lastig zijn om verticale en horizontale beleidsintegratie te realiseren. Omdat het afstemmingsproces zich vooral op één beleidsniveau heeft afgespeeld, kan bijvoorbeeld niet van een brede vorm van strategische afstemming worden gesproken. Er is pas van een breed afstemmingsproces sprake, wanneer uit alle onderscheiden organisatieniveaus stakeholders in het afstemmingsproces participeren, over alle niveaus informatie is verzameld en op alle niveaus opleidingsdoelen zijn geformuleerd.

De afstemmingsprocessen zoals die zich over het algemeen in de onderzochte organisaties hebben voorgedaan, zullen evenmin tot een zekere vorm van strategisch partnerschap en externe consistentie kunnen leiden. Strategisch partnerschap houdt in, dat alle bij opleidingen betrokken functionarissen in het afstemmingsproces participeren. Het leidt ertoe dat managers en medewerkers bij de opleidingsfunctie betrokken raken. Het creëert consensus, of externe consistentie, bij alle partijen over wat het probleem is en hoe het door middel van opleidings- en leeractiviteiten kan worden opgelost. Strategisch partnerschap is noodzakelijk om commitment bij managers en medewerkers te creëren voor het inzetten van strategisch afgestemde opleidings- en leeractiviteiten. De resultaten laten zien dat juist ten aanzien van het type en niveau van de doelen die met de opleidings- en leeractiviteiten gerealiseerd moeten worden, geen consensus tussen de stakeholdergroepen en de afzonderlijke respondenten is geconstateerd. Externe consistentie blijkt in veel van de onderzochte bedrijven dan ook niet te zijn gerealiseerd.

De resultaten over de kwaliteit van de gerealiseerde afstemming ondersteunen deze constatering. Hoewel de respondentgroepen redelijk positief over de strategische afstemming hebben geoordeeld, zijn er namelijk significante verschillen tussen de respondentgroepen gevonden. Alleen de deelnemers zijn het in dit opzicht nog enigszins met elkaar eens. De selectieve non-respons kan er overigens toe hebben geleid dat het gemiddelde oordeel positief vertekend is.

Het voorafgaande geeft aanleiding tot de constatering dat het in veel van de onderzochte organisaties lastig moet zijn geweest om effectieve opleidingen te realiseren. De resultaten ter beantwoording van de derde onderzoeksvraag naar het oordeel over de effectiviteit van de ingezette opleidingen, ondersteunen deze constatering echter nauwelijks. De stakeholders oordelen redelijk positief over de gerealiseerde effecten. De vier groepen verschillen hierin ook niet significant van elkaar, hoewel uit tabel 6.17 kan worden opgemaakt, dat de vertegenwoordigers per respondentgroep in dit opzicht onderling wel verschillen vertonen. Ook hier kan de selectieve non-respons er toe hebben geleid dat het gemiddelde oordeel positief vertekend is.

In het volgende hoofdstuk zal de samenhang tussen strategische afstemming en opleidingseffectiviteit nader worden onderzocht. Daarbij wordt tevens aandacht besteed aan de bevinding, dat het oordeel over de gerealiseerde effecten van sociale vaardigheidsopleidingen significant lager is dan het oordeel over de effecten van automatiseringsopleidingen, ondanks het feit dat het afstemmingsproces voor sociale vaardigheidsopleidingen intensiever is geweest dan het afstemmingsproces voor de automatiseringsopleidingen.

Strategische afstemming en gepercipieerde effectiviteit

**Het effect van strategische afstemming op de  
effectiviteit van bedrijfsopleidingen**

Effect van strategische afstemming op effectiviteit van bedrijfsopleidingen

## 7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staat de vierde onderzoeksvraag naar de effecten van strategische afstemming op de effectiviteit van bedrijfsopleidingen centraal. Het hoofdstuk begint met het formuleren van hypothesen voor deze onderzoeksvraag (§ 7.2), waarna in paragraaf 7.3 de gehanteerde multilevel analyse nader wordt toegelicht. In paragraaf 7.4 wordt onderzocht of de onderzoeksgroep ten aanzien van het afstemmingsoordeel representatief is voor de gehele onderzoeksgroep. In paragraaf 7.5 worden per hypothese de onderzoeksresultaten besproken. Daarbij wordt tevens onderzocht of er in de onderzoeksgroep sprake is geweest van het vermijden van cognitieve dissonantie. Ook wordt nagegaan of de interactie tussen de drie variabelen uit deze hypothesen effect heeft op de gepercipieerde effectiviteit. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting en conclusie (§7.6).

## 7.2 Hypothesen

In hoofdstuk 6 zijn drie variabelen geconstrueerd die weergeven op welke wijze strategische afstemming in arbeidsorganisaties heeft plaatsgevonden. De eerste variabele, *afstemmingsdomein*, meet het aantal domeinen van strategische afstemming waaraan de respondenten een bijdrage hebben geleverd. De tweede variabele, *afstemmingsniveau*, meet het aantal beleidsniveaus in de arbeidsorganisaties waarop strategische afstemming zich heeft afgespeeld. Beide variabelen geven een indicatie van de wijze waarop strategische afstemming naar de mening van de respondenten feitelijk heeft plaatsgevonden. Zij worden dan ook meegenomen in het onderzoek naar de effecten van strategische afstemming op de effectiviteit van bedrijfsopleidingen. De derde variabele betreft het oordeel van de respondenten over de kwaliteit van de strategische afstemming. Deze variabele, *afstemmingsoordeel* of gepercipieerde afstemming genoemd, is in deze studie belangrijk, omdat alleen het feit dat afstemming heeft plaatsgevonden nog niets zegt over de kwaliteit daarvan.

Voor deze drie variabelen zijn scores berekend voor elk van de vier respondentengroepen die bij het afstemmingsproces betrokken zijn geweest. In het voorafgaande hoofdstuk is berekend in welke mate de respondentengroepen daarop onderling overeenstemmen (zie § 6.5 en tabel 6.16). Deze berekening is gebaseerd op scores van individuele respondenten, los van de groepen waartoe zij behoren. De vier respondentengroepen zijn echter geselecteerd vanuit de veronderstelling dat hun samenwerking in het afstemmingsproces (strategisch partnerschap) noodzakelijk is om strategisch afgestemde en effectieve opleidings- en leeractiviteiten te kunnen realiseren. Om de effecten van strategische afstemming op de effectiviteit van bedrijfsopleidingen te kunnen onderzoeken, moet derhalve met deze samenwerking rekening worden gehouden. Daartoe is een nieuwe variabele geconstrueerd met behulp waarvan de overeenstemming tussen de vier respondentengroepen in hun oordeel over strategische afstemming, of juist het ontbreken ervan (de *heterogeniteit in afstemmingsoordelen*) kan worden berekend. Voor deze variabele is per respondentengroep de standaarddeviatie ten opzichte van het bedrijfsgemiddelde van

de variabele 'afstemmingsoordeel' berekend. Dit bedrijfsgemiddelde is berekend op basis van de gemiddelde scores van de vier respondentgroepen.

Van de vier hiervoor besproken variabelen (afstemmingsdomein, afstemmingsniveau, afstemmingsoordeel en heterogeniteit in afstemmingsoordelen) wordt verwacht dat zij van invloed zijn op de effectiviteit van bedrijfsopleidingen. Deze opleidingseffectiviteit is in hoofdstuk 6 op twee manieren beschreven. Ten eerste is ingegaan op het oordeel van de respondenten over de gerealiseerde opleidings-effecten en ten tweede op hun oordeel over de toegevoegde waarde van de opleiding. Om dit te kunnen meten zijn twee intern consistente schalen geconstrueerd: 'oordeel gerealiseerde effecten' en 'oordeel toegevoegde waarde', die beide het construct (gepercipieerde) effectiviteit betrouwbaar bleken te meten. Voor het onderzoek naar de samenhang tussen strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen is in dit hoofdstuk gekozen voor de schaal *oordeel gerealiseerde effecten*. Deze schaal bevat namelijk meer items dan de schaal oordeel toegevoegde waarde en meet niet alleen de mening van de respondenten over de effecten op leer-, werkgedrag- en resultaatniveau, maar ook de mening over de mate waarin de doelstellingen zijn gerealiseerd en de oorspronkelijke probleemsituatie door de opleiding is opgelost (zie bijlage I).

In hoofdstuk 6 is aangetoond dat afstemmingsprocessen voor de beide voor deze studie geselecteerde opleidingstypen (automatisering en sociale vaardigheden) van elkaar verschillen. Verwacht wordt dat voor beide opleidingstypen ook het effect van strategische afstemming op de (gepercipieerde) effectiviteit zal variëren. Onderzocht moet worden of dit ook voor de variabele 'bedrijfstak' geldt. De onderzoekseenheden zijn zo geselecteerd (zie hoofdstuk 4) dat voor deze variabele geen verschil in het effect van strategische afstemming op de (gepercipieerde) effectiviteit zou mogen optreden.

### Hypotheses

Op basis van het voorafgaande kunnen voor onderzoeksvraag 4 de volgende hypothesen worden geformuleerd:

1. Een positiever oordeel van de respondentgroepen over de kwaliteit van strategische afstemming leidt tot een hogere (gepercipieerde) effectiviteit.
2. De bijdrage van de respondentgroepen aan meer domeinen van strategische afstemming leidt tot een hogere (gepercipieerde) effectiviteit.
3. De bijdrage van de respondentgroepen aan meer niveaus van strategische afstemming leidt tot een hogere (gepercipieerde) effectiviteit.
4. Meer overeenstemming tussen de respondentgroepen leidt tot een hogere (gepercipieerde) effectiviteit.
5. Het effect van strategische afstemming op de (gepercipieerde) effectiviteit varieert per opleidingstype.
6. Het effect van strategische afstemming op de (gepercipieerde) effectiviteit varieert per bedrijfstak<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Omdat het ongebruikelijk is in een onderzoekshypothese de verwachting uit te spreken dat er **geen** verschillen worden verwacht, wordt gewoon een verschilhypothese geformuleerd.

### 7.3 Multilevel analyse

Omdat de scores van de vier respondentgroepen per bedrijf niet onafhankelijk van elkaar zijn, is de vraag naar de effecten van strategische afstemming op de effectiviteit van bedrijfsopleidingen onderzocht aan de hand van het multilevel model voor statistische analyse van gegevens op meerdere niveaus (MLN: Goldstein, Rasbach, Plewis e.a., 1998). Multilevel analyses maken het mogelijk om de data niet alleen op het niveau van de individuele respondenten te onderzoeken, maar met name ook op het niveau van de afzonderlijke bedrijven. Deze analyse verdeelt de totale variantie in de afhankelijke variabele (de gepercipieerde effectiviteit) in variantie op het niveau van de individuele respondenten binnen de bedrijven en in variantie op bedrijfsniveau.

Omdat in multilevel analyses een regressievergelijking wordt geschat, waarbij (gepercipieerde) effectiviteit kan worden voorspeld met behulp van de variabelen op het niveau van afzonderlijke individuele respondenten en scores op bedrijfsniveau, is de volgende analysestrategie is toegepast:

Begonnen is met de constructie van een model zonder voorspellende waarde, model 0. Dit model bevat het algemene gemiddelde op de effectvariabele 'gepercipieerde effectiviteit' (het intercept). Deze stap is belangrijk om te kunnen vaststellen hoeveel variantie door verschillen binnen en tussen de bedrijven wordt verklaard en in welke mate de verschillende verklarende variabelen bijdragen aan de verklaring van de variantie in de effectiviteitsscore.

Vervolgens zijn in de eerste stap (model 1) dummies voor de afzonderlijke respondentgroepen ingebracht om de bijdrage van elke respondentgroep aan de gemiddelde effectiviteitsscore te kunnen bepalen. De deelnemersgroep is daarbij als contrastgroep gehanteerd.

In de tweede stap (model 2) zijn afzonderlijk de verklarende variabelen in het model ingebracht om de effecten ervan op de gepercipieerde effectiviteit te kunnen vaststellen. Het significantieniveau is gezien het relatief geringe aantal bedrijven (44) gesteld op maximaal 10%. Bij een gemiddelde effectgrootte (een correlatie van .30) zal het onderscheidingsvermogen dan in de buurt van de .75 liggen (Cohen, 1988).

### 7.4 Representativiteit van de onderzoeksgroep ten aanzien van het afstemmingsoordeel

Van het totaal aantal cases uit de onderzoeksgroep zijn 224 cases bij de schaalconstructie verwijderd als gevolg van een te hoog aantal non-responses op de 17 schaalitems. Meer dan 1/3 van het aantal items is door hen niet of met een 6 (geen zicht op/niet bekend) beantwoord. Er moet dan ook onderzocht worden of de resterende onderzoeksgroep representatief is voor de gehele onderzoeksgroep. Analyse toont aan dat dit het geval is. De respondenten van wie het afstemmingsoordeel niet in de schaal zijn opgenomen, verschillen namelijk niet significant in hun (gepercipieerde) effectiviteit ( $M=3.54$ ,  $SD=.71$ ) van de

respondenten die wel in de schaalconstructie zijn meegenomen ( $M=3.52$ ,  $SD=.70$ ) ( $t=.24$ ,  $df=537$ ,  $p>.05$ ).

## 7.5 Effect van strategische afstemming op de (gepercipieerde) effectiviteit

Om het effect van de variabelen van strategische afstemming op de (gepercipieerde) effectiviteit te kunnen bepalen, moet eerst worden berekend wat de gemiddelde score op de (gepercipieerde) effectiviteit is. Uit model 0 in tabel 7.1 kan worden afgeleid dat deze gemiddelde score (het intercept) 3.52 bedraagt. Het totale percentage onverklaarde variantie bedraagt .49 ( $.097+.393$ ). Daarvan is 20% ( $(.097/.49)*100\%$ ) variantie tussen de bedrijven en 80% variantie tussen de respondenten binnen de bedrijven.

De resultaten in model 1 laten zien dat leidinggevendenden, medewerkers en opleidingsfunctionarissen de effectiviteit van de gerealiseerde opleidingen hoger inschatten dan de deelnemers. De effectiviteit, zoals gepercipieerd door leidinggevendenden, is .11 hoger, bij de medewerkers is het .06 en bij de opleidingsfunctionarissen .25 hoger. De leidinggevendenden en de opleidingsfunctionarissen verschillen in hun perceptie van de effectiviteit zelfs significant van de deelnemers. Eén procent van de variantie in de (gepercipieerde) effectiviteit wordt door de respondentgroepen verklaard. Dit levert echter geen significante verbetering van het model op ( $p>.05$ ).

### 7.5.1 Hypothese 1

Om te kunnen onderzoeken of er voor de eerste hypothese: *‘Een positiever oordeel van de respondentgroepen over de kwaliteit van strategische afstemming leidt tot een hogere gepercipieerde effectiviteit’* ondersteuning kan worden gevonden, zijn in model 1 het afstemmingsoordeel binnen en tussen bedrijven als verklarende variabelen ingebracht.

De scores op het afstemmingsoordeel zijn daartoe verdeeld in twee componenten, een score voor het oordeel van individuele respondenten binnen bedrijven en een bedrijfsscore (het gemiddelde van de individuele oordelen). Eerst is het afstemmingsoordeel binnen bedrijven berekend, waarbij rekening moest worden gehouden met het feit dat de vier respondentgroepen in aantallen verschillen. Voor elke respondent is daarom een nieuwe (deviatie)score voor het afstemmingsoordeel berekend, door van ieders feitelijke score op het afstemmingsoordeel het gemiddelde afstemmingsoordeel af te trekken van de respondentgroep waartoe de respondent behoort. De bedrijfsscore voor het afstemmingsoordeel is berekend door eerst het gemiddelde van de deviatiescores per respondentgroep en vervolgens het gemiddelde van deze vier groepsscores te berekenen. Groepsscores zijn belangrijk, omdat in deze studie het accent ligt op het aandeel van stakeholdergroepen in de strategische afstemmingsprocedure, ongeacht uit hoeveel functionarissen een stakeholdergroep bestaat. De resultaten zijn in model 2a gepresenteerd.



**Tabel 7.1:** Effecten (en standaardfouten) van variabelen van strategische afstemming op de (gepercipieerde) effectiviteit (met respondentgroep deelnemers als contrastgroep) (aantal respondenten = 440; aantal bedrijven = 44)

	model 0		model 1		model 2a		model 2b		model 2c		model 3a		model 3b	
intercept	3.52	(.06)	3.46	(.06)	1.83	(.16)	3.22	(.09)	3.33	(.08)	1.33	(.35)	1.97	(.19)
leidinggevenden			.11	(.07)*	-.05	(.06)	.06	(.07)	.08	(.07)	-.05	(.06)	-.05	(.06)
medewerkers			.06	(.12)	.14	(.11)	.10	(.12)	.09	(.12)	.15	(.11)	.15	(.11)
opleidingsfunctionarissen			.25	(.13)*	-.03	(.12)	.14	(.13)	.08	(.14)	-.05	(.13)	-.02	(.12)
afstemmingoordeel binnen bedrijven					.49	(.05)**					.64	(.10)**	.49	(.04)**
afstemmingoordeel tussen bedrijven					.47	(.19)**					.46	(.20)**	.71	(.55)
domeinen in afstemmingsproces							.10	(.03)**			.16	(.18)		
niveaus in afstemmingsproces									.18	(.06)**	.08	(.43)		
domeinen*afst.oordeel binnen bedr.											-.05	(.05)		
niveaus*afst.oordeel binnen bedr.											-.01	(.12)		
heterogeniteit tussen bedrijven													-.45	(.31)
heterogeniteit*afst.oordeel tussen bedrijven													-.91	(1.47)
onverklaarde variantie														
tussen bedrijven	.097	(.03)	.094	(.03)	.075	(.02)	.106	(.03)	.101	(.03)	.073	(.02)	.069	(.02)
binnen bedrijven	.393	(.03)	.389	(.03)	.304	(.02)	.373	(.03)	.379	(.03)	.302	(.02)	.304	(.02)
verklaarde variantie (R <sup>2</sup> )			1%		22%		1%		1%		1%		2%	
deviantie	890.204		884.932		776.413		871.251		876.919		773.152		774.405	
aantal vrijheidsgraden (df)			3		2		1		1		4		2	
verbetering van model (p) (t.o.v. model)			.15 (0)		.00 (1)		.00 (1)		.00 (1)		.52 (2a)		.37 (2a)	

\*) significant bij  $\alpha < .10$  (tweezijdig)

\*\*) significant bij  $\alpha < .10$  (rechts-eenzijdig)

Uit model 2a kan worden afgelezen dat het afstemmingsoordeel binnen bedrijven een effect van .49 heeft op de (gepercipieerde) effectiviteit en een vergelijkbaar effect van .47 tussen de bedrijven. Deze effecten zijn significant op het .10 niveau (eenzijdig getoetst).

Het afstemmingsoordeel verklaart uniek 22%  $(1 - (.075 + .304) / (.094 + .389)) * 100\%$  van de variantie in de (gepercipieerde) effectiviteit. Het verschil in deviantie tussen model 1 en model 2a is 108.519 (884.932-776.413), met 2 vrijheidsgraden. Deze  $\chi^2$ -toets geeft aan dat dit verschil significant is ( $p=.00$ ). Dit betekent dat het oordeel over strategische afstemming als component in het model ter verklaring van de (gepercipieerde) effectiviteit een significante verbetering van de modelfit oplevert. Het afstemmingsoordeel blijkt een belangrijke voorspeller voor de (gepercipieerde) effectiviteit van respondenten en bedrijven. Het verklaart 22% van de variantie in de (gepercipieerde) effectiviteit. Daarmee wordt ondersteuning gevonden voor de eerste hypothese: een positiever oordeel van de respondentgroepen over de kwaliteit van strategische afstemming leidt inderdaad tot een hogere (gepercipieerde) effectiviteit.

#### **Het probleem van de cognitieve dissonantie**

In hoofdstuk 4 (§ 4.5.6) is opgemerkt dat door de toepassing van multilevel analyse kan worden onderzocht of er in deze studie sprake is van cognitieve dissonantie. Daartoe moeten de bedrijfseffecten een extra effect van het afstemmingsoordeel op de (gepercipieerde) effectiviteit boven op het individuele effect laten zien. Uit de regressiecoëfficiënten voor het afstemmingsoordeel in model 2a kan worden afgelezen dat dit niet het geval is: de bedrijfseffecten zijn niet groter dan de individuele effecten (de regressiecoëfficiënten zijn respectievelijk .47 en .49). Met andere woorden, op basis van deze resultaten zou geconcludeerd moeten worden dat er in de onderzoeksgroep sprake zou kunnen zijn van het vermijden van cognitieve dissonantie, wat inhoudt dat respondenten niet negatief over de gerealiseerde effectiviteit oordelen als zij eerder een positief oordeel over de kwaliteit van de strategische afstemming hebben gegeven.

Voor de berekening van deze effecten is echter uitgegaan van een bedrijfsscore voor het afstemmingsoordeel, dat is berekend op basis van de gemiddelde scores van de vier respondentgroepen. Voor het onderzoek naar het al dan niet voorkomen van cognitieve dissonantie, moet voor het berekenen van de bedrijfsscore juist van de scores van individuele respondenten worden uitgegaan. De multilevel analyse laat dan een extra effect van de bedrijfsscore van .15 bovenop het individuele effect zien (zie tabel 1 in bijlage IV). De resultaten voor de verschillen tussen bedrijven (in model 2a van tabel 7.1) worden waarschijnlijk min of meer weggedrukt vanwege de geringe variantie in afstemmingsoordelen en gepercipieerde effectiviteit bij de respondentgroep opleidingsfunctionarissen.

Uit deze resultaten kan worden afgeleid dat er in de onderzoeksgroep geen sprake kan zijn van alleen het vermijden van cognitieve dissonantie. Er kan namelijk geen psychologische verklaring worden gegeven voor het extra effect tussen bedrijven dat het individuele effect binnen bedrijven overstijgt. Dit wijst erop dat er in het onderzoek van meer sprake is dan alleen het vermijden van cognitieve dissonantie.

### 7.5.2 Hypothese 2

Om te onderzoeken of ook voor de tweede hypothese '*De bijdrage van de respondentgroepen aan meer domeinen van strategische afstemming leidt tot een hogere (gepercipieerde) effectiviteit*' ondersteuning kan worden gevonden, is aan model 1 de gemiddelde score toegevoegd voor het aantal domeinen van het afstemmingsproces waaraan respondenten een bijdrage hebben geleverd. Voor de variabele 'afstemmingsdomein' is uitgegaan van de individuele scores en er is geen bedrijfsscore voor berekend, vanuit de veronderstelling dat het berekenen van bedrijfsscores voor variabelen die feiten meten (zoals deze variabele) niet zinvol is. Bovendien bleek de spreiding tussen de bedrijven voor deze variabele zo minimaal te zijn, dat multilevel analyses leiden tot het zogenaamde 'see-saw' effect. Dit effect houdt in dat het teken van de regressiecoëfficiënt als gevolg van multilevel analyse verandert zonder dat dit met de feitelijke situatie verband houdt. Er is dan eerder sprake van 'artefacts of the way multilevel data are analyzed' (Kreft, 1987, p. 137). In model 2b zijn de resultaten van de multilevel analyse opgenomen. Daaruit blijkt dat het afstemmingsdomein een significant effect van .10 heeft op de (gepercipieerde) effectiviteit. Het effect is echter gering, de variabele afstemmingsdomein verklaart slechts 1% van de variantie in de (gepercipieerde) effectiviteit. Het verschil in deviantie tussen model 1 en model 2b is 13.681 met 1 vrijheidsgraad. De  $\chi^2$ -toets geeft aan dat dit significant is ( $p = .00$ ) wat impliceert dat het aantal domeinen in het afstemmingsproces als component in het model ter verklaring van de (gepercipieerde) effectiviteit een significante verbetering van het model oplevert. Daarmee wordt ondersteuning gevonden voor de tweede hypothese: de bijdrage van de respondentgroepen aan meer domeinen van strategische afstemming leidt tot een hogere (gepercipieerde) effectiviteit.

### 7.5.3 Hypothese 3

Om te onderzoeken of de derde hypothese '*De bijdrage van de respondentgroepen aan meer niveaus van strategische afstemming leidt tot een hogere (gepercipieerde) effectiviteit*' al dan niet verworpen moet worden, is aan model 1 de gemiddelde score toegevoegd voor het aantal niveaus in het afstemmingsproces waaraan respondenten een bijdrage hebben geleverd. Om dezelfde redenen als eerder is gegeven ten aanzien van de variabele 'afstemmingsdomein', is ook voor de variabele 'afstemmingsniveau' geen bedrijfsscore berekend maar is uitgegaan van de individuele scores van respondenten. De resultaten zijn in model 2c gepresenteerd. Uit dit model kan worden afgeleid dat ook deze variabele een significant effect van .18 heeft op de (gepercipieerde) effectiviteit. Dit effect is eveneens gering, de variabele 'afstemmingsniveau' verklaart 1% van de variantie in de (gepercipieerde) effectiviteit. Het verschil in deviantie tussen model 1 en model 2c is 8.013 met 1 vrijheidsgraad. De  $\chi^2$ -toets geeft aan dat dit significant is ( $p = .00$ ), wat impliceert dat het aantal niveaus in het afstemmingsproces als component in het model ter verklaring van de (gepercipieerde) effectiviteit een significante verbetering van het model oplevert. Daarmee wordt ondersteuning voor de derde hypothese gevonden:

de bijdrage van de respondentgroepen aan meer niveaus van strategische afstemming leidt tot een hogere (gepercipieerde) effectiviteit.

#### 7.5.4 Interactie tussen afstemmingsoordeel, -domein en -niveau

Vervolgens is onderzocht wat het effect is van de interactie tussen de drie variabelen die elk afzonderlijk een positieve en significante bijdrage leveren aan de (gepercipieerde) effectiviteit. Zoals in hoofdstuk 3 is beschreven, hangt het oordeel over (de afzonderlijke domeinen van) strategische afstemming namelijk samen met de wijze waarop de feitelijke afstemming is verlopen. Dit blijkt ook uit de onderlinge correlaties. Tussen de variabelen 'afstemmingsdomein' en 'afstemmingsoordeel' bedraagt de correlatie .47, tussen 'afstemmingsniveau' en 'afstemmingsoordeel' .34 en tussen 'afstemmingsdomein' en 'afstemmingsniveau' .72. (zie de correlatiematrix in bijlage III).

De resultaten van de analyse naar het effect van de interactie tussen deze drie variabelen zijn in model 3a gepresenteerd. Daarbij is alleen uitgegaan van een interactie-effect met het afstemmingsoordeel binnen bedrijven. Voor afstemmingsdomein en afstemmingsniveau zijn namelijk geen bedrijfsscores geconstrueerd. Uit model 3a kan worden afgeleid dat er geen significante interactie-effecten zijn gevonden. De regressiecoëfficiënt voor de interactie tussen afstemmingsoordeel en afstemmingsdomein is -.05 met een standaardfout van .05. Voor de interactie met afstemmingsniveau zijn de resultaten respectievelijk -.01 en .12. Bovendien zijn de effecten van de variabelen 'afstemmingsdomein' en 'afstemmingsniveau' verdwenen ten gunste van het afstemmingsoordeel binnen de bedrijven. Een modelverbetering ten opzichte van model 2a is niet opgetreden ( $p=.52$ ). De hoofdeffecten van het afstemmingsoordeel op de (gepercipieerde) effectiviteit blijven aanwezig, wat inhoudt dat de opleidingseffectiviteit vooral verklaard wordt door het afstemmingsoordeel van respondenten binnen en tussen de bedrijven.

Deze resultaten rechtvaardigen de conclusie dat model 2a de samenhang tussen strategische afstemming en opleidingseffectiviteit het beste weergeeft en de basis voor verdere analyses kan vormen.

#### 7.5.5 Hypothese 4

Om te onderzoeken of er voor de vierde hypothese '*Meer overeenstemming tussen de respondentgroepen leidt tot een hogere (gepercipieerde) effectiviteit*' ondersteuning kan worden gevonden, is de variabele 'heterogeniteit in afstemmingsoordelen tussen respondentgroepen per bedrijf' geconstrueerd. Deze variabele is gebaseerd op de standaarddeviaties van elke respondentgroep ten opzichte van de al eerder berekende bedrijfsscore voor het afstemmingsoordeel. Model 3b bevat de resultaten wanneer de variabele 'heterogeniteit in afstemmingsoordelen' in model 2a is ingebracht. Op basis daarvan moet worden geconcludeerd dat de hypothese verworpen moet worden. Heterogeniteit in afstemmingsoordelen leidt wel tot een negatieve bijdrage aan de (gepercipieerde) effectiviteit (-.45), maar deze bijdrage is

niet significant (standaardfout .31). Er is ook geen extra effect gevonden voor de interactie van heterogeniteit met het afstemmingsoordeel tussen de bedrijven. Het extra effect van -.20 op de (gepercipieerde) effectiviteit (-.91-(-.71)) is namelijk evenmin significant. De conclusie wordt bevestigd door de devianties van model 3b en model 2a te vergelijken, waaruit blijkt dat er geen significante verbetering van het model is opgetreden.

#### **7.5.6 Hypothese 5**

Om hypothese 5 '*Het effect van strategische afstemming op de gepercipieerde effectiviteit varieert per opleidingstype*' te kunnen onderzoeken, is in model 2a de variabele 'opleidingstype' ingebracht. Automatiseringsopleidingen nemen daarin de waarde 0 aan (de contrastgroep) en opleidingen sociale vaardigheden de waarde 1. De resultaten zijn in model 4a van tabel 7.2 gepresenteerd. Daaruit kan worden afgelezen dat opleidingstype een belangrijke variabele is voor de voorspelling van de opleidingseffectiviteit. Voor de sociale vaardigheidsopleidingen is de (gepercipieerde) effectiviteit .31 lager dan voor de automatiseringsopleidingen. De variabele opleidingstype verklaart uniek 5% van de variantie in de (gepercipieerde) effectiviteit.

Vervolgens is het interactie-effect van opleidingstype met het afstemmingsoordeel binnen en tussen de bedrijven in het model ingebracht. De resultaten in model 5a van tabel 7.2 laten zien dat het effect van strategische afstemming op de (gepercipieerde) effectiviteit voor de beide opleidingstypen verschilt. Voor de automatiseringsopleidingen is het binnen-bedrijveneffect op effectiviteit .57, terwijl het tussen-bedrijveneffect .59 bedraagt. Beiden zijn significant op het .10 niveau, éézijdig getoetst. Voor opleidingen sociale vaardigheden zijn de effecten lager. Het binnen-bedrijven effect op de (gepercipieerde) effectiviteit bedraagt .40 (.57-.17), wat significant lager is dan bij de automatiseringsopleidingen. Het tussen-bedrijven effect bedraagt .42 (.59-.17) en hierin verschillen de beide opleidingstypen niet significant van elkaar.

Op basis van deze resultaten kan worden geconcludeerd dat ondersteuning is gevonden voor hypothese 5. Voor beide opleidingstypen geldt namelijk dat de stakeholders positiever oordelen over de effectiviteit van de opleidingen naarmate zij positiever hebben geoordeeld over het afstemmingsproces. Deze samenhang is echter sterker voor de automatiseringsopleidingen dan voor de sociale vaardigheidsopleidingen. De interactie van de variabele 'opleidingstype' met het afstemmingsoordeel verklaart nog eens 1% van de variantie in de (gepercipieerde) effectiviteit.

#### **7.5.7 Hypothese 6**

Om hypothese 6 '*Het effect van strategische afstemming op de (gepercipieerde) effectiviteit varieert per bedrijfstak*' te kunnen onderzoeken, is in model 2a de variabele 'bedrijfstak' ingebracht. De bedrijfstak Industrie neemt daarbij de waarde 0 aan (de contrastgroep) en de bedrijfstak Financiële en zakelijke dienstverlening de waarde 1.

**Tabel 7.2:** *Effecten (en standaardfouten) van opleidingstype en bedrijfstak en de interactie van beide variabelen met het afstemmingsoordeel, op de (gepercipieerde) effectiviteit (aantal respondenten = 440; aantal bedrijven = 44)*

	model 2a		model 4a		model 5a		model 4b		model 5b	
intercept	1.83	(.16)	1.95	(.16)	1.69	(.21)	1.85	(.16)	1.88	(.18)
leidinggevenden	-.05	(.06)	-.05	(.06)	-.05	(.06)	-.05	(.06)	-.05	(.06)
medewerkers	.14	(.11)	.15	(.11)	.14	(.11)	.14	(.11)	.14	(.11)
opleidingsfunctionarissen	-.03	(.12)	-.03	(.12)	-.02	(.12)	-.03	(.12)	-.02	(.12)
afstemmingsoordeel binnen bedrijven	.49	(.05)**	.49	(.05)**	.57	(.06)**	.49	(.05)**	.48	(.05)**
afstemmingsoordeel tussen bedrijven	.47	(.19)**	.51	(.17)**	.59	(.25)**	.48	(.19)**	.39	(.22)*
opleidingstype <sup>a)</sup>			-.31	(.09)**	.28	(.31)				
bedrijfstak <sup>b)</sup>							-.11	(.12)	-.26	(.37)
afst.oordeel binnen * opleidingstype					-.17	(.09)**				
afst.oordeel tussen * opleidingstype					-.17	(.34)				
afst.oordeel binnen * bedrijfstak									.04	(.10)
afst.oordeel tussen * bedrijfstak									.38	(.45)
onverklaarde variantie										
tussen bedrijven	.075	(.02)	.049	(.02)	.047	(.02)	.073	(.02)	.072	(.02)
binnen bedrijven	.304	(.02)	.305	(.02)	.302	(.02)	.304	(.02)	.303	(.02)
verklaarde variantie R <sup>2</sup>			27%		28%		22%		22%	
deviantie	776.413		766.039		761.987		775.578		774.755	

a) automatiseringsopleidingen (als contrastgroep) vs sociale vaardigheden

b) industrie (als contrastgroep) vs financiële en zakelijke dienstverlening

\*) significant bij  $\alpha < .10$  (tweezijdig)

\*\*) significant bij  $\alpha < .10$  (rechts-eenzijdig)

De resultaten van de multilevel analyse zijn in model 4b van tabel 7.2 gepresenteerd. Daaruit kan worden afgelezen dat de variabele 'bedrijfstak' geen significant verschil in (gepercipieerde) effectiviteit laat zien (regressiecoëfficiënt=-.11, standaardfout=.12). Vervolgens is het interactie-effect van bedrijfstak met het afstemmingsoordeel binnen en tussen de bedrijven in het model ingebracht. De resultaten in model 5b laten zien dat het effect van strategische afstemming op de (gepercipieerde) effectiviteit voor de beide bedrijfstakken evenmin significant verschilt. Het effect van het afstemmingsoordeel op de (gepercipieerde) effectiviteit blijft wel positief en significant. Dit betekent dat geen ondersteuning voor hypothese 6 is gevonden: het effect van strategische afstemming op de (gepercipieerde) effectiviteit varieert niet per bedrijfstak. Dit resultaat werd op grond van het in hoofdstuk 4 beschreven selectieproces ook verwacht.

## 7.5 Samenvatting en conclusie

In dit hoofdstuk stond de vierde onderzoeksvraag naar de effecten van strategische afstemming op de effectiviteit van bedrijfsopleidingen centraal. Om dit te kunnen onderzoeken is eerst de gemiddelde (gepercipieerde) effectiviteit van de respondenten berekend en werd vervolgens gekeken naar de mate waarin variantie in deze (gepercipieerde) effectiviteit door de vier stakeholdergroepen werd verklaard. Dit blijkt slechts 1% te zijn. Opvallend is wel dat zowel leidinggevenden als opleidingsfunctionarissen de opleidingseffectiviteit significant hoger inschatten dan de werknemers die aan de opleiding hebben deelgenomen. Dit zou verklaard kunnen worden door het feit dat deelnemers de opleiding hebben gevolgd en daardoor de opleidingseffecten het meest realistisch hebben ingeschat.

Vervolgens is onderzocht welke variabelen bijdragen aan de verklaring van de variantie in de effectiviteitsscore. Daartoe zijn voor deze onderzoeksvraag 6 hypothesen geformuleerd. Voor de eerste hypothese (een positiever oordeel van de respondentgroepen over de kwaliteit van strategische afstemming leidt tot een hogere (gepercipieerde) effectiviteit) is in deze studie ondersteuning gevonden. De variabele 'afstemmingsoordeel' verklaart 22% van de variantie in de effectiviteitsscore. Er is aangetoond dat er geen sprake kan zijn van alleen het vermijden van cognitieve dissonantie. Het extra effect tussen bedrijven (wanneer de bedrijfsscore op basis van individuele scores is berekend) overstijgt namelijk het individuele effect binnen bedrijven.

Ook voor de tweede hypothese (de bijdrage van de respondentgroepen aan meer domeinen van strategische afstemming leidt tot een hogere gepercipieerde effectiviteit) is ondersteuning gevonden. De variabele 'afstemmingsdomein' verklaart 1% van de variantie in de effectiviteitsscore.

Ditzelfde is geconstateerd voor de bijdrage van de respondentgroepen aan meer niveaus van strategische afstemming (de derde hypothese). De variabele 'afstemmingsniveau' verklaart eveneens 1% van de variantie in de effectiviteitsscore. Het onderzoek naar de interactie tussen de drie hiervoor genoemde variabelen, die elk afzonderlijk een positief effect op de opleidingseffectiviteit hebben, laat geen effect op de opleidingseffectiviteit zien. De hoofdeffecten van het afstemmings-

oordeel op de (gepercipieerde) effectiviteit blijven wel aanwezig. Deze analyse leidt daarom tot de conclusie dat opleidingseffectiviteit vooral verklaard wordt door het afstemmingsoordeel van respondenten binnen en tussen bedrijven.

Voor de vierde hypothese (meer overeenstemming tussen de respondentgroepen leidt tot een hogere gepercipieerde effectiviteit) is geen ondersteuning gevonden. Het negatieve effect van het gebrek aan overeenstemming is niet aangetoond. Toch zijn er indicaties gevonden die ondersteunen dat overeenstemming en samenwerking tussen alle stakeholdergroepen noodzakelijk is om strategisch afgestemde en effectieve opleidingstrajecten te realiseren. Uit model 3b van tabel 7.1 kan namelijk worden afgelezen dat het hoofdeffect van het afstemmingsoordeel binnen bedrijven op de (gepercipieerde) effectiviteit significant blijft. In dit afstemmingsoordeel binnen bedrijven zijn de gemiddelde scores van elke van de vier stakeholdergroepen verwerkt. Dit leidt ertoe dat een hoge score op het afstemmingsoordeel voor één van de groepen wordt afgezwakt door een lagere score van één van de andere groepen. Oordelen de respondentgroepen gelijk over de kwaliteit van het afstemmingsproces dan zal de hoge score van één van de groepen juist worden versterkt door de scores van de andere groepen. En een positiever afstemmingsoordeel leidt, zo is gebleken, tot een hogere (gepercipieerde) effectiviteit.

Voor de vijfde hypothese (het effect van strategische afstemming op de gepercipieerde effectiviteit varieert per opleidingstype) is wel ondersteuning gevonden. De variabele 'opleidingstype' blijkt een belangrijke voorspeller voor de opleidingseffectiviteit te zijn en verklaart uniek 5% van de variantie in de effectiviteitsscore. Een analyse van de interactie van deze variabele met het afstemmingsoordeel van respondenten heeft aangetoond dat deze interactie nog eens 1% van de variantie in de effectiviteitsscore verklaart. Voor zowel de automatiseringsopleidingen als de opleidingen sociale vaardigheden geldt, dat stakeholders positiever oordelen over de opleidingseffectiviteit, naarmate zij positiever hebben geoordeeld over het afstemmingsproces. Deze samenhang is sterker voor de automatiseringsopleidingen dan voor de opleidingen sociale vaardigheden. Deze constatering houdt in, dat het afstemmingsproces bij sociale vaardigheidsopleidingen een hoger afstemmingsoordeel bij respondenten moet realiseren dan bij automatiseringsopleidingen om een vergelijkbare opleidings-effectiviteit te kunnen realiseren. Daartoe zullen aan het afstemmingsproces voorafgaande aan opleidingen sociale vaardigheden naar verhouding zwaardere eisen moeten worden gesteld dan aan het afstemmingsproces bij automatiseringsopleidingen. Een mogelijke verklaring hiervoor ligt in de aard van de kennis en vaardigheden in elk van deze opleidingstypen. Automatiseringsopleidingen hebben vooral betrekking op taak- en functiegebonden kennis en vaardigheden, waarbij feiten en procedures worden aangeleerd die gemakkelijk toepasbaar zijn. Opleidingen sociale vaardigheden daarentegen zullen vooral worden ingezet wanneer er samenwerkingsproblemen, communicatieproblemen of andere problemen zijn geconstateerd die met het sociale functioneren van werknemers of met groepsprocessen in arbeidsorganisaties te maken hebben. Dergelijke sociale kwalificaties zijn juist minder snel toepasbaar in de dagelijkse werkpraktijk (Romiszowski, 1984; Kessels & Smit, 1989). Bij dergelijke probleemsituaties is opleiden ook niet altijd de juiste oplossing, omdat bijvoorbeeld de structuur van de arbeidsorganisatie er mede



toe bijdraagt dat samenwerking tussen werknemers problemen oplevert. Opleidingseffectiviteit is dan moeilijker te realiseren én lastiger om te herkennen. De variabele 'bedrijfstak' blijkt geen voorspeller voor de opleidingseffectiviteit te zijn. Ook de interactie met het afstemmingsoordeel leverde geen verklaring voor de variantie in de effectiviteitsscore op. De zesde hypothese moest, overeenkomstig de verwachtingen, dan ook worden verworpen.

Op basis van het voorafgaande kan worden geconcludeerd, dat ook de vierde onderzoeksvraag is beantwoord. Het oordeel over de kwaliteit van het strategische afstemmingsproces bij automatiserings- en sociale vaardigheidsopleidingen beïnvloedt de (gepercipieerde) effectiviteit. Deze invloed is sterker voor automatiseringsopleidingen dan voor opleidingen sociale vaardigheden. In dit opzicht zijn geen verschillen tussen de bedrijfstakken geconstateerd. De vraag is of deze bevindingen ook gelden voor andere typen opleidingen en voor organisaties uit andere bedrijfstakken. In het afsluitende hoofdstuk zal hier nader op worden ingegaan.

Effect van strategische afstemming op effectiviteit van bedrijfsopleidingen

**De invloed van factoren uit de arbeids- en  
opleidingscontext op de effectiviteit van  
bedrijfsopleidingen**

De invloed van factoren uit de arbeids- en opleidingscontext

## 8.1 Inleiding

In het voorafgaande hoofdstuk is aangetoond dat het oordeel over strategische afstemming voor de onderzoeksgroep een positief effect heeft op het oordeel over de effectiviteit van de geselecteerde opleidingen. De vraag is nu of dit onder alle omstandigheden in de arbeidsorganisaties in gelijke mate geldt, of dat de opleidingseffectiviteit mede wordt beïnvloed door bepaalde factoren uit de arbeids- en opleidingscontext. Hierover gaat de vijfde onderzoeksvraag. In paragraaf 8.2 wordt daartoe een overzicht van relevante factoren gegeven. Voor een deel daarvan, namelijk de factoren betreffende de arbeids- en opleidingsorganisatie, wordt in paragraaf 8.3 onderzocht of de gepercipieerde effectiviteit erdoor wordt beïnvloed. De exploratie van de kenmerken van de opleidingsactiviteit en opleidingsevaluatie komt in paragraaf 8.4 aan de orde. Het hoofdstuk wordt in paragraaf 8.5 afgesloten met een samenvatting en conclusie.

## 8.2 Relevante factoren uit de arbeids- en opleidingscontext

Het onderzoeksmodel dat in hoofdstuk 3 in figuur 3.2 is gepresenteerd, bevat een aantal factoren waarvan wordt verondersteld dat ze direct of indirect van invloed zijn op de gepercipieerde effectiviteit van bedrijfsopleidingen. Het gaat om kenmerken van de context van arbeids- en opleidingsorganisaties en om kenmerken van de opleidingsactiviteit en het evaluatieproces ter bepaling van de opleidingseffectiviteit. In dit hoofdstuk wordt niet voor al deze factoren de effecten op de opleidingseffectiviteit geëxploreerd. In tabel 8.1 zijn de factoren vermeld, die in de analyse worden meegenomen. De variabelen ‘bedrijfstak’, ‘functie en functieniveau’, ‘evaluatieproces’ en ‘oordeel over dit proces’ behoren daar niet toe.

**Tabel 8.1:** *Factoren uit de arbeids- en opleidingscontext waarvoor de invloed op de (gepercipieerde) effectiviteit wordt geëxploreerd*

arbeids- en opleidingsorganisatie	opleidingsactiviteit en effectiviteitsbepaling
<ul style="list-style-type: none"><li>• grootte in aantal werknemers</li><li>• structuur arbeidsorganisatie</li><li>• structuur opleidingsorganisatie</li><li>• opleidingsklimaat</li><li>• innovatiegraad arbeids- en opleidingsorganisatie</li><li>• probleemsituatie</li><li>• positie opleidingsorganisatie</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• opleidingsvorm</li><li>• transfercondities</li><li>• oordeel over de kwaliteit van de opleiding</li><li>• evaluatiecondities</li></ul>

De variabele ‘bedrijfstak’ wordt in de analyse niet meegenomen, omdat in hoofdstuk 7 reeds is aangetoond dat deze variabele voor de geselecteerde opleidingstypen niet tot differentiële effecten in de opleidingseffectiviteit leidt.

De variabele ‘functie en functieniveau’ blijft eveneens buiten beschouwing, omdat deze variabele teveel antwoordcategorieën bevat. Daardoor is het aantal responden-

ten per categorie te gering om verbanden met de gepercipieerde effectiviteit zinvol te kunnen onderzoeken.

Van de variabelen met betrekking tot het evaluatieproces en het oordeel over de kwaliteit van dat proces worden evenmin verbanden met de gepercipieerde effectiviteit geëxploreerd. De reden hiervoor is, dat de schaal voor het oordeel van de kwaliteit van het evaluatieproces onvoldoende betrouwbaar is gebleken (zie hoofdstuk 5). Dit werd mede verklaard door de uiteenlopende interpretaties van de respondenten van het evaluatiebegrip.

### **8.3 Differentiële effecten van factoren uit de arbeids- en opleidingsorganisatie**

Voor het onderzoek naar de invloed van factoren uit de arbeids- en opleidingsorganisatie op de (gepercipieerde) opleidingseffectiviteit, is ook hier gebruik gemaakt van multilevel analyse. Voor de exploratie van deze invloeden zijn de factoren afzonderlijk in model 2a van tabel 7.1 ingebracht. Dit model bleek namelijk het meest passend voor de voorspelling van het effect van strategische afstemming op de effectiviteit van bedrijfsopleidingen. De resultaten van deze analyse worden hierna per factor besproken en in de tabellen 8.2 en 8.3 gepresenteerd. In deze tabellen zijn alleen de significante resultaten opgenomen.

#### **Grootte van de arbeidsorganisatie en structuur van arbeids- en opleidingsorganisatie**

Voor deze factoren zijn geen significante verschillen in de (gepercipieerde) effectiviteit gevonden. Omdat het effect van het afstemmingsoordeel binnen en tussen bedrijven wel significant bleek, kan worden geconcludeerd dat het afstemmingsoordeel een belangrijke voorspeller van de (gepercipieerde) effectiviteit blijft, ongeacht de omvang van de arbeidsorganisatie en de structuur van de arbeids- en de opleidingsorganisatie. Er zijn evenmin significante interactie-effecten van deze variabelen met de variabele 'opleidingstype' gevonden. Dit resultaat is consistent met de resultaten in hoofdstuk 5, waar is geconstateerd dat de automatiserings- en sociale vaardigheidsgroepen op deze variabelen geen significante verschillen vertonen.

#### **Innovatiegraad van arbeids- en opleidingsorganisatie**

Ook voor de innovatiegraad van de arbeids- en de opleidingsorganisatie en hun interactie met de variabele 'opleidingstype', is geen significante samenhang met de (gepercipieerde) effectiviteit gevonden. De mate van vernieuwing binnen arbeids- en opleidingsorganisaties geeft geen extra verklaring van de variantie in (gepercipieerde) effectiviteit van de onderzochte opleidingen. Voor de verklaring van (gepercipieerde) effectiviteit blijft het afstemmingsoordeel de belangrijkste voorspeller, ongeacht de mate waarin een arbeids- en/of opleidingsorganisatie veranderingen en vernieuwingen doormaakt. Ook dit resultaat stemt overeen met de resultaten in hoofdstuk 5 waar is geconstateerd dat de beide opleidingsgroepen uit de onderzoeksgroep op deze variabelen geen significante verschillen vertonen.

### Probleemsituatie

In het derde hoofdstuk werden drie probleemsituaties als reden voor het initiëren van het strategische afstemmingsproces beschreven, te weten het oplossen van problemen met betrekking tot het functioneren van medewerkers, het verbeteren van situaties en het veranderen dan wel vernieuwen van situaties. Om het verband van de probleemsituatie met de (gepercipieerde) effectiviteit te kunnen onderzoeken, zijn deze drie categorieën als variabelen in model 2a ingebracht. De categorie situatieverandering dan wel situatievernieuwing is daarbij als contrastgroep gehanteerd.

**Tabel 8.2:** *Effecten (en standard errors) van de probleemsituatie en de interactie van probleemsituatie en opleidingstype op de (gepercipieerde) effectiviteit (aantal respondenten = 440; aantal bedrijven = 44)*

	model 2a	model 3c	model 4c
intercept	1.83 (.16)	1.80 (.17)	1.91 (.17)
leidinggevenden	-.05 (.06)	-.05 (.06)	-.04 (.06)
medewerkers	.14 (.11)	.14 (.11)	.16 (.11)
opleidingsfunctionarissen	-.03 (.12)	-.09 (.13)	-.07 (.13)
afstemmingsoordeel binnen bedrijven	.49 (.05)**	.51 (.05)**	.52 (.05)**
afstemmingsoordeel tussen bedrijven	.47 (.19)**	.47 (.20)**	.50 (.17)**
opleidingstype <sup>a)</sup>			-.32 (.13)
vernieuwen van situaties (contrastgroep)		-	-
oplossen van problemen		-.10 (.18)	.20 (.24)
verbeteren van situaties		-.11 (.07)	-.08 (.09)
opleidingstype*probleemoplossen			-.64 (.35)*
opleidingstype*verbeteren van situaties			.03 (.14)
onverklaarde variantie			
tussen bedrijven	.075 (.02)	.076 (.02)	.048 (.02)
binnen bedrijven	.304 (.02)	.287 (.02)	.285 (.02)
verklaarde variantie (R <sup>2</sup> )	22%	25%	31%
deviantie	776.413	665.369	650.818

a) automatiseringsopleidingen (als contrastgroep) vs sociale vaardigheden

\*) significant bij  $\alpha < .10$  (tweezijdig)

\*\*\*) significant bij  $\alpha < .10$  (rechts-eenzijdig)

Uit de gegevens in tabel 8.2, model 3c kan worden afgelezen dat de probleemsituatie op zich geen significante invloed heeft op de (gepercipieerde) effectiviteit. De regressiecoëfficiënten van de probleemsituaties zijn namelijk niet significant. Wanneer echter de interactie van de probleemsituatie met opleidingstype in model 2a wordt ingebracht blijkt dat de probleemsituatie wel tot differentiële effecten in de (gepercipieerde) effectiviteit aanleiding geeft (zie model 4c). Heeft de probleemsituatie betrekking op het oplossen van problemen in het huidige functioneren van werknemers, afdelingen of de gehele organisatie, dan geeft dat bij automatiseringsopleidingen een effect van .20 op de (gepercipieerde) effectiviteit. Voor opleidingen sociale vaardigheden is dit effect .64 lager. Met andere woorden, wanneer de reden voor het inzetten van opleidingen gelegen is in het oplossen van problemen in het huidige functioneren van werknemers, afdelingen of de gehele organisatie, dan blijkt de effectiviteit van sociale vaardigheidsopleidingen .64 lager te worden ingeschat

dan de effectiviteit van automatiseringsopleidingen. Opleidingen op het terrein van sociale vaardigheden lossen problemen in het huidige functioneren dus minder goed op dan automatiseringsopleidingen.

Door het interactie-effect van probleemsituatie met opleidingstype wordt 6% unieke variantie verklaard.

In hoofdstuk 5 is geconstateerd dat automatiseringsopleidingen vooral zijn ingezet om veranderingen en vernieuwingen in de gehele onderneming te ondersteunen, terwijl sociale vaardigheidsopleidingen meer zijn ingezet om verbeteringen in het functioneren te bewerkstelligen. Bij dergelijke probleemsituaties zijn in deze studie geen interactie-effecten met het type opleidingen gevonden. Dit houdt in dat het voor de invloed op de (gepercipieerde) effectiviteit niet uitmaakt of automatiseringsopleidingen en sociale vaardigheidsopleidingen zijn ingezet voor het bewerkstelligen van verbeteringen in het functioneren of voor het ondersteunen van veranderingen en vernieuwingen in de gehele organisatie.

### **Opleidingsklimaat**

In tabel 8.3 zijn de resultaten gepresenteerd van de multilevel analyse met betrekking tot de invloed van opleidingsklimaat en opleidingspositie op de (gepercipieerde) effectiviteit. Uit model 3d kan worden afgelezen dat het opleidingsklimaat een significant negatieve invloed van  $-.19$  heeft op de gemiddelde (gepercipieerde) effectiviteit. Dit betekent dat wanneer het opleidingsklimaat in bedrijven een punt positiever is, dit het gemiddelde oordeel over de effectiviteit van de gerealiseerde opleidingen met  $.19$  doet afnemen. In de conclusie zal hier nader op worden ingegaan. De klimaatvariabele verklaart voor 1% extra variantie in de (gepercipieerde) effectiviteit.

Er is geen interactie-effect tussen opleidingsklimaat en opleidingstype gevonden, wat overeenkomt met de resultaten in hoofdstuk 5 waar voor opleidingsklimaat geen significante verschillen tussen de beide opleidingsgroepen zijn gevonden. Dit houdt in dat opleidingsklimaat negatief samenhangt met opleidingseffectiviteit, ongeacht of het nu automatiseringsopleidingen of opleidingen sociale vaardigheden betreft.

### **Positie van de opleidingsorganisatie**

De opleidingsafdeling kan deel uitmaken van een stafafdeling of een lijnafdeling of als zelfstandige afdeling in de organisatie zijn gepositioneerd. Onderzocht is of deze positie samenhangt met opleidingseffectiviteit. In model 3e van tabel 8.3 zijn de resultaten van deze analyse gepresenteerd. De variabele 'positie van de opleidingsafdeling' is daartoe in twee categorieën verdeeld, de opleidingsorganisatie als deel van een stafafdeling en overige posities. Uit de resultaten kan worden afgeleid dat de positie van de opleidingsafdeling tot differentiële effecten in de (gepercipieerde) effectiviteit aanleiding geeft. Maakt de opleidingsafdeling deel uit van een stafafdeling dan is de opleidingseffectiviteit  $.40$  lager dan wanneer de opleidingsafdeling op een andere wijze is gepositioneerd. En dit effect is significant. De variantie in opleidingseffectiviteit wordt voor 5% extra door deze variabele verklaard.



Er zijn geen interactie-effecten tussen opleidingspositie en opleidingstype gevonden, wat consistent is met de resultaten in hoofdstuk 5 waar voor opleidingspositie geen significante verschillen tussen de beide opleidingsgroepen zijn geconstateerd. Dit impliceert dat de (gepercipieerde) effectiviteit van opleidingen in bedrijven waar de opleidingsafdeling als stafafdeling werkzaam is lager is dan wanneer de opleidingsafdeling anders in de organisatie is ingebed, ongeacht of het om automatiseringsopleidingen of opleidingen sociale vaardigheden gaat.

**Tabel 8.3:** Effecten (en standaardfouten) van het opleidingsklimaat en de opleidingspositie op de (gepercipieerde) effectiviteit (aantal respondenten = 440; aantal bedrijven = 44)

	model 2a	model 3d	model 3e
intercept	1.83 (.16)	2.61 (.49)	1.92 (.16)
leidinggevenden	-.05 (.06)	-.05 (.06)	-.05 (.06)
medewerkers	.14 (.11)	.13 (.11)	.13 (.11)
opleidingsfunctionarissen	-.03 (.12)	-.02 (.12)	-.04 (.12)
afstemmingsoordeel binnen bedrijven	.49 (.05)**	.48 (.05)**	.49 (.05)**
afstemmingsoordeel tussen bedrijven	.47 (.19)**	.52 (.19)*	.42 (.16)
opleidingsklimaat		-.19 (.11)*	
positie opleidingsafdeling (stafafdeling)			-.40 (.11)**
onverklaarde variantie			
tussen bedrijven	.075 (.02)	.066 (.02)	.045 (.02)
binnen bedrijven	.304 (.02)	.304 (.02)	.305 (.02)
verklaarde variantie (R <sup>2</sup> )	22%	23%	28%
deviantie	776.413	773.727	763.607

a) automatiseringsopleidingen (als contrastgroep) vs sociale vaardigheden

\*) significant bij  $\alpha < .10$ , tweezijdig

\*\*\*) significant bij  $\alpha < .10$  (rechts-eenzijdig)

#### 8.4 Differentiële effecten van kenmerken van de opleidingsactiviteit en opleidingsevaluatie

De resultaten van de multilevel analyse voor de kenmerken van de opleidingsactiviteit en opleidingsevaluatie uit tabel 8.1 worden hierna per factor besproken en in de tabellen 8.4 en 8.5 weergegeven. In deze tabellen zijn alleen de significante resultaten opgenomen.

##### Transfer- en evaluatiecondities

De analyse leverde voor de variabelen ‘transfercondities’ en ‘evaluatiecondities’ geen significante verbanden met de (gepercipieerde) effectiviteit op. Het effect van het afstemmingsoordeel binnen en tussen bedrijven bleef wel significant. Dit betekent dat het afstemmingsoordeel de belangrijkste voorspeller blijft voor de verklaring van (gepercipieerde) effectiviteit, ongeacht het al dan niet creëren van transfer- en/of evaluatiecondities in de onderzoeksgroep.

### Opleidingsvorm

De opleidingsvorm is één van de aspecten waar bij de ontwikkeling van de in te zetten opleidingsactiviteit rekening mee moet worden gehouden. Er kan bijvoorbeeld een standaardopleiding worden geselecteerd of er wordt maatwerk ontwikkeld. Uit de informatie in hoofdstuk 5 is gebleken dat ‘andere’ opleidingsvormen veelal een combinatie van beide zijn, door Van der Krogt en Plomp (1987) ook wel maatconfectie genoemd.

Onderzocht is of de opleidingsvorm tot verschillen in de (gepercipieerde) effectiviteit aanleiding geeft. In tabel 8.4, model 3f zijn de resultaten van deze analyse opgenomen. De standaardopleiding is daarbij als contrastgroep ingevoerd. Uit model 3f kan worden afgelezen dat een maatwerkopleiding een significant lager effect op de opleidingseffectiviteit heeft (regressiecoëfficiënt=-.44, standaardfout=.10) dan een standaardopleiding. Door het inbrengen van de opleidingsvorm als variabele in model 2a wordt zelfs 7% meer van de variantie in de (gepercipieerde) effectiviteit verklaard.

Ondanks het feit dat maatwerkopleidingen significant vaker voorkomen bij automatiseringsopleidingen dan bij opleidingen sociale vaardigheden (zie § 5.4) zijn er geen significante interactie-effecten met de variabele opleidingstype gevonden. Dit betekent dat de (gepercipieerde) effectiviteit van maatwerkopleidingen lager ligt dan andersoortige opleidingen, ongeacht of het om een automatiserings- of sociale vaardigheidsopleiding gaat.

**Tabel 8.4:** *Effecten (en standaardfout) van de opleidingsvorm en van de interactie met opleidingstype op de (gepercipieerde) effectiviteit (aantal respondenten = 440; aantal bedrijven = 44)*

	model 2a		model 3f	
intercept	1.83	(.16)	2.11	(.18)
leidinggevenden	-.05	(.06)	-.04	(.06)
medewerkers	.14	(.11)	.16	(.11)
opleidingsfunctionarissen	-.03	(.12)	-.05	(.12)
afstemmingoordeel binnen bedrijven	.49	(.05)**	.49	(.04)**
afstemmingoordeel tussen bedrijven	.47	(.19)**	.48	(.16)**
<i>opleidingsvorm:</i>				
standaardopleiding (contrastgroep)			-	-
maatwerk			-.44	(.10)**
andere vorm			-.13	(.13)
<hr/>				
onverklaarde variantie				
tussen bedrijven	.075	(.02)	.04	(.02)
binnen bedrijven	.304	(.02)	.303	(.02)
verklaarde variantie (R <sup>2</sup> )	22%		29%	
deviantie	776.413		759.108	

\*\* ) significant bij  $\alpha < .10$  (rechts-eenzijdig)

### Oordeel over de kwaliteit van de ontwikkeling en uitvoering van de opleiding

Ook het oordeel over de kwaliteit van de ontwikkeling en uitvoering van de verzorgde opleiding is in deze exploratie naar de differentiële effecten op de

(gepercipieerde) effectiviteit meegenomen. Dit oordeel is bij twee van de stakeholdergroepen gemeten: de opleidingsfunctionarissen en de deelnemers. Gelet op het aantal opleidingsfunctionarissen in het onderzoek (n=44) en het feit dat de leidinggevenden en medewerkers niet in de analyse betrokken konden worden, is alleen van het oordeel van de deelnemers uitgegaan. Deze keuze maakte het noodzakelijk om het afstemmingsoordeel binnen en tussen bedrijven op basis van de deelnemerscores te herberekenen. Vervolgens zijn voor het opleidingsoordeel binnen bedrijven individuele deviatiescores voor het opleidingsoordeel en een gemiddelde bedrijfsscore berekend. De resultaten van de multilevel analyse zijn in tabel 8.5 gepresenteerd. Model 0 toont de gemiddelde (gepercipieerde) effectiviteit van de deelnemers (3.45 met een standaardfout van .06). Het totale percentage onverklaarde variantie bedraagt .469 (.078+.391). Daarvan is 17%  $((.078/.469)*100\%)$  variantie tussen de bedrijven en 83% variantie tussen de respondenten binnen de bedrijven.

De resultaten in model 1 laten zien dat het afstemmingsoordeel van de deelnemers een significant effect heeft op de opleidingseffectiviteit van .45 binnen de bedrijven en van .60 tussen de bedrijven. Dit laatste effect is aanzienlijk hoger dan het binnen-bedrijven effect, wat opnieuw een ondersteuning is voor de bevinding dat in deze studie het vermijden van cognitieve dissonantie niet alles verklaart. Het afstemmingsoordeel verklaart 24% van de variantie in de opleidingseffectiviteit. Daarmee is ook op basis van deze gegevens aangetoond dat deze variabele een belangrijke voorspeller voor de opleidingseffectiviteit is.

In model 2 worden de resultaten gepresenteerd van het effect van het oordeel over de ontwikkeling en uitvoering van de verzorgde opleiding op de (gepercipieerde) effectiviteit. Daaruit kan worden afgelezen dat het opleidingsoordeel een significant effect heeft op de (gepercipieerde) effectiviteit van .29 binnen de bedrijven en .36 tussen de bedrijven. Het tussen-bedrijven effect overstijgt het binnen-bedrijven effect. Dit betekent dat de samenhang met de gepercipieerde opleidingseffectiviteit groter wordt wanneer alle deelnemers in een bedrijf positiever over de ontwikkeling en uitvoering van de verzorgde opleiding oordelen. De variabele opleidingsoordeel verklaart nog eens 5% unieke variantie in opleidingseffectiviteit van de deelnemers.

In model 3a wordt het effect van de interactie van het afstemmingsoordeel met het opleidingsoordeel onderzocht. Uit de correlatiematrix in bijlage III blijkt namelijk dat beide variabelen hoog correleren (.63). Uit model 3a kan worden afgelezen dat het interactie-effect 2% van de variantie in de opleidingseffectiviteit verklaart. Alleen de interactie van het afstemmingsoordeel tussen bedrijven met het opleidingsoordeel tussen bedrijven is significant (regressiecoëfficiënt=-.48, standaardfout=.22). Een opleiding die qua ontwikkeling en uitvoering een punt positiever wordt beoordeeld doet het effect van het gemiddelde oordeel over de afstemming echter met .48 afnemen. Dit zou erop kunnen wijzen dat wanneer een opleiding goed is ontwikkeld en verzorgd, deze kan compenseren voor een kwalitatief minder goed afstemmingsproces. Het afstemmingsproces is immers aan de opleidingsactiviteit vooraf gegaan. Dit geldt bovendien sterker voor automatiseringsopleidingen dan voor opleidingen sociale vaardigheden.

**Tabel 8.5:** *Effecten (en standard errors) van het oordeel over de ontwikkeling en uitvoering van de opleiding en van de interactie met opleidingstype op de (gepercipieerde) effectiviteit (aantal respondenten = 237, aantal bedrijven = 44)*

	model 0		model 1		model 2		model 3a		model 3b	
intercept	3.45	(.06)	1.40	(.44)**	1.10	(.47)**	-4.6	(2.6)**	.25	(.51)**
afstemmingsoordeel binnen bedrijven			.45	(.07)**	.31	(.08)**	.31	(.08)**	.30	(.08)**
afstemmingsoordeel tussen bedrijven			.61	(.13)**	.30	(.21)**	2.11	(.85)**	.09	(.19)**
opleidingsoordeel binnen bedrijven					.29	(.08)**	.30	(.08)**	.43	(.11)**
opleidingsoordeel tussen bedrijven					.36	(.20)**	1.90	(.72)**	.85	(.20)**
afst.oordeel binnen*opleid.oordeel binnen							.02	(.12)**		
afst.oordeel tussen*opleid.oordeel tussen							-.48	(.22)**		
opleidingstype <sup>a)</sup>									1.18	(.91)**
opleidingsoordeel binnen*opleidingstype									-.25	(.14)**
opleidingsoordeel tussen*opleidingstype									-.42	(.24)**
onverklaarde variantie										
tussen bedrijven	.078	(.04)	.048	(.03)	.050	(.02)	.040	(.02)	.017	(.02)
binnen bedrijven	.391	(.04)	.307	(.03)	.283	(.03)	.282	(.03)	.278	(.03)
verklaarde variantie (R <sup>2</sup> )			24%		29%		31%		37%	
deviantie	428.639		373.116		358.373		353.623		339.818	

a) automatiseringsopleidingen (als contrastgroep) vs sociale vaardigheden

\*) significant bij  $\alpha < .10$ , tweezijdig

\*\*) significant bij  $\alpha < .10$  (rechts-eenzijdig)

Tenslotte is nog onderzocht of de (gepercipieerde) effectiviteit varieert als gevolg van het interactie-effect tussen het opleidingsoordeel en het opleidingstype. Opleidingen sociale vaardigheden zijn nu eenmaal anders qua vorm en inhoud dan automatiseringsopleidingen. Model 3b laat zien dat dit inderdaad het geval is. Het effect van het opleidingsoordeel op de effectiviteit van automatiseringsopleidingen is hoger dan het effect van het opleidingsoordeel over de opleidingen sociale vaardigheden. Dit effect is zelfs .17 (.42-.25) groter voor het opleidingsoordeel tussen bedrijven dan binnen bedrijven. Dit bevestigt de constatering over het extra effect van een positiever bedrijfsoordeel over de kwaliteit van opleidingen op de opleidingseffectiviteit. Het effect van het oordeel over de kwaliteit van de opleiding op de (gepercipieerde) effectiviteit is bij sociale vaardigheidsopleidingen steeds de helft (.85-.42) van dat bij de automatiseringsopleidingen. De onderzochte interactie verklaart nog eens 8% van de variantie in opleidingseffectiviteit. Overigens wordt het tussen-bedrijven effect van het afstemmingsoordeel op de opleidingseffectiviteit 'wegverklaard' door de interactie tussen het opleidingstype en het opleidingsoordeel tussen de bedrijven.

## 8.5 Samenvatting en conclusie

In dit hoofdstuk zijn, ter beantwoording van de vijfde onderzoeksvraag, de differentiële effecten van factoren uit de arbeids- en opleidingscontext op de opleidingseffectiviteit geëxploreerd.

Voor de volgende factoren is geen samenhang met de (gepercipieerde) effectiviteit geconstateerd:

- grootte van de arbeidsorganisatie;
- structuur van de arbeids- en opleidingsorganisatie;
- innovatiegraad van de arbeids- en opleidingsorganisatie;
- transfercondities;
- evaluatiecondities.

Deze constatering geldt zowel voor de opleidingen sociale vaardigheden, als voor de automatiseringsopleidingen, omdat de interactie van deze factoren met de variabele 'opleidingstype' geen bijdrage leverde aan de verklaring van de variantie in de effectiviteitscore.

Voor de volgende factoren is wel een samenhang met de (gepercipieerde) effectiviteit gevonden:

- *probleemsituatie*

Deze factor blijkt alleen in interactie met opleidingstype een samenhang met de effectiviteitsperceptie te vertonen. Betreft de reden voor het inzetten van opleidingen het oplossen van problemen in het huidige functioneren, dan blijkt de effectiviteit van sociale vaardigheidsopleidingen lager te worden ingeschat dan de effectiviteit van de automatiseringsopleidingen. Een verklaring daarvoor kan zijn, dat dit verschil in effect verband houdt met het type kennis en vaardigheden dat noodzakelijk is om de probleemsituatie te kunnen oplossen. Zoals in hoofdstuk 7 is aangegeven, zullen

automatiseringsopleidingen vooral worden ingezet bij geconstateerde tekorten aan taak- en functiegebonden kennis en vaardigheden. Dergelijke taak- en functiegebonden kwalificaties zijn veelal specifiek, van technisch-instrumentele aard en snel toepasbaar in de dagelijkse werkpraktijk (Kessels & Smit, 1989; Thijssen, 1997). Het gaat vooral om het aanleren van feiten en procedures die gemakkelijk toepasbaar zijn (Romiszowski, 1984). Werknemers leren bijvoorbeeld bepaalde automatiseringsprogramma's beter toe te passen. Opleidingen sociale vaardigheden daarentegen zullen vooral worden ingezet wanneer er samenwerkingsproblemen, communicatieproblemen of andere problemen zijn geconstateerd die met het sociale functioneren van werknemers of met groepsprocessen in arbeidsorganisaties te maken hebben. Het gaat dan om sociale, generieke kwalificaties die minder snel toepasbaar zijn (Romiszowski, 1984; Kessels & Smit, 1989). Bij dergelijke probleemsituaties is opleiden ook niet altijd de juiste oplossing, omdat bijvoorbeeld de structuur van de arbeidsorganisatie er mede toe bijdraagt dat samenwerking tussen werknemers problemen oplevert. Opleidingen leiden dan niet tot het gewenste effect.

- *opleidingsklimaat*

Het opleidingsklimaat hangt negatief samen met de (gepercipieerde) opleidings-effectiviteit, ongeacht of het om automatiseringsopleidingen of opleidingen sociale vaardigheden gaat. Dit resultaat bevreemdt, omdat eerder verwacht mag worden dat het opleidingsklimaat positief samenhangt met de (gepercipieerde) effectiviteit. Het educatieve klimaat in een organisatie bepaalt volgens Kessels zelfs in belangrijke mate de effectiviteit van bedrijfsopleidingen, omdat een goed klimaat de vaardige toepassing van de systematische en relationele benadering door de opleidingsontwerper tot zijn recht laat komen (Kessels, 1993). Een verklaring kan liggen in de wijze waarop de gegevens over het opleidingsklimaat zijn verzameld. In het selectieonderzoek voorafgaande aan het hoofdonderzoek is alleen aan de opleidingsfunctionarissen gevraagd naar hun inschatting van het opleidingsklimaat, waaronder de houding van managers ten opzichte van opleidingen in hun arbeidsorganisatie. Het is mogelijk dat het door hen gepercipieerde opleidingsklimaat afwijkt van het klimaat zoals dat door de andere respondenten wordt gezien. De houding ten opzichte van opleiden kan namelijk per manager of managersgroep variëren. Uit onderzoek onder leergerichte organisaties blijkt bijvoorbeeld dat managers in het algemeen zowel een actieve en positieve rol ten aanzien van opleiden en leren in hun arbeidsorganisatie kunnen vervullen, als ook een belemmerende rol doordat zij niet gemotiveerd zijn om zich actief met leerprocessen bezig te houden (Tjepkema & ter Horst, 1999).

- *positie van de opleidingsafdeling*

Deze factor blijkt negatief samen te hangen met de opleidingseffectiviteit in die situaties waar de opleidingsafdeling als onderdeel van een stafafdeling is gepositioneerd. Dit lijkt verband te houden met de nadelen die alom aan een lijn-staforganisatie worden toegekend. Muntinga & Verhoeven (1983) wijzen in dit verband op het zogenoemde lijn-stafparadigma. Door hun positie in de arbeidsorganisatie ten opzichte van de lijn, op enige afstand en los van het primaire

proces, bestaat het gevaar dat stafafdelingen te theoretisch georiënteerd zijn en te weinig oog hebben voor de werkprocessen in de organisatie (Van Dam & Marcus, 1995). Volgens de opvatting in deze studie is strategisch opleiden alleen mogelijk onder de conditie van een effectieve relatie met de lijnafdelingen.

- *opleidingsvorm*

Maatwerkopleidingen blijken negatief samen te hangen met de (gepercipieerde) opleidingseffectiviteit, dit in tegenstelling tot standaardopleidingen of overige opleidingsvormen, zoals bijvoorbeeld maatconfectie. Dit resultaat werd niet verwacht. Alom wordt namelijk aangenomen dat maatwerkopleidingen beter aansluiten bij de probleemsituatie in de arbeidsorganisatie. Oomkes (1992) refereert aan Blommestein wanneer hij stelt dat op maat gemaakte opleidingen zijn afgestemd op organisatorische doelen en op individuele doelen, vaardigheden en capaciteiten van de deelnemers, hun leerstijlen en speciale wensen. Juist daardoor kunnen maatwerkopleidingen naar zijn mening zeer effectief zijn. De kans is groter dat een gestandaardiseerde opleiding minder effectief is, omdat deze voor meerdere doelgroepen wordt ontworpen en daardoor niet tegemoet komt aan de specifieke behoeften van betrokken personen en organisaties (Oomkes, 1992). Wellicht zijn de verwachtingen bij maatwerkopleidingen over de transfer van de geleerde kennis en vaardigheden te hoog gesteld. De deelnemers aan een standaardopleiding zijn zich er misschien meer dan deelnemers aan een maatwerkopleiding van bewust, dat de vertaalslag van het geleerde naar de werksituatie door hen nog gemaakt moet worden. Bovendien is ook bij standaardopleidingen een zekere mate van beoordeling van potentiële cliënten noodzakelijk om te bekijken of er aan hun trainingsbehoeften op zijn minst ten dele kan worden voldaan (Oomkes, 1992).

- *oordeel over de kwaliteit van ontwikkeling en uitvoering van de opleiding*

De samenhang van het oordeel over de kwaliteit van ontwikkeling en uitvoering van de opleiding met de opleidingseffectiviteit, is alleen op basis van de deelnemerscores onderzocht. Uit de analyse kwam naar voren dat dit oordeel een significante samenhang met de (gepercipieerde) effectiviteit laat zien en dit geldt sterker voor automatiseringsopleidingen dan voor opleidingen sociale vaardigheden. Opvallend is dat het effect tussen bedrijven groter is dan het binnen-bedrijven effect, met andere woorden, hoe positiever alle deelnemers in een bedrijf over de opleiding oordelen, hoe hoger ook de opleidingseffectiviteit wordt ingeschat. Het vermijden van cognitieve dissonantie kan in deze studie dan ook niet de enige oorzaak zijn van de gevonden verbanden.

Omdat het oordeel over de kwaliteit van de opleiding hoog correleert met het oordeel over de gerealiseerde afstemming, is ook het interactie-effect tussen de beide variabelen onderzocht. Een opvallend resultaat is dat het afstemmingsoordeel tussen bedrijven bij een qua ontwikkeling en uitvoering goede opleiding lager is dan het afstemmingsoordeel bij kwalitatief minder goede opleidingen.

Een goede opleiding lijkt daarmee voor een minder goed afstemmingsproces te kunnen compenseren. Ook dit kan ten dele verklaren waarom het oordeel over de effectiviteit van automatiseringsopleidingen significant hoger uitvalt dan dat over sociale vaardigheidsopleidingen, ondanks het feit dat het afstemmingsproces voor

automatiseringsopleidingen minder intensief is geweest dan het afstemmingsproces voor opleidingen sociale vaardigheden. De technisch-instrumentele competenties die in automatiseringsopleidingen aan de orde zijn, zullen veelal direct toepasbaar zijn in de werksituatie, terwijl voor de toepassing van de sociale competenties uit de sociale vaardigheidsopleidingen juist een extra vertaalslag nodig is. Automatiseringsopleidingen kunnen daardoor ook bij een minder intensief afstemmingsproces eerder dan sociale vaardigheidsopleidingen effectief zijn en tot een positief oordeel over de gerealiseerde opleiding leiden.

Op basis van het voorafgaande kan geconcludeerd worden dat ook de vijfde onderzoeksvraag is beantwoord. De (gepercipieerde) effectiviteit van de automatiserings- en sociale vaardigheidsopleidingen ondergaat namelijk rechtstreeks of indirect (via een verandering in het oordeel over de kwaliteit van de strategische afstemming) invloeden van factoren uit de arbeids- en opleidingscontext. De vraag of deze constatering ook voor andere typen opleidingen opgaat, wordt in het volgende hoofdstuk aan de orde gesteld.



**9**

## **Nabeschuwing**

Nabeschuwing

## 9.1 Inleiding

In dit laatste hoofdstuk wordt teruggekeken op het onderzoek en de resultaten die het heeft opgeleverd. Daartoe wordt naar aanleiding van de voornaamste bevindingen in paragraaf 9.2 eerst bekeken of de centrale onderzoeksvraag met behulp van de daarvan afgeleide vijf deelvragen is beantwoord. Vervolgens worden in paragraaf 9.3 enkele methodische aspecten besproken en wordt stilgestaan bij de vraag in hoeverre de onderzoeksresultaten generaliseerbaar zijn. Paragraaf 9.4 bevat implicaties voor de theorie op het terrein van opleidingsbeleidsvorming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen, terwijl paragraaf 9.5 implicaties voor verder onderzoek beschrijft. Implicaties voor de opleidingspraktijk komen in paragraaf 9.6 aan de orde. Dit slothoofdstuk, en daarmee dit proefschrift, wordt afgesloten met een eindconclusie in paragraaf 9.7.

## 9.2 Terugblik op de bevindingen

In dit onderzoek stond de vraag centraal of de effectiviteit van bedrijfsopleidingen door middel van opleidingsbeleidsvorming zou zijn te beïnvloeden. Met andere woorden: zijn bedrijfsopleidingen effectiever, naarmate in arbeidsorganisaties beter is nagedacht over de doelen die met deze opleidingen gerealiseerd moeten worden? Dergelijk beleidsonderzoek is niet eenvoudig. Vaak krijgt de onderzoeker slechts zicht op wat de organisatie wil realiseren: de zogenaamde 'intended strategy'. Daarom is uitgegaan van de 'realized strategy', weergegeven met de term 'strategische afstemming'. Strategische afstemming wordt door vier kenmerken of domeinen onderscheiden: participatie, informatie, formalisatie en beslissituatie. *Participatie* heeft betrekking op de 'stakeholders' (belanghebbenden) op het strategische, tactische en/of operationele organisatieniveau, die bij strategische afstemming betrokken kunnen zijn. *Informatie* verwijst naar de gegevens uit één of meer lagen in de organisatie, die nodig zijn om te bepalen wat opleidingsconsequenties van de geconstateerde probleemsituatie kunnen zijn. *Formalisatie* gaat in op de wijze waarop het afstemmingsproces heeft plaatsgevonden, terwijl *beslissituatie* de strategische keuzes betreft waartoe het afstemmingsproces uiteindelijk zal leiden (namelijk: opleidingsdoelen, inhoudsgebied en beoogde doelgroepen van opleidings- en leeractiviteiten). Door aandacht aan deze vier domeinen te schenken, zal - zo is de veronderstelling in dit onderzoek - het afstemmingsproces tot strategisch afgestemde opleidings- en leeractiviteiten leiden, met behulp waarvan de medewerkers van de onderneming zich de kennis, houding en vaardigheden verwerven die in het kader van de (veranderende) doelstellingen van de onderneming nodig zijn.

Om dit te onderzoeken, is de centrale vraagstelling uiteengelegd in vijf deelvragen:

1. Op welke wijze vindt strategische afstemming binnen arbeidsorganisaties ter ontwikkeling van opleidingsdoelen en opleidingsaanbod plaats?
2. Hoe oordelen stakeholders in de arbeidsorganisatie over de strategische afstemming?
3. Hoe oordelen stakeholders in de arbeidsorganisatie over de effectiviteit van bedrijfsopleidingen?

4. Beïnvloedt het strategische afstemmingsproces de (gepercipieerde) effectiviteit van bedrijfsopleidingen?
5. In welke mate wordt de (gepercipieerde) effectiviteit van bedrijfsopleidingen beïnvloed door factoren uit de arbeids- en opleidingscontext?

Op de resultaten van elk van deze vragen zal hierna worden ingegaan.

### 9.2.1 Hoe heeft strategische afstemming feitelijk plaatsgevonden?

De wijze waarop het strategische afstemmingsproces in de 44 bestudeerde organisaties is verlopen, is onderzocht door aan vertegenwoordigers van vier typen stakeholders van de geselecteerde automatiserings- en sociale vaardigheidsopleidingen, namelijk de opleidingsfunctionaris, de deelnemers aan de opleidingen, hun direct leidinggevenden en hun medewerkers, vragen te stellen over de vier afstemmingsdomeinen. De resultaten laten zien, dat de deelnemers, hun leidinggevenden en medewerkers het belangrijk vinden om een bijdrage aan het afstemmingsproces te leveren (aan de opleidingsfunctionaris zijn de vragen hieromtrent niet gesteld). Dit belang blijkt in de onderzochte organisaties in onvoldoende mate in daadwerkelijke activiteiten te zijn omgezet. Gemiddeld zijn de vier groepen respondenten namelijk bij minder dan één van de drie fasen van strategische afstemming betrokken geweest en hebben zij (op de opleidingsfunctionarissen na) over minder dan één van de tien categorieën informatie verstrekt. Ook hun deelname aan formele en/of informele overlegsituaties bleek laag te zijn en er werd door hen weinig gebruik gemaakt van de onderscheiden procedures voor informatieverzameling. Er is in de meeste onderzochte bedrijven geen sprake geweest van een breed afstemmingsproces op het strategische, tactische én operationele beleidsniveau. Het afstemmingsproces bleef beperkt tot gemiddeld één beleidsniveau, meestal het operationele. Dit betekent dat er vooral opleidingsdoelen werden geformuleerd die betrekking hebben op de kennis, houding en vaardigheden die de deelnemers direct na afloop van de opleiding moeten kennen en beheersen.

De vier stakeholdergroepen hebben overigens niet in gelijke mate een bijdrage aan het afstemmingsproces geleverd. Dit kan worden afgeleid uit de bevinding dat de respondenten binnen de bedrijven niet erg overeenstemmen in hun beoordeling van het afstemmingsproces. Dit geldt met name voor het type en niveau van de doelen die zij met behulp van opleidingen wilden realiseren. En juist op deze variabelen zou overeenstemming moeten zijn om van externe consistentie te kunnen spreken. Externe consistentie (Kessels, 1993) is namelijk omschreven als consensus bij betrokken partijen over wat het probleem is en hoe het door middel van opleidings- en leeractiviteiten kan worden opgelost. Ook is geconstateerd dat de strategische afstemming voorafgaand aan de opleidingen sociale vaardigheden, op drie van de domeinen van strategische afstemming intensiever is geweest dan het afstemmingsproces voorafgaand aan de automatiseringsopleidingen. Alleen voor type en niveau van de geformuleerde opleidingsdoelstellingen zijn geen verschillen tussen beide opleidingstypen geconstateerd.

Op basis van de bevindingen kan worden geconcludeerd, dat het proces van strategische afstemming in de onderzochte organisaties over het algemeen weinig

strategisch en nauwelijks dynamisch of interactief is verlopen. Met een dergelijk afstemmingsproces is het lastig om verticale en horizontale beleidsintegratie te realiseren.

#### **Verticale en horizontale beleidsintegratie**

Verticale beleidsintegratie houdt in dat de afstemmingsprocessen op de drie beleidsniveaus in de arbeidsorganisatie onderling samenhangen en op elkaar zijn afgestemd. Deze beleidsintegratie is in de onderzochte organisaties nauwelijks gerealiseerd. Veel van de stakeholders zijn niet bij overleg betrokken. De deelnemers, hun medewerkers, maar ook hun leidinggevenden lijken relatief weinig zicht te hebben op de informatie die volgens de opleidingsfunctionarissen op het strategische en tactische niveau is verzameld. Opleidingsdoelstellingen zijn vooral op operationeel niveau geformuleerd, doelen op de hogere beleidsniveaus zijn niet genoemd. Het is echter wel belangrijk dat deze doelen bekend zijn, om duidelijk te maken wat de nieuwe kennis en vaardigheden voor de organisatie betekenen.

Het ontbreken van verticale integratie belemmert ook de mate waarin er van horizontale integratie sprake is. Horizontale integratie heeft te maken met de onderlinge samenhang van allerlei vormen van beleid, in dit geval van het opleidings- en organisatiebeleid. Wanneer niet duidelijk is welke resultaten de organisatie met de opleidingsactiviteit wil realiseren, dan wordt het lastig om strategisch afgestemde opleidingen te realiseren. Opleidings- en leeractiviteiten sluiten dan onvoldoende aan op problemen en ontwikkelingen in de organisatie, terwijl dit wel iets is waar arbeidsorganisaties naar streven (Thijssen, 1997).

#### **9.2.2 Hoe oordelen stakeholders over de strategische afstemming?**

Ondanks het feit dat er geen sprake is geweest van een breed afstemmingsproces, oordelen de vier respondentgroepen gemiddeld redelijk positief over de wijze waarop dit proces in hun organisatie heeft plaatsgevonden (zie § 6.3.1). Er zijn in dit opzicht echter significante verschillen. De opleidingsfunctionarissen oordelen het meest positief, terwijl de medewerkers het minst positief scoren. De selectieve non-respons kan er overigens toe hebben geleid dat het gemiddelde oordeel positief vertekend is. Het oordeel van de respondenten over de kwaliteit van het afstemmingsproces bij automatiseringsopleidingen wijkt overigens niet af van dit oordeel over de sociale vaardigheidsopleidingen, ondanks het feit dat de afstemmingsprocessen voor beide typen opleidingen verschillend zijn.

#### **9.2.3 Hoe oordelen stakeholders over de opleidingseffectiviteit?**

De vier respondentgroepen oordelen gemiddeld redelijk positief over de effecten die met de geselecteerde automatiserings- en sociale vaardigheidsopleidingen zijn gerealiseerd (zie § 6.4.1). Er zijn in dit opzicht significante verschillen tussen de respondentgroepen geconstateerd. De opleidingsfunctionarissen oordelen gemiddeld weer het meest positief, terwijl de deelnemers het minst positief oordelen. Verder

geldt dat ook hier de selectieve non-respons er toe kan hebben geleid dat het gemiddelde oordeel positief vertekend is. Het oordeel over de effecten van de sociale vaardigheidsopleidingen is overigens significant lager (-.25) dan het oordeel over de effecten die met automatiseringsopleidingen zijn gerealiseerd. Dit werd niet verwacht, omdat het afstemmingsproces bij het laatste type opleidingen minder breed en intensief is geweest dan bij de sociale vaardigheidsopleidingen. In paragraaf 9.2.5 wordt hier nader op ingegaan.

#### **9.2.4 Beïnvloedt strategische afstemming de effectiviteit van bedrijfsopleidingen?**

De resultaten tonen aan dat strategische afstemming inderdaad samenhangt met de (gepercipieerde) effectiviteit van bedrijfsopleidingen. Het aantal domeinen en het aantal niveaus waarop het afstemmingsproces heeft plaatsgevonden levert een - zij het geringe - positieve bijdrage aan de effectiviteitsscore. Het oordeel van de respondenten over de kwaliteit van dit afstemmingsproces blijkt echter een belangrijker voorspeller voor de opleidingseffectiviteit te zijn dan het gerealiseerde afstemmingsproces. Het effect van het aantal domeinen en niveaus waarop het afstemmingsproces heeft plaatsgevonden wordt dan zelfs teniet gedaan. Het blijkt dus niet uit te maken welke afstemmingsprocedure gevolgd wordt, mits de betrokken stakeholders maar positief oordelen over de kwaliteit van het gerealiseerde afstemmingsproces. De opleidingseffectiviteit wordt zelfs extra positief beoordeeld, naarmate het bedrijfsoordeel over de kwaliteit van de strategische afstemming positiever is. Omdat het extra effect van de bedrijfsscore voor het afstemmingsoordeel op de opleidingseffectiviteit het effect van de individuele scores met .15 overstijgt (zie § 7.5.1), kan dit niet alleen uit het verschijnsel van het vermijden van de cognitieve dissonantie worden verklaard, maar moet het mede aan het afstemmingsproces in arbeidsorganisaties worden toegeschreven.

Er is in dit verband tevens onderzocht in welke mate de betrokkenheid van stakeholders bij het proces van strategische afstemming (strategisch partnerschap) belangrijk is voor de (gepercipieerde) effectiviteit van bedrijfsopleidingen.

##### **Strategisch partnerschap en externe consistentie**

Strategisch partnerschap is eerder omschreven als de samenwerking tussen alle stakeholders die nodig is om strategisch afgestemde opleidings- en leeractiviteiten te kunnen realiseren. Dergelijke samenwerking creëert consensus - externe consistentie - over de wijze waarop de geconstateerde problemen moeten worden opgelost. Het creëert tevens commitment bij alle betrokkenen om de doelen van de organisatie daadwerkelijk met behulp van opleidings- en leeractiviteiten te realiseren (Fullan, 1991; Glauqué, 1997; Wognum et al., 1998). In hoofdstuk 6 is echter geconstateerd dat de stakeholdergroepen op vrijwel alle variabelen van strategische afstemming significant van elkaar verschillen. Ook het oordeel over de kwaliteit van het afstemmingsproces vertoont significante verschillen. Van samenwerking en consensus lijkt weinig sprake. Er werd verwacht, dat naarmate respondenten in hun oordeel meer met elkaar zouden overeenstemmen, opleidingseffecten hoger zouden zijn. Hiervoor

zijn in het onderzoek van Kessels (1993) ook aanwijzingen gevonden. In het onderhavige onderzoek kon echter geen effect van homogeniteit in afstemmingsoordelen op de opleidingseffectiviteit worden aangetoond.

Toch zijn er wel indicaties dat overeenstemming en samenwerking tussen alle respondentgroepen noodzakelijk is om strategisch afgestemde en effectieve opleidingstrajecten te realiseren. In het afstemmingsoordeel binnen de bedrijven zijn namelijk de gemiddelde scores van elk van de vier stakeholdergroepen verwerkt. Bij verschillen in afstemmingsoordelen zal een hoge score op het afstemmingsoordeel van één van de groepen dan ook worden afgezwakt door een lager oordeel van één van de andere groepen. Stemmen de respondentgroepen overeen in hun oordeel over de kwaliteit van het afstemmingsproces, dan zal een hoge score van één van de groepen juist resulteren in een gemiddeld hoge score op het afstemmingsoordeel binnen de bedrijven. En dit leidt, zo laten de resultaten in dit onderzoek zien, tot een hogere (gepercipieerde) opleidingseffectiviteit.

#### **9.2.5 Beïnvloeden factoren uit de arbeids- en opleidingscontext de opleidings-effectiviteit?**

Er is tevens nagegaan of, en in welke mate het oordeel van de respondenten over de effectiviteit van de geselecteerde opleidingen verschilt als gevolg van bepaalde kenmerken uit de arbeids- en opleidingscontext. Op basis van de contingentietheorie wordt vaak aangenomen dat er een sterke relatie bestaat tussen deze kenmerken en de wijze waarop organisatieprocessen verlopen. Afwijkingen van een passend patroon veroorzaken volgens contingentietheoretici een lagere organisatie-effectiviteit.

Voor de factoren grootte en structuur van de arbeidsorganisatie, structuur van de opleidingsorganisatie, en transfer- en evaluatiecondities zijn geen verschillen in het oordeel over de gerealiseerde opleidingseffectiviteit geconstateerd. Ander onderzoek waarin deze resultaten worden ondersteund, is niet bekend, met uitzondering van een recentelijk afgesloten studie naar het effect van werkplekopleiden (Van der Klink, 1999). In zijn onderzoek constateerde Van der Klink, dat de transfer van werkplekopleidingen hoofdzakelijk kan worden verklaard door kenmerken van cursisten (zoals zelfvertrouwen en gedrag bij afronding van de opleiding). Kenmerken van de werkplek (zoals 'ondersteuning door de manager' en 'werkdruk') oefenen nagenoeg geen invloed uit op de mate waarin transfer van gedrag optreedt. Deze laatste kenmerken zijn in hoofdstuk 3 van dit proefschrift tot de transfercondities gerekend.

Voor andere factoren uit de arbeids- en organisatiecontext is wel een relatie met de (gepercipieerde) opleidingseffectiviteit geconstateerd. Het effect van automatiserings- en sociale vaardigheidsopleidingen verschilt bijvoorbeeld wanneer er een tekort in het huidig functioneren moet worden opgelost. Ook is geconstateerd dat het opleidingsklimaat in de arbeidsorganisatie negatief samenhangt met de opleidings-effectiviteit. Dit geldt ook voor de positie van de opleidingsafdeling wanneer deze

deel uitmaakt van een stafafdeling. De vorm waarin de opleiding is gegoten blijkt eveneens negatief samen te hangen met de (gepercipieerde) opleidingseffectiviteit. Maatwerkopleidingen blijken vergeleken met standaard- en andere opleidingen, tot een gemiddeld lagere opleidingseffectiviteit aanleiding te geven. Dit verklaart ten dele waarom de effectiviteit van sociale vaardigheidsopleidingen lager uitvalt dan de effectiviteit van automatiseringsopleidingen. Opleidingen sociale vaardigheden zijn significant vaker als maatwerk vormgegeven dan automatiseringsopleidingen. Onderzoek dat deze bevindingen kan ondersteunen, is echter niet gevonden. Voor zover bekend bevat alleen het eerder genoemde onderzoek van Van der Klink (1999) aanwijzingen in deze richting. Van der Klink relateert namelijk de werkplek als krachtige opleidingssetting, met name door de spanningsvolle relatie die er bestaat tussen het leveren van productieve arbeid enerzijds en het creëren van voldoende ruimte voor leerprocessen anderzijds. En juist werkplekopleidingen worden door een hoog maatwerk-gehalte gekenmerkt.

Het oordeel over de kwaliteit van de ontwikkeling en uitvoering van de verzorgde opleiding laat een positief verband met de opleidingseffectiviteit zien. Deze samenhang wordt zelfs groter wanneer het gemiddelde bedrijfsoordeel positiever is. Uit de interactie-effecten van dit oordeel met het oordeel over de kwaliteit van de gerealiseerde afstemming blijkt, dat dit afstemmingsoordeel in bedrijven met een qua ontwikkeling en uitvoering goede opleiding, lager is dan het afstemmingsoordeel in bedrijven met in dit opzicht minder goede opleidingen. Een goede opleiding lijkt daarmee voor een minder goed afstemmingsproces te kunnen compenseren. Ook dit kan ten dele verklaren waarom het oordeel over de effectiviteit van automatiseringsopleidingen significant hoger uitvalt dan dat over sociale vaardigheidsopleidingen, ondanks het feit dat het afstemmingsproces voor automatiseringsopleidingen minder intensief is geweest dan het afstemmingsproces voor opleidingen sociale vaardigheden (§ 6.5.4). De technisch-instrumentele competenties die in automatiseringsopleidingen aan de orde zijn, zullen veelal direct toepasbaar zijn in de werksituatie, terwijl voor de toepassing van de sociale competenties uit de sociale vaardigheidsopleidingen juist een extra vertaalslag nodig is. Automatiseringsopleidingen kunnen daardoor ook bij een minder intensief afstemmingsproces eerder dan sociale vaardigheidsopleidingen effectief zijn en tot een positief oordeel over de gerealiseerde opleiding leiden.

### **9.2.6 Conclusie**

Uit het voorafgaande mag worden geconcludeerd dat de centrale onderzoeksvraag is beantwoord: strategische afstemming levert een positieve bijdrage aan de (gepercipieerde) effectiviteit van bedrijfsopleidingen. Daarbij moet worden bedacht dat het onderzoek betrekking heeft gehad op het proces van strategische afstemming, de weergave van de 'realized strategy'. Onderzoek van de zogenaamde 'intended strategy', door bijvoorbeeld beleidsplannen en beleidsintenties te analyseren, had andere resultaten kunnen opleveren. Bedrijven zijn zich namelijk wel bewust van de noodzaak om leerprocessen meer te integreren in de arbeidsorganisatie. Zij zijn



echter niet vergevorderd met de realisatie daarvan (Onstenk, 1995; Wognum et al., 1998). En 'intended strategies' worden zelden in de bedoelde vorm geïmplementeerd (Mintzberg, 1994).

### **9.3 Methodologische aspecten**

Deze paragraaf bevat een reflectie op enkele kenmerken van de gekozen onderzoeksmethode. Eerst wordt ingegaan op de selectie van respondenten, vervolgens wordt de keuze voor de survey-methode belicht. Daarna wordt aandacht besteed aan de constructie van enkele variabelen en wordt de generaliseerbaarheid van de bevindingen besproken.

#### **Selectie van respondenten**

De afzonderlijke variabelen voor de vier domeinen van strategische afstemming hebben een goed beeld gegeven van de wijze waarop het afstemmingsproces heeft plaatsgevonden. De vraag is echter of hiermee het gehele afstemmingsproces in beeld is gebracht. Er zijn immers maar vier stakeholdergroepen in het onderzoek betrokken, te weten: opleidingsfunctionarissen, deelnemers aan de geselecteerde opleidingen, hun direct leidinggevenden en hun medewerkers. Naast direct leidinggevenden hadden ook managers op hogere hiërarchische niveaus geselecteerd moeten worden, om informatie over afstemmingsprocessen op het tactische en vooral het strategische beleidsniveau te kunnen verkrijgen. Voorafgaande aan de respondentselectie bestond echter het vermoeden, dat het problematisch zou zijn dergelijke functionarissen in het onderzoek te betrekken. Deze inschatting bleek juist. In veel organisaties was het al lastig om opleidingsdeelnemers, hun leidinggevenden en hun medewerkers in het onderzoek te betrekken. Een deel van de bedrijven-uitval in het selectieproces is hierdoor veroorzaakt. Deze uitval zou groter zijn geweest, indien ook de medewerking was gevraagd van managers en andere organisatieleden op hogere beleidsniveaus in de arbeidsorganisatie. Het ontbreken van deze stakeholders is deels ondervangen door opleidingstrajecten te selecteren waaraan door functionarissen werkzaam op meerdere niveaus in het bedrijf is deelgenomen. Door van hen de directe chefs te selecteren komen ook de hogere beleidsniveaus in beeld. Uit de informatie over de functie- en het functieniveau van de respondenten (hoofdstuk 5) kan worden afgeleid dat de aanpak in dat opzicht is geslaagd. Het probleem om informatie over afstemmingsprocessen op het tactische en vooral het strategische beleidsniveau te kunnen verkrijgen, kon daardoor enigszins worden ondervangen.

#### **De survey-methode**

De vraag is of de survey-methode de juiste manier was om de centrale onderzoeksvraag te beantwoorden. Er was immers bij de aanvang van de studie nog weinig bekend over opleidingsbeleidsvorming en de samenhang met de effectiviteit van bedrijfsopleidingen. Er had om die reden ook gekozen kunnen worden voor een voortzetting van de gevalsstudies om de relatie tussen opleidingsbeleidsvorming en de effectiviteit beter te kunnen bestuderen. Dan had ook de feitelijke effectiviteit

onderzocht kunnen worden, in plaats van de gepercipieerde effectiviteit, zoals nu is gebeurd. Bovendien was de kans groter geweest, dat ook functionarissen van hogere beleidsniveaus als respondenten geselecteerd hadden kunnen worden. Gevalsstudies leiden echter niet tot algemene inzichten omdat de onderzoeksresultaten niet voor een grotere populatie geldig hoeven te zijn. En juist dat is belangrijk voor meer inzicht in de algemene kenmerken van opleidingsbelevingsvorming en de samenhang met de effectiviteit van bedrijfsopleidingen. De survey-methode was dus voor de beantwoording van de onderzoeksvragen in dit onderzoek het meest geschikt. Met behulp van gevalsstudies kan wel worden onderzocht op welke wijze de verkregen inzichten naar specifieke situaties vertaald kunnen worden. Ook kan met behulp van gevalsstudies de samenhang tussen de feitelijke en de gepercipieerde effectiviteit worden geëxploreerd, alvorens deze in grootschalig kwantitatief onderzoek verder te onderzoeken, ter aanvulling op de resultaten in deze studie.

### **Constructie van variabelen**

Het concept strategische afstemming is in twee categorieën verdeeld: de feitelijke afstemming en het oordeel over de kwaliteit van het afstemmingsproces. De laatste categorie betreft het oordeel van de respondenten over de wijze waarop het afstemmingsproces op de vier domeinen van strategische afstemming afzonderlijk heeft plaatsgevonden (de eerste categorie). Om de *feitelijke afstemming* voor de vier domeinen gezamenlijk te kunnen meten zijn twee nieuwe variabelen geconstrueerd: afstemmingsdomein en afstemmingsniveau. De variabele 'afstemmingsdomein' meet het aantal domeinen van strategische afstemming waarover door de respondenten informatie is gegeven. De variabele 'afstemmingsniveau' zegt iets over het aantal beleidsniveaus in de arbeidsorganisatie waar strategische afstemming betrekking op heeft gehad. Deze variabelen vormen echter een minimale afspiegeling van de wijze waarop het afstemmingsproces daadwerkelijk is verlopen. Ze geven bijvoorbeeld geen inzicht in het aantal fasen van het afstemmingsproces waarin de respondenten hebben geparticipeerd, het aantal categorieën waarover zij informatie hebben verstrekt, het aantal overlegsituaties waaraan zij hebben deelgenomen, het aantal procedures voor informatieverzameling dat zij hebben toegepast en het aantal typen doelen dat zij hebben geformuleerd. In hoofdstuk 5 is geconstateerd dat arbeidsorganisaties juist in deze opzichten van elkaar kunnen verschillen, terwijl uit de correlatiematrix (bijlage III) kan worden afgelezen dat de meeste van deze aspecten significant positief met het afstemmingsoordeel correleren. Indien een variabele was geconstrueerd die een genuanceerder beeld van het feitelijke afstemmingsproces had gegeven, dan was wellicht een sterker effect op de opleidingseffectiviteit gevonden dan het geconstateerde effect van de variabelen 'afstemmingsdomein' en 'afstemmingsniveau'. Deze verklaarden immers maar een gering percentage van de variantie in de effectiviteitsscore, terwijl dit effect bij de interactie met het afstemmingsoordeel niet meer aanwezig was.

In hoofdstuk 5 is geconstateerd dat er geen betrouwbare schaal voor het *oordeel over het evaluatieproces* kon worden geconstrueerd, waardoor de schaal uit het onderzoek moest worden verwijderd. Er kon daardoor geen inzicht worden verkregen in de kwaliteit van de evaluaties die, zoals in paragraaf 5.5. is beschreven, in meer of

mindere mate wel zijn uitgevoerd. Eén van de mogelijke verklaringen daarvoor betrof de interpretatie van de term evaluatie. Ondanks de toelichting in de vragenlijst hieromtrent, lijken veel respondenten bij de beantwoording van de vragen niet van effectevaluatie te zijn uitgegaan, maar van de evaluatie van input- en proceskenmerken betreffende hun ervaringen met en tevredenheid over de opleidingsfunctionaris en de gevolgde opleiding. Het is daarom raadzaam om de term evaluatie te vermijden bij verdere operationalisaties van factoren die betrekking hebben op het oordeel over het evaluatieproces.

#### **Generaliseerbaarheid van de bevindingen**

In dit onderzoek is voor de multilevel analysemethode gekozen vanwege de geneste datastructuur, welke is ontstaan als gevolg van de getrapte selectie van respondenten. Voor deze multilevel analyses zijn veel onderzoekseenheden noodzakelijk indien we een verband dat in de populatie bestaat (tussen strategische afstemming en opbrengsten van bedrijfsopleidingen) niet willen mislopen. Met 44 bedrijven bleek die kans bij benadering niet groter dan 25% te zijn. Er is dus een gegronde reden om aan te nemen dat hetgeen in dit onderzoek is gevonden voor alle bedrijven geldt die aan de selectiecriteria voldoen (bedrijven met meer dan 500 werknemers uit de bedrijfstakken Industrie en Financiële en zakelijke dienstverlening, met een automatiseringsopleiding of een opleiding sociale vaardigheden).

Een ander probleem betreft het gegeven dat de uiteindelijke onderzoeksgroep van 44 bedrijven niet geheel representatief is voor alle bedrijven in de bedrijfstak Industrie en Financiële en zakelijke dienstverlening. Eveneens geldt dit bezwaar de niet perfecte representativiteit van de respondenten binnen de bedrijven voor alle werknemers binnen die bedrijven. Aangezien in deze studie echter het onderzoek naar verbanden tussen variabelen centraal stond (in plaats van bijvoorbeeld het peilen van het algemene kwaliteitsniveau van de afstemming) is dit gebrek aan representativiteit echter niet bezwaarlijk om naar de grotere populatie (van alle bedrijven en alle werknemers in de betrokken sectoren) te kunnen generaliseren (Zetterberg, 1963).

Een volgende vraag is of de resultaten ook generaliseerbaar zijn naar andere typen opleidingen en naar organisaties uit andere bedrijfstakken of met minder dan 500 werknemers. Dit lijkt aannemelijk om een aantal redenen:

1. Voor beide opleidingstypen in het onderzoek zijn verschillen in het afstemmingsproces geconstateerd. Ondanks deze verschillen is voor beide typen gevonden dat een positiever afstemmingsoordeel tot een hogere effectiviteits-score leidt. Het is daarom aannemelijk dat deze samenhang ook voor andere opleidingstypen geldt.
2. Bedrijfstakverschillen zijn in dit onderzoek nauwelijks geconstateerd. De onderzoekseenheden zijn daarop ook geselecteerd. Uit het eerder uitgevoerde haalbaarheidsonderzoek is gebleken dat de variabele bedrijfstak vooral van invloed is op de keuze van het vakgebied waarop opleidingen betrekking moeten hebben. De gevonden samenhang tussen het afstemmingsoordeel en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen lijkt daarmee ook voor andere bedrijfstakken van toepassing dan alleen de beide bedrijfstakken uit het onderhavige onderzoek.

3. Grote bedrijven zullen meer systematisch het proces van strategische afstemming kunnen uitvoeren dan kleinere bedrijven (vgl. Mulder et al., 1989). De gevonden samenhang tussen strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen blijkt echter niet afhankelijk van de wijze waarop het afstemmingsproces daadwerkelijk is uitgevoerd. Deze samenhang zal dus ook voor bedrijven van geringere omvang van toepassing kunnen zijn. Deze bedrijven zullen in hun afstemmingsproces wel uit moeten gaan van de vier onderscheiden afstemmingsdomeinen (participatie, informatie, formalisatie en beslissituatie). Het afstemmingsoordeel, als belangrijke voorspeller van de opleidingseffectiviteit, is immers op oordelen over deze vier domeinen gebaseerd.
4. Zoals eerder is aangegeven zijn de onderzoeksresultaten op onderdelen consistent met eerder uitgevoerd onderzoek (Kessels, 1993; Glauvé, 1997; Van der Klink, 1999).

Een andere vraag heeft betrekking op de generaliseerbaarheid naar de recentelijk sterk in de belangstelling gekomen minder formele vormen van opleiden en leren. De onderzoeksresultaten zijn immers gebaseerd op opleidingsactiviteiten in traditioneel vormgegeven opleidingsorganisaties. (zie hoofdstuk 5). Recente begrippen als 'leren te leren' en de 'lerende organisatie' vereisen niet zozeer 'traditionele' opleidings- en leeractiviteiten, maar flexibele, aan de situatie aangepaste programma's en concepten, zoals leren op de werkplek, coaching en mentoring, leergerichte teams. Het gaat in deze situaties om de constructie van maatwerk, waarbij zowel opleidingsfunctionarissen, leidinggevendenden, als overige werknemers uit de arbeidsorganisatie nauw betrokken moeten zijn (Tjepkema & Wognum, 1995). Standaardopleidingen zijn in dergelijke situaties veel minder geschikt.

Uit dit onderzoek is gebleken dat maatwerk minder effectief is dan standaardopleidingen of vormen van maatconfectie dat zijn. De positieve samenhang tussen het afstemmingsoordeel en de opleidingseffectiviteit was echter voor beide opleidingsvormen aanwezig. De onderzoeksresultaten lijken dan ook geldig voor de meer informele vormen van opleiden en leren. Om effectief te kunnen zijn stelt dit wel eisen aan een afstemmingsproces op zoveel mogelijk domeinen en niveaus van strategische afstemming.

#### **9.4 Implicaties voor de theorie**

Theorievorming op het terrein van opleidingsbeleidsvorming in relatie tot de effectiviteit van bedrijfsopleidingen is schaars. Dit geldt niet alleen voor Nederland, maar voor zover bekend ook daarbuiten. Met name in Amerikaanse literatuur wordt veel over deze onderwerpen geschreven, maar het blijft dan toch vooral bij theoretische beschouwingen die (nog) niet vanuit de empirie onderbouwd zijn (vgl. Torraco, 1995). Het schaarse onderzoek op dit terrein wijst wel in de richting van een toegenomen opleidingseffectiviteit, wanneer voorafgaande aan de opleiding doelen zijn geformuleerd en bekend is op welke wijze de opleiding kan bijdragen

aan het realiseren van de strategische doelen van de organisatie (Baldwin & Magjuka, 1997).

In dit onderzoek is geprobeerd om vanuit inzichten in verwante disciplines een theoretisch kader te bieden en is een opleidingseffectiviteitsmodel ontwikkeld. Dit model vormde de basis voor het onderzoeksmodel dat in hoofdstuk 3 is gepresenteerd en in dit onderzoek bruikbaar is gebleken. Empirische aanwijzingen voor het bestaan van een effect van het oordeel over de kwaliteit van strategische afstemming op de (gepercipieerde) effectiviteit van bedrijfsopleidingen zijn in hoofdstuk 7 gepresenteerd, terwijl hoofdstuk 8 aanwijzingen bevat voor de invloed van enkele factoren uit de arbeids- en opleidingscontext op deze opleidings-effectiviteit. De empirische bevindingen ondersteunen de theoretische noties die aan het opleidingseffectiviteitsmodel ten grondslag liggen. Er is echter nog veel onderzoek nodig om meer en betere voorspellers van de opleidingseffectiviteit te achterhalen, met behulp waarvan het opleidingseffectiviteitsmodel zo kan worden in- en aangevuld dat het een afdoende verklaring biedt voor de effectiviteit van bedrijfsopleidingen. In de volgende paragraaf wordt beschreven wat dit voor consequenties heeft voor toekomstig onderzoek.

## **9.5 Implicaties voor nader onderzoek**

De samenhang tussen het oordeel over strategische afstemming en de gepercipieerde effectiviteit van bedrijfsopleidingen is het beste weergegeven in het multilevel analysemodel 2a (hoofdstuk 7). Dit analysemodel heeft als basis gediend voor de verdere empirische onderbouwing van het opleidingseffectiviteitsmodel. Aanvullend onderzoek is nodig om dit effectiviteitsmodel model zo te kunnen vervolmaken, dat het de componenten en relaties die er werkelijk toe doen, het beste weergeeft. Toekomstig onderzoek moet zich daarom concentreren op de volgende punten:

### **Samenhang tussen feitelijke afstemming en het oordeel over deze afstemming.**

Voor dergelijk onderzoek zal een variabele geconstrueerd moeten worden die een genuanceerder beeld van het feitelijke afstemmingsproces kan geven. De variabelen afstemmingsdomein en afstemmingsniveau geven slechts een summierere weergave van dit proces.

### **Homogeniteit in het afstemmingsoordeel.**

Hoewel het onderzoek indicaties voor het belang van de homogeniteit in het afstemmingsoordeel van de stakeholders van opleidings- en leersituaties heeft opgeleverd, kon het effect ervan op de opleidingseffectiviteit niet worden vastgesteld. Dit is onderzocht met behulp van de variabele heterogeniteit in afstemmingsoordelen tussen respondentgroepen per bedrijf. Deze variabele is gebaseerd op de standaarddeviaties van elke respondentgroep ten opzichte van de bedrijfsscore voor het afstemmingsoordeel. Nader onderzoek zal moeten uitwijzen of met behulp van een andere operationalisatie van de homogeniteit of heterogeniteit in

afstemmingsoordelen een significant effect ervan op de opleidingseffectiviteit wel kan worden aangetoond.

#### **Onderzoeken van strategische afstemming op alle niveaus.**

Door ook stakeholders uit het strategische en tactische beleidsniveau van de organisatie in het onderzoek te betrekken, kan het proces van strategische afstemming op alle beleidsniveaus worden onderzocht.

#### **Samenhang tussen gepercipieerde en feitelijke effectiviteit.**

Eerder is al gesuggereerd dat de samenhang tussen de gepercipieerde effectiviteit en de effectiviteit die feitelijk is gerealiseerd, met behulp van case-studies kan worden geëxploreerd alvorens deze in grootschalig kwantitatief onderzoek verder te onderzoeken.

#### **Effect van contextfactoren op de opleidingseffectiviteit.**

De exploratie in hoofdstuk 8 heeft al een aantal factoren opgeleverd dat in onderzoek naar het effect van contextfactoren op de opleidingseffectiviteit moet worden meegenomen. Eén daarvan is het opleidingsklimaat dat in de arbeidsorganisatie aanwezig is. Dit klimaat zal in toekomstig onderzoek niet alleen bij de opleidingsfunctionarissen, maar bij alle respondenten moeten worden gemeten, om de invloed op de opleidingseffectiviteit te kunnen onderzoeken. Pas dan wordt duidelijk of de effectiviteit van bedrijfsopleidingen positief door het opleidingsklimaat wordt beïnvloed en daarmee de bevindingen van bijvoorbeeld Kessels (1993) en Rouiller & Goldstein (1993) worden ondersteund. Ook lijkt nader onderzoek gewenst naar de invloed van transfer- en evaluatiecondities op de effectiviteit van bedrijfsopleidingen.

#### **Interne consistentie tussen de contextfactoren.**

Het lijkt onwaarschijnlijk dat elke contextfactor afzonderlijk de opleidings-effectiviteit bevordert (vgl. Roth, 1992). Onderzoek naar interne consistentie tussen de factoren uit de arbeids- en opleidingscontext is daarom wenselijk. Dergelijk onderzoek naar configuraties van factoren zal kunnen starten door zowel binnen als tussen bedrijven de contextfactoren in effectieve opleidings- en leersituaties te vergelijken met de factoren in ineffectieve situaties. Daarbij moet rekening worden gehouden met de wijze waarop het afstemmingsproces, gegeven de context, is vormgegeven. Zoals in hoofdstuk 2 is opgemerkt, vereisen onzekere situaties bijvoorbeeld een meer flexibele werkwijze dan situaties waar de onzekerheid gering is en vast routines meer aan de orde zijn.

#### **Afstemmingsprocedures in minder traditionele opleidingsituaties.**

Omdat veel van de recentelijk in de belangstelling staande vormen van opleiden en leren afwijken van de traditionele opleidingsactiviteiten uit deze studie, is onderzoek nodig naar de wijze waarop de afstemmingsprocedure in meer informele opleidings- en leersituaties wordt vormgegeven.

Om dergelijk aanvullend onderzoek in de praktijk te kunnen verrichten, moeten voldoende strategisch afgestemde opleidings- en leersituaties geselecteerd kunnen worden, hetgeen eisen stelt aan de afstemmingsprocessen in arbeidsorganisaties. Daarover handelt de volgende paragraaf.

## **9.6 Implicaties voor de praktijk**

Eerder is al opgemerkt dat veel bedrijven zich wel bewust zijn van de noodzaak leerprocessen meer te integreren in de organisatie, maar nog niet vergevorderd zijn met de realisatie hiervan (vgl. Wognum et al., 1998). Deze paragraaf bespreekt daarom enkele implicaties van de onderzoeksresultaten voor de praktijk.

### **Oordeel over strategische afstemming**

Uit de resultaten is gebleken dat vooral het oordeel over de kwaliteit van strategische afstemming een positief effect heeft op de (gepercipieerde) effectiviteit van bedrijfsopleidingen. Naarmate het oordeel positiever is, wordt ook de effectiviteit hoger ingeschat. Bedrijven zullen er dan ook naar moeten streven om alle stakeholders, waar mogelijk en voor zover functioneel, bij de strategische afstemming te betrekken. De voor probleemoplossing benodigde informatie zal in formele en/of informele overlegsituaties op meerdere beleidsniveaus moeten worden verzameld, terwijl meerdere typen opleidingsdoelen op meerdere beleidsniveaus geformuleerd moeten worden om verticale beleidsintegratie te kunnen realiseren.

Door aandacht aan deze vier domeinen te schenken, zal het afstemmingsproces tot strategisch beter afgestemde opleidings- en leeractiviteiten leiden met behulp waarvan de medewerkers van de organisatie zich die kennis en vaardigheden zullen verwerven die de organisatie nu en in de toekomst nodig heeft. Samenwerking tussen respondenten (of: strategisch partnerschap) is noodzakelijk om consensus bij betrokkenen te realiseren over wat het probleem is en hoe het door middel van opleidings- en leeractiviteiten kan worden opgelost. Het leidt tot commitment bij alle betrokkenen om de doelen van de organisatie daadwerkelijk met behulp van de ingezette opleidings- en leeractiviteiten te realiseren. Verwacht mag worden dat onvoldoende deelname van organisatieleden aan het afstemmingsproces, zoals in deze studie is geconstateerd, tot een negatiever afstemmingsoordeel kan leiden en resulteert in problemen en weerstanden ten aanzien van de implementatie van de opleidings- en leeractiviteiten (Fullan, 1991; Glauvé, 1997; Wognum et al., 1998) en daarmee tot een lagere opleidingseffectiviteit.

De opleidingsfunctionaris zal in dit geheel een belangrijke rol als opleidingsadviseur kunnen gaan vervullen, ter ondersteuning van de overige participanten in het afstemmingsproces. Bedrijven moeten zich in dit verband bezinnen op de wijze waarop de opleidingsfunctie is vormgegeven. Daarover gaat de volgende subparagraaf.

### **Structuur en werkwijze van de opleidingsafdeling**

Gebleken is dat de opleidingsafdeling een lagere effectiviteit zal realiseren, wanneer zij als stafafdeling is gepositioneerd. Om effectievere opleidingen te kunnen

realiseren kunnen twee strategieën worden gehanteerd. De ene strategie is, dat opleidingsafdelingen meer in de lijn worden geplaatst. Dit vergroot echter de afstand tot de bedrijfsstrategie, waardoor verticale beleidsintegratie moeilijker realiseerbaar wordt.

De andere strategie is de werkwijze als stafafdeling verbeteren. Kloosterboer en Sterk (1996) wijzen in dit verband op het bepalen van een strategische mix, gericht op centrale én op decentrale sturing. Opleidingsfunctionarissen moeten beide activiteiten kunnen uitvoeren. Centraal beleid maken, doorvoeren en bewaken is belangrijk om de afstemming van het opleidingsbeleid met het bedrijfsbeleid te kunnen garanderen. Actief ondersteunen en bijdragen aan de opleidingsbetrokkenheid van de lijn is noodzakelijk om verticale beleidsintegratie te kunnen realiseren (zie ook Wognum et al., 1998). Deze functie-invulling past binnen de recentere opvattingen van opleiden en leren, waarin een meer adviserende, ondersteunende en coördinerende rol van opleidingsfunctionarissen is weggelegd (Tjepkema & Wognum, 1995).

## 9.7 Afsluitend

In dit onderzoek lag het accent op het voortraject van bedrijfsopleidingen, het traject waarin de opleidingsdoelen in een proces van strategische afstemming worden geformuleerd. Uit de resultaten kan worden afgeleid, dat investering in dit voortraject loont. Mits juist aangepakt maakt het dat opleidingsdoelen weloverwogen worden geformuleerd en dat alle betrokkenen zich daarin kunnen vinden. Het leidt tot strategisch afgestemde en naar het oordeel van de stakeholders effectieve opleidings- en leersituaties. Hoewel de betekenis die achteraf aan de effectiviteit van bedrijfsopleidingen wordt toegekend (de gepercipieerde opleidingseffectiviteit) van minstens zo groot belang is als de feitelijke effectiviteit van bedrijfsopleidingen (zie hoofdstuk 3), is toekomstig onderzoek belangrijk om het effect van strategische afstemming op de feitelijke effectiviteit te kunnen bepalen en het opleidings-effectiviteitsmodel van empirische ondersteuning te voorzien.

Er blijven echter situaties denkbaar waarin een weloverwogen proces van strategische afstemming niet mogelijk is. Alleen in dergelijke situaties lijkt het inzetten van een goede standaardopleiding of maatconfectie-opleiding de beste oplossing. Uit dit onderzoek is namelijk gebleken dat de gepercipieerde effectiviteit van dergelijke opleidingsvormen hoger is dan de gepercipieerde effectiviteit van een maatwerkopleiding. Om voor het effect van het minder goede afstemmingsproces te kunnen compenseren, is het wel essentieel dat alle deelnemers tevreden zijn over de ontwikkeling en uitvoering van de gevolgde opleidingsactiviteit.



## Summary

This thesis focuses on whether HRD programs and other learning activities are more effective when companies consider HRD goals and objectives more carefully prior to designing such programs. In other words: does the HRD policymaking process influence HRD effectiveness? In most cases, the researcher merely gains an insight into the strategies the company has planned for the future, the so called 'intended strategy' (Mintzberg, 1994). That is why this thesis studies the effectiveness of the realised strategy, which is reflected in the term 'strategic HRD aligning'.

### Theoretical framework

Strategic HRD aligning is a key concept of HRD policymaking. It is a dynamic and interactive process in which, as part of an ongoing and future company policy, appropriate HRD goals and objectives are formulated concerning employees' and company development using targeted learning processes of improvement and innovation. Thinking of policy in terms of goals and strategies, which according to Hoogerwerf (1993) forms the basic structure of any policy, is often termed 'final thinking'. According to the ideal, purely rational model, policymaking processes are typically sequential, linear and mainly top-down. Other policy models have been developed that deviate from this and which take the practical situation more into account, like neo-rational models or the incremental and mixed-scanning approaches. Such models imply that goals and objectives are drawn up according to sufficient information and in consultation with all those involved. This makes consensus possible regarding the intended goals and objectives. However, policy procedures are not always rational by any means (Hoppe, 1985; Mintzberg, 1994). One such example is the garbage-can model (Cohen, March & Olsen, 1972). Also for several decades policymaking was limited to a small group of policymakers at top management level. Several authors, including Mintzberg (1994) and Galagan (1997), distance themselves from this traditional approach maintaining that what is needed for all those involved, within and outside the organisation, is to participate in this process in order to create commitment among employees and to achieve a successful implementation of policy. A greater involvement leads to psychological ownership – a precondition for implementing effective HRD programmes and other learning interventions (cf. Herman & Herman, 1998).

Strategic HRD aligning is based on this assumption. It refers to the interrelationship between HRD representatives and relevant company employees at various levels of the organisation: the so-called HRD stakeholders. It is characterised by three stages: 1. identifying organisational strategies, problems and developments; 2. examining these in relation to possible HRD implication; 3. making strategic choices about the way in which strategies, problems and developments (further referred to as 'problem') can be supported by HRD programs or other learning activities. Strategic HRD aligning is thus characterized by four aspects: participation, information, formalisation, and decisionmaking. *Participation* means the involvement of

## Summary

participants in the aligning process. Theoretically, optimal strategic policymaking should take place at strategic, tactical and operational levels within organisations, with relevant stakeholders being involved at every level. *Information* refers to the data needed to gain more insight into the problem and related HRD needs. Data from various organisational levels are needed to decide which HRD goals and objectives are important in order to align HRD programs to the company. *Formalisation* refers to the formal consultative structure and information gathering procedures of the aligning process. *Decision making* is concerned with the strategic choices of the aligning process, i.e. HRD goals and objectives, the content of HRD programs and activities, and the target groups. It is assumed that, by paying attention to these four aspects, the HRD aligning process will lead to strategically aligned and effective HRD programs and activities. These will provide employees with the competencies needed to improve their work performance so that they can contribute to the achievement of important organisational goals. HRD effectiveness is then conceived as the extent to which HRD goals and objectives (the planned results) are achieved. In order to define the level of effectiveness, HRD effects can be measured at learning (effects on knowledge, skills and attitudes), behavior (effects on job performances of individual employees) and production results levels (effect on the performance results of groups, departments or the company).

## Research questions

In this thesis the main research question is whether HRD effectiveness will be influenced by HRD policymaking processes. In order to answer this question, the following five research questions have been formulated:

1. How did the strategic HRD aligning process take place within companies?
2. What is the opinion of the stakeholders on the strategic HRD aligning process within their companies?
3. What is the opinion of the stakeholders on the effectiveness of HRD programs and activities?
4. Does the strategic HRD aligning process affect the (perceived) effectiveness of HRD programs and activities?
5. To what extent does the (perceived) HRD effectiveness vary for organisation and HRD related factors?

## Methods

To answer these questions a survey was carried out among forty-four organisations in two economic sectors (industry, and financial and commercial services) in order to study actual HRD aligning processes in two frequently recurring fields of HRD activities, automation and social skills. Data were collected using four comparable questionnaires sent to the four groups of respondents of the selected automation and social skills programs, i.e. the HRD representative (N=44), participants (N=357), their supervising manager (N=242) and their (possible) subordinate (N=124). The

questionnaires were designed to collect information on the aforementioned theoretical framework and comprised groups of questions and statements. The results were compared with the effects of these HRD programs as reported by the four groups of stakeholders. To arrive at answers to the research questions, the analysis is straightforward where descriptive statistics, cross-tabulations, chi-square analysis and one-way analysis of variance suffice. Factor analysis was used to construct reliable opinion scales of the Likert type. In the opinion scale 'quality of strategic HRD aligning' all four aspects of the aligning process were represented. Because of the hierarchical, nested data structure multilevel statistical models (cf. Goldstein, 1995) allowed us to make statistical inferences both at individual respondent (the sample size of which is 767) and company (the sample size of which is 44) levels.

### **Answering the research questions**

#### *1. How did the strategic HRD aligning process take place within companies?*

Results indicate that HRD participants, their supervising managers and subordinates attach great interest to contributing to aligning processes (HRD representatives are not questioned in this perspective). It turned out, however, that their interests are insufficiently converted into real contributing activities. Findings indicate that, on average, the four groups of respondents are involved in less than one of the three stages of the aligning process. With the exception of the HRD representatives, they provided information on less than one information category out of ten. Also scant participation in formal or informal consultative structures was found and minor use made of information gathering procedures. In most companies studied no broad aligning process at strategic, tactical and operational levels was found. The aligning process was restricted to one organisational level, on average, mostly the operational one. This means, that in most cases HRD goals and objectives were formulated concerning the skills, knowledge and attitudes that HRD participants had to master at the end of the program. In this context, no differences were found between automation and social skills programs. Both programs, however, do vary on the other three aspects of the aligning process. Generally speaking the aligning process for social skills programs was somewhat more intensive than for automation programs. The four groups of stakeholders vary in their contribution towards the aligning processes. This is mainly the case for the kind and level of HRD goals and objectives they planned to realise with the HRD programs. This, however, impedes external consistency which is seen as 'the homogeneity of the notions of parties involved on what the problem is and how it can be solved by means of educational provisions' (Kessels, 1993, p. 27).

Based on the findings, the conclusion can be drawn that, in general, the HRD aligning process within the companies studied was not really strategic and hardly interactive. It is then problematical to harmonise HRD policy processes in a vertical and horizontal direction.

*Vertical integration of HRD policy* concerns the harmonisation of policy processes at different organisational levels (i.e. strategic, tactical and operational). This kind of

## Summary

harmonisation was hardly found in the companies studied. Many stakeholders were not involved in the aligning process. HRD participants, their supervising managers and subordinates seem to have little idea of important data at strategic and tactical organisation levels, which is needed to gain more insight into the problem and into related HRD needs. HRD goals and objectives are mainly formulated at the operational level, concerning knowledge, skills and attitudes of employees at the end of the HRD programs. Although the higher goal levels are not frequently mentioned, these goals are important to clarify the importance of the newly acquired competencies for the whole company.

The absence of vertical policy integration hinders the extent to which *horizontal integration* will take place. Horizontal integration means the harmonisation of various kinds of policy, in this case the harmonisation of HRD policies and the policy of the organisation as a whole. If the intended HRD goals and objectives within the organisation are unclear, then it is problematical to arrive at strategically aligned HRD programs and activities.

### 2. *What is the opinion of the stakeholders on the strategic HRD aligning process within their companies?*

In spite of the fact that no broad aligning process at strategic, tactical and operational levels was found in most of the companies studied, the four groups of respondents thought fairly positively (M=3.5 on a five-pointscale) about the quality of the actual aligning process which had taken place in their organisation, although there are significant differences. The HRD representatives were the most positive respondents (M=3.9), while the subordinates scored lowest (M=3.2). The selective non-response is probably a reason for a slight positive bias. No differences were found between the respondents' opinion on the quality of automation programs or social skills programs, in spite of the varying aligning processes preceding both kinds of program.

### 3. *What is the opinion of the stakeholders on the effectiveness of HRD programs and activities?*

The four groups of respondents think fairly positively (M=3.5 on a five-pointscale) about the effects of the selected automation and social skills programs, although there are significant differences between the groups of respondents. HRD representatives are again the most positive respondents (M=3.8), while HRD participants now have the lowest score (M=3.5). With respect to this variable, the selective non-response may also be the reason for a somewhat positive bias. The mean opinion score for the effects of social skills programs is, however, significant lower (-0.3) than the mean score for the effects of automation programs. This was not expected, since the aligning processes preceding social skills programs was broader and more elaborate than in the automation programs. A possible explanation will be given later in this summary.

4. *Does the strategic HRD aligning process affect the (perceived) effectiveness of HRD programs and activities?*

It proved that strategic HRD aligning has indeed a positive effect on perceived HRD effectiveness. The number of aligning aspects and aligning levels (the organisation levels at which the aligning process took place), contributed positively, although to a small extent, to the mean score of HRD effectiveness. Respondents' opinion on the quality of the aligning processes is, however, a more important predictor of HRD effectiveness. Once this effect of the quality of the aligning process on HRD effectiveness has been taken into account, the effects of the number of aligning aspects and aligning levels disappear. The conclusion may be drawn that the kind of actual aligning process is unimportant, provided that the opinion of involved stakeholders on the quality of the HRD aligning process is positive. Perceived HRD effectiveness is even more positive when the mean company score on the quality of HRD aligning is higher. The extra effect of the average company score for strategic aligning exceeds the effect of the individual score for strategic aligning on HRD effectiveness with (0.2). The individual effect might be explained by the psychological phenomenon of avoiding cognitive dissonance (which in this case would imply that it is hard for individuals to be positive about the aligning phase and be negative on the HRD effects at the same time), but the extra effect of the average company score for strategic aligning cannot be explained by this phenomenon. Therefore we may conclude that the quality of the aligning process in companies also contributes to the effects of HRD.

It was also studied to what extent strategic partnership is important for the effects of strategic aligning on (the perceived) HRD effectiveness. Strategic partnership has to do with cooperation between all stakeholders in order to arrive at strategically aligned HRD programs and other learning activities. Such a cooperation creates consensus - external consistency - on the ways in which the founded problems have to be solved. It also creates commitment from all persons involved to realise the intended organisational goals and strategies with the planned HRD programs and learning activities (Fullan, 1991; Glaudé, 1997; Wognum, Drent & Slotman, 1998). Research findings indicate that the four groups of stakeholders differ on nearly all the variables of strategic aligning, including opinions on the quality of the aligning process. This indicates a low level of cooperation and consensus.

It was expected, that HRD effects would increase, if more consensus between the groups of stakeholders was to be found, a finding made in the study undertaken by Kessels (1993). In order to investigate this, the variable heterogeneity of opinion between respondent groups per organisation on the quality of the aligning process was constructed. This variable was based on the standard deviations of each respondent group according to earlier calculated company scores for perceived quality of the aligning process. Multilevel analysis indicated that no significant effect of heterogeneity in stakeholders' opinions on the quality of the aligning process on HRD effectiveness could be found. Heterogeneity of opinion on the aligning process did contribute negatively to the perceived effectiveness (-.5), but this is not significant (standard error 0.3). This also applied to the interactive effect of heterogeneity with the perceived quality of the alignment process between

companies. The extra effect of (-.20) on perceived effectiveness was likewise insignificant.

There are, however, indications of the importance of stakeholder consensus and cooperation in the aligning process. Average scores for each of the four stakeholder groups were included in respondents' opinion on the quality of the aligning process within their companies. Where there were differences of opinion concerning perceived quality a high score from one group was weakened by a lower opinion from another. Where respondent groups were unanimous in their opinion, then a high score from one of the groups resulted, in fact, in an average high score for the perceived quality of the aligning process within companies. As the results of this survey show, this led to a perceived increase in HRD effectiveness.

5. *To what extent does the (perceived) HRD effectiveness vary for organisation and HRD related factors?*

The survey also investigated to what degree respondents' opinion on the effectiveness of the chosen HRD program varied as a result of certain organisation and HRD related characteristics. According to contingency theory it is often assumed that there is a close link between these characteristics and the way in which organisational processes evolve. Deviating from an appropriate model, contingency theorists maintain, creates a lower degree of organisational effectiveness.

No differences of opinion on the level of HRD effectiveness achieved was observed for the factors size and structure of the organisation, structure of the HRD function, and transfer and evaluation conditions. Apart from a recent closed study into the effect of training in the workplace (Van der Klink, 1999), it is not known whether other research supports these findings. Van der Klink's study found that the transfer of training is largely explained by characteristics of participants, i.e. level of self-confidence and behavior after training. Workplace characteristics (support by the manager or pressure of work) had virtually no influence on the transfer of training. This dissertation has included such characteristics among the transferconditions.

A link was found, however, between other organisation and HRD related factors and perceived HRD effectiveness. For instance, the effect of automation and social skills programmes will vary wherever shortcomings in job performance need to be resolved. It was also found that the HRD climate in an organisation correlates negatively with HRD effectiveness. The same applies to the position of the HRD department when this is not placed in the management line, but is part of a staff department, for instance, the company's personnel department. The form the HRD program takes also correlates negatively with perceived HRD effectiveness. When compared to standard and other forms of HRD programs, tailor-made programmes result in a lower level of effectiveness. This partly explains why social skills programmes are often less effective than automation programmes, since the former are often custom-made. However, no studies were found to support these findings. As far as is known, only the earlier-mentioned Van der Klink study points in this direction. Van der Klink puts the workplace as a powerful setting for training into perspective, largely due to the area of tension that exists between producing profitable work on the one hand and creating sufficient space for learning processes

on the other. It is on-the-job training programmes, in fact, that are typically tailor-made.

Opinion on the quality of the development and implementing of a specific HRD programme correlates positively with HRD effectiveness. This correlation is greater still when the average opinion among stakeholders of a company is increasingly more positive. With regard to the interactive effect of this opinion on the opinion of the quality of the HRD aligning process, it appears that opinion on the aligning process is lower in companies with well developed and executed HRD programs than in companies with less well developed and executed programs. A good HRD programme appears to be able to compensate for a less effective aligning process. This also partly explains why opinion on the effectiveness of automation programmes is significantly higher than for social skills programmes despite the alignment process being less intensive for the former than for the latter type of programme. The technical and instrumental skills needed for automation programmes are much more directly applicable to the work situation, whereas there is an interpretative angle to applying skills acquired from social skills programmes. Thus automation programmes can be more effective than social skills programmes even with a less intensive aligning process and lead to a positive assessment of the program.

### **The main research question answered**

From the foregoing we can assume that the main research question has been answered: strategic HRD aligning contributes positively to the perceived effectiveness of HRD programmes. At the same time, it should be remembered that the study was concerned with the process of strategic aligning - replicating the 'realised strategy'. Investigating so-called 'intended strategy' by analysing policy planning and intentions, for instance, may have produced other outcomes. Companies are aware of the need to integrate learning processes into the work situation. However, they have not got very far in achieving this (Onstenk, 1995; Wognum et al., 1998). 'Intended strategies' are very rarely implemented in their 'intended' form (Mintzberg, 1994).

### **Methodological reflections**

#### *Selection of respondents*

The individual variables of the four areas of strategic HRD aligning gave a good overview of the way in which the alignment process took place. The point is, however, whether this gives a good impression of the entire aligning process. There were only four groups of stakeholders involved in the study: HRD representatives, programme participants, their immediate supervisors and their subordinates. As well as immediate supervisors, higher management should also have been chosen in order to provide information on aligning processes at tactical and especially strategic policy levels. This group however is difficult to involve in surveys. Their absence

## Summary

was partly overcome by selecting HRD programs involving personnel at various levels within the company. By choosing the immediate supervisors among them the higher policy levels of the company were also represented.

### *The survey method*

There is the question of whether a survey was the correct method to answer the main research question. Case studies could also have been used to study the relation between the HRD policymaking process and HRD effectiveness. Then the actual rather than the perceived effect could have been studied as is now the case. Moreover the chance was greater that managers at higher policy levels could have been selected as respondents. However, case studies do not result in general insights since the research results need not apply to a wider population, and it is precisely this that is important for gaining a better understanding of the characteristics of the HRD policymaking process and its relation to HRD effectiveness. Thus the survey method was the most appropriate for answering the research questions of this study.

### *The actual process of strategic aligning*

The process of strategic aligning was measured according to the four individual aspects of strategic aligning. Two new variables 'aligning aspects' and 'aligning levels' were constructed in order to measure the actual aligning of the four areas collectively. The first variable measured the number of aspects of strategic aligning provided by respondents' information. The second concerned the number of policy levels in the company related to strategic aligning. These variables, however, only reflected to a small extent the way in which the aligning process actually took place. For instance they gave no idea of the number of phases of the process in which respondents participated, the number of categories for which respondents supplied information, the number of consultation meetings respondents attended, the number of procedures used for collecting information and the number of formulated objectives. It is precisely in these areas that organisations may vary. If it had been possible to construct a variable that gave a more subtle impression of the actual aligning process a greater effect on HRD effectiveness would have probably been found than the effect found for the two aforementioned variables. These only explain a small percentage of the variance in the effectiveness score, in fact, while this effect was no longer present with the interaction with the opinion on the HRD aligning process.

### *The generalisation of the findings*

Several research similarities are necessary for the multilevel analyses used in this study if we are to avoid missing a link between strategic aligning and HRD effectiveness in the wider population. With 44 companies participating in the survey the chance of doing this was estimated at no more than 25%. Thus there is valid reason to assume that the findings of this study apply to all companies who conform to the selection criteria, i.e. less than 500 employees, belong to the industrial, or financial and commercial services sectors, and provide automation and social skills learning programs. It is also plausible that the results could also apply to other companies with different types of HRD programmes. Despite the differences in



actual aligning procedures prior to the automation and social skills programmes, the contribution of the opinion of HRD aligning on HRD effectiveness remained positive for both types of programme.

Another problem was the fact that the final survey group of 44 companies was not entirely representative of all companies in the industrial, or financial and commercial services sectors. At the same time respondents were not perfectly representative of all workers within a company. However, seeing that investigating the links between variables was central to this study, as opposed, say, to assessing the general quality of the aligning process, this lack of representation is no drawback to making generalisations about the wider population, i.e. every company and employee in these sectors (Zetterberg, 1963).

A final problem concerns generalising about less formal forms of training and development and other learning activities that have recently come to the forefront. The research results are largely based on traditional HRD activities. New concepts such as 'learn to learn' and 'the learning organisation' are based less on traditional HRD interventions, but more on flexible programmes and ideas adapted to suit the situation, like learning in the workplace, coaching and mentoring or learning-oriented teams. Custom-made programmes, in fact, in which trainers, managers and other workers are all closely involved (Tjepkema & Wognum, 1995). In such situations standard programmes are inappropriate. Although this study found that custom-made programmes were less effective than standard training programmes and other learning activities, the positive link between opinion on the aligning process and HRD effectiveness was present for both types of programmes. Thus the survey findings would also appear to apply to other, more informal forms of training and learning. In order for the link to be effective, this requires an HRD aligning process in as many aspects and at as many levels of strategic HRD aligning as possible.

### **Theoretical implications**

There is little theory development available in the Netherlands and abroad on the influence of HRD policymaking processes on HRD effectiveness. In American literature especially, much has been written on the subject, but it is limited to theoretical considerations that are not empirically-based (cf. Torraco, 1995). The research that there is points to increased effectiveness when objectives are formulated prior to the HRD programmes and when it is known how training and learning programmes can best contribute to achieving the strategic goals of an organisation (Baldwin & Magjuka, 1997). This study attempted to provide a theoretical framework and an HRD effectiveness model based on insights into other related disciplines. In this study empirical indications were found for certain relations in this model. These empirical findings support the theoretical concepts that underpin the HRD effectiveness model. Much more research is needed, however, to discover more and better predictors of HRD effectiveness so that the effectiveness model can then be fleshed out and provide us with an adequate explanation for the effectiveness of company HRD programmes. The following section describes the implications of this for future research.

### **Implications for research**

Further research into finding more and better predictors of training effectiveness needs to focus on the following points:

#### *The link between the actual and perceived HRD aligning process*

For this kind of research a variable needs to be constructed that gives a more subtle picture of the actual aligning process. The variables 'aligning aspects' and 'aligning levels' only provide a brief overview of this process.

#### *Homogeneity in the opinion on the quality of the aligning process*

No effect could be found concerning the heterogeneity of stakeholders' opinions on the quality of the aligning process on HRD effectiveness. The same applies to the interactive effect of heterogeneity with the opinion on the aligning process between companies. The variable heterogeneity is based on the standard deviations of each respondent group regarding the company score for opinion on the HRD aligning process. Further research needs to indicate whether with the use of another operationism of homogeneity or heterogeneity in opinion on the HRD aligning process a significant effect from this can be demonstrated on training effectiveness.

#### *Research into strategic aligning at all levels*

By involving stakeholders from strategic and tactical policy levels of the company the process of strategic aligning at all levels can be studied.

#### *The link between perceived and actual effectiveness*

It was suggested earlier that the link between perceived effectiveness achieved and actual effectiveness can be explored by using case studies prior to investigating these again in a large-scale, quantitative study.

#### *The effect of contextual factors on training effectiveness*

This survey has already produced several factors which should be considered when studying the effects of contextual factors on HRD effectiveness. One such factor is the HRD climate within a company. In future research this factor should be measured not only among HRD representatives but also among other respondents in order to investigate its influence on HRD effectiveness. Only then will it be clear whether HRD climate positively influences company HRD programmes and thus supports the findings, for instance, of Kessels (1993) and Rouiller & Goldstein (1993). Further research into the impact of transfer and evaluation conditions on HRD effectiveness is also recommended.

#### *Internal consistency between contextual factors*

It seems highly unlikely that every individual contextual factor promotes HRD effectiveness (cf. Roth, 1992). Research into the internal consistency between organisation and HRD related factors is therefore desirable. This research could start by comparing the contextual factors in effective training and learning programmes within and between companies with those in ineffective situations. At the same time,

account must be taken of the way in which the HRD aligning process is organised given a specific context. Uncertain work situations, for instance, require a more flexible approach than for situations where there are more fixed routines.

#### *Aligning processes in less traditional training situations*

Due to the recent trend for less traditional forms of HRD programmes than the ones mentioned in this survey, research is needed into the way the aligning process in more informal training and learning situations can be approached.

### **Implications for the HRD practice**

In order to carry out further research a sufficient number of strategic aligned training and learning situations need to be selected, which makes demands on the HRD aligning process within companies. This is reviewed in this section.

#### *Opinion on strategic aligning*

The results of the survey show that respondents' opinion on the quality of strategic aligning has a positive effect on the perceived effectiveness of HRD in companies. The more positive the opinion, the greater the degree of perceived effectiveness. Thus companies should strive to involve all stakeholders wherever possible and functional with the strategic aligning process. The necessary information for problem solving needs to be gathered in formal or informal consultative structures at various policy levels, while different kinds of HRD goals and objectives at several policy levels should be formulated in order to achieve vertical policy integration. By focusing on these four aspects the aligning process will result in more strategically aligned HRD programs and activities in which employees acquire the knowledge and skills needed for an organisation now and in the future. Cooperation between respondents – strategic partnership – is also necessary in order to gain consensus on what the problem is and how it can be resolved using HRD programs and other learning activities. This results in commitment among all those involved to really achieve the intended objectives. It is also expected that insufficient participation in the aligning process by stakeholders - as was found in this study – can lead to a more negative opinion of the process and result in problems and resistance towards implementing HRD programs and other learning interventions (Fullan, 1991; Glaudé, 1997; Wognum et al., 1998), thereby lowering HRD effectiveness.

The HRD representatives need to play a key role as HRD consultants in all of this in order to support other stakeholders in the aligning process. Companies therefore need to think about the precise nature of the HRD function within the organisation. This is reviewed in the next paragraph.

#### *The structure and running of the HRD department*

One of the findings of this survey was that the HRD department is less effective when it is part of the personnel or other staff department. Two strategies may be used to achieve more effective HRD and other learning programs. The first is that HRD departments are placed more in the management line. This however increases the

## Summary

distance from company strategy making vertical policy integration more difficult. The second tactic is to improve the way in which the central department operates. In this connection, Kloosterboer and Sterk (1996) suggest drawing up a strategic mix aimed at centralised and decentralised control. HRD representatives must be capable of carrying out both types of activity. Formulating, implementing and monitoring a centralised policy is essential for underwriting the aligning of the HRD policy process with company policy. The management actively supporting and being involved with the HRD activities is necessary to achieve vertical policy integration (see also Wognum et al., 1998). This concept fits in with recent views on training and learning in which HRD representatives are given a more advisory, supporting and coordinating role (Tjepkema & Wognum, 1995).

## Final considerations

The findings of this study indicate that investments in the strategic HRD aligning process are worthwhile. If performed in the right way, the aligning process will lead to well-considered HRD goals and objectives with which all stakeholders will agree, and eventually result in strategically aligned and - according to the stakeholders - effective HRD programs and activities. Although the retrospective meaning of HRD effectiveness, i.e. perceived HRD effectiveness, is as important as the actual HRD effectiveness, further research is needed to study the effect of strategic HRD aligning on actual HRD effectiveness.

There are, however, circumstances which do not allow for a well-considered process of strategic HRD aligning. Only in these circumstances does the use of good standard programs seem the best possible solution. In this study it was proved that the perceived effectiveness of these kind of programs was higher than the perceived effectiveness of tailormade activities. In order to compensate for the effect of the less strongly performed aligning process, it is essential that all participants are satisfied with the development and execution of the attended HRD intervention.

## Literatuur

- Alberink, B.C.E.M. (1993). *De invloed van bedrijfskundige condities op scholingsdeelname*. Literatuurstudie. Enschede: Universiteit Twente, Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde, Vakgroep Onderwijsorganisatie en -management.
- Argyris, C., & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspectives*. Reading: Addison-Wesley.
- 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. (1997). Training as an Organizational Episode: Pretraining Influences on Trainee Motivation. In J.K. Ford (Ed.), *Improving Training Effectiveness in Work Organizations* (pp. 99-127). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Banathy, B.H. (1991). *Systems design of education. A journey to create the future*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Barham, K., & Rassam, C. (1989). *Shaping the corporate future: leading executives share their vision and strategies*. London: Unwin Hyman.
- Basarab, D.J., & Root, D.K. (1992). *The training evaluation process: a practical approach to evaluating corporate training programs*. Boston/Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bassi, L.J., & Buren, M.E. van (1998). The state of the Industry report. *Training and Development*, January, 23-43.
- Bates, R.A., Holton III, E.F., & Seyler, D.L. (1997). Factors Affecting Transfer of Training in an Industrial Setting. In R.J. Torraco (Ed.), *Academy of Human Resource Development 1997 Conference Proceedings* (pp. 345-352). Baton Rouge: AHRD.
- Bergenhengouwen, G.J., Mooijman, E.A.J., & Tillema, H.H. (1992). *Strategisch opleiden in organisaties*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Bergenhengouwen, G.J., Mooijman, E.A.J., & Tillema, H.H. (1998). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Bergenhengouwen, G.J., & Voorthuis, M.E. (1995). Monitoring: het vaststellen van opleidingseffecten. In M. Mulder & W.S. de Grave (Red), *Ontwikkelingen in branche- en bedrijfsopleidingen* (pp. 207-221). Utrecht: Lemma.
- Blakely, G.L., Martinec, C.L., & Lane, M.S. (1994). Management Development Programs: The Effects of Management Level and Corporate Strategy. *Human Resource Development Quarterly*, 5(1), 5-19.
- Boerman, P. (1998). *Decentrale besluitvorming en organisatie-effectiviteit. Een organisatiekundige analyse van instellingen voor middelbaar beroeps-onderwijs*. Academisch proefschrift. Universiteit van Amsterdam.

- Bosker, R.J. (1990). *Extra effecten dankzij de school? Het differentieel effect van schoolkenmerken op loopbanen in het voortgezet onderwijs voor lager versus hoger milieu leerlingen en jongens versus meisjes*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Brandenburg, D.C., & Smith, M.E. (1986). *Evaluation of corporate Training Programs*. ERIC/TME report 91.
- Branderhorst, E.M. (1993). *De rol van het management tijdens het transferproces*. Literatuurstudie. Enschede: Universiteit Twente, Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde, Vakgroep Onderwijsorganisatie en -management.
- Brandsma, J. (Red.) (1998). *(On)mogelijkheden en perspectieven van een leven lang leren*. Zoetermeer/Enschede: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen/Universiteit Twente, Onderzoekscentrum Toegepaste Onderwijskunde.
- Brinkerhoff, R.O. (1987). *Achieving results from training*. San Francisco/London: Jossey-Bass Publishers.
- Brinkerhoff, R.O. (1989). *Evaluating Training Programs in Business and Industry*. *New Directions for Program Evaluation*, 44. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brinkerhoff, R.O., & Gill, S. (1992). Managing the total quality of training. *Human Resource Development Quarterly*, (3)2., 121-131.
- Broad, M.L., & Newstrom, J.W. (1992). *Transfer of training. Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Bryk, A.S., & Raudenbush, S.W. (1992). *Hierarchical Linear Models: Applications and data analysis methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Cameron, K.S., & Whetten, D.A. (Eds.) (1983). *Organizational effectiveness. A comparison of multiple models*. New York: Academic Press.
- Camp, R., Blanchard, P., & Huszco, G. (1986). *Toward a more organizationally effective training strategy and proactice*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Carnevale, A.P., Gainer, L.J., & Villet, J. (1990). *Training in America. The organization and strategic role of training*. San Francisco/Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (1988). *Bedrijfsopleidingen in Nederland, 1986*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (1995). *Bedrijfsopleidingen 1993. Particuliere sector*. Voorburg/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Chalofsky, N.E., & Reinhart, C. (1988). *Effective human resource development. How to build a strong and responsive HRD function*. San Francisco/Oxford: Jossey-Bass.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, M.D., March, J.G., & Olsen, J.P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1-25.

- Crooijmans, M.J.G. (1992). *De invloed van de organisatiecultuur op de effectiviteit van bedrijfsopleidingen*. Literatuurscriptie. Enschede: Universiteit Twente, Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde, Vakgroep Onderwijsorganisatie en -management.
- Crooijmans, M. (1993). *Opleidingsbeleidsvormingsprocessen binnen arbeidsorganisaties. Het ontwikkelen van een instrument ter bepaling van de wijze waarop opleidingsbeleidsvormingsprocessen verlopen binnen arbeidsorganisaties*. Doctoraalverslag. Enschede: Universiteit Twente, Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde, Vakgroep Onderwijsorganisatie en -management.
- Dale, Van (1992). *Groot Woordenboek der Nederlands Taal* (12e druk). Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie.
- Dam, N.H.M. van, & Marcus, J.A. (1995). *Een praktijkgerichte benadering van Organisatie en Management*. Houten: Educatieve Partners Nederland BV.
- Dekker, J.M. (1992). *Opleidingsbeleid afgestemd op het ondernemingsbeleid: methoden uit de praktijk van vijf arbeidsorganisaties*. Enschede: Universiteit Twente, Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde.
- Dekker, J.M., & A.A.M. Wognum (1994). Vorming van opleidingsbeleid afgestemd op ondernemingsbeleid: methoden uit de praktijk van vijf arbeidsorganisaties. *Gedrag en Organisatie*, 7, 284-301.
- Dekker, J.M., & Schramade, P.W.J. (1991a). Ontwikkeling van opleidingsbeleid bij Fokker Aircraft BV. *Opleiding & Ontwikkeling*, 9, 7-13.
- Dekker, J.M., & Schramade, P.W.J. (1991b). Opleidingsstrategie aan het woord. *Opleiding & Ontwikkeling*, 11, 7-11.
- Dellen, Th. van (1994). To a comprehensive model for corporate training evaluation. *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen*. 24(2/3), 50-58.
- Diedrich, A. (1988). *Effizienz betrieblicher Weiterbildung*. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem.
- Dillen, R.J.C., & Romme, A.G.L. (1995). Leren door organisaties. *M&O Tijdschrift voor organisatiekunde en sociaal beleid*. 49(3), 160-182.
- Egers, E. (1992). *Behoeftenbepaling in het kader van opleidingsbeleidsvorming*. Literatuurscriptie. Enschede: Universiteit Twente, Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde.
- Ernst & Young Center for Business Innovation (1997). *Enterprise Value in the Knowledge Economy. Measuring Performance in the Age of Intangibles*. Cambridge.
- Etgen, M.P., & E.F. Rosen (1993). Cognitive dissonance: Physiological Arousal in the Performance Expectancy Paradigm. *The bulletin of the Psychonomic Society*, 31(3), 229-231.
- Etzioni, A. (1967). Mixed scanning, a third approach to decision-making. In: *Public Administration Review*, 27, 385-392.
- Festinger, L., & E. Aronson (1997). A theory of Cognitive Dissonance. *The American Journal of Psychology*, 110(1), 127-136.

- Filipczak, B., Picard, M., & Stamps, D. (1998). Training today. Measuring training's contribution to intellectual capital. *Training*, March, 14-22.
- Ford, J.K. (Ed.) (1997). *Improving training effectiveness in work organizations*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ford, J.K., & R.A. Noe (1987). Self-assessed Training Needs: The effects of attitudes toward Training, Managerial Level and Function. *Personnel Psychology*, 40, 39-53.
- Freeman, R.E. (1984). *Strategic management. A stakeholder approach*. Boston/London: Pitman Publishing Inc.
- Frissen, P., & Putten, M. van der (1990). Opleiden en cultuur. In J.W.M. Kessels & C.A. Smit (Red.), *Opleiden en cultuur* (pp. 1-21). Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell Educational Limited.
- Galagan, P.A. (1997). Strategic Planning is Back. *Training & Development*, April, 32-37.
- Garavan, T. (1991). Strategic Human Resource Development. *Journal of European Industrial Training*, 15(1), 17-30.
- Garavan, T.N. (1995). Stakeholders and strategic human resource development. *Journal of European Industrial Training*, 19(10), 11-16.
- Garavan, T.N., Barnicle, B., & Heraty, N. (1993). The training and development function: Its search for power and influence in organizations. *Journal of European Industrial Training*, 17(7), 22-32.
- Gilbert, T.F. (1978). *Human Competence: Engineering worthy performance*. New York: McGraw-Hill.
- Glaudé, M.Th. (1997). *Werkplek-opleiden als innovatie*. Academisch Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Goldstein, I.L. (1986). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation* (Second Edition). Monterey, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel statistical models*. London: Edward Arnold.
- Goldstein, H., Rasbash, J., Plewis, I., Draper, D., Browne, W., Yang, M., Woodhouse, G., & Healy, M. (1998). *A user's guide to MLwiN*. London/Bath: University of London/University of Bath.
- Hall, D.G. (1984). Human Resource development and organizational effectiveness. In C. Fombrun et al., *Strategic Human Resource Management* (pp. 159-181). New York: John Wiley & Sons.
- Hall, D.T., & J.G. Goodale (1986). *Human Resource Management: strategy, design and implementation*. Glenview, Ill./London: Scott, Foresman and Company.
- Hart, H.W.C. van der (1985). *Leveren zonder prijssignaal; een studie naar de toepassing van marketing-beginselen in organisaties zonder winstoogmerk*. Nuenen.



- Heffen, O. van (1993). Beleidontwerpen en omgevingsfactoren: vier alternatieve strategieën. In O. van Heffen & M.J.W. Twist (Red.), *Beleid en wetenschap. Hedendaagse bestuurskundige beschouwingen* (pp. 67-81). Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Heffen, O. van (1995). *Het ontwerpen van beleid: een contingency benadering*. (memorandum 2 OSF-onderzoeksprogramma). Enschede: Universiteit Twente.
- Herman, J.J., & Herman, J.L. (1998). *Effective Decision Making. Developing Ownership for Improved School Culture*. Lancaster/Basel: Technomic Publishing Company.
- Hetebrij, M. (1990). Het rendement. *Personeelsmanagement en Organisatie*, 6, 28-31.
- Hoogerwerf, A. (Ed.) (1993). *Overheidsbeleid. Een inleiding in de beleids-wetenschap*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Hoppe, R. (1985). "Tussen droom en daad..." - een inleiding. In R. Hoppe (Red.), *Trends in beleidsvormingstheorie en ontwerpleer* (pp. 11-23). Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Hoppe, R., & Edwards, A. (1985). Beleidsvorming: benaderingen in soorten en maten. In R. Hoppe (Red.), *Trends in beleidsvormingstheorie en ontwerpleer* (pp. 27-62). Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Hulst, W.G.H. van, & Willems, J.G.L.M. (1992). *Externe organisatie. Een kennismaking met het ondernemingsgedrag in markt-economische stelsels*. Leiden/Antwerpen: Stenfert Kroese.
- Industry Report, 1997. *Training*, October 1997, p. 33-75.
- Industry Report, 1998. *Training*, October 1998, p. 47-76.
- Intermediair (1998). Meer uitgaven scholing. *Intermediair*, 34(37), p.7.
- Kaufman, R. (1986). Assessing Needs. *Introduction to performance Technology (vol. 1)* (pp. 25-59). Washington D.C.: The National Society for Performance and Instruction.
- Kaufman, R., & Herman, J. (1991). *Strategic Planning in education. Rethinking, Restructuring, Revitalizing*. Lancaster: Technomic Publ.
- Kaufman, R., Herman, J., & Watters, K. (1996). *Educational Planning. Strategic, Tactical, Operational*. Lancaster: Technomic Publishing Company.
- Kearsley, G. (1982). *Costs, benefits, and productivity in training systems*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Kessels, J.W.M. (1993) *Towards design standards for curriculum consistency in corporate education*. Proefschrift. Terschuur.
- Kessels, J.W.M. (1996). *Het corporate curriculum*. Oratie. Rijks Universiteit Leiden
- Kessels, J.W.M., & Smit, C. (1989). *Opleidingskunde: een bedrijfsgerichte benadering van leerprocessen*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Keuning, D., & Eppink, D.J. (1990). *Management en organisatie. Theorie en toepassing*. Leiden/Antwerpen: Stenfert Kroese Uitgevers.
- Khandwalla, P.N. (1977). *The design of organizations*. New York: Harcourt Brake Jovanovich.

- Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating Training Programs. The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Klink, M.R. van der (1999) *Effectiviteit van werkplekopleidingen*. Academisch Proefschrift. Universiteit Twente.
- Kloosterboer, P.P., & Sterk, R.M. (1996). Tussen centraal en decentraal. Dilemma's en strategieën voor stafeenheden. *M&O Tijdschrift voor organisatiekunde en sociaal beleid*. 50(januari-februari), 5-24.
- Kluytmans, F., & Hancké, C. (1993). *Leerboek Personeelsmanagement* (2e druk). Deventer/Heerlen: Kluwer Bedrijfswetenschappen/Open Universiteit.
- Koning, J. de, Gelderblom, A., Hammink, A., & Olieman, R. (1991). *Bedrijfsopleidingen: omvang, aard, verdeling en effecten*. Utrecht: NEI/RVE.
- Koopman, P.L. (1988). *Tussen beheersing en betrokkenheid: Management als de kunst van het balanceren*. (Oratie). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Koopman, J., & Pool, J. (1992). *Management en besluitvorming in organisaties. Een strategisch perspectief*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Kotler, P., & Fox, K.F.A. (1985). *Strategic Marketing for Educational Institutions*. Englewood Cliffs/New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Kreft, G.G. (1987). *Models and methods for the measurement of schooleffects*. Proefschrift. Universiteit van Amsterdam.
- Krogt, F.J. van der (1983). Schoolorganisatie en beleidsvorming. Variaties in werkwijze, beleidsorganisaties en beleidsinhoud. *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement*, 1615-1 – 31.
- Krogt, F.J. van der, & Plomp, C.M. (1987). Vier modellen voor de organisatie van opleidingsafdelingen. *Handboek opleiders in organisaties*, 8, C.3.1-1 - C.3.1-25.
- Krogt, F.J. van der, & Wognum, A.A.M. (1989). *Organisatie en beleid van bedrijfsopleidingen*. Enschede: Universiteit Twente, Faculteit Toegepaste Onderwijskunde.
- Krogt, Th.W.P.M. van der, & Vroom, C.W. (1991). *Organisatie is beweging* (3e druk). Culemborg: Lemma.
- Latham, G.P., & Crandall, S.R. (1991). Organizational and social factors. In J.E. Morrison (Ed.), *Training performance*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Leeflang, P.S.H., Beukenkamp, P.A., e.a. (1987). *Probleemgebied Marketing, een Managementbenadering*. Band 1a. Leiden/Antwerpen: Stenfert Kroese B.V.
- Leeuw, A.C.J. de (1988). *Organisaties: Management, analyse, ontwerp en verandering: een systeemvisie*. Assen: Van Gorcum.
- Leget, J. (1997). *Personeelbeleid en succes van organisaties. Resultaat gericht Human Resources Management in Nederland*. Deventer: Kluwer Bedrijfsinformatie.
- Leijten, A.T. (1992). *Stimulerend personeelsmanagement. Een effectiviteitsdiagnose*. Proefschrift. Universiteit Twente.
- Lindblom, C.E. (1959). The science of muddling through. *Public Administration Review*, 79-88.
- Locke, E.A., Shaw, K.N., Saari, L.M., & Latham, G.P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin* 1, 125 (juli 1981).

- London, M. (1989). *Managing the Training Enterprise*. San Francisco/Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Lotto, L.S., & Clark, D.L. (1986). Understanding planning in educational organizations. *Planning and changing*, 19, 9-18.
- Luchters, J.H.M. (1990). Bedrijfsmatig opleidingsmanagement met behulp van opleidingskengetallen. *Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, 5., 1-11.
- May, L.S. (1987). Applying quality management concepts and techniques to training evaluation. In L.S. May, C.A. Moore & S.J. Zammit (Eds.), *Evaluating business and industry training*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Masuch, M., Lapotin, P., & Verhorst, R. (1987). Kunstmatige intelligentie in organisaties. Een simulatiemodel van organisatorische besluitvorming. *Mens en Maatschappij*, 62(4), 359-387.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1984). *Quantitative Data Analysis. A sourcebook of New Methods*. Newbury Park/London: Sage Publications.
- Mintzberg, H. (1983). *Structures in fives: Designing effective organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc.
- Mintzberg, H. (1994). *The Rise and Fall of Strategic Planning*. New York: Prentice Hall.
- Mitroff, I.I. (1983). *Stakeholders of the organizational mind: toward a new view of organizational policy making*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moore, D.S., & McCabe, G.P. (1997) *Statistiek in de praktijk* (2e herziene druk). Schoonhoven: Academic Service.
- Mulder, M. (1992). Tien jaar onderzoek naar bedrijfsopleidingen. In M. Mulder (Red.), *Scholing en opleiding voor het bedrijfsleven* (pp. 5-30). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mulder, M. (1995). Evaluatie, kosten en effectiviteit van bedrijfsopleidingen. In M. Mulder & W.S. de Grave (Red.), *Ontwikkelingen in branche- en bedrijfsopleidingen* (pp. 179-187). Utrecht: Lemma.
- Mulder, M., Akkerman, J.S., & Bentvelsen, N. (1989). *Bedrijfsopleidingen in Nederland*. 's-Gravenhage: SVO.
- Mulder, M., & de Grave, W.S. (Red.), *Ontwikkelingen in branche- en bedrijfsopleidingen*. Utrecht: Lemma.
- Muntinga, G., & Verhoeven, W.F.J. (1983). Verschillen in paradigma tussen lijnmanagement en interne adviseur. *M&O*, 3, mei/juni, 207-222.
- Nadler, L., & Nadler, Z. (1989). *Developing human resources*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- NV Databank Kamers van Koophandel en Fabrieken (1990). *Adressencatalogus '90/'91*. Woerden.
- NV Databank Kamers van Koophandel en Fabrieken (1992) *Adressencatalogus '92/'93*. Woerden.
- NV Databank Kamers van Koophandel en Fabrieken (1995). *Adressen en Bedrijfsinformatie Catalogus '95/'96*. Woerden.

## Literatuur

- Odiorne, G.S. (1984). *Strategic management of human resources*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- OECD (1996). *Lifelong learning for all*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (1998). *Education at a glance. OECD Indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Onstenk, J.H.A.M. (1995). Opleiden en leren op de werkplek bij organisatievernieuwing. In M. Mulder & W.S. de Grave (Red.), *Ontwikkelingen in branche- en bedrijfsopleidingen* (pp. 145-161). Utecht: Lemma.
- Oomkes, F.R. (1992). Training als beroep. *Sociale en interculturele vaardigheid. Deel I: Trainingstheorie*. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Phillips, J.J. (1983). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Phillips, J.J., & Holton III, E.F. (1995). *In action: conducting needs assessment*. Alexandria: American Society for Training and Development.
- Plomp, Tj., Feteris, A., Pieters, J.M., & Tomic, W. (Red.) (1992). *Ontwerpen van onderwijs en trainingen*. Utrecht: Lemma.
- Pool, J. (1990). *Sturing van strategische besluitvorming: mogelijkheden en grenzen*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Quinn, H.M., Mintzberg, H., & James, S.R.M. (1988). *The strategy process: concepts, contexts, and cases*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Quinn, R.E., & Rohrbaugh, J. (1983). Spatial model of effectiveness criteria towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29, 363-377.
- Rae, L. (1986). *How to measure training effectiveness*. Aldershot: Gower.
- Robinson, D.G., & Robinson, J.C. (1989). *Training for impact. How to link training to business needs and measure the results*. San Francisco/London: Jossey-Bass Publishers.
- Romiszowski, A.J. (1984). *Designing instructional systems: decision making in course planning and curriculum design*. London: Kogan Page.
- Rossett, A. (1987). *Training needs assessment*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Roth, K. (1992). Implementing international strategy at the business level: the role of managerial decision-making characteristics. *Journal of management* 18(4), 769-789.
- Rossie, P.H., & Freeman, H.E. (1993). *Evaluation. A systematic approach*. Newbury Park/London: Sage Publications.
- Rothwell, W.J., & Kazenas, H.C. (1989). *Strategic Human Resource Development*. Englewood Cliffs/New Jersey: Prentice Hall.
- Rouillier, J.Z., & Goldstein, I.L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4(4), 377-390.

- Rummler, G.A. (1987). Determining Needs. In R.L. Craig (Ed.), *Training and Development Handbook. A guide into Human Resources Development* ( pp. 217-247) (3rd Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Rummler, G.A., & Brache, A.P. (1995). *Improving performance. How to manage the white space on the organizational chart*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sandick. A.S. van, & Schaap-Neuteboom, A.M. (1993). *Rendement van een bedrijfsopleiding. Een instrument voor het bepalen van het financiële rendement van trainingen*. Zaandam: Albert Heijn Opleidingen.
- Scheerens, J. (1989). *Wat maakt scholen effectief? Samenvatting en analyse van onderzoeksresultaten*. 's-Gravenhage: SVO-Balansreeks.
- Scheerens, J. (1990a). Conceptualisering van schoolmanagement. *Onderwijskundig Lexicon* (2e editie). Alphen aan den Rijn: Samsom, F3100-1- F3100-35.
- Scheerens, J. (1990b). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. In: *School effectiveness and school improvement, 1*(1), 61-80.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling. Research & Practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Schramade, P.W.J. (1983). Opleidingsmanagement en -beleid: begrippen, modellen en visies. *Wetenswaardigheden*. 's-Gravenhage: ROI/CIVOB, B.1: 1-43.
- Schramade, P.W.J. (1985). Strategieën voor behoeftenbepaling. *Wetenswaardigheden*. 's-Gravenhage: ROI/CIVOB, B.5.2.1: 1-42.
- Simon, H.A. (1997). *Administrative behavior: a study of decision-making processes in administrative organizations* (4<sup>th</sup> Edition). New York: The Free Press.
- Sleezer, C.M. (1992). Needs Assessment: Perspectives from the literature. *Performance Improvement Quarterly*, 5(2), 34-46.
- Sminia, H. (1990a) Een contingentie-perspectief op organisatie-theorie. *M&O Tijdschrift voor organisatiekunde en sociaal beleid*, 44(januari/februari), 6-19.
- Sminia, H. (1990b). Strategische planning als instrument voor strategievorming. *Human Resources Management*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen, II.A.1.3.-101 - II.A.1.3.-108.
- Smith, M.E. (1987). Measuring results. In R.L. Craig (Ed.), *Training and development handbook. A guide to human resource development*. (3th Edition). New York: McGraw-Hill Book Company, 320-343.
- Smith, Ph., (1990). Strategic developments in higher education. *Studies in the Education of Adults*, 22(1), 94-106.
- Smith, B., & Delahaye, B. (1988). Training needs analysis – a marketing viewpoint. *Journal of European Industrial Training*. 12(2), 8-12.
- Spitholt, W.E. (1991). *Effectiviteitsbepaling van bedrijfsopleidingen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Sredl, H.J., & Rothwell, W.J. (1987). *The ASTD Reference Guide to Professional Training Roles & Competencies*. Vol. 1. Amherst/Massachusetts: HRD Press Inc.

- Stufflebeam, D.L., McCormick, C.H., Brinkerhoff, R.O., & Nelson, C.O. (1985). *Conducting educational needs assessment*. Boston/Dordrecht: Kluwer Nijhoff Publ.
- Suesan, N., Tops, M.W., & Wijers, G.J. (1986). *Bedrijfsopleidingen in de lift*. Amsterdam: Bakkenist.
- Swanborn, P.G. (1982). *Schaaltechnieken. Theorie en praktijk van acht eenvoudige procedures*. Meppel: Boom.
- Swanson, R.A. (1994). *Analysis for improving performance. Tools for diagnosing organizations & documenting workplace expertise*. San Francisco: Berett-Koehler.
- Temmink, Y.G.J. (1995). *Lerende opleidingsbeleidsplanning. Een literatuuronderzoek naar opleidingsbeleidsplanning in een lerende organisatie*. Enschede: Universiteit Twente, Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde, Vakgroep Onderwijsorganisatie en -management.
- Thijssen, J.G.L. (1988). *Bedrijfsopleidingen als werkterrein: een oriëntatie*. 's-Gravenhage: VUGA.
- Thijssen, J.G.L. (1995a). Opleidingsvisies in organisaties: stereotype opvattingen in samenhang met HRD-kenmerken en organisatiekenmerken. In J.J. Peters, P.W.J. Schramade & J.G.L. Thijssen (Red.) (1995), *Handboek bedrijfsopleidingen. Studenteneditie Gids voor de opleidingspraktijk* (pp. 77-95). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Thijssen, J.G.L. (1995b). Effectevaluatie binnen bedrijfsopleidingen. In J.J. Peters, P.W.J. Schramade & J.G.L. Thijssen (Red.) (1995), *Handboek bedrijfsopleidingen. Studenteneditie Gids voor de opleidingspraktijk* (pp. 707-726). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Thijssen, J.G.L. (1997). *Leren om te overleven. Over personeelsontwikkeling als permanente educatie in een veranderende arbeidsmarkt*. Oratie. Universiteit Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen.
- Thijssen, J.G.L., & Ouden, M.D. den (1985). Betekenis en werking van transfer. In J.J. Peters et al. (Red.), *Handboek bedrijfsopleidingen* (pp. 727-752). Houten: Bohn, Stafleu & Van Loghum.
- Tjepkema, S., & Wognum, A.A.M. (1995). *Van opleider naar adviseur? Taakgebieden van opleidingsfunctionarissen in leergerichte organisaties*. Enschede: Universiteit Twente, Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde, Vakgroep Onderwijsorganisatie en -management.
- Tjepkema, S., & Wognum, A.A.M. (1999, in press). Human Resource Development in a Corporate Setting from an Organizational Point of View. In A.J. Visscher (Red.), *Managing schools towards high performance*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Tjepkema, S., & Horst, H.M. ter (1999, in press). Analysis & Conclusions. In S. Tjepkema, H.M. ter Horst, M. Mulder & J. Scheerens (Red.), *The challenge for HRD in Europe: creating learning organizations. Part I: case study research*.

- Torraco, R. (1995). HRD alignment: A systemic assessment of HRD in organizations. In E.F. Holton III (Ed.), *AHRD Conference Proceedings*, St.Louis: AHRD 12-1.
- Ulschak, F.L. (1983). *Human Resource Development: the theory and practice of need assessment*. Reston, Virginia: Reston Publishing Company.
- Useem, M. (1993). Management Commitment and Company Policies on Education and Training. *Human Resource Management*. 32(4), 411-434.
- Vander Linde, K., Horney, N., & Koonce, R. (1997). Seven ways to make your training department one of the best. *Training & Development* (August), 20-28.
- Veldhuijzen, N.H., & Kleintjes, F.G.M. (1993). Dataverzameling. In T.J.H.M. Eggen & P.F. Sanders (Red.), *Psychometrie in de praktijk* (pp. 17-32). Arnhem: Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Ven, A. van de, & Drazin, R. (1985). The concept of fit in contingency theory. *Research in Organizational Behavior*, 7, 333-365.
- Vught, F.A. van (1986). Toekomstonderzoek voor universiteiten. In P. Maassen & F. van Vught, *Strategische planning in het wetenschappelijk onderwijs* (pp. 12-28). Den Haag: VUGA.
- Warmerdam, J., & Berg, J. van den (1992). *Scholing van werknemers in veranderende organisaties: een onderzoek naar structuratie-, allocatie- en kwalificatieprocessen in het verzekeringswezen, de voedingsmiddelen-industrie en de audiovisuele dienstverlening*. Den Haag: VUGA.
- Wexley, K.N., & Latham, G.P. (1991). *Developing and Training Human Resources in organization* (2<sup>nd</sup> Edition) New York: Harper Collins Publishers.
- Wognum, A.A.M. (1991). *Corporate Training: setting the objectives and assessing the effectiveness*. Paper gepresenteerd op de 2e internationale conferentie Corporate Training for effective performance. Twente, 25-27 september 1991.
- Wognum, A.A.M. (1993). *Determining the objectives and the effectiveness of HRD: a stakeholder perspective*. Paper gepresenteerd op de 1993 AERA Annual Meeting. Atlanta.
- Wognum, A.A.M. (1994). Assessing HRD effectiveness from a strategic point of view. *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen*. 24(2/3), 77-89.
- Wognum, A.A.M. (1995a). HRD Policy Making in Companies: An interpretation of the differences. In E.F. Holton III (Ed.), *AHRD, Conference Proceedings*. St. Louis: AHRD, 12-2.
- Wognum, A.A.M. (1995b). *Effectiviteitsbepaling en opleidingsbeleidsvorming van bedrijfsopleidingen*. In M. Mulder & W.S. de Grave (Red.), *Ontwikkelingen in branche- en bedrijfsopleidingen* (pp. 189-205). Utrecht: Lemma.
- Wognum, A.A.M. (1998). HRD Policymaking in Companies: an Interpretation of the Differences. *Human Resource Development Quarterly*, 9(3), 255-269.

## Literatuur

- Wognum, A.A.M. (1999, in press). Aligning the organization with its environment. In A.J. Visscher (Red.), *Managing schools towards high performance*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Wognum, A.A.M., & Mulder, M. (1997). Strategisch Opleiden. Een vooronderzoek in het kader van het onderzoeksproject Strategisch Opleiden en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 15(3), 265-281.
- Wognum, A.A.M., & Bosker, R.J. (1998). Strategic HRD aligning and HRD effectiveness. In W.J. Nijhof (Red.), *Defining the Cutting Edge. Top ten papers from AHRD 1998 Conference Proceedings* (pp. 17-24). Academy of Human Resource Development.
- Wognum, A.A.M., & M. Mulder (1998, in press). Strategic HRD within companies. *International Journal for Training and Development*.
- Wognum, I., Drent, M., & Slotman, K. (1998). Een integrale methode voor opleidingsbeleidsplanning. *Opleiding & Ontwikkeling*, 4, 29-34.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods* (2<sup>nd</sup> Edition). Newbury Park/London: Sage Publications.
- Zee, H. van der (1995). Opleiding & ontwikkeling: een prospectieve balans. Vijf antwoorden op de educatieve kwestie. *M&O Tijdschrift voor organisatiekunde en sociaal beleid*, 49(2), 107-134.
- Zetterberg, H.L. (1963). *On theory and verification in sociology*. Totowa: The Bedminster Press.



## **Bijlage I**

### **Onderzoeksinstrumenten hoofdonderzoek**

### Onderzoeksinstrumenten hoofdonderzoek

Deze bijlage bevat de onderzoeksinstrumenten die in het hoofdonderzoek van deze studie zijn gebruikt. Voor de constructie van de instrumenten is aangesloten bij de variabelen die in hoofdstuk 3 zijn beschreven en in een onderzoeksmodel (figuur 3.2) zijn gepresenteerd. Voor elke categorie variabelen uit dit model zijn vragen ontwikkeld. De vragen voor nominale variabelen kennen vooral voorgestructureerde antwoorden met de mogelijkheid tot het geven van een nadere toelichting. De vragen voor de variabelen naar het oordeel van respondenten zijn als Likertschalen vormgegeven (Swanborn, 1982) en kennen op één uitzondering na 5 antwoordcategorieën die een ordinale reeks vormen en een 6e categorie voor de situatie dat de respondent het item niet kan beantwoorden. De uitzondering betreft de variabele oordeel toegevoegde waarde die 8 antwoordcategorieën heeft en een 9e voor de situatie dat de respondent het item niet kan beantwoorden. De scores op deze 6e en 9e categorie zijn bij het onderzoek naar de psychometrische kwaliteit van de schalen niet in de analyse opgenomen. Voor de data-analyse zijn de items die met een sterretje (\*) zijn gemarkeerd op inhoudelijke gronden van negatief naar positief gehercodeerd. De items die uit de schalen zijn verwijderd om de psychometrische kwaliteit van de schalen te optimaliseren zijn met een hekje (#) gemarkeerd.

Omdat vier respondentgroepen in het onderzoek zijn betrokken, te weten: opleidingsfunctionarissen, deelnemers aan de geselecteerde opleiding, direct leidinggevenden van deze deelnemers en ondergeschikten ('medewerkers') van de deelnemers, zijn de vragen in vier vergelijkbare instrumenten opgenomen, één voor elke respondentgroep. De vragenlijsten voor de medewerkers en leidinggevenden bevatten dezelfde categorieën vragen, aan de deelnemers en opleidingsfunctionarissen zijn tevens vragen gesteld over de uitvoering van de geselecteerde opleiding. De lijst voor de opleidingsfunctionarissen bevatte een zestal aanvullende vragen over de opleiding, terwijl over strategische afstemming enkele afwijkende vragen zijn gesteld.

De vragenlijst die in deze bijlage is opgenomen bevat de vragen zoals ze aan de respondentgroep deelnemers zijn gesteld. De andere drie typen vragenlijsten zijn vergelijkbaar, alleen is de formulering waar nodig aan de respondentgroep aangepast. In de vragenlijst voor de medewerkers is bijvoorbeeld de term deelnemer vervangen door de term leidinggevende, omdat deze degene was die aan de geselecteerde opleiding heeft deelgenomen. In de vragenlijst voor de leidinggevenden werd daartoe de term 'medewerker' gehanteerd. Deze was immers deelnemer aan de geselecteerde opleiding. In de vragenlijst voor de opleidingsfunctionaris is in het algemeen over personen of functionarissen gesproken wanneer deelnemers aan de opleiding werden bedoeld.

Deze bijlage bevat naast de aanvullende en afwijkende vragen die alleen aan de respondentgroep opleidingsfunctionarissen zijn gesteld ook enkele vragen die in het selectie-onderzoek aan deze opleidingsfunctionarissen zijn gesteld om het hoofdonderzoek te ontlasten.

## VRAGENLIJST DEELNEMER

# STRATEGISCH OPLEIDEN

Onderzoek in het kader van het onderzoeksproject  
Strategisch opleiden en de Effectiviteit van Bedrijfsopleidingen

Bedrijfstak:

Bedrijfsnummer:

Respondentnummer:

Opleidingstype:

De vragen in deze vragenlijst hebben betrekking op de opleiding:

.....

Deze opleiding heeft plaatsgevonden in de periode:

van.....tot en met .....

**A.A.M. Wognum**  
**April 1997**

## ALGEMEEN

*In dit deel van de vragenlijst worden enige algemene vragen gesteld over uw functie in de onderneming en over **de opleiding die op het voorblad van deze vragenlijst is vermeld**. Wilt u het antwoord dat voor u van toepassing is invullen, aankruisen en waar nodig aanvullen?*

1. **Op welke afdeling bent u werkzaam?**
2. **Wat is uw functie binnen deze afdeling?**
3. **Kunt u aangeven wat naar uw mening de belangrijkste reden was voor het verzorgen van de op het voorblad vermelde opleiding?**

*Hoewel er meerdere redenen van toepassing kunnen zijn, vragen wij u één (de belangrijkste) reden aan te kruisen en op de stippellijn toe te lichten.*

- ◇ een verandering c.q. vernieuwing die de gehele onderneming heeft beïnvloed
- ◇ een probleem in mijn functioneren
- ◇ een probleem in het functioneren van de afdeling/het team waar ik werk
- ◇ een probleem in het functioneren van de gehele onderneming
- ◇ de wens om mijn functioneren te verbeteren (bijvoorbeeld met het oog op een toekomstige functie of het leveren van betere prestaties)
- ◇ de wens om het functioneren van de afdeling/het team waar ik werk te verbeteren (bijvoorbeeld met het oog op betere prestaties of een betere samenwerking)
- ◇ de wens om het functioneren c.q. de resultaten van de gehele onderneming te verbeteren (zonder dat er problemen zijn geconstateerd of ingrijpende veranderingen hebben plaatsgevonden)
- ◇ anders

*Toelichting op de aangekruiste reden:* .....

**De reden die u bij vraag 3 hebt aangekruist wordt in het vervolg van deze vragenlijst omschreven als: de gewenste c.q. probleemsituatie.**

## **PARTICIPATIE**

*In het voortraject (het traject dat aan de opleiding is voorafgegaan) is de gewenste c.q. probleemsituatie geanalyseerd en is de beslissing genomen om tot opleiden over te gaan. De vragen en stellingen in dit deel van de vragenlijst gaan over uw eventuele betrokkenheid bij dit voortraject.*

*Wilt u de vragen 4 tot en met 7 beantwoorden door het van toepassing zijnde antwoord aan te kruisen of te omcirkelen?*

- 4. Hebt u, voorafgaande aan de opleiding die op het voorblad is vermeld, op de een of andere wijze een bijdrage geleverd aan de analyse van de gewenste c.q. probleemsituatie?**

- ja
- nee

- 5. Bent u, voorafgaande aan de opleiding die op het voorblad is vermeld, op de een of andere wijze betrokken geweest bij het kiezen van een oplossing voor de gewenste c.q. probleemsituatie?**

- ja
- nee

- 6. Vindt u, als deelnemer aan de opleiding, het belangrijk om in het voortraject betrokken te worden bij het analyseren van en/of kiezen van een oplossing voor de gewenste c.q. probleemsituatie?**

- volstrekt onbelangrijk
- onbelangrijk
- noch onbelangrijk, noch belangrijk
- belangrijk
- zeer belangrijk

- 7. Wilt u aangeven in welke mate u het eens bent met de volgende vijf stellingen?<sup>1</sup>**

Het zou voor de keuze van de op het voorblad vermelde opleiding niet hebben uitgemaakt of ik nu wel of niet betrokken was geweest bij de analyse van de gewenste c.q. de probleemsituatie. (#)

---

<sup>1</sup> De antwoordmogelijkheden voor deze vraag en vergelijkbare vragen zijn in deze bijlage niet vermeld. In de vragenlijsten zijn de volgende antwoordmogelijkheden gegeven: 1=geheel mee oneens, 2=mee oneens, 3=noch mee oneens, noch mee eens, 4=mee eens, 5=geheel mee eens, 6=niet bekend / geen zicht op / niet van toepassing. De respondenten werd gevraagd het cijfer te omcirkelen dat het meest met hun mening overeen kwam.

## **PARTICIPATIE**

Het voortraject is voorspoedig verlopen, doordat de juiste functionarissen een bijdrage hebben geleverd aan het analyseren van en/of kiezen van een oplossing voor de gewenste c.q. probleem-situatie.

Als de deelnemers aan de opleiding vooraf meer naar hun mening was gevraagd zou een andere oplossing voor de gesignaleerde gewenste c.q. probleemsituatie gekozen zijn. (\*)

Er is bij de analyse van de gesignaleerde gewenste c.q. probleemsituatie te weinig gebruik gemaakt van de kennis, inzichten en ervaring van functionarissen op hogere niveaus in de onderneming. (\*)

De samenwerking tussen alle betrokkenen bij de analyse van en de besluitvorming over een oplossing voor de gewenste c.q. probleemsituatie liet te wensen over. (\*)

## INFORMATIE

*Met behulp van de vragen en stellingen in dit deel van de vragenlijst wordt nagegaan of, en zo ja, op welke wijze u in het voortraject informatie hebt gegeven ter verheldering van de gesignaleerde gewenste c.q. probleemsituatie.*

*Wilt u de vragen 8 tot en met 11 beantwoorden door het van toepassing zijnde antwoord aan te kruisen of te omcirkelen en waar nodig aan te vullen?*

**8. Vindt u, als deelnemer aan de opleiding, het belangrijk om in het voortraject informatie te geven ter verheldering van de gewenste c.q. probleemsituatie?**

- volstrekt onbelangrijk
- onbelangrijk
- noch onbelangrijk, noch belangrijk
- belangrijk
- zeer belangrijk

**9. Hebt u, voorafgaande aan de opleiding, op de een of andere wijze informatie gegeven ter verheldering van de gewenste c.q. probleemsituatie?**

- ja
- nee

**10. Welke informatie hebt u in het voortraject gegeven ter verheldering van de gewenste c.q. probleemsituatie?**

- over mijn kennis, houding en/of vaardigheden
- over mijn functie en/of taken in de onderneming
- over de werkwijze van het team / de afdeling waar ik werk
- over de resultaten van het team / de afdeling waar ik werk
- over het beleid van het team / de afdeling waar ik werk
- over processen in de onderneming
- over ondernemingsresultaten
- over het beleid van de onderneming
- over ondernemingsexterne situaties
- anders, nl.:.....

**11. Wilt u aangeven in welke mate u het eens bent met de volgende vijf stellingen?**

Als het mij was gevraagd had ik bruikbare informatie kunnen geven ter verheldering van de gewenste c.q. probleemsituatie. (#)

De beschikbare informatie bleek weinig aanknopingspunten te bieden om de gewenste c.q. probleemsituatie te kunnen verhelderen. (\*)

## **INFORMATIE**

Er is te weinig gekeken of andere informatie wellicht een beter inzicht in de gewenste c.q. probleemsituatie had kunnen geven. (\*)

Er bleek nauwelijks informatie voorhanden waarmee de gewenste c.q. probleemsituatie kon worden verduidelijkt. (\*)

Ik heb over de juiste zaken informatie verstrekt om een goed inzicht te geven in de gewenste c.q. probleemsituatie. (#)



## FORMALISATIE

*Het voortraject (het traject dat aan de opleiding is voorafgegaan) kan op meer of minder formele wijze hebben plaatsgevonden. Met behulp van de vragen en stellingen in dit deel van de vragenlijst wordt geprobeerd hier meer inzicht in te krijgen. Wilt u de vragen 12 tot en met 14 beantwoorden door het van toepassing zijnde antwoord aan te kruisen of te omcirkelen en waar nodig aan te vullen?*

### 12. Bij welke vorm van overleg en samenwerking bent u in het voortraject betrokken geweest om meer inzicht te kunnen geven in de gewenste c.q. probleemsituatie?

- ◇ ik ben bij geen enkele vorm van overleg en samenwerking betrokken geweest
- ◇ bij een formele/reguliere vergadering
- ◇ bij een tijdelijke overlegstructuur (bijv. een projectgroep, klankbordgroep), speciaal gecreëerd voor overleg over de gewenste c.q. probleemsituatie
- ◇ bij een informele overlegsituatie (bijv. wandelgangencircuit)
- ◇ bij een andere overlegstructuur, nl.: .....

### 13. Hoe hebt u de door u verstrekte informatie verkregen?

- ◇ op geen enkele wijze, want ik heb geen informatie gegeven
- ◇ door aan een test/toets of andere evaluatie-procedure mee te doen
- ◇ door te kijken naar mijn taken en/of functie
- ◇ door te kijken naar de werkwijze van het team / de afdeling waar ik werk
- ◇ door te kijken naar de resultaten van het team / de afdeling waar ik werk
- ◇ door gebruik te maken van technieken om informatie over ontwikkelingen te verkrijgen (zoals trendanalyse, scanning van de omgeving, delphi-techniek, kansen-bedreigingen / sterkte-zwakte-analyse
- ◇ door te kijken naar beleidsplannen of andere documenten
- ◇ op een andere wijze, nl.: .....

### 14. Wilt u aangeven in welke mate u het eens bent met de volgende vijf stellingen?

Het overleg over de gewenste c.q. probleemsituatie had alleen in formele/reguliere vergaderingen moeten plaatsvinden. (#)

De gesignaleerde gewenste c.q. probleemsituatie vereiste een andere vorm van informatieverzameling dan de methode die nu is gebruikt. (\*)

De gekozen vorm van overleg- en communicatie maakte het mogelijk dat de gewenste c.q. probleemsituatie vanuit vele gezichtspunten werd bekeken.

## **FORMALISATIE**

Het inzicht in de gewenste c.q. probleemsituatie was vollediger geweest als meerdere vormen van informatieverzameling zouden zijn gebruikt dan nu het geval was. (\*)

De gehanteerde vorm van overleg en samenwerking belemmerde een grondige analyse van de gewenste c.q. probleemsituatie. (\*)

## BESLISSITUATIE

*Het voortraject is afgesloten met het kiezen van de oplossing voor de gesignaleerde gewenste c.q. probleemsituatie. De volgende vragen en stellingen hebben betrekking op de besluiten die in dit verband zijn genomen en op de doelstellingen die u met deze opleiding wilde realiseren.*

*Wilt u de vragen 15 en 16 beantwoorden door het van toepassing zijnde antwoord aan te kruisen of te omcirkelen en waar nodig aan te vullen?*

### 15. Welke doelstellingen wilde u realiseren met behulp van de op het voorblad vermelde opleiding?

- ◇ ik had geen specifieke doelstellingen voor ogen
- ◇ bepaalde kennis, houding en/of vaardigheden die ik na afloop van de opleiding zou kennen en/of beheersen
- ◇ bepaald werkgedrag dat ik na afloop van de opleiding zou kunnen uitvoeren
- ◇ bepaalde resultaten die ik na afloop van de opleiding zou kunnen realiseren
- ◇ bepaalde resultaten die de afdeling / het team waar ik werk enige tijd na afloop van de opleiding zou kunnen realiseren
- ◇ bepaalde ondernemingsresultaten die enige tijd na afloop van de opleiding gerealiseerd kunnen worden
- ◇ anders, nl.:.....

.....

### 16. Wilt u aangeven in welke mate u het eens bent met de volgende zeventien stellingen?

Ik had vooraf geen beeld van de doelstellingen die ik met de opleiding wilde realiseren. (#)

Er is voorafgaand aan de opleiding goed nagedacht over de effecten die van de opleiding werden verwacht.

De doelstellingen van de opleiding waren zo algemeen geformuleerd dat niet duidelijk was welke resultaten nu precies werden beoogd. (\*)

Het was beter geweest wanneer ik aan een andere leer- of opleidingsactiviteit had deelgenomen om de gewenste c.q. probleemsituatie op te lossen. (\*)

Er is in overleg met mij besloten dat ik aan de opleiding zou gaan deelnemen.

Er is in het voortraject duidelijk afgesproken welke (groepen) werknemers de opleiding zouden gaan volgen.

Ik wist vooraf niet wat het programma was van de opleiding die ik zou gaan volgen. (\*)

## **OPLEIDING**

*Hierna zijn enkele uitspraken opgenomen over de uitvoering van de op het voorblad vermelde opleiding.*

### **17. Wilt u aangeven in welke mate u het met deze uitspraken eens bent?**

De opleiding sloot goed aan op de verwachtingen die ik ervan had.

De opleiding duurde te kort om de beoogde doelen te kunnen realiseren. (\*)

De locatie waar de opleiding werd gegeven belemmerde mij bij de verwerving van de benodigde kennis, houding en vaardigheden. (\*)

Er is bij de selectie van de opleiding te weinig rekening gehouden met de voorkennis van de verschillende deelnemers. (\*)

De opleiding hield geen rekening met de praktische toepasbaarheid van de te leren kennis, houding en vaardigheden. (\*)

Alle condities waren aanwezig om het opleidingsproces goed te laten verlopen. (#)

De opleiding had tussentijds bijgesteld moeten worden om de gestelde doelen te kunnen behalen. (\*)

Ik heb in de opleiding niet geleerd wat ik nodig had om de gewenste situatie te kunnen realiseren c.q. de probleemsituatie te kunnen oplossen. (\*)

De gekozen werkvormen waren niet geschikt om de leerdoelen te kunnen realiseren. (\*)

Er was weinig afstemming tussen de leerstof die in de opleiding centraal stond en de werkvormen die gebruikt werden om deze leerstof aan de deelnemers over te brengen. (\*)

De deelnemers werden actief bij het opleidingsproces betrokken.

Het functioneren van de opleider/trainer droeg er niet toe bij dat de beoogde doelen werden gerealiseerd. (\*)

## EFFECTIVITEIT

*Met behulp van de vragen en stellingen in dit deel van de vragenlijst wordt gekeken of, en zo ja, op welke wijze de opleiding is geëvalueerd. Ook wordt gekeken naar de condities waaronder de opleidingsresultaten zijn verkregen.*

*Wilt u de vragen 18 en 19 beantwoorden door het van toepassing zijnde antwoord aan te kruisen of te omcirkelen en waar nodig aan te vullen?*

### 18. Waarop is na afloop van de opleiding geëvalueerd?

- ◇ er is niet geëvalueerd
  - ◇ de kennis/vaardigheden die ik na afloop van de opleiding beheerste
  - ◇ mijn functioneren op de werkplek
  - ◇ de resultaten van mijn werk
  - ◇ de resultaten van het team/ de afdeling waar ik werk
  - ◇ de resultaten van de onderneming waar ik werk
  - ◇ anders, nl.:
- .....

### 19. Wilt u aangeven in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen?

Er is systematisch onderzocht of ik het in de opleiding geleerde daadwerkelijk in de werksituatie heb toegepast.

Vaststellen in welke mate de gewenste situatie is gerealiseerd c.q. de probleemsituatie is verbeterd bleek een onmogelijke opgave. (\*)

Managers voelen zich niet verantwoordelijk om op systematische wijze de effecten van de opleiding te meten. (\*)

Er is incidenteel bekeken of de beoogde effecten van de onderhavige opleiding daadwerkelijk zijn gerealiseerd.

Door het ontbreken van duidelijke criteria kon niet worden vastgesteld in welke mate mijn functioneren door de opleiding is verbeterd. (\*)

De werkomgeving bood mij de ondersteuning die afgesproken was om het geleerde te kunnen toepassen.

Door het ontbreken van de benodigde faciliteiten kon ik het geleerde niet in mijn werksituatie gebruiken. (\*)

## **EFFECTIVITEIT (VERVOLG)**

*De vragen in dit deel van de vragenlijst gaan in op de effecten van de opleiding die op het voorblad is vermeld.*

### **20. Wilt u de volgende 10 vragen over de effecten van de op het voorblad vermelde opleiding beantwoorden?**

*U kunt dit doen door het cijfer te omcirkelen dat het meest met uw antwoord overeenkomt.*

***antwoordmogelijkheden:***

***1 = in het geheel niet***

***2 = nauwelijks***

***3 =voor ongeveer de helft***

***4 =grotendeels***

***5 = volledig***

***6 = niet bekend/geen zicht op/niet van toepassing***

Zijn de leereffecten die met de opleiding werden beoogd gerealiseerd?

Vertoonde u na de opleiding het werkgedrag dat van u werd verwacht?

Heeft de opleiding er toe bijgedragen dat de gesignaleerde gewenste situatie is gerealiseerd c.q. de probleemsituatie is verbeterd?

Heeft u in de opleiding geleerd wat de bedoeling was?

Zijn de ondernemingsresultaten na de opleiding verbeterd overeenkomstig de vooraf beoogde resultaten?

Beheerste u het in de opleiding geleerde na afloop van de opleiding overeenkomstig de verwachtingen?

Verviel u na verloop van tijd weer in het werkgedrag dat u vóór de opleiding had? (\*)

Zijn de resultaten van de afdeling/het team waar u werkt door de opleiding verbeterd zoals was bedoeld?

Is uw werkgedrag door de opleiding verbeterd overeenkomstig de verwachtingen? (#)

Zijn uw arbeidsprestaties overeenkomstig de opleidingsdoelstellingen verbeterd?

## EFFECTIVITEIT (VERVOLG)

De volgende vraag heeft betrekking op uw eendoordeel over de waarde van de op het voorblad vermelde opleiding.

U kunt uw oordeel geven door het cijfer dat het meest met uw antwoord overeenkomt te omcirkelen.

### antwoordmogelijkheden:

- |                     |                    |
|---------------------|--------------------|
| 1 = zeer slecht     | 5 = voldoende      |
| 2 = slecht          | 6 = ruim voldoende |
| 3 = onvoldoende     | 7 = goed           |
| 4 = bijna voldoende | 8 = zeer goed      |

99 = niet bekend / geen zicht op/ niet van toepassing

### 21. Wat is uw oordeel over de toegevoegde waarde die de opleiding heeft gehad voor:

uw kennis, houding en/of vaardigheden?

uw werkgedrag?

uw resultaten/prestaties?

de prestaties van het team/de afdeling waar u werkt?

de resultaten van de onderneming waar u werkt?

Eventuele opmerkingen over dit onderzoek of deze vragenlijst kunt u hierna vermelden.

Om u de resultaten van dit onderzoek te kunnen toezenden hebben wij enkele adresgegevens nodig. Wilt u deze s.v.p. hierna invullen? **De door u ingevulde vragenlijst zal uiteraard anoniem worden verwerkt!**

Naam onderneming/instelling.....

Uw naam en voorletters: .....

Postadres:

.....

**Bedankt voor uw medewerking aan dit onderzoek**

**ALGEMEEN (aanvullende vragen voor de opleidingsfunctionaris)**

**1. Hoe typeert u de opleiding die op het voorblad is vermeld?**

- ◇ een standaardopleiding:
- ◇ een maatwerk-opleiding, speciaal ontwikkeld voor de beoogde doelgroep
- ◇ anders, nl.: .....

**2. Waar werd de opleiding gegeven?**

- ◇ buiten de onderneming (op een aparte locatie):
- ◇ binnen de onderneming, maar niet op de werkplek van de deelnemers:
- ◇ op de werkplek van de deelnemers:
- ◇ afwisselend op de werkplek en buiten de werkplek van de deelnemers:
- ◇ anders, nl.: .....

**3. Op welke wijze konden de deelnemers zich de leerstof eigen maken?**

- ◇ de docent gaf klassikaal les aan de hele groep deelnemers:
- ◇ iedere deelnemer leerde individueel, door middel van zelfstudie:
- ◇ er was sprake van een combinatie van een klassikale activiteit met daarbinnen veel ruimte voor zelfstudie, oefeningen en/of opdrachten:
- ◇ anders, nl.: .....

**4. Hoe lang duurde de opleiding?**

- ◇ Eén dagdeel
- ◇ .....aaneengesloten dagdelen
- ◇ .....dagdelen met onderbreking van één of meer dagen, weken of maanden

**5. Zijn in het voortraject van de opleiding voorzieningen getroffen c.q. afspraken gemaakt om ervoor te zorgen dat de deelnemers het geleerde ook daadwerkelijk in hun werk zouden gaan gebruiken?**

- ◇ Nee
- ◇ Ja
- ◇ Niet bekend

*Indien ja, wilt u dan op de stippellijn aangeven welke voorzieningen er zijn getroffen?*

.....



**ALGEMEEN** (aanvullende vragen voor de opleidingsfunctionaris)

**6. Zijn voorafgaand aan de opleiding voorzieningen getroffen c.q. afspraken gemaakt om te kunnen meten of de opleiding aan zijn doel heeft beantwoord?**

- ◇ Nee
- ◇ Ja
- ◇ Niet bekend

*Indien ja, wilt u dan op de stippellijn aangeven welke voorzieningen er zijn getroffen?*

.....

**PARTICIPATIE** (afwijkende vragen voor de opleidingsfunctionaris)

1. Wie van de functionarissen uit de eerste kolom (functionarissen-categorie) heeft naar uw mening de gewenste c.q. probleemsituatie (zoals vermeld in vraag 9) als eerste gesignaleerd?
2. Wie van de functionarissen uit de eerste kolom heeft/hebben bijgedragen aan de analyse van de gesignaleerde gewenste c.q. probleemsituatie?
3. Wie van de functionarissen uit de eerste kolom heeft/hebben de beslissing genomen om tot opleiden over te gaan?

Functionarissen-categorie	Vraag 1	Vraag 2	Vraag 3
	<i>Signaleerde de situatie als eerste</i>	<i>Droeg bij aan situatie-analyse</i>	<i>Heeft beslissing genomen?</i>
	<i>s.v.p. antwoord aankruisen</i>	<i>s.v.p. antwoord aankruisen</i>	<i>s.v.p. antwoord aankruisen</i>
Niet bekend/weet niet			
U zelf (invuller van deze vragenlijst)			
(andere) opleidingsfunctionaris			
Personeelsfunctionaris			
De beoogde deelnemer(s) aan de opleiding			
De directe chef van de deelnemer(s)			
Manager op hoger hiërarchisch niveau dan directe chef			
Functionaris op lager hiërarchisch niveau dan deelnemer(s)			
Bestuur/directie van de onderneming			
Ondersteunende afdeling, nl.:.....			
Klant(en) van de onderneming			
Anders, nl.:.....			

**INFORMATIE** (afwijkende vragen voor de opleidingsfunctionaris)

1. Over welke categorieën uit de eerste kolom (informatie-categorie) is in het voortraject informatie ingewonnen met de bedoeling om meer inzicht te krijgen in de gewenste c.q. probleemsituatie?
2. Wilt u voor elke categorie die u hebt aangekruist aangeven op welke wijze de informatie in hoofdzaak is verkregen? Is dat via gesprekken of interviews (=1), door middel van waarnemen of observatie (=2), of door het analyseren van bestanden, informatiesystemen, rapporten en/of andere documenten (=3)?
3. Wilt u voor elke categorie die u hebt aangekruist aangeven of de verkregen informatie in hoofdzaak bestond uit gegevens over de huidige situatie (=1) of juist een inschatting was van een toekomstige situatie (=2)?

Informatie-categorie	vraag 1	vraag 2	vraag 3
	<i>informatie ingewonnen?</i> <i>s.v.p. antwoord aankruisen</i>	<i>hoe in hoofdzaak verkregen?</i> <i>1=interview</i> <i>2=waarneming</i> <i>3=analyse van bestanden</i>	<i>soort gegevens?</i> <i>1=over huidige situatie</i> <i>2=over toekomstige situatie</i>
ondernemings-externe situaties			
strategie/beleid van de onderneming			
Ondernemingsresultaten			
Ondernemingsprocessen			
strategie/beleid van teams, units of afdelingen			
werkwijze van teams, units of afdelingen			
resultaten van teams, units of afdelingen			
specifieke functies en/of taken			
kennis, houding, vaardigheden en/of ervaring van beoogde deelnemers aan de opleiding			
anders, nl.:.....			

**FORMALISATIE (afwijkende vraag voor de opleidingsfunctionaris)**

**Welke wijze van informatieverzameling is gebruikt voor de verheldering van de gewenste c.q. probleemsituatie?**

*(U kunt op de stippellijn achter Toelichting uw antwoord eventueel toelichten.)*

- ◇ interview of andere mondelinge bevragingstechniek
- ◇ enquête of andere schriftelijke vorm van gegevensverzameling
- ◇ test/toets of andere evaluatie-procedure
- ◇ technieken (als trendanalyse, scanning van de omgeving, delphi-techniek, kansen-bedreigingen/sterkte-zwakte-analyse) om informatie over ontwikkelingen te verkrijgen
- ◇ analyse van beleidsplannen en/of andere documenten
- ◇ een andere, in hoofdzaak formele methode voor informatieverzameling, nl.:  
.....
- ◇ een andere, meer informele methode voor informatieverzameling, nl.:  
.....

**Toelichting:**.....

**EFFECTIVITEIT (afwijkende vraag voor de opleidingsfunctionaris)**

**Waarom is er niet geëvalueerd?**

- ◇ Managers vragen niet om deze gegevens
- ◇ Niet duidelijk wat te evalueren
- ◇ Niet duidelijk hoe te evalueren
- ◇ Evalueren is te kostbaar / te tijdsintensief
- ◇ Niet belangrijk
- ◇ Andere reden, nl.: .....

**BESLISSITUATIE** (afwijkende vragen voor de opleidingsfunctionaris)

1. Welke doelstellingen uit de eerste kolom (doelstellingen-categorie) zijn in het voortraject van de op het voorblad vermelde opleiding geformuleerd?
2. Wilt u voor elke categorie die u hebt aangekruist aangeven of de doelstellingen in algemene bewoordingen zijn geformuleerd (=1) of in concrete, specifieke en meetbare termen (=2)?

	vraag 1	vraag 2
doelstellingen-categorie	welke doelstellingen?	hoe beschreven?
	s.v.p. antwoorden aankruisen	1= in algemene bewoordingen 2= in specifieke, concrete en meetbare termen 3= niet bekend
er zijn vooraf geen doelstellingen geformuleerd.		
leereffecten (in termen van bepaalde kennis, houding en/of vaardigheden die de deelnemers na afloop van de opleiding moeten kennen en/of beheersen)		
bepaald werkgedrag van individuele deelnemers na afloop van de opleiding		
bepaald werkgedrag van teams/units/afdelingen na afloop van de opleiding		
bepaalde resultaten van individuele deelnemers na afloop van de opleiding		
bepaalde resultaten van afdelingen/units/teams enige tijd na afloop van de opleiding		
bepaalde ondernemingsresultaten enige tijd na afloop van de opleiding		
anders, nl.: .....		

**CONTEXTVRAGEN (uit selectie-onderzoek)**

*In dit onderdeel van de vragenlijst worden enige vragen gesteld over de onderneming/instelling waar u werkzaam bent en over de opleidingsfunctie daarbinnen. Wilt u bij iedere vraag het van toepassing zijnde antwoord omcirkelen of aankruisen en waar nodig invullen? Er is bij elke vraag slechts één antwoord mogelijk, tenzij anders is aangegeven.*

**1. Welke structuur is voor uw onderneming/instelling van toepassing?**

- ◇ Alleen een centrale vestiging
- ◇ Een centrale vestiging met decentrale units/vestigingen
- ◇ Anders, nl.: .....

**2. Wat is uw functie binnen deze onderneming/instelling? .....**

**3. Is dit een staf- of een lijnfunctie?**

- ◇ Staffunctie
- ◇ Lijnfunctie
- ◇ Combinatie

**4. Wat is het niveau van uw functie in de organisatie?**

- ◇ Niveau van het topmanagement
- ◇ Niveau van het middenkader
- ◇ Niveau van het lager management
- ◇ Uitvoerend niveau
- ◇ Anders, nl.: .....

**5. Wat is momenteel het aantal werknemers (full-time plaatsen) in uw onderneming/instelling?**

Ca. .... Werknemers

**6. Op welke wijze is de opleidingsfunctie vormgegeven?**

- ◇ Maakt deel uit van een stafafdeling
- ◇ Maakt deel uit van een lijnafdeling
- ◇ Als een zelfstandige opleidingsafdeling
- ◇ Anders, nl.: .....

## CONTEXTVRAGEN (uit selectie-onderzoek)

### 7. Welke structuur is voor uw opleidingsafdeling van toepassing?

- ◇ Alleen een centrale afdeling
- ◇ Alleen decentrale afdeling(en)
- ◇ Beide (centraal en decentraal)
- ◇ Anders, nl.:

.....

### 8. Hebben zich *sedert 1990* aanzienlijke of ingrijpende veranderingen voorgedaan in structuur, beleid, processen, producten en/of diensten? (N.B. vraag 9 gaat specifiek over de opleidingsfunctie)

- ◇ Nee, er was alleen sprake van geleidelijke veranderingen
- ◇ Ja ----> *toelichting*

#### **Toelichting:**

*Wilt u hier aangeven welke ingrijpende veranderingen zich hebben voorgedaan?*

### 9. Hebben zich *sedert 1990* aanzienlijke of ingrijpende veranderingen voorgedaan in structuur, beleid, processen, producten en/of diensten van de opleidingsfunctie?

- ◇ Nee, er was alleen sprake van geleidelijke veranderingen
- ◇ Ja ----> *toelichting*

#### **Toelichting:**

*Wilt u hier aangeven welke ingrijpende veranderingen zich hebben voorgedaan?*

**OPLEIDINGSKLIMAAT (uit selectieonderzoek)**

*Hierna zijn enkele stellingen opgenomen over het huidige opleidingsklimaat in uw onderneming/instelling c.q. vestiging/unit/afdeling. U kunt deze vragen beantwoorden door het cijfer dat van toepassing is te omcirkelen.*

*De betekenis van de cijfers is:*

*1 = Geheel mee oneens*

*2 = Mee oneens*

*3 = Noch mee oneens / noch mee eens*

*4 = Mee eens*

*5 = geheel mee eens*

*6 = niet bekend / niet van toepassing*

Het topmanagement is bereid om geld te investeren in opleidingsactiviteiten.

Het lager management vindt opleidingsactiviteiten niet van belang voor het functioneren van de organisatie. (\*)

Het middenmanagement wil betrokken worden bij overleg over opleidingsbeleid en planning van opleidingsactiviteiten.

Het topmanagement vindt haar inbreng bij beslissingen over het opleidingsbeleid niet noodzakelijk. (\*)

Het imago van de opleidingsafdeling in de organisatie is niet goed. (\*)

Het middenkader wil liever korten op de opleidingsbudgetten. (\*)

Werknemers vinden deelname aan opleidingactiviteiten belangrijk voor de uitoefening van de functie.

Het lager management vindt de opleidingsbudgetten toereikend. (#)

Het topmanagement vindt opleidingsactiviteiten van groot belang voor het functioneren van de organisatie.

Het management vindt het belangrijk om ook zelf aan opleidingsactiviteiten deel te nemen.

Het lager management investeert veel tijd in overleg over de inzet van opleidingsactiviteiten.

Het middenmanagement vindt het nut van opleidingsactiviteiten voor de organisatie gering. (\*)



## **Bijlage II**

### **Responsaantallen en -percentages**

Bijlage II Responsaantallen en -percentages

**Tabel 1:** Responsaantallen en -percentages per respondentgroep voor bedrijven in de groepen automatisering en sociale vaardigheden

Bedrijfsnummer	Respons percentages							
	Opl.functionarissen		Deelnemers		Leidinggevenden		Medewerkers	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Automatisering								
190	1	100	9	60	10	0	4	50
380	1	100	10	67	5	42	1	100
410	1	100	5	33	4	27	2	20
530	1	100	8	53	1	10	2	40
590	1	100	8	53	6	40	4	50
620	1	100	2	25	2	25	0	0
650	1	100	9	60	12	80	0	0
692	1	100	12	80	11	85	2	50
740	1	100	6	40	3	23	1	20
780	1	100	12	80	7	88	2	40
800	1	100	8	53	2	50	2	40
840	1	100	5	33	3	20	2	50
850	1	100	6	40	3	27	0	0
890	1	100	7	47	4	80	-	-
1082	1	100	8	53	3	23	2	22
1160	1	100	7	47	6	40	2	0
1190	1	100	6	40	4	27	4	40
1260	1	100	11	73	1	33	2	50
1520	1	100	7	47	6	40	4	40
1790	1	100	10	67	12	80	-	-
1950	1	100	4	31	1	8	0	0
2030	1	100	5	71	7	47	1	10
2302	1	100	7	100	6	40	1	17
<b>Totaal</b>	<b>23</b>	<b>100</b>	<b>172</b>	<b>54</b>	<b>119</b>	<b>43</b>	<b>38</b>	<b>29</b>
Sociale vaardigheden								
30	1	100	8	80	-	-	4	67
200	1	100	13	87	8	53	9	90
440	1	100	6	46	8	62	3	38
470	1	100	3	75	3	75	3	75
492	1	100	13	87	8	67	2	20
520	1	100	7	70	3	30	5	50
560	1	100	12	80	8	53	5	71
730	1	100	10	67	8	89	2	20
1050	1	100	11	73	8	53	7	70
1210	1	100	6	40	2	13	4	40
1280	1	100	8	53	7	47	4	57
1290	1	100	4	27	9	60	0	0
1300	1	100	10	67	5	33	10	67
1310	1	100	11	73	13	87	11	73
1380	1	100	11	73	7	47	4	40
1501	1	100	11	73	2	17	4	40
1750	1	100	2	13	2	29	-	-
1771	1	100	8	53	2	13	3	30
1840	1	100	9	60	5	33	6	60
2040	1	100	11	73	4	100	0	0
2130	1	100	11	73	11	73	0	0
<b>Totaal</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>185</b>	<b>63</b>	<b>123</b>	<b>49</b>	<b>86</b>	<b>49</b>



## **Bijlage III**

### **Correlatietabel**

**Tabel 1:** Correlatietabel (Pearson correlatie coëfficiënt) voor variabelen strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<b>1</b> oordeel over gerealiseerde effecten	Pearson	1.00													
	Sign	.													
	N	539													
<b>2.</b> afstemmingsoordeel	Pearson	.47**	1.00												
	Sign	.00	.												
	N	440	543												
<b>3.</b> aantal afstemmingsdomeinen	Pearson	.10*	.47**	1.00											
	Sign	.02	.00	.											
	N	539	543	767											
<b>4.</b> aantal afstemmingsniveaus	Pearson	.11*	.34**	.72**	1.00										
	Sign	.01	.000	.00	.										
	N	539	543	767	767										
<b>5.</b> oordeel toegevoegde waarde opleiding	Pearson	.73**	.41**	.14**	.17**	1.00									
	Sign	.00	.00	.00	.00	.									
	N	475	440	575	575	575									
<b>6.</b> kwaliteitsoordeel opleiding	Pearson	.47**	.63**	.25**	.24**	.44**	1.00								
	Sign	.00	.00	.00	.00	.00	.								
	N	288	287	381	381	294	381								
<b>7.</b> aantal niveaus waarover informatie verstrekt	Pearson	.08	.33**	.69**	.91**	.13**	.25**	1.00							
	Sign	.07	.00	.00	.00	.00	.00	.							
	N	539	543	767	767	575	381	767							
<b>8.</b> aantal niveaus waarover doelen geformuleerd	Pearson	.12**	.19**	.42**	.68**	.15**	.10	.31**	1.00						
	Sign	.01	.00	.00	.00	.00	.07	.00	.						
	N	539	543	767	767	575	381	767	767						
<b>9.</b> aantal fasen waarin geparticipeerd	Pearson	.06	.38**	.79**	.47**	.12**	.24**	.47**	.25**	1.00					
	Sign	.16	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.					
	N	539	543	767	767	575	381	767	767	767					
<b>10.</b> aantal categorieën waarover informatie verstrekt	Pearson	.04	.29**	.58**	.85**	.11**	.24**	.92**	.32**	.37**	1.00				
	Sign	.31	.00	.00	.00	.01	.00	.00	.00	.00	.				
	N	539	543	767	767	575	381	767	767	767	767				
<b>11.</b> aantal overlegsituaties waaraan deelgenomen	Pearson	.05	.39**	.78**	.58**	.09*	.21**	.56**	.33**	.55**	.53**	1.00			
	Sign	.27	.00	.00	.00	.04	.00	.00	.00	.00	.00	.			
	N	539	543	767	767	575	381	767	767	767	767	767			
<b>12.</b> aantal vormen van informatie-verzameling	Pearson	.01	.28**	.66**	.62**	.13**	.14*	.61**	.34**	.54**	.61**	.66**	1.00		
	Sign	.79	.00	.00	.00	.00	.01	.00	.00	.00	.00	.00	.		
	N	513	499	723	723	554	337	723	723	723	723	723	723		
<b>13.</b> aantal typen doelen geformuleerd	Pearson	.08	.21**	.43**	.68**	.13**	.16**	.45**	.77**	.24**	.48**	.37**	.42**	1.00	
	Sign	.06	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.	
	N	539	543	767	767	575	381	767	767	767	767	767	723	767	
<b>14.</b> aantal effectniveaus waarop geëvalueerd	Pearson	.16**	.28**	.28**	.40**	.20**	.22**	.35**	.29**	.21**	.37**	.29**	.25**	.37**	1.00
	Sign	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.
	N	539	543	767	767	575	381	767	767	767	767	767	723	767	767

\*\*) Correlatie is significant op 0.01 niveau (2-zijdig)

\*) Correlatie is significant op 0.05 niveau (2-zijdig).

## **Bijlage IV**

### **Effecten van afstemmingsoordeel op effectiviteit**

Bijlage IV Effecten van afstemmingsoordeel op effectiviteit

**Tabel 1:** *Effecten (en standaardfouten) van het afstemmingsoordeel<sup>a)</sup> op de (gepercipieerde) effectiviteit (met deelnemers als contrastgroep) (aantal respondenten = 440; aantal bedrijven = 44)*

	<b>model 2a</b>	
intercept	1.86	(.16)
leidinggevenden	-.05	(.06)
medewerkers	.14	(.11)
opleidingsfunctionarissen	-.02	(.12)
afstemmingsoordeel binnen bedrijven	.48	(.05)**
afstemmingsoordeel tussen bedrijven <sup>a)</sup>	.63	(.20)**
<hr/>		
onverklaarde variantie		
tussen bedrijven	.074	(.02)
binnen bedrijven	.303	(.02)
verklaarde variantie (R <sup>2</sup> )	22%	
deviantie	775.835	

<sup>a)</sup> bedrijfsscore berekend op basis van individuele scores van respondenten

\*\* ) significant bij  $\alpha < .10$  (rechts-eenzijdig)

## Stellingen

Behorend bij het proefschrift van A.A.M. Wognum, **Strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen**. Universiteit Twente, 9 april 1999.

1. Beleidsintegratie is belangrijk voor de effectiviteit van bedrijfsopleidingen en daarmee voor het succes van een arbeidsorganisatie (hoofdstuk 2 van dit proefschrift).
2. Een goede standaardopleiding kan voor een minder goed afstemmingsproces compenseren (hoofdstuk 8 van dit proefschrift). Dit ontslaat een arbeidsorganisatie echter niet van de verplichting om vooraf een zo goed mogelijk afstemmingsproces te realiseren.
3. Veel leeractiviteiten in een arbeidsorganisatie maken een bedrijf nog niet tot een 'lerende' organisatie.
4. Generieke opleidingen zullen 'employability' en flexibilisering in gunstige zin beïnvloeden, maar zijn strijdig met de wens van vele bedrijven om werknemers een paar jaar aan zich te binden.
5. Door de opmars van tweeverdieners zullen steeds meer Tayloristische management-technieken worden toegepast om het gezin te laten functioneren.
6. Het 'solidariteitsidee' uit de zestiger jaren staat qua waarden en normen haaks op de individuele bezitsdrang en de consumptiemaatschappij die als resultaat van persoonlijke vrijheid eveneens aan de zestiger jaren worden toegeschreven.
7. De constatering van de Algemene Rekenkamer dat de integratie van minderheden in de nederlandse samenleving wordt belemmerd doordat 90% van de cursisten van cursussen Nederlandse taal in 1996 niet het beoogde niveau hebben behaald, illustreert dat deze cursussen niet zijn afgestemd op de situatie waarin deze nieuwkomers zich bevinden.
8. De term 'educatieve schaduwactiviteiten van het bedrijfsleven' veronderstelt eerder dat opleiden en leren in arbeidsorganisaties complementair zijn aan de educatieve activiteiten in het reguliere onderwijs (vgl. Illich, 1985), dan dat het aangeeft dat universiteiten 'verworden tot filialen van het bedrijfsleven' (Volkskrant, 13-1-1999).
9. Het lijkt tegenstrijdig dat werknemers beloond worden voor hun jaren van trouwe dienst in tijden waarin werkgevers de flexibilerings- en 'employability'-gedachte hoog in het vaandel dragen.
10. Nu mannen zwanger kunnen worden, mogen ook zij het afronden van een proefschrift vergelijken met een bevalling.