

# Effectiviteit van een werkplekopleiding voor baliemedewerkers

M.R. van der Klink

## Samenvatting

Verslag wordt gedaan van een onderzoek naar een werkplekopleiding voor baliemedewerkers waarin twee vragen centraal stonden: 1) Is de opleiding effectief? 2) Welke factoren verklaren de effectiviteit van deze opleiding? Bij meerdere groepen respondenten (cursisten, hun mentoren en opleiders) is met behulp van vragenlijsten en een kennis-toets data verzameld. Uit de data blijkt dat de opleiding resulteerde in het gewenste gedrag aan de balie en dat er 'near transfer' van het gedrag optrad. De cursisten beschikten echter over onvoldoende kennis die nodig was voor het baliewerk. De factoren die de sterkste invloed uitoefenden op de opleidingseffecten waren cursistkenmerken en kenmerken van de werkomgeving.

## Inleiding

Sinds eind jaren tachtig is er een sterk toenemende waardering voor het opleiden op de werkplek waar te nemen in het HRD-beleid van organisaties. In de inleiding van dit themanummer is reeds ingegaan op de verklaringen die hiervoor gegeven kunnen worden. Cijfers van het CBS maken inzichtelijk dat in 1993 maar liefst één op de acht werknemers deelneemt aan een vorm van opleiden op de werkplek (CBS, 1995). Een enquête van Glaudé (1994) laat zien dat in een meerderheid van de Nederlandse bedrijven opleiden op de werkplek als opleidingsinstrument wordt ingezet.

In de opleidingskundige literatuur wordt ruim aandacht besteed aan opleiden op de werkplek. De teneur is dat opleiden op de werkplek enkele belangrijke voordelen bezit ten opzichte van de conventionele cursorische opleidingsactiviteiten. Met name de effectiviteit (optimale transfer), de efficiëntie (gunstige verhouding kosten-baten) en de

flexibiliteit ('just-in-time') van deze opleidingsvorm worden frequent als belangrijke voordelen benoemd (Jacobs & Jones, 1995; Kruijld, 1991; Rae, 1992; Rothwell & Kazanas, 1994).

Het onderzoek op dit terrein heeft betrekking op een drietal thema's: de relatie tussen kenmerken van arbeidsorganisaties en kenmerken van werkplekopleidingen, ontwerp en implementatie van werkplekopleidingen en het vraagstuk van de effectiviteit van werkplekopleidingen.

De studies waarin gezocht wordt naar relaties tussen de kenmerken van de inrichting van de arbeidsorganisatie met de vormgeving van werkplekopleidingen (Versloot & De Jong, 1994; Onstenk, 1994; Glaudé, 1997) hebben tot op heden geen overtuigend bewijs opgeleverd voor het veronderstellen van dergelijke relaties.

De meeste studies naar werkplekopleidingen hebben betrekking op ontwerp- en implementatievraagstukken. Het beeld dat deze studies oproepen is dat het integreren van opleiden en werken tamelijk problematisch is. De in deze studies gesignaleerde problemen laten zich globaal in twee probleemgebieden clusteren:

1. De begeleiding van de werknemer in opleiding. Heldere selectiecriteria voor de taak van opleider/instructeur worden veelal niet gehanteerd en/of begeleiders in spé worden niet dan wel onvoldoende op hun begeleidingstaak voorbereid (Black, Zenner & Ezzel, 1996; Furst-Bowe & Gates, 1998; Rothwell & Kazanas, 1990; Semb, Ellis, Fitch, Parchman & Irick, 1995);
2. De spanning tussen opleiding en productiedoelstelling. De uitvoering van werkplekopleidingen wordt belemmerd doordat onvoldoende tijd wordt gereserveerd voor opleidingsactiviteiten op de werkvloer (De Jong, 1993; Furst-Bowe & Gates, 1998). Met name het gebrek aan steun van het management voor werkplek-

opleidingen verhindert het inroosteren van voldoende tijd voor opleidingsactiviteiten (Black, Zenner & Ezzel, 1996).

Tot slot het onderzoek naar de effectiviteit van werkplekopleidingen. Een belangrijke exponent van dit soort onderzoek naar werkplekopleidingen is Jacobs. Hij richt zijn aandacht op een specifiek aspect van de effectiviteit, namelijk het bepalen van de kosteneffectiviteit van werkplekopleidingen ten opzichte van de gebruikelijke, ongestructureerde inwerkperiode van nieuwe medewerkers. De door hem gerapporteerde resultaten zijn niet eenduidig. In één studie worden positieve resultaten gemeld: de werkplekopleiding in kwestie resulteert in een aanzienlijke reductie van de gebruikelijke inwerktijd (Jacobs & McGiffin, 1987). In een meer recente studie naar een werkplekopleiding weegt de reductie in de inwerktijd niet op tegen de kosten die gepaard gaan met de ontwikkeling en uitvoering van de desbetreffende werkplekopleiding (Jacobs & Hruby, 1996). Naast deze twee veldstudies heeft Jacobs met behulp van een financieel model de kosteneffectiviteit van een werkplekopleiding bepaald (Jacobs, Jones & Neil, 1992), maar de geschatte waarden van de parameters in zijn model wekken de indruk dat vooringenomenheid inzake de gewenste uitkomsten van het model niet uitgesloten mag worden. Kenmerkend voor het werk van Jacobs en zijn co-auteurs is dat er met betrekkelijk geringe groepen respondenten wordt gewerkt. In de studie met McGiffin en in de meer recente studie met Hruby wordt melding gemaakt van respondentgroepen bestaande uit respectievelijk vijf en twee cursisten.

Het beschikbare onderzoek naar werkplekopleidingen laat vele vragen onbeantwoord. Het onderzoek biedt onvoldoende argumenten om werkplekopleidingen te kwalificeren als een effectief en efficiënt opleidingsinstrument. Deze conclusie vormde de aanleiding voor de Vakgroep Curriculumtechnologie van de Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde van de Universiteit Twente om onderzoek te entameren dat meer empirische gegevens zou verschaffen over de effectiviteit van deze opleidingsvorm. In deze bijdrage zal verslag worden gedaan van het onderzoek dat

Van der Klink (1999) verrichtte. In dit onderzoek stonden twee vragen centraal. Ten eerste de vraag naar de effectiviteit van opleiden op de werkplek, ten tweede de vraag naar de factoren die de effectiviteit van deze opleidingsvorm verklaren.

In de volgende paragraaf zal worden ingegaan op het theoretisch kader dat aan dit project ten grondslag heeft gelegen. Vervolgens passeren de vraagstelling, de onderzoekscontext en de onderzoeksresultaten de revue. In de afsluitende paragraaf wordt ingegaan op de conclusies die op basis van en naar aanleiding van dit onderzoek kunnen worden geformuleerd.

## 1 Theoretisch kader

Bedrijfsopleidingen worden in toenemende mate beschouwd als een investering in de belangrijkste productiefactor waarover een organisatie beschikt: het menselijk potentieel. Zoals in arbeidsorganisaties gebruikelijk is, geldt ook voor bedrijfsopleidingen dat de effecten van deze investering, in termen van toegevoegde waarde, moeten worden aangetoond. Dit heeft aanleiding gegeven tot het uitvoeren van studies naar de toename van de productiviteit als gevolg van de inzet van bedrijfsopleidingen (zie bijvoorbeeld Groot, 1994; Van Sandick & Schaap-Neuteboom, 1993). Kritiek op deze studies is dat de effecten van de bedrijfsopleiding als een geïsoleerd verschijnsel worden bestudeerd en de effecten veelal zonder schroom worden toegeschreven aan de opleiding. (Kessels, 1995; Van der Klink & Streumer, 1995). Organisaties zijn volgens McLinden (1995) echter te beschouwen als complexe systemen waarin meerdere factoren binnen en buiten de organisatie tegelijkertijd optreden, zodat het tamelijk naïef is de opleiding als de enige verklaring voor de effecten aan te wijzen. Het gedrag van bijvoorbeeld de direct leidinggevende, de collega's en de werkdruk zouden evengoed een betekenisvolle impact op de opleidingseffecten kunnen hebben. Deze lijn van redeneren is terug te vinden in het werk van Baldwin en Ford (1988).

Op basis van een review van onderzoek naar bedrijfsopleidingen formuleerden zij

een model ter verklaring van de effectiviteit van bedrijfsopleidingen. In het model worden drie groepen variabelen verantwoordelijk gehouden voor de opleidingseffectiviteit: cursist-, werkplek- en opleidingskenmerken. Gielen (1995) heeft dit model verder gespecificeerd alvorens een modeltoetsing uit te voeren. De resultaten van haar modeltoetsing geven aanleiding te constateren dat de rationale die aan dit model ten grondslag ligt, namelijk dat een combinatie van cursist-, opleidings- en organisatiekenmerken verantwoordelijk is voor de opleidingseffectiviteit, correct is.

Ook onderhavig onderzoek heeft dit model als uitgangspunt genomen. Naar aanleiding van een analyse van studies naar de effectiviteit van bedrijfsopleidingen en naar het opleiden op de werkplek in de context van bedrijfsopleidingen en in het kader van het beroepsonderwijs (stages, praktijkcomponent leerlingwezen), zijn de variabelen geïnventariseerd die naar verwachting verband kunnen houden met de effectiviteit van een werkplekopleiding (zie Van der Klink, 1999, p. 35-52).

De resultaten van de analyse van onderzoek worden hieronder kort beschreven. Ten eerste de organisatiekenmerken.

*Steun en feedback:* Er is een aantal studies verricht naar de mate waarin de opleidingstransfer naar de werkplek beïnvloed wordt door het gedrag van collega's en leidinggevenden (Gielen, 1995; Holton, Bates, Ruona & Leimbach, 1998; Konthoghiorgos, 1998; Den Ouden, 1992; Rouiller & Goldstein, 1993; Xiao, 1996). In alle studies wordt geconcludeerd dat de steun en de feedback van collega's en managers invloed uitoefenen op de transfer naar de werkplek, zij het dat de mate van beïnvloeding per studie sterk varieert. Experimenten waarin het effect van het gedrag van de manager op de transfer naar de werkplek is onderzocht, laten uiteenlopende resultaten zien. Brinkerhoff en Montesino (1995) rapporteren dat de steun van de manager een belangrijke voorwaarde is voor het optreden van transfer. De resultaten van de experimenten van Branderhorst (1994) en Nauta (1994) geven geen aanleiding te veronderstellen dat de ondersteuning door de manager een betekenisvolle bijdrage levert

aan de transfer naar de werkplek. Een verklaring voor het gegeven dat de manager geen effect sorteert op de transfer zou kunnen zijn dat de kwaliteit en de intensiteit van de steun van de manager aan de cursist in beide experimenten tamelijk gering was (Van der Klink, Gielen & Nauta, 2001).

*Werkdruk:* Naast het gedrag van collega's en managers zijn er indicaties dat de werkdruk een factor van betekenis is. De studies van Van Dellen en Oosterheert (1994) en Bastiaens, Nijhof en Abma (1995) naar vormen van zelfstudie op de werkplek, maken inzichtelijk dat een hoge werkdruk belemmerend werkt op de verwerving en de toepassing van nieuwe kennis en vaardigheden.

Voor werkplekopleidingen zijn deze onderzoeksbevindingen natuurlijk van eminent belang. Typerend voor deze opleidingsvorm is dat de werksituatie tevens als opleidingssituatie fungeert. De invloed van collega's, managers en de werkdruk op de opleidingseffecten mag dan ook niet onderschat worden.

Ten tweede de kenmerken van de cursisten. Uit onderzoek naar bedrijfsopleidingen komen de volgende kenmerken van cursisten naar voren die verband houden met opleidingseffecten: ervaring, leeftijd, leerstijl, zelfvertrouwen, motivatie voor de opleiding en betrokkenheid bij het werk.

*Ervaring:* Ervaring met de taken die in de opleiding aan bod komen heeft een positief effect op de leerresultaten en op de toepassing van het geleerde in de werksituatie (Myers, 1992; Den Ouden, 1992), maar veel ervaring kan ertoe leiden dat cursisten minder interesse tonen in scholing voor hun huidige werkzaamheden (Gielen, 1995; Quinones, Ford & Teachout, 1995).

*Leeftijd:* Leeftijd blijkt effect te hebben op leerprestaties. Zowel het tempo waarin geleerd wordt, alsmede de kwaliteit van de prestaties nemen volgens Kubeck, Delp, Hallett en McDaniel (1996) af bij het klimmen der jaren. Het onderzoek van Hastings, Sheckley en Nichols (1995) laat zien dat oudere werknemers meer problemen ondervinden bij het toepassen van de opleidingsinhoud in de dagelijkse werksituatie. Thijssen (1996) nuanceert het verband tussen leeftijd en opleidingssucces. Het is volgens hem niet

zoeder de kalenderleeftijd die bepalend is voor de leerprestaties maar de ervaring met uiteenlopende werkzaamheden en met het volgen van opleidingen die bepalen hoe succesvol er geleerd wordt (zie ook Nijhof & Van der Klink, 1995).

*Leerstijlen:* Onderzoek naar het effect van leerstijlen in de context van bedrijfsopleidingen is schaars. Gielen (1995) constateert dat cursisten die leren vanuit een persoonlijke interesse, veel actiever op zoek gaan naar informatie en veel ontvankelijker zijn voor signalen vanuit de omgeving die informatie bevatten over de expertise die zij willen verwerven.

*Zelfvertrouwen:* Het vertrouwen dat een individu in zichzelf stelt om bepaalde taken tot een goed einde te brengen, blijkt een belangrijke bijdrage te leveren aan de verwerking en de toepassing van kennis en vaardigheden. Dit vertrouwen kan zowel gebaseerd zijn op eigen oordelen over het functioneren, als ook worden ontleend aan signalen die de cursist in zijn werkomgeving waarneemt, bijvoorbeeld reacties van klanten, collega's en de manager op zijn functioneren (Gielen, 1995; Hastings, Sheckley & Nichols, 1995; Gist, Stevens & Bavetta, 1991; Mathieu, Marineau & Tannenbaum, 1993).

*Relevantie opleiding:* De effecten van een opleiding worden beïnvloed door de relevantie die de cursisten aan de opleiding toekennen. Naarmate cursisten verwachten dat de opleiding meer positieve gevolgen met zich meebrengt, zullen zij ook meer geneigd zijn zich voor de opleiding in te spannen (Ameel, 1992; Baldwin & Magjuka, 1991; Gielen, 1995).

*Betrokkenheid bij het werk:* Onderzoek van Brown & Leigh (1996), Gauthier (1995) en Gielen (1995) maakt inzichtelijk dat naarmate cursisten zich meer betrokken voelen bij het werk, zij ook meer moeite doen om wat zij in een opleiding hebben geleerd in hun dagelijks werk toe te passen.

Ten derde de opleidingskenmerken die verband houden met de opleidingseffectiviteit. Op grond van instructietechnologisch onderzoek in de context van bedrijfsopleidingen, is een aantal principes te benoemen die verband houden met de opleidingseffectiviteit (zie

bijvoorbeeld Latham, Millman & Miedema, 1993; Analoui, 1993; Gielen, 1995). Echter, effectieve instructie is in hoge mate afhankelijk van de beoogde opleidingsdoelen, zodat generieke uitspraken over effectieve instructie nagenoeg niet zijn te formuleren (Ertmer & Newby, 1993). Indien snelle automatisering van handelingen wordt nagestreefd dan lijkt een behavioristische benadering van het instructievraagstuk te prefereren, met veel nadruk op practice en drill. Is daarentegen het doel om cursisten op uiteenlopende werksituaties voor te bereiden, dan verdient een benadering gebaseerd op de cognitieve leerpsychologie mogelijkterwijs de voorkeur. Er moeten dan voldoende mogelijkheden worden gecreëerd om cursisten gedurende de opleiding vertrouwd te maken met de onderliggende theoretische principes die bij de uitvoering van werkzaamheden van belang zijn (zie de studies van Jelsma, 1989; Myers, 1992, Wolf, Fotheringham & Grey, 1990).

Vanuit onderzoek naar buitenschools leren, kunnen overigens kanttekeningen geplaatst worden bij de bijdrage van opleidingskenmerken aan het realiseren van de beoogde opleidingsresultaten. Hoewel het buitenschoolse leren (stages, praktijkcomponent leerlingwezen) vanzelfsprekend niet identiek is aan het opleiden op de werkplek in de context van bedrijfsopleidingen, biedt onderzoek hiernaar interessante aanknopingspunten. De studies van Diederik (1987), Frietman (1990), Nieuwenhuis (1991) en De Vries (1988) naar buitenschools leren, laten zien dat de opleidingskundige vormgeving van de stage of praktijkcomponent geen relatie heeft met de gerealiseerde opleidingsresultaten. Bovendien blijken werkgevers weinig interesse te tonen in initiatieven om de opleidingskundige kwaliteit van het buitenschoolse leren te verbeteren (Moerkamp, 1993). Buitenschools leren blijkt in de praktijk vooral incidenteel leren te zijn, waarbij de werksituatie - en niet het pedagogisch-didactisch arrangement - bepalend is voor wat er aan opleidingsresultaten kan worden gerealiseerd.

Tot zover het overzicht van de resultaten van de analyse van de literatuur inzake de cursist, organisatie- en opleidingskenmerken die naar

verwachting verband houden met de effectiviteit van een werkplekopleiding. Naast deze drie groepen kenmerken spelen opleidingseffecten een belangrijke rol in onderhavig onderzoek. Deze fungeren als afhankelijke variabelen.

Voor wat betreft het concept effectiviteit van opleidingen is aangesloten bij het werk van Kirkpatrick (1994). Deze auteur ontwikkelde een model waarin vier niveaus van effecten worden onderscheiden: 1) de mate van tevredenheid van de cursisten over de gevolgte opleiding, 2) de mate waarin de opleiding bijdraagt aan de verwerving van de beoogde competenties, 3) de mate waarin het geleerde op de werkplek door de cursisten wordt toegepast en 4) de mate waarin de opleiding bijdraagt aan het realiseren van de organisatie-doelen, zoals bijvoorbeeld toename in klanttevredenheid of in omzet. Het model van Kirkpatrick heeft recentelijk nogal wat discussie opgeleverd. Zo suggereert het model dat effecten op een lager niveau voorwaardelijk zijn voor de effecten op het daarop volgend niveau, hetgeen niet altijd door onderzoek wordt bevestigd. Faerman & Ban (1993) wijten dit ontbreken van empirisch bewijs voor de gelaagdheid van effecten echter aan het niet of verkeerd toepassen van geavanceerde analysetechnieken in opleidingskundig onderzoek. Zo blijken in de onderzoeken van Den Ouden (1992) en Rouiller en Goldstein (1993) de leerresultaten aan het eind van de opleiding (niveau 2) wel als voorspeller voor de transfer naar de werkplek (niveau 3) te fungeren.

De meest scherpe kritiek is door Holton (1996) geleverd die betwijfelt of de benaming model gerechtvaardigd is en of het model niet beter als een taxonomie kan worden geïnterpreteerd. Niettegenstaande deze recente kritiek wordt op brede schaal erkend dat er verschillende categorieën opleidingseffecten zijn en is de vraag of er wel of niet sprake is van een model een tamelijk academische discussie die aan de bruikbaarheid van het gedachtegoed van Kirkpatrick voor de onderzoekspraktijk geen afbreuk doet.

Ter afronding van deze paragraaf nog een tweetal kanttekeningen. Ten eerste dient te worden vermeld dat de studies die in deze pa-

ragraaf de revue zijn gepasseerd zeer divers zijn voor wat betreft de gehanteerde definitie van opleidingseffectiviteit, de aard en inhoud van de opleidingen die object van studie zijn, het gehanteerde theoretische kader en de selectie en de operationalisering van de onderzoeksvariabelen.

Ten tweede biedt het theoretisch kader geen mogelijkheden om expliciete hypothesen te formuleren over de richting en de sterkte van de relaties tussen de afhankelijke en onafhankelijke variabelen. Immers, hoewel voor iedere variabele in het theoretisch kader empirisch bewijs is gevonden, is dit bewijs hoofdzakelijk ontleend aan andere opleidingspraktijken dan werkplekopleidingen in de context van bedrijfsopleidingen. Veel van de onderzoeken die zijn aangehaald hebben betrekking op klassikale vormen van bedrijfsopleidingen en op het opleiden op de werkplek in het kader van beroepsopleidingen.

## 2 Onderzoeksetting

Het onderzoek is uitgevoerd bij Postkantoren BV, waar aankomende baliemedewerkers worden geschoold voor het werk aan de balie. Het onderzoek heeft betrekking op een specifieke groep van nieuwe medewerkers, namelijk baliemedewerkers die werkzaam zijn in de postagentschappen en franchise-postkantoren. Typerend voor deze 'outlets' is dat ze zijn gevestigd in een winkel, bijvoorbeeld een drogisterij, een supermarkt of een tijdschriftenwinkel. Deze kantoren voeren niet het gehele assortiment, maar zij beperken zich tot een basisassortiment aan producten en diensten. De baliemedewerkers in deze kantoren zijn niet in dienst van Postkantoren BV, maar zij hebben een arbeidsovereenkomst met de lokale ondernemer. De ondernemer kan voor het scholen van nieuwe baliemedewerkers gebruik maken van de opleiding die door Postkantoren BV wordt verzorgd, maar is hiertoe dus niet verplicht. Gemiddeld duurt de werkplekopleiding vier weken en in die periode leren de nieuwe medewerkers onder begeleiding van een mentor. Deze mentor wordt door de opleidingsafdeling van Postkantoren BV ter beschikking ge-

steld. Daarnaast is tijd ingeruimd voor het bestuderen van een hoofdzakelijk schriftelijk zelfstudiepakket om de kennis op te doen die noodzakelijk is voor de verkoop van producten en diensten aan de balie. Tijdens de zelfstudie bedient de mentor de postkantoorbalie zodat de nieuwe medewerker de gelegenheid heeft in werktijd het studiemateriaal te bestuderen.

### 3 Vraagstelling, opzet en uitvoering van het onderzoek

Zoals in de inleiding reeds vermeld, had het onderzoek tot doel antwoorden te formuleren op een tweetal vragen:

1. Is de werkplekopleiding voor baliemedewerkers effectief?
2. Welke variabelen verklaren de effectiviteit van deze werkplekopleiding?

Op drie momenten is er data verzameld: O1 aanvang van de werkplekopleiding, O2 afronding van de opleiding, O3 tien weken na beëindiging van de opleiding. De dataverzameling heeft hoofdzakelijk plaatsgevonden met behulp van schriftelijke vragenlijsten.

Cursisten kregen op alle drie de meetmomenten een vragenlijst uitgereikt. Bij afronding van de opleiding is via een schriftelijke vragenlijst de mentor bevroegd. Tien weken na beëindiging van de werkplekopleiding is de cursist op de werkplek bezocht door een opleider van de opleidingsafdeling van Postkantoren BV die op basis van een observatie van de cursist een vragenlijst invulde over het gedrag van de cursist aan de balie. Tevens droeg de opleider er zorg voor dat de cursist een korte kennistoets invulde met meerkeuzevragen over de producten en diensten die aan de balie worden verkocht. Het zou wenselijk zijn geweest zowel bij afronding van de opleiding als ook tien weken later de cursisten een korte kennistoets te laten maken. Het bleek echter om praktische redenen niet haalbaar te zijn de cursisten twee keer onder toezicht van een opleider een kennistoets te laten maken. Er is besloten om deze kennistoets alleen op het laatste meetmoment aan de cursisten voor te leggen.

#### 3.1 Meetinstrumenten

De opleidingseffecten in dit onderzoek zijn als volgt geoperationaliseerd:

- het gedrag aan de balie bij afronding van de opleiding;
- de transfer van het gedrag: het verschil in gedrag tussen beëindiging van de opleiding en tien weken na de opleiding;
- de kennis van producten en diensten tien weken na de opleiding.

Voor wat betreft de transfer van het gedrag moet worden aangetekend dat het hier een specifieke vorm van transfer betreft, namelijk 'near transfer'. In algemene zin wordt met transfer van het gedrag bedoeld op de mate waarin datgene wat in een opleiding is geleerd, wordt toegepast in de werksituatie (Gielen, 1995). Er is sprake van 'near transfer' als in de opleidings situatie het beoogde werkgedrag in alle facetten wordt aangeleerd en er dus geen, of nagenoeg geen, vertaalslag noodzakelijk is om de opleidingsinhoud in de werksituatie toe te passen. 'Near transfer' wordt ook wel aangeduid met het begrip retentie (zie Thijssen & Den Ouden, 1995).

Voor de meting van het gedrag is een drietal schalen ontwikkeld. De items van deze schalen zijn voornamelijk afkomstig van een instrument dat binnen Postkantoren BV standaard wordt gebruikt voor het bepalen van de kwaliteit van het gedrag van baliemedewerkers. De items zijn voorgelegd aan twee inhoudsdeskundigen, namelijk twee opleidingsfunctionarissen van Postkantoren BV, hetgeen resulteerde in enige aanpassingen in de formulering van de items.

De eerste schaal, bestaande uit negen items, is 'klantcontact' genoemd en meet de interactie met de klant. De tweede schaal, 'afhandeling' bevat vijf items en heeft betrekking op de administratieve afhandeling van de producten en diensten die aan de balie worden verkocht. De schaal 'algemene vaardigheden' bevat zes items en meet algemene vaardigheden die van belang zijn voor een adequate uitvoering van het baliewerk, zoals het ordelijk houden van de werkplek, bij grote drukte nauwkeurig blijven werken, het stellen van prioriteiten in het baliewerk. De items van de drie schalen waren voorzien van zeven antwoordmogelijkheden. Een hogere score duidt op een hogere beheersingsgraad

van het desbetreffende gedragsaspect. De gedragschalen zijn opgenomen in de vragenlijsten voor de cursisten (meetmoment twee en drie) de mentoren (meetmoment 2) en de opleiders (meetmoment 3). De reden om naast de cursisten ook bij mentoren en opleiders het baliegedrag te bevragen, is dat cursisten niet altijd in staat blijken een valide inschatting van hun eigen gedrag te geven (Baldwin & Ford, 1988). Nagegaan zal worden of de percepties van cursisten en respectievelijk de mentoren en opleiders van elkaar verschillen. Omdat er geen gerichte vermoedens bestaan over de aard van deze verschillen, zal in de analyse worden gewerkt met tweezijdige toetsing. De resultaten van deze analyse zullen worden toegelicht in de paragraaf over de onderzoeksresultaten.

Voor de constructie van de kennistoets is allereerst een taakanalyse uitgevoerd om te bepalen welke producten dagelijks of meerdere keren per week worden verkocht en waarvan de verkoop een zekere moeilijkheidsgraad bezit (Van der Klink, 1995). Na de selectie van producten is de itembank van de opleidingsafdeling geraadpleegd om bij ieder product een relevante toetsvraag te selecteren en zijn de toetsvragen door twee opleiders gescreend op formulering en actualiteit.

Een voorbeeld van een vraag in deze toets is hieronder weergegeven.

*Chantal Buys is 16 jaar en wil een betaalrekening openen. Welk product/producten passen bij de wens van deze klant?*

*0 gewone girorekening*

*0 Pennierekening*

*0 Special Blue rekening*

*0 Easy Blue rekening*

De conditie dat de toets gedurende het bezoek van de opleider aan de cursist moest worden afgenomen, is doorslaggevend geweest bij het bepalen van het aantal meerkeuzevragen in de toets.

Bij één vraag in de toets bleken twee antwoordmogelijkheden correct te zijn, bij de overige meerkeuzevragen was slechts één antwoordmogelijkheid juist. Cursisten werden in de inleiding bij deze toets geattendeerd op de mogelijkheid dat meer dan één antwoordalternatief correct kon zijn. Hoewel hierdoor de moeilijkheidsgraad van de toets

vanzelfsprekend toenam, werd dit acceptabel geacht omdat de toetsvragen betrekking hadden op producten en diensten waar balie medewerkers frequent mee worden geconfronteerd. De berekening van de score op deze toets was als volgt. Als uitsluitend het correcte antwoord was aangekruist, werd één punt toegekend. Werd er een incorrecte antwoordmogelijkheid aangekruist dan werd geen punt toegekend. De theoretisch maximale score op deze toets bedroeg 11 punten.

Voor de meting van de cursist-, opleidings- en werkplekkenmerken is zo veel als mogelijk gebruik gemaakt van items en schalen die elders reeds zijn beproefd. Zo is voor de schalen 'feedback van ondernemer' en 'feedback van collega's' gebruik gemaakt van de items die door Becker en Klimoski (1989), Herold, Parson en Leatherwood (1985) en Gielen (1995) zijn gehanteerd en is voor de ontwikkeling van de schalen inzake de sociale steun die cursisten ervaren van collega's en ondernemer het werk van Den Ouden (1992) en Gielen (1995) geconsulteerd. Alle schalen waren voorzien van items met vijf antwoordcategorieën. Een hogere score duidt er op dat het desbetreffende kenmerk in meerdere mate aanwezig is.

Hieronder wordt weergegeven welke schalen op welk meetmoment bij welke respondentgroep zijn gemeten. O1-vragenlijst voor cursisten: aspecten van leerstijlen, namelijk zelfsturend leren, gestructureerd leren en kennisgericht leren, betrokkenheid bij het werk, relevantie van de opleiding. O2-vragenlijst voor cursisten: betrokkenheid bij het werk, zelfvertrouwen, relevantie van de opleiding, steun van collega's, steun van de ondernemer, werkdruk, toepassingsmogelijkheden van de opleidingsinhoud in de werksituatie, bijdrage mentor aan de zelfstudie, mentorbegeleiding aan de balie, algemeen oordeel over mentor, inhoudelijke kwaliteit zelfstudie, condities zelfstudie en daarnaast de drie schalen over het gedrag aan de balie, namelijk klantcontact, afhandeling en algemene vaardigheden.

O2-vragenlijst voor mentoren: steun collega's, steun ondernemer, werkdruk, bijdrage mentor aan zelfstudie, mentorbegeleiding aan de balie, algemeen oordeel over mentor,

condities zelfstudie en de drie schalen voor de meting van het baliegedrag, namelijk klantcontact, afhandeling en algemene vaardigheden.

O3-vragenlijst voor cursisten: steun collega's, steun ondernemer, feedback collega's, feedback ondernemer, werkdruk en de drie schalen voor de meting van het baliegedrag, te weten klantcontact, afhandeling en algemene vaardigheden.

O3-vragenlijst voor opleiders: de drie schalen voor de meting van het baliegedrag, namelijk klantcontact, afhandeling en algemene vaardigheden.

Omdat onderzoek laat zien dat de percepties van betrokkenen van elkaar kunnen verschillen (Gielen, 1995; Nijhof & De Jager, 1995) is er voor gekozen zoveel als mogelijk de schalen niet alleen aan de cursisten maar ook aan de mentoren, respectievelijk de opleiders voor te leggen. De mogelijke verschillen tussen de respondentgroepen zullen in de paragraaf over de onderzoeksresultaten worden toegelicht. Er heeft telkens een tweezijdige toetsing van de verschillen plaats gevonden, omdat er geen vermoedens bestonden over de richting van de verschillen in percepties tussen respondentgroepen.

Er heeft geen voormeting van het gedrag aan de balie plaatsgevonden. Het baliegedrag is alleen gemeten met behulp van de O2- en O3-vragenlijsten. De reden hiervoor was dat het een opleiding betrof waarin werd opgeleid voor een zeer specifieke functie. Het was niet aannemelijk dat cursisten reeds bij aanvang van de opleiding al over het gedrag en de kennis beschikten die zij in het opleidingstraject gingen verwerven. Als dat wel zo zou zijn, dan zou de ondernemer de nieuwe medewerker niet voor de opleiding hebben aangemeld, hetgeen in de praktijk veelvuldig voorkomt (Dollevoet, 1996). Het feit dat de ondernemer de medewerker voor de opleiding heeft aangemeld, impliceert dat er sprake was van een reële opleidingsnoodzaak.

Bij het bepalen van de betrouwbaarheid van de schalen is .60 (Cronbach's alpha) gehanteerd. Voor één schaal die was opgenomen in de vragenlijst voor de opleiders ('afhandeling') bleek de betrouwbaarheid onvoldoende

te zijn. Besloten werd deze schaal buiten de analyse te houden. Ook de betrouwbaarheid van de schaal 'condities zelfstudie' was onvoldoende en er is voor gekozen in de analyse te werken met de afzonderlijke items. Bij een derde schaal, 'mogelijkheden om de opleidingsinhoud in het werk toe te passen', is besloten één item als indicator te benutten. Van de schalen die wel in de analyse zijn betrokken, is de betrouwbaarheid weergegeven in Tabel 1.

### 3.2 Respons

Gedurende de periode van dataverzameling zijn 74 cursisten opgeleid via de werkplekopleiding die door Postkantoren BV wordt aangeboden. Van deze groep hebben er 55 deelgenomen aan het onderzoek. De respons bedroeg dus 74%. De non-participatie van de overige 19 cursisten is deels verklaarbaar. Bij 10 cursisten bleek de opleiding te zijn uitgesteld en/of bleken de cursisten te zijn afgemeld voordat de opleiding daadwerkelijk was begonnen. Voor de overige negen cursisten zijn geen duidelijk aanwijsbare redenen voor het afzien van deelname aan het onderzoek te geven. Het bleek niet mogelijk deze groep schriftelijk en telefonisch op het privé-adres te bereiken, noch reageerden zij op schriftelijke verzoeken tot deelname die aan hun postkantoor waren gestuurd.

Bij de dataverzameling is de regel gehanteerd dat alleen cursisten die de eerste vragenlijst hebben ingestuurd, benaderd zijn voor het invullen van de tweede en derde vragenlijst. Van de 55 cursisten die de eerste vragenlijst hebben ingevuld, hebben er 45 de tweede vragenlijst ingevuld en daarvan hebben er 40 de derde en laatste vragenlijst ingestuurd. Bij de analyse van de data is alleen gebruik gemaakt van de groep cursisten waarvan twee of alledrie de vragenlijsten zijn ontvangen. Dit brengt de totale groep cursisten waarover wordt gerapporteerd op 45.

Van de vragenlijst bestemd voor mentoren zijn 31 ingevulde exemplaren ontvangen. Deze tamelijk geringe respons werd naar alle waarschijnlijkheid hoofdzakelijk veroorzaakt doordat mentoren gemengde gevoelens hadden ten opzichte van initiatieven van de afdeling bedrijfsopleidingen (zie Van Zolingen, Streumer, De Jong & Van der Klink, 2000) en



zij derhalve vermoedelijk weinig bereidheid vertoonden om mee te werken aan een onderzoek dat in samenwerking met deze afdeling werd gehouden.

De opleiders van de afdeling bedrijfsopleidingen hebben in totaal 36 cursisten op hun werkplek bezocht om hun baliegedrag te observeren. Iedere cursist is met behulp van een checklist anderhalf uur geobserveerd. De aandachtspunten in de checklist corresponderden met de items in de vragenlijst die de opleiders vervolgens hebben ingevuld. Sommige cursisten weigerden een bezoek van een opleider en in enkele gevallen wilde de ondernemer van het postkantoor geen toestemming voor het bezoek van de opleider verlenen.

De vraag naar de representativiteit van de groep cursisten in het onderzoek laat zich moeilijk beantwoorden. Op de afdeling bedrijfsopleidingen van Postkantoren BV worden geen gegevens vastgelegd over de cursisten, met uitzondering van de naam en het privé-adres van de cursist en het adres van het postkantoor waar de cursist werkzaam is.

## 4 De onderzoeksresultaten

Op basis van de verzamelde data wordt eerst een beschrijving gegeven van de cursistgroep, de werksituatie en de uitvoering van de werkplekopleiding. Vervolgens zal worden ingegaan op de opleidingseffecten en op de kenmerken die deze effecten verklaren.

### 4.1 De cursisten

De gemiddelde scores en de standaarddeviaties van de schalen die gebruikt zijn voor het meten van cursistkenmerken zijn weergegeven in Tabel 1.

Van de 45 cursisten behoren er 39 (87%) tot het vrouwelijk geslacht. De functie werd vooral in deeltijd uitgeoefend. Voor bijna alle cursisten was het werk in het postkantoor met de eerste functie die zij uitoefenden. De meerderheid heeft een functie in de detailhandel bekleed (24 cursisten) en acht cursisten hebben een administratieve werkring gehad. De overige cursisten hebben uiteenlopende functies bekleed, zoals tandartsassistent en horecamedewerker.

Aan de cursisten is een drietal schalen over leerstijlen voorgelegd. De relatief lage score op de schaal 'kennisgericht leren' impliceert dat zij weinig geneigd waren leeractiviteiten te ondernemen die bijdroegen aan een actieve verwerking van de leerstof. Verder bleken de cursisten geen voorkeur te hebben voor opleidingen waarbij zij zelf hun leerproces moeten vormgeven (zelfsturend leren) dan wel dat de opleiding bepaalt op welke wijze het leerproces dient te verlopen (gestructureerd leren).

De betrokkenheid van de cursisten bij hun werk was hoog. Zowel de gemiddelde O1-score (aanvang opleiding) als de O2-score (afronding opleiding) op deze variabele impliceert een hoge mate van betrokkenheid, zij het dat de O2-score iets lager is. Een vergelijkbaar patroon is waarneembaar bij de variabele 'relevantie opleiding' die meet in welke mate de cursisten de opleiding relevant achten voor het uitvoeren van hun baliewerkzaamheden. De gemiddelde score op de schaal 'zelfvertrouwen', gemeten bij afronding van de opleiding, duidt er op dat de cursisten een redelijk vertrouwen hebben ten aanzien van het kunnen uitvoeren van hun werk aan de balie.

### 4.2 De werksituatie

Tabel 1 biedt een overzicht van de gemiddelde scores en de standaarddeviaties van de schalen die gebruikt zijn voor het meten van de kenmerken van de werkplek.

De gemiddelde O2- en O3-score op de variabele 'steun collega's' geven aan dat cursisten zowel tijdens als na afronding van de opleiding tamelijk veel steun ervaren van hun collega's. Gedurende de opleidingsperiode ervaren cursisten hun ondernemer eveneens als ondersteunend, maar de gemiddelde score bij de O3-meting duidt er op dat na de opleiding deze steun afneemt.

De werkdruk werd door de cursisten, zowel gedurende de opleiding als ook na beëindiging ervan, als gering ervaren. De mogelijkheden om de inhoud van de opleiding in het dagelijks werk toe te passen, werden door de cursisten hoog ingeschat.

De schalen over de steun die cursisten ervaren van hun ondernemer en collega's en de werkdruk gedurende de opleidingsperiode

waren ook opgenomen in de vragenlijst voor de mentoren.

Met behulp van de *t*-toets is nagegaan of mentoren en cursisten deze kenmerken van de werksituatie anders percipiëren. Alleen voor de werkdruk gedurende de opleiding (de O2-score voor werkdruk) is een verschil aangetroffen ( $t = 2.13$ ,  $df = 25$ ,  $p < .04$ , tweezijdige toetsing). De werkdruk werd door de cursisten iets hoger ingeschat dan door hun mentoren.

### 4.3 De uitvoering van de opleiding

Het is gebruikelijk dat de werkplekopleiding in het postkantoor start met een zogenaamd intakegesprek waaraan de mentor, de cursist en de ondernemer deelnemen. Doel van dit gesprek is om afspraken over de uitvoering van de werkplekopleiding te maken. Slechts 12 cursisten geven aan dat zo'n gesprek heeft plaatsgevonden.

Van de 45 cursisten hebben er 43 een mentor gehad. Gemiddeld konden de cursisten aanspraak maken op 18 dagen mentorbegeleiding. Het aantal uren dat de cursist daadwerkelijk onder begeleiding van de mentor aan de postkantorbalie heeft gewerkt wordt door mentoren en hun cursisten op gemiddeld ruim negentig uur geschat.

Van de 45 cursisten in de onderzoeksgroep geven er 36 aan dat zij hebben gewerkt met het zelfstudiepakket dat speciaal voor deze opleiding is ontwikkeld. De inschatting van de afdeling bedrijfsopleidingen is dat de bestudering van het totale zelfstudiepakket zeker 80 studie-uren vergt. De cursisten geven aan dat zij gemiddeld 84% van de inhoud van dit pakket hebben bestudeerd en dat zij daaraan 55 uur hebben besteed.

In Tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de scores op de schalen die zijn gebruikt voor het meten van de kenmerken van de werkplekopleiding.

Het functioneren van de mentor is gemeenten met behulp van drie schalen die aan de cursisten als ook aan de mentoren zelf zijn voorgelegd. Er was volgens de cursisten slechts sprake van een geringe betrokkenheid van de mentor bij de zelfstudie. Veel positiever beoordeelden de cursisten de kwaliteit van de door hen genoten mentorbegeleiding aan de balie, alsmede de vakkundigheid en de

toegankelijkheid van hun mentor, die gemeenten werd met de schaal 'mentor algemeen'. Identieke schalen zijn aan de mentoren zelf voorgelegd. De scores van de mentoren en die van de cursisten op deze drie schalen verschillen nauwelijks en er zijn dan ook geen statistisch significante verschillen tussen beide respondentgroepen geconstateerd.

De schaal 'inhoud zelfstudie' meet de mate waarin het pakket als volledig en duidelijk wordt ervaren. De gemiddelde score duidt er op dat cursisten het zelfstudiepakket op deze aspecten positief waardeerden.

In het onderzoek zijn de condities bevroegd waaronder de zelfstudie heeft plaatsgevonden. De betrouwbaarheid van de schaal 'condities zelfstudie' was onvoldoende, vermoedelijk omdat de condities zeer divers van aard zijn. Omdat het hier essentieel geachte data betreft, worden de afzonderlijke items van deze schaal in Tabel 1 weergegeven.

De conditie 'ongestoorde zelfstudie' heeft betrekking op de mate waarin de zelfstudie kon worden uitgevoerd zonder dat deze wordt onderbroken door het verzoek van de ondernemer de studie te staken en in plaats daarvan werkzaamheden te gaan verrichten. De gemiddelde score op deze conditie geeft aanleiding te veronderstellen dat de cursisten deze conditie niet als optimaal beoordeelden. Eén conditie was volgens de cursisten echt problematisch: de tijd die voor zelfstudie beschikbaar was. Verder is opmerkelijk dat de standaarddeviaties van deze vijf condities fors zijn: drie ervan zijn groter dan 1.00. Dit duidt er op dat de cursisten de condities voor de zelfstudie gevarieerd beoordeelden.

Hoewel mentoren en cursisten de condities waaronder de zelfstudie plaatsvond verschillend percipieerden, laten de resultaten van de Wilcoxon Test zien dat alleen op de conditie 'tijd voor zelfstudie' de beide respondentgroepen significant van elkaar verschilden in hun perceptie ( $Z = -2.46$ ,  $n = 21$ ,  $p < .01$ ). De cursisten beoordeelden deze conditie beduidend negatiever dan hun mentoren.

### 4.4 De effecten van de opleiding

Achtereenvolgens zal aandacht worden besteed aan het baliegedrag bij afronding van de opleiding en tien weken later, aan de

transfer van het baliegedrag en aan de resultaten op de kennistoets.

Zoals eerder in deze bijdrage reeds is toegelicht, is het gedrag aan de balie gemeten met drie schalen: 'klantcontact', 'afhandeling' en 'algemene vaardigheden'. De items van deze schalen waren voorzien van zeven antwoordcategorieën; een hogere score duidt

op een meer positief oordeel over de beheersing van het desbetreffende gedragsaspect. Tabel 2 bevat de gemiddelde scores op deze drie gedragsschalen.

Zowel de cursisten zelf als ook de mentoren waren positief ten aanzien van het gedrag aan het einde van de opleiding. De verschillen in perceptie tussen beide respondentgroepen

Tabel 1

*Kenmerken van de cursisten, de werkplek en de opleiding*

Variabele	Alpha	n	M	sd
<b>Kenmerken cursisten</b>				
zelfsturend leren (O1 cursisten)	.70	45	3.8	.55
gestructureerd leren (O1 cursisten)	.71	45	3.6	.65
kennisgericht leren (O1 cursisten)	.71	45	2.6	.76
betrokkenheid bij het werk (O1 cursisten)	.80	44	4.6	.60
betrokkenheid bij het werk (O2 cursisten)	.70	44	4.4	.56
zelfvertrouwen (O2 cursisten)	.87	43	3.6	.56
relevantie opleiding (O1 cursisten)	.95	44	4.5	.53
relevantie opleiding (O2 cursisten)	.87	44	4.0	.69
<b>Kenmerken werkplek</b>				
steun collega's (O2 cursisten)	.70	44	3.9	.58
steun collega's (O3 cursisten)	.77	36	3.9	.72
steun collega's (O2 mentoren)	.83	22	3.5	.83
steun ondernemer (O2 cursisten)	.82	43	3.9	.79
steun ondernemer (O3 cursisten)	.85	38	3.3	.99
steun ondernemer (O2 mentoren)	.93	27	4.0	.82
feedback collega's (O3 cursisten)	.79	32	3.3	.90
feedback ondernemer (O3 cursisten)	.88	37	2.9	1.03
werkdruk (O2 cursisten)	.78	44	2.5	.74
werkdruk (O3 cursisten)	.66	39	2.3	.61
werkdruk (O2 mentoren)	.86	29	2.2	.72
toepassing opleidingsinhoud (O2 cursisten)		44	4.1	.84
<b>Kenmerken opleiding</b>				
bijdrage mentor aan zelfstudie (O2 cursisten)	.60	40	3.2	.81
bijdrage mentor aan zelfstudie (O2 mentoren)	.63	27	3.6	.62
mentorbegeleiding balie (O2 cursisten)	.83	43	4.0	.66
mentorbegeleiding balie (O2 mentoren)q	.81	27	4.2	.52
mentor algemeen (O2 cursisten)	.71	43	4.5	.47
mentor algemeen (O2 mentoren)	.74	29	4.2	.51
inhoud zelfstudie (O2 cursisten)	.76	36	3.6	.57
tijd voor zelfstudie (O2 cursisten)		36	2.7	1.28
tijd voor zelfstudie (O2 mentoren)		26	3.6	1.07
recente productinformatie (O2 cursisten)		36	4.4	.87
recente productinformatie (O2 mentoren)		27	3.8	1.11
rustige studie-omgeving (O2 cursisten)		36	3.9	1.17
rustige studie-omgeving (O2 mentoren)		27	3.4	1.31
beschikbaarheid pc (O2 cursisten)		36	4.6	.65
beschikbaarheid pc (O2 mentoren)		27	4.6	.84
ongestoorde zelfstudie (O2 cursisten)		36	3.2	1.28
ongestoorde zelfstudie (O2 mentoren)		27	4.0	1.06

Tabel 2

Het gedrag aan de balie bij afronding van de opleiding (O2) en tien weken later (O3)

Variabele	Alpha	n	M	sd
klantcontact (O2 cursisten)	.75	44	5.9	.48
klantcontact (O2 mentoren)	.76	29	5.6	.50
afhandeling (O2 cursisten)	.71	44	5.6	.67
afhandeling (O2 mentoren)	.92	29	5.7	.79
algemene vaardigheden (O2 cursisten)	.82	44	5.7	.59
algemene vaardigheden (O2 mentoren)	.83	28	5.7	.67
klantcontact (O3 cursisten)	.87	39	5.8	.55
klantcontact (O3 opleiders)	.75	33	5.5	.66
afhandeling (O3 cursisten)	.67	39	5.6	.56
algemene vaardigheden (O3 cursisten)	.84	39	5.7	.83
algemene vaardigheden (O3 opleiders)	.78	34	5.5	.59

pen zijn niet groot, maar voor de variabele 'klantcontact' is het verschil wel statistisch significant ( $t = 2.08$ ,  $df = 25$ ,  $p < .05$ , tweezijdige toetsing).

De zelfbeoordelingen van de cursisten én de oordelen van de opleiders duiden er op dat de kwaliteit van het gedrag tien weken na afronding van de opleiding als ruim voldoende

beëindiging van de opleiding met elkaar vergeleken. De gegevens hierover zijn samengevat in Tabel 3.

Uit Tabel 3 kan worden afgeleid dat de scores op beide meetmomenten nauwelijks van elkaar verschillen: er is dus (near) transfer van het gedrag opgetreden.

Tabel 3

Het gedrag van de cursisten bij afronding van de opleiding en tien weken later

	cursisten O2-score		cursisten O3-score		verschilscore		t-test (tweezijdig)		
	M	sd	M	sd	M	sd	value	df	p
klantcontact	5.9	.49	5.8	.56	-.02	.45	.33	37	.74
afhandeling	5.6	.69	5.6	.57	.02	.49	-.27	37	.79
algemene vaardigheden	5.6	.62	5.6	.60	.01	.53	-.02	37	.98

werd gekwalificeerd. Hoewel de verschillen tussen opleiders en cursisten tamelijk gering waren, werd voor de schaal 'klantcontact' een statistisch significant verschil aangetroffen ( $t = 2.24$ ,  $df = 31$ ,  $p < .03$ , tweezijdige toetsing). Zoals bij de paragraaf over de uitvoering van het onderzoek reeds is aangegeven, kon er geen gemiddelde score worden berekend voor de schaal 'afhandeling' met de data die van de opleiders afkomstig was. Dit in verband met een te lage betrouwbaarheid van de schaal in kwestie.

Om te kunnen bepalen in welke mate er (near) transfer van het gedrag is opgetreden, zijn de zelfbeoordelingen van de cursisten bij afronding van de opleiding en tien weken na

Tot slot de resultaten van de kennistoets. Zoals eerder is toegelicht, bedroeg de theoretisch maximaal haalbare score op deze toets 11 punten. Gemiddeld hebben de 36 cursisten die deze toets hebben gemaakt een score van 5.81 behaald en de standaarddeviatie bedroeg 1.82. De individuele scores op deze toets liepen uiteen van 3 tot 9 punten.

#### 4.5 De verklaring van de opleidings-effecten

Om na te gaan in welke mate de hierboven gerapporteerde opleidingseffecten verband houden met de eerder toegelichte cursist-, werkplek- en opleidingskenmerken zijn allereerst correlaties berekend. Deze berekening is uitsluitend uitgevoerd met de data die bij

Tabel 4

*De voorspellers van het gedrag aan de balie bij afronding van de opleiding (n=35)*

	klantcontact	afhandeling	algemene vaardigheden
werkdruk (O2)	-.48		-.61
rustige studie-omgeving		.28	
zelfvertrouwen		.65	
percentage verklaarde variantie	24%	54%	38%

de cursisten zelf is verzameld. In de paragraaf over het theoretisch kader is toegelicht dat het niet mogelijk bleek assumpties te formuleren over de richting van de verbanden. Derhalve is besloten tweezijdig te toetsen. Een overzicht van de statistisch significante correlatiecoëfficiënten is in Bijlage A opgenomen.

Geconstateerd kan worden dat een groot aantal kenmerken statistisch significante samenhang vertoont met de opleidingseffecten, maar dat over het algemeen de sterkte van de verbanden matig is. Slechts bij een beperkt aantal variabelen was de correlatiecoëfficiënt .40 of hoger.

Op basis van de correlatiecoëfficiënten

regressie-analyse zijn opgenomen (Huizingh, 1989). De waarde van de bèta-gewichten kan variëren tussen de 1.0 en de -1.0.

De resultaten van de regressie-analyses laten zien dat kenmerken van de werksituatie, namelijk de werkdruk en de aanwezigheid van een rustige studie-omgeving, zeer betekenisvol zijn voor de verklaring van het gedrag. Voorts blijkt het zelfvertrouwen van de cursisten een grote invloed te hebben.

Vervolgens is nagegaan welke kenmerken de transfer van het gedrag aan de balie verklaren. Als maat voor de transfer fungeerden de verschillen (zie Tabel 3). De resultaten van deze regressie-analyses zijn weergegeven in Tabel 5. Ook hier zijn in de cellen de

Tabel 5

*De voorspellers van de transfer van het gedrag aan de balie*

	transfer afhandeling	transfer algemene vaardigheden
O2-score afhandeling	-.57	
O2-score algemene vaardigheden		-.47
<i>n</i>	35	38
percentage verklaarde variantie	32%	22%

zijn de variabelen geselecteerd voor de regressie-analyses (methode stepwise) om na te gaan welke van deze variabelen de opleidingseffecten kunnen voorspellen.

Eerst zal worden ingegaan op het eerste opleidingseffect, namelijk het gedrag aan de balie bij afronding van de opleiding. De resultaten van de regressie-analyses zijn in Tabel 4 weergegeven. In de cellen zijn de bèta-gewichten vermeld. Deze gewichten geven een indicatie van het relatieve belang van de verschillende variabelen, maar geeft dit niet in absolute zin weer. De bèta is mede afhankelijk van de andere variabelen die in de

bèta-gewichten weergegeven.

Uit Tabel 5 is af te leiden dat het gedrag bij afronding van de opleiding als enige voorspeller fungeert voor de transfer van het gedrag. In Tabel 5 zijn slechts twee van de drie variabelen vermeld die de transfer meten. De regressie-analyse met de derde variabele, 'transfer klantcontact', leverde geen voorspellers op.

Tot slot de kennistoets. Er bleek slechts één kenmerk met de kennistoets te correleren, namelijk de O3-score voor werkdruk die een indicator is van de werkdruk die cursisten ervaren na afronding van de opleiding

( $r^2 = -.34$ ,  $p < .05$ ,  $n = 35$ ). Omdat werkdruk de enige variabele was die verband hield met de kennistoets, was het niet zinvol een regressie-analyse uit te voeren.

## 5 Conclusies en aanbevelingen

Voordat tot de beantwoording van de onderzoeksvragen wordt overgegaan, worden eerst enkele concluderende opmerkingen over de uitvoering van de werkplekopleiding gepresenteerd.

De uitvoering van de werkplekopleiding in de postkantoren wijkt af van de opzet zoals die door Postkantoren BV wordt gepropageerd.

Ten eerste blijkt dat het houden van een intakegesprek bij aanvang van de opleiding, waarbij de mentor, de cursist en de ondernemer afspraken maken over de opleiding, slechts sporadisch voorkomt. Ten tweede wordt niet in alle opleidingsituaties gebruik gemaakt van het zelfstudiepakket dat door Postkantoren BV is ontwikkeld. Als er wel gebruik van wordt gemaakt dan wordt er minder tijd door de cursisten aan besteed dan door Postkantoren BV noodzakelijk wordt geacht. Er is niet altijd sprake van een ongestoorde zelfstudie. Op de voor de zelfstudie bestemde tijdstippen komt het voor dat de ondernemer de cursist vraagt om werkzaamheden uit te voeren.

Ten derde blijkt dat de mentoren nauwelijks enige betrokkenheid bij de zelfstudie van hun cursist vertonen. Deze geringe betrokkenheid zou door de cursisten als een signaal kunnen worden opgevat dat de zelfstudie blijkbaar niet bijster noodzakelijk is.

Het is de taak van de mentor om gunstige condities voor de zelfstudie te scheppen, maar hij is hiervoor afhankelijk van de medewerking die de ondernemer wil verlenen en de resultaten duiden er op dat deze medewerking niet altijd optimaal is. Verder moet betwijfeld worden of zelfstudie een vorm van opleiden is die past bij deze doelgroep. De cursisten zijn immers weinig geporteerd van het zelfstandig ondernemen van cognitieve activiteiten gericht op het verwerven van informatie (zie de score op de schaal 'kennisgericht leren'). Hoewel in veel opleidings-

tuaties gebruik wordt gemaakt van zelfstudie, kan geconstateerd worden dat deze vorm van opleiden doorgaans niet naadloos aansluit bij de leerstijl van cursisten (Van der Klink & Nijhof, 1997).

De eerste onderzoeksvraag die in dit onderzoek centraal stond, betrof de vraag naar de effectiviteit van de werkplekopleiding. Om de effectiviteit te bepalen is een drietal effectmaten gehanteerd: het gedrag aan het eind van de opleiding, de transfer van het gedrag en de scores op de kennistoets.

Op basis van de onderzoeksgegevens die bij de cursisten en mentoren zijn verzameld, kan geconcludeerd worden dat het gedrag aan het eind van de opleiding als goed is te kwalificeren. De gemiddelde scores van de beide respondentgroepen op de gedragsschalen variëren tussen de 5.6 en de 5.9, terwijl de theoretisch maximaal haalbare score 7.0 bedraagt. Tien weken na afronding van de opleiding is het gedrag van de cursisten nog steeds als goed te bestempelen. Dit kan worden geconstateerd op basis van de zelfbeoordelingen van de cursisten als ook op basis van de evaluaties die de opleiders van het gedrag van de cursisten hebben gehouden. De gemiddelde scores op de gedragsschalen van beide respondentgroepen variëren tussen de 5.5 en de 5.8.

Een vergelijking van de scores van de cursisten op de gedragsschalen bij beëindiging van de opleiding en tien weken later toont aan dat het gedrag op beide meetmomenten niet noemenswaardig van elkaar verschilt. Er is dus 'near transfer' van het gedrag opgetreden.

De opleiding kan als effectief bestempeld worden als het gaat om de verwerving en de transfer van het gedrag aan de balie. Echter, de opleiding resulteert niet in een bevredigend kennisniveau inzake de producten en diensten waarmee baliemedewerkers frequent worden geconfronteerd. De gemiddelde score van 5.81 op de kennistoets, terwijl de theoretisch maximaal haalbare score 11 bedraagt, duidt niet op een voldoende inzicht in de voor het baliewerk noodzakelijke kennis.

Een mogelijke verklaring voor de matige scores op de kennistoets zou kunnen zijn dat

de zelfstudie, waarin deze producten en diensten aan bod komen, in het postkantoor niet probleemloos verloopt. Hier manifesteert zich duidelijk de spanning tussen productie en opleiden, die ook gerapporteerd werd in de studies van De Jong (1993), Furst-Bowe en Gates (1998) en Black, Zenner en Ezzel (1996).

De tweede onderzoeksvraag in dit onderzoek heeft betrekking op de verklaring van de opleidingseffecten. Ten eerste het gedrag bij afronding van de opleiding. De in Bijlage A gerapporteerde correlaties maken inzichtelijk dat veel kenmerken samenhang vertonen met het gedrag aan het eind van de opleiding. Het zijn echter vooral werkplek- en cursistkenmerken die correleren met het gedrag bij afronding van de opleiding. Verder zijn er wel veel statistisch significante correlaties waargenomen, maar over het algemeen is de samenhang niet bijster sterk. Uit de regressie-analyses blijkt dat de werkdruk, de aanwezigheid van een rustige studie-omgeving en het zelfvertrouwen van de cursist effect sorteren op het gedrag bij beëindiging van de opleiding. Ten tweede de transfer van het gedrag. Tamelijk weinig kenmerken vertonen samenhang met de transfer van het gedrag (zie Bijlage A). De regressie-analyses tonen aan dat het gedrag bij afronding van de opleiding de enige voorspeller is voor de transfer van het gedrag.

Tot slot de kennistoets. De werkdruk, die cursisten na afronding van de opleiding ervaren, is de enige variabele die samenhang vertoont met de kennistoets.

Geconcludeerd kan worden dat kenmerken van de werkplek en cursistkenmerken zeer betekenisvol zijn voor de verklaring van de opleidingseffecten en dat de kenmerken van de opleiding er nagenoeg niet toe doen.

Deze onderzoeksresultaten bevestigen de aanname in het model van Baldwin & Ford (1988) dat een gevarieerd geheel van uiteenlopende kenmerken verantwoordelijk is voor het realiseren van de opleidingseffecten. De sterke invloed van met name de werkdruk op de opleidingseffecten is verklaarbaar omdat bij een werkplekopleiding de werksituatie als de opleidingsssituatie fungeert. Hoewel de

werkdruk door de cursisten als tamelijk gering wordt ervaren, blijkt dus dat ook een geringe werkdruk een grote impact heeft op de mogelijkheden om te leren.

Een verklaring voor het geringe effect van de opleidingskenmerken op de opleidingseffecten kan gevonden worden in de, in het theoretisch kader genoemde, onderzoeken naar het buitenschools leren in het beroeps- onderwijs. Ook in deze onderzoeken bleek dat opleidingskenmerken geen effect sorteerden en werden de opleidingseffecten in sterke mate bepaald door de omstandigheden op de werkplek.

Op basis van deze onderzoeksresultaten wordt een drietal voorstellen voor vervolgonderzoek geformuleerd.

Ten eerste verdient het aanbeveling meer empirisch onderzoek naar de effectiviteit van werkplekopleidingen te verrichten. Het tot dusverre verrichte onderzoek is feitelijk te weinig om een algemeen geldend antwoord op de vraag naar de effectiviteit van werkplekopleidingen te kunnen formuleren. Met name onderzoek in andere sectoren dan de zakelijke dienstverlening en onder andere functies dan de uitvoerende kern is van belang om meer algemeen geldende conclusies te kunnen formuleren.

Ten tweede is het aanbevelenswaardig ontwikkelingsonderzoek uit te voeren naar opleidingsarrangementen op de werkplek. De hier gepresenteerde onderzoeksgegevens laten zien dat opleidingskenmerken nagenoeg geen verband houden met de opleidingseffecten. Hieruit mag echter niet de conclusie worden getrokken dat de kwaliteit van het opleidingsarrangement in het geheel er niet toe doet. Immers een inadequaat opleidingsarrangement zal in de praktijk eerder een extra belemmering vormen om het leren op de werkplek te stimuleren en te structureren. Hoewel er theoretische aanzetten zijn voor de ontwikkeling van opleidingsarrangementen (zie bijvoorbeeld De Jong, 1995), constateren Kraayvanger en Hövels (1998) dat empirisch onderzoek hiernaar bijzonder schaars is, doch dringend gewenst is gelet op de grote populariteit van het opleiden in de werksituatie.

Ten derde blijft onderzoek naar de transfer

van bedrijfsopleidingen van eminent belang. Uit de in deze bijdrage gepresenteerde onderzoeksgegevens kan worden afgeleid dat de verklaring van de transfer van het gedrag niet geheel bevredigend is. Slechts weinig variabelen correleren met de transfer van het gedrag en de percentages verklaarde variantie zijn betrekkelijk gering. Niettemin zijn de in onderhavig onderzoek gevonden percentages verklaarde variantie vergelijkbaar of zelfs hoger dan die in eerdere onderzoeken naar de transfer van bedrijfsopleidingen zijn gerapporteerd (Gielen, 1995; Hastings, Sheckley & Nichols, 1995; Den Ouden, 1992; Rouiller & Goldstein, 1993). Ook zijn in het onderzoek alle relevante transfervariabelen in de meetinstrumenten opgenomen. Met name kwalitatief onderzoek, bijvoorbeeld door middel van interviews en observaties op de werkplek, lijkt kansrijk om meer licht te kunnen werpen op factoren die een bijdrage leveren aan de transfer van opleidingen.

## Literatuur

- Ameel, L.J. (1992). *Transfer of training for a basic sales skills training program* (dissertation). United States International University, school of Human Behavior.
- Anoloui, F. (1993). *Training and transfer of learning*. Avebury: Aldershot.
- Baldwin, T.T. & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Baldwin, T.T. & Magjuka, R.J. (1991). Organizational training and signals of importance: Linking pre-training perceptions to intentions to transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 2(1), 25-36.
- Bastiaens, Th.J., Nijhof, W.J. & Abma, H.J. (1995). The effectiveness of an electronic performance support system on learning and performance. In: Holton, E.F. III (ed.) *Proceedings of the Annual Conference of the Academy of Human Resource Development*, St.Louis, MO.
- Becker, T.E. & Klimoski, R.J. (1989). A field study of the relationship between the organizational feedback environment and performance. *Personnel Psychology*, 42, 343-358.
- Black, J.A., Zenner, F.J. & Ezzel E. (1996). A case study of the development and implementation of a structured on-the-job (SOJT) training program in the coil processing industry. In: Holton, E.F. III (ed.) *Proceedings of the annual conference of the academy of human resource development*, Minneapolis.
- Branderhorst, E.M. (1994). *De invloed van directe leidinggevenden op de transfer van leren*. Enschede: Universiteit Twente.
- Brinkerhoff, R.O. & Monteseino, M.U. (1995). Partnership for training transfer: Lesson from a corporate study. *Human Resource Development Quarterly*, 6(3), 263-274.
- Brown, S.P. & Leigh, T.W. (1996). A new look at psychological climate and its relationship to job involvement, effort, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 358-368.
- CBS (1995). *Bedrijfsopleidingen 1993, particuliere sector*. CBS: Voorburg/Heerlen.
- Dellen, Th. van & Oosterheert, I.E. (1994). Differentiële (kosten)effectiviteit van twee instructievormen. *Tijdschrift voor onderwijswetenschappen*, 24(2-3), 101-111.
- Diederer, J. (1987). *Beroepsloopbaan na KMBO of BBO*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Dollevoet, R. (1996). *Contextcondities van invloed op de werkplekopleiding voor franchise-postkantoren* (doctoraalscriptie). Enschede: Universiteit Twente, Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde.
- Ertmer, P.A. & Newby, T.J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 51-72.
- Faerman, S.R. & Ban, C. (1993). Trainee satisfaction and trainee impact: issues in training evaluation. *Public Productivity & Management Review*, 16(3), 299-314.
- Frietman, J.E.M. (1990). *De kwaliteit van de praktijkcomponent in het leerlingwezen. Een studie over de ontwikkeling in en de kwaliteit van de praktijkopleiding in het primair leerlingwezen* (proefschrift). Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Furst-Bowe, J. & Gates, D. (1998). Assessing the effectiveness of OJT: a case study approach. In: Torraco, R.J. (ed.) *Proceedings of the annual conference of the academy of human resource development*, Oak Brook.
- Gauthier, F.M. (1995). *Personnel job involvement and organizational climate affect transfer of acquisition*. Paper presented on the annual meeting of



- the American Educational Research Association, San Francisco.
- Gielen, E.W.M. (1995). *Transfer of training in a corporate setting* (proefschrift). Enschede: Universiteit Twente.
- Gist, M.E., Stevens, C.K. & Bavetta, A.G. (1991). Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills. *Personnel Psychology*, 44, 837-861.
- Glaudé, M. (1994). *Werkplek-opleiden als innovatie*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen. Utrecht.
- Glaudé, M. Th. (1997). *Werkplek-opleiden als innovatie* (proefschrift). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Groot, W. (1994). *Het rendement van bedrijfsopleidingen*. 's-Gravenhage: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.
- Hastings, S.L., Shekley, B.G. & Nichols, A.B. (1995). Transfer of training: the impact of supervisory support, supervisory involvement, situational constraints, and self-efficacy on the application of technical skills training. In: Holton, E.F. III (ed.) *Proceedings of the Annual Conference of the Academy of Human Resource Development*, St.Louis.
- Herold, D.M., Parson, C.K. & Leatherwood, M.L. (1985). Assessing the feedback environment in work organizations: Development of the job feedback survey. *Journal of Applied Psychology*, 70(2), 290-305.
- Holton, E.F. III (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-12.
- Holton, E.F. III, Bates, R.A., Ruona, W.E.A. & Leimbach, M. (1998). Development and validation of a generalized learning transfer climate questionnaire: Final report. In: Torraco, R.J. (ed.) *Proceedings of the annual conference of the academy of human resource development*, Oak Brook.
- Huizingh, E. (1989). *Inleiding SPSS/PC+ en Data Entry*. Amsterdam: Addison Wesley.
- Jacobs, R.L. & McGiffin, T.D. (1987). A human performance system using a structured on-the-job training approach. *Performance & Instruction*, 25(7), 8-11.
- Jacobs, R.L., Jones, M.J. & Neil, S. (1992). A case study in forecasting the financial benefits of unstructured and structured on-the-job training. *Human Resource Development Quarterly*, 2(2), 307-317.
- Jacobs, R.L. & Jones, M.J. (1995). *Structured On-the-Job training. Unleashing employee expertise in the workplace*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers.
- Jacobs, R.L. & Hruby, M.T. (1996). Comparing the predicted and actual benefits of HRD programs. In: Holton, E.F. III (ed.) *Proceedings of the annual conference of the academy of human resource development*, Minneapolis.
- Jelsma, O. (1989). *Instructional control of transfer* (proefschrift). Enschede: Bijlstra & Van Merriënboer.
- Jong, J.A. de (1993). Structured on-the-job training at Hoogovens IJmuiden. *Journal of European Industrial Training*, 17(2), 8-13.
- Jong, J.A. de (1995). *Het echte werk. Een studie naar vormen van opleiden op de werkplek en de betekenis daarvan voor de lerarenopleiding basisonderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht/ISOR.
- Kessels, J.W.M. (1995). Opleidingskundig onderzoek: Het aannemelijk maken van beweringen. *Opleiding & Ontwikkeling*, 8(5), 41-47.
- Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berret-Koehler.
- Klink, M.R. van der (1995). *Doelgroep- en taakanalyse franchise-postkantoren* (intern rapport). Enschede: Universiteit Twente.
- Klink, M.R. van der (1999). *Effectiviteit van werkplekopleidingen* (proefschrift). Enschede: Universiteit Twente.
- Klink, M.R. van der & J.N. Streumer (1995). Boekbespreking: Groot, W. Het rendement van bedrijfsopleidingen. *Opleiding & Ontwikkeling*, 8 (9), 37-40.
- Klink, M.R. van der & Nijhof, W.J. (1997). Self-directed learning in the Netherlands. In: Straka, G.A. (ed.) *European views of self-directed learning*, 59-74. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Klink, M.R. van der, Gielen, E. & Nauta, C. (2001, in press). Supervisory support as a major condition to enhance transfer. *International Journal of Training and Development*, 5(1).
- Konthoghiorgos, C. (1998). Training transfer as it relates to the instructional system and to the broader work environment. In: Torraco, R.J. (ed.) *Proceedings of the annual conference of the academy of human resource development*, Oak Brook.
- Kraayvanger, G. & Hövels, B. (1998). Naar een pedagogiek voor het beroepsonderwijs in Nederland? In: Kraayvanger, G., Hövels, B. & Meijers, F. (red.) *De WEB: van regelgeving naar pedagogische praktijk*, 23-60. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum.

- Kruijd, D. (1991). Opleiden op de werkplek. Een terreinverkenning. In: Kessels, J.W.M., Smit, C.A. & Kruijd, D. (red.) *Opleiden op de werkplek*, Capita Selecta, nr. 6, 1-9. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Kubeck, J.E., Delp, N.D., Haslett, T.K. & McDaniel, M.A. (1996). Does job-related training performance decline with age? *Psychology and Aging*, 11(1), 92-107.
- Latham, G.P., Millman, Z. & Miedema, H. (1993). Training en opleiding: theoretische, praktische en organisatorische overwegingen. *Nieuw Handboek A&O-psychologie*, 10, 2.7.1-2.7.40.
- McLinden, D.J. (1995). Proof, evidence and complexity: Understanding the impact of training and development in business. *Performance Improvement Quarterly*, 8(3), 3-18.
- Mathieu, J.E., Marineau J.W., & Tannenbaum, S.I. (1993). Individual and situational influences on the development of self-efficacy: implications for training effectiveness. *Personnel Psychology*, 46, 125-145.
- Moerkamp, T. (1993). *Kwaliteit en beschikbaarheid van leerarbeidsplaatsen voor MBO en leerlingwezen*. Bunnik: A&O Adviescentrum Opleidingsvraagstukken.
- Myers, C. (1992). Core skills and transfer in the youth training schemes: A field study of trainee motor mechanics. *Journal of organizational behavior*, 13, 625-632.
- Nauta, C. (1994). *Transfersicherung in der Weiterbildung: "Ohne den Chef läuft nichts?"*. Enschede: Universiteit Twente.
- Nieuwenhuis, A.F.M. (1991). *Complexe leerplaatsen in school en bedrijf. Een studie naar de implementatie en effecten van participerend leren in het middelbaar beroepsonderwijs* (proefschrift). Groningen: Universiteit Groningen.
- Nijhof, W.J. & Jager, A. de (1995). Reliability testing of multirater feedback. In: Holton, E.F. III (ed.) *Proceedings of the Annual Conference of the Academy of Human Resource Development*, St.Louis
- Nijhof, W.J. & Klink, M.R. van der (1995). Ontwerpen van leerwegen voor ouderen. In: Langendoen, M.W. & Jong, A.J.C.M. de (red.) *Seniorendidactiek, oudereneducatie: eindeloos leren*, 32-53, Lelystad: Stichting IVIO.
- Onstenk, J. (1994). *Leren en opleiden op de werkplek*. Een verkenning in zes landen. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie.
- Ouden, M.D. den (1992). *Transfer na bedrijfsopleidingen: Een veldonderzoek naar de rol van voor-nemens, sociale normen, beheersing en sociale steun bij opleidingstransfer* (proefschrift). Amsterdam: Thesis Publishers.
- Quinones, M.A., Ford, J.K. & Teachout, M.S. (1995). The relationship between work experience and job performance: a conceptual and meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 48(4), 887-910.
- Rae, L. (1992). *Guide to In-Company training methods*. Hants/England: Gower publishing company.
- Rothwell, W.J. & Kazanas, H.C. (1990). Structured On-The-Job training (SOJT) as perceived by HRD professionals. *Performance Improvement Quarterly*, 3(3), 319-324.
- Rothwell, W.J. & Kazanas, H.C. (1994). *Improving on-the-job training. How to establish and operate a comprehensive OJT program*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rouiller, 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.
- Sandick, A.S. van & Schaap-Neuteboom, A.M. (1993). *Rendement van een bedrijfsopleiding: een instrument voor het bepalen van het financiële rendement van trainingen* (proefschrift). Westzaan: Eric ten Cate.
- Semb, G.B., Ellis, J.A., Fitch, M.A., Parchman, S. & Irick, C. (1995) On-the-job training: prescriptions and practice. *Performance Improvement Quarterly*, 8(3), 19-37.
- Thijssen, J.G.L. (1996). *Leren, leeftijd en loopbaanperspectief* (proefschrift). Deventer: Kluwer.
- Thijssen, J.G.L. & Ouden, M. den (1995). Betekenis en werking van transfer. In: Peters, J.J., Schramade, P.W.J. & Thijssen, J.G.L. (red.). *Handboek Bedrijfsopleidingen*, 727-751. Houten/Diegem: Bohn, Stafleu, Van Loghum.
- Versloot, A.M. & Jong, J.A. de (1994). *Organisatorische context van werkplek-opleidingen*. Paper gepresenteerd op de ORD 1994 te Utrecht.
- Vries, B. de (1988). *Het leven en de leer. Een studie naar de verbinding van leren en werken in de stage* (proefschrift). Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie.
- Wolf, A. Fotheringham, J. & Grey, A. (1990). *Learning in contexts: Patterns of skill transfer and training implications*. London: University of London.
- Xiao, J. (1996). The relationship between organizational factors and the transfer of training in the

electronics industry in Shezhen, China. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 55-73.

Zolingen, S.J. van, Streumer, J.N., Jong, R. de & Klink, M.R. van der (2000). Implementing on-the-job training: critical success factors. *International Journal of Training & Development*, 4(3), 208-216.

had a significant negative impact on trainees' behaviour. The transfer of behaviour was explained by the trainees' behaviour at completion of the training. However, the percentages of explained variance of the transfer variables were rather modest. The only variable that had an impact on the scores on the knowledge test was the work pressure trainees experienced after the completion of the training. It was concluded that characteristics of trainees and the workplace were most responsible for the explanation of the effectiveness of the OJT.

Manuscript aanvaard: 21 februari 2001

## Auteur

**Dr. Marcel van der Klink** is als universitair docent verbonden aan het Onderwijstechnologisch Expertisecentrum (OTEC) van de Open Universiteit Nederland.

*Correspondentieadres:* Open Universiteit Nederland  
Otec, Postbus 2960, 6401 DL Heerlen  
Marcel.vanderklink@ou.nl

## Abstract

### **Effectiveness of an on-the-job-training for new counter clerks**

The frequent use of on-the-job training (OJT) and the lack of research on this topic, was the reason to conduct a research project in this area. In this project two questions play a central role:

1. Is OJT effective?
2. Which characteristics of the trainee, the workplace and the training explain the effectiveness of OJT?

The Post Office organization provided a context for this project. The project focussed on the OJT for new counter clerks. Research data were collected at three moments: a pre-test and two post-tests upon completion of the training and again ten weeks later. Written questionnaires and a knowledge test were used for data collection. Trainees, their mentors and trainers from the central training department participated as respondents.

The data showed that the trainees' behaviour at the completion of the training was satisfactory and there occurred near transfer. However, trainees' knowledge of the products and services was not sufficient. Trainees' self-efficacy and the availability of a quiet study environment for self-study had a positive effect on the behaviour at the end of the training while work pressure trainees experienced during the training

## Bijlage A

Correlaties cursist-, werkplek- en opleidingskenmerken met het gedrag aan balie bij beëindiging van de opleiding en met de transfer van het baliegedrag. Correlaties zijn gebaseerd op data afkomstig van cursisten. Er heeft tweezijdige toetsing plaatsgevonden. Per variabele is het aantal valide waarnemin-

gen aangegeven waarop de correlatiecoëfficiënten zijn gebaseerd, alsmede het meetmoment waarop de variabele gemeten is. Alleen de variabelen die een statistisch significant verband laten zien met de opleidingseffecten zijn in onderstaande tabel vermeld.

Variabele	klantcontact (O2-score)	afhandeling (O2-score)	algemene vaardigheden (O2-score)
vooropleiding (O1) (n=43)	-.41**	-.18	-.31*
relevantie opleiding (O2) (n=44)	.33*	.26	.36*
zelfsturend leren (O1) (n=44)	.32*	.05	.41**
gestructureerd leren (O1) (n=44)	-.18	-.44**	-.18
betrokkenheid bij werk (O2) (n=44)	.30*	.22	.28
zelfvertrouwen (O2) (n=43)	.16	.66**	.40**
toepassing opleidingsinhoud (O2) (n=44)	.19	.45**	.32*
steun collega's (O2) (n=44)	.33*	.29	.38**
steun ondernemer (O2) (n=43)	.30*	.24	.23
werkdruk (O2) (n=43)	-.38**	-.43**	-.51**
tijd zelfstudie (O2) (n=36)	.35*	.03	.31
rustige studie-omgeving (O2) (n=36)	.36*	.35*	.24
mentorbegeleiding balie (O2) (n=43)	.35*	.18	.39**
	<b>transfer klantcontact</b>	<b>transfer afhandeling</b>	<b>transfer alg. vaardigheden</b>
zelfvertrouwen (O2) (n=37)	-.25	-.43**	-.34*
afhandeling (O2) (n=38)	-.27	-.59**	-.46**
algemene vaardigheden (O2) (n=38)	-.20	-.07	-.47**
uren besteed aan zelfstudie (O2) (n=23)	.61**	.39	.63**
recente productinformatie (O2) (n=31)	-.06	-.10	-.39*

\*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$

Bij deze tabel zijn twee opmerkingen te maken.

1. In verband met het geringe aantal valide waarnemingen is de variabele 'uren besteed aan zelfstudie' niet als potentiële predictor in de regressie-analyses opgenomen.
2. Omdat slechts één variabele verband houdt met de kennistoets (werkdruk O3) is deze niet in bovenstaande tabel opgenomen. De sterkte en de richting van het verband zijn in de tekst van deze bijdrage vermeld.