

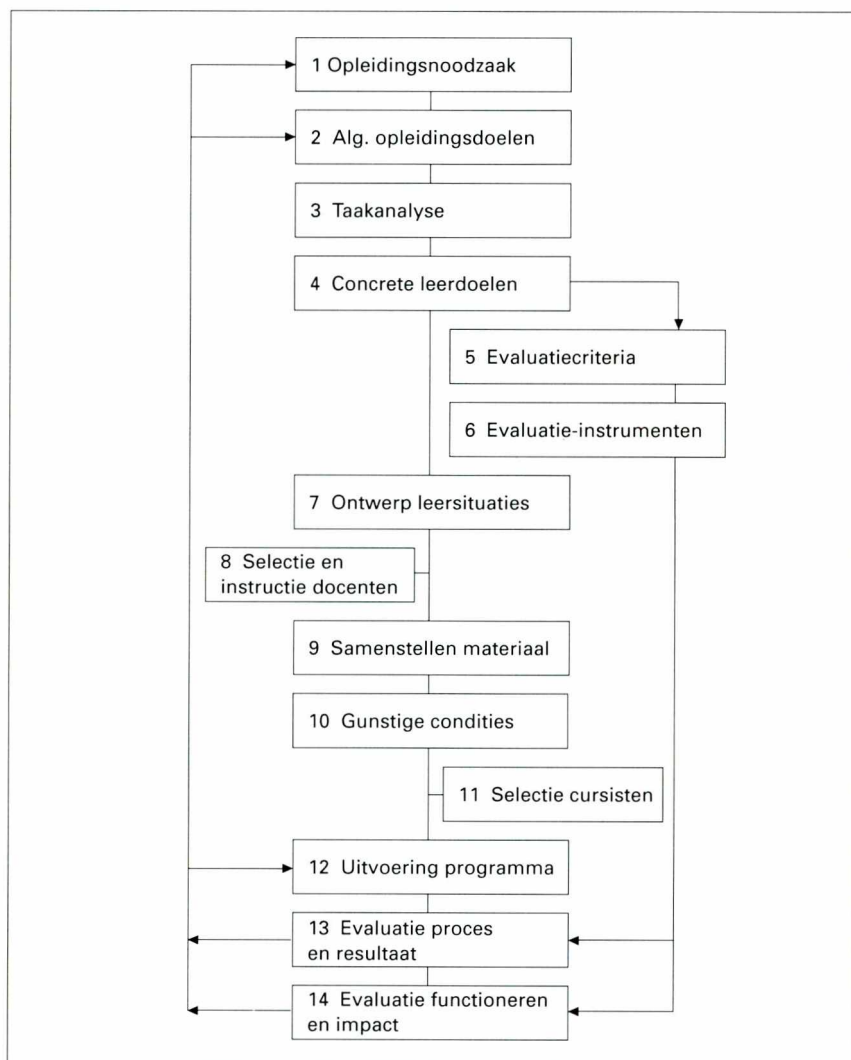
Interne en externe consistentie van het opleidingsontwerp

Prof. dr. J.W.M. Kessels

1. Inleiding

Sinds de jaren zeventig krijgt het ontwerpproces van bedrijfsopleidingen een *systematische onderbouwing*. Met name de behoefte aan een meer uniforme aanpak van leerplanontwikkelprojecten in het Amerikaanse leger gaf de aanzet tot vele ontwikkelmodellen. De eerste en meest bekend geworden systematische beschrijvingen zijn het ISPD model (Interservices Procedures for Instructional Systems Development) (Branson e.a. 1975; Branson en Grow, 1987; Schulz, 1979) en Tracey's System Analysis, Development and Validation Model (Tracey, 1971, 1984). Overzichten en analyses van dergelijke ontwikkelmodellen zijn gepubliceerd door onder andere Andrews en Goodson (1980). Later zijn aan de eerste generatie modellen zorgvuldig gedocumenteerde analyse- en ontwikkelmethoden toegevoegd door onder andere Kessels en Smit (1989; zie figuur 1), Romiszowski (1981, 1984), Rothwell en Kazanas (1992) en Gentry (1994).

In deze bijdrage wordt allereerst ingegaan op de kritiek die de logische systematische aanpak van ontwikkelmodellen ondervindt. In de daaropvolgende paragrafen komt het belang van in- en externe consistentie aan bod. Transfer (het toepassen van opleidingsresultaten in de werksituatie) blijkt vaak problemen met zich mee te brengen. De transferverliezen en de aanpak van transferproblemen worden in paragraaf 5 besproken. In paragraaf 6 wordt aangetoond dat leren niet alleen tijdens de cursus geschiedt, maar zeker ook later in de werksituatie. Collega's, chefs en managers blijken belangrijke actoren te zijn in de leerprocessen. Dit wordt verduidelijkt met een aantal voorbeelden. In paragraaf 7 ten slotte blijkt dat managers een educatieve functie in een organisatie hebben, met name als het gaat om implementatie van gewenste veranderingen.



Figuur 1. Een systematisch ontwikkelmodel

2. Kritiek op een dogmatische aanpak

De logisch systematische aanpak van veel van de in de inleiding genoemde modellen ondervindt ook kritiek. Op de eerste plaats is er veel twijfel over de vraag of het wel realistisch is dat de ontwikkelaar de ene na de andere fase logisch en systematisch kan afwerken. Banathy (1987) propageert een doorlopend ontwerptraject dat niet een lineaire weg volgt, maar meer een iteratieve of spiralistische beweging. De ontwikkelaar zal steeds weer terugkeren bij een nieuwe analysefase, op grond daarvan het oorspronke-

lijke ontwerp herzien en verfijnen, en de constructie en pilotuitvoeringen regelmatig afwisselen. Ook Kessels en Smit (1994) hebben op het iteratieve karakter van het ontwerpproces gewezen. Het systematisch ogende stappenplan moet meer gezien worden als een planningshulpmiddel dan als een rigide dienstregeling. Tijdens het onderzoek naar de opleidingsnoodzaak en het uitvoeren van de taakanalyses komt de ontwikkelaar met tal van praktijksituaties in aanraking die het mooiste materiaal opleveren voor latere praktijkopdrachten, oefeningen, cases en instructiemateriaal. In feite begint het ontwerpen van lesmateriaal al tijdens het uitvoeren van de initiële analyses. Daarnaast is bij de start van een ontwikkelproject al een reeks beperkingen opgelegd, zoals budget, beschikbare tijd en politieke overwegingen. Beslissingen omtrent de vormgeving en de inrichting van het opleidingstraject, die in een logisch en systematisch model later in de tijd aan de orde komen, zijn in de praktijk vaak al nodig bij de eerste afspraken met de opdrachtgever. Soms liggen zaken al vast, zoals: het moet intern of juist extern en wel in twee dagen.

Geheel andere kritiek is afkomstig van Gay (1986) die het ontwikkelen van leerplannen niet ziet als een rationeel, wetenschappelijk objectief proces, noch als een netjes in de tijd geordend stapsgewijze en systematisch aanpak. In zijn ogen is het een sociale onderneming waarin macht, waardeoordelen, politiek en ideologie een grote rol spelen. Leerplanontwikkeling heeft daardoor meer het karakter van een dynamisch en interactief besluitvormingsproces met alle valkuilen en obstakels die daarbij horen. Een soortgelijke opvatting is te beluisteren bij Hiebert en Smallwood (1990) die betogen dat de opleidingsnoodzaak en de daaruit voortvloeiende leerprogramma's bepaald worden door een dynamische stroom van informatie, ervaring, voorkeuren en opvattingen van de direct betrokkenen. Een opleidingsplan is meer een onderhandelingsresultaat dan een rationeel en systematisch ontwerp.

Naast de meer ideologische verschillen in opvatting levert ook de alledaagse praktijk de nodige bezwaren tegen het dogmatisch gebruik van systematische ontwikkelmodellen. Ervaren ontwerpers ondernemen tal van activiteiten die op het eerste gezicht niet direct te plaatsen zijn in een of ander stappenplan. Behalve analyse, ontwerp, constructie en implementatie krijgen zaken als het creëren van draagvlak, het scheppen van gunstige voorwaarden, het leggen van contacten met afnemers en gebruikers en het brainstormen over creatieve alternatieven veel aandacht. Het puriteins volgen van de ontwikkelmodellen is voor veel praktijkmensen een tijdrovende en kostbare aangelegenheid, zonder dat een positief resultaat gegarandeerd is. Met name het toenemend besef dat veel opleidingsprogramma's, ook die programma's die volgens de regels van de kunst zijn ontworpen, door transferverliezen weinig effect hebben op het dagelijkse werk van de cursisten, geeft aanleiding om het ontwerp- en ontwikkelproces opnieuw te bezien.

Als in een organisatie een ontwikkelmodel al aanhang vindt, dan is dit meestal gebaseerd op een systeem van projectmatig werken waarmee men ook buiten het opleidingsterrein vertrouwd is. Voorbeelden van dergelijke maatwerk-opleidingsontwikkelmodellen zijn onder meer het PROTON-model van PTT-Telecom, het FOOM-model van Fokker, het CVOOM-model van Cap-Volmac en het SATE-model van IBM. Het denken in termen van projectmatig werken heeft een grote invloed gehad op het ontstaan van systematische ontwikkelmodellen. Ook bij het projectmatig werken vindt thans een herwaardering plaats van de effectiviteit van de systeembenadering. Projectgroepen krijgen meer oog voor de implementatie en maken daarover aan het begin reeds duidelijke afspraken. Projectmedewerkers worden zich meer bewust van hun medeverantwoordelijkheid voor de impact van hun projectresultaat.

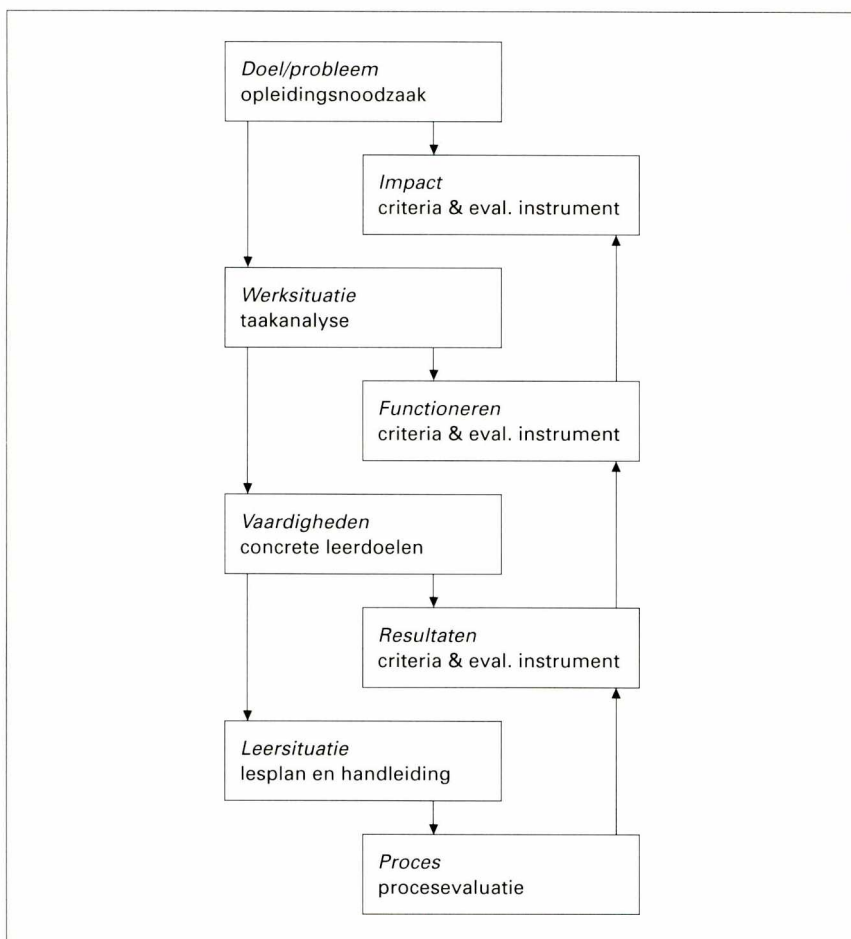
3. Interne consistentie

De bezwaren van ideologische en praktische aard hoeven echter niet te leiden tot het volledig overboord zetten van een gestructureerde aanpak van leerplanontwikkelprojecten. Het moet mogelijk zijn een zekere fasering aan te brengen van de activiteiten rond analyse, ontwerp, aanmaak van materiaal, en proefinvoering en tegelijkertijd voldoende ruimte te bieden voor het overleg met diverse betrokkenen, het scheppen van gunstige voorwaarden, het experimenteren met prototypes en creatieve ideeën, en het creëren van draagvlak voor een bepaalde opleidingsaanpak.

De behoefte aan enerzijds een logisch rationele aanpak van opleidingsproblemen en anderzijds de erkenning dat het subtiële samenspel tussen de diverse betrokkenen ruime aandacht moet krijgen, heeft geleid tot een conceptueel kader dat voor een aantal van de hiervoor beschreven problemen een plausibele verklaring geeft en suggesties biedt voor praktische toepassing: het concept van de interne en externe consistentie van opleidingsprogramma's.

Veel van de systematische ontwikkelmodellen leiden tot een *intern consistent curriculum*. Zij beogen logische relaties tussen achtereenvolgens de analyse van de opleidingsnoodzaak, de leerdoelen, de evaluatiecriteria, de opleidingsactiviteiten en het gebruikte opleidingsmateriaal. In een intern consistent curriculum leidt het leerproces tot de gewenste leerresultaten, die de cursist toepast in zijn dagelijks functioneren en waarmee uiteindelijk een impact op de organisatie als geheel wordt bereikt (zie figuur 2).

Het bereiken van interne consistentie vergt van de ontwerper vooral een systematische benadering die gebaseerd is op een logisch rationele inspanning. Hij verzamelt informatie over de gewenste resultaten en de doelgroep. Hij analyseert het probleem, het werk en de nu noodzakelijke en in de toekomst gewenste vaardigheden. Hij ontwerpt een plan, kiest opleidingsstrategieën en stelt het lesmateriaal samen. Intellectuele veelzijdigheid en een vaardige toepassing van leer- en instructietheorieën zijn daarbij de belangrijkste ingrediënten.

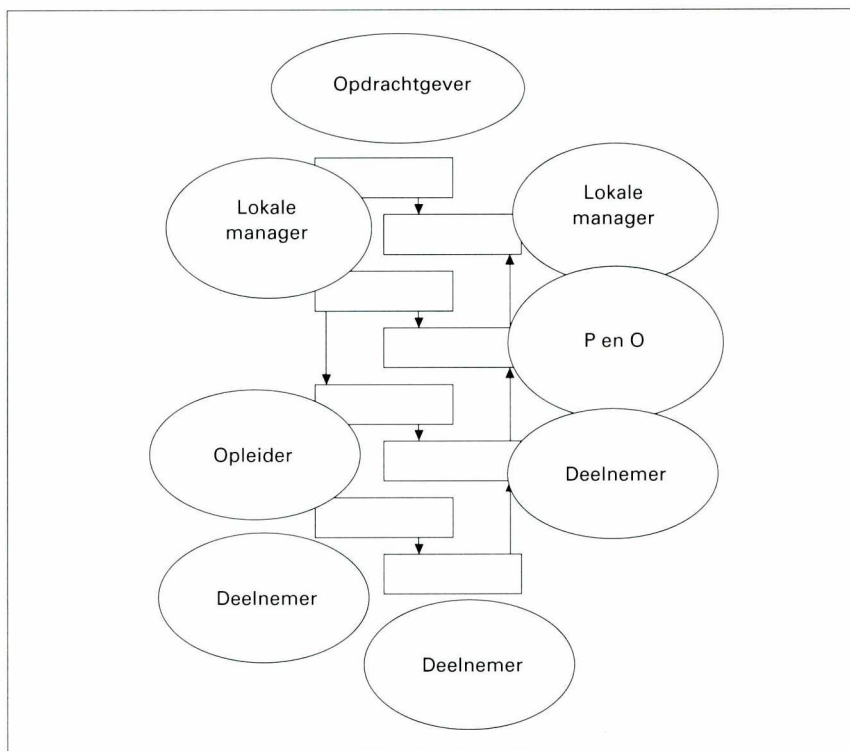


Figuur 2. Intern consistent curriculum

4. Externe consistentie

Om een opleidingsprogramma succesvol te laten zijn, zal het ook *extern consistent* moeten zijn. Hiermee wordt bedoeld dat de diverse betrokkenen bij het programma dezelfde opvattingen delen over de aard van het probleem, de gewenste eindresultaten en over de weg naar de oplossing toe. Externe consistentie beïnvloedt de beoogde leerresultaten in en rond de werksituatie van de cursisten gunstig. In een extern consistent curriculum zullen opdrachtgevers, lokale managers, opleiders, cursisten en eventueel klanten een duidelijk en gezamenlijk beeld hebben van succesvol functioneren, reden waarom zij aan de realisering daarvan ook willen meewerken. Dit betekent dat er in de werksituatie op zijn minst gunstig gesproken wordt over de opleiding en actieve steun geboden wordt aan de toepassing van de

nieuwe vaardigheden in het werk. Het belang van externe consistentie berust op de aanname dat de leerprocessen die plaatsvinden op en rond het dagelijks werk veel krachtiger zijn dan de leerprocessen die zich naar aanleiding van een cursus in het klaslokaal voltrekken. Als de leerprocessen in het klaslokaal niet in dezelfde lijn liggen van de leerprocessen in de werksituatie, dan zullen de laatste het altijd winnen, waardoor we te maken hebben met het klassieke transferprobleem. De externe consistentie van een leerprogramma is weergegeven in figuur 3.



Figuur 3. Extern consistent curriculum

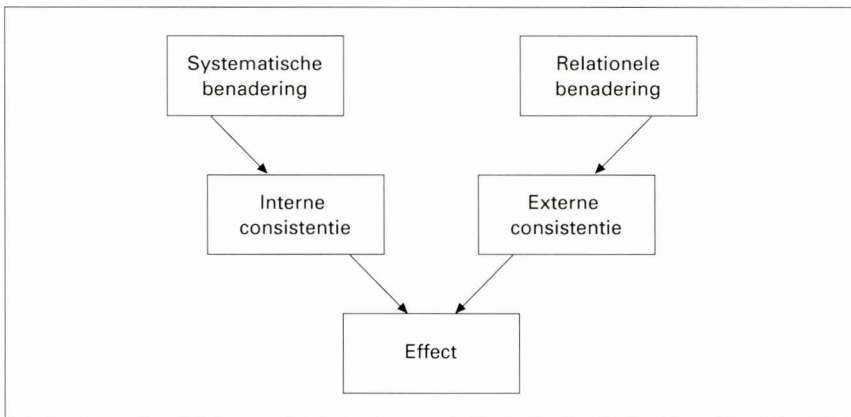
Wat betekent externe consistentie voor het ontwerpen van opleidingen?

Voor het verwerven van externe curriculumconsistentie zal de ontwerper zich vooral moeten toelagen op een relationele benadering. Een *relationele benadering* bestaat hoofdzakelijk uit sociale interventies en vaardige communicatieve interacties. De ontwerper organiseert vergaderingen en voert informele gesprekken met opdrachtgevers, managers, chefs, medewerkers, potentiële cursisten en opleiders. De werkwijze bestaat vooral uit het adviseren van belanghebbenden, problemen oplossen, onderhandelen, consensus bereiken, ondersteuning verwerven en het toepassen van zachte druk. De ontwerper faciliteert en stimuleert processen die tot een verheldering lei-

den van het ervaren probleem of de gewenste toekomst. De belanghebbenden die deelnemen aan dit proces, spelen een cruciale rol bij vormen en uitvoeren van acties en oplossingen. Een deel daarvan zal bestaan uit intentionele situaties.

Dit proces van participatie biedt de deelnemers meestal bijzonder intensieve leerprocessen. De afstemming en het intensieve nadenken over de gewenste, toekomstige situatie leiden ertoe dat de betrokkenen zelf een heldere visie ontwikkelen op het actuele probleem. Dit proces is een belangrijke factor bij het kiezen van een passende oplossing, die de diverse actoren ook waarderen en dragen. Zij hebben immers zelf een aandeel geleverd in de keuze en de implementatie. Het leerproces dat de betrokkenen doormaken tijdens dit intensieve traject van analyse, reflectie, doorvragen en afstemmen, heeft waarschijnlijk minstens evenveel impact op de organisatie als het uiteindelijke leertraject dat daarvan het produkt is.

De werking van de interne en externe consistentie van opleidingsprogramma's en hun vermoedelijke invloed op de opleidingseffecten is door middel van empirisch onderzoek aannemelijk gemaakt (Kessels, 1993, 1995). De daaruit voortvloeiende aanwijzingen voor een systematische en relationele benadering van het ontwerpproces hebben in dat onderzoek voldoende ondersteuning gekregen (zie figuur 4). Deze onderzoeksresultaten bieden tevens een andere kijk op het klassieke transferprobleem bij bedrijfsopleidingen.



Figuur 4. Interne en externe consistentie van opleidingsprogramma's

5. Transferverliezen

In de context van bedrijfsopleidingen wordt de term *transfer* voor het beschrijven van verschillende processen gebruikt. De Human Resources Glossery (Tracey, 1991) geeft twee omschrijvingen:

- 1 'Transfer is het vermogen kennis of vaardigheden uit een bepaalde discipline of vakgebied over te dragen naar een ander werkgebied of een andere situatie.'
- 2 '... het vermogen, de bereidheid en de gewoonte om de kennis en vaardigheden uit een opleidingsprogramma toe te passen in de uitvoering van het werk.'

Simons (1990, 1992), die de nadruk legt op het *vermogen* tot transfer, maakt een overeenkomstig onderscheid.

Transfer, in de betekenis van het toepassen van opleidingsresultaten in de werksituatie, wordt als een proces van sociale integratie beschouwd. Op een dergelijke integratie van opleidingsresultaten in het functioneren oefenen de cursist, het lijnmanagement en de kenmerken van de werkomgeving een grote invloed uit (Broad en Newstrom, 1992; Robinson en Robinson, 1989). Den Ouden (1992) deed onderzoek naar de invloed van voorgenomen gedrag van de cursist en van de sociale steun daarbij in de werkomgeving. De meeste onderzoekers beschouwen de rol van het management en de lokale chefs als van overwegend belang voor positieve transfer, op voorwaarde dat de cursist zich de vaardigheden heeft eigen gemaakt en dat die zinvol zijn voor het betreffende werk (Field en Drysdale, 1991; Wexley, 1984).

Uit een onderzoek van Newstrom (Broad en Newstrom, 1992) blijkt dat in de ogen van de docent de volgende belemmeringen voor transfer het belangrijkste zijn: gebrek aan bevestiging in het werk, storingen vanuit de onmiddellijke (werk)omgeving, een organisatiecultuur die geen steun biedt, niet op de praktijk gerichte opleidingsprogramma's, irrelevant opleidingsaanbod en het vervelend vinden om veranderingen door te voeren vanwege de daaruit voortkomende inspanning. Latham en Crandall (1991) vermelden onder meer de organisatiecultuur en sociale variabelen, zoals een weinig constructieve houding van collega's en chefs, als voornaamste belemmeringen voor transfer. Ook Robinson en Robinson (1989) wijzen op belemmerende condities met betrekking tot de cursist, de directe chefs en de organisatie. Zij noemen onder meer dat cursisten de nadelen van het toepassen van nieuwe vaardigheden groter vinden dan de voordelen (48%). Lokale managers stimuleren niet dat cursisten de nieuwe vaardigheden toepassen (92%). De organisatie is vaak zo ingericht dat nieuwe vaardigheden niet toegepast worden (68%), onder meer door gebrek aan tijd, belemmerende procedures en ontbrekende bevoegdheden.

Transferbelemmeringen beperken de veranderingen in het functioneren en de impact op de organisatie. Latham en Crandall (1991) schatten dat slechts tien procent van de uitgaven aan opleiding tot merkbare gedragswijzigingen leiden op het werk. Broad en Newstrom (1992) citeren ander onderzoek, maar melden dezelfde geringe winst van tien procent. Romiszowski (1990) refereert aan schattingen dat tussen vijftig en meer dan zeventig procent van het totale Amerikaanse budget voor bedrijfsopleidingen grotendeels verspild

wordt, omdat veel van de problemen die bedrijven bij voorkeur door middel van cursussen trachten op te lossen niet of althans niet alleen door opleiding zijn aan te pakken. Een van de conclusies die Vázquez-Abad en Winer (1992, blz. 683) trekken in hun artikel over nieuwe trends in opleidingsinterventies is: 'Een van de hoofdproblemen waarvoor de Noordamerikaanse industrie staat, komt voort uit inadequate opleidingspraktijken. Traditionele instructiemethodes worden steeds vaker aangewezen als de voornaamste boosdoener'. Het is van het belang om de kwestie van de transfer gedetailleerder te bekijken voordat opleidingen alle blaam krijgen toegeschoven.

Aanpak van transferproblemen

In de literatuur zijn veel suggesties te vinden om transferproblemen op te lossen. Het betreft hier de problemen die er de oorzaak van zijn dat nieuw verworven vaardigheden slecht in de werkomgeving geïntegreerd worden. Broad en Newstrom (1992) formuleren 89 verschillende transferbevorderende maatregelen: 41 voor de manager, 34 voor de docent en 14 voor de cursist. Deze maatregelen moeten deels voorafgaande aan, deels gedurende en deels na de opleiding worden toegepast. Veel van deze en ook van door anderen beschreven maatregelen trachten het de cursist makkelijk te maken de scheidslijn tussen opleiding en werk te overschrijden. De cursist krijgt hulp, zijn assertiviteit wordt gestimuleerd en men moedigt de lokale chef aan steun te bieden. In feite hebben al deze pogingen tot doel de geïsoleerde leersituatie in verbinding te brengen met de werkomgeving. Zelfs bij werkplekopleidingen kunnen er transferproblemen ontstaan omdat men 'leren' ziet als iets anders dan 'werken'. Niettemin wordt het transferprobleem maar zelden als een segregatieprobleem beschouwd, hoewel het zich juist voordoet in de overgang van het verwerven van nieuwe vaardigheden naar de toepassing daarvan in het functioneren. Conventioneel erkent men impliciet dat het verwerven van vaardigheden een kwestie van opleiding is en het functioneren een kwestie van management. De gevolgtrekking daaruit is dat er, wanneer zich transferproblemen voordoen, een gemis aan samenhang tussen de opvattingen van opleiders en managers bestaat. De grondoorzaak daarvan is gebrek aan overeenstemming tussen hun beoordeling van de wenselijke verbetering van het functioneren en de daartoe beschikbare middelen; er is met name iets misgegaan in de externe consistentie.

6. Een leerproces buiten de cursus

Kessels (1993) omschrijft het begrip *bedrijfsopleiding* als:

- een reeks activiteiten die een organisatie ter beschikking staat,
- om de noodzakelijke vaardigheden van medewerkers te beïnvloeden,
- die bijdragen tot doelgerichte veranderingen in hun functioneren en in hun werkomgeving,
- met de bedoeling een gewenste impact op de organisatie teweeg te brengen,

- door de toepassing van geplande leersituaties en van de leerprocessen, die daar het gevolg van zijn.

Overeenkomstig deze beschrijving houdt het leren niet op wanneer de vaardigheden eenmaal verworven zijn. In feite gaat het leren door en collega's, chefs en managers zijn belangrijke actoren in de leerprocessen die de gewenste veranderingen teweegbrengen in het functioneren, in de werkomgeving en de uiteindelijke impact. Dit geeft aan dat we bij het verkennen van de veranderingsdoelen tijdens de analyse van de opleidingsnoodzaak niet alleen aandacht moeten geven aan de componenten die wel en die niet met de opleiding te maken hebben, maar ook aan de bevorderende en belemmerende factoren in de werkomgeving. Een op de organisatie gerichte benadering van de opleidingsnoodzaak kan voorkomen dat er een scheiding tussen opleiding en werk ontstaat en dientengevolge tussen vaardigheid en functioneren. Gedurende deze beginfase van een opleidingsproject zullen de opdrachtgever en de ontwikkelaar het eens moeten worden over samenhang tussen doelen en ondersteunende condities. Bovendien vereist de volledige implementatie van een leerplan dat lokale chefs en managers zorgdragen voor gunstige voorwaarden en dat ze belemmeringen wegnemen.

Dit onderdeel van de managementtaak schept de behoefte aan *implementatievaardigheden*, een vereiste dat vaak geen aandacht krijgt. Het besef dat een leerplan niet alleen de aanvankelijke doelgroep raakt, maar ook het systeem waar het deel van uitmaakt, heeft verschillende implicaties.

- Bij bedrijfsopleidingen leren niet alleen de cursisten maar ook zij die met het ontwerp en de implementatie van de opleiding belast zijn.
- De scheiding tussen opleiding en organisatieontwikkeling is niet scherp te trekken.
- Context en omstandigheden van educatieve voorzieningen ondergaan ook de invloed van zorgvuldig ontwikkelde bedrijfsopleidingen.

Aangezien een opleidingsprogramma zich niet alleen richt op het verwerven van nieuwe vaardigheden maar ook op het integreren van die vaardigheden in verbeterd functioneren, moet een problematische transfer behandeld worden als een symptoom van inconsistente opvattingen tussen managers, opleiders en cursisten over het doel van de beoogde opleiding en de wijze waarop de resultaten tot stand zullen komen.

Voorbeelden

De volgende voorbeelden kunnen de hier aangevoerde redenering illustreren.

- a Een grote bank stuurt haar baliemedewerkers naar een cursus klantgericht handelen. Maar de toepassing van de nieuwe vaardigheden veroorzaakt een stijging van de gemiddelde contacttijd per cliënt. Bijgevolg staan tijdens drukke periodes de cliënten in lange rijen te wachten. De chef oordeelt dat deze uitwerking niet erg klantgericht is. Daarom dringt

hij er bij de medewerkers op aan sneller te werken. Enige tijd later werkt iedereen weer als vroeger.

- b* De gemeentelijke sociale dienst kreeg veel klachten van belanghebbenden die moeite hadden met het begrijpen van de officiële correspondentie. Een cursus in het opstellen van minder ambtelijke taal deed het aantal klachten niet verminderen. Nadere analyse onthulde dat de voorgedrukte standaardbrieven nooit aangepast waren en nog steeds gebruikt werden.
- c* Leerling-verpleegkundigen werd verzocht een gedetailleerd patiëntenverslag te schrijven dat niet alleen medische feiten bevatte, maar ook verslagen van gesprekken over de houding van de patiënt tegenover zijn ziekte, de invloed van de ziekenhuisopname, de reacties op medische en sociale behandeling enzovoort. Het was een opdracht vanuit de opleiding om bij hen een holistische benadering van gezondheidszorg te introduceren. Het hoofd van de verpleegafdeling was het met dit plan niet eens; dergelijke verslagen werden in dit ziekenhuis niet bijgehouden en door gebrek aan personeel was er bovendien geen tijd om patiënten uitvoerig te interviewen. Als reactie daarop begonnen de leerlingen patiëntenverhalen te verzinnen. Op die wijze vervulden ze de opdracht vanuit de opleiding zonder het afdelingshoofd te ergeren.

In voorbeeld *a* zijn de vaardigheden relevant, maar de doelstelling van klantgerichtheid vraagt om een meer complexe oplossing. Als de lokale chef en de baliemedewerkers aan de analyse van de opleidingsnoodzaak hadden deelgenomen, dan had dat tot een meer uitgewerkte benadering van het probleem geleid.

In voorbeeld *b* is geen zorgvuldige analyse van de opleidingsnoodzaak uitgevoerd. De klachten ontstonden niet door ondoelmatige schrijfvaardigheid, maar door het verschaffen van ondoelmatige hulpmiddelen. Noch de ambtenaren noch de docenten waren op de hoogte van de klachten van de cliënten.

In voorbeeld *c* zijn de percepties van de docent en die van de hoofdverpleegkundige omtrent de zorgverlening niet met elkaar verenigbaar. De cursisten werden door de docent gebruikt als change agents om het systeem van de gezondheidszorg te veranderen. Omdat zij echter de zwakste schakel in de keten waren, trachtten ze zich te schikken zowel naar de opleiding als naar het ziekenhuis. Scheiding van die twee werd een noodzakelijke voorwaarde voor overleving.

7. Betekenis voor het opleidingsbeleid

Met betrekking tot de hier beschreven problematiek heeft een begrip als de lerende organisatie een aantal losse einden opgenomen van de tekortschietende opleidingstradities, omdat de basismechanismen van het leren in de context van een organisatie veel meer aandacht krijgen. Ook de beweging van de integrale kwaliteitszorg stimuleerde het besef dat managers een be-

langrijke educatieve functie dienen te vervullen bij het implementeren van gewenste veranderingen in de werkomgeving.

Analyse van transferproblemen bij bedrijfsopleidingen opent een perspectief in het kader waarvan functioneringsverbetering niet te scheiden is van leren en waarin de managementfunctie niet te scheiden valt van de opleidingsfunctie. Ook een gefaseerde aanpak biedt uitdrukkelijk ruimte voor iteratieve terugspringbewegingen naar voorgaande fasen. Het gezamenlijk onderzoeken en werken, waarbij ruimte is voor intuïtie en creativiteit, levert hoogwaardige, geaccepteerde oplossingen voor de onderhavige problemen. Bij het streven naar externe consistentie worden potentiële transferproblemen opgespoord tijdens de fase van de analyse van de opleidingsnoodzaak. Dat resulteert in elkaar versterkende leeractiviteiten en condities binnen de organisatie. Hoewel transfer van vitaal belang is voor de kwaliteit van een opleiding, is het onwaarschijnlijk dat men de factoren die de transfer bevorderen volledig naar de hand kan zetten door middel van één enkel programma of cursusontwerp, waarin een relationele benadering is toegepast en waarin een hoge mate van externe consistentie is bereikt. Daarvoor moet een lange-termijnstrategie gevoerd worden waarvan de leidende uitgangspunten verankerd liggen in een opleidingsbeleid dat op één lijn ligt met de missie en het algemene beleid van een organisatie.

Literatuur

- Andrews, D.H. en N.D.L. Goodson, 'A comparative analysis of models of instructional design', *Journal of Instructional Development* 4, 1980, blz. 2-16.
- Branson, R.K. en G. Grow, 'Instructional systems development', in: R.M. Gagné (red.), *Instructional technology: Foundations*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey, 1987, blz. 396-428.
- Branson, R.K., G.T. Rayner, J.L. Cox, J. Furman, F.J. King, en W.H. Hannum, *Interservice procedures for instructional systems development* (ADA 019 468), Center for Educational Technology, Florida State University, 1975.
- Broad, M.L. en J.W. Newstrom, 'Transfer of training. Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments', *Reading*, Addison-Wesley Publishing Company Inc., Massachusetts, 1992.
- Field, L. en D. Drysdale, *Training for competence*, Kogan Page, Londen, 1991.
- Gay, G., 'Curriculum development', in: M. Eraut (red.), *The international encyclopedia of educational technology*, Pergamon Press, Oxford, 1986, blz. 467-476.
- Gentry, C.G., *Introduction to instructional development. process and technique*, Wadsworth Publishing Company, Belmont, Californië, 1994.
- Hiebert, M.B. en W.N. Smallwood, 'Now for a completely different look at needs analysis', in: E.L. Allen (red.), *Needs assessment instruments, ASTD trainer's toolkit*, ASTD-Pfeiffer en Company, 1990, blz. 229-233.
- Kessels, J.W.M., *Towards design standards for curriculum consistency in corporate education*, proefschrift, Universiteit Twente, Enschede, 1993.
- Kessels, J.W.M., *Succesvol ontwerpen*, Kluwer Bedrijfswetenschappen, Deventer, 1996.
- Kessels, J.W.M. en C.A. Smit, *Opleidingskunde. Een bedrijfsgerichte benadering van leerprocessen*, Kluwer Bedrijfswetenschappen, Deventer, 1989.
- Kessels, J.W.M. en C.A. Smit, 'Job analysis in corporate education', in: T. Husén, T.N. Postlethwaite (red.), *International encyclopedia of education*, 2nd edition, Pergamon Press, Oxford, 1994.

- Latham, G.P. en S.R. Grandall, 'Organizational and social factors', in: J.E. Morrison (ed.), *Training for performance*, John Wiley and Sons, Chichester, 1991, blz. 260-285.
- Ouden, M.A. den, *Transfer na bedrijfsopleidingen*, proefschrift, Rijksuniversiteit, Utrecht, 1992.
- Robinson, D.G. en J. Robinson, *Training for impact*, Jossey-Bass, San Francisco, 1989.
- Romiszowski, A.J., *Designing instructional systems*, Kogan Page, Londen, 1981.
- Romiszowski, A.J., *Producing instructional systems*, Kogan Page, Londen, 1984.
- Romiszowski, A.J., 'Trends in corporate training and development', in: M. Mulder, A.J. Romiszowski en P.C. van der Sijde (eds.), *Strategic human resource development*, Swets en Zeitlinger, Amsterdam, 1990, blz. 17-48.
- Rothwell, W.J. en H.C. Kazanas, *Mastering the instructional design process. A systematic approach*, Jossey-Bass, San Francisco, 1992.
- Schulz, R.E., 'Computer aids for developing tests and instruction', in: H.F. O'Neil (red.), *Procedures for instructional systems development*, Academic Press, New York, 1979, blz. 39-66.
- Simons, P.R.J., *Transfervermogen*, inaugurele rede, Katholieke Universiteit, Nijmegen, 1990.
- Simons, P.R.J., 'De toepassing van transferbevorderende maatregelen in arbeidsorganisaties', *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 17 (1), 1992, blz. 28-39.
- Tracey, W.R., *Designing training and development systems*, American Management Association Inc., New York, 1971.
- Tracey, W.R., *Designing training and development systems (revised edition)*, American Management Association Inc., New York, 1984.
- Tracey, W.R., *The human resource glossary*, American Management Association Inc., New York, 1991.
- Vázquez-Abad, J. en L.R. Winer, 'Emerging trends in instructional interventions', in: H.D. Stolovich en E.J. Keeps (eds.), *Handbook of human performance technology*, Jossey-Bass, San Francisco, 1992, blz. 672-687.
- Wexley, K.N., 'Personnel Training', in: *Annual Review of Psychology*, 35, 1984, blz. 519-551.