



Effectief scholen

Tijmen Bolhuis

Studentnr: 312711

Frambozenstraat 40

2564XN Den Haag

bolhuistj@gmail.com

Instituut Beleid & Management Gezondheidszorg

Master Zorgmanagement

Studiejaar 2011-2012

Begeleider: Dr. Kees van der Lee

Eerste meelezer: Dr. Kees van Wijk

Tweede meelezer: Dr. Jeroen van Wijngaarden



I. Voorwoord

Voor u ligt de scriptie ‘Effectief scholen’, wat het resultaat is van een onderzoek naar scholing binnen Sophia Revalidatie te Den Haag. De scriptie is het slotstuk van de masteropleiding Zorgmanagement en hiermee zal ik een punt zetten achter mijn studeren aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam.

Het onderzoek is verricht gedurende de jaargang 2011/2012 bij Sophia Revalidatie in Den Haag. Via deze weg wil ik graag de organisatie bedanken voor de ruimte die ik kreeg om het onderzoek te laten plaatsvinden. In het bijzonder een dankwoord voor mijn begeleidster aldaar, mevrouw Mascha de Haan. Ze liet me kennis maken met de organisatie, stond klaar met goede raad en heeft ervoor gezorgd dat er op verschillende tijdstippen een gedegen terugkoppeling kon plaats vinden. Bovendien dank ik alle respondenten voor hun tijd en moeite.

Binnen het iBMG wil ik graag mijn meelezers, Dr. Kees van Wijk en Dr. Jeroen van Wijngaarden, bedanken voor de tijd en moeite die ze gestoken hebben in de beoordeling van de scriptie.

Een speciaal dankwoord wil ik graag uitspreken voor mijn begeleider, Dr. Kees van der Lee. Gedurende de periode dat hij mij begeleidde, heeft hij mij geholpen en bijgestaan met raad. Zijn kritische doch behulpzame manier van werken, heeft mij geholpen tijdens het onderzoek en heeft geleid tot dit eindresultaat.

Tenslotte wil ik graag een aantal mensen bedanken die ieder op hun eigen wijze hun steentje hebben bijgedragen gedurende de afstudeerscriptie: Danielle, Wimar, Sanneke, Marijn, Jordi en Pieter.

Den Haag, augustus 2012

Tijmen Bolhuis

II. Samenvatting

In deze masterthesis wordt onderzoek gedaan op welke wijze scholing binnen Sophia Revalidatie effect heeft op de individuele performance. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te geven hoe scholing effect heeft op de individuele performance, teneinde kennis bij te dragen aan de vergroting van het effect van scholing binnen Sophia Revalidatie. De respondenten zijn medewerkers van verschillende niveaus en het middenkader. Als centrale theorie is er gebruik gemaakt van Werner & DeSimone (2009) die het 'A DIImE Framework' beschrijven om een scholingsproces effectief te laten verlopen. Er dient hier bij scholing aandacht te zijn voor needs Assessment, Design, Implementatie en Evaluatie.

Het belang van scholing voor Sophia Revalidatie is dat het kwaliteitswaarborging biedt en een aantrekkelijke rol speelt in het werven en behouden van werknemers. Het blijkt dat Sophia Revalidatie te weinig doet aan analyse van de scholingsnoodzaak, waardoor de beslissing om mensen een scholing te laten volgen vrij willekeurig plaats vindt. Het effect van scholing wordt bepaald door persoonlijke kenmerken, de trainingsinvulling en de werkomgeving. 'On-the-job-training' wordt als een effectieve trainingsmethode gezien om de trainingsinvulling en de werkomgeving te combineren. Het gehele team leert zo dezelfde basis, concrete werksituaties kunnen worden geoefend en het draagvlak en verbondenheid is groot. Het vergemakkelijkt zo de transfer van het geleerde naar de werksituatie en biedt zo hulp aan een effectief design en implementatie. Het meten en inzichtelijk maken van trainingseffecten wordt als wenselijk gezien, maar door de grote differentiatie aan training ook als zeer lastig. Bovendien is gedragsverandering naar aanleiding van de scholing moeilijk te bepalen, terwijl dit juist het effect is wat men terug wil zien. Een gestructureerdere evaluatie kan echter hulp bieden aan mensen om meer uit scholing te halen.

Het blijkt dat Sophia Revalidatie met name bij de analyse van de scholingsbehoefte en de scholingsnoodzaak en de evaluatie tekort schiet. Om het effect van scholing voor Sophia Revalidatie te vergroten dient hier aandacht aan besteed te worden.

Toekomstig onderzoek zal zich moeten richten op verdere ontwikkeling van effectmeting van scholing binnen zorginstellingen. Het blijkt dat gedragsveranderingen moeilijk te bepalen zijn, terwijl dit belangrijkste effecten zijn voor een training.

Keywords: HRM, scholing, training, needs, design, implementation, evaluation, on-the-job-training

III. Summary

In this masterthesis there is research conducted how training in Sophia Revalidatie has effect on individual performance. The purpose of this research is to understand how training affects individual performance, in order to contribute knowledge to increasing the effects of training in Sophia Revalidatie. The respondents are employees of different levels and the middle management of Sophia Revalidatie. The theory of Werner & DeSimone (2009), who describe the A DIImE Framework as a way to proceed an effective training process, has been used as the main theory. In this theory, there should be attention for needs Assessment, Design, Implementation and Evaluation.

The importance of training for Sophia Revalidatie is that it provides quality assurance and plays an attractive role in recruiting and retaining employees. It appears that Sophia Revalidatie fails to analyze the training need, so that the decision to send people to training is somewhat arbitrary. The effect of training is determined by personal characteristics, training content and work environment. On-the-job-training is seen as an effective training method to combine the training content and the work environment. The entire team learns the same basis, work situations can be practiced and the support and commitment is high. It facilitates the transfer of learning to the workplace and it provides assistance to an effective design and implementation. Measuring and insight into the effect of training is seen as desirable, but with much different training also as very difficult. Besides, behavioral response after the training is difficult to determine, while this effect is precisely what they want to see. However, a structured evaluation can help people to get more effect of a training.

It appears that Sophia Revalidatie especially fails in the analysis of training needs and the evaluation. To increase the effect of training for Sophia Revalidatie, there should be paid attention to this subjects.

Future research should focus on further development of measurement of training effects in health organizations. It appears that behavioral changes are difficult to determine, while this are the most importance effects for a training.

Keywords: HRM, training, needs, design, implementation, evaluation, on-the-job-training

Inhoudsopgave

1. Inleiding	1
1.1 Aanleiding	1
1.2 Probleemstelling	3
1.2.1 Afbakening onderzoeksdomein	3
1.2.2 Doel- en vraagstelling	3
1.3 Leeswijzer	4
2. Theoretisch kader	5
2.1 Definitie Human Resource Management	5
2.2 HR-beleid	6
2.3 AMO-model	6
2.4 HRM en prestaties	7
2.5 Prestaties	8
2.6 Scholing	9
2.7 Effectief scholingsproces	11
2.8 Effectmeting van scholing	12
2.9 Invloedrijke factoren rond scholing	13
2.9.1 Persoonlijke karakteristieken	14
2.9.2 Trainingsinvulling	15
2.9.3 Werkomgeving	15
2.10 Conceptueel model en deelvragen	16
3. Methodologische verantwoording	18
3.1 Begripsomschrijvingen	18
3.2 Onderzoeksopzet	18
3.3 Respondenten	19
3.4 Dataverzameling	20
3.5 Data-analyse	22
3.6 Kwaliteit van onderzoek	22
3.6.1 Validiteit	22
3.6.2 Betrouwbaarheid	23
4. Resultaten	25
4.1 Wat is het belang van scholing voor een organisatie?	25
4.2 Welke factoren zijn van invloed op (de effecten van) scholing?	27
4.2.1 Deelnemerskenmerken	27
4.2.2 Werk- en trainingsinvulling	29
4.3 Welke mogelijkheden zijn er om effecten van scholing te meten en inzichtelijk te maken?	32
4.3.1 De inhoud van het effect	32
4.3.2 Tijdstip van meten	34
4.3.3 De beoordelende functie	35
4.4 Wat levert scholing, vanuit de optiek van medewerkers, op en wat en op welke wijze dient dit zichtbaar te worden bij effectiviteitsbepaling?	37
4.4.1 Betekenis scholing	37

4.4.2	Effect scholing	38
4.4.3	Kennisoverdracht	40
4.4.4	Evaluatie	40
4.5	<i>Wat is, vanuit de optiek van het middenkader, het resultaat van scholing en welke informatie is nodig om verandering en effect te bepalen?</i>	41
4.5.1	Resultaat van scholing	42
4.5.2	Informatie bij scholingskeuze	43
4.5.3	Effecten van scholing zien	43
4.6	<i>Wat voor scholingsbeleid wordt er gevoerd in zorginstellingen?</i>	44
4.6.1	Decentrale bepaling van opleidingsbehoeften	44
4.6.2	Ontwikkelingstrajecten	45
4.7	<i>Hoe kunnen effecten van scholing voor Sophia Revalidatie vergroot worden?</i>	46
4.7.1	Vorbereiding	46
4.7.2	Kennis- en informatieoverdracht	48
5.	Discussie	51
5.1	<i>Theoretische reflectie</i>	51
5.1.1	Scholing	51
5.1.2	Needs assessment	52
5.1.3	Design & Implementation	53
5.1.4	Evaluation	55
5.1.5	Conceptueel model	56
5.2	<i>Beperkingen van het onderzoek</i>	57
6.	Conclusie	59
7.	Aanbevelingen	61
7.1	<i>Wetenschap</i>	61
7.2	<i>Praktijk</i>	61
7.2.1	Analyse scholingsbehoefte en scholingsnoodzaak	62
7.2.2	Scholing verstandig invullen	62
7.2.3	Evaluatie	63
7.2.4	Kennis- en informatieoverdracht	63
	Literatuurlijst	64
	Bijlagen	71

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

De afgelopen jaren is de gezondheidszorg meer en meer in beweging. Dit leidt ertoe dat organisaties steeds meer onder druk komen te staan en dat organisaties bewust dienen om te gaan met hun middelen. De toenemende vraag naar zorg, als gevolg van de groei in welvaart, nieuwe behandelmethoden en de vergrijzing van de bevolking, leidt tot een toenemende vraag naar zorgpersoneel (Berrety e.a. 2009). Bovendien zorgt de marktwerking in de zorg voor extra prikkels om de kwaliteit en doelmatigheid te bewaken, wat tot gevolg heeft dat de aandacht zich richt op productief en kwalitatief personeel. Demografische veranderingen op de zorgarbeidsmarkt, zoals meer personeelsuitval (vergrijzing) en minder personeelsaanbod (ontgroening), leiden echter in combinatie met eerder genoemde factoren tot grote knelpunten op de arbeidsmarkt van de zorg (Berrety e.a. 2009). Om tijdens deze ontwikkelingen aan het uitgangspunt van het Ministerie van VWS, ‘‘zorg moet effectief, veilig en op tijd zijn, met de cliënt centraal’’, te voldoen is het voor organisaties noodzakelijk dat er bewust aandacht wordt besteed aan personeel. In de huidige kenniseconomie kan het menselijk kapitaal immers gezien worden als doorslaggevende factor in het productieproces (De Grip & Van Loo 2003), wat door de karakteristieke kenmerken van de gezondheidszorg zeker in de zorgsector geldt.

De gezondheidszorg is bij uitstek een sector waar de mens een centrale positie inneemt. De gehele sector draait immers om de dienstverlening aan de cliënt, die met de persoonlijke klachten centraal staat in het proces. Het dienstverlenende karakter van de zorg geeft tevens aan dat naast de cliënt zorgverleners een belangrijke spil in de zorg zijn. Deze relatie heeft tot gevolg dat dienstverlening in de zorg zeer arbeidsintensief is (Van Wijk 2006; Paauwe 2004). De twee centrale componenten, cliënt en zorgverlener, komen samen in het primaire proces waar ze allebei een rol hebben en de kwaliteit van de dienst wordt bepaald door de verwachtingen en het gedrag van de patiënt enerzijds en door de vaardigheden en houding van het personeel anderzijds (Walburg 2003). Een zorginstelling kan invloed uit oefenen op de kwaliteit van zorgverleners, waarbij het voor goed functioneren van belang is dat de juiste mensen op het juiste tijdstip beschikbaar zijn om werkzaamheden uit te voeren. Een bevoegd en competent personeelsbestand ligt ten grondslag aan succesvolle, kwalitatief goede dienstverlening (Curson & Dell 2010) en dus is iedere organisatie er bij gebaat om stil te staan bij personeelsplanning en ontwikkeling van personeel (Verburg & Den Hartog 2008). Door onder meer de invoering van marktwerking zijn organisaties zich er meer bewust van welke

bijdrage HRM zou kunnen leveren (Baroncini 2010) en hoe organisaties zich door middel van een gedegen HRM beleid kunnen versterken.

HRM-beleid komt tot uiting in verscheidene HR-praktijken, zoals werving en selectie, training en opleiding, beloning, verzuimbeleid, leeftijdbewust personeelsbeleid en functiedifferentiatie (Van Wijk 2006). Een HR-praktijk die de laatste decennia veel aandacht krijgt, is de opleiding van werknemers. De term 'levenslang leren' wordt een steeds belangrijkere term (Gelderblom 2007) en het belang ervan wordt ook in Europees verband onderkend door het vaststellen van een aantal streefcijfers om verdere ontwikkeling van de kenniseconomie te bevorderen, de zogenaamde Lissabondoelstellingen (Goudswaard 2009). Uit onderzoek van het tijdschrift HR strategie blijkt dat in, vergelijking met 2008, werkgevers in 2010 gemiddeld 20% minder uitgaven aan scholing. De daling aan uitgaven van de afgelopen jaren wijten de onderzoekers aan de economische recessie (Dekker 2011). Uit voorgaande cijfers en bespiegelingen kan gesteld worden dat er enerzijds toenemende behoefte is aan competentievergroting van eigen werknemers, maar dat er anderzijds een vermindering van scholingsuitgaven van organisaties te zien is.

Om de goede balans tussen deze uitersten te vinden, is het voor organisaties van belang bewust stil te staan bij hun scholingsbeleid. Het is zaak dat organisaties inzicht krijgen in hoeverre hun aangeboden scholing effect sorteert, welke scholing het meest nodig en passend is voor hun werknemers en welke randvoorwaarden er gecreëerd moeten worden om de scholing zo goed mogelijk te laten renderen. Met behulp van dit inzicht kan de effectiviteit van de scholing vergroot worden. Het is echter een gebied waar veel organisaties minder aandacht aan besteden en waar winst valt te behalen. Enerzijds worden er veel opleidingen aangeboden en wordt er veel geld aan besteed, terwijl er anderzijds vaak onduidelijkheid heerst over het precieze effect van een opleiding. Organisaties bieden scholing aan in de veronderstelling dat het wel iets oplevert. Zo worden er een hoop opleidingen aangeboden, maar ontbreekt er een basis voor gegronde afwegingen welke scholing, wanneer en aan wie aangeboden wordt.

Uit voorgaande schets kan geconcludeerd worden dat er in organisaties de nodige vraagstukken bestaan hoe men scholing effectief kan laten plaats vinden. Met welke factoren dient er rekening te worden gehouden? Hoe zijn effecten te meten en inzichtelijk te maken, zodat in een volgende fase de invulling beter kan worden vorm gegeven? Hoe kan het effect van scholing daadwerkelijk worden vergroot?

1.2 Probleemstelling

1.2.1 Afbakening onderzoeksdomein

Het Sophia Revalidatie is eveneens een organisatie waar bovenstaande problemen eveneens spelen en waar er gezocht wordt naar de juiste oplossing van deze vraagstukken. Verbetering van de organisationele performance is voor Sophia Revalidatie het streven, dit komt in eerste instantie voort uit de verbetering van de individuele prestaties (Holton 2005), waarbij een verhoging van kennis, capaciteiten en vermogens van medewerkers resulteert in verbeterde organisatieprestaties (Sanders & Looise 2006). Dit onderzoek richt zich daarom op de individuele performance van werknemers en de vraag in hoeverre deze prestaties verbeterd (kunnen) worden door scholing. Er is op dit moment een beperkt inzicht in de bijdrage van scholing aan performance, vandaar dat het management geïnteresseerd is in bijhorende factoren, mogelijke effectmeting en hoe het nut van scholing vergroot kan worden. Kennis van factoren die van invloed zijn op scholing, zorgt ervoor dat men bewust met deze factoren rekening kan houden en een beleid op kan zetten wat ervoor zorgt dat deze factoren een positieve uitwerking hebben op het scholingsbeleid. Voor het opzetten van een goede meetmethode bestaat er de vraag aan welk pakket van eisen een, voor Sophia Revalidatie specifieke, evaluatiemethode dient te voldoen. Enerzijds moeten de medewerkers die opleidingen volgen een goede manier hebben om hun informatie en ervaringen over de opleiding kwijt te kunnen, anderzijds is er de vraag welke informatie van opleidingen er nodig is voor het middenkader die medewerkers naar opleidingen sturen. Met welke informatie kunnen ze met hun budget en keuzemogelijkheden bewust afwegingen maken welke mensen welke opleidingen dienen te volgen? Inzicht in de factoren die het effect van scholing beïnvloeden en inzicht in het daadwerkelijke effect van een scholing, kunnen gecombineerd worden en leiden tot het opzetten van een effectiever scholingsbeleid binnen Sophia Revalidatie.

1.2.2 Doel- en vraagstelling onderzoek

Het probleem waar Sophia Revalidatie mee worstelt, is het feit dat er veel opleidingen worden aangeboden, er veel geld op meerdere manieren aan besteed wordt, maar dat er vaak onduidelijkheid heerst over het precieze effect van een opleiding. Sophia Revalidatie wil toe naar een situatie waar inzicht bestaat in effecten van scholing, zodat er bewust afwegingen kunnen worden gemaakt en effecten van scholing vergroot kunnen worden. Naar aanleiding

van dit empirische probleem is de doelstelling van dit praktijkgerichte onderzoek geformuleerd, te weten:

Inzicht geven in de wijze waarop binnen Sophia Revalidatie scholing effect heeft op de individuele performance, teneinde kennis bij te dragen aan de vergroting van het effect van scholing binnen Sophia Revalidatie.

Om de doelstelling te behalen, zal er gebruik worden gemaakt van een centrale onderzoeksvraag. Deze luidt:

“Op welke wijze heeft scholing binnen Sophia Revalidatie effect op de individuele performance?”

1.3 Leeswijzer

In deze leeswijzer wordt de verdere opbouw van dit rapport belicht. In hoofdstuk 2 wordt er gestart met het theoretisch kader, waarin een introductie wordt gegeven van de onderwerpen en theorieën die voor dit onderzoek van belang zijn. Door middel van het theoretisch kader wordt de lijn zichtbaar waar het onderzoek zich op aansluit. De afsluiting van het theoretisch kader bestaat uit de plaatsing van het conceptueel model, wat voort komt uit de behandelde stof in het theoretisch kader. Bovendien worden deelvragen geformuleerd die hulp bieden bij de beantwoording van de onderzoeksvraag en inzicht kunnen verschaffen in verscheidene onderdelen van het conceptueel model. Hoofdstuk 3 bestaat uit de methodologische verantwoording, waarin nadere uitleg wordt gegeven over de opzet van het onderzoek. In hoofdstuk 4 komen aan de hand van de deelvragen de behaalde resultaten aan bod, wat leidt tot een beantwoording van de deelvragen. Hoofdstuk 5 bestaat uit de discussie, waarin er een theoretische reflectie plaats vindt en de theorie naast de praktijk wordt geplaatst. Tevens komen de beperkingen van het onderzoek aan bod. Vervolgens zal in hoofdstuk 6 met behulp van de beantwoorde deelvragen de conclusie worden geformuleerd en de centrale onderzoeksvraag worden beantwoord. In hoofdstuk 7 zullen de wetenschappelijke en praktische aanbevelingen volgen.

2. Theoretisch kader

2.1 Definitie Human Resource Management

Human Resource Management (HRM) wordt tegenwoordig als een belangrijke activiteit binnen een organisatie gezien. Ondanks de populariteit van HRM bestaan er verschillen van inzicht over de definitie van HRM en is er geen eenduidige definitie te geven. Boselie e.a. (2001) definiëren HRM als volgt:

“Human resource management involves management decisions related to policies and practices which together shape employment relationship and are aimed at achieving individual, organizational and societal goals”

Boxall & Purcell (2003) hanteren een brede omschrijving en stellen dat HRM te omschrijven is als alle activiteiten om arbeidsrelaties te kunnen managen. Een meer specifieke definitie is wenselijk, maar zorgt tevens voor onenigheid. In Beardwell & Claydon (2007) worden twee groepen naast elkaar gezet. Een groep die zich richt op het strategische aspect van HRM en waar Buchanan & Huczynski (2004) HRM definiëren als *“A managerial perspective which argues the need to establish an integrated series of personnel policies to support organisational strategy.”* (Uit Beardwell & Claydon 2007) en een groep die stelt dat HRM zich richt op het vergroten van de betrokkenheid en vermogen van werknemers om de organisatie te verbeteren. Story (1995) hanteert van hieruit de definitie dat HRM gezien kan worden als *“a distinctive approach to employment management which seeks to achieve competitive advantage through the strategic deployment of a highly committed and capable workforce, using an array of cultural, structural and personnel techniques.”* (Uit Beardwell & Claydon 2007). Ondanks de tegenstellingen en verschil van inzicht rond een precieze definitie van HRM is een van de belangrijkste uitgangspunten altijd hetzelfde, namelijk dat men uitgaat van de werknemers als menselijke bron. HRM is gebaseerd op de gedachte dat ‘de mens de sleutel tot bedrijfssucces is’ en dat hoe beter het menselijk kapitaal benut wordt, hoe beter de prestaties zullen zijn. (Appelbaum e.a. 2000; Boselie 2002). Doorewaard e.a. (2004) stellen dat werkgevers hun werknemers optimaal moeten motiveren en faciliteren om ze al hun vaardigheden te laten benutten.

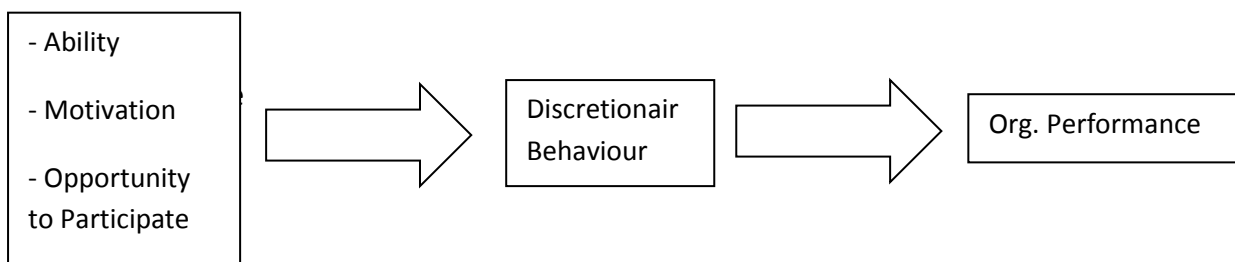
2.2 HR-beleid

Een goed ontwikkeld HR-beleid kan er voor zorgen dat organisaties medewerkers bewuster kunnen inzetten en gericht kunnen veranderen. HR-beleid komt tot uiting in verscheidene HR-praktijken, zoals werving en selectie, training en opleiding, beloning, verzuimbeleid, leeftijdbewust personeelsbeleid en functiedifferentiatie (Van Wijk 2006). Er kan op verscheidene manieren aandacht worden gegeven aan HR-praktijken, zo kan er onderscheid worden gemaakt tussen losse HR-praktijken (Montemayor 1996) en een systeem van HR-praktijken (Baron & Kreps 1999; Bowen & Ostroff 2004). Een systeembenadering komt tot uiting in een High Performance Work System (HPWS), wat volgens Guthrie (2001) gekenmerkt kan worden als een bundeling van HR-praktijken die de houding en gedrag van werknemers kan beïnvloeden en kan resulteren in organisatieprestaties en organisatiesucces. Bij een bundeling zal er sprake zijn van een synergetisch effect waardoor de verschillende HR-praktijken elkaar zullen versterken (Huselid 1995). Anderzijds heeft een HPWS als nadeel dat de invloed van afzonderlijke HR-praktijken lastig te interpreteren is (Boselie & Paauwe 2002). Bij een benadering met individuele HR-praktijken, middels High Performance Work Practices (HPWP), worden HR-praktijken gezien als losse, geen samenhang vertonende activiteiten en kan volgens Veld e.a. (2010) beter ingezien worden welk effect door welke HR-praktijk veroorzaakt wordt.

2.3 AMO-model

Zowel bij de HPWS benadering als de HPWP benadering wordt in de literatuur het AMO-model (zie model 1) benoemd om de verschillende onderdelen die van invloed (kunnen) zijn op de organisatieprestaties te onderscheiden (Appelbaum e.a. 2000).

Model 1: AMO-model (Appelbaum e.a. 2000).



Ability staat voor de kennis, vaardigheden en competenties die van belang zijn zodat werknemers hun functie te kunnen uitvoeren en is voor dit onderzoek de belangrijkste component van het AMO-model. *Ability* beslaat zowel kennis- en vaardighedenvergaring middels opleiding en training (Boselie 2010), maar bovendien het werven van nieuwe kennis door het binnen halen van nieuwe werknemers. Gould-Williams (2003) geeft immers aan dat kennis niet enkel te ontwikkelen is, maar ook binnen te halen.

Motivation bestaat uit de beweegredenen waarom werknemers hun functie willen uitvoeren. Meer motivatie betekent meer wil om de functie (goed) uit te voeren en zo tot (een grotere kans op) betere prestaties.

Bij de *Opportunity to participate* zorgt een organisatie voor voldoende mogelijkheden om te participeren. Volgens Appelbaum e.a. (2000) dienen werknemers verantwoordelijkheid te krijgen, invloed te kunnen uitoefenen en de mogelijkheid te hebben om problemen op te lossen en beslissingen te kunnen maken.

De overkoepelende gedachte van het AMO-model is dat als er met de juiste HR-praktijken aandacht wordt geschonken aan ‘ability’, ‘motivation’ en ‘opportunity to participate’, dit zal leiden tot discretionair gedrag van medewerkers en op deze manier een bijdrage kan leveren aan de organisatieprestaties. HR-beleid wat voldoende aandacht en mogelijkheden tot invulling van deze drie componenten biedt, zal dus leiden tot verbetering van de organisatieprestatie.

2.4 HRM en prestaties

Uit literatuur blijkt inderdaad dat er een significant verband bestaat tussen HRM en prestatie (Kluijtmans 2008), maar dat het onduidelijk is hoe de organisatieprestaties exact door HRM beïnvloed worden (Wright & Nishii 2004). De vraag is welke schakels er zijn tussen enerzijds de HR-praktijken en anderzijds de organisatieprestaties, dit vraagstuk wordt ook wel aangeduid als de ‘black box problematiek’ (Van Breukelen & Paauwe 2007; Boselie e.a. 2005). Wright & Gardner (2000) geven aan dat er meer onderzoek moet worden gedaan naar hoe en wanneer de relatie plaats vindt en welke variabelen er allemaal tussen de HR-praktijken en de performance in zitten. In de literatuur worden tal van varianten van de ‘black box’ beschreven, waarbij hoofdzakelijk het aantal tussenliggende schakels verschilt. Hieronder staat het model van Paauwe & Richardson (1997) weergegeven, die drie schakels onderscheiden:

Model 2: HRM en prestaties (Paauwe & Richardson 1997).



Hieruit blijkt dat HR-praktijken van invloed zijn op HR-uitkomsten en dat de HR-uitkomsten weer in relatie staan tot de uiteindelijke organisatieprestaties. De invloed van HRM op prestaties wordt voornamelijk onderzocht door te kijken welke invloed een HPWS heeft. Het exacte gevolg van een losse HR-praktijk is moeilijk vast te stellen doordat er rekening dient te worden gehouden met gelijktijdige effecten van een andere HPWP. Toch is het wenselijk om dieper op de relatie tussen HRM en prestatie en een HPWP en prestatie in te gaan. Kennis van de invloed van een alleenstaande HPWP, zoals werving en selectie, werknemersbetrokkenheid en scholing, kan organisaties inzicht geven welke HR-praktijken extra aandacht behoeven.

2.5 Prestaties

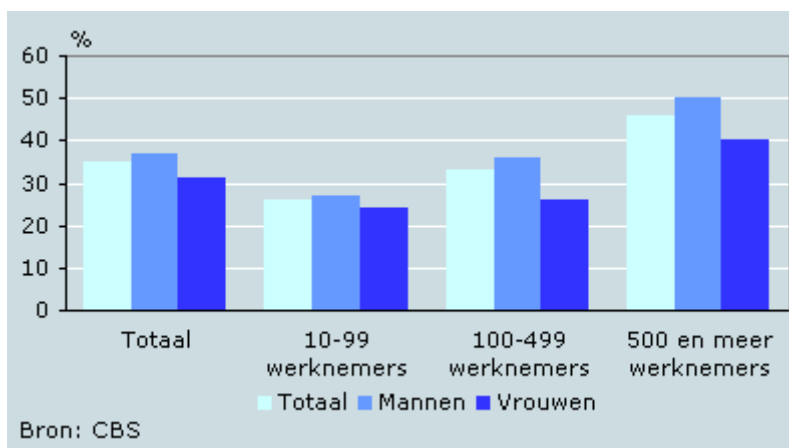
Voor het tot stand komen van organisatieprestaties is het belangrijk dat er aandacht wordt besteed aan de individuele werknemer en de ruimte om tot individuele prestaties te komen. De Groot (2005) omschrijft dat als ‘het conditioneren en faciliteren van individuele prestaties van professionals ter bevordering van organisatieprestaties’. Individuele prestaties komen volgens Campbell e.a (1993) tot stand door de som van kennis en kunde van het individu, motivatie en de mogelijkheden om een prestatie te kunnen leveren (Uit Boxall & Purcell 2003). In Bremam & Bruinsma (2006) wordt de volgende definitie van prestatie gegeven: ‘De overeenkomst tussen het arbeidsdoel en de uitkomst van het proces waardoor een persoon het doel tracht te realiseren’ (Roe 1997). Dit behelst dus alle handelingen die door een individuele werknemer gedaan worden om een bepaald doel te behalen. De prestatie die geleverd is, ligt aan de mate van de overeenkomst tussen het bepaalde doel en de uiteindelijke uitkomst van het doorlopen proces.

Uit de paragraaf ‘HRM en prestaties’ bleek dat HR-praktijken middels de HR-uitkomsten van invloed zijn op organisatieprestaties. In het voorgaande stuk over prestaties komt naar voren dat de individuele prestaties onder andere vergroot kunnen worden door verbetering van kennis en kunde, wat de HR-praktijk scholing in deze optiek interessant maakt.

2.6 Scholing

Een HR-praktijk die de laatste decennia veel aandacht krijgt, is de opleiding van werknemers. Uit cijfers van het CBS (2007) blijkt dat in 2005 1.311.000 werknemers een bedrijfsopleiding of cursus hadden gevolgd, wat neerkomt op 34% van de totaliteit van werknemers, waarbij een werknemer hier is gedefinieerd ‘als personeel in loondienst en waarvan het bedrijf in juridische zin de werkgever is’.

Figuur 1: Deelname aan bedrijfsopleidingen in 2005(www.cbs.nl)



Deze cijfers laten een kleine daling zien in vergelijking met 1999, waar 1.559.000 werknemers oftewel 41% van het totale aantal werknemers een bedrijfsopleiding of cursus volgden (CBS 2007). Paauwe & Boselie (2008) geven aan dat organisaties middels ontwikkeling en scholing de waarde van ‘human capital’ kunnen verhogen. Volgens Reid e.a. (2004) zijn organisaties waar leren en ontwikkelen actief worden aangemoedigd en gepland, gezonder en beter voor een werknemer. Het steeds frequenter optreden van veranderingen in de economie en de arbeidsmarkt zorgt ervoor dat scholing steeds belangrijker wordt (Gelderblom 2007) en dat organisaties bewust omgaan met personeel. Als organisaties niet mee gaan met opkomende veranderingen, leidt dat tot werknemers die hun taak minder goed kunnen uitvoeren (Laird e.a. 2003) Een dynamische omgeving vraagt om dynamische medewerkers, om aanpassingsvermogen aan de veranderende eisen die gesteld worden.

Sanders e.a. (2003) geven hierom dan ook aan dat ‘het op peil houden en zo mogelijk verbeteren van competenties van de beroepsbevolking een belangrijke bijdrage moet leveren aan het verminderen van voortdurende tekorten aan gekwalificeerd personeel.’ In veel organisaties wordt ‘human capital’ als een essentiële factor gezien voor (strategisch) succes en concurrentievoordeel (Boudreau & Ramstad 2007). Volgens Sullivan (2002) is een doel van scholing, om meer kennis en vaardigheden te krijgen, wat resulteert in hogere performance en een betere kwaliteit van dienstverlening van een organisatie. Men ziet scholing als een instrument dat niet enkel productiviteitsverhogend werkt, maar bovendien tot een hogere arbeidsparticipatie leidt (Nelissen 2007). Vanuit twee theorieën worden deze verbanden verklaard, de screeningtheorie en de theorie van het menselijke kapitaal. Met de screeningtheorie wordt gesteld dat meer opleiding en training een indicatie is voor een in potentie hogere productiviteit en aangeeft dat de betrokken persoon de potentie bezit meer en andere kennis te verwerven (Nelissen 2007). Bij de theorie van het menselijke kapitaal wordt opleiding gezien als een middel dat de productiviteit direct verhoogd en is scholing een investering die extra inkomsten genereert (Nelissen 2007). Wat daar tegen in wordt gebracht, is de zienswijze dat scholing vooral een instrument is om inherent aanwezige aanleg en vaardigheden te laten renderen (Suijker & Opstal 2007). Dat is ook een reden dat Borghans e.a. (2007) aangeven dat informeel leren tijdens werktijd minstens zo belangrijk is voor kennisontwikkeling als formeel leren via cursussen en trainingen. Ontwikkelen en leren geschiedt dus via twee wegen, informeel op de werkvloer en officiële formele cursussen. Er zit enige overlap bij deze twee, maar beiden zijn ze gericht op het verhogen van vaardigheden en kennis. Missende competenties kunnen door opleiding bij werknemers worden aangebracht, wat het niet nodig maakt dat een organisatie een langdurige en kostbare zoektocht doet op de externe arbeidsmarkt. Dat geeft Van Winden (2001) ook aan, die stelt dat werkgevers met moeilijk vervulbare functies scholing als belangrijk instrument zien bij het bestrijden van personeelsknelpunten. De Veer e.a. (2004) wijzen erop dat het wel mogelijk is voldoende personeel te krijgen, maar dat de kwaliteit aandacht behoeft.

Kortom, er zal, mede door de recessie en de toenemende complexiteit van zorg, een kloof ontstaan tussen de gewenste kwaliteit en de aanwezige kwaliteit. Scholing kan deze kloof verkleinen.

2.7 Effectief scholingsproces

Brown (2002) verklaart echter dat men scholing niet als oplossing moet zien voor alle problemen binnen een organisatie. Door bewust en zorgvuldig scholingsactiviteiten te plannen en in te richten kan de kans op positieve opbrengsten vergroot worden (Brouwers 2000). Dit vraagt om het volgen van wat Werner en DeSimone (2009) benoemen als ‘A DImE framework’, waarbij er sprake moet zijn van voldoende aandacht voor ‘needs Assessment’, ‘Design’, ‘Implementation’ en ‘Evaluation’ van scholingsprogramma’s.

Salas & Cannon-Bowers (2001) benoemen het analyseren van de trainingsbehoeften als een van de belangrijkste eerste stappen om tot een effectieve training te komen. Needs assessment kan volgens Werner & DeSimone (2009) gezien worden als het startpunt van het trainingsproces en is het moment waarop de ontwikkelingsbehoeften geïdentificeerd en beoordeeld worden. Met deze informatie ontstaat het inzicht waar er behoefte is aan een bepaalde scholing, wie dit dient te volgen en kan tevens bepaald worden in hoeverre scholing echt nodig is. Scholing wordt immers vaak als oplossing van een probleem gezien, terwijl de echte oorzaak niet altijd met scholing valt op te lossen (Werner & DeSimone 2009). De gedegen analyse van de needs sluit aan bij wat Kessels & Smit (2007) onderscheiden in opleidingsbehoefte van een werknemer en de opleidingsnoodzaak voor een organisatie. Kessels & Smit (2007) omschrijven opleidingsbehoefte als “de wens om een ervaren of verwacht tekort aan kennis en vaardigheden op te heffen door middel van een opleiding.” Deze behoefte leeft al snel bij medewerkers, daarom is het voor een organisatie veel relevanter om te bekijken of er sprake is van opleidingsnoodzaak, als opleiden het beste alternatief is voor de oplossing van een geconstateerd probleem in de organisatie (Kessels & Smit 2007). Brown (2002) formuleert vier redenen waarom de scholingsbehoefte geanalyseerd dient te worden: om de specifieke problemen in de organisatie te identificeren, om steun van het management te krijgen, om een evaluatie te kunnen ontwikkelen en om de kosten en de voordelen van een training te kunnen bepalen.

Als de needs assessment gecompleteerd is, is het belangrijk om de geïdentificeerde scholingsbehoefte te vertalen in de keuze voor een goed trainingsprogramma, het ‘design’ (Werner & DeSimone 2009). Dit houdt in dat er keuzes moeten worden gemaakt welke inhoud er behandeld wordt, met welke deelnemers en in welke setting het programma het best plaats kan vinden. Het is hierbij tevens zaak dat er aandacht wordt geschonken aan mogelijke belemmeringen voor de training en het uiteindelijke trainingseffect en hier aandachtig mee

om te gaan. Uiteindelijk is het doel van de needs assessment en het design om tot de ‘implementation’ van een effectief scholingsprogramma te komen (Werner & DeSimone 2009).

Na deelname aan de training wacht de ‘evaluation’, waarbij de training en het effect van de training op de individuele performance geëvalueerd dient te worden. Deze fase bestaat uit de selectie van evaluatiecriteria, het vaststellen hoe en wanneer de evaluatie gaat plaats vinden, de evaluatie zelf en de interpretatie van de resultaten (Werner & DeSimone 2009). De uitkomsten van de evaluatie, waarbij het effect van de training op de individuele performance dus gemeten wordt, leidt tot de terugkoppeling naar eerdere fases van het ‘A DIImE Framework’. Met behulp van de evaluatie kan bepaald worden of er aan de needs voldaan is en kan het design en de implementatie telkens naar wens aangepast worden.

In onderstaande paragrafen wordt verder ingegaan op componenten die voor het ‘A DIImE Framework’ van belang zijn, zoals mogelijke manieren om het effect te bepalen (evaluation) en factoren die van invloed zijn op scholing en dus belangrijk zijn bij het Design en Implementation.

2.8 Effectmeting van scholing

Morrow jr. e.a (2010) benoemen het verschil tussen het sterk aan elkaar gerelateerde ‘measurement’ en ‘evaluation’, waarbij meting wordt gezien als de behandeling van de beoordeling in cijfers, terwijl evaluatie de verklaring vormt in kwaliteit of waarde van datgene wat beoordeeld is. Ondanks de importantie van meten of evalueren geeft Eseryel (2002) aan dat dit vaak inadequaat plaats vindt, wat geweten wordt aan onvoldoende budget, te weinig tijd, gebrek aan deskundigheid, teveel vertrouwen in opleidingsoplossingen en het ontbreken van methoden en instrumenten. Aan het evalueren van trainingen wordt verhoudingsgewijs minder aandacht besteed dan aan het uitvoeren van trainingen, terwijl het trainingsproces pas voltooid is wanneer er een goede evaluatie heeft plaats gevonden (Kallenberg e.a. 2002). Onderzoek beperkt zich vaak tot effecten die in cijfers worden uitgedrukt, terwijl scholingseffecten veelal effecten hebben die moeilijk in cijfers kunnen worden uitgedrukt. Een specifieke evaluatie wat participanten hebben geleerd, vindt vaak niet plaats (Wilson 2005). Evaluatie wordt in veel gevallen bemoeilijkt door de aard van de scholing. Zo kan er soms specifiek op kennistoename worden getoetst, maar daarbij dient direct te worden aangetekend dat de ene kennis beter te testen is dan de andere en dat een kennistoename niet

direct impliceert dat prestaties verbeteren (Wilson 2005). Het is immers altijd de vraag of, wanneer en in hoeverre de scholing het gedrag in de praktijk verandert. Arthur jr. e.a. (2003) geven aan dat de keuze van de evaluatiecriteria van invloed is op de effecten van een trainingsprogramma. dus om het stilstaan bij het bewust invullen van verschillende moeilijkheden. Als een organisatie wil weten wat de gevolgen zijn van hun aangeboden scholing, dient het dus stil te staan bij de keuze voor de evaluatiecriteria. Een direct opkomend vraagstuk daarbij is welke output er wordt gebruikt om de gevolgen te analyseren. Organisaties zullen in eerste instantie vooral geïnteresseerd zijn in het effect van scholing op de gehele organisatieprestaties, maar het is geen vanzelfsprekendheid dat scholingsactiviteiten leiden tot verbetering van bedrijfsresultaten. Scholing heeft eerst effect op de werknemer en het functioneren van het bedrijf zal dus pas verbeteren als de scholingsactiviteit het werkgedrag van een werknemer positief beïnvloedt (Brouwers 2000). Volgens Kirkpatrick (1994) is er sprake van vier typen niveaus en opleidingseffecten: reacties van werknemers, leerresultaten van werknemers, gedragsverandering van werknemers en organisatieresultaten. De effecten zijn tevens hiërarchisch van aard, waarbij een positief effect op een niveau leidt tot mogelijke effecten op een volgend niveau. Het reactieniveau en leerniveau behelst onderdelen als het peilen van de reacties op de inhoud en de trainer en de mate van de leerprestaties. Waar echter de meeste interesse naar uit gaat, is het gedrags- en organisatieniveau. Men wil immers weten of een training effectief geweest is, of deelnemers het geleerde in de praktijk hebben kunnen brengen en of gedrag is veranderd (Verweij e.a. 2003). Vervolgens is de vraag belangrijk in hoeverre de organisatie als geheel beter functioneert naar aanleiding van een training of opleiding (Kirkpatrick 1994). Deze indeling geeft een globaal beeld van verschillende scholingseffecten, maar zorgt eveneens voor de nodige vraagtekens. Zo luidt de kritiek dat ook andere factoren van invloed zijn op de uitkomsten van scholing, maar deze interveniërende variabelen worden bij deze indeling buiten beschouwing gelaten (Brouwers 2000).

2.9 Invloedrijke factoren rond scholing

Koroglu (2008) benoemt drie belangrijke factoren die het effect van scholing beïnvloeden, namelijk de persoonlijke karakteristieken, de invulling van de training en de kenmerken van de werkomgeving.

2.9.1 Persoonlijke karakteristieken

Persoonlijke kenmerken zijn direct van invloed op de scholingsintentie en het uiteindelijke scholingseffect. Keijzer e.a. (2009) beschrijven self-efficacy, wat neer komt op het geloof in eigen kunnen en waarvan verondersteld wordt dat het een grote rol speelt (Koroglu 2008). Motivatie, zowel om te leren als om het geleerde in de praktijk te brengen (Noe 1986), hangt samen met self-efficacy en beïnvloeden gezamenlijk het effect van trainingsprogramma's (Wei-Tao Tai 2006). Dit komt bijvoorbeeld tot uiting in de leermotivatie die aangeeft in hoeverre deelnemers gemotiveerd zijn om de inhoud van het trainingsprogramma te leren en de transfermotivatie, waarin deelnemers hun best doen om het geleerde toe te passen in de werksituatie (Van der Locht e.a 2009). Kontoghiorghes (2002) geeft aan dat organisatorische betrokkenheid en inzet voor kwaliteit van werk sterke voorspellers zijn voor de leermotivatie en dat de motivatie om te leren, een motiverende baan en de verwachting om de nieuwe kennis en vaardigheden toe te passen in het werk belangrijke voorspellers zijn voor de transfermotivatie. Daarnaast spelen ook zaken als intelligentie, betrokkenheid bij het werk, opleidingsniveau en leeftijd een rol (Koroglu 2008). Het blijkt dat oudere mensen minder gemotiveerd zijn om te leren, wat onder andere voort komt uit een lager gevoel van bekwaamheid (Colquitt e.a 2000). Uit cijfers blijkt bovendien dat naarmate het opleidingsniveau van een werknemer hoger ligt er gemiddeld meer tijd aan scholing wordt besteed door werknemers (OECD 2006).

2.9.2 Trainingsinvulling

Bij de invulling van de training wordt door Nijman (2004) een aantal relevante factoren genoemd, zoals een identieke leer- en werkomgeving, toepassing van algemene leerprincipes, variatie in oefeningen en het stellen van specifieke doelen. Een identieke leer- en werkomgeving zorgt voor meer effect en is een voorbeeld van een transferconditie, een voorziening die ervoor zorgt dat deelnemers het geleerde daadwerkelijk in de praktijk kunnen toepassen (Thijssen & Den Ouden 1995). Van der Locht e.a. (2009) geven aan dat voor het succes van een training het stellen van doelen op zowel de korte als de lange termijn effectief is en dat als deelnemers het belang van de doelen duidelijk inzien de trainingsinterventie effectiever wordt. Volgens Arthur jr. e.a. (2003) hebben daarnaast de trainingsmethode en de karakteristieken van de getrainde taak of vaardigheden invloed op het effect van trainingsprogramma's. Wat de karakteristieken van de getrainde taak betreft, beargumenteren Lim & Johnson (2002) dat er twee types van trainingsinhoud bestaan, die resulteren in een

‘snelle transfer’ of een ‘verre transfer’. Kennis en snel te leren vaardigheden kunnen onmiddellijk terug gezien worden in het werk, terwijl onderliggende theorieën, principes en concepten later pas kunnen worden toegepast (Lim & Johnson 2002). Yamnill & McLean (2001) wijzen erop dat deelnemers aan een trainingsprogramma niet altijd de mogelijkheid hebben om het geleerde echt te oefenen of dat ze niet leren hoe de kennis toe te passen is bij hun werkzaamheden, wat resulteert in veel mindere transfer. Onderzoek wijst uit dat de mate van transfer laag is: kort na de opleiding ligt dit nog op zestig procent, maar de mate van transfer neemt met de tijd af, waar na langere tijd deze waarde op tien procent blijkt te liggen (Burke & Hutchins 2007). De begrippen ‘off-’ en ‘on the job training’ zijn hierin zeer relevant. ‘Off the job training’ leidt vaak tot problemen, omdat deelnemers het trainingsprogramma en de trainingscontext leren, die echter niet te vergelijken zijn met de daadwerkelijke werksituatie (Jacobs 2003). Gestructureerde ‘on the job training’ wordt als een effectievere trainingswijze gezien, omdat concrete werksituaties worden mee genomen, collega’s direct ook op de hoogte komen van de training en verschillende aspecten van training en werk aan elkaar gekoppeld kunnen worden (Jacobs 2003). Harris e.a. (2001) geven het verschil weer door ‘on the job training’ te benoemen als een ‘real life’ training en gericht op *hoe*, terwijl ‘off the job training’ breder en theoretischer is en gericht op *waarom*. ‘On the job training’ wordt door Rothwell & Kazanas (2004) eveneens als een manier gezien waarop men de training aan kan passen aan de wensen en behoeften van de eigen werknemers, zodat het geen ‘one-size-fits-all’ training wordt. Door ‘on the job training’ kunnen goede invulling van de training en de werkomgeving gecombineerd worden.

2.9.3 Werkomgeving

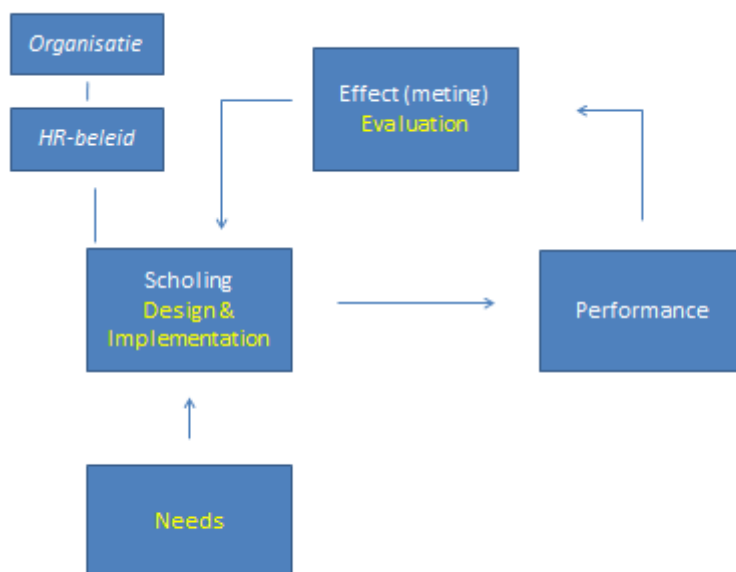
De werkomgeving bestaat onder andere uit de ervaren werkdruk en zowel materiële als immateriële steun (Baldwin & Ford 1988). Een andere werkdruk om het geleerde in de praktijk te brengen of ondersteuning bij de toepassing van het geleerde, kan ervoor zorgen dat de opleiding beter benut wordt in de praktijksituatie (Branderhorst 1993). Organisaties dienen de werkomgeving zodanig in te richten dat er via ondersteuning en de mogelijkheid om het geleerde toe te passen, ruimte is voor gedragsverandering (Clarke 2002). Collega’s en managers kunnen hulp bieden en een functie vervullen in het leerproces door de trainee aan te sporen, feedback te geven en de ruimte te geven het geleerde in het werk toe te passen (Burke & Hutchins 2007). Bovendien blijkt uit onderzoek dat zowel bij mensen die aangeven bereid te zijn aan scholing deel te nemen, als bij degenen die dat niet zijn, een stimulerende

werkomgeving de feitelijke deelname aanzienlijk kan vergroten (Borghans e.a. 2007). Daarbij is het van belang dat deelnemers daadwerkelijk de kans krijgen om te handelen zoals ze geleerd is gedurende de training (Werner & DeSimone 2009). Lim & Morris (2006) geven daarnaast aan dat als er enkel aandacht is voor de leerbehoefte, dit ten koste gaat van de aandacht voor de transferbehoefte, terwijl het leren van weinig waarde is als het niet wordt doorvertaald naar prestaties. Dit vereist dus het identificeren en aanpakken van de transfervariabelen voor, tijdens en na de training (Sullivan 2002).

2.10 Conceptueel model en deelvragen

In voorgaande paragrafen is de lijn geschetst die vanaf de organisatie middels HR-beleid loopt naar scholing en is er aangegeven op welke wijze scholing effectief zou kunnen plaats vinden. Deze lijn is hieronder weergegeven in het conceptueel model van het onderzoek.

Model 3: Conceptueel model



Het model is gebaseerd op 'A DIImE framework' van Werner & DeSimone (2009). De scholing wordt beïnvloed door de *needs*, waarna het *design* en de *implementation* van de scholing invloed hebben op de performance van werknemers. Om inzicht te verkrijgen in het effect dient de scholing gemeten te worden, waarna de *evaluation* weer invloed heeft op de scholing.

Om de relaties in het conceptueel model goed te kunnen onderzoeken en de centrale onderzoeksvraag zo goed mogelijk te kunnen beantwoorden, is er een aantal deelvragen opgesteld:

1. Wat is het belang van scholing voor een organisatie?
2. Welke factoren zijn van invloed op (de effecten van) scholing?
3. Welke mogelijkheden zijn er om effecten van scholing te meten en inzichtelijk te maken?
4. Wat levert scholing, vanuit de optiek van medewerkers, op en wat en op welke wijze dient dit zichtbaar te worden bij effectiviteitsbepaling?
5. Wat is, vanuit de optiek van het middenkader, het resultaat van scholing en welke informatie is nodig om verandering en effect te bepalen?
6. Wat voor scholingsbeleid wordt er gevoerd in zorginstellingen?
7. Hoe kunnen effecten van scholing voor Sophia Revalidatie vergroot worden?

De eerste deelvraag ondersteunt het onderzoek doordat het in kaart brengt wat het belang voor Sophia Revalidatie is om aan scholing te doen. De tweede deelvraag gaat in op belangrijke factoren, die vooral in de Design en Implementation fase van belang zijn om scholing effectief in te richten. Met deelvraag drie wordt specifiek ingegaan op de Evaluation fase. Deelvragen vier en vijf richten zich op het effect van scholing, gezien vanuit de medewerkers en het middenkader. In deelvraag zes komt naar voren met welk beleid scholing geregeld wordt, waar de Needs Assessment ter sprake komt. Deelvraag zeven bestaat uit inzichten hoe het effect van scholing voor Sophia Revalidatie vergroot kan worden.

3. Methodologische verantwoording

In dit hoofdstuk zullen de methoden en technieken van onderzoek uiteengezet worden. Tevens is er de verantwoording van gemaakte keuzes gedurende het onderzoeksproces. Eerst is er aandacht voor de beschrijving van twee begrippen uit het onderzoek. Vervolgens zal algemeen de onderzoeksopzet toegelicht worden, waarna er specifiek wordt er aangegeven op welke wijze de dataverzameling en data-analyse plaats vond en welke respondenten er gebruikt zijn. Het hoofdstuk zal worden afgesloten met een toelichting over de kwaliteit van het onderzoek.

3.1 Begripsomschrijvingen

Om duidelijkheid te scheppen wat in dit onderzoek bedoeld wordt met de begrippen scholing en performance, zullen deze hieronder geconcretiseerd worden.

Scholing: Gedurende het onderzoek wordt de volgende stipulatieve definitie van scholing aangehouden: ‘Elke activiteit die tot doel heeft op bewuste en systematische wijze kwalificaties van de medewerkers te ontwikkelen’ (www.sophiarevalidatie.nl).

Performance: Onder performance worden in het onderzoek de individuele prestatie van een medewerker binnen de organisatie bedoeld. Hierbij wordt de definitie van Roe (1997) gevolgd: ‘De overeenkomst tussen het arbeidsdoel en de uitkomst van het proces waardoor een persoon het doel tracht te realiseren’ Dit zijn dus de handelingen die een individu doet teneinde een bepaald doel te bereiken.

3.2 Onderzoeksopzet

Het onderzoek wordt uitgevoerd in het Sophia Revalidatie, wat als centrale casus binnen het onderzoek geldt. Ter ondersteuning van de centrale casus is er bij drie andere organisaties tevens materiaal verzameld. Voor het onderzoek is gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksopzet met interviews. De keuze voor kwalitatief onderzoek is gemaakt vanwege de mogelijkheid om het perspectief van de respondenten over het effect van scholing te leren kennen (Boeije 2005). De kern van kwalitatief onderzoek is dat de opinies van de onderzochte centraal staan (Mortelmans 2009) en dus kan diepgaande informatie worden achterhaald over achterliggende meningen en wensen. Om de onderzoeksvraag volwaardig te kunnen beantwoorden, is het juist zaak dat gevoelens, ideeën en wensen van respondenten naar de

oppervlakte komen. Het draait in het onderzoek niet enkel om de constatering dat iets op een bepaalde manier plaats vindt, maar bovenal om de vraag of en hoe iets beter kan.

Dit onderzoek, gericht op het verkrijgen van informatie over wat, hoe, waarom en hoe beter, vraagt om een kwalitatieve onderzoeksopzet, omdat het in genoemde zaken beter inzicht kan verlenen dan een kwantitatief onderzoek.

3.3 Respondenten

De respondenten zijn geselecteerd middels doelgerichte selectie. Er zijn uit de populatie waarnemingseenheden geselecteerd die bepaalde kenmerken representeren (Boeije 2005). In de keuze voor externe organisaties is er rekening gehouden met de grootte van de instelling en het zorgaanbod. Op deze manier zijn er diverse organisaties gecontacteerd en heeft bij drie externe organisaties via contact met de scholingsdeskundige of opleidingscoördinator onderzoek naar de scholing plaats gevonden. De externe organisaties zijn: Hagaziekenhuis (Den Haag), De Hoogstraat (Utrecht) en HWW Zorg (Den Haag).

In figuur 1 is een overzicht gegeven van de respondenten van Sophia Revalidatie.

Figuur 1: Overzicht respondenten Sophia Revalidatie

Afdeling	Locatie	Functie	Afdeling	Locatie	Functie
PRV	Delft	Fysiotherapeut	PRK	Den Haag	Unitmanager
PRV	Gouda	Fysiotherapeut	PRK	Delft	Unitmanager
PRV	Den Haag	PR-verpleegkundige	PRK	Delft	Unitmanager
PRV	Den Haag	Maatschappelijk werk	PRK	Gouda	Unitmanager
PRV	Westeinde	Unitmanager	KR	Den Haag	Doktersassistente
PRV	Den Haag	Unitmanager	KR	Den Haag	Geestelijk verzorger
PRV	Gouda	Unitmanager	KR	Den Haag	Activiteitentherapeut
PRV	Delft	Unitmanager	KR	Den Haag	Verpleging
PRK	Delft	Fysiotherapeut	KR	Den Haag	Etagemanager
PRK	Delft	Ergotherapeut	KR	Den Haag	Etagemanager
PRK	Den Haag	Psycholoog	KR	Den Haag	Unitmanager
PRK	Tyltil	Logopedist	KR	Den Haag	Unitmanager

Binnen Sophia Revalidatie (zie bijlage 1 voor de organisatieomschrijving) kan er bij respondenten onderscheid worden gemaakt in directe zorgmedewerkers en het middenkader.

Er is gekozen om respondenten van verschillende afdelingen, teams en locatie te benaderen, omdat dit voor een zo breed mogelijke respons zorgt en de resultaten ten goede komt. Met behulp van de opleidingsadministratie is een lijst ontstaan met mensen die afgelopen jaar een opleiding hebben genoten via Sophia Revalidatie. Deze personen kunnen immers hun zienswijze over effecten van opleiding en de wijze van meten direct laten voortvloeien uit hun praktijkervaring. Van hieruit zijn respondenten geselecteerd op basis van afdeling, team, locatie, geslacht, leeftijd en functie. Zo is ervoor gezorgd dat elke afdeling even vaak vertegenwoordigd is, dat zoveel mogelijke verschillende locaties bereikt zijn en dat respondenten binnen dezelfde afdeling van meerdere teams zijn. Door de structuur en het personeelsbestand van Sophia Revalidatie is er op punten als geslacht en leeftijd geen eerlijke verdeling mogelijk. Het feit dat de verhouding man-vrouw binnen Sophia Revalidatie scheef is en ruim in het voordeel van vrouwelijke medewerkers is, zorgt ervoor dat mannen in het onderzoek wat ondervertegenwoordigd zijn. Naast directe medewerkers zijn van elke afdeling meerdere unit- of etagemanagers benaderd. Dit middenkader bekijkt scholing vanuit een ander gezichtspunt. Door respondenten van zowel de werkvloer als van het middenkader te gebruiken, zijn opleiding en (opleidings)effecten vanuit meerdere perspectieven bekeken. Per afdeling zijn er acht respondenten benaderd, waarvan de ene helft middenkader is en de andere helft directe medewerkers. Op deze wijze is het totaal aantal respondenten binnen Sophia Revalidatie op 24 uitgekomen.

3.4 Dataverzameling

De dataverzameling vindt plaats middels semigestructureerde interviews. Elk interview start met een introductie van het onderwerp en nadere uitleg van de begrippen. Dit zorgt ervoor dat elk interview met dezelfde basis aanvangt en dat vragen die gesteld worden passen binnen het referentiekader van de geïnterviewde (Boeije 2005). Elk interview wordt afgenomen aan de hand van een aantal vastliggende onderwerpen, die allen betrekking hebben op de deelvragen. Op deze manier is de opbouw van de interviews grotendeels hetzelfde, wat zorgt voor meer overzicht en meer betrouwbaarheid en waardoor tevens de duur van het interview goed in de gaten kan worden gehouden. Dit is belangrijk omdat veel respondenten druk bezig zijn met patiëntenwerk, volle agenda's hebben en dus niet zomaar kunnen uitlopen met interviews.

De topiclijst fungeert als leidraad voor de interviews. Voor de topiclijst van het interview zijn belangrijke gedeeltes van de theorie omgezet in onderwerpen en vragen die aan de

respondenten gesteld kunnen worden. Hierbij is ervoor gezorgd dat elk onderdeel relevant is voor de beantwoording van de deelvragen en uiteindelijke onderzoeksvraag. Door de deelvragen op te splitsen in begrippen en kernwoorden en te bekijken welke onderdelen relevant (kunnen) zijn ter beantwoording van de deelvraag, is uiteindelijk een topiclijst verschenen. De resultaten van de eerste twee deelvragen komen voort uit de afgenomen interviews. Voor de topiclijst zijn de onderdelen voor deze deelvraag gericht op de bijdrage die scholing levert en waarom scholing belangrijk wordt gevonden. Daarnaast is het ook van belang waarom mensen een opleiding gaan doen en hoe hier mee wordt omgegaan. De derde deelvraag wordt behandeld door in de praktijk te bekijken hoe effect meten plaats vindt en wat er mogelijk is. Topics voor deze deelvraag zijn de evaluatie, hoe en wanneer dit plaats vindt en wat de ervaringen zijn, en welke opties er voor effectbepaling zijn en waar er rekening mee moet worden gehouden. De deelvragen vier en vijf hebben betrekking op de praktijk binnen Sophia Revalidatie en de specifieke wensen en eisen die directe medewerkers en middenkader hebben rondom het scholingsbeleid. Welke informatie moeten medewerkers kwijt kunnen en hoe kan dit in een evaluatie-instrument worden gegoten? Vanuit het middenkader is het interessant te bezien welke informatie zij nodig hebben om effect te bepalen en afwegingen te kunnen maken. Door topics te gebruiken die gespist zijn op deze thema's kan inzicht worden vergaard in de eisen van direct betrokkenen waaraan een meet- of evaluatie-instrument dient te voldoen. Bij deelvraag zes wordt het algemene scholingsbeleid van zorginstellingen bekeken. Punten die hier naar voren komen, zijn de wijze waarop scholing wordt benaderd, ingezet en vorm gegeven en in hoeverre dit als 'vast beleid' binnen de organisatie gezien kan worden. De beantwoording van deelvraag zeven komt onder andere voort uit enkele voorgaande deelvragen, zoals de omgang met invloedrijke factoren, ideeën van medewerkers en middenkader en de mate van scholingsbeleid. Gedurende de interviews komen zaken naar boven waarbij verbetering ervan kan leiden tot een effectvergroting van gevolgde scholing. Topics van deze deelvraag zijn gericht op hoe zaken te verbeteren en het effect te vergroten, dus wordt er gevraagd om op de 'mindere' punten in het hedendaagse beleid in te gaan. Voor de beantwoording van deelvraag zeven is het wenselijk dat respondenten open en vrij kunnen praten en mee denken, zodat hiaten zichtbaar worden en deze bewust kunnen worden ingevuld.

3.5 Data-analyse

Alle interviews zijn, met toestemming van de respondent, opgenomen op audio. Dit heeft grote voordelen zoals de mogelijkheid voor de onderzoeker om zich tijdens het interview te richten op het gesprek, hij niet hoeft te selecteren wat er genoteerd wordt, er geen vervorming door noteren kan plaats vinden en opnames meerdere keren kunnen worden beluisterd (Boeije 2005). De opgenomen data is eerst op een pc gedigitaliseerd, waar uitvoerige en ongestructureerde teksten uit voort vloeiden die de natuurlijke taal van de respondenten bevatten (Boeije 2005). Uit deze grote hoeveelheid ongestructureerde teksten zijn vervolgens de belangrijkste punten gehaald. Dit proces heeft plaats gevonden middels open codering, waarin de gegevens opgedeeld worden in kleinere gehelen (Mortelmans 2009). Zo zijn de kernzaken uit de interviews gehaald en is er een overzicht gekomen van de belangrijkste resultaten uit de interviews. Vervolgens zijn de verschillende resultaten aan elkaar gekoppeld en tevens gekoppeld en getoetst aan de reeds aanwezige literatuur. Dit is een cyclisch proces van uiteenrafelen van gegevens, benoemen van kernzaken en toetsen van relaties geweest (Mortelmans 2009), waarbij er continu schakeling tussen verschillende inzichten heeft plaats gevonden. Uiteindelijk is zo de samenhang tussen begrippen vast gesteld, waarna hiermee de deelvragen beantwoord zijn.

3.6 Kwaliteit van onderzoek

Tijdens het onderzoek moest met meerdere factoren rekening worden gehouden om de kwaliteit te bewaken. Bij kwalitatief onderzoek wordt weleens een kanttekening geplaatst bij de mate van objectiviteit en generaliseerbaarheid omdat het gevaar bestaat dat deze klassieke kwaliteitscriteria gevaar lopen, omdat data worden gevonden door persoonlijke waarnemingen en interpretaties door de onderzoeker (Mortelmans 2009). De klassieke kwaliteitscriteria worden echter ook bij kwalitatief onderzoek nageleefd, al zullen deze niet standaard in dezelfde bewoordingen worden besproken. Om de kwaliteitscriteria objectiviteit en generaliseerbaarheid zo goed mogelijk te garanderen, dient er aandacht te worden besteed aan de validiteit en betrouwbaarheid (Maso 1990).

3.6.1 Validiteit

Het begrip validiteit duidt de aan- of afwezigheid van systematische vertekeningen aan (Lucassen 2007). Het is onder te verdelen in de mate van generaliseerbaarheid (externe validiteit) en de vraag of daadwerkelijk datgene onderzocht is wat men beweert onderzocht te

hebben (interne validiteit) (Lucassen 2007). De inhoudelijke generalisatie, waar theoretische inzichten van het onderzoek ook in soortgelijke situaties kunnen worden toegepast om verschijnselen te beschrijven (Boeije 2005), zal kunnen worden gedaan door bij de samenstelling van de onderzoeksgroep doelgericht te werk te gaan en te bepalen van welke respondenten gebruik wordt gemaakt. Tevens kan door adequate beschrijving van het veld en het doel van het onderzoek generalisatie op basis van vergelijkbaarheid worden vergemakkelijkt (Boeije 2005).

De interne validiteit is gewaarborgd gebleven door strikt en systematisch het onderzoek te laten plaats vinden. Met behulp van de doelstelling, vraagstelling en bijbehorende deelvragen zijn de noodzakelijke onderwerpen voor de interviews vast gesteld. Door deze onderwerpen standaard de revue te laten passeren, is er voor gezorgd dat elk interview op een systematische wijze is opgebouwd. Daarbij is er tijdens interviews wel ingesprongen op voor het onderzoek relevante factoren, wat de validiteit van de verzamelde gegevens ten goede komt (Boeije 2005). Deze manier van data verzamelen, het vele doorvragen, was voor het onderzoek van groot belang, omdat de onderzoeker op zoek was naar een zo volledig mogelijk inzicht en achterliggende motieven.

Door interviews nauwkeurig uit te werken en te analyseren is ervoor gezorgd dat de uiteindelijke resultaten daadwerkelijk voortkomen uit de data. Bovendien is er sprake geweest van gefaseerd onderzoek, waarbij dataverzameling en data-analyse elkaar afwisselden en tussentijdse interpretaties in het vervolg van het onderzoek konden worden getoetst (Boeije 2005). Ten slotte is er gedurende het onderzoek constant zelfreflectie geweest, wat de geloofwaardigheid van het onderzoek verhoogt (Mortelmans 2009) en voorkomt dat er (systematische) subjectieve vertekening plaats heeft kunnen vinden. Zo kan de conclusie worden getrokken dat behaalde resultaten het gevolg zijn van het onderzoek.

3.6.2 Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van het onderzoek is op verscheidene manieren verhoogd. Er is zorg gedragen voor een gedetailleerde beschrijving van het verloop van het onderzoek, zodat het hele proces gevolgd kan worden. Door methodische verantwoording; het duidelijk opschrijven wat er is gedaan, hoe het is gedaan en waarom iets is gedaan, worden anderen in staat gesteld om het onderzoek eventueel te herhalen, of de stappen ervan langs te lopen (Boeije 2005). Een studie als geheel reproduceren, met dezelfde resultaten als gevolg, wordt

als onmogelijk gezien (Mortelmans 2009). Echter, de betrouwbaarheid van een onderzoek kan aangetoond worden door in de rapportering duidelijkheid te scheppen over het verloop van het onderzoek (Mortelmans 2009). Dit heeft plaats gevonden door het onderzoek op systematische wijze te voltrekken en waarnemingen steeds op dezelfde manier plaats te laten vinden. Door gebruik te maken van veel en extra doorvragen, is de systematische wijze op een bepaald punt minder geworden. Het punt waarop en de manier van doorvragen is in elk interview anders, zodat op dat moment de systematische wijze van waarnemen verdwijnt. Zoals eerder vermeld, is dat goed voor de verhoging van de validiteit, maar dit gaat ten koste van de betrouwbaarheid omdat het de repliceerbaarheid van het onderzoek vermindert (Mortelmans 2009). Mortelmans (2009) geeft echter aan dat het reproduceren van resultaten vanuit een kwalitatief oogpunt geen doel is. Het achterhalen van de juiste data en het bereiken van een goed onderzoek is het belangrijkste, dus is bewust voor het doorvragen gekozen. Om het onderzoek zo betrouwbaar mogelijk te krijgen, is er continu aandacht geweest voor de start van het interview, rol van de onderzoeker en de verwerking van de gegevens. Als de basis stevig staat, dan is de kans groter dat er meer stabiliteit ontstaat en de betrouwbaarheid verhoogd wordt. Door continu te trachten een zo neutraal mogelijke rol te spelen, zorgt de onderzoeker dat de gegevens die behaald worden betrouwbaar zijn. Bovendien is er bij de interviews gebruik gemaakt van verbatim transcript, waardoor bij opname en automatisatie de kans kleiner wordt dat gegevens gemist worden en dat grote verschillen tussen data vast gesteld kunnen worden. Ten slotte is geregeld, op vaste basis, met een medewerker van het Sophia Revalidatie gesproken over de stand van het onderzoek en de verschillende aspecten en kwaliteit van het onderzoek, wat onderzoekersbias tegen is gegaan en de betrouwbaarheid heeft verhoogd.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten omschreven zoals deze in interviews naar voren zijn gekomen. De uiteenzetting van de resultaten vindt plaats door elke paragraaf te laten bestaan uit een deelvraag en daarvoor relevante resultaten te benoemen. Enkele deelvragen zijn opgedeeld in subparagrafen, die ontstaan zijn uit verkregen inzichten uit de interviews.

4.1 Wat is het belang van scholing voor een organisatie?

Uit interviews blijkt dat binnen Sophia Revalidatie kwaliteitswaarborging een belangrijk gevolg van scholing is. Een verpleegkundige vertelt dat

“je na een cursus ook wel meer verwachten kan van degenen die bij je werken. Betere kwaliteit”.

Medewerkers kunnen zich met behulp van scholing ontwikkelen, zodat ze mee kunnen met de continue veranderingen. Een unitmanager omschrijft dit:

“Een bepaald soort werk vraagt om een bepaalde methodiek en die methodiek is natuurlijk niet altijd hetzelfde, die verandert ook. Door scholing leer je je mensen kennis maken met die nieuwe methodiek, dat ze die onder de knie krijgen en dat is uiteindelijk nodig in hun werk.”

Dat er grote veranderingen zijn tussen verschillende tijden en dat men moet blijven leren om het werk goed te kunnen uitvoeren, blijkt bij een (coördinerende) verpleegkundige:

“Scholing is heel zinvol hoor, want in 1993 stond ik er natuurlijk heel anders in dan dat ik zoveel jaar later erin sta. Toen was ik beginnend leidinggevende, werkte ik in het ziekenhuis als staffunctionaris, dan ben je met een club van vier waarin je dan op een afdeling leiding geeft. Nu moet je het bijna allemaal alleen doen, een hele andere insteek ook. Met de opleiding die ik toen had, toen ik net beginnend was en je valkuilen nog niet weet, dan loop je tegen dingen aan die je moeilijk vindt. Nu is de tijd anders, is de opleiding ook heel anders en sta je er heel anders in. Je leert hele andere dingen”.

Deze verhalen over verandering worden ook genoemd over behandelingen, die met de hedendaagse technologie continu verbeteren. Een PR-verpleegkundige legt uit:

“Darmspoelen bijvoorbeeld is iets wat al jaren geleden is ontwikkeld, maar met veel mindere apparatuur, waar we veel problemen bij zagen, zoals lekkages en toestanden. Toen heeft ...

een nieuw spoelsysteem ontwikkeld, maar die hadden in die fase nog vaak problemen, zoals met de spoelkatheter en de ballon. Dus daar komt steeds een vervolgscholing op en dan zeg ik voor mezelf, daar wil ik graag heen omdat ik bij patiënten vaak de darmen ermee spoel. Dan vind ik gewoon dat ik up to date moet zijn.”

Een belangrijke bijdrage van scholing ligt in het feit dat capaciteiten vergroot worden. Voor een organisatie kan door middel van scholing kennis verhoogd worden en daardoor uiteindelijk de kwaliteit verbeteren, wat wordt aangegeven door een unitmanager:

“Het belangrijkste is op kennisgebied, om de kennis van een individu te verhogen. Daarnaast wil je natuurlijk ook dat er iets mee gedaan wordt, dat je als team verder kan komen, dus het is ook een stuk totale kwaliteitsverbetering wat je voor ogen hebt”.

Het belang van scholing kan binnen Sophia Revalidatie dus zowel bekeken worden vanuit het oogpunt van de individuele werknemer, persoonlijke kennisverhoging, als vanuit organisatieoogpunt, een stuk kwaliteitsverbetering. Het is zaak dat mensen bij blijven en van de nieuwste ontwikkelingen op de hoogte zijn, dat patiënten de best mogelijke zorg krijgen door iedereen up to date te houden qua kennis. Of zoals een unitmanager formuleert:

“Stilstand is achteruitgang wordt vaak gezegd en dat gaat zeker op in de zorg”.

Naast deze kwaliteitsstimulans blijkt het ook op andere manieren van belang voor Sophia Revalidatie om scholing aan te bieden. Het biedt medewerkers ook een persoonlijke kans op ontwikkeling. Een psycholoog verwoordt:

“Sowieso is het werken zelf al heel leerzaam, maar als je dan af en toe nog wat werkbegeleiding krijgt en dan specifieke cursussen om het klinische werk gewoon te leren. Ja, dan is dat ook leuk voor jezelf.”

Scholing zorgt er dus voor dat medewerkers tevreden zijn en blijven, omdat er kansen worden geboden om in zichzelf te investeren. Op deze wijze bindt het medewerkers aan de organisatie. Daarnaast speelt het tevens een rol bij het aantrekken van nieuw personeel, geeft een maatschappelijk werkster aan:

“Voor mij gold ook. Je hebt niet direct zicht op een opleiding, terwijl je wel wilt leren en werken. Want uiteindelijk kom je van de universiteit en wat heb je dan daadwerkelijk qua praktijk gedaan... Met deze combinatie hier kan ik werken en leren.”

Geconcludeerd kan worden dat het voornaamste belang binnen Sophia Revalidatie ligt in het feit dat scholing ervoor kan zorgen dat kennis en vaardigheden van medewerkers op peil blijven. De veranderende methodiek, scholing, organisatie en gehele tijdsgeest zorgt ervoor dat continue aanpassing gewenst is. Dit leidt tot een verbeterde zorgverlening en kan voor Sophia Revalidatie dus als een belangrijke kwaliteitswaarborging gezien worden. Bovendien wordt scholing door medewerkers als een belangrijke persoonlijke kans gezien, wat het voor werving en behoud van medewerkers van Sophia Revalidatie eveneens belangrijk maakt om hierin te investeren. Het belang komt dus op meerdere manieren naar voren en zo ontstaat het beeld dat men binnen Sophia Revalidatie scholing als een belangrijk onderdeel binnen de organisatie ziet.

4.2 Welke factoren zijn van invloed op (de effecten van) scholing?

Om scholing als instrument effectief te laten plaats vinden binnen de Sophia Revalidatie is het zaak dat er inzicht bestaat in factoren die de scholingsvraag, de scholing zelf en het resultaat van de scholing beïnvloeden. Uit de interviews komen meerdere onderdelen naar voren die van invloed zijn. De factoren zijn onderverdeeld in subparagrafen en zijn de deelnemerskenmerken en de werk- en trainingsinvulling.

4.2.1 Deelnemerskenmerken

Persoonlijke kenmerken zijn direct van invloed op de intentie tot scholen of de scholingsvraag. Een fysiotherapeut gaf aan dat in haar ogen Sophia Revalidatie het scholingsbudget beter kon besteden aan jongere collega's, omdat

“ik het zonde vind van het geld om het aan mij te besteden, want ik ben over een paar jaar toch weg”.

Zo blijkt dus dat de leeftijd, hoe ouder iemand is of hoe langer iemand in dienst is, er voor zorgt dat mensen vaak minder geneigd zijn tot het volgen van scholing. Ook beïnvloedt het de mate van gedragsverandering, aldus een fysiotherapeut:

“Je werkt al zo lang op die manier en dan valt het niet mee om op korte termijn op basis van een cursus je gedrag te gaan veranderen”.

Sommige mensen hebben eerder het idee dat ze ‘uitgeleerd’ zijn of dat extra scholing niet meer loont en dat een scholing niet iets extra's oplevert in verhouding tot de tijd die er in gestoken wordt. Wat in deze gevallen duidelijk naar voren komt, is dat men het algemene nut

van een opleiding wel ziet, maar er niet meer voor open staat om het zelf te volgen. Bovendien kan het de andere kant op werken, aldus een doktersassistente en kan het

“een stukje onzekerheid zijn, de vraag of ik dat wel aan kan en dan besluiten om het niet te doen”,

Daarbij speelt tevens intelligentie of het opleidingsniveau en daarbij de aard van het werk een rol. Zo wordt door een van de unitmanagers aangegeven,

“dat de verpleging gewoon een stuk minder wetenschappelijk is dan andere gebieden en daardoor ook wat minder in beweging is en dat bepaalde groepen vanuit hun vakgebied en opleiding automatisch wat actiever zijn in het (zich willen) ontwikkelen”.

Wat voor mensen ook meespeelt in de keuze om scholing te gaan volgen, is de tijd die men eraan kwijt is. De combinatie tussen een druk leven en teveel en te lang extra dingen doen in de vrije tijd, maakt het zwaar en dan is men in het algemeen minder geneigd scholing te volgen, aldus een unitmanager:

“Mensen hebben werk, kinderen en als je dan in je vrije tijd ook nog een keer dat soort dingen gaat doen. Je krijgt je tijd wel weer terug hoor, maar dat is wel weer een hele investering. Het moet maar weer net passen met de oppas thuis.”

Daarbij speelt ook de intrinsieke motivatie een rol, zowel om scholing te gaan volgen als om hier iets mee te doen. Een fysiotherapeut geeft hier een voorbeeld van:

“Er willen mensen wel eens iets vertellen, een presentatie geven. Maar dat zijn vooral de mensen die echt intrinsiek gemotiveerd zijn om er iets te mee gaan doen.”

De motivatie komt ook op een andere manier naar voren, namelijk op ambitieniveau. Waar sommige medewerkers het ‘wel best’ vinden, zijn anderen juist altijd op zoek naar meer mogelijkheden om zichzelf te verbeteren. Een psycholoog zegt hierover:

“Het is ook iets wat ik gewoon heel graag wil doen, ook omdat je dan gewoon beter door kan groeien. Zowel qua salaris als qua functiemogelijkheden.”

Hier ontstaat het beeld dat een jonge, hoogopgeleide medewerker die zichzelf altijd wil verbeteren de meeste scholingsintentie heeft en het meest uit scholing kan halen, in tegenstelling tot de oudere, minder hoogopgeleide medewerker die het idee heeft dat de scholing te moeilijk is, het niet aan denkt te kunnen of uitgeleerd denkt te zijn. In de omgang

met dit beeld speelt de organisatie een grote rol, omdat het ervoor moeten zorgen dat men de capaciteiten van al hun medewerkers maximaal benut.

4.2.2 Werk- en trainingsinvulling

Uit de interviews blijkt dat de steun van directe collega's van invloed is op de toepassing van het geleerde in de praktijk. Een voorbeeld van een unitmanager verduidelijkt dit:

“Als het afdelingsonthaal minder is, merk je dat mensen er minder voor open staan, het geleerde niet echt wordt mee- en opgenomen en dat scholing dan weg zakt”,

Met afdelingsonthaal wordt hier de ontvangst, het open staan van de afdeling voor de nieuwe kennis van de deelnemer bedoeld. De aanwezigheid van steun en de mogelijkheid om iets te kunnen delen, zorgt er juist voor dat er iets mee gebeurt. Een PR-verpleegkundige:

“Ik vertel wel enthousiast aan mijn collega's uit het multidisciplinaire team wat ik gedaan heb. Dat geeft toch een meerwaarde. Dan weten ze, verhip, er wordt wat mee gedaan. Zeker als een patiënt dan verteld wat de behandeling voor impact heeft op hem.”

Naast de steun en medewerking van collega's is ook de werkdruk een factor die meespeelt. Een hoge werkdruk heeft tot gevolg dat men minder geneigd is om scholing te gaan volgen. Een afdelingsmanager van de verpleging verwoordt:

“De verpleging werkt allemaal in 24-uurdiensten, dus je hebt allemaal wisselende diensten. Dan gaat een aantal keer per jaar cursussen bezoeken niet vanzelf.”

De werkdruk speelt echter ook een rol in de mate van gedragsverandering. Met de bezuinigingen en de daaraan hangende nadruk op productie, merkt een ergotherapeut dat de tijd vaak ontbreekt:

“Dat vind ik wel jammer omdat ik dan niet in staat ben om die kennis dan over te dragen, daar is gewoon te weinig tijd voor. De prioriteiten gaan verschuiven en dan gaan die dingen wegvallen. Het wordt alleen maar erger, nog minder tijd en nog minder formatie, terwijl we echt overlopen”

In de interviews komt naar voren dat teamscholing als een effectief principe wordt gezien omdat hierbij een (gedeelte van het) team gezamenlijk wordt geschoold en het geleerde vervolgens ook gezamenlijk kan implementeren. Of zoals een activiteitentherapeut zegt:

“Als een heel team er kennis van heeft, kan je zo direct handelen. Hoe meer mensen uit het team, hoe effectiever het wordt. Anders ga je toch over andere dingen praten en wordt het een beetje fictief”.

Met meerdere disciplines of directe collega's tegelijk scholen leidt tot een verbeterde scholing volgens een unitmanager:

“Dat heeft zoveel meerwaarde, omdat je dan met mensen waar je dagelijks mee werkt bij elkaar zit en die kennis tegelijkertijd haalt. Ik denk dus wel dat de kwaliteit van de behandeling en de effectiviteit, doelmatigheid wordt vergroot als je met elkaar een stuk kennis hebt opgebouwd die je kan gebruiken in je dagelijkse werk.”

De tijd en moeite die het kost om het geleerde onder de knie te krijgen en toe te passen, wordt door teamscholing ook minder, aldus een fysiotherapeut:

“Dat is vaak een probleem, omdat je denk ik al snel wordt opgeslokt door de drukte van de dag en de manier waarop je altijd al gewend bent om te werken. Als het hele team tegelijk dezelfde kennis heeft, kan je toch direct op een bepaalde manier naar patiënten kijken en er naar handelen. Hoe meer mensen uit het team, hoe effectiever en sneller het zal zijn denk ik.”

Tevens vergemakkelijkt scholing de transfer van het geleerde en wordt er een groepsgevoel gecreëerd, zo benoemt een unitmanager enkele voordelen van teamscholing:

“Je zit met mensen waarmee je dagelijkse werkt bij elkaar en je haalt samen tegelijkertijd die kennis. Het is dan ook een goede en makkelijkere manier om elkaar daarna aan te spreken van ‘joh, we hebben dat en dat gehad, we moeten het zo en zo doen.’ Het heeft zo meer effect, want ze spreken elkaar aan. Kijk, als iemand een scholing doet, dan zou je kunnen zeggen: ‘leuk dat je de scholing hebt gedaan, goedemorgen en daggg’, terwijl als je met elkaar die scholing hebt gedaan, je dan samen iets te delen hebt. Je hebt toch een stuk teambuilding. Als je iets aan het leren bent, moet je je toch kwetsbaar opstellen het is heel goed dat je dat in je veilige omgeving van je team kan doen.”

Wat daarnaast nog meer van belang wordt gevonden, is een eenzelfde leer- en werkomgeving, wat wordt onderstreept door een voorbeeld van een PR-verpleegkundige:

“Eigen casussen konden worden aangedragen en werden af en toe behandeld. Toen heb ik een eigen moeilijkheid beschreven en die werd toen uitvoerig besproken. Daar had ik dan echt wat aan, dat is echt een meerwaarde”.

Dit hangt samen met een juist invulling van de theorie en praktijk, waardoor dingen direct geoefend kunnen worden in een praktijksituatie. Het belang van deze afstemming wordt benadrukt door een logopedist:

“Bij mijn opleiding behandelde je ook kinderen van andere revalidatiecentra. Je leert daardoor heel veel omdat je dat direct in de praktijk brengt. Dat is zo goed aan die cursus,”

Met de combinatie van deze aspecten, zoals teamscholing, concrete werksituaties en een goede verhouding theorie en praktijk, wordt ‘on the job training’ nadrukkelijk naar voren geschoven. Dit blijkt ook uit de voorkeur die een unitmanager uitspreekt voor de interne opleidingen:

“Interne opleidingen kunnen natuurlijk een meerwaarde hebben omdat je dat met collega’s samen kan doen en omdat de inhoud van dat onderwerp goed afgestemd is op hetgeen wat er speelt in het bedrijf. Dus je kan een opleiding, die het bedrijf zelf geeft, helemaal vorm geven natuurlijk. Zelf de eigen accenten leggen. Het is redelijk laagdrempelig, denk ik, omdat je de kosten ook laag kan houden. Dat zijn, denk ik, wel belangrijke voordelen.”

Voor de transfer en de gedragsverandering naar aanleiding van de training, is ook de inhoud van de training een belangrijke factor. Effecten zijn eerder te voelen en op te merken, als de scholing specifiek op iets gericht is.

“Ik denk dat hoe algemener een scholing, hoe lastiger het terug te zien is in het werk. Hoe concreter, hoe specialistischer, hoe makkelijker het is om over te brengen,”

omschrijft een maatschappelijk werkster het verschil tussen algemene en specifieke cursussen.

Uit de interviews kan geconcludeerd worden dat hoe ouder een medewerker is, hoe minder geneigdheid er bestaat tot het volgen van scholing en hoe minder het effect zichtbaar is. Voor intelligentie en opleidingsniveau geldt dat hoe hoger iemand opgeleid is, hoe meer iemand open staat voor scholing. Zowel leeftijd als intelligentie en opleidingsniveau heeft effect op de motivatie voor scholing. Hoe gemotiveerder iemand (van zichzelf) is, hoe eerder iemand geneigd is tot scholing volgen en hoe meer iemand uit de scholing wil en kan halen. Daarnaast speelt de werk- en scholinginvulling een rol, hoe meer een scholing direct gerelateerd is aan de werkzaamheden, hoe meer effect het heeft. Training op het werk, ‘on the job training’, wordt daarom als effectief ervaren, omdat iedereen dezelfde basis leert, werksituaties in de praktijk kunnen worden beoefend, het draagvlak groter is en de opgedane

kennis op deze wijze eenvoudiger direct toe te passen is. Bovendien wordt er op deze wijze rekening gehouden met de tijd en werkdruk, waarvoor geldt dat hoe minder tijd iemand heeft en hoe hoger iemands werkdruk is, hoe minder de scholingsintenties en scholingseffecten zijn.

4.3 Welke mogelijkheden zijn er om effecten van scholing te meten en inzichtelijk te maken?

Het bepalen van de effecten van een scholingsactiviteit is een lastige opgave en vraagt om verduidelijking van een aantal aspecten. Vragen die veelvuldig opgeworpen werden gedurende de interviews, richtten zich met name op welk effect er bepaald moet worden, het tijdstip dat het effect bepaald zou moeten worden en de vraag wie het effect van een scholing moet beoordelen. De deelvraag is opgebouwd aan de hand van deze onderdelen, die elk een eigen subparagraaf vormen.

4.3.1 De inhoud van het effect

Een van de eerste vragen die door respondenten gesteld werd, is de vraag of het effect meten van scholing wel haalbaar is in de gezondheidszorg. Volgens iemand van de verpleging is het verschil wat mensen eruit halen zo verschillend, dat er geen eenduidig effect te bepalen is:

“Ik vind sowieso dat het heel wisselend is wat iemand mee pikt van een cursus. Je kan daar niet een heel model op kan leggen. De een doet daar veel meer mee dan de ander.”

Daarbij speelt tevens een rol dat het in de gezondheidszorg veranderingen zijn die invloed hebben op de kwaliteit en dat is lastig in kaart te brengen, aldus een unitmanager:

“Het is ook vaak gericht op kwaliteit. Je leert iets met als doel de kwaliteit te verbeteren. Maar vaak blijft het moeilijk en kan je niet objectief zeggen of na de scholing de kwaliteit verbetert.”

Ondanks dat er vraagtekens zijn hoe en wat precies te meten, leeft het besef bij veel respondenten dat een evaluatie wel zinvol is. Zo verwoordt een unitmanager:

“Dat denk ik wel. Alleen dan kom je weer uit op dat punt hoe je dat wil aan tonen. Dat gaat bij de een makkelijker dan bij de andere. Maar als ik zoiets zou kunnen inzien, zou dat wel helpen. Zeker om te zien of iets op langere termijn iets oplevert.”

Evalueren kan op verscheidene gebieden, die allemaal wel met elkaar van doen hebben, maar toch apart van elkaar gezien kunnen worden. Een opleidingscoördinator benoemt de vier niveaus van Kirkpatrick, waarop je effect van opleidingen zou kunnen terug zien en kan evalueren. Ze geeft daarbij aan dat ze niveau één proberen te doen:

“Mensen krijgen een formulier met daarop vragen die gespitst zijn op hun gevoel en reacties. Wat vonden ze ervan, hoe vonden ze de docent, de belasting, noem maar op. Het wordt als behulpzaam ervaren, maar aan de andere kant zegt het ook weer niet zoveel. Het zijn bijna allemaal positieve reacties en dat is vrij logisch ook. Want zullen mensen het snel zeggen als het echt negatief is?”

Op dit niveau meten, geeft wel de mogelijkheid om een algemeen formulier te gebruiken, wat bij alle scholing gebruikt kan worden. Wat het effect bepalen van opleiding immers ook moeilijk maakt, is dat elke scholing anders is, aldus een afdelingsmanager:

“Dat vraagt bij elke scholing om een specifieke evaluatie, omdat iedere scholing anders is en je toch het effect wilt weten.”

Uit de interviews blijkt dat van sommige scholing makkelijker te bepalen is of het zin heeft gehad. Dit zijn de specifieke, praktische handelingen, die iemand eerst niet kon en na de scholing wel. Volgens een unitmanager is hier echter ook een kanttekening bij te plaatsen:

“Je kan wel heel simpel zeggen, dit kon ik eerst niet en nu wel. Maar wat heb je daar nou eigenlijk aan, dat zegt toch niet zoveel. Kan je het goed, of heel goed, redelijk, of matig. Dat weet je natuurlijk niet.”

De vraag speelt dus of effecten van scholing überhaupt wel te meten zijn in de zorg. Gedragsveranderingen zijn moeilijk te bepalen en dat is juist datgene wat interessant is en wat iedereen verbeterd wil zien na een scholing. Een unitmanager vindt dat bij sommige scholing kennis- of praktijktoetsen ook een optie zijn, omdat

“je dan toch mensen triggert om er echt iets mee te doen.”

Met een dergelijke toets wordt er gemeten op het tweede niveau van Kirkpatrick, zo benoemt een opleidingscoördinator. Evaluaties blijven vaak hangen op deze twee gebieden, de reacties en de kennis en vaardigheden, terwijl er eigenlijk meer achterhaald zou moeten worden voor het echte effect op het werk. Dit zijn echter de moeilijkste zaken om te meten, vindt een unitmanager:

“Er zijn wel dingen mogelijk, maar het vraagt alleen om een goede invulling, want overal zitten vraagtekens aan.”

4.3.2 Tijdstip van meten

Het tijdstip waarop een evaluatie of meting plaats vindt, kan gevolgen hebben voor de uitkomst. Uit de interviews blijkt dat als iemands reactie op een scholing gemeten wordt, het handig is om dit reeds kort te doen na de gevolgde scholing. Het gaat hier immers hoofdzakelijk om hoe iemand de scholing heeft ervaren en deze reactie is het best snel te peilen. Een opleidingsdeskundige zegt hierover:

“Dit moet je eigenlijk direct doen want in een later stadium komt zoiets er niet meer van en kan de respons ook anders en minder zijn.”

Ook het effect meten op de kennis, middels een kennis- of praktijktoets is snel na een scholingsactiviteit te doen. Dit kan aan het einde plaats vinden en afgenomen worden door de scholingsaanbieders. Deze meting geeft aan welke kennis er is opgedaan en geeft toch aan dat mensen meer weten, aldus een unitmanager:

“Het is natuurlijk leuk dat als je er vijf naar die cursus stuurt, wat best een hoop geld is en tien dagen niet werken betekent, dat ze alle vijf dat toetsmoment makkelijk halen,”

Het effect wat men het liefst wil weten, is in hoeverre het gedrag en daardoor het werk van een medewerker verandert door de scholing. Dit is iets wat meer op de lange termijn gericht is en daardoor ook op langere termijn gemeten dient te worden. Een psycholoog schat in:

“Dan moet je er best wel wat tijd over heen laten gaan. Ik weet niet of ik dat in een vroeg stadium al kan aangeven.”

Wat mede het tijdstip van een zinvolle meting bepaalt, is de grote van de cursus. Bij een kortere cursus kan afhankelijk van de inhoud snel geëvalueerd worden, maar bij een langere cursus kost het meer tijd om alles te verwerken, aldus een logopedist:

“Je hebt ook cursussen van een dag en dan weet je binnen een dag wel wat je ermee kan en hoe het dus was. Maar van zo’n grote cursus moet je dat dan wel even verwerken. Dat is echt meer een langdurige opleiding.”

Wat het bepalen van het moment van belang maakt, is het feit dat na een te korte periode meten het effect nog te weinig zichtbaar kan zijn, terwijl na een te lange periode meten de

kans bestaat dat men te laat is om aan te geven waarom iets (geen) effect sorteert. Een fysiotherapeut vindt hiervan dat,

“je toch tegen dingen aanloopt en dat je tijd moet hebben om ervaring op te doen. Een jaar is echter te lang, dan is het te ver weg en weggezakt.”

Een bijkomend knelpunt voor Sophia Revalidatie is het tijdgebrek van medewerkers, wat ertoe leidt dat medewerkers weinig tijd hebben om evaluaties in te vullen en effecten te meten. Een unitmanager zegt hierover:

“Het is een klacht die je vaak hoort van mensen: ‘we hebben het al zo druk en dan moeten ook nog van alles invullen. Wanneer moet ik dat in vredesnaam doen?’”

Het is een keuze die Sophia Revalidatie moet maken, aldus een fysiotherapeut:

“Geef ze tijd, maar je bent wel verplicht hem in te vullen. Alleen tijd kost geld in de zorg en is het bedrijf bereid om dat te investeren?”

4.3.3 De beoordelende functie

Naast het formuleren welk effect zichtbaar dient te worden bij de meting en de juiste bepaling van het tijdstip van meten, is de derde opgave om te bepalen wie het effect beoordeelt. Dit is vooral afhankelijk van het benodigde effect. Reactie- en kennistoetsen zijn gericht op de medewerker zelf, daar zal het effect door hem of haar, middels evaluaties of toetsen worden bepaald. Interessant zijn de moeilijk meetbare, doch belangrijke, effecten, zoals de gedragsveranderingen. Het brengt echter problemen met zich mee om dit te bepalen, beschrijft een unitmanager:

“Je kan het niet objectief zeggen. Het is vaak gericht op kwaliteit. Maar wie merkt die kwaliteit op? Of het verschil? Soms kan een collega dat wel aangeven, maar vaak ook niet, als het minder zichtbaar is.”

Om aan te geven of er veranderingen na een scholing optreden, blijkt dat collega's als een handig hulpmiddel worden gezien, omdat zij dicht in de buurt werken en de algemene zorgkennis hebben om te zien en te weten waar het over gaat.

“Je kan bijvoorbeeld met 360 graden feedback gaan werken en dat laten invullen door collega's om je heen, mensen die er zicht op hebben,”

aldus een unitmanager. Dan wordt de beoordelingsfunctie gelegd bij directe collega's, iets wat zowel positieve als negatieve kanten met zich mee brengt. Het positieve eraan is dat het zichtbaar wordt of direct betrokkenen merken dat het gedrag na de training veranderd is. Aan de andere kant neemt dit veel tijd in beslag en dat is tijd die in zorginstellingen vaak niet voorhanden is. Daarnaast is het de vraag in hoeverre collega's dit willen doen, niet iedereen wil graag op deze wijze collega's beoordelen, aldus een unitmanager:

“En je hebt natuurlijk het subjectieve, wie vraag je om feedback, wat vraag je, dat heeft natuurlijk allemaal invloed op de uitkomst,”

Uit de interviews blijkt dat de rol van een leidinggevende bij evalueren, slechts beperkt zou kunnen blijven tot een algemene terugkoppeling. Een psycholoog zegt:

“Aan mijn leidinggevende zou ik kunnen terugkoppelen of ik er wat aan heb gehad, algemeen, maar verder... Inhoudelijk hebben ze er niks aan. Ik zou niet weten waarom mijn leidinggevende dat zou moeten weten.”

Gedragsveranderingen zijn zichtbaar in het primaire proces, in de zorgverlening van een medewerker aan een patiënt. De patiënt heeft in dat opzicht het meeste zicht in de kwaliteit van zorgverlening van een medewerker. Zij hebben echter te weinig verstand van zaken om een goed oordeel te kunnen vellen, zo geeft een unitmanager aan:

“Als je bijvoorbeeld kijkt naar de kwaliteit van de behandeling van kinderen. Wie merkt dat? De kinderen. Maar ja die hebben er echt geen zicht op hoor. Die kunnen dat ook niet vergelijken of zo. En daarbij, de kinderen blijven toch wel komen”.

Er kan geconcludeerd worden dat het zinvol wordt geacht om het effect van scholing te meten en dat Sophia Revalidatie hier iets voor kan opzetten. In eerste instantie is het meten van kennis middels een toets waardevol, omdat dit aangeeft in hoeverre deelnemers de gedoeerde stof daadwerkelijk onder de knie hebben. Specifieke, praktische scholing is beter te meten, waar echter de kanttekening bij wordt geplaatst dat de aanwezigheid van de specifieke kennis niet aangeeft hoe goed men er daadwerkelijk in is. Het effect meten op het gedrag en het werk wordt als interessant gezien, maar tevens denkt men dat het (bijna) onmogelijk is. De aard van het werk maakt het zeer lastig om dit te bepalen is en bovendien leeft de vraag wie dit zou moeten aangeven. Patiënten kunnen hier geen oordeel over vellen, de leidinggevende heeft er vaak de kennis niet voor en bij de zelfbeoordeling speelt subjectiviteit een grote rol. De beoordeling door collega's wordt als een mogelijkheid gezien,

maar vooral het tijdgebrek en de onwil die er soms heerst om directe collega's te beoordelen, maakt dit ook een weinig haalbare en objectieve optie.

4.4 Wat levert scholing, vanuit de optiek van medewerkers, op en wat en op welke wijze dient dit zichtbaar te worden bij effectiviteitsbepaling?

4.4.1 Betekenis scholing

De meerwaarde van scholing ligt voor medewerkers van Sophia Revalidatie op twee gebieden. Ten eerste is er het algemene idee dat er aan scholing wordt gedaan binnen Sophia Revalidatie, met alle voordelen van dien. Men gaat er algemeen vanuit dat scholing altijd wel iets oplevert voor degene die ermee bezig is en dat vertaalt zich dan weer in beter werk. Een geestelijk verzorgster verwoordt dit:

“Het is voor mij een nuttig iets om te doen en het komt de patiënt uiteindelijk ook ten goede in het werk”.

Bovendien zien medewerkers het als een belangrijk aspect bij een baan dat ze weten dat er vanuit de organisatie ruimte wordt geboden om zich te kunnen ontwikkelen. De andere meerwaarde van scholing wordt bij zichzelf gezocht en wat scholing voor iemand persoonlijk oplevert. Wat scholing oplevert en voor effect heeft op mensen, varieert per persoon. Een fysiotherapeut geeft dit als volgt weer:

“Mensen vertonen een bepaald gedrag, doen dingen niet voor niets. Dat heeft te maken met je persoonlijkheid, wat je van dingen vindt. Bij de reactie op een opleiding is dat net zo, maar ik probeer er wel bewust mee te werken. Maar ik werk al zo lang op een bepaalde manier en dan valt het niet mee om na een cursus je gedrag te gaan veranderen”.

Binnen de grote diversiteit aan medewerkers van Sophia Revalidatie bestaat uiteraard groot verschil in hoeverre een opleiding effect sorteert. Ervaren medewerkers zijn in het algemeen minder geneigd om scholing te volgen en doordat ze vaak al een bepaalde hoeveelheid kennis hebben, is een toename of effect vaak lastig te bepalen. Dit in tegenstelling tot jongere medewerkers, die, aldus een doktersassistente

“de aangeboden kennis enthousiast opzuigen. Bovendien maakt zo iemand veel duidelijker stappen qua kennis en vaardigheden die worden opgedaan”.

Of en in hoeverre scholing zichtbaar iets oplevert, is afhankelijk van persoon en soort scholing. Een cursus die verplicht moet worden gedaan,

“het wordt wel van je verwacht als je hier gaat werken dat je die opleiding doet”,

beschrijft een logopedist, heeft tot gevolg dat medewerkers een bepaald werk mogen verrichten en levert voor diegene dus direct persoonlijk iets op. Daarnaast ziet men het als iets extra's, want het heeft tot gevolg dat je meer verantwoordelijkheid krijgt en in een later stadium breder inzetbaar bent, omdat je dan volgens een maatschappelijk werkster,

“gewoon beter door kan doorgroeien”

Bij scholing op het gebied van praktische, specifieke zaken is eveneens direct zichtbaar of iets effect heeft. Bij bijvoorbeeld een tilcursus of een cursus zwachtelen, is na de cursus het effect toonbaar. Simpel gezegd kan iemand duidelijk iets wat hij voor de cursus niet kon. Dat effect brengt dit soort cursussen met zich mee, maar het is voor een medewerker moeilijk om duidelijk te maken in hoeverre minder direct praktische cursussen effect hebben. De activiteitentherapeut benadrukt dit verschil met een voorbeeld, waar ze haar theoretische cursus met een specifieke, praktische cursus vergelijkt:

“ Het is niet zo, dat je een rekencursus doet en daarna kan rekenen. Het is niet zo dat je klaar bent en je het direct allemaal ziet. Uiteindelijk zal je het allemaal door ervaring, het bij houden van de theorie door nog een keer terug te bladeren, nog een keer te kijken, moeten leren.”

Het gevolg van dat soort scholing wordt aangegeven in termen als *“interessant”*, *“verdere opbouw van mijn expertise”* en een *“verbreding en verdieping van je kennis”*, wat zal leiden tot up to date blijven en uiteindelijk tot een kwalitatief goed blijvende zorgverlening.

4.4.2 Effect scholing

Uit het voorgaande blijkt dat niet van elke cursus duidelijk is aan te geven wat iets nou oplevert en in hoeverre iets effect sorteert. Daarbij speelt tevens mee dat het de vraag is in hoeverre een gedragsverandering toe te schrijven is aan die scholing of dat het misschien optreedt door andere factoren. Een andere vraag vanuit de medewerkers is wie zou moeten bepalen of iets effect heeft, zoals een fysiotherapeut verwoordt:

”moet mijn leidinggevende dat dan gaan bepalen, die eigenlijk weinig zicht heeft op de inhoud of moeten mijn collega’s dat dan gaan aangeven, die het eigenlijk al ontzettend druk hebben”,
en hoe dit vervolgens gekwantificeerd kan worden,

“want hoe meer het over kwaliteit gaat, of houding of vaardigheden, hoe moeilijker dat is”,

zo zegt een geestelijk verzorgster. Uit deze vragen die opgeworpen worden, blijkt dat er veel vraagtekens zijn bij medewerkers in hoeverre het zin heeft en mogelijk is om het inhoudelijke effect van scholing te meten. Het daadwerkelijke effect valt dan misschien moeilijk te meten, er valt altijd iets over te zeggen, aldus een fysiotherapeut:

“Een evaluatie achteraf kan echter wel een meerwaarde hebben. Ik kan me wel voorstellen dat het nuttig is dat er gecheckt wordt of ik er echt iets aan heb gehad. Dat als je er niks leert, je kan terugkoppelen dat er niemand meer naar toe hoeft, zodat het niet nog een keer gebeurt”.

In ogen van medewerkers zou dit nuttige informatie kunnen zijn voor Sophia Revalidatie, omdat dit volgens een ergotherapeut tot meer bekendheid van verschillende scholing leidt:

“Het zou natuurlijk kunnen dat een cursus maar wordt gegeven om het cursus geven, dat het niks oplevert. Als je uiteindelijk merkt dat je er niks mee zou doen, dan hoeven anderen daar niet meer naar toe.”

Daarbij wordt tevens aangegeven dat het niet meer dan logisch is dat er door Sophia Revalidatie iets verwacht wordt als een cursus gedaan wordt. Zoals een psycholoog opmerkt:

“Bij andere cursussen waar je zoveel krijgt, vind ik het heel terecht dat ze vinden dat ze iets terug willen. Dus ik vind het ook terecht dat ik dan een presentatietje moet houden. Dat kost natuurlijk nog meer tijd dan een formuliertje. Als je zoiets onderdeel maakt van het hele cursus traject, dan zou ik dat heel logisch vinden”.

Uit de interviews blijkt deze terugkoppeling in twee delen uiteen te vallen, namelijk de mogelijkheid om de nieuwe informatie, naast directe collega’s, te delen binnen heel Sophia Revalidatie en een evaluatie.

4.4.3 Kennisoverdracht

Informatie wordt niet structureel gedeeld, bij sommige units is een kennisdeling na een cursus een automatisch vervolg, maar er zijn ook situaties waar dit niet gebeurt. De activiteitentherapeut vertelt:

“Maar een terugkoppeling van informatie zou wel goed zijn. Ook om je zelf bewust te maken, van goh wat ga ik nou daadwerkelijk er mee doen, wat kan je er nou mee binnen je werk. “

Het individu wordt dus gestimuleerd na te denken over de cursus en door deze informatie te delen raakt het team ook op de hoogte, zowel wat iemand gedaan heeft maar ook met eventuele nieuwe inzichten. Manieren om kennisdeling te laten plaats vinden, ziet men in teampresentaties, samenvattingen en stukjes in de nieuwsbrief. Het is echter wel zaak dit uitdragen niet enkel te benadrukken, maar ook de tijd en ruimte te bieden om dit te laten gebeuren. Dit gebeurt volgens de ergotherapeut veel te weinig:

“Ze willen allemaal ook dat je dat heel netjes gaat overdragen, maar daar is gewoon geen ruimte voor, gewoon geen tijd eigenlijk.”

Een goede opzet hiervan kan een duidelijke meerwaarde zijn en tevens het nut van een opleiding vergroten. Dit wordt verwoord door een fysiotherapeut:

“Ik denk dus dat je daar gewoon heel veel winst kan halen, wat betreft kennisoverdracht. Dat niet iedereen die scholing hoeft te volgen, maar dat die nieuwe kennis wel andere mensen bereikt en op meerdere plekken zit.”

4.4.4 Evaluatie

Net als kennisoverdracht geldt dat een gestructureerde evaluatie het nut van een cursus vergroot. Uit de interviews blijkt dat door te evalueren een individu wordt gestimuleerd na te denken wat het geleerde betekent en of het iets gaat op leveren. Bovendien zorgt evaluatie ervoor dat er door heel Sophia Revalidatie meer inzicht ontstaat over het nut van een cursus, waarover een doktersassistente zegt dat,

“als je dat dan een aantal jaren achter elkaar invult, je heel goed kan zeggen of zo'n cursus nou echt iets doet. Is het een nuttige cursus of geven we de voorkeur aan iets anders”.

Manieren die genoemd worden om een evaluatie te verrichten zijn het persoonlijke gesprek en de standaardvragenlijst, aan beide kleven zowel voor- en nadelen en de keus voor de een of de

ander is zeer persoonlijk. Een combinatie van een vragenlijst en een persoonlijk gesprek wordt daarom vaak wenselijk geacht. Een vragenlijst kan beter omgezet worden naar een database en voor het individu is daarnaast een persoonlijk gesprek achteraf hulpvol. Hier kan er dan dieper op worden ingegaan en komen persoonlijke doelen, achtergronden en verwerking van het geleerde meer en beter naar voren.

Door de grote hoeveelheid en verschillende scholing die wordt aangeboden, is het volgens het grootste deel van de medewerkers aan te raden een algemene vragenlijst op te stellen die na elke scholing dient te worden ingevuld. Een specifieke vragenlijst zou meer op de details van een opleiding in kunnen gaan, maar heeft als nadeel dat er enorm veel opleidingen zijn en bijkomen en dat de vergelijkingsmogelijkheid tussen verschillende opleidingen minder wordt, terwijl, zo stelt een PR-verpleegkundige:

“dat toch een van de belangrijkste doelen is”,

Geconcludeerd kan worden dat scholing voor medewerkers in eerste instantie leidt tot verbetering van de persoonlijke kennis, waardoor medewerkers bepaalde handelingen kunnen en mogen verrichten en dit zal zich vertalen naar een betere zorgverlening voor de patiënt. Voor medewerkers is het precieze effect van scholing meten niet zinvol, want het is met de grote diversiteit aan scholing ontzettend lastig en tijdrovend om dit in kaart te brengen. Bovendien is het de vraag wanneer iemand beoordeeld wordt en wie dit op zich gaat nemen. Een gestructureerdere terugkoppeling met informatiedeling en een evaluatie na de scholing wordt wel als nuttig gezien en zal het effect van zowel gevolgde als toekomstige scholing vergroten. Kennisoverdracht wordt door Sophia Revalidatie uit gedragen, maar tegelijkertijd wordt er te weinig steun en ruimte aan medewerkers gegeven om dit standaard te kunnen doen.

4.5 Wat is, vanuit de optiek van het middenkader, het resultaat van scholing en welke informatie is nodig om verandering en effect te bepalen?

Uit de interviews zijn meerdere componenten naar voren gekomen die voor de beantwoording van deze deelvraag van belang zijn en hieruit zijn de onderstaande subparagrafen ontstaan. Eerst wordt het resultaat van scholing behandeld, vervolgens wordt gekeken naar het nut van informatie bij de scholingskeuze en tenslotte wordt er vanuit het middenkader aangegeven hoe het effect van scholing te achterhalen is.

4.5.1 Resultaat van scholing

Voor het middenkader draagt scholing bij aan de ontwikkeling van de medewerker op persoonlijk vlak. Een unitmanager geeft dit aan met:

“Soms heeft iemand nieuwe impulsen nodig om weer goed in z’n vel te komen of zin in het werk te hebben en dan moet je mensen daarin mogelijkheden bieden, want iedereen is erbij gebaat dat iemand zicht prettig voelt in het werk”.

Daarnaast leidt scholing tot een vergroting van capaciteiten bij dagelijkse werkzaamheden. Het zorgt ervoor dat iedereen op een bepaald vastgesteld niveau komt, wat relevant is voor zijn of haar werkzaamheden en dat de benodigde kwaliteit aanwezig is binnen een team of afdeling. Binnen een team wordt scholing belangrijk geacht, het geeft aan welke kwaliteit aanwezig is, zo legt een unitmanager uit:

“Doordat het een soort graadmeter is of iemand geschikt is voor de taak die hij zou moeten doen. Zo kan je kijken waar iemand zich bevindt, wat jij en diegene wilt bereiken met hem en welke cursussen daar voor nodig zijn”.

Aan de andere kant is er ook de kanttekening, die door een unitmanager wordt gegeven:

“Toch blijft het moeilijk, want het is niet alleen maar scholing wat iemand een goede therapeut maakt. Door allerlei andere factoren die daar invloed op uit oefenen, is het moeilijk om dat stukje scholing daar uit te halen.”

Bij concrete instrumenten die iemand opleiden om een bepaalde vaardigheid te beheersen, is het effect van scholing eruit te pikken, want die scholing wordt door medewerkers gevolgd die eerst geen weet van een bepaalde behandeling hebben en na de scholing wel die behandeling kunnen verzorgen. Dat zijn resultaten die duidelijk zichtbaar zijn, maar bij veel scholing is dat niet het geval. Een unitmanager legt uit dit:

“Daarom blijft het nattevingerwerk, we kunnen niet meten wat het effect is van elke scholing. Het verschilt per cursus, per persoon, per docent, noem maar op. Je kan geen harde meetgegevens krijgen, want heel veel studies kun je niet meten in bepaalde getallen. Het blijft enorm subjectief”.

4.5.2 Informatie bij scholingskeuze

Gezien het strikte scholingsbudget blijkt dat het voor unitmanagers zaak is om nauwkeurig af te wegen in welke medewerkers en scholing er geïnvesteerd wordt. Keuzes zijn echter een soort ‘nattevingerwerk’, omdat er veel onzekerheden meespelen. Scholingsbeschrijvingen kunnen “*nogal mooier worden gemaakt dan het in werkelijkheid is*”, ervaringen van bekende en lang gevolgde opleidingen zijn wel bekend, maar voor minder of niet bekende opleidingen “*blijft het afhankelijk of het wordt nagevraagd, gedeeld en bij gehouden*”, prioriteiten zijn zeer veranderlijk omdat “*iedereen eigenlijk elk jaar opnieuw maar kijkt wat nodig is*”, terwijl de vakgroepen “*het inhoudelijk het best kunnen doen, maar het onvoldoende gebeurt*”. Uit de interviews blijkt op al deze gebieden winst te behalen door te zorgen dat er door heel Sophia Revalidatie meer overzicht ontstaat waar scholingsprioriteiten liggen, waar kennis ligt en welke voorwaarden er zijn voor scholing. Een unitmanager beschrijft de meerwaarde hiervan:

“Het ligt uiteindelijk bij de leidinggevende, ook in samenspraak met de medewerker, maar het moet wel voortkomen uit een gemeenschappelijk plan of achtergrond. De gemeenschappelijke deler is het sterkst, help en maak gebruik van elkaar, dat kan iedereen beter maken.”

Zo blijkt dat er meer aandacht zou moeten zijn voor waar Sophia Revalidatie naar toe wil, waar er voor gekozen wordt en welke kennis er (nog) nodig is.

“Je zou naar een beleid toe moeten waarin je zegt: we missen dat, dus gaan we gericht zeggen tegen iemand dat hij die cursus komend jaar gaat doen en zorgt dat het wordt uitgedragen naar de units of cluster”,

vindt een unitmanager. Op basis van een dergelijk beleid kunnen richtlijnen strikter gevolgd worden en kan voor de langere termijn een plan worden ontwikkeld hoe iedereen aan de benodigde kennis komt.

4.5.3 Effecten van scholing zien

Bij het maken van afwegingen spelen eerdere ervaringen en beoordelingen van mensen bij de scholing een rol. Op dit moment blijft het bij navragen ‘*bij de koffie*’ of het laten passeren in een functioneringsgesprek. Dat zijn vrij losse momenten en wat er mee gedaan wordt, is afhankelijk van een leidinggevende en zou in de ogen van het middenkader

gestructureerder moeten plaats vinden. Om dit op te pakken kan een vragenlijst met evaluatie na een scholing hulp bieden. De combinatie met het persoonlijke gesprek dient echter wel te blijven, omdat dit voor zowel medewerker als unitmanager extra informatie en begrip oplevert en volgens een van de unitmanagers

“een vragenlijst nooit een vervangend middel mag zijn voor een persoonlijke benadering. Een goede leidinggevende moet met goed doorvragen alles naar boven kunnen krijgen, maar om het voor een hele organisatie van belang te laten zijn, is een vragenlijst veel makkelijker”.

Vragenlijsten kunnen zo opgesteld worden dat er een algemeen beeld verkregen kan worden, scholing te vergelijken is en in te zien is welke scholing nut kan hebben. Met behulp van informatie die verkregen wordt middels de vragenlijst en het persoonlijke gesprek, kunnen leidinggevendenden een betere inschatting maken in hoeverre een scholing zin heeft gehad en of iets wenselijk zou kunnen zijn binnen het team. Door de vragenlijsten standaard door heel Sophia Revalidatie te laten invullen en ze vervolgens zo te verwerken dat ze overzichtelijk worden voor iedereen, blijft informatie niet beperkt tot de eigen kring, maar kunnen mensen door heel Sophia Revalidatie er hun voordeel mee doen. Een unitmanager zegt over dit:

“Het zou goed zijn om hier wat meer overzicht van te krijgen. Dat je een beeld per team of discipline kan krijgen welke scholingen er gevolgd zijn op de verschillende locaties”.

Uit de interviews kan geconcludeerd worden dat het resultaat van scholing ligt in de ontwikkeling van medewerkers op persoonlijk vlak en bij capaciteitsvergroting van het individu en teams. Hierbij dient te worden aangetekend dat niet enkel scholing de kwaliteit van een medewerker bepaalt, maar dat andere factoren hier ook van invloed op zijn. Het effect van scholing verschilt per cursus, persoon, docent en soort werkzaamheden, en kan door de subjectiviteit niet zinvol meetbaar worden gemaakt. Er kan meer uit scholing worden gehaald als door heel Sophia Revalidatie meer overzicht bestaat waar scholingsprioriteiten liggen, waar kennis zit en welke voorwaarden, zoals evalueren en kennis uitdragen, er vast zitten aan scholing.

4.6 Wat voor scholingsbeleid wordt er gevoerd in zorginstellingen?

Deze paragraaf is onderverdeeld in twee subparagrafen, die gebaseerd zijn op de centrale componenten die bij de codering tevoorschijn kwamen, dit zijn de decentrale bepaling van de opleidingsvraag en de ontwikkelingstrajecten.

4.6.1 Decentrale bepaling van de opleidingsbehoefte

Het specialistische karakter van de zorg leidt ertoe dat er veel sprake is van decentralisatie, waar de beslissingen worden genomen binnen de verschillende teams en afdelingen.

“Er wordt wel een beetje van uitgegaan dat bepaalde stappen en ideeën van ons gebruikt worden, maar het is uiteindelijk aan hun hoe ze ermee omgaan”,

zo beschrijft een opleidingscoördinator, die tevens aangeeft dat het vele decentrale regelen op zich kan werken, maar *“dat daardoor het overzicht en de lijn wel ontbreekt”*. Veel verantwoordelijkheid ligt bij teammanagers en medewerkers en dat dit leidt tot onvolledige transparantie blijkt uit de toelichting van een opleidingscoördinator, die aangeeft dat

“het in principe zo is dat mensen hun verzoek moeten motiveren, maar dat de werkwijze in de praktijk bij de managers ligt en dat we daar dus geen enkel zicht op hebben.”

Onderdeel van deze decentralisatie is dat teammanagers hun eigen opleidingsbudget van de instelling krijgen voor hun team. Een unitmanager legt uit:

“Een keer per jaar heb je de mogelijkheid om studiewensen aan te geven. Voor de studie begroting, die dien je in. Kijk ik ben budgethouder, ik heb een budget en meer dan dat kan ik niet uitgeven.”

Uiteindelijk ligt de beslissing of en wat iemand gaat doen dus bij de direct betrokkenen, namelijk de teammanager en de medewerker. Het resultaat wordt bepaald door afwegingen, die onder meer bepaald worden door de kosten en tijd die aan een bepaalde training hangen, maar waar ook een bepaalde vrijblijvendheid in zit. Zo zegt een unitmanager:

“Ik vind er een soort vrijblijvendheid in. Het is niet vanuit een beleid, het is meer vanuit interesse. Ik wil veel meer naar een beleid willen waarbij je zegt ‘we missen dit en dat en dus gaan we heel gericht zeggen dat jij komend jaar dat en dat gaat doen.’”

De vrijblijvendheid leidt er toe dat er scholingsvragen komen voor de ‘leukigheid’ en voor problemen waar de oplossing niet per definitie in scholing ligt. Een opleidingscoördinator vertelt over dit probleem en welke analyse ze in de toekomst meer voor ogen heeft:

“Als een manager problemen heeft met de communicatie in zijn team, dan wil hij een communicatietraining. Maar wie zegt dat dat het probleem is en dat een training daarvoor de

oplossing is. Daarom zou je meer moeten kijken naar de scholingsvraag zelf, die analyse moet je maken. Waarom komt die vraag, zijn er nog andere dingen die spelen en is alleen scholing behulpzaam of zijn er eigenlijk andere dingen die moeten worden opgelost.”

Meer beleid en analyse zullen het effect van scholing versterken, maar dat vraagt om een omslag, aldus een unitmanager:

“Ik vind dat op dit moment die twee nog onvoldoende samen komen: wat hebben we nodig en hoe zorg je ervoor dat mensen alsmaar op een hoger niveau komen. Het gaat mij op dit moment nog veel te willekeurig.”

4.6.2 Ontwikkelingstrajecten

Wat centraal geregeld kan worden en wat het scholingsbeleid versterkt zijn de ontwikkelingstrajecten, waar langzaam steeds meer gebruik van wordt gemaakt. Een opleidingsdeskundige geeft hierover aan dat

“er wordt uitgestippeld hoe mensen zich dienen te ontwikkelen, welke kennis er aanwezig dient te zijn en wat er nodig is om stappen te kunnen zetten”.

Deze trajecten worden opgesteld in overleg met vakgroepen en geven voor medewerkers de rode draad aan binnen hun vakgebied. Daarnaast is er de aandacht voor de leeromgeving,

“wat het conceptuele kader rondom het opleiden in de organisatie vormt en wat gebaseerd is op een indeling van junior-mediator-senior-master.”

zo blijkt uit een opleidingsvisie van een opleidingscoördinator. Het gebruik van dit soort trajecten kan als een centraal onderdeel van het scholingsbeleid gezien worden. Dit geeft in principe voor mensen het inzicht waar ze staan en wat ze nodig hebben en zorgt voor zowel organisatie als individu voor overzicht en aandacht voor de ontwikkelingsgebieden. Met behulp van deze trajecten wordt scholing een vast onderdeel gemaakt in organisaties.

Geconcludeerd kan worden dat het scholingsbeleid zich kenmerkt door veel decentrale beslissingen, waarbij er veel verantwoordelijkheid voor scholing wordt gelegd bij teams en afdelingen. Dit heeft tot gevolg dat er veel verschil zit tussen afdelingen, omdat de omgang en werkwijze afhankelijk is van de manager op de afdeling. Het valt op dat er veel vrijblijvendheid heerst in het aanvragen en accepteren van scholingsverzoeken en dat men graag naar een steviger scholingsbeleid wil. Als centraal onderdeel gaat er meer gebruik

gemaakt worden van scholingstrajecten die medewerkers kunnen doorlopen. Dit zorgt voor zowel de organisatie als het individu voor overzicht en aandacht voor de benodigde ontwikkelingsgebieden.

4.7 Hoe kunnen effecten van scholing voor Sophia Revalidatie vergroot worden?

In onderstaande paragraaf zal aandacht worden besteed aan hoe respondenten denken dat effect van scholing te vergroten is. Uiteindelijk is het doel om zo veel mogelijk effect te hebben, wat de noodzaak tot het opzetten van een goed scholingsproces verhoogt. Een ergotherapeut benadrukt deze moeilijke kwestie:

“Ik wil dat de scholing veel beter gaat plaats vinden dan dat het nu gebeurt. We hebben steeds geringere middelen en dan moet je die goed besteden, want de eisen worden alleen maar groter”.

Meer focus en informatieoverdracht draagt in de ogen van zowel medewerkers als middenkader bij aan het vergroten van het scholingseffect, dit zijn de subparagrafen waar deze deelvraag in is verdeeld.

4.7.1 Voorbereiding

Het blijkt dat om scholing effectief in te zetten, het noodzakelijk is dat er bewust aandacht wordt besteed aan het voortraject. Het is zaak in de voorbereidingsfase met betrokkenen de concrete vraag, behoefte of probleem te formuleren en te bepalen of scholing de manier is om dit op te lossen. Een opleidingscoördinator legt uit:

“Als je dat niet genoeg bekijkt en je honoreert die aanvraag direct, dan smijt je eigenlijk gewoon geld over de balk voor die training, want je probleem wordt er helemaal niet door opgelost.”

Het is zaak om de scholingsvraag bewust te analyseren, om in te zien in hoeverre scholing nou daadwerkelijk het probleem gaat oplossen of aan de behoefte van de medewerker gaat voldoen. Dit zet tevens een medewerker aan tot gerichtere scholingsvragen en leidt tot het bewuster en gemotiveerder ingaan van de scholing zelf.

“Er is een groep medewerkers die altijd honger heeft naar meer en daardoor gewoon allemaal cursussen aanvraagt, maar naar mijn idee wat willekeurig.”

vindt een unitmanager. Als er is besloten dat scholing het probleem gaat oplossen, dan dienen aan de hand van het probleem en de scholing concrete doelen te worden geformuleerd. Door doelen te concretiseren, worden mensen gedwongen stil te staan bij wat een training kan opleveren en bovendien kunnen vooraf gestelde doelen en verwachtingen achteraf goed worden geëvalueerd, aldus een activiteitentherapeut:

“Je kan immers alleen maar een doel halen als je een doel stelt,”

Daarbij dient al bij vaststelling van de scholing bepaald te worden hoe en op welke momenten er geëvalueerd gaat worden om de voortgang en het effect te bepalen. Als daarbij tevens is vastgesteld wat er bij een cursus komt kijken, wat er van medewerkers verwacht wordt voor, tijdens en na de scholing, dan geeft dit duidelijkheid voor iedereen. Medewerkers vinden het niet meer dan logisch dat er iets mee moet worden gedaan en een terugkoppeling helpt daar ook bij. Een activiteitentherapeut geeft aan:

“Een terugkoppeling zou wel goed zijn. Ook om je zelf bewust te maken, van goh wat ga ik nou daadwerkelijk er mee doen, wat kan jij er nou mee binnen je werk.”

Om de voorbereiding optimaal te laten plaats vinden, is het zaak om inzichtelijk te hebben welke kennis er in huis is en waar je naar toe wil. Dit geldt zowel voor afzonderlijke teams binnen Sophia Revalidatie als door de hele organisatie. Bij veel mensen binnen Sophia Revalidatie leeft het idee dat deze visie ontbreekt en dat scholing daardoor meer persoonsafhankelijk wordt dan beleid gebonden.

4.7.2 Kennis- en informatieoverdracht

Iets wat bij zowel het middenkader als medewerkers wordt gemist, is het verspreiden van nieuwe kennis en informatie. In kleiner verband kan na scholing kennis verspreid worden onder directe collega's. Bovendien is het wenselijk om door heel Sophia Revalidatie inzichtelijk gemaakt te hebben waar welke kennis zit en wie welke opleiding gevolgd heeft.

De maatschappelijke ontwikkelingen zorgen ervoor dat de focus extra gericht wordt op productie, zo legt een ergotherapeut uit:

“Dat vind ik wel jammer omdat ik dan niet in staat ben om die kennis dan over te dragen, daar is gewoon te weinig tijd voor. De prioriteiten gaan verschuiven en dan gaan die dingen wegvallen. Het wordt alleen maar erger, nog minder tijd en nog minder formatie, terwijl we echt overlopen”

Dit gaan ten koste van de ruimte om kennis breed uit te dragen, terwijl dit juist een middel kan zijn om enerzijds kwaliteit van zorg te verhogen maar anderzijds kosten van overbodige scholing te drukken. Door opgedane kennis te delen, kan gezorgd worden dat meer mensen hiervan op de hoogte komen zonder dat er extra tijd en geld in scholing geïnvesteerd moet worden. Er kan echter niet verwacht worden dat het gebeurt zonder dat er ook de mogelijkheden voor worden geboden. Dat ontbreekt nu volgens een fysiotherapeut:

“Ik merk en dat is voor mij echt een kritiekpunt, dat er geen ruimte is voor kennisoverdracht. Ze willen allemaal dat je het netjes overdraagt, maar er is geen ruimte voor, geen tijd eigenlijk. Ik denk dat je daar heel veel winst kan behalen.”

De invulling hoe en wanneer kennis gedeeld wordt, zou kunnen verschillen, aldus een unitmanager:

“Een presentatie bijvoorbeeld, maar het kan ook op een andere manier. Dat is altijd persoonsafhankelijk, wat diegene kan en wat je mag verwachten.”

Standaard de inhoudelijke kennis overdragen binnen teams zorgt ervoor dat het effect van een scholing individueel en voor Sophia Revalidatie groter wordt. Meer informatiewisseling kan ook in de voorbereiding van belang zijn en een extra meerwaarde zijn voor medewerkers en leidinggevendenden. Iemand van de verpleging zegt daarover:

“Een lijst met wat iedereen gedaan heeft, daar kan ik me wel bij voorstellen dat dat zinvol is. Dat je die mensen kan bellen bijvoorbeeld, zeker voor nieuwe dingen. Je weet niet goed wat er op andere locaties gebeurt of soms op andere afdelingen.”

Het is afhankelijk of iemand net een collega kent die een bepaalde scholing heeft gevolgd of dat mensen bij toeval te horen komen waar bepaalde kennis zit. Dit heeft tot gevolg dat problemen en scholingsvragen blijven hangen binnen een beperkte kring, terwijl er binnen Sophia Revalidatie wel mensen rondlopen die de kennis hebben of die de scholing gevolgd hebben. Het is dus zaak om een overzicht te creëren, wat inzichtelijk is voor iedereen en waar te zien is wie welke opleiding gevolgd heeft en waar bepaalde kennis zit. Dit kan onnodige scholing voorkomen, geeft een logopedist aan,

“als dat dan ergens staat of als ik kan lezen over de scholing, dan is dat wel handig, want dan kan je denken dat je dat toch niet hoeft te doen, omdat het bijvoorbeeld niet voor mij van toepassing is”.

Uit de interviews blijkt het intranet, wat door heel Sophia Revalidatie bekeken wordt en waar (meer) informatie te verzamelen is, hier een kans voor te bieden. Hier kan met behulp van evaluatieformulieren van scholing een overzicht per vakgebied of afdeling gemaakt worden. Mensen kunnen daar inzien wie wat gevolgd heeft, kort inzien welke ervaringen er waren bij een scholing en snel contact op nemen met iemand om meer informatie over een scholing te krijgen. Zo wordt ervoor gezorgd dat deze informatie niet enkel blijft hangen bij een team of directe collega's, maar dat ook andere afdelingen en locaties kunnen inzien welke scholing waar gevolgd is en achterhalen in hoeverre iets effect heeft gehad.

Geconcludeerd kan worden dat door zorg te dragen voor een bewuste voorbereiding en meer nadruk te leggen op kennis- en informatieoverdracht Sophia Revalidatie het effect van scholing kan vergroten. Een goede voorbereiding, met analyse van de scholingsvraag, afspraken maken en doelen stellen, voorkomt verspilling aan onnodige scholing en zorgt er tevens voor dat medewerkers bewuster en gemotiveerder het scholingsproces meemaken. Met meer overdracht van kennis en informatie worden medewerkers getriggerd meer te doen met het geleerde en tevens leidt het tot inzicht in teamverband en door heel Sophia Revalidatie wat er gedaan is, waar welke kennis zit en wie bepaalde scholing heeft gevolgd. Door het delen van dit soort informatie ontstaat er meer inzicht hoe bepaalde scholing eruit ziet en wat het oplevert en zo kan voorkomen worden dat medewerkers irrelevante scholing gaan volgen.

5. Discussie

In dit hoofdstuk zal een theoretische reflectie plaats vinden, waarin de resultaten van het onderzoek vergeleken zullen worden met de bestaande theorie zoals die behandeld is in het theoretisch kader. Dit zal gebeuren aan de hand van de centrale componenten uit het conceptueel model. Het hoofdstuk zal worden afgesloten met de beperkingen van het onderzoek.

5.1 Theoretische reflectie

Het conceptueel model van het onderzoek is gebaseerd op het ‘A DIImE Framework’ van Werder & DeSimone (2009), waarbij er in het scholingsproces voldoende aandacht dient te zijn voor needs Assessment, Design, Implementation en Evaluation. Eerst zullen de bevindingen worden teruggekoppeld naar de literatuur, waar overeenkomsten en tegenstrijdigheden tussen de resultaten en de literatuur aangereikt zullen worden. De paragraaf wordt afgesloten door het totale conceptueel model nogmaals te bekijken.

5.1.1 Scholing

Het blijkt dat scholing voor Sophia Revalidatie een belangrijk instrument is om de kennis van werknemers te vergroten, wat zou leiden tot kwalitatief betere zorgverlening en uiteindelijk tot organisatiesucces. Dit sluit aan bij Boudreau & Ramstad (2007) die ‘human capital’ als een essentiële factor voor (strategisch) succes en concurrentievoordeel zien, bij de zienswijze van Sanders e.a. (2003) waar het verbeteren van competenties een belangrijke bijdrage levert aan kwalitatief personeel en bij Goudswaard (2009) die ook aangeeft dat investeringen in scholing van personeel noodzakelijk zijn om veroudering van kennis en vaardigheden tegen te gaan. Bovendien wordt scholing binnen Sophia Revalidatie belangrijk gevonden in het behoud en werven van werknemers, omdat er de kans wordt geboden in zichzelf te investeren. Dit komt overeen met Reid e.a (2004) die aangeven dat organisaties waar leren en ontwikkelen actief worden aangemoedigd en gepland, gezonder en beter zijn voor een werknemer.

Uit de interviews komt naar voren dat er meerdere factoren zijn waardoor iemand een goede therapeut is en tot prestaties komt. Dit is een voorbeeld van een systeembenadering middels HPWS, wat Guthrie (2001) beschrijft als een bundeling van HR-praktijken die de houding en gedrag beïnvloeden en resulteren in prestaties. In de interviews werd bovendien genoemd dat

het stuk scholing daar dan moeilijk uit te halen is, wat Boselie & Paauwe (2002) als nadeel van een HPWS beschrijven omdat de invloed van afzonderlijke HR-praktijken dan lastig te interpreteren is.

5.1.2 Needs Assessment

Bij de ‘needs Assessment’ is het belangrijk om te achterhalen waar en waarom een leegte door middel van scholing moet worden opgevuld (Werner & DeSimone 2009). Uit de interviews blijkt dit binnen Sophia Revalidatie niet structureel te gebeuren. Het probleem wat men wil oplossen met scholing of het doel wat men wil bereiken, is niet helder en goed geformuleerd. Scholingsaanvragen gebeuren aan de hand van verzoeken van middenkader en medewerkers, maar de visie waar men op langere termijn wil staan en wat men nodig heeft, ontbreekt nog. Het gebrek aan structuur en analyseren van de trainingsbehoeften staat in schril contrast met hoe Salas & Cannon-Bowers (2001) hier tegenaan kijken, want zij benoemen het analyseren van de trainingsbehoeften als een van de belangrijkste eerste stappen om tot een effectieve training te komen. Binnen Sophia Revalidatie leidt het ontbreken van een gedegen analyse ertoe dat er soms te makkelijk wordt gedacht aan scholing om een tekort of probleem op te lossen, terwijl Brown (2002) verklaart dat men scholing niet als oplossing moet zien voor alle problemen binnen een organisatie. Dit komt ook overeen met Werner & DeSimone (2009), die zeggen dat het voor een effectief scholingsproces juist van belang is om goed inzichtelijk te hebben met welk doel de scholing gestart wordt. Brown (2002) en Werner & DeSimone (2009) staan met deze theorieën dus lijnrecht tegenover hoe dit momenteel in Sophia Revalidatie plaats vindt. Wat hierbij aansluit, is het onderscheid wat Kessels & Smit (2007) aanbrengen tussen opleidingsnoodzaak en opleidingsbehoefte. Het middenkader moet bij het toekennen van scholingsverzoeken continu afwegen welke ruimte er is qua tijd en budget en hoe het totale plaatje het best ingevuld kan worden. In dat proces wordt er gewogen tussen individuele scholingsbehoeften en de noodzakelijkheid van die specifieke scholing. Met meer langetermijnvisie waar men met een team of afdeling naar toe wil en overzicht welke kennis daarvoor nodig is, wordt ‘needs Assessment’ beter ingevuld. Wat bovendien ontbreekt binnen Sophia Revalidatie is het stellen en vastleggen van doelen voor de training, terwijl van der Locht e.a. (2009) het belang van doelen stellen juist benadrukken en opmerken dat de trainingsinterventie zo effectiever wordt.

5.1.3 Design & Implementation

Voor het ‘Design’ van de scholing en een effectieve ‘Implementation’ dient er aandacht te zijn voor factoren die dit proces beïnvloeden. Lim & Morris (2006) geven aan dat als er enkel aandacht is voor de leerbehoefte, dit ten koste gaat van de aandacht voor de transferbehoefte, terwijl het leren van weinig waarde is als het niet wordt doorvertaald naar prestaties. Binnen Sophia Revalidatie blijkt er juist geen volledige aandacht voor de transfer te zijn, waardoor het voor een scholing niet duidelijk is wat een deelnemer ermee gaat doen en hoe dit bereikt gaat worden. Sophia Revalidatie besteedt opvallend weinig aandacht aan wat Sullivan (2002) benoemt als ‘het identificeren en aanpakken van de transfervariabelen voor, tijdens en na de training’. Volgens Koroglu (2008) zijn er drie belangrijke factoren die het effect van scholing beïnvloeden, namelijk de deelnemerskenmerken, de trainingsinvulling en de werkomgeving. Uit de interviews komt naar voren dat als deelnemerskenmerken leeftijd, opleidingsniveau en persoonlijke motivatie een grote rol spelen in het wel of niet volgen van scholing en het effect wat het oplevert. Van der Locht e.a. (2009) geven aan dat er een verschil is in leermotivatie, in hoeverre zijn deelnemers gemotiveerd om de inhoud van het trainingsprogramma te leren, en transfermotivatie, in hoeverre doen deelnemers hun best om het geleerde toe te passen in de werksituatie, kan zitten tussen mensen. Binnen Sophia Revalidatie blijkt dat deze motivatie door meerdere factoren beïnvloedt wordt. Het blijkt dat de therapeutische functies meer gemotiveerd zijn om te leren en te transfereren dan het verplegend en verzorgend personeel, wat lijkt te komen door de meer wetenschappelijke aard van het werk. Daarnaast wordt de motivatie beïnvloed door de ruimte en steun die men krijgt om scholing te gebruiken. In interviews wordt aangegeven dat het ontbreken van tijd en ruimte om naar volle tevredenheid scholing te gebruiken en uit te dragen, minder motiveert om scholing te gaan volgen. Bovendien leidt minder ruimte en steun tot minder effecten van de scholing. Dit sluit aan bij hetgeen Koroglu (2008) heeft geschreven over een goede werkomgeving. Wat betreft de trainingsinvulling, hebben volgens Arthur jr. e.a. (2003) daarnaast de trainingsmethode en de karakteristieken van de getrainde taak of vaardigheden invloed op het effect van trainingsprogramma’s. Uit de interviews blijkt inderdaad dat de inhoud van belang is, waarbij er wordt gesteld dat specifieke kennis makkelijker te implementeren is dan algemene kennis en dat effecten hier ook eerder te zien zijn. Dit sluit aan bij de verdeling die Lim & Johnson (2002) hanteren in twee types van trainingsinhoud, snel te leren kennis en vaardigheden en onderliggende theorieën en concepten, en die resulteren in een ‘snelle transfer’ of een ‘verre transfer’. Er wordt in de interviews wel de

kanttekening geplaatst dat snel te leren kennis weliswaar resulteert in een snelle transfer, maar dat dit voor de werkzaamheden voor de rest weinig zegt. Het geeft immers niet aan hoe goed iemand er daadwerkelijk in is. Het blijkt tevens dat binnen Sophia Revalidatie de transfer minder wordt, als er teveel theorie en te weinig praktijk is en er weinig concrete werksituaties beoefend kunnen worden en dat komt overeen met het punt waar Yamnill & McLean (2001) op gewezen hebben.

Een manier van training geven waarop er met meerdere transfervariabelen rekening wordt gehouden, is 'on the job training'. Jacobs (2003) gebruikt de begrippen 'off' en 'on the job training'. Bij 'off the job training' leren deelnemers het trainingsprogramma en trainingscontext, maar die zijn echter niet altijd te vergelijken met de daadwerkelijke werksituatie. Daardoor verloopt de transfer van het geleerde in de trainingscontext naar toepassen in de werksituatie vaak moeizamer. 'On the job training' wordt als een effectievere trainingswijze gezien, omdat concrete werksituaties worden mee genomen, collega's direct ook op de hoogte komen van de training en verschillende aspecten van training en werk aan elkaar gekoppeld kunnen worden (Jacobs 2003). Dit sluit aan bij wat er gedurende de interviews naar voren is gekomen over de nadelen van externe opleidingen en de voordelen van interne opleidingen. Er worden enkele positieve aspecten van 'on the job training' genoemd, zoals het direct toepassen in de praktijk en specifiek op eigen werkzaamheden gericht, wat overeenkomt met wat Harris e.a. (2001) 'real life' training noemen. Bovendien is er in interviews aangehaald dat dit ook als voordeel heeft dat de inhoud van het onderwerp goed afgestemd kan worden op hetgeen er speelt in het bedrijf en dat Sophia Revalidatie deze opleidingen zelf vorm kan geven. Rothwell & Kazanas (2004) benoemen dit eveneens als meerwaarde, omdat het zo geen 'one-size-fits-all' training wordt, maar aangepast is aan de wensen en behoeften van de eigen werknemers.

Verder blijkt dat binnen Sophia Revalidatie teamscholing binnen 'on the job training' als een meerwaarde wordt gezien, omdat de mogelijkheid om met het gehele team direct kennis op te doen, leidt tot betere transfer en homogenere teams. Op deze manier is iedereen tegelijk van nieuwe ontwikkelingen op de hoogte en wordt er gezamenlijk ruimte gecreëerd om daadwerkelijk nieuwe kennis toe te passen in de praktijk. Dit blijkt een goede invloed te hebben op steun en werkdruk vanuit de werkomgeving (Baldwin & Ford 1988), omdat men elkaar kan helpen, aanspreken en er de ruimte is om het geleerde toe te passen. Dit sluit aan bij de zienswijze van Clarke (2002), die aanhaalt dat organisaties de werkomgeving zodanig

dienen in te richten dat er via ondersteuning en de mogelijkheid om het geleerde toe te passen, ruimte is voor gedragsverandering.

5.1.4 Evaluation

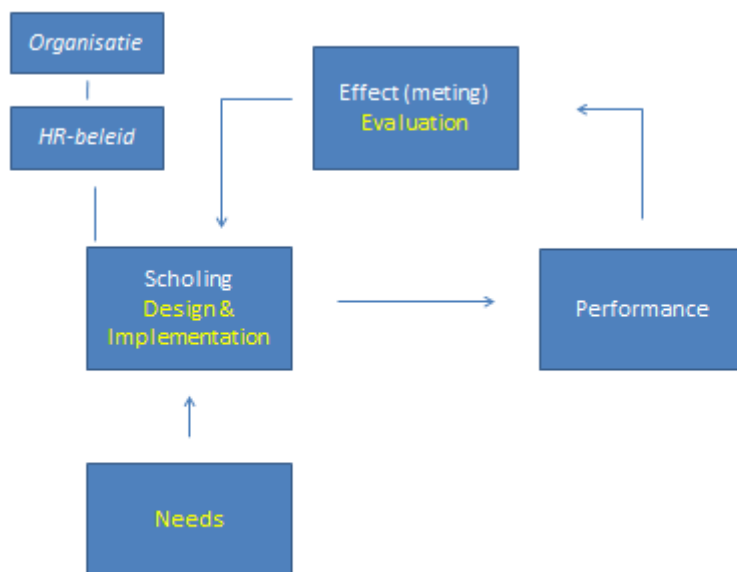
De 'Evaluation' van 'A DIImE framework' van Werner & DeSimone (2009) vindt binnen Sophia Revalidatie niet structureel plaats. Dit is in strijd met Kallenberg e.a. (2002), die aangeven dat een trainingsproces pas voltooid is als een evaluatie heeft plaats gevonden. Er wordt slechts af en toe informeel wat gevraagd over de scholingsactiviteit, maar bewust evalueren en bijhouden is er niet bij. Dit sluit aan bij de constatering van Eseryel (2002) dat ondanks de importantie van meten of evalueren dit vaak inadequaat plaats vindt. Dit wordt onder andere verweten aan het ontbreken van goede methoden en instrumenten (Eseryel 2002), iets wat ook bij Sophia Revalidatie een belangrijke reden is. Effecten meten van scholing wordt door de vele verschillende scholing, aard van het werk en de vraag wanneer en wie dit moet bepalen, niet haalbaar gevonden, blijkt uit de interviews. Een meer gestructureerde evaluatie en meer inzicht wat mensen van scholing vonden, wordt wel als wenselijk en haalbaar gezien binnen Sophia Revalidatie. Arthur jr. e.a. (2003) geven aan dat de keuze van de evaluatiecriteria van invloed is op de effecten van een trainingsprogramma. Uit interviews blijkt dat verschillende punten zeker voorbij dienen te komen bij een te ontwikkelen evaluatie, maar dat de beoordeling hiervan per persoon zal verschillen en dus de uitkomst zal beïnvloeden. Dit komt overeen met de kanttekening van Arhtur Jr. e.a. (2003) dat hoe iemand een cursus vindt (voorbeeld van een te gebruiken evaluatiecriteria) per persoon kan verschillen, waardoor het effect van of het gevoel over het trainingsprogramma ook anders is. Kirkpatrick (1994) wordt in de interviews genoemd en beschrijft verschillende niveaus waarop effecten van opleidingen terug gezien zouden kunnen worden en waarop evaluaties kunnen plaats vinden, te weten de reacties van werknemers, leerresultaten van werknemers, gedragsverandering van werknemers en organisatieresultaten. Kessels & Smit (1996) benoemen in hun 'achtveldeninstrument' soortgelijke gebieden, namelijk het proces, de leerresultaten, het functioneren en de impact. Uit de interviews blijkt dat het goed is om dit soort zaken te meten, maar dat het grootste pijnpunt ligt in het feit dat niemand weet hoe dat gestalte moet krijgen. Er wordt aangegeven dat reacties en de leerresultaten wel een idee geven van de scholing, maar dat de laatste twee gebieden het interessants zijn en tegelijkertijd ook de grootste knelpunten zijn. De aard van de scholing en de specifieke werkzaamheden maken dit een lastig punt. Dit sluit aan bij Wilson (2005), die aangeeft dat bepaalde kennis en

vaardigheden beter te meten zijn dan andere kennis en vaardigheden, maar dat een kennistoename niet direct impliceert dat prestaties verbeteren.

5.1.5 Conceptueel model

In dit onderzoek is met behulp van een theoretisch model gekeken naar de specifieke casus Sophia Revalidatie. Onderstaand conceptueel model is opgesteld om de relaties inzichtelijk te maken.

Model 4: Conceptueel model



Uit de discussie blijkt dat het opgestelde conceptueel model, gebaseerd op Werner&DeSimone (2009) gedeeltelijk voor Sophia Revalidatie geldt. Alle aspecten worden genoemd, maar echter (nog) niet in de praktijk toegepast. Zo ontbreekt een bewuste Needs Assessment door de organisatie en blijft de Evaluation beperkt. Wat bij de evaluatie gemist wordt, zijn manieren om effecten te kunnen meten. Ondanks dat er veel theorieën zijn dat meting van het effect van belang is en er ook enkele manieren worden aangereikt, blijken ze in de praktijk slechts gedeeltelijk op te gaan.

Een succesvol Design en een effectieve Implementatie ziet men gebeuren door bijvoorbeeld ‘on the job training’, wat een meerwaarde biedt en leidt tot een groter scholingseffect.

5.2 Beperkingen van het onderzoek

Gedurende dit onderzoek heeft de onderzoeker gepoogd zoveel mogelijke rekening te houden met de kwaliteit. Toch kent dit onderzoek een aantal beperkingen, die hieronder genoemd zullen worden.

Ten eerste is de betrouwbaarheid van het onderzoek beperkt. De onderzoeker heeft, met het doel van het onderzoek voor ogen, er voor gekozen om in de interviews veelvuldig door te vragen als de situatie daar om vroeg. Het doorvragen gebeurt in elk interview op een ander moment, zodat de systematische wijze van waarnemen deels verdwijnt. Dit heeft gevolgen voor de mate van generaliseerbaarheid van het onderzoek, die laag is. Aan de andere kant verhoogt het doorvragen de interne validiteit van het onderzoek, wat met het doel van het onderzoek in gedachte de doorslag gaf.

Daarbij dient de rol en de aanwezigheid van de onderzoeker bekeken te worden. Resultaten zijn behaald middels interviews, zijn verbatim transcript verwerkt, maar dienen tevens geïnterpreteerd te worden. In die fase kan de onderzoeker uitkomsten op een andere manier geïnterpreteerd hebben dan een respondent bedoeld heeft. Er waren voor de onderzoeker twee redenen om geen membercheck uit te voeren. Ten eerste is er rekening gehouden met de respondenten, die in een drukke periode van werkzaamheden zaten en waarvan een aantal aangaf geen behoefte te hebben aan een terugkoppeling van resultaten. Zij waren in een later stadium wel geïnteresseerd in het eindproduct, maar een terugkoppeling gedurende het onderzoek werd niet nodig geacht. De tweede reden was dat de onderzoeker bij het analyseren van de interviews voldoende overtuigd was van de goede interpretatie ervan. Samen waren deze twee redenen aanleiding voor de onderzoeker om geen membercheck uit te voeren.

Bovendien kan de wijze van data verzamelen, het persoonlijke interview, er toe geleid hebben dat respondenten zich niet ten volle hebben uitgelaten. Elk interview is op dezelfde wijze aangevangen, met een duidelijke uitleg van het onderzoek, de nadruk op anonimiteit en de vraag of het interview mocht worden opgenomen. Ondanks deze voorbereiding kunnen respondenten zich niet volledig vrij hebben uitgelaten en zou informatie niet volledig naar buiten zijn gekomen. Dit gevoel heeft de onderzoeker een aantal maal gehad en heeft hij proberen weg te nemen door een respondent zoveel mogelijk op het gemak te stellen en te

benadrukken wat de rol was van de respondent. Bovendien werd er getracht op een goede en vertrouwenwekkende manier door te vragen op de momenten dat dit gevoel ontstond.

Een ander punt is dat een tweetal interviews voortijdig gestopt is, waardoor niet alles in dezelfde setting kon plaats vinden. Dit heeft tot gevolg gehad dat er enkele vragen niet in een persoonlijk interview konden plaats vinden, maar dat dit moest gebeuren via de e-mail. Dit kan er toe geleid hebben dat op enkele zaken minder goed kon worden doorgevraagd, de communicatie anders is en zaken net iets anders geïnterpreteerd konden worden dan in een persoonlijk interview. Bij het eerste afgebroken interview was de reden dat de respondent werd weg geroepen voor een spoedgeval. Het tweede interview werd afgebroken wegens een tekort aan tijd, omdat de respondent minder tijd had ingepland dan de onderzoeker verzocht had.

Zoals reeds genoemd is, heeft de onderzoeker zijn redenen gehad om geen membercheck uit te voeren en deze redenen waren tevens op deze laatste twee punten van toepassing.

Gedurende het onderzoek heeft er geen onderzoekertriangulatie plaats gevonden, waardoor de validiteit en betrouwbaarheid enigszins kan zijn aangetast. De onderzoeker heeft er wel zorg voor gedragen dat er geregeld contact plaats vond met de begeleider en een contactpersoon binnen Sophia Revalidatie, zodat het onderzoek wel in de gaten werd gehouden.

6. Conclusie

Met een kwalitatief onderzoek is gedurende deze masterthesis onderzoek gedaan naar het effect van scholing op individuele performance. Met een veranderende maatschappij, en specifieke zorgontwikkelingen, wordt scholing als een belangrijk middel gezien om te blijven voldoen aan een effectieve en kwalitatief goede gezondheidszorg. Dit heeft tot gevolg dat er veel tijd en kosten besteed worden aan scholing. Wat echter weinig zichtbaar is en wordt gemaakt, is het effect wat deze investering daadwerkelijk oplevert. Het doel van dit onderzoek was om hier inzicht in te verlenen en te onderzoeken hoe dit plaats vindt binnen Sophia Revalidatie, teneinde kennis bij te dragen aan de verbetering van het scholingsproces binnen Sophia Revalidatie. Met dit onderzoek heeft dit geleid tot meer inzicht op welke wijze scholing effect sorteert, waar men rekening mee dient te houden en op welke wijze het mogelijk is om scholingseffecten zichtbaar te maken.

De deelvragen hebben een bijdrage geleverd aan het verkrijgen van een meer inzicht in scholing en uiteindelijk bijgedragen aan de beantwoording van de hoofdvraag. In het hoofdstuk resultaten is elke deelvraag besloten met een conclusie, wat als antwoord kan worden gezien op de deelvraag.

In deze conclusie zal de hoofdvraag van dit onderzoek beantwoord worden. De hoofdvraag luidt:

“Op welke wijze heeft scholing binnen Sophia Revalidatie effect op de individuele performance?”

Scholing, ‘elke opleiding of cursus die de werkgever initieert, faciliteert en geheel of gedeeltelijk financiert’ (CBS 2011), heeft op meerdere manieren effect op de individuele performance, ‘de overeenkomst tussen het arbeidsdoel en de uitkomst van het proces waardoor een persoon het doel tracht te realiseren’(Roe 1997). Het biedt werknemers de kans om te investeren in persoonlijke kennis en vaardigheden, wat tot tevredenheid leidt en de mogelijkheid biedt om betere handelingen te verrichten om zodoende de kwaliteit van de zorgverlening in het primaire proces te vergroten. Het effect van scholing is niet voor iedereen binnen Sophia Revalidatie hetzelfde, want persoonlijke karakteristieken hebben positieve dan wel negatieve invloed op de scholingsintentie en de scholingstransfer. Hoe hoger de leeftijd, hoe minder werknemers geneigd zijn tot scholing en hoe minder het effect te merken is. Een lagere intelligentie en opleidingsniveau blijken te leiden tot minder scholingsinteresse, terwijl een hoge motivatie zowel leidt tot meer wil om te leren als om het

geleerde te delen en in de praktijk toe te passen. De transfer van het geleerde naar de werksituatie wordt tevens beïnvloed door de werk- en trainingsinvulling, want hoe meer scholing direct gerelateerd is aan de werkzaamheden hoe vaker en effectiever dit gebeurt en hoe meer effect scholing op die manier heeft op de individuele performance. Als bekeken wordt hoe de inhoud van een scholing zich verhoudt tot het effect op de individuele performance, dan geldt dat hoe specifiek een training is, hoe makkelijker de transfer plaats kan vinden en beter een effect op te merken is, en hoe algemener een training wordt ingevuld, hoe meer tijd en moeite het kost om het geleerde te transfereren en effecten op te merken. Voor de transfer geldt bovendien dat de ervaren steun en de werkdruk in de werkomgeving van belang zijn. Hoe meer steun iemand voelt van de afdeling om het geleerde te implementeren, hoe eerder en makkelijker dit plaats vindt, terwijl een hoge werkdruk leidt tot minder ruimte om de transfer te laten plaats vinden en om nieuwe kennis over te dragen. Training op het werk, 'on the job training', wordt daarom als effectief ervaren, omdat het gehele team dezelfde basis leert, concrete werksituaties kunnen worden geoefend, draagvlak en verbondenheid groot is en opgedane kennis zo eenvoudiger toe te passen is. Van veel van de invloedrijke factoren, zoals een verkeerde training, ongelijkheid in kennis, geen steun en tijd, teveel theorie en geen concrete werksituatie, wordt op deze manier afstand genomen en dat leidt tot een effectievere scholing voor zowel het individu als het team.

7. Aanbevelingen

Uit het onderzoek zijn aanbevelingen op te stellen voor wetenschappelijk vervolgonderzoek en praktische aanbevelingen voor Sophia Revalidatie.

7.1 Wetenschap

Het blijkt dat theorieën gericht op het effect te meten van scholing, te beperkt zijn voor zorginstellingen. De mogelijkheid om echte gedragsveranderingen te bepalen ontbreekt. Extra vervolgonderzoek zou wenselijk zijn en een goede aanvulling kunnen zijn op de bestaande literatuur. Het is dan met name interessant om onderzoek te verrichten wat specifiek gericht is op zorginstellingen. De theorie of het instrument wat hiervoor ontwikkeld zou worden, dient te voldoen bij zowel algemene als specifieke zorgscholing.

Bovendien is het interessant een vervolgonderzoek te verrichten naar het gebruik van ‘A DIM E Framework’ van Werner & DeSimone (2009), omdat blijkt dat het op dit moment in deze specifieke casus niet (geheel) wordt toegepast, maar waarvan onderdelen wel effectief gevonden worden. Een grootschaliger onderzoek naar deze theorie kan inzicht bieden in welke mate deze theorie in zorginstellingen wordt toegepast.

Vervolgonderzoek zou zich ook kunnen richten op de invloed van kennisoverdracht op meer of minder scholing. In deze casus wordt aangenomen dat kennisoverdracht van een scholingsdeelnemer aan collega's leidt tot minder scholing van die collega's, omdat de kennis via de overdracht al binnen is. Het is de vraag of dit altijd en voor elke scholing op gaat.

Een ander vervolgonderzoek wat kan plaats vinden is de wijze waarop een evaluatie het best kan worden ingevuld. Uit deze casus blijkt dat een combinatie van een standaardvragenlijst en een persoonlijke terugkoppeling als effectief wordt ervaren, omdat dit de sterke kanten van beide methodes benut. De standaardvragenlijst is snel en goed overzichtelijk te maken, terwijl de persoonlijke terugkoppeling tot meer diepgang kan leiden en zo extra informatie van een scholing naar boven kan halen.

7.2 Praktijk

Uit het onderzoek kunnen een aantal praktische aanbevelingen opgesteld worden die gelden voor Sophia Revalidatie, een gedeelte hiervan is gebaseerd op paragraaf 5.7 van de resultaten. Deze aanbevelingen zijn deels toegespitst op de specifieke onderzochte casus van

het onderzoek en dat betekent dat de mate van generaliseerbaarheid van de aanbevelingen verschilt. Enkele aanbevelingen zullen tevens gelden voor andere zorginstellingen, die zich herkennen in de omstandigheden, terwijl een aantal aanbevelingen geheel toegespitst zijn op Sophia Revalidatie.

7.2.1 Analyse scholingsbehoefte en scholingsnoodzaak

Het Sophia Revalidatie dient bewust aandacht te besteden aan het voortraject van scholing. Het is zaak om de scholingsnoodzaak en scholingsbehoefte te analyseren en in kaart te brengen. Op deze manier wordt voorkomen dat mensen op scholing gestuurd worden, terwijl dit geen oplossing brengt of meerwaarde heeft. Dus is het aan te raden in de voorbereidingsfase met betrokkenen de concrete vraag, behoefte of probleem te formuleren en te bepalen of scholing de manier is om dit op te lossen.

Om het totale plaatje in beeld te krijgen, zou Sophia Revalidatie moeten bepalen en inzichtelijk maken waar het in de toekomst wil staan met de organisatie, afdelingen en teams. Door deze toekomstvisie voor ogen te hebben, kan het duidelijk worden waar en wanneer er competenties gemist (gaan) worden en kunnen deze worden ontwikkeld middels scholing. Dit voorkomt een persoonsafhankelijk jaarlijks ad hoc beleid met scholing toewijzen.

Het is aan te raden om een doel te formuleren wat men met de scholing wil bereiken. Aan de hand van het probleem en de daarvoor bestemde scholing, kunnen concrete doelen geformuleerd worden. Er kan op dat moment worden afgesproken wat medewerkers na afloop moeten weten, kunnen en doen. Door doelen te concretiseren, worden mensen gedwongen stil te staan bij wat een training kan opleveren en bovendien kunnen vooraf gestelde doelen en verwachtingen achteraf goed worden geëvalueerd. Concrete doelen kunnen immers concreet worden geëvalueerd, terwijl als er vooraf niks wordt vastgesteld, er ook niet vergeleken kan worden in hoeverre de scholing aan het doel voldaan heeft

7.3.2 Scholing verstandig invullen

Sophia Revalidatie doet er verstandig aan bij invulling van de scholing rekening te houden met de transfercondities. Dit houdt in dat de werk- en trainingsinvulling goed gefaciliteerd dienen te worden en dat er aandacht bestaat voor persoonlijke kenmerken van werknemers.

Om scholing effectief te laten plaats vinden, zou het goed zijn zoveel mogelijk gebruik te maken van ‘on the job training’, omdat dit een trainingsmethode is die het best invulling biedt aan de transfercondities, zelf vorm te geven is en zo leidt tot de meest effectieve leermethode voor het individu.

Door teamscholing in te zetten wordt niet enkel de individuele leerprestaties vergroot, maar leert het team als geheel. Dit leidt tot een soepelere transfer van het geleerde door het hele team, wat uiteindelijk de teamprestaties vergroot en de kwaliteit verbetert.

7.3.3 Evaluatie

Sophia Revalidatie dient gestructureerd gebruik te maken van evaluaties, omdat dit het effect van een scholing kan vergroten.

De evaluatie kan het best plaats vinden door middel van een standaardvragenlijst gekoppeld aan een persoonlijke behandeling in een functioneringsgesprek. Op deze manier worden enerzijds diepgang bereikt, terwijl het anderzijds goed overzichtelijk te maken is.

Het is zaak gedurende het scholingsproces de evaluatie te benadrukken. Al bij de analyse van de scholingsbehoefte dient hier op te worden gestuurd, middels het stellen van doelen die geëvalueerd kunnen worden en de verduidelijking van de evaluatiemethode.

7.3.4 Kennis- en informatieoverdracht

Sophia Revalidatie kan zorg dragen voor een effectievere scholing, door ruimte te creëren voor kennisoverdracht. Enerzijds verhoogt dit de kwaliteit van het geleerde en anderzijds kunnen kosten van overbodige scholing gedrukt worden. Door de kennis te delen, leert scholingsdeelnemer bewust na te denken over het geleerde, wat het effect vergroot. Bovendien komen door de kennisoverdracht meer mensen op de hoogte van de scholing, zonder dat er extra tijd en geld in geïnvesteerd moet worden.

De informatieoverdracht door heel Sophia Revalidatie leidt ertoe dat het overzichtelijk wordt waar welke kennis zit en wie welke opleiding gevolgd heeft. Op deze manier wordt voorkomen dat problemen en scholingsvragen binnen een beperkte kring blijven circuleren. De informatie kan gebruikt worden om in een eerder stadium problemen op te lossen, onnodige scholing te voorkomen en om te achterhalen wat bepaalde scholing voor zin heeft gehad.

Literatuurlijst

- Appelbaum, E., T. Bailey, P. Berg & A. Kalleberg. 2000. *Manufacturing advantage: Why high performance work systems pay off*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Arthur Jr.W. & W. Bennett Jr. & P.S Edens & S.T. Bell. 2003. 'Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features'. *Journal of Applied Psychology*, Vol 88(2): 234-245
- Baldwin, T.T.& J. K. Ford. 1988. 'Transfer of training: a review and directions for future research'. *Personnel Psychology* 41: 63-105.
- Baron, J.N. & D. M. Kreps. 1999. *Strategic Human Resources: frameworks for general managers* . New York: Wiley.
- Baroncini, B. 2010. *Betere prestaties in de zorg door strategische rol HRM* [internet]. P&O actueel, 10-09-2010 [aangehaald op 11-03-2012]. Bereikbaar op <http://www.penoactueel.nl/management/betere-prestaties-in-zorg-doorstrategische-rol-hrm-5927.html>
- Beardwell, J. & T. Claydon. 2007. *Human resource management. A contemporary approach*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Berrety, T. & J. de Koning & M. Spijkerman & K. Zandvliet. 2009. *Toekomstige personeelsknelpunten in zorg en welzijn: verkenning en oplossingen*. Rotterdam: SEOR
- Breman, P. en J. Bruinsma (2006). Leidt competentie tot prestatie? *Tijdschrift voor HRM*, 2, 61-72
- Boeijs, H. 2005. *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Den Haag: Boom Onderwijs.
- Borghans, L. & B. Golsteyn & A. de Grip. 2007. 'Werkend leren'. *ESB*. 92(4509), 260–263.
- Borghans, L. & B. Golsteyn & A. de Grip. 2007. Opleidingsbereidheid en – deelname: beïnvloedende factoren. *Handboek effectief opleiden*.

- Boselie, P., G. Dietz, C. Boon. 2005. ‘Commonalities and contradictions in HRM and performance research’. In: *Human Resource Management Journal*.
- Boselie, J.P., M. Hesselink, J. Paauwe, T. van der Wiele. 2001. *Human Resource Management and Performance: Commitment Orientated Work Systems through the eyes of Employees*. Paper presented at the Academy of Management Meeting, Washington.
- Boselie, P. & J. Paauwe. 2002. *Het geheim ontrafeld? De bijdrage van Strategisch Human Resource Management aan prestatieverbetering*. M&O, Tijdschrift voor Organisatiekunde en Sociaal Beleid, 56, 4, 5-24.
- Boudrea, J.W. & P. M. Ramstad. 2007. *Beyond HR. The New Science of Human Capital*. Boston: Harvard Business School Press.
- Bowen, D.E. & C. Ostroff. 2004. *Understanding HRM-firm performance linkages: the role of the “strength” of the HRM system*. *Academy of Management Review* 29(2)
- Boxall, P. & J. Purcell. 2003. *Strategy and human resource management*. China: Palgrave Macmillan.
- Braster, J.F.A. 2000. *De kern van casestudy’s*. Assen: Van Gorcum.
- Breukelen, J. van, & J. Paauwe. 2007. *Stimulerend personeelsmanagement*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Brouwers, K.M.P. & Y. van der Burgh. 2000. *Scholing van werknemers: Een verkenning*. Zoetermeer: EIM.
- Burke, L.A. & H.M. Hutchins 2007. ‘Training transfer: An integrative literature review’. *Human Resource Development Review* 6.
- (CBS). 2011. *Deelname aan en kosten van bedrijfsopleidingen* [Internet]. Centraal Bureau voor de Statistiek, 05-11-2007 [aangehaald op 11-10-2011]. Bereikbaar op [http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?DM=SLNL&PA=37945gld&D1=0-75&D2=0&D3=0&D4=\(1-11\)-1&VW=T](http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?DM=SLNL&PA=37945gld&D1=0-75&D2=0&D3=0&D4=(1-11)-1&VW=T)
- (CBS). 2012. *Begrippen*. [Internet]. Centraal Bureau voor de Statistiek, [aangehaald op 03-02-2012]. Bereikbaar op <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/methoden/begrippen/default.htm?ConceptID=106>

- Clarke, N. 2002. 'Job/work environment factors influencing training transfer within a humanservice agency: someindicative support for Baldwin and Ford's transfer climate construct'. *International Journal of Training and Development* 6(3)
- Colquitt, J.A. & J.A. LePine & R.A. Noe. 2000. 'Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research'. *Journal of Applied Psychology* 85.
- Curson, J.A. & M.E. Dell. 2010. 'Who does workforce planning well? Workforce review team rapid review summary.' *International Journal of Health Care Quality Assurance* 23 (1):110-119.
- Dekker, A. 2011. Dat werkgevers snijden in de scholingskosten is geen probleem! [Internet]. HR Professionals, 21-07-2011 [aangehaald op 11-10-2011]. Bereikbaar op http://www.hrbase.nl/group/hrprofnnl/forum/topics/dat-werkgevers-snijden-in-de?xg_source=activity
- Doorewaard, H. & W. de Nijs. 2004. *Organisatieontwikkeling en human resource management*. Utrecht, Lemma.
- Eseryel, D. 2002. 'Approaches to Evaluation of Training: Theory & Practice'. *Educational Technology & Society* 5(2).
- Gelderblom, A. 2007. Scholing van werkenden via ICT: Deelname, kosten en baten. Rotterdam: SEOR.
- Goudswaard, 2009. Belang van schooling. *Tijdschrift voor Openbare Financiën* 41 (1): 45-71
- Groot de, S.A. 2005. *Presteren met professionals. Prestatieverbetering binnen kennisintensieve organisaties*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Guthrie, J. 2001. High-involvement work practices, turnover, and productivity: Evidence from New Zealand. *Academy of Management Journal* 44 (1): 180-190.
- Harris, R. & P. Willis & M. Simons & E. Collins. 2001. 'The Relative Contributions of Institutional and Workplace Learning Environments: an analysis of apprenticeship training'. *Journal of Vocational Education and Training* 53 (2)
- Holton, E.F. 1996. The flawed four level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly* 7 (1), 5-21.

- Holton, E.F. 2005. Holton's evaluation model: new evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7, 37-54.
- Huselid, M. A. 1995. The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance. *Academy of Management Journal* 38: 635–672.
- Jacobs, R.L. 2003. *Structured On-The-Job-Training: Unleashing Employee Expertise in the Workplace*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Keijzer, L. & S. Oomens & A. Hazelzet. 2009. Scholingsintentie van lager opgeleide werknemers. *Opleiding & Ontwikkeling*: 23-26
- Kessels, J.W.M. & C.A. Smit. 1996. *Het achtveldeninstrument: analysekader voor opleidingseffecten*. Utrecht: The Learning Company
- Kessels, J.W.M. & C.A. Smit. 2007. *Opleidingskunde. Een bedrijfsgerichte benadering van leerprocessen*. Deventer: Kluwer.
- Kirkpatrick, D.L. 1994. *Evaluating training programs. The four levels*. San Francisco: Berrett Koehler Publishers.
- Kluijtmans, F. 2008. *Bedrijfskundige aspecten van HRM*. Groningen: Noordhoff Uitgeverij bv.
- Kontoghiorghes, C. 2002. 'Predicting Motivation to Learn and Motivation to Transfer Learning Back to the Job in a Service Organization: A New Systemic Model for Training Effectiveness'. *Performance Improvement Quarterly* 15(3): 114-129
- Köroglu, B. 2008. *De effecten van een opleiding: Meten en verbeteren*. Enschede: University of Twente.
- Laird, D. & S.S. Naquin & E.F.Holton. 2003. *Approaches to training and development*. Perseus books.
- Lim, D.H. & S.D. Johnson. 2002. 'Trainee perceptions of factors that influence learning transfer'. *International Journal of Training and Development* 6(1): 36-48

- Lim, D.H. & M.L. Morris. 2006. 'Influence of Trainee Characteristics, Instructional Satisfaction, and Organizational Climate on Perceived Learning and Training Transfer'. *Human Resource Development Quarterly* 17(1):85-115
- Locht, M van der & T. Visser & Y. van der Weele. 2009. 'Transfer bij vaardigheidstrainingen. Cruciale factoren in het proces van transfer'. *Opleiding & Ontwikkeling* 22(10): 15-18.
- Loo, J. van & A. de Grip. 2003. *Loont het investeren in personeel?* Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Lucassen, P.L.B.J. & T. C. Olde Hartman. 2007. *Kwalitatief onderzoek: praktische methoden voor de medische praktijk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Maso, I. & Smaling, A. & Redactie. 1990. *Objectiviteit in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Montemayor, E. F. 1996. Congruence between pay policy and competitive strategy in highperformance firms. *Journal of Management*, 22: 889–908.
- Morrow jr., J.R. & A.W. Jackson & J.G. Disch & D.P.Mood. 2010. *Measurement and Evaluation in Human Performance*. Leeds: Human Kinetics
- Mortelmans, D. 2009. Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden. Leuven: Acco. [2007]
- Nelissen, J. 2007. 'Scholing alleen werkt niet'. *ESB* 328-331
- Nijman, D-J. J. M. 2004. *Supporting transfer of training: Effects of the Supervisor*. Enschede: University of Twente.
- OECD (2006) *Education at a glance*, OECD indicators 2006. Parijs: OECD Publication 12/09/2006.
- Paauwe, J. 2004. *HRM and Performance: achieving long term viability*. Oxford: university press.
- Paauwe, J. & P. Boselie. 2008. *HRM and Performance: What's next?* Cornell: Cornell University
- Paauwe, J. & R. Richardson. 1997. 'Introduction special issue on HRM and performance'. *The International Journal of Human Resource Management*, 8, 3, 257-262.

- Reid, M.A. & H. Barrington & M. Brown. 2004. *Human Resource Development. Beyond training interventions*. London: Chartered Institute of Personnel and Development [1986]
- Rothwell, J.W. & H.C. Kazanas. 2004. *Improving on-the-job training. How to Establish and Operate a Comprehensive OJT Program*. San Fransisco: Pfeiffer
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.
- Sanders, J. & A. de Grip & J. van Loo. 2003. 'Scholing als wapen in de strijd tegen competentieveroudering'. *Tijdschrift voor HRM 1: 95-115*
- Sanders, K.. & J. K. Looise. 2006. 'The value of HRM?! Optimising the architecture of HRM'. *Management Revue*,17(3): 219-222.
- Suijker, F. & R. van Opstal. 2007. 'Scholing van werknemers vermindert werkloosheid niet'. *ESB 92 (4513): 404-406*.
- Veld, M. & J. Paauwe. & P. Boselie. 2010. 'HRM and stategic climates in hospitals: does the message come across at the ward level?' *Human Resource Management Journal 20 (4): 339-356*.
- Verweij, J. & Heida, A. & Veenman, M. 2003. *Trainingsevaluatie. Onderwijs en gezondheidszorg 27*.
- Walburg, J.A. 2003. *Integrale kwaliteit in de Gezondheidszorg: van Inspecteren naar Leren*. Deventer: Kluwer. [1997]
- Wei-Tao Tai. 2006. "Effects of training framing, general self-efficacy and training motivation on trainees' training effectiveness". *Personnel Review*. Vol. 35(1): 51 – 65
- Werner, J.M. & DeSimone, R.L. 2009. *Human Resource Development*. South-Western: Cengage Learning.
- Wijk, K.P van. 2006. *De Service Care Chain. De invloed van Service en HRM op de realisering van vraaggerichte dienstverlening*. hoofdstuk 2 en 3.
- Wilson, J.P. 2005. *Human Resource Development: Learning & Training for individuals & organizations*. Londen: Kogan Page. [1999]

- Winden, P. van. 2001. 'Reacties op krapte; schooling of belonging'. *EBS* 86 (4321): 660- 663.
- Yamnill, S. & G. N. McLean. 2001. 'Theories Supporting Transfer of Training'. *Human Resource Development Quarterly* 12(2): 195-208

Extra documentatie

www.sophiarevalidatie.nl

Sophia Revalidatie: Opleidingsvisie

Bijlage 1:

Organisatieomschrijving

Sophia Revalidatie is een revalidatie instelling in de regio Haaglanden, met locaties in Den Haag, Delft, Gouda en Zoetermeer. De instelling biedt revalidatie op specialistisch niveau voor kinderen, jongeren en volwassenen. Middels intensieve samenwerking tussen meerdere disciplines wordt er mét en voor de patiënt gewerkt met als doel de patiënt te helpen de door haar/hem gewenste rol in de samenleving (weer) zo goed mogelijk te kunnen vervullen, ondanks eventuele participatieproblemen.

Op alle locaties wordt poliklinische revalidatiezorg gegeven. Indien opname noodzakelijk is, kan men terecht op de grootste locatie, Sophia Revalidatie Den Haag, waar ook klinische revalidatie wordt aangeboden. Qua zorgaanbod is de instelling op deze manier verdeeld in drie clusters, te weten Poliklinische Revalidatie Kinderen (PRK), Poliklinische Revalidatie Volwassenen (PRV) en Klinische Revalidatie (KR). In figuur 1 is het organogram te zien:



Figuur 1: Organogram Sophia Revalidatie (www.sophiarevalidatie.nl)

Naast het aanbod op de zorglocaties, werkt Sophia Revalidatie nauw samen met de mytyl- en tylytscholen in Den Haag en Delft. Mytyl- en tylytscholen zijn aangepaste scholen voor kinderen met een handicap. Hier wordt het kind zowel door leerkrachten als door een behandelteam begeleid, waarin het uitgangspunt is dat leer- en revalidatiedoelen op elkaar zijn afgestemd.

Bijlage 2:

Topiclijst

Introductie zelf

Introductie respondent

Opleiding: - Welke
- Waarom

Belang: Wat is de bijdrage? Waarom aanbieden?

Behoeft: Hoe wordt het geregeld? Wie geeft aan en waarom?

Rollen: Wat is de rol van de organisatie bij scholing? En van leidinggevende en medewerker?

Afspraken: Wat wordt er afgesproken bij start van de scholing?

Effect: Wat heeft het opgeleverd? Hoe merk je dat?

Huidige meting: Is er iets van evaluatie of meting? Voldoet het?

Toekomst meting: Wat kan hier beter? Hoe zou het moeten plaats vinden? Wat moet er sowieso in?

Inzicht: Kan effect inzichtelijk gemaakt worden? Hoe? Wat moet je zien?

Invloed: Wat beïnvloedt scholing? Waarom ga je en waarom lukt iets wel of niet?

Programma: Wanneer is iets een goed trainingsprogramma? Wanneer effect?

Ruimte: Hoe wordt er om je heen met scholing omgegaan? Hoe kijken ze ernaar? Krijg je ruimte om te leren?

Transfer: Hoe kan scholing effect hebben in het werk? Met wat moet je rekening houden bij je werk?

Effectief: Wordt scholing op dit moment effectief ingezet?

Beleid: Uit welke onderdelen bestaat het scholingsbeleid? Voldoende? Wat beter?

Afsluiting