

# 22 BEPALEN VAN IMPACT OP WERKRESULTATEN

## VAN GESLAAGDE DAG NAAR IMPACTVOLLE LEERINTERVENTIE

Suzanne Verdonschot



### PERSOONLIJKE VERBINDING

#### EEN CIJFER VOOR DE IMPACT? ONMOGELIJK!

Het valt mij op dat wij, leer- en opleidingskundigen, niet gemakkelijk uitspraken doen over de doorwerking van leerinterventies die wij organiseren. Enige tijd terug begeleidde ik een bijeenkomst waarin HRD-adviseurs, werkzaam in verschillende contexten, bijeenkwamen om te leren over impactevaluatie. Ik vroeg hun om een interventie te noemen die zij onlangs realiseerden en waar zij trots op zijn. Elk van hen noemde een training, traject of programma en beschreef enthousiast wat het de moeite waard maakte. Toen ik hun vervolgens vroeg een cijfer te geven voor de impact van deze interventie, bleek dat lastiger. Ze antwoordden: 'Dat kan ik moeilijk zeggen want ik was er niet bij naderhand, toen de mensen het in praktijk moesten brengen.' En: 'Een cijfer voor de impact kan ik onmogelijk geven. Ik wil wel een 9 geven voor de kwaliteit van de interventie zelf. Het was een geslaagde tweedaagse.' Zelf vind ik het ook niet gemakkelijk om iets te zeggen over een doorwerking waar je zelf niet bij was. Het gaat ons kortom niet gemakkelijk af om een uitspraak te doen over de impact van interventies die wij ontwerpen of begeleiden. Dat vind ik buitengewoon interessant. We *zeggen* graag dat leren moet bijdragen aan de prestaties op het werk. Maar in praktijk is het nog knap lastig om hier werkelijk iets over te *weten*.

De afgelopen jaren ben ik daarom gaan experimenteren met verschillende methodes voor het bepalen van impact van leerinterventies. Ik nodigde studenten (in de vakgebieden onderwijskunde, psychologie en bedrijfskunde) uit om met mij op te trekken in dit onderzoek. We hebben in de loop van twee jaar een levendig leernetwerk opgebouwd. Ieder houdt zich bezig met een impactonderzoek in de praktijk. Om de week werken we een middag aan de vragen die ieder tegenkomt in het onderzoek. Dit zijn professionaliseringsbijeen-

komsten waar we nieuwe aanpakken en ideeën voor impactonderzoek bedenken, methodologische problemen oplossen, feedback geven op elkaars producten en plezier maken. In eerste instantie begon dit leernetwerk met mijn eigen fascinatie voor impactonderzoek. Nu ik er langer mee bezig ben, kom ik erachter dat er ook anderen zijn voor wie impactonderzoek een actueel thema is. Zo is het gezelschap aan tafel bij de leernetwerkbijeenkomsten flink uitgebreid omdat steeds meer organisaties op zoek zijn naar methodes om te bepalen wat nu de impact is in het werk van interventies die zij doen of aanbieden. Daarnaast kom ik het woord 'impact' veel vaker tegen in offerteaanvragen dan tien jaar geleden. En ten slotte zie ik dat er recente publicaties zijn in het Nederlands over het bepalen van impact (zie bijvoorbeeld Obdeijn & Lubberts, 2014).

Toch is het concept van evaluatie allerminst nieuw en maak ik in het onderzoek veel gebruik van oudere bronnen. Bijvoorbeeld de klassieker van Kirkpatrick en Kirkpatrick over de vier niveaus van evaluatie uit 1994, en de concrete methode van Brinkerhoff voor het bepalen van impact uit 1994. Deze combinatie van oude inzichten en recente belangstelling beschrijf ik in dit hoofdstuk als een evolutie.

## BESCHRIJVING VAN DE EVOLUTIE

### VAN EEN TRAININGSEVALUATIE NAAR HET BEPALEN VAN IMPACT OP WERKRESULTATEN

De evolutie die in dit hoofdstuk aan de orde komt, is samen te vatten als: van evalueren van leertrajecten naar bepalen van impact van leertrajecten op het werk en op de organisatie. Je zou ook kunnen zeggen: van evaluatie die zich richt op trainingseffecten naar evaluatie die zich richt op werkgedrag. Zo lang als er leertrajecten ontworpen worden, spreken we over het belang van de evaluatie ervan. Het algemeen model voor onderwijskundig ontwerp (Plomp, 1982) schrijft voor dat na het vooronderzoek, ontwerp en de realisatie een evaluatie moet plaatsvinden. Het model van Kirkpatrick & Kirkpatrick (1994) bestaat uit vier niveaus van evaluatie en wordt vaak gebruikt als raamwerk voor het uitvoeren van dergelijke evaluaties (zie paragraaf Niveaus van evaluatie). Het lijkt erop dat de afgelopen tijd een verschuiving heeft plaatsgevonden van het evalueren van het *leren* naar het evalueren van de impact van nieuwe acties in het *werk*. Anders gezegd: van het evalueren van de eerste twee niveaus van Kirkpatrick (Hoe vond je de training? En: Heb je werkelijk wat bijgeleerd?) naar de laatste twee niveaus (Ben je wat anders gaan doen in je werk? En: In hoeverre levert dit ook resultaten op voor jouw organisatie?). In de volgende drie paragrafen komen drie mogelijke verklaringen voor de recente aandacht aan bod.



## **LEERTRAJECTEN WORDEN VAKER ONTWERPEN MET HET OOG OP HET WERK. EVALUATIE GROEIT DAARIN MEE**

Of het nu gaat om cabinepersoneel in een vliegtuig of om leidinggevend in een supermarktorganisatie, voor iedereen geldt dat het beter worden in je vak het beste werkt als het leertraject je voorbereidt op het echte werk. Niet 'eerst theorie en dan praktijk' maar direct leren in en dichtbij de echte – en vaak weerbarstige – werkcontext (Rondeel & Verdonschot, 2016, p. 177). Deze ontwikkeling wordt vanaf het eind van de jaren tachtig steeds duidelijker zichtbaar. Het bleek namelijk helemaal niet vanzelfsprekend voor medewerkers om dat wat zij leerden ook toe te passen in hun dagelijkse werk (zie bijvoorbeeld het onderzoek door Baldwin & Ford, 1988). Dit werd het 'transferprobleem' genoemd en zorgde voor een besef dat leren dicht bij het werk georganiseerd moest worden. Marsick en Watkins (1990) zeggen dat de aandacht naar aanleiding van dit transferprobleem is gaan verschuiven van 'opleiden' naar 'leren'. Dit betekent dat de werkplek steeds meer wordt gezien als de plaats om medewerkers te helpen beter te worden in hun werk. Hoewel dit besef er inmiddels al zo'n twintig jaar is, heeft het wat langer geduurd voor er ook instrumenten voorhanden waren, en de benodigde ervaring, om leertrajecten ook werkelijk vorm te geven op basis van concrete praktijksituaties in plaats van competentieprofielen. Inmiddels zijn er meer voorbeelden te vinden van leertrajecten die deelnemers toerusten op de complexe uitdagingen die zij ervaren in hun dagelijkse werk (zie bijvoorbeeld de verschillende casussen in Rondeel, 2012). Ook zijn er meer instrumenten te vinden die de HRD'er hierbij kunnen helpen. Te denken valt aan de kritische incidentenmethode, het 4C/ID-model en principes uit 'design thinking'.

Nu het gebruikelijker is om kritische situaties in het echte werk als startpunt te nemen voor een ontwerp van een leertraject, ligt het ook voor de hand om de evaluatie van zo'n traject te betrekken op het werk. In plaats van evaluatie van leertrajecten enkel te richten op het niveau van 'reactie' en 'leren' ontstaat belangstelling om de evaluatie in te steken op het niveau van 'gedrag' en 'resultaten' (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006).

## **DOOR TOENEMENDE OPENHEID VOOR HET MAKEN VAN FOUTEN IS ER MEER RUIMTE VOOR IMPACTONDERZOEK**

Van fouten kun je leren. Toch worden fouten vaak niet verwelkomd als kans om te leren. Sterker nog, het afschuiven van verantwoordelijkheid, het ontkennen of toedekken van de fout en defensieve routines zijn in veel werkomgevingen gebruikelijk (zie bijvoorbeeld Argyris & Schön, 1978 en Edmundson, 1996). De afgelopen paar jaren lijkt hier wat verandering in te ontstaan. Er is meer aandacht voor nieuwsgierigheid, twijfelen en fouten maken in de context van het werk (Verdonschot & Spruyt, 2015). In de wetenschappelijke wereld is er nog altijd aandacht voor het leren van fouten (zie bijvoorbeeld Frese & Keith, 2015 en Bauer & Harteis, 2012). In landelijke dagbladen beïnvloeden opinieleiders zoals Bas Heijne, Maxim Februari en Louise O. Fresco ons denken over fouten (zie bijvoorbeeld de column van Heijne van zaterdag 16 april 2016 in NRC). In de wereld van alledag zijn er verschillende initiatieven die de aandacht vestigen op fouten maken met de bedoeling het leren ervan te stimuleren. Denk aan een Princeton-hoogleraar die een cv van fouten publiceert

(nieuwsbericht NOS op 30 april) of neem het 'Instituut voor briljante mislukkingen' ([www.briljantemislukkingen.nl](http://www.briljantemislukkingen.nl)).

Het is heel goed mogelijk dat deze belangstelling voor het leren van fouten bijdraagt aan een zekere nieuwsgierigheid naar de impact van leerinterventies op het werk. Stel je voor: een HRD-functionaris evalueert de impact van een training voor secretaresses en komt erachter dat zij vrij weinig hebben kunnen doen in hun dagelijkse werk met wat zij aangereikt kregen in de tweedaagse. In een werkomgeving waar fouten afgestraft worden is de HRD'er misschien terughoudend om deze resultaten naar buiten te brengen. Bijvoorbeeld omdat hij bang is om verantwoordelijk te worden gehouden voor een mislukt traject. Terwijl je onderzoek naar de impact van interventies eigenlijk juist doet om blinde vlekken en onverwachte opbrengsten op het spoor te komen. Want hoe weet je anders dat bepaalde interventies weliswaar sterk ontworpen zijn maar toch weinig impact hadden? Of hoe kom je er anders achter dat een deel van een coachingstraject buitengewoon goed geholpen heeft om mensen met meer plezier te laten werken, en het ziekteverzuim daardoor terugbracht? De openheid voor en het belang dat wordt gehecht aan het tonen van twijfel en het leren van fouten zorgt voor een sfeer waarin een onderzoek naar de impact van leerinterventies kan plaatsvinden.

## **OMDAT DE ROL VAN HRD'ERS STEEDS STRATEGISCHER WORDT, WILLEN ZIJ OOK UITSPRAKEN KUNNEN DOEN OVER DE IMPACT VAN LEREN OP STRATEGISCHE ORGANISATIEDOELEN**

Leren in de context van het werk heeft zich de laatste decennia ontwikkeld. Lange tijd lag de nadruk op leren ter voorbereiding op het werk, bijvoorbeeld via een opleiding ('eerst leren, dan werken'). Onder invloed van het transferprobleem ontstond aandacht voor leren met de bedoeling om beter te worden in het werk. In plaats van een formele opleiding gaat het dan om het delen van ervaringen, meekijken bij een ander en andere vormen van 'learning on the job'. Inmiddels is er nog een derde vorm van leren actueel. Hierin gaat het om leren met de bedoeling om het werk zelf te verbeteren en te vernieuwen (zie Verdon-schot, 2009). Het leren zou, volgens deze derde vorm, idealiter bijdragen aan de ontwikkeling van nieuwe producten en diensten en nieuwe manieren van werken. Met andere woorden, het leren gaat over domeinen die van strategisch belang zijn voor de organisatie. Het is dan ook niet verwonderlijk dat je vaker hoort dat HRD'ers de wens hebben om 'een strategische gesprekspartner van de leiding van de organisatie' te zijn. Dit is immers ook waar hun werkveld nu over gaat. Je zou kunnen zeggen dat om zo'n strategische plek in te nemen, het ook belangrijk is om kennis te hebben van de impact van jouw eigen interventies op het niveau waarop zij besluiten nemen. Dit zou kunnen verklaren dat er meer aandacht is voor het evalueren van leerinterventies op het niveau van operationele en strategische organisatiedoelstellingen – anders gezegd voor de impact van de leerinterventies.



## HOE HET CONCEPT EVALUATIE ZICH ONTWIKKELT

Hier bied ik eerst wat verdieping op het concept evaluatie. Vervolgens bespreek ik vier niveaus van evaluatie en laat ik zien hoe deze begrippen samenhangen met de evolutie die centraal staat in dit hoofdstuk.

### HET CONCEPT EVALUATIE

Evaluatie is gericht op het uitspreken van een waardeoordeel over een object en op de mogelijke verbeteringen ervan (Nieveen & van den Berg, 2001). Verloop en Van der Schoot (1995) benadrukken dat een evaluatie altijd een actie tot gevolg moet hebben. Zij zeggen dat evaluatie ingebed moet zijn in de trits van 'meten-waarderen-belissen'. Dit betekent dat er altijd eerst een meting plaatsvindt, dan een waardeoordeel en dan een actie. Nieveen en Van den Berg maken onderscheid tussen verschillende soorten evaluatie:

#### INTRINSIEK VERSUS EXTRINSIEK

Een evaluatie kan gaan om de intrinsieke waarde van de kwaliteit (zoals de kwaliteit van het leertraject zelf en de leeropbrengsten bij deelnemers) en om de extrinsieke waarde, die gaat over het nut (in hoeverre kan een deelnemer het geleerde ook toepassen in de dagelijkse werkpraktijk?).

#### FORMATIEF VERSUS SUMMATIEF

Een formatieve evaluatie doe je om aanwijzingen te krijgen voor verbetering terwijl een summatieve evaluatie gaat over een eindoordeel.

#### BESLISSINGSGERICHT, KLANTGERICHT OF CONSUMENTGERICHT

Nieveen en Van den Berg benoemen drie typen evaluaties. Bij de beslissingsgerichte benadering (zoals ontwikkeld door Stufflebeam) is de bedoeling van de evaluatie een beslissing om een leertraject wel of niet te laten doorgaan. Bij de klantgerichte benadering (zoals aangehangen door Stake) draait de evaluatie om de mensen die iets moeten met de evaluatieopbrengsten zoals opleiders, docenten. Het is belangrijk dat de mensen die verbeteringen moeten gaan uitvoeren naar aanleiding van een evaluatie, bij de opzet betrokken zijn. Hun vragen vormen idealiter het uitgangspunt van een evaluatie. Ten slotte is er een consumentgerichte benadering (Scriven) waarbij niet de doelen van de ontwerpers centraal staan maar juist de effecten voor de gebruikers. Je kunt volgens deze benadering het beste tot een kwaliteitsoordeel komen als je meerdere producten vergelijkt.

## NIVEAUS VAN EVALUATIE

Donald Kirkpatrick ontwikkelde eind jaren vijftig als onderdeel van zijn dissertatie vier niveaus voor het evalueren van een training (zie Kirkpatrick & Kirkpatrick 1994). Deze niveaus komen ook terug in het achtveldenmodel dat Kessels (1993) ontwikkelde en zijn in veel organisaties nog altijd gangbaar als raamwerk om te bepalen wat voor evaluatie uitgevoerd wordt. Deze niveaus zijn:

### REACTIE (OF: PROCES)

Evaluatie op dit niveau stelt vast hoe deelnemers aan een interventie hierop reageren. Je kunt het vergelijken met het vaststellen van klanttevredenheid. Een positieve reactie hoeft nog niet te zeggen dat deelnemers ook wat geleerd hebben. Andersom kun je wel zeggen dat een negatieve reactie de kans verkleint dat er wat geleerd is.

### LEREN (OF: LEERRESULTATEN)

Dit niveau verwijst naar de mate waarin deelnemers andere kennis, houding of vaardigheden hebben ontwikkeld door de leerinterventie. Als je wilt dat er een verandering in werkgedrag gaat ontstaan, is het nodig dat deelnemers deze nieuwe bekwaamheden eerst ontwikkeld hebben.

### GEDRAG (OF: WERKGEDRAG)

Gedrag is de mate waarin verandering in gedrag heeft plaatsgevonden bij deelnemers aan de leerinterventie. Het is een valkuil om direct het gedrag te gaan meten en als dat er niet is, te concluderen dat het traject niet effectief was. Er zijn namelijk veel factoren in de werkomgeving van invloed op de vraag of een deelnemer iets anders gaat doen in zijn of haar werk. Kirkpatrick en Kirkpatrick noemen vier condities die van belang zijn om het geleerde ook werkelijk te vertalen naar gedrag:

- 1 De persoon moet een wens hebben om te veranderen.
- 2 De persoon moet weten wat hij of zij moet doen en hoe.
- 3 Het werkklimaat moet hierbij ondersteunen.
- 4 De verandering is belonend (intrinsiek of extrinsiek).

### RESULTATEN (OF: IMPACT)

Resultaten verwijzen naar de uiteindelijke opbrengst van het leertraject zoals hogere productie, verbeterde kwaliteit, verlaagde kosten, minder ongelukken, toegenomen sales, hogere winst. Het is belangrijk om die voor ogen te hebben bij het ontwerp van een interventie, maar het is lang niet altijd goed mogelijk. Met name bij minder tastbare doelen van een traject, zoals bijvoorbeeld open staan voor diversiteit, is de directe link tussen het leerprogramma en de bedrijfsresultaten minder gemakkelijk te leggen.



## PERFORMANCEGERICHT HRD

Onder invloed van wat Schramade (2011) 'performancegericht HRD' noemt, ontstaat mogelijk een sterkere nadruk op de extrinsieke waarde van evaluatie (hoe passen deelnemers toe wat ze geleerd hebben?) en op het niveau van resultaten en impact (hoe hangt dit werkgedrag samen met de organisatiedoelen?). Het kenmerk van theorieën over performanceverbetering is dat vraagstukken worden benaderd vanuit resultaten die je wilt bereiken en niet vanuit afzonderlijke disciplines zoals opleidingskunde (Schramade, 2011). Ook al wordt het niveau van resultaten en impact steeds belangrijker, dit betekent niet dat het eenvoudig is om vast te stellen. Het lastige met het meten van opbrengsten van leertrajecten is altijd dat er zo veel factoren op van invloed zijn. Je kunt wel een indicatie hebben dat een leertraject het cabinepersoneel helpt klantvriendelijker te zijn, maar hoe stel je vast dat dat werkelijk door het leertraject komt? Allerlei andere factoren kunnen van invloed zijn zoals nieuwe klanten, initiatieven vanuit sales en dergelijke. Leertrajecten zijn een van de puzzelstukjes van individuele en organisatieontwikkeling (Brinkerhoff, 2006). Onlangs deden Benson-Armer, Gast en Van Dam (2016) een onderzoek onder 1500 leiders, 120 Human Resource Development-officers en 12 Chief Learning Officers. Slechts de helft van de mensen die zij spraken heeft het idee dat de corporate academies in hun organisatie (waarin het leren georganiseerd is) helemaal in lijn zijn met de organisatiedoelstellingen. Dus hoewel de nadruk sterker komt te liggen op het bepalen van de impact, lijkt er nog wel een lange weg te gaan.

### EVOLUTIE IN DE PRAKTIJK ONDER DE LOEP

#### VOOR ELKE INTERVENTIE EEN PASSENDE EVALUATIE

De tabel op de volgende pagina zet verschillende evaluatiemethodes op een rij. Bij elke methode staat een korte beschrijving en voor elke methode staan de voor- en nadelen van deze aanpak in de praktijk op een rij. Daarnaast staat vermeld wat voor type kennis het toepassen van deze methode oplevert. Dit is gedaan aan de hand van de vier niveaus van Kirkpatrick. De tabel is bruikbaar om bekend te raken met diverse methodes en om een afweging te kunnen maken voor een passende aanpak.

methode	voordelen	nadelen	niveau			
			Reactie	Leren	Werkgedrag	Resultaten
<p><b>Micro-evaluatie</b> Een afvaardiging van de doelgroep maakt gebruik van het leertraject. Terwijl zij bezig zijn, worden zij geobserveerd. Na afloop kun je hen vragen naar hun oordeel. Zie Nieveen &amp; Van den Berg (2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eenvoudig te organiseren.</li> <li>Geeft in korte tijd een indicatie van bruikbaarheid en effectiviteit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leert niets over toepassing in de praktijk omdat je enkel de leersituatie beschouwt.</li> </ul>	√	√		
<p><b>ROI (Return On Investment) bepalen</b> Precieze bepaling van de bedrijfsresultaten die een leertraject heeft opgeleverd. Bijvoorbeeld door achteraf na te gaan hoeveel meer klanten er zijn of hoeveel het werkplezier is toegenomen. Zie Phillips (2003).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Het type informatie dat dit oplevert is gewild bij beslis-sers.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lastig om uit te sluiten dat er geen andere factoren dan het leertraject aan het resultaat ten grondslag liggen.</li> </ul>				√
<p><b>Screening</b> Na een leerinterventie observaties uitvoeren in de praktijk. Aan de hand van een checklist kun je nagaan in hoeverre de gewenste gedragingen te zien zijn. Zie Nieveen &amp; Van den Berg (2001).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Een laagdrempelige methode waarbij je dicht bij de werkvloer (en niet achter het bureau) nagaat wat de opbrengsten zijn.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Niet al het werkgedrag is met observatie waar te nemen.</li> <li>Het is voornamelijk op kleine schaal toe te passen.</li> </ul>		√	√	
<p><b>Success case method</b> Combinatie van kwalitatief en kwantitatief onderzoek bedoeld om percentage te bepalen van impact van het leertraject. Daarnaast bedoeld om succesverhalen op te halen en te begrijpen welke factoren bijdroegen en juist in de weg stonden bij het behalen van deze impact. Zie Brinkerhoff (2006).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gedegen en pragmatische stap-voor-stap-aanpak.</li> <li>Uitkomsten houden rekening met respons-bias en generaliseerbaarheid over populatie.</li> <li>Naast cijfermatige conclusies ook inzichten via leerverhalen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Maken van een 'impactmap' (de eerste stap in de evaluatie) vraagt oefening.</li> <li>Er wordt niet gewerkt met een voor- en nameting.</li> </ul>			√	√





methode	voordelen	nadelen	niveau			
			Reactie	Leren	Werkgedrag	Resultaten
<b>Veldexperiment</b> Een leerinterventie wordt uitgevoerd in een experimentele groep. Een controlegroep krijgt niet dezelfde interventie. Naderhand stel je vast wat het effect is van het leertraject op enkele onafhankelijke variabelen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er wordt in de regel gewerkt met een voor- en nameting.</li> <li>• Het gewicht dat aan dergelijke resultaten gegeven wordt, is zwaar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complex en tijdsintensief onderzoek.</li> </ul>			√	√
<b>Wetenschappelijke analyse</b> Aan de hand van een kernconcept (zoals werkplezier, bevlogenheid, leerblokkades, lerende organisatie, leren van fouten) wordt een meting gedaan met een wetenschappelijk gevalideerd instrument voor en na de interventie. Zo kun je vaststellen hoe de score op dit punt veranderd is.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leent zich goed als methode voor een organisatie die een jaar lang werk wil maken van een bepaald thema.</li> <li>• Onderzoek valt goed te combineren met andere interventies (zoals zelftest, artikelen lezen) om de organisatie in brede zin op dit thema in beweging te brengen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lastig om andere factoren die van invloed zijn op het resultaat uit te sluiten.</li> <li>• Er moet een gevalideerd instrument beschikbaar zijn dat ook passend is voor de context in deze organisatie.</li> </ul>		√		√

## ZELF AAN DE SLAG

### INSTRUMENT OM SNEL DE LINK TE LEGGEN TUSSEN LEREN EN IMPACT

Nu organisaties meer nadruk leggen op leren dat plaats moet vinden in het werk zodat de toepasbaarheid direct blijkt, is het belangrijk ook methodes van evaluatie toe te passen die in beeld brengen wat nu de gerealiseerde waarde van interventies is voor de werkprijk. Dit kan door te kijken naar het werkgedrag dat je met het leertraject wilt stimuleren, naar indicatoren voor succesvol werkgedrag, en naar de manier waarop dit werkgedrag bijdraagt aan de operationele en strategische organisatiedoelen. Het maken van een 'impact map' is hiervoor een heel bruikbaar en praktisch instrument. Het is de eerste stap van de success case method van Brinkerhoff (2006). Een impact map is een visuele weergave van de indicatoren die laten zien of medewerkers succesvol werkgedrag laten zien en in

hoeverre dat bijdraagt aan de organisatie. Het is in feite een stroomdiagram dat de samenhang laat zien tussen: leerinterventie, bekwaamheden, werkgedrag, indicatoren voor succesvol werkgedrag, operationele organisatiedoelen en strategische organisatiedoelen. De ervaring leert dat het vooraf maken van zo'n impact map (zie ook Dekker, 1996) een belangrijke interventie op zich is. Het gesprek tussen directie, HR, begeleiders en toekomstige deelnemers zorgt voor een duidelijke focus van de leerinterventie en een eenduidig beeld over te verwachten opbrengsten. De impact map maak je idealiter aan het begin van het leertraject. Na afloop gebruik je deze 'landkaart' om de opbrengsten te bepalen. Door zo'n map te maken werk je als HRD'er mee aan het leggen van de verbinding tussen leerinterventies en opbrengsten voor de werkomgeving en de organisatie.

Tot slot volgen hier een aantal reflectievragen om over na te denken voordat je aan de slag gaat met het meten van de impact van leren in je organisatie:

- Is er in jouw organisatie een leertraject (coachingstraject, groot organisatieontwikkelprogramma, training, inwerktraject et cetera) waarvan jij zou willen weten wat de opbrengst is?
- Welke vragen zou je willen stellen aan de ontwerpers van dit traject, de begeleiders, de deelnemers en de 'klanten' om erachter te komen wanneer dit traject voor hen geslaagd is?
- Stel je voor dat deze resultaten bereikt zijn, welk gedrag zouden de deelnemers dan laten zien in hun werk? En wat zijn indicatoren voor henzelf dat dit ook gelukt is?
- Welke methode zou je willen gebruiken om vast te stellen in hoeverre dit resultaat ook behaald is? Eventueel kun je de tabel met methodes gebruiken.

## MEER WETEN?

- Veelgebruikte modellen voor evaluatie van leren: [www.educatorstechnology.com/2015/04/the-four-popular-learning-evaluation.html](http://www.educatorstechnology.com/2015/04/the-four-popular-learning-evaluation.html).
- Preskill, H. & Coghlan, A.T. (Eds.) (2003). Using appreciative inquiry in evaluation. In: *New directions for evaluation*. San Francisco: Jossey Bass. Of zie deze slides door Hallie Preskill: [betterevaluation.org/sites/default/files/Preskill\\_Using%20Appreciative.pdf](http://betterevaluation.org/sites/default/files/Preskill_Using%20Appreciative.pdf).
- Talk door Robert O. Brinkerhoff: Making L&D matter: learning technologies 2013: [www.youtube.com/watch?v=\\_\\_wUZZJV8IM](http://www.youtube.com/watch?v=__wUZZJV8IM).
- Weblog waarin de ervaringen met impactonderzoek volgens de methode van Brinkerhoff aan de orde komen. Zie: Wat is de impact van ons werk? Het eerste jaar van onderzoek zit erop! [www.kessels-smit.com/nl/wat-is-de-impact-van-ons-werk-het-eerste-jaar-van-onderzoek-zit-erop](http://www.kessels-smit.com/nl/wat-is-de-impact-van-ons-werk-het-eerste-jaar-van-onderzoek-zit-erop).



## LITERATUUR

- Argyris, C. & Schön, D.** (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Baldwin, T.T. & Ford, J.K.** (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Bauer, J. & Harteis, C. (Eds.)**. (2012). *Human fallibility: the ambiguity of errors for work and learning*. Dordrecht: Springer.
- Benson-Armer, R., Gast, A. & Dam, N.H.M. van** (2016). Learning at the speed of business: what digital means for the next generation of corporate academies. *McKinsey Quarterly*.
- Brinkerhoff, R.O.** (2006). *Telling training's story: evaluation made simple, credible, and effective*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Brinkerhoff, R.O.** (1994). *The learning alliance: systems thinking in human resources development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dekker, H.** (1996). De Impact map: van opleider naar business partner. *Opleiding & Ontwikkeling* (4), 39-42.
- Edmondson, A.** (1996). Learning from mistakes is easier said than done: group and organizational influences on the detection and correction of human error. *Journal of applied behavioral science*, 32(1), 5-28.
- Frese, M. & Keith, N.** (2015). Action errors, error management, and learning in organizations. *Annual review of psychology*, 66, 661-687.
- Kessels, J.W.M.** (1993). *Towards design standards for curriculum consistency in corporate education*. Proefschrift Universiteit Twente.
- Kirkpatrick, D.L. & Kirkpatrick, J.D.** (2006, 1e ed. 1994). *Evaluating training programs, the four levels*. Third edition. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Nieveen, N. & Berg, E. van den** (2001). Evaluatie: typen, benaderingen en toepassingen. In: J. Kessels & R. Poell (red.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren* (pp. 399-414). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Obdeijn, S. & Lubberts, M.** (2014). *Haal je kop uit het zand! Leren met zichtbaar resultaat*. Den Haag: EMC/Performa.
- Phillips, J.J.** (2003). *Return on investment in training and performance improvement programs*. New York: Routledge.
- Plomp, Tj.** (1982). *Onderwijskundige technologie: enige verkenningen*. Oratie Universiteit Twente, Faculteit Toegepaste Onderwijskunde.
- Rondeel, M. (Ed.)** (2012). *Het ontwerpboek, leertrajecten ontwerpen voor vakmanschap en vernieuwing*. Utrecht: Kessels & Smit Publishers.
- Rondeel, M. & Verdonshot, S.** (2016). Relatieve ontwerpen leertrajecten in de context van het werk. In: A. Bakker, I. Zitter, S. Beusaert & E. de Bruijn (red.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk, het potentieel van boundary crossing* (pp. 177-195). Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Schramade, P.** (2011). Performancegericht HRD. In J. Kessels & R. Poell (red.), *Handboek Human Resource Development: Organiseren van het leren* (pp. 119-133). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Verdonshot, S.G.M.** (2009). *Learning to innovate: A series of studies to explore and enable learning in innovation practices*. Doctoral dissertation. Enschede: University of Twente.
- Verdonshot, S. & Spruyt, M.** (2015). *Nieuwsgierigheid op het werk, beter presteren door fouten, vragen, twijfel en verwondering*. Utrecht: Kessels & Smit Publishers.
- Verloop, N. & Schoot, F. van der** (1995). Didactische evaluatie. In: J. Lowyck & N. Verloop (red.), *Onderwijskunde, een kennisbasis voor professionals* (pp. 249-284). Groningen: Wolters-Noordhoff.



*Suzanne Verdonschot*

## BIOGRAFIE

**Dr. Suzanne Verdonschot** studeerde Toegepaste Onderwijskunde aan de Universiteit Twente. In 2009 promoveerde zij aan dezelfde universiteit op een promotieonderzoek naar het leren in innovatiepraktijken. Sinds 2003 werkt zij bij Kessels & Smit, The Learning Company. Hier begeleidt zij mensen in organisaties bij het volgen van hun nieuwsgierigheid en bij het werken aan innovatie. Zij werkt als gastdocent en thesisbegeleider voor diverse universiteiten en hogescholen. Zij verzorgt lezingen en workshops over thema's zoals 'innovatie op de werkvloer', 'praktijkonderzoek als manier om verandering te stimuleren' en 'nieuwsgierigheid als motor voor kennisontwikkeling'. Suzanne doet onderzoek naar hoe vernieuwing tot stand komt, en naar de rol van nieuwsgierigheid en het leren van fouten hierin. Daarnaast heeft ze een onderzoeksgroep opgebouwd die onderzoek doet naar de impact van leerinterventies op organisatiedoelstellingen. Veel publicaties van Suzanne over haar werk en onderzoek zijn te vinden via [www.kessels-smit.com](http://www.kessels-smit.com).