

Mulder, M. (1999). Kwaliteit van bedrijfsopleidingen. Pieters, J.M., Plomp, Tj. & Odenthal, L.E. (Red.) (1999), *20 jaar Toegepaste Onderwijskunde*. Enschede: Twente University Press, pp. 221-233.

Inleiding

In deze bijdrage wordt gesteld dat leren en opleiden in arbeidsorganisaties de afgelopen jaren in belang is toegenomen. Snelle en ingrijpende veranderingen in organisaties maken dat leren meer en meer wordt gezien als onderdeel van het dagelijks werk. Organisaties en medewerkers in organisaties houden de zorg voor het leren. Opleidingen worden steeds meer ingekocht. Aanbieders van opleidingen hebben strategisch ingespeeld op deze ontwikkelingen en hebben hun markt zien groeien. Aanbieders van bedrijfsopleidingen hebben relatief nog het meest geprofiteerd van de outsourcing van opleidingen. Opleidingsbureaus realiseren zich dat hun marktaandeel sterk afhankelijk is van de kwaliteit van hun dienstverlening. Vandaar dat veel opleidingsbureaus een actief kwaliteitsmanagement zijn gaan voeren. Brancheorganisaties op de opleidingssector houden zich ook bezig met de kwaliteit van de dienstverlening van opleidingsbureaus. De Vereniging van Trainings- en Opleidingsinstituten in Nederland (VETRON) is een dergelijke brancheorganisatie. Deze vereniging van circa 40 onafhankelijke opleidingsbureaus eist van haar leden dat ze ISO-gecertificeerd zijn, dat ze participeren in kwaliteitsverbeteringstrajecten die zijn gebaseerd op het model Nederlandse Kwaliteit, en dat ze de kwaliteit van hun opleidingsprojecten steekproefsgewijs door een onafhankelijke organisatie laten toetsen. Deze kwaliteitstoetsing wordt aangeduid als de 'Oprachtelevaluatie' van de VETRON, en bestaat in wezen uit steekproefsgewijze projectevaluatie. De Faculteit Toegepaste Onderwijskunde voert deze Oprachtelevaluatie uit vanaf 1993. De onderzoeksgegevens worden benut voor twee doelen. Ten eerste een praktisch doel, de opleidingsbureaus binnen de VETRON voorzien van kwaliteitsrapporten, en ten tweede een wetenschappelijk doel, het onderzoeken van de factoren die samenhangen met de effectiviteit van de opleidingsprojecten.

Veranderingen in arbeidsorganisaties

De afgelopen jaren hebben er veel veranderingen plaatsgevonden die gevolgen hebben gehad voor het opleiden en leren van werkenden in arbeidsorganisaties. De markt is voor veel organisaties sterk veranderd. Consumentenvoorkeuren zijn veranderd, organisaties hebben nieuwe producten en diensten op de markt gebracht, de markt is veel internationaler geworden, de concurrentie is verscherpt, een veel productie-eenheden zijn verplaatst naar lage-lonen-landen. De collectieve sector en de niet-zakelijke dienstverlening hebben in belangrijke mate te maken gehad met deregulering, autonomievergroting, lump-sum financiering en marktwerking. Nagenoeg alle organisaties hebben de invloed van de technologische innovatie onderzocht. Nieuwe productietechnologieën, geïntegreerde software-pakketten voor inkoop, voorraadbeheer, verkoop, de crediteuren- en debiteurenadministratie, elektronisch betalingsverkeer en managementinformatiesystemen hebben hun intrede gedaan. Daarnaast hebben veel organisaties te maken gehad met een sterke krimp of groei, reorganisaties, fusies, overnames en saneringsoperaties met ingrijpende

Kwaliteit van bedrijfsopleidingen

personele consequenties. Tenslotte, en hiermee is het overzicht van de veranderingen in organisaties zeker nog niet compleet, hebben veel organisaties de bedrijfsvoering moeten aanpassen vanwege regelgeving op het terrein van het milieu, de gezondheid, de arbeidsomstandigheden, de veiligheid en de flexibiliteit van de arbeid.

Veel van het werk in organisaties wordt ten gevolge van deze veranderingen complexer en kennisintensiever. Werk wordt in toenemende mate kenniswerk. De halfwaardetijd van kennis wordt steeds korter. De vooropleiding van medewerkers in organisaties is al lang geen garantie meer voor life-time employment. Er komt een veel grotere nadruk te liggen op het levenslang leren (Brandsma, 1998). Van werkenden wordt verwacht dat ze actief vormgeven aan hun loopbaanontwikkeling. Leren en opleiden speelt hierbij een grote rol. Werkenden zien deze ontwikkelingen op zich afkomen en verwachten van werkgevers dan ook aantrekkelijke banen, waarin ontwikkelingsmogelijkheden en persoonlijke loopbaanperspectieven aanwezig zijn. Hoger opgeleiden vinden dit zelfs het belangrijkste criterium voor het kiezen van een baan (Mulder & Witziers, 1998).

Gevolgen van deze ontwikkelingen voor leren en opleiden

Genoemde ontwikkelingen hebben alle belangrijke gevolgen voor de positie van het leren en opleiden in organisaties. Organisaties moeten leren omgaan met deze veranderingen en scenario's ontwikkelen om op nieuwe ontwikkelingen te kunnen anticiperen. Verder moeten organisaties van fouten die zijn gemaakt in het verleden leren en nagaan op welke wijze deze in de toekomst kunnen worden voorkomen. Dat is geen eenvoudige opgave; in veel organisaties zijn leerblokkades aanwezig die moeten worden weggenomen alvorens de organisatie zich kan ontwikkelen tot een lerende organisatie (Senge, 1992). Een belangrijk aspect van de lerende organisatie is het leren in teams. Veel van het kenniswerk wordt uitgevoerd in teams, en het collectieve leren in teams vraagt specifieke aandacht. In veel teamwork blijven leermomenten onbenut (Harink, 1999).

Veel organisaties proberen aan het concept van de lerende organisatie gestalte te geven door te werken met competentiesystemen (Tjepkema, Ter Horst, Mulder & Scheerens, 1999). Vooral grote organisaties voeren systemen voor competentie-management in, bestaande uit competentieprofilering, competentiebeoordeling en competentieontwikkeling. Bij de competentieontwikkeling wordt gebruik gemaakt van persoonlijke ontwikkelplannen die leiden tot allerlei leeractiviteiten. Directe werkplekondersteuning, coaching, zelfstudie, het uitvoeren van leerprojecten en het leren van collega's zijn leervormen die in het kader van competentieontwikkeling bijzonder populair zijn (Mulder, 1999).

Opleidingen vormen hierbij slechts één alternatief en zijn als zodanig geen core business voor organisaties. Door de vele constatering dat opleidingen tot transferproblemen leiden (Broad, 1982; Georgeonson, 1982; May, 1998; Olson, 1996) en door de verwachting dat leren op de werkplek effectiever is dan het

traditionele off-the-job opleiden, nam de belangstelling voor interne opleidingen in organisaties af. Toch is er wel veel behoefte aan opleidingen. Als gevolg daarvan worden opleidingen steeds meer ingekocht. Dit heeft geleid tot een toegenomen aandacht voor het fenomeen van het inkopen van opleidingen (Van Enckevort & Mulder, 1999), en zelfs tot een nieuwe rol in de opleidingskundige professie, de inkoper van opleidingen (Van Weele, Mulder & Nijhof, 1995) en een nieuwe niche in de opleidingsbranche, die van de opleidingsmakelaardij. Zelfstandige opleidingsmakelaars brengen de vraag naar en het aanbod van opleidingen bij elkaar en bemiddelen tussen het bedrijfsleven en de opleidingsaanbieders. Een aantal multinationals heeft inmiddels alle inkoop van opleidingen uitbesteed aan dergelijke opleidingsmakelaars.

Gevolgen voor de opleidingsbranche

De opleidingsbranche heeft strategisch op deze ontwikkelingen ingespeeld en met name de bureaus die zich hebben gericht op de bedrijfsopleidingen zijn daardoor sterk ontwikkeld. Aangetrokken door de gunstige ontwikkelingen binnen de markt van de bedrijfsopleidingen, hebben zich vele nieuwe aanbieders op deze markt gestort. Een groot probleem daarbij is vervolgens dat onduidelijk is wat de kwaliteit is van al deze aanbieders. Er zijn inmiddels duizenden particuliere opleidingsaanbieders, waarvan een zeer groot aantal zelfstandigen, en een beperkt aantal grote bureaus. De grootste bureaus omvatten enkele honderden personeelsleden (fte in vaste dienst). Een tweede groot probleem is op welke wijze organisaties de weg moeten vinden in dit oerwoud aan opleidingsaanbieders en opleidingen. Het is niet eenvoudig zicht te krijgen op het aanbod, en zeker niet op de kwaliteit van het aanbod. De erkenning van de overheid ('Erkend door het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen', zoals het voorheen heette) is niet meer. Ook de kwaliteits-toetsing van bedrijfsopleidingen is in het kader van de deregulering overgelaten aan de markt.

Het is dan ook niet verwonderlijk dat gevestigde bureaus de wildgroei in de markt met lede ogen aanzien en dat zij marketingstrategieën ontwikkelen om de concurrentie het hoofd te bieden. Veel bureaus hebben daarbij voor zichzelf gekozen voor het CEDEO-klanttevredenheidsonderzoek dat hen toegang verschaft tot de CEDEO-boeken (catalogi van opleidingen) en ISO-certificering. Andere bureaus hebben daarnaast synergie gezocht in collectief verband en hebben in het verleden brancheorganisaties opgericht waarmee hun belangen beter zouden kunnen worden behartigd. Eén van deze brancheorganisaties is de VETRON (de Vereniging van Trainings- en Opleidingsinstituten in Nederland), bestaande uit circa veertig onafhankelijke opleidingsbureaus. De VETRON heeft gedurende het begin van de jaren negentig gekozen voor een actief kwaliteitsbeleid op verenigingsniveau. Leden werd verplicht gesteld een ISO-certificaat te behalen, actief kwaliteits-ontwikkelingsbeleid te voeren op basis van het model Nederlandse Kwaliteit, en om op onafhankelijke wijze steekproefsgewijs de kwaliteit van de dienstverlening te laten toetsen bij de opdrachtgevers van projecten die door de bureaus werden uitgevoerd.

Deze onafhankelijke steekproefsgewijze toetsing van de kwaliteit van opleidingsprojecten wordt aangeduid als de Opdrachtevaluatie. De achterliggende gedachte daarbij is dat opleidingsbureaus opdrachten aannemen en dat na uitvoering van die opdracht (i.c. het opleidingsproject) moet worden vastgesteld of het opleidingsproject heeft voldaan aan de specificaties van de opdracht. Kwaliteit van opleidingsprojecten wordt hierbij derhalve opgevat als de mate waarin de feitelijke resultaten van een opleidingsproject overeenkomen met de beoogde resultaten, hetgeen ook kan worden aangeduid als de effectiviteit van het opleidingsproject.

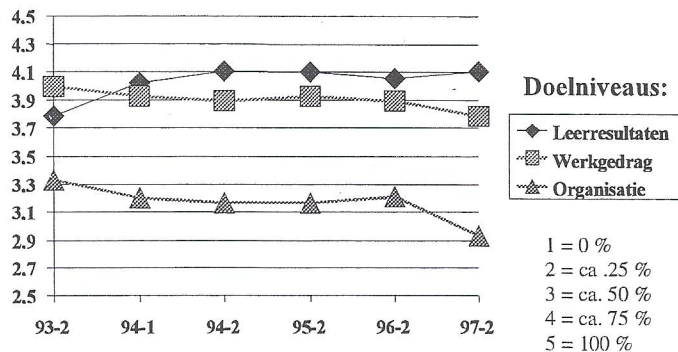
De Opdrachtevaluatie

De Faculteit Toegepaste Onderwijskunde voert de Opdrachtevaluatie uit vanaf 1993. Aan de methodiek die wordt toegepast liggen inzichten te grondslag met betrekking tot de evaluatiemethodologie van bedrijfsopleidingen (Hamblin, 1974; Brinkerhoff, 1987; Bramley, 1991; Phillips, 1991; Basarab & Root, 1992; Kirkpatrick, 1994), het resultaatgericht opleiden (Camp, Blanchard & Huszczo, 1986; Broad & Newstrom, 1992; Brinkerhoff & Dressler, 1990) en opleidingsmarketing en performance improvement (Gilley & Egglund, 1989; Stolovich & Keeps, 1992; Swanson, 1994; Fitz-enz, 1995).

Er wordt gebruik gemaakt van een gestandaardiseerde vragenlijst die door de Faculteit Toegepaste Onderwijskunde wordt verstuurd naar een selectie van opdrachtgevers van de projecten die in een bepaalde periode zijn afgerond. De opleidingsbureaus verstrekken hiertoe gegevens over al hun afgeronde opleidingsprojecten. Het moment van versturen van de vragenlijsten ligt rond een half jaar tot negen maanden na afloop van een opleidingsproject. De kern van de vragenlijst bestaat uit vragen over de doelen van de opleiding, de verdeling van verantwoordelijkheden voor de resultaten tussen de opdrachtgever en het opleidingsbureau, de resultaten van de opleiding en de toeschrijving van de resultaten aan de prestaties van het opleidingsbureau. Verder worden vragen gesteld over de kwaliteit van de voorbereiding, uitvoering en afronding van de opleiding, de totaaltevredenheid en de tevredenheid over de directie, opleiders en het ondersteunend personeel van het bureau. De laatste gegevens worden op naam gevraagd.

De test-retest betrouwbaarheid en de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, alsmede onderzoek naar de bias van de responsgroep ten opzichte van de non-responsgroep is gedurende de beginperiode van de Opdrachtevaluatie getoetst en deze waren naar tevredenheid (Mulder, Van Ginkel & Nijhof, 1994).

Tot aan 1999 zijn zes keer bureaurapporten vervaardigd. In de bureaurapporten zijn de historische en actuele waarden op kwaliteitsindicatoren van het bureau zelf en de vereniging als totaliteit opgenomen.



Figuur 1. Resultaten van projecten (mate waarin doelen zijn bereikt).

Interessant is op te merken dat de gemiddelde totaaltevredenheid over de opleidingsprojecten gedurende de jaren redelijk constant is. Op een tien-puntsschaal schommelt het gemiddelde rond de 7,8. Er is veel verschil tussen projecten ofschoon slechts 3,2% van de projecten echt als onvoldoende wordt beoordeeld.

De resultaten van de opleidingen vertonen wel veel verschillen (zie Figuur 1). Zo liggen de resultaten van projecten die zijn gericht op het aanleren van nieuwe kennis en vaardigheden relatief het hoogst, resultaten van projecten die gericht zijn op het veranderen van het werkgedrag lager, en de resultaten van projecten die zijn gericht op het bijdragen aan de verandering in organisaties het laagst. De verklaring hiervoor is dat opleidingsbureaus de meeste parameters onder controle hebben met betrekking tot het doen verwerven van nieuwe kennis en vaardigheden (dat is de kerncompetentie van opleidingsbureaus). Dat is minder het geval met betrekking tot het realiseren van veranderingen van het werkgedrag, omdat de opleider geen directe invloed heeft op de werksituatie van de medewerker. Hetzelfde geldt in nog sterkere mate voor het realiseren van organisatieveranderingen. Voor het laatste is het meeste initiatief afkomstig van de inkoopende organisatie zelf.

Verschillen tussen bureaus: significant of niet?

Een belangrijke vraag is in welke mate verschillen geconstateerd worden in de kwaliteit van opleidingsprojecten tussen bureaus.

Gedurende de beginperiode van het project werd op basis van de totaaltevredenheidsindicator (TTI) een ranglijst van bureaus gemaakt. Het gemiddelde van deze indicator varieerde tussen de 6 en 9. Bij herhaalde metingen bleek dat de positie van bureaus in de ranglijsten verre van stabiel was. De vraag ontstond toen of de TTI wel voldoende robuust was. Daarna is de geaggregeerde impactindicator (GII) samengesteld. Aan deze indicator liggen de volgende variabelen en wegingsfactoren ten grondslag (zie Tabel 1).

Kwaliteit van bedrijfsopleidingen

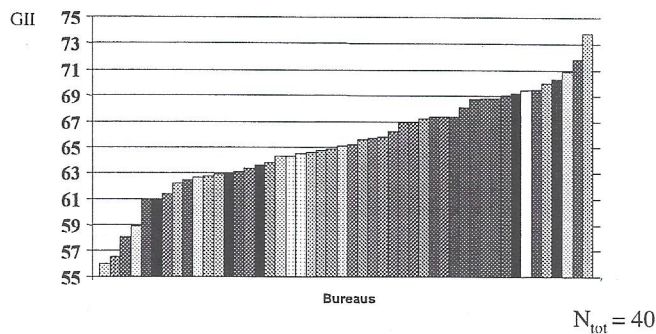
Tabel 1. Variabelen, aantallen items binnen de variabelen en weegfactoren van de variabelen die ten grondslag liggen aan de geaggregeerde impactindicator (GII).

Variabele	Aantal items	Weegfactor
Totaaltevredenheid	1	15
Gecorrigeerd effect	15	40
– Aantal doelen bereikt		
– Belang van de doelen		
– Verantwoordelijkheid bureau		
– Toeschrijving succes aan bureau		
Realisatie van verwachtingen	1	15
Specificatie van de opdracht	12	10
Leverbetrouwbaarheid	12	10
Tevredenheid over uitvoering	12	10
Totaal	53	100

Er zijn opnieuw ranglijsten van de bureaus gemaakt, nu met behulp van de GII. Deze ranglijsten bleken te leiden tot een meer stabiele positie van de opleidingsbureaus in de ranglijsten. Geconcludeerd werd dat de GII een meer valide indicator is van de kwaliteit van de opleidingsprojecten.

Voor de opleidingsbureaus, maar zeker voor de inkopers op de markt van de bedrijfsopleidingen is het interessant na te gaan wat de verschillen zijn in kwaliteit van de opleidingsbureaus. De gemiddelden van de GII-scores per bureau zijn weergegeven in Figuur 2.

Van belang hierbij is de vraag of de kwaliteitsverschillen tussen de bureaus statistische significant zijn. Het antwoord op deze vraag hangt echter af van de gebruikte analysetechniek. Met behulp van een enkelvoudige variantieanalyse worden inderdaad significante bureauverschillen geconstateerd, maar met een multi-niveau analyse vallen deze bureauverschillen weg (voor verdere details met betrekking tot de resultaten van deze analyses wordt korthedshalve verwezen naar Mulder, 1998). Slechts enkele procenten van de verklaarde variantie in de gegevens kan worden toegeschreven aan de bureaus, de rest moet worden toegeschreven aan verschillen tussen de projecten. Het verdient de voorkeur om uit te gaan van de resultaten van de multi-niveau analyse omdat in feite wordt uitgegaan van een gelaagd steekproefmodel. De geëvalueerde projecten zijn getrokken uit de populatie projecten, en de bureaus zijn in wezen een steekproef uit de populatie opleidingsaanbieders. Op basis van deze resultaten wordt geconcludeerd dat het bureau er in deze groep opleidingsbureaus minder toe doet dan het project als zodanig. Inkopers van opleidingen doen er dan ook goed aan bij de keuze van opleidingsbureaus niet alleen uit te gaan van reputatie van het bureau, maar om daarbinnen ook nauwkeurig te bepalen wat de doelen, de inhoud en de vormgeving zijn van het project en onder welke voorwaarden het project wordt uitgevoerd. Het management van opleidingsbureaus dient de kwaliteit van de opleidingsprojecten die door medewerkers van het bureau worden uitgevoerd goed te monitoren, omdat het vrij waarschijnlijk is dat de spreiding van de kwaliteit van de projecten aanzienlijk is.



Figuur 2. Gemiddelde kwaliteitsscores van opleidingsprojecten van opleidingsbureaus (Min. 1; Max. 100).

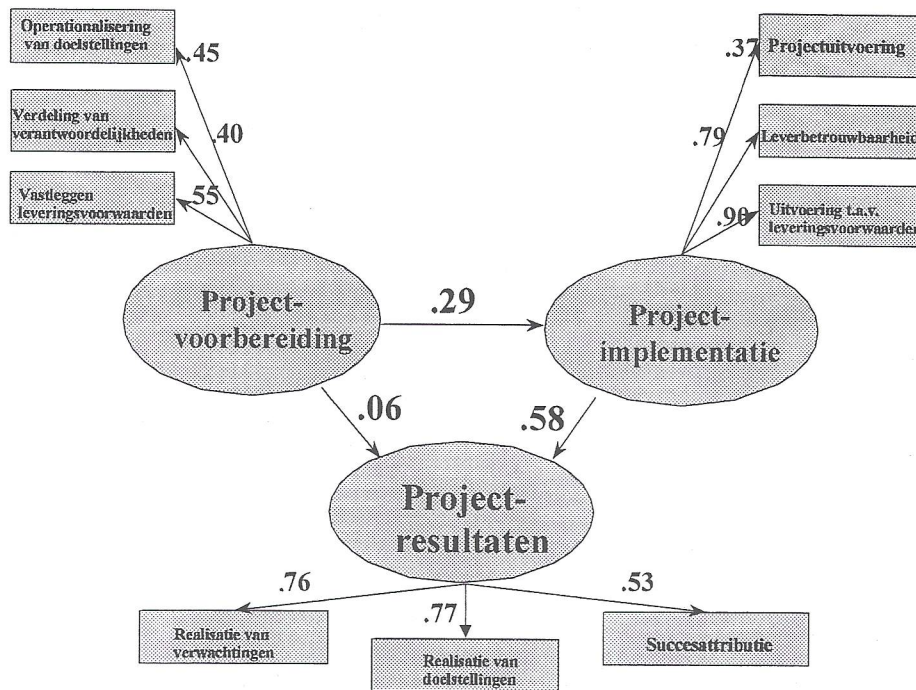
Aangezien de projectgebonden factoren de meeste variantie in de kwaliteit van de opleidingsprojecten verklaren is het ook interessant na te gaan welke factoren in welke mate samenhangen met de effecten van de opleidingen.

Daartoe is een model opgesteld dat is getoetst met behulp van een Lisrel-analyse. Er zijn drie groepen factoren onderscheiden, de projectvoorbereiding, de projectimplementatie en de projectresultaten. Achter deze groepen factoren gaan verschillende latente variabelen met daaraan gekoppelde items schuil (zie Figuur 3).

Bij de analyse van de onderzoeksgegevens is onderscheid gemaakt tussen projecten die zijn gericht op het verwerven van nieuwe kennis en vaardigheden, projecten die zijn gericht op het veranderen van het werkgedrag, en projecten die zijn gericht op het ondersteunen van organisatieveranderingen. Het model dat is afgebeeld in Figuur 3 heeft uitsluitend betrekking op projecten van de eerste categorie.

Uit de analyse blijkt dat het opgestelde model voor deze projecten past en dat het verband tussen projectimplementatie en projectresultaten het grootst is. Het verband tussen projectvoorbereiding en projectimplementatie is ook aanzienlijk, ofschoon dit een stuk lager is dan het verband tussen projectimplementatie en projectresultaten. Het directe verband tussen projectvoorbereiding en projectresultaten is verwaarloosbaar klein. De onderliggende verbanden tussen de factoren en de latente variabelen variëren, maar zijn overwegend positief. Voor deze projecten wordt dan ook geconcludeerd dat het voor het realiseren van de gewenste projectresultaten van belang is aan alle aspecten die in het model zijn meegenomen evenwichtig aandacht te schenken. Dit betekent in de praktijk dat opleidingsbureaus én inkopers zorgvuldig aandacht moeten schenken aan de doelstellingen van opleidingsprojecten, de verdeling van de verantwoordelijkheden, de rol van de opleiders, het opleidingsontwerp, de opleidingsmaterialen, de werkvormen, de aansluiting van de opleiding bij de werksituatie en dergelijke. Als bepaalde aspecten worden veronachtzaamd, zal de effectiviteit van de opleidingen afnemen.

Kwaliteit van bedrijfsopleidingen



Figuur 3. Lisrel-model voor projecten die zijn gericht op leerresultaten.

Dezelfde resultaten worden verkregen voor projecten van de tweede categorie die zijn gericht op het veranderen van werkgedrag. Ook het model dat is gebaseerd op deze categorie projecten past, en de sterktes tussen de hoofdverbanden zijn ongeveer gelijk. Voor dat model kunnen dus dezelfde conclusies worden getrokken.

Dat geldt niet voor de projecten van de derde categorie, de projecten die zijn gericht op organisatieverandering. Dat model past net niet, maar opvallend is dat het verband tussen de projectvoorbereiding en de projectresultaten veel groter is. Ofschoon een conclusie naar aanleiding van dit model gevaarlijk is (omdat het model net niet past), indiceert dit resultaat dat bij dit soort projecten de projectvoorbereiding nog belangrijker is dan bij de overige. Dat is vanwege de complexiteit van veel organisatieveranderingsprojecten ook voor de hand liggend. Dergelijke projecten vergen een uitermate grondige en vaak vrij langdurige voorbereiding. Verder zullen er tengevolge van voortschrijdend inzicht vrij vaak tussentijdse veranderingen in de projectvoortgang worden aangebracht (voor meer details over de toetsing van dit model wordt korthedshalve verwezen naar Mulder, 1996).

Vooruitblik

Het voornemen is een aantal vernieuwingen aan te brengen in het onderzoeksmodel. Het huidige onderzoeksinstrument is bedoeld voor het verzamelen van gegevens over de opleidingsprojecten. De bedoeling is ook informatie te gaan verzamelen over de organisationele condities waaronder de opleidingsprojecten zijn uitgevoerd. Dat gaat zowel gebeuren aan de kant van de opdrachtgever als aan de kant van het opleidingsbureau. Zo wordt getracht meer zicht te krijgen op de organisationele factoren die de effectiviteit van opleidingen beïnvloeden. Verder wordt vanaf 1999 niet meer gewerkt met metingen van projecten die in een bepaalde periode zijn afgesloten, maar wordt gewerkt volgens een continue monitoringsmodel.

Tenslotte kan worden opgemerkt dat het vanaf de eerstvolgende meting opleidingsbureaus of branche-organisaties in de opleidingssector vrij staat te participeren in de Opdrachtevaluatie. Tot aan 1999 was de Opdrachtevaluatie exclusief bestemd voor de VETRON. Als voldoende niet-VETRON-leden gaan participeren in het onderzoek, maakt vergelijking van VETRON- en niet-VETRON-bureaus het mogelijk de VETRON-gemiddelden te benchmarken met marktgemiddelden. Dat zou een waardevolle aanvulling op de gegevens zijn.

Literatuur

- Basarab, D.J. & Root, D.K. (1992). *The training evaluation process: A practical approach to evaluating corporate training programs*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Bramley, P. (1991). *Evaluating training effectiveness: Translating theory into practice*. London: McGraw-Hill.
- Brandsma, T.F. (red.) (1998). *(On)mogelijkheden en perspectieven van een leven lang leren*. Den Haag: Sdu.
- Brinkerhoff, R.O. (1987). *Achieving results from training*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brinkerhoff, R.O. & Dressler, D.E. (1990). *Productivity measurement. A guide for managers and evaluators*. London: Sage.
- Broad, M.L. (1982). Management Actions to Support Transfer of Training. *Training and Development Journal*, 124-30.
- Broad, M.L. & Newstrom, J.W. (1992). *Transfer of Training. Action-Packed Strategies to Ensure High Payoff from Training Investments*. Reading: Addison-Wesley.
- Camp, R.R., Blanchard, P.N. & Huzsczo, G.E. (1986). *Toward a more organizationally effective training strategy and practice*. Englewood Cliffs: Prectice-Hall.
- Enckevort, A. van & M. Mulder (1999). *Handreiking voor het strategisch inkopen van opleidingen*. 's-Gravenhage: Stichting Arbeidsmarkt en Opleidingsfonds Gemeenten.
- Fitz-enz, J. (1995). *How to Measure Human Resource Management*. New York:

McGraw-Hill.

- Georgenson, D.L. (1982). The problem of transfer calls for partnership. *Training and Development Journal*, 36, 10, p. 75-78.
- Gilley, J.W. & Egglund, S.A. (1989). *Principles of Human Resource Development*. Reading: Addison-Wesley.
- Hamblin, A.C. (1974). *Evaluation and control of training*. London: McGraw-Hill.
- Harink, M. (1999). *Werken is leren. Een verslag in het kader van een afstudeeropdracht bij de ABN AMRO Bank*. Enschede: Universiteit Twente, Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde (concept).
- Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- May, G.L. (1998). The effect of a mastery practice design on learning and transfer in behavior modeling training of supervisory listening skills. In R. J. Torraco (Ed.), *Academy of Human Resource Development: 1998 Conference Proceedings*, March 4 – March 8, Oak Brook: AHRD, 458-465.
- Mulder, M. (1996). Customer Satisfaction About Training Programs. Independent Project Evaluation for an Association of Training Organizations. *Designing the Future - Training and Development in the 21st Century. Proceedings of the 25th IFTDO World Conference, 4-7 Nov., Egypt*. Cairo: Team International, p. 3-28.
- Mulder, M. (1998). Comparing Quality Profiles of Training Organizations – A Multi-Level Approach. Torraco, R. (Ed.) *Academy of Human Resource Development 1998 Conference Proceedings*, March 4-8, AHRD: Oak Brook, 634-641.
- Mulder, M. (1999). *Competentieontwikkeling in organisaties*. Assen: Van Gorcum (in druk).
- Mulder, M., Ginkel, K. van & Nijhof, W.J. (1994). Customer Satisfaction Research as a Component of Quality Assurance within In-Company Training. *Tijdschrift voor Onderwijswetenschap*, 24, 2/3, 59-76.
- Mulder, M. & Witziers, B. (1997). *Levenslang leren. Hoger opgeleiden en hun plannen*. Amsterdam: Intermediair.
- Olson, J.H. jr. (1998). The evaluation and enhancement of training transfer. *International Journal of Training and Development*, 2, 1, 61-75.
- Phillips, J.J. (1991). *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Senge, P.M. (1992). *De vijfde discipline: De kunst en praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Books.
- Swanson, R.A. (1994). *Analysis for Improving Performance. Tools for Diagnosing Organizations & Documenting Workplace Expertise*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Stolovich, H.D. & Keeps, E.J. (Eds) (1992). *Handbook of Human Performance Technology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tjepkema, S, H. ter Horst, M. Mulder & J. Scheerens (Eds.) (1999). *Lifelong learning in organisations. Consequences for HRD*. (in druk).
- Weele, E.M. van, Mulder, M. & Nijhof, W.J. (1995). *De inkoper van bedrijfsopleidingen: een profiel*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.