

‘Persoonlijke Evaluatie voor Bedrijfsopleidingen:
Effecten op Tevredenheid, Gepercipieerde Leerprestaties, Gedragsveranderingen en Resultaten voor de
Organisatie’

‘Participatory Evaluation for Corporate Training Programs: Effects on Satisfaction, Perceived Educational
Results, Behavioural Changes and Results for the Organization’

Merel Quekel

September, 2010

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit Nederland

Begeleider: Dr. F.L.J.M. Brand-Gruwel

Dr. G. Moerkerke

Examinator: Prof. dr. H. Boshuizen

Studentnummer: 850271174

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Summary	5
1. Inleiding	7
2. Theoretische onderbouwing	9
2.1. Evalueren van opleidingen.....	9
2.2. Participatieve evaluatie	13
2.3 Onderzoeksvragen	14
3. Methode.....	16
3.1 Setting	16
3.2 Onderzoeksgroep	17
3.3 Materialen	18
3.3.1 Intakeformulier	18
3.3.2 Evaluatie deel 1: niveaus van reactie en leren	18
3.3.3 Persoonlijk deel evaluatieformulier, aanvullend op deel 1	25
3.3.4 Evaluatie deel 2: niveaus van reactie, gedrag en resultaten.....	27
3.3.5 Oordeel deelnemers.....	28
3.3.6 Oordeel docenten.....	29
3.4 Procedure	29
3.5 Analyse	30
4. Resultaten.....	32
4.1 Evaluatie deel 1: niveaus van reactie en leren	32
4.2 Evaluatie deel 2: niveaus van reactie, gedrag en resultaten	34
4.3 Oordeel deelnemers	36
4.4 Oordeel docenten	38
5. Conclusie en discussie.....	41
5.1 Conclusie	41
<i>Conclusie deel 1: niveaus van reactie en leren</i>	41
<i>Conclusie deel 2: niveaus reactie, gedrag en resultaten.....</i>	42
<i>Conclusie oordeel deelnemers</i>	42
<i>Conclusie oordeel docenten</i>	42
5.2 Beperkingen van het onderzoek.....	43
5.3 Praktische implicaties	44
5.4 Suggesties voor verder onderzoek	45
Referenties.....	47
Bijlage 1: Intakeformulier	51
Bijlage 2: Evaluatie deel 1, training kennisfundament.....	52
Bijlage 3: Evaluatie deel 1, workshop projectmanagement	55
Bijlage 4: Interview vragen docenten.....	58
Bijlage 5: Evaluatie deel 2	59

Samenvatting

In de huidige tijd van economische teruggang staat het effect van bedrijfsopleidingen onder grote kritische belangstelling. De behoefte aan meer inzicht of de kennis is opgedaan, kan worden toegepast en welke resultaten er zijn voor de organisatie, vraagt om een verbetering van de evaluatiemethode (Rossi et al., 1999; Van Hees, 2009). Ten eerste moet de inhoud en formulering van de evaluatievragen verbeterd worden. Ten tweede is het belangrijk om deelnemers meer te betrekken bij de evaluatiemethode.

Voor het eerste verbeterpunt, de optimalisatie van de inhoud, zijn de theorieën van Kirkpatrick (1959; 2006) en Baartman (2008) gecombineerd. Op alle vier de evaluatieniveaus van Kirkpatrick werden evaluatievragen geformuleerd; namelijk tevredenheid, gepercipieerde leerresultaten, gedragsverandering en de resultaten op het organisatieniveau. Hierbij is telkens een koppeling gemaakt met de kwaliteitscriteria van Baartman. Zodat op elk niveau inhoudelijk de juiste vragen gesteld werden die ook daadwerkelijk ingingen op de kwaliteit van de opleiding. Het tweede verbeterpunt eist dat deelnemers betrokken worden bij de opzet en ontwikkeling van de methode. Daarbij is gebruik gemaakt van eerder effectief gebleken participatieve ontwerptheorieën (Bolhuis, 1995; Kensing & Blomberg, 1998; Manking et al., 1997; Revans, 1982; Simons, 1999; Reigeluth, 1999). Dit participatief ontwerp is vertaald van de ontwerpfase naar de evaluatiefase. De deelnemers werden gevraagd zelf vooraf hun verwachtingen, leerdoelen en succesfactoren te benoemen en daarover aan het einde van de opleiding hun oordeel te geven.

Het doel van dit onderzoek was te achterhalen in hoeverre een persoonlijke evaluatie een verbetering is ten opzichte van een algemene evaluatie. Daarbij werd gekeken naar de gepercipieerde resultaten op alle vier niveaus van Kirkpatrick. Ook het oordeel van zowel deelnemers als docenten werd daarbij geïnventariseerd. De verwachting was dat door de deelnemers te laten participeren in het ontwerp van de evaluatiemethodiek, de tevredenheid en de gepercipieerde resultaten zouden verbeteren.

Voor dit onderzoek zijn 144 personen gevraagd deel te nemen in totaal negen opleidingen. In de vijf experimentele groepen kregen 72 personen een opleiding met persoonlijke evaluatie. In de vier controle groepen kregen 72 personen een algemene evaluatie. De evaluatie vond plaats op twee momenten. De deelnemers werden direct na afloop van de opleiding en na 3-4 weken gevraagd een evaluatieformulier in te vullen.

Het eerste evaluatiedeel bestond uit een papieren evaluatieformulier. Daarbij werd een aantal algemene en opleidingsspecifieke vragen gesteld over het niveau van tevredenheid en de mate waarin ze de beoogde kennis en vaardigheden geleerd hadden. Het tweede evaluatiedeel ging in op de gedragsveranderingen en resultaten voor de organisatie, plus de algehele tevredenheid. De persoonlijke evaluatie werd aangevuld met een intakeformulier voorafgaand aan de opleiding. De geïnventariseerde verwachtingen, leerdoelen en succesfactoren werden verwerkt in het eerste evaluatieformulier. Hierdoor konden deelnemers direct terugblikken op de eigen verwachtingen en leerdoelen.

De resultaten van het onderzoek laten zien dat voor de belangrijkste items uit het eerste evaluatiedeel een significant verschil bestaat tussen het oordeel van de controle- versus de experimentele groep. De persoonlijke terugblik, maar ook de vragen over docenten en inhoud bleken door de experimentele groep beter beoordeeld te zijn. De specifieke vragen voor de twee verschillende opleidingen bleken geen significant verschil te maken. Het tweede evaluatiedeel, het niveau van gedragsverandering, resultaten voor de organisatie en algehele tevredenheid, gaf geen significant verschil weer. Het oordeel van de deelnemers liet geen significant verschil zien. De analyse van de kwalitatieve informatie gaf wel een positief oordeel over de docenten.

Conclusie van dit onderzoek is dat de verwachte verbetering van de persoonlijke evaluatiemethode voor een deel is uitgekomen. De kern van het onderzoek ging in op het betrekken van de deelnemers bij de evaluatiemethode.

Dit onderzoek laat zien dat het persoonlijk betrekken bij de evaluatie een verbetering is op een aantal evaluatieonderdelen. Deze onderdelen bevatten vragen over de docent, de inhoud van de opleiding en een terugblik op de verwachtingen en leerdoelen van de specifieke deelnemer. Deze verbeterde evaluatiemethode kan dan ook direct geïmplementeerd worden in de praktijk van volwasseneneducatie. Het tweede evaluatiedeel, meer inzicht krijgen in de resultaten van gedragsveranderingen en voor de organisatie, zijn echter niet bewezen. Wel leverde deze werkwijze een grote hoeveelheid aan kwalitatieve informatie op over de beoordeling van de effectiviteit met bijbehorende voorbeelden. Deze output is direct bruikbaar voor de onderwijscoördinator en docenten om waar nodig te zorgen voor een gepast vervolg. Dat zorgt voor een doorlopende aandacht voor het leerproces zodat het niet bij een opleiding van één of enkele dagen blijft, maar de verankering van het geleerde verder vorm krijgt.

Volwasseneneducatie participatief ontwerp evaluatiemethode

‘Participatory evaluation for corporate training programs: Effects on satisfaction, perceived educational results, behavioural changes and results for the organization’

Merel Quekel

Summary

The need for measuring effectiveness of training programs is evident. Especially in times of economic decline, ensuring effective training programs can rely on growing interest. In turn, this requires improving the training evaluation methodologies (Rossi et al., 1999; Van Hees, 2009). The content and formulation of the questions must be improved and additionally, the participants should be more involved in the methods of evaluation.

The two theories of Kirkpatrick (1959; 2006) and Baartman (2008), have been combined to improve the content and formulation of the evaluation questions. Kirkpatrick distinguishes four levels of evaluation: satisfaction, educational results, behavioural changes and actual results for the organization. Several questions have been formulated for all of these levels. For each question the quality criteria defined by Baartman have been applied. This resulted in several questions for each evaluation level, which actually concerned the specific content and quality for each item of the training program.

The second area to focus upon is the participation of students in the design and development of the evaluation methodology, based on earlier proven theories (Bolhuis, 1995; Kensing & Blomberg, 1998; Manking et al., 1997; Revans, 1982; Simons, 1999; Reigeluth, 1999). This participatory design is used in the evaluation phase, instead of the design phase, by asking participants to determine their objectives, goals and success factors and assess these at the end of the training.

The purpose of this study was to determine whether a participatory evaluation is an improvement compared to a general evaluation. It examined all four levels of evaluation of Kirkpatrick. Besides that, the view of both participants and trainers were inventoried. Based on these theories, an improvement was expected in the training satisfaction and on the perceived learning results of the participants due to this participatory design.

To examine this, 144 students were requested to participate in this study in a total of nine training programs. 72 people participated in five experimental groups using the evaluation based on the participatory design. Another 72 students in four control groups, studied the same training program, but used the general evaluation. Two separate written evaluation forms were filled out by the students; one, immediately after the training program and a subsequently one after 3 to 4 weeks.

The first part of the evaluation was a hard-copy questionnaire with some general and some education-specific questions about the general satisfaction level and the increase in their knowledge and abilities. In the second part the students were asked to describe the behavioural changes that occurred, as well as the results for the organisation and were also asked about their overall satisfaction.

The forms based on the participatory design also contained specific questions to what extent the student's objectives and needs had been met.

The results of the first survey show a significant difference between the two test groups. The experimental group gave a higher rating on the personal questions as well as on questions regarding the content and the teachers. Education-specific questions created no significant difference between the two test groups. The second survey, on the satisfaction levels, the behavioural changes and results for the organisation, did not show a significant difference. The judgement of the students, considering the two different ways of evaluating did not show a difference. The trainer's experience with the participatory design was more positive.

The research proved that the participatory design partially ensured the anticipated improvement of the evaluation methodology. Participatory design did improve the areas for personal view, teachers and content. This improved evaluation method can be implemented directly for adult education. The hypothesis of expected improvement in the area of behavioural and organisational changes was not proven by the second part of the evaluation. However, this approach yielded large amounts of qualitative information on the evaluation of the effectiveness of the learning trajectory, including valuable examples. This output is useful to the education coordinator and teachers to look at, and where needed make improvements to the students learning process. This ensures a continuous focus on the learning process and curriculum, providing long-term knowledge instead of a short-term, few days training program.

adult education participatory design evaluation

1. Inleiding

Commerciële trainingsbureaus ontwikkelen en geven bedrijfsopleidingen aan medewerkers van organisaties in zowel de profit als non-profit sector. In Nederland wordt door organisaties ieder jaar drie miljard euro in bedrijfsopleidingen geïnvesteerd (Roessingh, 2002). Door deze investering hopen organisaties dat de vaardigheden en kennis van hun werknemers zullen toenemen en de productiviteit wordt vergroot (Arthur et al., 2003). Het effect van bedrijfsopleidingen staat onder grote kritische belangstelling. Zeker in de huidige tijd van economische teruggang vragen (potentiële) opdrachtgevers steeds vaker naar het effect van hun investering (*value for money*). De behoefte aan gedegen evaluatiemethodieken neemt toe door onzekerheid over de allocatie van schaarse middelen, waardoor de essentie van effectevaluatie wordt benadrukt (Rossi et al., 1999; Van Hees, 2009). De huidige evaluatiemethode van bedrijfsopleidingen bestaat meestal uit het laten invullen van een schriftelijke vragenlijst, die veelal opgevolgd wordt met een evaluatierapportage (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Paauwe, 2008). Deze evaluatiemethode laat echter te wensen over. Er zijn twee belangrijke tekortkomingen te onderscheiden.

Ten eerste is de inhoud van gebruikte vragenlijsten vaak summier. Ze gaan vaak alleen in op het tevredenheidsgevoel bij de deelnemers. De mate van het effect van de opleiding wordt hierdoor niet inzichtelijk gemaakt (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Uit divers onderzoek blijkt dat deze manier van evalueren niet meer afdoende wordt gevonden (Van der Maessen de Sombreff, 2009). Een evaluatievragenlijst moet vanuit een theoretisch perspectief opgezet worden. Welke vragen worden gesteld en met welke achtergrond? Het doel is immers om informatie te verkrijgen over a) de mate waarin deelnemers kennis hebben opgedaan, b) in hoeverre ze de geleerde vaardigheden in de praktijk kunnen brengen en c) het resultaat voor de organisatie (Colquitt et al., 2000; Bergenhenegouwen et al., 2002; Colquitt et al., 2000; Colquitt et al., 2000; Colquitt et al., 2000).

Ten tweede is de inbreng van deelnemers aan de opleiding veelal nihil terwijl hun actieve inbreng de ervaren effectiviteit van een opleiding kan verhogen. Uit onderzoek (Elen & Lowyck, 1999) blijkt dat leergedrag van studenten positief wordt beïnvloed als ze meedenken over de opzet van het onderwijs. Het onderzoek van Könings (2007) laat zien dat bijdrage van deelnemers ten behoeve van het ontwerp van de opleiding een positief effect heeft op de tevredenheid, verwachtingen en effectieve leerresultaten van leerlingen. Participatief, ofwel persoonlijk, ontwerpen van onderwijs blijkt effectief. Effecten van een persoonlijke evaluatie zijn in dit kader nog niet onderzocht, maar kunnen mogelijk ook een positieve bijdrage leveren aan de tevredenheid en leerresultaten van deelnemers. Het is der-

halve interessant om te bekijken of deze werkwijze ook doorvertaald kan worden naar de laatste fase van het ontwerptraject - de evaluatiefase - vanuit de theorie van *instructional design* (Dick et al., 2005).

Bij de optimalisatie van de evaluatiemethode is een gedegen ontwerp van de evaluatievragenlijst een voorwaarde om überhaupt te kunnen evalueren. In dit onderzoek wordt dit dan ook opgepakt op basis van de nieuwste theoretische inzichten. Maar de nadruk in dit onderzoek zal liggen op de persoonlijke benadering bij evalueren. De verwachting is dat door de deelnemers te laten participeren in het ontwerp van een deel van de evaluatiemethodiek, de tevredenheid en de gepercipieerde leerresultaten zullen verbeteren.

2. Theoretische onderbouwing

2.1. Evalueren van opleidingen

De behoefte aan een gedegen effectevaluatie methode voor bedrijfsopleidingen groeit. De belangrijkste tekortkomingen van de huidige evaluatiemethode zijn de summiere inhoud en de geringe inbreng van de deelnemers. Hierbij wordt in dit onderzoek de definitie van bedrijfsopleidingen van Wognum gehanteerd (1999). Hij ziet bedrijfsopleidingen als ‘binnen het organisatiebeleid passende voorzieningen die erop gericht zijn om bij leden van arbeidsorganisaties doelgerichte leerprocessen te realiseren, die het functioneren en de ontwikkeling van de werknemers en de organisatie direct dan wel indirect ten goede komen’ (Mulder & de Grave, 1995 p.19). De benodigde theoretische basis is nodig om een bewuste en gefundeerde keuze te kunnen maken voor specifieke type vragen en formuleringen. De theorieën van Kirkpatrick (1959; 2006) en van Baartman (2008) kunnen een bijdrage leveren aan het optimaliseren en theoretisch onderbouwen van de evaluatiemethode van bedrijfsopleidingen.

Kirkpatrick (1959; 2006) ontwikkelde een invloedrijke theorie op het gebied van evalueren van bedrijfsopleidingen. Hij heeft zich al halverwege de vorige eeuw gebogen over het thema evalueren van instructies. Hij noemt drie redenen om überhaupt te evalueren. Ten eerste om het bestaan en het budget van trainingen te verantwoorden. Ten tweede om te kunnen bepalen of er wel of niet door moet worden gegaan met de opleidingsprogramma's. Als derde reden noemt Kirkpatrick het verkrijgen van inzicht in hoe de opleidingen in de toekomst verbeterd kunnen worden.

Kirkpatrick hanteert vier verschillende niveaus waarop geëvalueerd kan worden. Ten eerste het reactieniveau waarbij de tevredenheid van de deelnemer wordt gemeten. Het tweede niveau gaat in op het leren, dus de mate waarin de deelnemers hun attitude, kennis en of vaardigheden veranderen naar aanleiding van het programma. Het derde niveau gaat in op gedrag, de mate waarin gedragsveranderingen voorkomen omdat de deelnemer heeft geleerd tijdens de opleiding. Het vierde niveau gaat in op de uiteindelijke resultaten die door de opleiding bewerkstelligd worden op organisatie-niveau.

Het meten van de eerste twee niveaus van Kirkpatrick is methodisch eenvoudiger dan een meting op het derde en vierde niveau. Kirkpatrick onderstreept het belang van het meten op alle voorgaande niveaus. Als bijvoorbeeld op het derde niveau (gedrag) inzicht verkregen moet worden, moeten ook de eerste twee niveaus meegenomen worden in de evaluatie. Daarbij geeft hij ook duidelijk aan dat de resultaten tevens informatie geven over de opleider. Naar zijn mening heeft de docent niet goed gedoceerd als de deelnemer niets geleerd heeft. Dus roept Kirkpatrick op naast de effectiviteit van de deelnemers ook de effectiviteit van de opleiders onder de loep te nemen.

Bij het verbeteren van de evaluatiemethode zijn de inzichten en vierdeling van Kirkpatrick van belang. Door de vierdeling te hanteren wordt gewerkt aan het punt van kritiek dat huidige evaluatiemethodes vaak alleen ingaan op tevredenheidsaspecten. Door bij het opstellen van het evaluatieformulier op alle niveaus vragen te stellen wordt een dieper inzicht verkregen in het effect van de opleiding. Doordat vooralsnog de vragen ingingen op het effect van de opleiding an sich is een aanvullende theorie nodig die meer nadruk legt op het effect voor de deelnemer. Door de theorie van Baartman (2008) te gebruiken wordt duidelijk hoe de kwalitatief juiste vragen gesteld kunnen worden om het effect inzichtelijk te maken van de opleiding voor de deelnemer.

Baartman heeft in haar promotieonderzoek gezocht naar kwaliteitscriteria die nodig zijn om assessments in competentiegericht onderwijs te evalueren. Deze criteria kunnen worden doorvertaald naar bedrijfsopleidingen. Want net als bij competentiegericht onderwijs staat ook bij bedrijfsopleidingen een combinatie van kennis, vaardigheden en attituden centraal. Voor elke bedrijfsopleiding kan juist de nadruk op kennis of vaardigheden verschillen, maar de combinatie blijft belangrijk net als bij competentiegericht onderwijs. Daarom worden de criteria eerst uitgewerkt en vervolgens wordt aangegeven hoe dit de evaluatiemethodiek voor bedrijfsopleidingen kan verbeteren.

Baartman (2008) heeft op basis van uitvoerig literatuuronderzoek allereerst de kwaliteitscriteria bepaald. Vervolgens heeft zij deze criteria gevalideerd door middel van vergelijking en onderzoek met docenten uit de praktijk en ook gekeken naar het gebruik in de onderwijssetting door middel van een zelfevaluatie. Resultaat van deze exercitie zijn een twaalfstal indicatoren. Zie Tabel 1 voor de indicatoren inclusief korte omschrijving.

Tabel 1: Kwaliteitscriteria Baartman

Kwaliteitscriterium	Beschrijving
1. Authenticiteit	De mate waarin het competentiegericht assessment programma (CAP) overeenkomt met toekomstig werk. Vijf dimensies: <ol style="list-style-type: none"> 1) assessment taak 2) fysieke context 3) sociale context 4) assessment resultaat 5) assessment criteria
2. Betekenisvolheid	Het CAP moet een significante waarde (nut) hebben voor zowel de docent als de deelnemer.

Vervolg Tabel 1: Kwaliteitscriteria Baartman

Kwaliteitscriterium	Beschrijving
3. Cognitieve complexiteit	Specifiek gericht op het onderdeel authenticiteit waarbij het gaat om de juiste / passende cognitieve vaardigheden en belasting die in het werk nodig zijn.
4. Eerlijkheid	Het CAP mag geen enkele vorm van bias in zich hebben waardoor sommigen bevoordeeld of juist benadeeld worden. (bijvoorbeeld culturele aspecten verwerken in een test).
5. Onderwijsgevolgen	Het effect dat een CAP kan hebben op het leren en de instructie. Het kan daarbij gaan om zowel een positief als een negatief oordeel hoe docenten en deelnemers het doel van onderwijs en de onderwijsactiviteiten zien.
6. Herhaalbaarheid van beslissingen	De besluiten die gemaakt worden op basis van een CAP mogen niet afhankelijk zijn van de beoordelaar of specifieke assessment situaties.
7. Tijd en kosten	De benodigde tijd en middelen om een CAP uit te voeren, in vergelijking tot de opbrengsten en resultaten.
8. Transparantie	Het CAP dient duidelijk en begrijpelijk te zijn voor alle deelnemers. Deelnemers moeten de scoringscriteria weten, wie de beoordelaars zijn en het doel van het assessment kennen.
9. Vergelijkbaarheid	De condities waaronder een CAP uitgevoerd wordt moeten zoveel mogelijk hetzelfde zijn, zodat competentiegerichte assessment programma's en de resultaten onderling kunnen worden vergeleken.
10. Acceptatie	Alle actoren moeten de assessment criteria en de manier waarop het assessment plaatsvindt goedkeuren en vertrouwen hierin hebben.
11. Geschiktheid voor onderwijsdoelen	De assessment doelen en methoden moeten overeenkomen met de onderwijsdoelen.
12. Ontwikkeling van zelfsturend leren	Competentiegerichte assessment programma's moeten zelfsturend leren stimuleren bijvoorbeeld door het oefenen en feedback momenten in te bouwen in het assessment.

Baartman ziet een assessment als een methode om te monitoren en te beoordelen in hoeverre een deelnemer een kennisgebied, vaardigheid en/of attitude (competentie genaamd) beheerst. Bij dit continue beoordelingsproces zijn drie punten van belang. Ten eerste wordt in kaart gebracht wat de sterke en zwakke punten van de deelnemer zijn. Ten tweede wordt een planning gemaakt en bijgesteld voor de vereiste instructie. Ten derde wordt de voortgang geëvalueerd om beslissingen te maken voor het vervolg in het leerproces. Baartman heeft de twaalf gepresenteerde criteria opgesteld om de kwaliteit van een assessmentmethode te kunnen borgen.

De theorie van Baartman biedt in combinatie met de theorie van Kirkpatrick een gefundeerde wijze om te werken aan de punten van kritiek van de huidige evaluatiemethode. Namelijk dat de inhoud van de evaluatievragen summier is en er vaak alleen wordt ingegaan op de tevredenheid en niet het effect van de opleiding voor de organisatie of specifiek voor elke deelnemer. Door de combinatie van deze theorieën wordt zowel de nadruk gelegd op het opleidingsprogramma als op de leerprestaties en het gedrag van het individu.

Bij de aanpassing van de evaluatiemethode dient de theorie van Kirkpatrick als basis. Kirkpatrick geeft aan dat bij een goede effectevaluatie verder wordt gegaan dan alleen het meten van de tevredenheid van het programma in zijn geheel. Idealiter zou ook moeten worden ingegaan op het leerresultaat, de gedragsveranderingen en het effect op organisatieniveau. Door deze niveaus erbij te betrekken ontstaat de mogelijkheid een combinatie met de theorie van Baartman te maken. Het tweede en derde niveau van Kirkpatrick zijn namelijk gericht op de leerprestaties en het gedrag van het individu. Dat is ook de invalshoek van de criteria van Baartman. Beide methoden hebben als doel inzichtelijk te maken wat de sterke en zwakke punten zijn. Die gepercipieerde resultaten worden op het eerste en vierde niveau inzichtelijk gemaakt voor het programma of de training in zijn geheel. Voor het tweede en derde niveau, waarbij het gaat om de resultaten per deelnemer, is de koppeling met de kwaliteitscriteria van Baartman het meest zichtbaar. Die invalshoek, per deelnemer, komt direct overeen met de invalshoek van de assessmentcriteria van Baartman. Door dit raakvlak kunnen de kwaliteitscriteria van Baartman toegepast worden op de evaluatie van bedrijfsopleidingen. Zo wordt de nadruk ook gelegd op het individuele aspect in de evaluatie, waar het punt van kritiek om ging.

Door de theorieën van Kirkpatrick (1959; 2006) en Baartman (2008) te combineren wordt een bewuste en gefundeerde keuze gemaakt voor de specifieke evaluatievragen en de wijze van formulering. Hierdoor wordt in de evaluatie op alle niveaus en kwaliteitsaspecten ingegaan. De combinatie betekent concreet dat op alle vier de evaluatieniveaus vragen worden gesteld. Dus er worden vragen geformuleerd over de mate van tevredenheid, de mate waarin de deelnemer de kennis en vaardigheden opgedaan denkt te hebben, de mate waarin hij gedragsveranderingen laat zien en de resultaten voor de organisatie. Vervolgens wordt bij het formuleren van de vragen per niveau telkens een koppeling ge-

maakt met de kwaliteitscriteria van Baartman. Hierdoor worden op elk niveau inhoudelijk de juiste vragen gesteld die ook daadwerkelijk ingaan op de kwaliteit van de opleiding.

2.2. Participatieve evaluatie

Participatief design heeft als doel een actieve participatie van de deelnemers te bewerkstelligen in het ontwerpproces en in de keuzes die hen zelf beïnvloeden (Kensing & Blomberg, 1998; Manking et al., 1997). Het doel is om de verwachtingen en ideeën van de deelnemers en de docenten *vooraf* meer op elkaar af te stemmen. Het gaat om een vorm van actie- of zelfgestuurd leren waarbij de deelnemer zelf expliciet leerdoelen formuleert en verwezenlijkt (Bolhuis, 1995; Reigeluth, 1999; Revans, 1982; Simons, 1999). Daarbij is een actieve participatie van de deelnemers een essentieel en nieuw onderdeel van het proces. Wanneer verwachtingen uit elkaar lopen is het zeer aannemelijk dat de effectresultaten ook afnemen (Bartholomew et al., 2001). Ontevredenheid en andere verwachtingen van deelnemers zullen de motivatie en gedrevenheid van de deelnemers negatief beïnvloeden. Wanneer vooraf de verwachtingen expliciet worden gemaakt, kan hierop worden ingespeeld. Dus als een deelnemer bijvoorbeeld een verwachting heeft die niet past in het opleidingsprogramma, kan dat vooraf al worden besproken. En bij de realistisch geformuleerde verwachtingen heeft de deelnemer vooraf dus al bewust nagedacht over het persoonlijke leerdoel. Hierdoor kan hij gericht de opleiding doorlopen en werken aan dat persoonlijke leerdoel.

Een vergelijking kan gemaakt worden met interactie bij werkplekleren, hier formuleert de werkplekbegeleider ook eerst samen met de deelnemer het leerdoel, de werkwijze en de beoordelingswijze (Blokhuys, 2007). Overigens wordt daarnaast ook meer *commitment* en verantwoordelijkheidsgevoel gecreëerd. Doordat deelnemers zelf kennis en expertise inbrengen en initiatief tonen, raken zij meer betrokken bij het te behalen succes (Schweitz, 2010).

Het betrekken van deelnemers bij de opleiding of het onderwijs is al eerder onderzocht. De rode draad in die onderzoeken is het belang om perspectieven van deelnemers meer in het opleidingsontwerp te positioneren. Zo beschreven Winne en Marx (1982) al verschillende stimuli van docenten om de individuele cognitieve processen te beïnvloeden. Doppelt (2004) schreef over het verschil in perceptie van docenten en deelnemers over welke aspecten van de leeromgeving van invloed zijn op de leerresultaten. En onlangs is door Konings et al (2005) ook aangetoond dat in het middelbare onderwijs in Nederland eenzelfde discrepantie bestaat. Zo toonde Könings aan dat het betrekken van de deelnemer bij het ontwerpen van de instructie een positief effect heeft op de tevredenheid en leerresultaten (Könings, 2007). Zij laat zien dat het belangrijk is om de ideeën en verwachtingen van deelnemers ten aanzien van de leeromgeving te expliciteren. Vaak bestaat een discrepantie tussen de perceptie van de docent en de perceptie van de deelnemer over diezelfde leeromgeving. Om effectief

leren te kunnen bewerkstelligen is inzicht in de perceptie van de deelnemer ook van belang (Elen & Lowyck, 1999). Het leergedrag wordt mede bepaald door de invloed die de deelnemer heeft op het ontwerp van de leeromgeving en die is vaak gering. Het participatieve onderdeel van het design, ook wel *co-design* genoemd, is een goede strategie om zowel de discrepantie te verkleinen als de leeromgeving zelf te kunnen verbeteren. In evaluatieonderzoek is nog niet eerder het participatieve onderdeel meegenomen. In dit onderzoek wordt gekeken naar de mogelijkheid om de voordelen van participatief design te gebruiken bij het verbeteren van de evaluatiemethode voor bedrijfsopleidingen.

Concreet krijgt dit participatieve onderdeel vorm door de deelnemers vooraf hun verwachtingen en leerdoelen te laten expliciteren. Door het onderdeel van participatieve evaluatie te implementeren is ten eerste de verwachting dat de deelnemer zijn eigen leerproces beter kan sturen en er betere resultaten worden behaald. Ten tweede zal de tevredenheid van de deelnemers vergroot worden. Ten derde wordt verwacht dat de perceptie van de deelnemers ten aanzien van de opnieuw ontwikkelde leeromgeving / het evaluatie-instrument verhoogd wordt (Könings et al., 2007; Könings, 2007). Tot slot ligt het ook in de verwachting dat de discrepantie van de perceptie tussen deelnemers en docenten kleiner wordt.

2.3 Onderzoeksvragen

Op basis van de behandelde theorie is de verwachting dat de tevredenheid en de gepercipieerde resultaten op de diverse niveaus zullen verbeteren door het toevoegen van een participatief evaluatiedeel aan de evaluatiemethode voor bedrijfsopleidingen. De evaluatie waarin dit participatieve onderdeel is toegevoegd wordt voortaan ‘persoonlijke evaluatie’ genoemd. De evaluatie zonder dit onderdeel, met de basisvragen, wordt ‘algemene evaluatie’ genoemd. In dit onderzoek wordt de term bedrijfsopleiding gebruikt voor de algemene aanduiding van de opleidingen. Voor de twee gekozen cases is een specifieke benaming vanuit de opdrachtgever gekozen. De termen training en workshop worden dan ook gebruikt om de specifieke cases aan te duiden, maar deze zijn beide algemeen aan te duiden als opleidingen.

In dit onderzoek staat de volgende vraag centraal: *In hoeverre is een evaluatie gericht op persoonlijke doelen van deelnemers een verbetering ten opzichte van een algemene evaluatiemethode voor bedrijfsopleidingen?* Om te komen tot een volledig antwoord op de centrale vraag zijn vier deelvragen opgesteld:

1. Wat is het effect van participatieve evaluatie op de tevredenheid van deelnemers en de gepercipieerde leerresultaten?

De volgende hypothesen worden voor de eerste deelvraag getoetst:

- H0: mate van tevredenheid en de gepercipieerde leerresultaten door middel van een algemene evaluatie = mate van tevredenheid en de gepercipieerde leerresultaten door middel van een persoonlijke evaluatie.
 - H1: mate van tevredenheid en de gepercipieerde leerresultaten door middel van een algemene evaluatie < mate van tevredenheid en de gepercipieerde leerresultaten door middel van een persoonlijke evaluatie.
2. Wat is het effect van een persoonlijke evaluatie op gepercipieerde resultaten van gedragsverandering en de resultaten die worden bewerkstelligd op organisatieniveau?

De volgende hypothesen worden voor deze deelvraag getoetst:

- H0: mate van gepercipieerde resultaten van gedragsveranderingen en veranderingen op organisatieniveau door middel van een algemene evaluatie = mate van gepercipieerde resultaten van gedragsveranderingen en veranderingen op organisatieniveau door middel van een persoonlijke evaluatie.
- H1: mate van gepercipieerde resultaten van gedragsveranderingen en veranderingen op organisatieniveau door middel van een algemene evaluatie < mate van gepercipieerde resultaten van gedragsveranderingen en veranderingen op organisatieniveau door middel van een persoonlijke evaluatie.

De ervaringen van zowel de docenten als deelnemers met deze wijze van evalueren zijn van belang bij de besluitvorming over mogelijk continueren van de persoonlijke evaluatiemethode. Daarom worden de onderstaande deelvragen ook in dit onderzoek meegenomen.

3. Wat is het oordeel van de deelnemers op de gehanteerde evaluatiemethode?
4. Wat is het oordeel van de docenten op de werkwijze van evalueren met persoonlijk deel?

3. Methode

3.1 Setting

Het onderzoek heeft plaatsgevonden bij opleidingen die zijn uitgevoerd door de organisatie Nicis Institute in de periode april tot en met juni 2010. Nicis Institute combineert wetenschappelijk onderzoek, kennisdeling en opleidingen met betrekking tot thema's die spelen bij grote steden. Het doel is de sociale en economische kracht van de steden te versterken. Nicis Institute heeft een wetenschappelijk onderzoeksprogramma, waarvan de resultaten als input dienen voor de bedrijfsopleidingen, bijeenkomsten en publicaties. Alle onderwerpen zijn gegroepeerd in zes thema's: 1) Bestuur, 2) Economie & Innovatie, 3) Onderwijs & Arbeidsmarkt, 4) Veiligheid, 5) Welzijn & Integratie en 6) Wonen. Nicis Institute kent vier verschillende afdelingen. Ten eerste 'Nicis Onderzoek' dat zich richt op het fundamentele en toegepaste onderzoek. Ten tweede het 'Nicis Kenniscentrum' waar het accountmanagement belegd is en kennis gedeeld wordt via diverse bijeenkomsten. Ten derde de afdeling 'Nicis Trends & Monitoring' die beleidsevaluaties, analyses en trendbeschrijvingen opstelt. Tot slot is binnen het Nicis ook een 'Nicis Academy' aanwezig.

Nicis Academy verzorgt kort- en langlopende opleidingsprogramma's over grootstedelijke vraagstukken in nauwe samenwerking met universiteiten en experts. De doelgroepen voor de bedrijfsopleidingen zijn stedelijke bestuurders, beleidsmakers en professionals, vaak werkzaam in de publieke sector. Naast open opleidingen bestaat er ook een masteropleiding 'Strategic Urban Studies'. In deze opleiding van 2 jaar worden de laatste wetenschappelijke inzichten gecombineerd met de praktijk (uit zowel het binnen- als het buitenland). De studenten leren strategisch te opereren en beleid te formuleren in een omgeving van sociale en economische complexiteit. Ook verzorgt Nicis Academy opleidingen op maat. Bij deze zogenaamde *in company* trajecten wordt afhankelijk van de doelgroep en leerbehoeften een specifiek programma opgesteld en uitgevoerd bij de desbetreffende organisatie. Voor dit onderzoek zijn twee type opleidingen gekozen die in het voorjaar van 2010 werden uitgevoerd. Allebei de type opleidingen werden telkens door twee docenten (ofwel trainer en co-trainer) uitgevoerd.

Het eerste type ging om een opleiding van 3 dagdelen. Deze wordt in dit onderzoek 'training kennisfundament' genoemd. Het eerste doel van de training was de kennis van de opdrachtgever, gebundeld in een document genaamd het kennisfundament, over te dragen aan de deelnemers. Daarnaast was het doel gesteld de denkwijze en de manier van analyseren die hieruit voortvloeien door de deelnemers te laten toepassen op hun eigen werksituatie.

Het tweede type opleiding betrof een ‘workshop projectmanagement’ voor alle medewerkers van de Nicis organisatie zelf. Het doel van deze workshop was de kern van de kennis over projectmanagement over te dragen aan de deelnemers. Bovendien was de opdracht gezamenlijke werkafspraken te maken zodat het werken in projecten in de toekomst beter en vooral uniformer gaat verlopen. De workshop duurde 1 dagdeel en is onderdeel van een langer traject van meerdere workshops en bijeenkomsten dit jaar.

3.2 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestond uit 144 personen. Deze personen namen ofwel deel aan de training ‘kennisfundament’ (N=90) ofwel aan de workshop ‘projectmanagement’ (N=54). De 90 deelnemers aan één van de 5 de trainingen kennisfundament waren beleidsmedewerkers van telkens één specifieke stad en werkzaam binnen het thema criminaliteitspreventie van Marokkaanse en / of Antilliaanse jongeren. Deze deelnemers zijn door de coördinator van het preventiebeleid van de betreffende stad geselecteerd. Daarbij werd gelet op een goede afspiegeling van ‘bloedgroep’ van diverse (zuster-) organisatieonderdelen. De deelnemers waren werkzaam op beleidsmedewerker niveau. De vijf uitgevoerde trainingen zijn verdeeld in twee controlegroepen en drie experimentele groepen. Aangezien bij deze trainingen gewerkt werd met een docentenpool is gekeken naar de indeling van docenten. De twee hoofddocenten waren daarbij leidend. Elke hoofddocent heeft één type groep toebedeeld gekregen. In de controlegroep zaten 44 deelnemers. In de experimentele groep zaten 46 deelnemers.

Aan de vier workshops projectmanagement hebben gezamenlijk 54 personen deelgenomen. Alle werknemers van één organisatie, van secretariaat tot directie, zijn gevraagd deel te nemen. Er zijn twee controle groepen en twee experimentele groepen ingesteld. De workshop projectmanagement werd vier keer door dezelfde docenten uitgevoerd. In de controlegroep zaten 28 personen en in de experimentele groep 26 personen.

In totaal werden in dit onderzoek 9 opleidingen meegenomen, waarvan 4 controle groepen (72 personen) en 5 experimentele groepen (72 personen).

3.3 Materialen

Om te kunnen bepalen of een persoonlijke evaluatie een verbetering is ten opzichte van de algemene evaluatiemethode zijn voor beide onderzoeksgroepen instrumenten ontwikkeld. De kern van beide evaluatiemethodes is hetzelfde, namelijk het merendeel van het eerste evaluatiedeel en het gehele tweede evaluatiedeel. In deze paragraaf worden de ontwikkelde instrumenten beschreven. Voor de controlegroep gaat het om een evaluatieformulier (deel 1) direct na afloop van de opleiding en een evaluatieformulier (deel 2) na enkele weken. Voor de experimentele groep gaat het om een intakeformulier vooraf, een evaluatieformulier (deel 1) inclusief persoonlijk onderdeel en een evaluatieformulier na enkele weken.

3.3.1 Intakeformulier

Voor de experimentele groep is aanvullend een intakeformulier ontwikkeld. De deelnemers werden gevraagd dit intakeformulier voor aanvang van de opleiding in te vullen. Hierdoor expliciteerden ze hun individuele verwachtingen, leerdoelen en succesfactoren. Met de gegevens van de intake is het persoonlijke deel van de evaluatie vormgegeven. De deelnemers omschreven zelf waarop de evaluatie aan het eind van de opleiding betrekking moest hebben. De vragen die in dit formulier gesteld werden luiden:

1. Wat verwacht u van de opleiding?
2. Wat zijn uw persoonlijke leerdoelen?
3. Wanneer is voor u de opleiding succesvol verlopen?

Om zo specifiek mogelijke antwoorden te verkrijgen is bij elk van deze vragen een voorbeeld opgenomen (zie bijlage 1). Deze output werd gebruikt bij het persoonlijk maken van het evaluatieformulier (zie de beschrijving hiervan in de volgende subparagraaf). De docent werd gevraagd deze informatie te gebruiken bij de voorbereiding en uitvoering van de opleiding.

3.3.2 Evaluatie deel 1: niveaus van reactie en leren

Het doel van het eerste evaluatiedeel was door middel van een evaluatieformulier inzicht krijgen in de tevredenheid en gepercipieerde leerresultaten van de deelnemers. Naast de theorie van Kirkpatrick zijn algemene richtlijnen voor een goed evaluatieformulier en de criteria van Baartman gebruikt bij het opstellen van het evaluatieformulier. Voor beide onderzoeksgroepen is dit evaluatiedeel gelijk.

Het bestaande evaluatieformulier van de organisatie is aangepast conform de theorie van Kirkpatrick. Van de vier niveaus zijn de eerste twee niveaus, reactie en leren, toegepast op het

evaluatieformulier. In het formulier zijn dus vragen opgenomen die gaan over de tevredenheid van de deelnemer en de mate waarin de deelnemer de beoogde kennis en vaardigheden heeft opgedaan.

Bij het opstellen van het evaluatieformulier zijn methodische richtlijnen voor een goede vragenlijst geïnventariseerd en toegepast. Het overzicht van deze eisen is samengesteld op basis van een literatuurscan (o.a. Babbie, 2007; Denscombe, 1998; Innovation network, 2009; Taylor-Powell, 1998). Een tweetal voorbeelden van deze eisen zijn 1) Vermijd een zin met meerdere vragen en 2) Gebruik antwoordcategorieën die hetzelfde zijn ook telkens in dezelfde volgorde.

Tevens zijn de criteria van Baartman gebruikt bij het opstellen van het evaluatieformulier voor het eerste deel van de evaluatie. Van de twaalf criteria zijn drie criteria niet bruikbaar, omdat ze ingaan op het toetsen van *assessments*. Vijf andere criteria zijn interessant voor de beoordeling van de methode door de deelnemers (deelvraag 3). Het gaat om de criteria onderwijsgevolgen, tijd & kosten, transparantie, acceptatie en geschiktheid voor onderwijsdoelen. Deze worden niet gebruikt voor het eerste evaluatie deel, maar wel voor dit onderzoek (zie paragraaf 3.3.5). De vijf resterende criteria waren goed bruikbaar voor het opstellen van het eerste evaluatiedeel, omdat ze in gingen op de inhoud van de opleiding. Het betrof de criteria authenticiteit, betekenisvolheid, cognitieve complexiteit, transparantie en ontwikkeling van zelfsturend leren. In Tabel 2 wordt de bruikbaarheid van de criteria van Baartman, toegepast op de evaluatiemethode voor bedrijfsopleidingen, in één overzicht weergegeven.

Tabel 2: Overzicht bruikbaarheid criteria Baartman bij opstellen vragenlijst

Criteria Baartman	Bruikbaar voor optimalisatie vragenlijst	Bruikbaar voor de evaluatie van de evaluatiemethode	Niet van toepassing
1. Authenticiteit	✓		
2. Betekenisvolheid	✓		
3. Cognitieve complexiteit	✓		
4. Eerlijkheid			✓
5. Onderwijsgevolgen		✓	
6. Herhaalbaarheid van beslissingen			✓
7. Tijd en kosten		✓	
8. Transparantie	✓	✓	
9. Vergelijkbaarheid			✓
10. Acceptatie		✓	
11. Geschiktheid voor onderwijsdoelen		✓	
12. Ontwikkeling van zelfsturend leren	✓		

De conceptversie van het evaluatieformulier met algemene vragen is ter optimalisatie voorgelegd aan een groep van ervaren trainers / docenten. Zij gaven op basis van hun expertise en praktijkervaring concrete suggesties ter verbetering. Dit resulteerde in een definitieve versie van het evaluatieformulier. Alle vragen of stellingen moesten worden ingevuld op een vijfpuntsschaal, waarbij 1 voor ‘zeer slecht’ staat en 5 voor ‘zeer goed’ of 1 ‘beslist niet mee eens’ versus 5 ‘volledig mee eens’. Van deze vragen is een deel algemeen en een deel specifiek gemaakt voor de betreffende opleiding. Voor beide opleidingen in dit onderzoek waren 19 vragen hetzelfde. In Tabel 3 zijn de algemene vragen opgenomen met daarbij ook de koppeling naar het betreffende criterium van Baartman en het niveau van Kirkpatrick.

Tabel 3: Overzicht algemene vragen gekoppeld aan Baartman en Kirkpatrick

Schaal / item	Criteria Baartman of aanvullend criterium	Niveau Kirkpatrick
1. Inhoud		
Ik vond het waardevol om deze workshop te volgen	Betekenisvolheid	1. Reactie
De inhoud van de workshop sluit aan bij mijn eigen werksituatie	Authenticiteit	1. Reactie
Voor elk onderdeel van de workshop was het doel duidelijk	Transparantie	1. Reactie
Er werd voldoende tijd besteed aan de verschillende onderwerpen	Cognitieve complexiteit	1. Reactie
Mijn collega's zullen profiteren van de kennis die ik heb opgedaan	Betekenisvolheid	2. Leren
2. Lesmateriaal en literatuur		
Het lesmateriaal was duidelijk voor mij en een goede aanvulling op de cursus	Transparantie	2. Leren

Vervolg tabel 3: Overzicht algemene vragen gekoppeld aan Baartman en Kirkpatrick

Schaal / item	Criteria Baartman of aanvullend criterium	Niveau Kirkpatrick
3. Docenten		
Hoe beoordeelt u de docent (naam 1) op deskundigheid / inhoud	Aanvullend criterium: docenten	1. Reactie
Hoe beoordeelt u de docent (naam 1) in zijn rol als procesbegeleider	Aanvullend criterium: docenten	1. Reactie
Hoe beoordeelt u de docent (naam 2) op deskundigheid / inhoud	Aanvullend criterium: docenten	1. Reactie
Hoe beoordeelt u de docent (naam 2) in zijn rol als procesbegeleider	Aanvullend criterium: docenten	1. Reactie
Hoe beoordeelt u docent (naam 2) op mate van praktijkervaring	Aanvullend criterium: docenten	1. Reactie
De docent (naam 1) maakte goed duidelijk hoe de onderdelen van de workshop samenhangen	Transparantie	1. Reactie
De bijdragen van de gastspreker(s) hebben voor mij een duidelijke meerwaarde gehad	Betekenisvolheid	2. Leren
4. Overig		
Hoe beoordeelt u de locatie (zaal)?	Aanvullend criterium: overig	1. Reactie
Hoe beoordeelt u de catering?	Aanvullend criterium: overig	1. Reactie
Hoe beoordeelt u de organisatie en informatievoorziening?	Aanvullend criterium: overig	1. Reactie
5. Tevredenheid		
Hoe beoordeelt u de workshop in totaal?	Algemeen	1. Reactie
6. Toepassing		
In hoeverre denkt u de geleerde kennis en vaardigheden ook daadwerkelijk toe te passen?	Algemeen	3. Gedrag

Waar mogelijk zijn de vragen van het evaluatieformulier per opleiding specifiek gemaakt. Het zo specifiek mogelijk maken van de vragen was een eis die voortvloeide uit de inventarisatie van richtlijnen voor een goed evaluatieformulier. In totaal zijn 14 specifieke vragen opgesteld, aanvullend op de algemene vragen, voor de training kennisfundament. In Tabel 4 zijn de specifieke vragen weergegeven, gerangschikt naar schaal, criterium van Baartman en niveau van Kirkpatrick. In bijlage 2 zijn alle vragen voor de training kennisfundament in één overzicht opgenomen.

Tabel 4: Specifieke vragen voor de training kennisfundament

Schaal / item	Criteria Baartman	Niveau Kirkpatrick
1. Inhoud		
Het niveau van de training sloot aan bij mijn eigen kennis- en ervaringsniveau	Cognitieve complexiteit	2. Leren
Ik weet nu wat de belangrijkste aspecten zijn van lijn 1 grenzen stellen	Authenticiteit	2. Leren
Ik weet nu wat de belangrijkste aspecten zijn van lijn 2 risicofactoren	Authenticiteit	2. Leren
Ik weet nu wat de belangrijkste aspecten zijn van lijn 3 gewetensvorming en binding	Authenticiteit	2. Leren
Ik weet wat de belangrijkste aspecten en kenmerken zijn van de (criminele) Marokkaanse en Antilliaanse doelgroep	Authenticiteit	2. Leren
Ik weet na deze training wat werkzame bestanddelen zijn van een interventie	Authenticiteit	2. Leren
Ik weet waarop ik moet letten en welke vragen ik mezelf en anderen moet stellen om te bepalen of een interventie veelbelovend en kansrijk kan zijn	Authenticiteit	2. Leren
2. Lesmateriaal en literatuur		
Ik ben van plan het kennisfundament er nog eens op na te slaan voor meer informatie		3. Gedrag
De opdrachten in de training waren duidelijk	Transparantie	1. Reactie
De opdrachten tijdens de training komen overeen met taken uit mijn werksituatie	Authenticiteit	1. Reactie

Vervolg tabel 4: Specifieke vragen voor de training kennisfundament

Schaal / item	Criteria Baartman	Niveau Kirkpatrick
3. Docenten		
Hoe waardeert u de gegeven mogelijkheid om de kennis uit te wisselen en toe te passen door middel van opdrachten, discussies en cases etc.?	Zelfsturend leren	1. Reactie
Hoe beoordeelt u de feedback op de door u gemaakte (huiswerk)opdracht? (indien van toepassing)?	Transparantie	2. Leren
4. Overig		
Hoe beoordeelt u het feit dat u samen met lokale partners op uw werkgebied de training hebt gevolgd?	Betekenisvolheid	1. Reactie

Voor de casus 'workshop projectmanagement' zijn 8 specifieke vragen opgesteld. Het gaat om 6 specifieke vragen voor de schaal 'inhoud' en voor de schalen 'lesmateriaal & literatuur' en voor 'docenten' elk één item. In Tabel 5 zijn de specifieke vragen voor de workshop projectmanagement weergegeven. In bijlage 3 zijn alle vragen voor de workshop projectmanagement in één overzicht opgenomen.

Tabel 5: Specifieke vragen voor de workshop projectmanagement

Schaal / item	Criteria Baartman	Niveau Kirkpatrick
1. Inhoud		
Ik heb nieuwe kennis en inzichten opgedaan	Cognitieve complexiteit	2. Leren
Ik heb kennis opgedaan van de vuistregels van een projectstructuur zoals in het programma centraal stond	Authenticiteit	2. Leren
Ik kan de 'Work Breakdown Structure' toepassen op mijn eigen werksituatie	Authenticiteit	2. Leren
Ik heb inzicht in de taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden van een projectleider	Authenticiteit	2. Leren

Vervolg tabel 5: Specifieke vragen voor de workshop projectmanagement

Schaal / item	Criteria Baartman	Niveau Kirkpatrick
Ik kan mijn eigen taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden helder formuleren	Authenticiteit	2. Leren
Ik heb kennis opgedaan van de verschillende vormen van situationeel leidinggeven	Authenticiteit	2. Leren
2. Lesmateriaal en literatuur		
De literatuur was ingestoken op mijn eigen niveau	Cognitieve complexiteit	2. Leren
3. Docenten		
Hoe beoordeelt u gast spreker X op deskundigheid / inhoud	Docenten	1. Reactie

Voor de zes schalen is de betrouwbaarheid berekend, uitgedrukt in Cronbach's alpha. Omdat voor een deel de vragen specifiek voor de opleiding zijn gemaakt, is hiermee ook rekening gehouden bij het berekenen van de betrouwbaarheid. De gezamenlijke items zijn berekend in één Cronbach's alpha per schaal. Bij specifieke vragen is een specifieke betrouwbaarheidsberekening per schaal per opleiding berekend. Van de vier te berekenen schalen met algemene vragen is de betrouwbaarheid acceptabel tot goed. De gezamenlijke vijf items van de schaal inhoud heeft een alpha van 0,66 hetgeen voldoende is. De schaal met de zeven items waarop gevraagd wordt naar de tevredenheid over de docenten heeft een heel goede betrouwbaarheid van 0,86. De overige schaal met drie items over locatie en organisatie heeft een acceptabele betrouwbaarheid van 0,71.

Voor de inhoudelijke schaal zijn ook nog casusspecifieke vragen opgenomen in het formulier. De betrouwbaarheid voor de items van het kennisfundament is acceptabel met een alpha van 0,75. Van de items uit de projectmanagementvragenlijst laat de betrouwbaarheid te wensen over met een alpha van 0,52. Ook de specifieke items in het evaluatieformulier van de training kennisfundament voor het item lesmateriaal en literatuur had een lage betrouwbaarheid van 0,53. Nadere analyse met uitsluiting van een laag scorend item verhoogde de betrouwbaarheid niet. Conclusies over de items met onvoldoende betrouwbaarheid dienen dan ook voorzichtig getrokken te worden. De items die overblijven in de algemene schaal inhoud zijn wel betrouwbaar, waardoor er nog een voldoende groot cluster overblijft om te analyseren. De verwachting dat opleidingsspecifieke items over de inhoud van de

opleiding de vragenlijst zou verbeteren is in dit onderzoek niet uitgekomen. Andere schalen hadden te weinig items om de betrouwbaarheid te berekenen. In Tabel 6 worden deze resultaten weergegeven.

Tabel 6: Betrouwbaarheidsresultaten

Schaal / item	Cronbach's alpha
1. Algemeen	
Inhoud (5 items)	0,66
Lesmateriaal en literatuur (1 item)	
Docenten (7 items)	0,86
Overige (3 items)	0,71
Tevredenheid (1 item)	
Toepassing (1 item)	
2. Specifieke items voor training kennisfundament	
Inhoud kennisfundament (7 items)	0,75
Lesmateriaal en literatuur kennisfundament (3 items)	0,53
Docenten kennisfundament (2 items)	
3. Specifieke items voor training projectmanagement	
Inhoud projectmanagement (6 Items)	0,52
Docenten projectmanagement (1 item)	
Lesmateriaal en literatuur projectmanagement (1 item)	

3.3.3 Persoonlijk deel evaluatieformulier, aanvullend op deel 1

De experimentele groep kreeg in het eerste evaluatiedeel hetzelfde evaluatieformulier als de controlegroep, maar daar werd een persoonlijk onderdeel aan toegevoegd. Doel van deze aanvulling was om specifiek inzicht te krijgen in de gepercipieerde tevredenheid en leerresultaten van elke deelnemer met betrekking tot zijn persoonlijke situatie. Daarom startte dit evaluatieformulier met een persoonlijke terugblik die gebaseerd was op de door de deelnemer zelf geformuleerde punten in de intake. Deze terugblik telde zes items, ook weer gekoppeld aan de criteria van Baartman en niveaus van Kirkpatrick.

Bij het eerste item werd gevraagd in hoeverre de opleiding voldeed aan de vooraf geformuleerde verwachtingen. De verwachtingen van de deelnemer werden hierbij vermeld. Het tweede item ging over in hoeverre de deelnemer de kennis heeft opgedaan om zijn persoonlijke leerdoel(en) te

behalen. Ook het persoonlijke leerdoel werd hierbij vermeld. Vervolgens kon de deelnemer bij het derde item aangeven of de persoonlijke leerdoelen behaald waren. Al deze items gaan over het criterium betekenisvolheid van Baartman en het reactieniveau van Kirkpatrick. De vierde vraag ging in op de uitleg van de opleiding en de koppeling naar de persoonlijke leervraag. Baartmans criterium hiervoor is transparantie. Conform de theorie van Kirkpatrick gaat het om het niveau van leerresultaten.

Vervolgens kon de deelnemer bij het vijfde item aangeven of hij voldoende de kans had gekregen de stof op zijn eigen manier zich eigen te maken. Bij het laatste item kon de deelnemer aangeven in hoeverre er voldoende aandacht is geweest voor de persoonlijke leerwensen. Het criterium zelfsturend leren van Baartman en het reactieniveau van Kirkpatrick horen bij de laatste twee items. Deze persoonlijke items zijn in een overzicht weergegeven in Tabel 7.

Tabel 7: Vragen persoonlijk deel evaluatie experimentele groep

Persoonlijke terugblik	Criteria Baartman	Niveau Kirkpatrick
De training voldeed aan mijn verwachting	Betekenisvolheid	1. Reactie
Ik heb de kennis opgedaan die nodig was voor het behalen van mijn leerdoel	Betekenisvolheid	1. Reactie
Ik heb mijn persoonlijk leerdoel behaald	Betekenisvolheid	1. Reactie
De uitleg van de training opzet en de koppeling naar mijn eigen leervraag was helder	Transparantie	2. Leren
In de training kreeg ik voldoende kans om de stof op mijn manier eigen te maken.	Zelfsturend leren	1. Reactie
Er is voldoende aandacht besteed aan mijn persoonlijke leerwensen	Zelfsturend leren	2. Leren

De items van de persoonlijke terugblik zijn geplaatst in één schaal waarover de betrouwbaarheid is berekend. Deze schaal, waarbij alle items bij beide opleidingen geheel overeenkomen, heeft een betrouwbaarheid van Cronbach's alpha 0,78 en is dus acceptabel.

3.3.4 Evaluatie deel 2: niveaus van reactie, gedrag en resultaten.

Doel van het tweede evaluatiedeel was inzicht te krijgen in de effecten van de opleiding voor specifiek de veranderingen in gedrag en de resultaten voor de organisatie. Dit betreft het derde en vierde niveau van Kirkpatrick. Voor beide onderzoeksgroepen was dit evaluatieformulier gelijk. Deelnemers kregen 3-4 weken de tijd om de opgedane kennis en vaardigheden in de praktijk toe te passen. Vervolgens werden ze gevraagd naar daadwerkelijke gedragsveranderingen. Bijvoorbeeld een gedragsverandering in het direct aanspreken van collega's, of het uitwerken van een actieplan. Immers, bij het eerste evaluatiemoment direct na de opleiding konden ze alleen nog maar hun voornemens benoemen. Ook werd nogmaals gevraagd naar de algemene tevredenheid over de opleiding, omdat de tussenliggende tijd en de (eventuele) veranderingen nog invloed gehad kunnen hebben.

In totaal werden vier open vragen gesteld. Bij de eerste vraag konden de deelnemers aangeven hoe tevreden ze waren over de opleiding op het moment van invullen. Bij deze vraag werd allereerst een cijfer van 1 t/m 10 gevraagd en vervolgens een toelichting. De tweede vraag ging in op welke veranderingen in gedrag van de deelnemer door de werkomgeving zijn opgemerkt. Vervolgens kon de deelnemer aangeven hoe hij het geleerde in de praktijk heeft kunnen toepassen. In de vierde open vraag werd de deelnemer gevraagd de resultaten te beschrijven die naar aanleiding van de opleiding zichtbaar werden voor de organisatie. Zie Tabel 8 voor een overzicht van de vragen die in het tweede evaluatiedeel aan de orde kwamen.

Tabel 8: Vragen evaluatie deel 2

Vraag	Niveau Kirkpatrick	Algemeen / specifiek
1. Hoe tevreden bent u over de bedrijfsopleiding in zijn geheel? <i>(op een schaal van 1 t/m 10, 1= helemaal niet tevreden 10= zeer tevreden, plus toelichting)</i>	1. Tevredenheid	Algemeen
2. Welke verandering in uw gedrag merken mensen in uw directe werkomgeving?	3. Gedragsverandering	Algemeen
3. Hoe past u de geleerde kennis in de praktijk toe?	3. Gedragsverandering	Algemeen
4. Welke resultaten zijn n.a.v. de bedrijfsopleiding voor de organisatie of collega's zichtbaar?	4. Organisatieniveau	Algemeen

3.3.5 Oordeel deelnemers

Om inzicht te krijgen in het oordeel van de deelnemers (zowel controle als experimentele groep) over de manier van evalueren, ten behoeve van deelvraag drie, is een vijftal items opgesteld. Alle deelnemers werden gevraagd hun oordeel te geven door de stellingen te scoren op een schaal van 1 t/m 5, waarbij 1 stond voor ‘beslist niet mee eens’, 2 voor ‘oneens’, 3 voor ‘gedeeltelijk mee eens / gedeeltelijk mee oneens’, 4 voor ‘mee eens’ en 5 stond voor ‘volledig mee eens’.

De vijf statements hebben een koppeling met de criteria van Baartman die gaan over de methode zelf. Voor het criterium acceptatie & onderwijsgevolgen werd een statement opgenomen waarin de deelnemer oordeelde of de evaluatiemethode een goede manier was om de behaalde resultaten van de opleiding in kaart te brengen. Ook werd of de deelnemer gevraagd of hij middels deze methode zijn mate van tevredenheid goed heeft kunnen uiten. Bij het statement over tijd en kosten ging het om het oordeel van de deelnemer of de gependeerde tijd en middelen het eenvoudig gezegd ‘waard’ waren (*value for money*). Het criterium van transparantie werd vertaald naar de vraag of de vragen in de methode helder waren. Tot slot werd bij het criterium geschiktheid voor onderwijsdoelen gecontroleerd of de vragen en statements wel alle onderdelen van de opleiding behelsden. De mogelijkheid bestond om een toelichting te geven op het formulier. De koppeling van de statements met de criteria van Baartman is weergegeven in Tabel 9. Bij de betrouwbaarheidsberekening kwamen de vijf items als acceptabel naar voren. De Cronbach’s alpha is 0,74.

Tabel 9: Koppeling statements uit vragenlijst met theorie Baartman

Statement	Criteria Baartman
1. De uitgevoerde evaluatiemethode was voor mij een goede manier om de behaalde resultaten van de workshop in kaart te brengen.	Acceptatie & onderwijsgevolgen
2. De door mij gependeerde tijd en middelen voor deze workshop zijn een goede investering in vergelijking tot de opbrengsten en resultaten.	Tijd en kosten
3. De uitgevoerde evaluatiemethode was voor mij een goede manier om mijn tevredenheid over de workshop te uiten.	Acceptatie & onderwijsgevolgen
4. De vragen in de evaluatiemethode waren voor mij helder.	Transparantie
5. De evaluatievragen gingen in op alle onderdelen van de workshop.	Geschiktheid voor onderwijsdoelen

3.3.6 Oordeel docenten

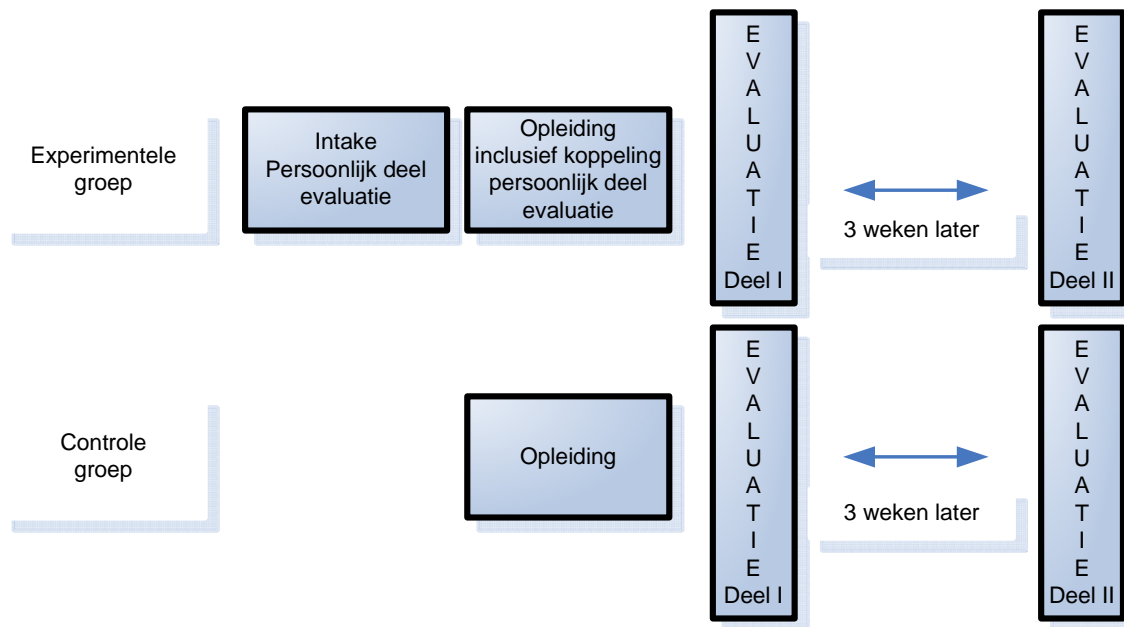
Om vast te stellen wat de docenten vonden van de persoonlijke evaluatiemethode zijn alle docenten van de experimentele groepen benaderd voor een interview. In het telefonische interview is gevraagd naar de ervaringen met de nieuwe procedure en het oordeel van de deelnemer. Hierdoor werd duidelijk wat de docenten tijdens hun voorbereidingen en tijdens het uitvoeren van de opleiding gedaan hadden met de extra informatie. Daarbij werd concreet (door)gevraagd naar de bruikbare en minder bruikbare onderdelen en hoe de docenten precies de informatie hadden toegepast. Ook werd gevraagd of informatie ontbrak in de inventarisatie en op welke manier zij zelf de inventarisatie zouden willen uitvoeren. Vervolgens is gevraagd naar de visie van de betreffende docent op of, en in welke mate, de persoonlijke benadering in een opleiding verwerkt moet worden. Tot slot is gevraagd naar suggesties om de procedure te verbeteren (zie bijlage 4 voor een overzicht van de interviewvragen).

3.4 Procedure

Om het effect te kunnen meten van het participatieve deel in de evaluatiemethode zijn vier controlegroepen geformeerd en vijf experimentele groepen. Beide groepen hadden twee evaluatiedelen, waarbij evaluatiedeel 1 voor de experimentele groep is aangevuld met het persoonlijke deel. Het eerste evaluatiedeel toetste de niveaus reactie en leren van Kirkpatrick. Het tweede evaluatiedeel toetste de niveaus gedrag en organisatie. Daarbij werd in dit tweede evaluatiedeel ook nogmaals de tevredenheid gemeten. Deze stond centraal in het eerste evaluatiedeel, maar kon wijzigen doordat de deelnemers de mate van toepasbaarheid op hun eigen werksituatie mee konden nemen in hun overweging.

In de controlegroepen zijn de deelnemers gevraagd om na de opleiding het algemene evaluatieformulier (papieren versie) in te vullen. Drie tot vier weken na de training werden al deze deelnemers via e-mail uitgenodigd mee te werken aan het tweede evaluatiedeel middels een online vragenformulier.

De deelnemers van de experimentele groepen werden vooraf gevraagd hun verwachtingen, leerdoelen en succesfactoren van de opleiding te formuleren. De docenten werden gevraagd bij het afronden van de opleiding (die in opzet niet verschilde van de controlegroep) de geformuleerde punten terug te halen en te bespreken. Het algemene evaluatieformulier (ook een papieren versie) dat de experimentele groep direct na afloop van de opleiding invulde was aangevuld met het persoonlijke onderdeel. Hierdoor kon de deelnemer direct terugblikken op zijn eigen verwachtingen en leerdoelen. Ook de deelnemers van de experimentele groep kregen drie tot vier weken na afloop van de opleiding per e-mail het verzoek het tweede evaluatiedeel in te vullen via het online vragenformulier. In bijlage 5 is het formulier van dit tweede evaluatiemoment opgenomen met alle vragen en statements. In Figuur 3.1 worden de stappen van de procedure per groep schematisch van links naar rechts weergegeven.



Figuur 3.1: Weergave van stappen in de methode

3.5 Analyse

In dit onderzoek zijn vier deelvragen gesteld. Om de vier deelvragen te kunnen beantwoorden zijn diverse type data gegenereerd en geanalyseerd.

De eerste deelvraag: ‘Wat is het effect van participatieve evaluatie op de tevredenheid van deelnemers en de gepercipieerde leerresultaten?’ werd geanalyseerd met de data van het eerste evaluatiedeel. Door middel van onafhankelijke t-toetsen is gemeten of het verschil tussen de condities niet op toeval berust maar dat het persoonlijke deel van de evaluatie ervoor zorgde dat deze groep hoger scoorde dan de controle groep.

Voor de tweede deelvraag: ‘Wat is het effect van participatieve evaluatie op gepercipieerde resultaten van gedragsverandering en de resultaten die worden bewerkstelligd op organisatieniveau?’ werden de data, verkregen uit het tweede evaluatiedeel, kwalitatief geanalyseerd. Uitzondering is de kwantitatieve analyse van het eerste item waarbij de algemene tevredenheid door de deelnemers is uitgedrukt in een cijfer van 1 t/m 10. Alle 34 deelnemers die reageerden hebben 4 vragen beantwoord. Het aantal dat daadwerkelijk een effect beschreef is geregistreerd en de voorbeelden van deze effecten worden in de volgende paragraaf genoemd.

De derde deelvraag was: ‘Wat is het oordeel van de deelnemers op de gehanteerde evaluatiemethode?’. Hiervoor werd een kwantitatieve analyse uitgevoerd (score van 1 t/m 5). De toelichtingen werden kwalitatief geanalyseerd.

Om de vierde deelvraag: ‘Wat is het oordeel van de docenten op de werkwijze van evalueren met persoonlijk deel?’ te kunnen beantwoorden werd een kwalitatieve analyse uitgevoerd op de interviewresultaten verkregen door de gehouden interviews met docenten. Voor elke vraag is het antwoord van de vijf geïnterviewde docenten uitgewerkt. De verschillende reacties zijn vervolgens gecategoriseerd in de mogelijke antwoordcategorieën die de vraag bevatte. Bij de resultaten worden enkele voorbeelden ter illustratie genoemd.

4. Resultaten

4.1 Evaluatie deel 1: niveaus van reactie en leren

In het eerste evaluatiedeel zijn 144 evaluatieformulieren direct na afloop van de opleiding uitgereikt. In totaal zijn 119 formulieren ingevuld en ingeleverd (=83%). Uitgesplitst naar de twee condities is er een respons vanuit de experimentele groepen van 90% en vanuit de controle groep van 75%. Tabel 10 geeft een overzicht van de gemiddelden en bijbehorende standaarddeviaties van de experimentele en controlegroepen op de verschillende schalen en items van het evaluatieformulier.

Tabel 10: Overzicht gemiddelde en standaarddeviaties van de experimentele en controlegroep op de verschillende schalen en items van het eerste evaluatiedeel

Schaal	Aantal items	Experimentele groep		Controle groep	
		N	gemiddelde (SD)	N	gemiddelde (SD)
Persoonlijke terugblik (PT)	6	64	3,4 (0,55)	54	3,1 (0,71)
Inhoud (INH)	5	64	3,7 (0,46)	54	3,4 (0,57)
Inhoud, specifiek voor training kennisfundament	7	41	3,9 (0,42)	30	3,8 (0,36)
Inhoud, specifiek voor workshop projectmanagement	6	24	3,3 (0,37)	24	3,2 (0,48)
Lesmateriaal en literatuur (LL)	1	65	4,1 (0,56)	53	3,8 (0,46)
Lesmateriaal en literatuur specifiek voor training kennisfundament	3	41	3,8 (0,56)	30	3,7 (0,46)
Lesmateriaal en literatuur specifiek voor workshop projectmanagement	1	24	3,8 (0,51)	23	3,5 (0,89)
Docenten (D)	7	64	3,8 (0,59)	54	3,4 (0,66)
Docenten specifiek voor training kennisfundament	2	40	3,8 (0,71)	30	3,7 (0,50)
Docenten specifiek voor workshop projectmanagement	1	23	4,1 (0,79)	23	2,9 (0,93)

Vervolg tabel 10: Overzicht gemiddelde en standaarddeviaties van de experimentele en controlegroep op de verschillende schalen en items van het eerste evaluatiedeel

Schaal	Aantal items	Experimentele groep				Controle groep	
		N	gemiddelde	(SD)	N	gemiddelde	(SD)
Overig (OV)	3	65	4,0	(0,61)	53	4,1	(0,63)
Overig specifiek voor training kennisfundament	1	41	4,6	(0,48)	30	4,6	(0,61)
Tevredenheid (TEVR)	1	64	3,6	(0,77)	52	3,4	(0,77)
Toepassing, (TOEP)	1	64	3,4	(0,72)	52	3,3	(0,87)

Uit de beschrijvende statistiek blijkt dat de groep met persoonlijke evaluatie (experimentele groep) meer tevreden is op alle schalen, behalve op de overige vragen die ingaan op locatie en (logistische) organisatie. De richting van het verschil (behalve voor de schaal overig) is dus zoals verwacht.

Om het gemiddelde oordeel van de deelnemers te vergelijken zijn onafhankelijke t-toetsen uitgevoerd. Hierdoor konden de verschillende schalen op significantie getoetst worden. Daarbij zijn zeven t-toetsen uitgevoerd op de te vergelijken schalen, namelijk persoonlijke terugblik, inhoud en docenten, lesmateriaal en literatuur, overig, tevredenheid en de schaal toepassing. Vervolgens zijn voor de opleidings specifieke items ook separate t-toetsen uitgevoerd. Het betreft de schalen inhoud, lesmateriaal en literatuur en docenten. Vanwege de eenzijdige toets, wordt de p -waarde gedeeld door twee. De verwachting is immers dat het oordeel positiever is bij de experimentele groep.

Van de zeven gemeenschappelijke schalen blijken drie schalen significant te zijn. Er was een significant verschil voor de schaal persoonlijke terugblik, $t(116) = 2,57$, $p = 0,050$. Ook voor de te vergelijken items op de schaal inhoud bleek een significant verschil, $t(117) = 2,790$, $p = 0,035$. De schaal docenten kende eveneens een significant verschil, $t(117) = 4,005$, $p = 0,000$.

De analyse op de schaal tevredenheid geeft een trend weer, $t(114) = 1,506$, $p = 0,068$. De andere schalen die vergelijkbare items bevatten zijn lesmateriaal en literatuur, overige items, tevredenheid en toepassing. Voor deze schalen, behalve tevredenheid, geldt dat het verschil tussen de gemiddelden niet significant is. Resultaat voor lesmateriaal en literatuur is $t(116) = 1,985$, $p = 0,245$. Voor de schaal met de overige items kan het niet significante verschil uitgedrukt worden in, $t(116) = 0,978$, $p = 0,165$. Voor het item toepassing bleek het resultaat ook niet significant, $t(114) = 0,853$, $p = 0,198$.

Met betrekking tot de opleidings specifieke items van de training kennisfundament zijn ook t-toetsen uitgevoerd. Het verschil voor de schaal inhoud was niet significant, $t(69) = 1,154$, $p = 0,127$.

Het verschil in de schaal lesmateriaal en literatuur was eveneens niet significant, $t(69) = -1,020$, $p = 0,156$. Ook het verschil tussen de items in de schaal docenten bleek niet significant, $t(68) = 0,550$, $p = 0,292$. Het specifieke item voor de schaal overig bleek ook niet significant, $t(69) = -0,87$, $p = 0,466$.

Ook voor de opleidings specifieke items van de workshop projectmanagement zijn separate analyses uitgevoerd. Dat is voor de schalen inhoud, lesmateriaal en literatuur en docenten gedaan. Daaruit blijkt dat voor de workshop projectmanagement de items docent significant zijn, $t(44) = 4,513$, $p = 0,000$. Voor de schaal inhoud voor de workshop projectmanagement is een trend waar te nemen, $t(46) = 1,382$, $p = 0,087$. Echter de betrouwbaarheid was te laag in deze schaal. Het resultaat van de t-toets voor de schaal lesmateriaal en literatuur was ook niet significant, $t(45) = 1,179$, $p = 0,127$.

Uit voorgaande resultaten kan geconcludeerd worden dat een aantal schalen uit het evaluatieformulier zoals verwacht bij de persoonlijke evaluatie methode een hogere tevredenheid en betere gepercipieerde leerresultaten laat zien. Voor zowel het volledige deel ‘persoonlijke terugblik’, de te vergelijken items uit de schaal ‘inhoud’ als de te vergelijken items uit de schaal ‘docenten’ bleek dat het verschil tussen de gemiddelden significant is. De nulhypothese (de mate van tevredenheid en de gepercipieerde leerresultaten door middel van een algemene evaluatie = mate van tevredenheid en de gepercipieerde leerresultaten door middel van een persoonlijke evaluatie) kan voor deze specifieke onderdelen verworpen worden. Daarbij komt dat de gemiddelden op de schaal tevredenheid een trend laten zien. Opleidings specifieke items lieten geen significante resultaten zien. Alleen specifiek voor docenten projectmanagement is een significant verschil in beoordeling waargenomen.

4.2 Evaluatie deel 2: niveaus van reactie, gedrag en resultaten

Het effect van persoonlijke evaluatie op de gepercipieerde resultaten van gedragsverandering en de resultaten op organisatieniveau werd in de tweede deelvraag aan de orde gesteld. De data verkregen uit het tweede evaluatiedeel werden hiervoor geanalyseerd. Alle deelnemers (144) zijn via een e-mailbericht gevraagd het tweede deel van de evaluatie in te vullen. In totaal zijn 34 formulieren ingevuld teruggestuurd (24%). In totaal hebben 22 deelnemers uit de experimentele groepen het tweede evaluatiedeel ingevuld, versus 12 deelnemers uit de controle groepen.

Aan de deelnemers van zowel de training kennisfundament als de workshop projectmanagement zijn vier vragen gesteld. De output is per vraag achtereenvolgens weergegeven in deze paragraaf. Hierbij is telkens bij elke vraag een uitsplitsing gemaakt naar de experimentele versus controle conditie.

Algehele tevredenheid, reactie niveau

Deelnemers van de experimentele groep gaven een gemiddelde van 7,0 op de vraag hoe tevreden ze waren over de bedrijfsopleiding in zijn geheel. Dit in tegenstelling tot het gemiddelde oordeel van de deelnemers uit de controlegroep met een 6,1. Tabel 11 geeft de gemiddelden en standaarddeviaties weer.

Tabel 11: Overzicht gemiddelde en standaarddeviaties van de experimentele en controlegroep op het item algehele tevredenheid

Groep	N	Gemiddelde	SD
Experimenteel	22	7,0	1,05
Controle	12	6,1	1.31

De analyse na de non-parametrische toets (wilcoxon mann-withney) geeft een p -waarde van 0,400. Vergelijking van deze overschrijdingskans met de waarde van α laat zien dat de nulhypothese niet verworpen kan worden.

Verandering in gedrag, leren niveau

Op de open vraag welke gedragsveranderingen werden opgemerkt antwoordde het merendeel van de respondenten dat er geen gedragsverandering was opgetreden. Reden was vaak omdat dit als een te ambitieuze doelstelling werd gezien naar aanleiding van de korte training of omdat er vanwege de zomervakantie nog weinig mogelijkheden waren om die veranderingen in te zetten.

Tussen de experimentele en controlegroep is bij de resultaten van de vraag op het niveau van leren nagenoeg geen verschil te zien. Van de deelnemers uit de experimentele groep noemt 31% een of meerdere veranderingen, versus 33% van de controle groep. Concrete veranderingen die genoemd werden gaan in op meer focus op het geleerde thema en de nieuwe manier van denken en werken. Een deelnemer van de training kennisfundament gaf bijvoorbeeld aan dat de training een ‘denkwijzekentering’ te weeg had gebracht, een andere deelnemer gaf aan ‘een integrale blik’ ontwikkeld te hebben. Een deelnemer van de workshop projectmanagement benoemde het als volgt: ‘ik laat meer zaken bij de ander, en neem het niet te snel over’.

Toepassing, gedrag niveau

De volgende open vraag van dit evaluatiedeel ging in op of de deelnemers de geleerde kennis ook in de praktijk toepassen. Voor beide condities gaf het merendeel van de deelnemers aan de geleerde kennis toe te passen. Het verschil tussen de experimentele (59%) en controle groep (58%) is één procent. Concrete voorbeelden zijn het vragen van aandacht voor dit thema bij collega's, en andere collega's beter aanspreken op hun taken en verantwoordelijkheden. Daarnaast gaven deelnemers bijvoorbeeld aan duidelijkere afspraken te maken.

Resultaten, organisatie niveau

Uit beide groepen geven veel deelnemers concrete resultaten weer voor de organisatie. Gedifferentieerd naar de twee condities geeft 73% van de deelnemers uit de experimentele groep versus 84% vanuit de controle groep resultaten voor de organisatie weer. Eén deelnemer vermeldde bijvoorbeeld een werkgroep ingericht te hebben die het geleerde toepast. Een andere deelnemer signaleert dat collega's zich bewust zijn van het geleerde, elkaar daarop aanspreken en de persoonlijke voornemens naar aanleiding van de training met elkaar delen. Door een achttal afgevaardigden van de workshop projectmanagement wordt gewerkt aan een handboek waarin de kern en de belangrijkste afspraken staan.

4.3 Oordeel deelnemers

Om een beeld te krijgen van het oordeel van de deelnemers over de gehanteerde evaluatiemethode werden de data uit het tweede evaluatiemoment geanalyseerd. De respons is al onder 4.2 nader uitgewerkt, daar de beide onderdelen verwerkt waren tot één vragenlijst. De deelnemers hebben vijf statements gescoord op een schaal van 1 t/m 5. Daarbij gold de volgende indeling: '1 = beslist niet mee eens', '2 = oneens', '3 = gedeeltelijk mee eens / gedeeltelijk mee oneens', '4 = mee eens', '5 = volledig mee eens'. Ook konden de deelnemers een toelichting geven indien gewenst. In tabel 12 zijn de resultaten van het gemiddelde en de bijbehorende standaarddeviaties weergegeven.

Tabel 12: Overzicht gemiddelde en standaarddeviaties van de experimentele en controlegroep op de items oordeel evaluatiemethode deelnemers

Item	Experimentele groep			Controle groep		
	N	gemiddelde	(SD)	N	gemiddelde	(SD)
1. De uitgevoerde evaluatiemethode was voor mij een goede manier om de behaalde resultaten van de workshop in kaart te brengen.	22	3,4	(0,79)	12	3,5	(0,52)
2. De door mij gependeerde tijd en middelen voor deze workshop zijn een goede investering in vergelijking tot de opbrengsten en resultaten.	22	3,32	(0,84)	12	2,83	(1,11)
3. De uitgevoerde evaluatiemethode was voor mij een goede manier om mijn tevredenheid over de workshop te uiten.	22	3,73	(0,77)	12	3,67	(0,65)
4. De vragen in de evaluatiemethode waren voor mij helder.	22	3,73	(0,94)	12	4,08	(0,29)
5. De evaluatievragen gingen in op alle onderdelen van de workshop.	22	3,18	(1,01)	12	3,33	(0,65)

Bij het eerste item werd gevraagd of de evaluatiemethode een goede manier voor de deelnemer was om de behaalde resultaten van de opleiding in kaart te brengen. Het oordeel van deelnemers van de experimentele groep was lager ($M=3,4$, $SD=0,79$) dan voor de controle groep ($M=3,5$, $SD=0,52$). Dit verschil is niet significant ($p=0,470$).

Het tweede item ging over de vraag of de gependeerde tijd en middelen een goede investering waren in vergelijking tot de opbrengsten en resultaten. Het oordeel van de deelnemers van de experimentele groep was hoger ($M=3,32$, $SD=0,84$) dan de controle groep ($M=2,83$, $SD=1,11$). Echter, uit de non-parametrische toets blijkt geen significant verschil ($p=0,253$).

Bij het derde item werd gevraagd of de gebruikte evaluatiemethode een goede manier voor de deelnemer was om zijn tevredenheid te uiten. Deelnemers van de experimentele groep scoorden hoger ($M=3,73$, $SD=0,967$) versus de controle groep ($M=3,67$, $SD=0,65$). Echter, ook bij dit item is geen significant verschil waargenomen ($p=0,967$).

Het vierde item betrof de mate van heldere vragen in de evaluatiemethode. Het oordeel van de experimentele groep is lager ($M=3,73$, $SD=0,94$) dan van de controle groep ($M=4,08$, $SD=0,29$). Ook hier blijkt geen significant verschil te bestaan ($p=0,222$).

Het laatste item betrof de vraag of de evaluatievragen ingingen op alle onderdelen van de opleiding. Deelnemers van de experimentele groep beoordeelden dit item lager ($M=3,18$, $SD=1,01$) dan de controle groep ($M=3,33$, $SD=0,65$). Hier is echter ook geen significant verschil waargenomen ($p=0,617$).

De mogelijkheid om een toelichting te geven over de evaluatiemethode is door twee respondenten uit de experimentele groep aangegrepen. De ene respondent gaf aan de evaluatiemethode goed te vinden. De andere respondent gaf de suggestie het tweede evaluatiedeel anoniem in te laten vullen om meer inzichten te verkrijgen.

4.4 Oordeel docenten

De mening en ideeën van de docenten op de persoonlijke evaluatiemethode zijn geïnventariseerd door middel van interviews. Alle zes betrokken docenten zijn benaderd waarvan vijf mee konden werken aan het interview. Drie docenten spraken over de trainingen kennisfundament, twee docenten over de workshops projectmanagement. De kwalitatieve analyse van de resultaten is naar beide opleidingen uit te splitsen, maar verschilde weinig.

Alle docenten hebben de inventarisatie van de verwachtingen, leerdoelen en succesfactoren telkens voorafgaand aan de training ontvangen. De deelnemers leverden echter pas kort van te voren de ingevulde vragen van de intake in. Voor de training kennisfundament gold ook dat de aanmeldingen van de deelnemers een week van te voren of nog korter bekend werden gemaakt. Maar dit werd niet als problematisch ervaren door de docenten. Eén docent van de training kennisfundament geeft aan dat zij het op zo'n korte termijn aangeleverd krijgen van de inventarisatie niet als bezwaarlijk heeft ervaren: 'Als de inventarisatie eerder was gestuurd had ik die informatie niet anders gebruikt'.

Alle docenten gaven aan de informatie te hebben gebruikt bij de voorbereiding op de opleiding. Ze hadden de informatie van de intake goed doorgenomen en de informatie ook met de betreffende co-trainer doorgesproken. Docenten van de training kennisfundament antwoordden dit gedaan te hebben om een helder beeld van de groep en ieders persoonlijke verwachting te hebben. Toch gaven deze docenten aan het stramen van de training niet al te veel los gelaten te hebben, aangezien ze zich daar nog niet zeker genoeg voor voelden. Daarnaast was deze informatie voor één van de docenten een extra stimulans om naar de training toe te gaan (meer zekerheid). De twee docenten van de workshop projectmanagement gaven aan dat ze de informatie in de voorbereiding vooral gebruikte om aandacht

op specifieke punten te leggen. Ze konden beter inspelen op wensen, zoals meer interactie in plaats van kennisoverdracht (verzoek van de eerste groep). De opzet werd op basis van deze informatie bewust veranderd.

Op de vraag welke onderdelen bruikbaar waren, gaven de docenten van beide type opleidingen aan dat ze alle drie de onderdelen bruikbaar vonden. Toch kenmerkten de twee groepen docenten elk een ander onderdeel als meest bruikbaar. De docenten van de training kennisfundament vonden voor het merendeel de inventarisatie van de verwachtingen het meest waardevol. Eén van de drie trainers gaf ook de succesfactoren aan als waardevol onderdeel. Dat kwam overeen met de antwoorden van de twee docenten van de workshop projectmanagement. Zij vonden de succesfactoren het meest nuttig. Als mogelijke verklaring werd gegeven ‘dat komt wellicht door de ‘spreektaal’ die in deze vraag is gebruikt versus de ‘trainerstaal’ in de andere twee vragen’. De verklaring van de andere docent was ‘bij succesfactoren wordt gevraagd naar wat ze willen in plaats naar wat ze moeten volgens hun leidinggevende. De antwoorden bij de succesfactoren bevatten ook vaak meer punten als interactie, sfeer, hiërarchieloos, inspiratie, energie. Dat gaf vooral veel richting in hoe de workshop moest zijn.’

Geen enkele docent vond onderdelen van de intake onbruikbaar. Wel gaven de docenten aan dat de opgeschreven leerdoelen lastiger te gebruiken waren. De antwoorden verschilden vaak erg. Dat kwam vaak door het verschil in kennis-, ervarings- of functieniveau van de deelnemers.

Vier van de vijf docenten hadden graag meer informatie over de informatiepositie en het kennisniveau van de deelnemer willen hebben. Wat had de deelnemer bijvoorbeeld al gelezen of gehoord van het inhoudelijke onderwerp? Eén docent had ook nog willen weten hoe de deelnemer zich had voorbereid op de training, ook al realiseerde zij zich dat er een maximum aantal vragen te stellen valt in een intake vanwege de gevraagde tijdsinvestering.

Alle docenten hebben, ondanks de instructie vooraf dit wel te doen, de informatie niet altijd heel duidelijk gebruikt tijdens de opleiding. De docenten van de training kennisfundament hebben vooral de verwachtingen expliciet besproken. Bij verkeerde verwachtingen is dat direct bij aanvang van de training uitgesproken, zodat alle deelnemers met een ‘open vizier’ de training zouden volgen. Deze drie docenten gaven alle drie aan zich onvoldoende competent te voelen om tijdens de training te schakelen tussen de inhoud, het proces en de te geven persoonlijke aandacht. De docenten van de workshop projectmanagement antwoordden dat vanwege de korte duur van de workshop weinig tijd was voor persoonlijke aandacht. De informatie was vooral gebruikt bij het samenstellen van het programma en om te bepalen hoe de energie moest lopen. Wel is algemeen door de docenten projectmanagement aandacht gegeven aan de leerdoelen. Dit kon echter niet gekoppeld worden aan de specifieke personen, omdat de docenten de intake niet zelf hadden gedaan en dus niet wisten welke deelnemer hoorde bij de schriftelijke informatie. Overigens vonden alle trainers wel dat een ‘kwalitatief goede docent’ zeker ook tijdens de opleiding de persoonlijke aandacht moet kunnen geven. Voor de

trainers kennisfundament was het vooral een kwestie van nog onvoldoende bekwaam zijn in het vak, voor de trainers van de workshop projectmanagement ging het om een combinatie van tijdsgebrek en het niet zelf uitvoeren van de intake. Daarbij vermeldde een van de docenten ook dat hij heeft geleerd een volgende keer ook zijn aannames te expliciteren naar de deelnemers toe. In zijn visie zijn de deelnemers zelf verantwoordelijk voor hun eigen leerpad en resultaten en dat had hij achteraf gezien meer kunnen uitleggen.

De docenten gaven een heel wisselend antwoord op de vraag of de inventarisatie op een andere manier zou moeten gebeuren. De resultaten van deze inventarisatie had bijvoorbeeld beter ook per vraag gebundeld kunnen worden, in plaats van per deelnemer. Op deze manier hadden de docenten sneller een overzicht kunnen krijgen. Het merendeel van de docenten had de intake liever zelf willen uitvoeren, mits daar tijd voor beschikbaar werd gemaakt. Twee docenten spraken een nadrukkelijke voorkeur voor een inventarisatie per email uit, terwijl twee andere docenten liever face to face of telefonisch de inventarisatie hadden gemaakt. Eén docent sprak de voorkeur uit voor face to face, indien dat niet mogelijk zou zijn verkiest hij email boven bellen.

Tot slot zijn alle docenten naar hun suggesties gevraagd om de procedure te verbeteren. Docenten van de training kennisfundament gaven vooral suggesties om een hogere respons te bewerkstelligen, bijvoorbeeld door een verbeterde vormgeving, het urgentiebesef te vergroten en een verrassende opening van het verzoek. Ook werd de tip gegeven het verzoek tot deelname aan de intake niet door de organiserende organisatie te laten versturen (in dit geval was dat Nicis Institute) maar door de organisatie waar de training plaats vond. Een vraag om de intake vragen in te vullen, gesteld door een collega van de deelnemer, leidt wellicht tot een hogere respons. Inhoudelijk gaf een van de drie docenten ook nog de waarschuwing niet al te veel tijd van de deelnemers te vragen ter voorbereiding, vanwege de drukke agenda's. Daarnaast leek het een docent goed om een mogelijkheid te creëren voor de deelnemer om zijn eigen antwoorden op de intakevragen te printen en te bewaren. De docenten van de workshop projectmanagement wilden vooral vooraf gericht afstemmen wat zowel in de intake (vooraf) als in de evaluatie (nadien) gevraagd wordt. Ook werd de tip gegeven een fysieke intakesessie te plannen, waarbij in één plenaire groep van deelnemers de trainers zelf de output kunnen verkrijgen.

Kortom, de docenten beoordelen de aanvulling van de persoonlijke evaluatiewijze als positief. Het heeft in beide opleidingen vooral veel opgeleverd in de voorbereidende fase en kan dus nog beter gebruikt worden tijdens het uitvoeren van de opleiding. Alle docenten geven aan dat door een betere opleiding in hun eigen didactische vaardigheden en meer tijd tijdens de opleiding de resultaten nog beter gebruikt kunnen worden om vooral de persoonlijke link te leggen tussen de inhoud van de opleiding en de leerwensen van de deelnemer.

5. Conclusie en discussie

5.1 Conclusie

De centrale vraag van dit onderzoek was in hoeverre een evaluatie gericht op persoonlijke doelen van deelnemers een verbetering is ten opzichte van een algemene evaluatiemethode voor bedrijfsopleidingen. Deze centrale vraag werd onderzocht door bij vier opleidingen de algemene evaluatiemethode en bij vijf opleidingen de persoonlijke evaluatiemethode toe te passen en vervolgens de resultaten te vergelijken. De vergelijking werd op een viertal onderdelen van de methode uitgevoerd, conform de vier deelvragen.

In onderstaande paragraaf wordt dieper ingegaan op de verschillende onderdelen van de methode en de effecten. Dit leidt tot een conclusie per onderdeel van de evaluatiemethode. Vervolgens worden de beperkingen van het onderzoek weergegeven. De suggesties voor verder onderzoek sluiten dit verslag van het onderzoek af.

Conclusie deel 1: niveaus van reactie en leren

Door de evaluatiemethode persoonlijk te maken was de verwachting dat de tevredenheid van deelnemers en de gepercipieerde leerresultaten zouden verbeteren (Baartman, 2008; Kirkpatrick, 1959; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). De respons op dit eerste evaluatiedeel was hoog (gemiddeld 83%). De analyse van de uitgevoerde t-toetsen lieten een gedeeld beeld zien. De schalen persoonlijke terugblik, inhoud en docenten gaven een significant verschil weer. De tevredenheid en gepercipieerde leerresultaten waren bij de deelnemers uit de experimentele groep dus significant hoger. De persoonlijke evaluatiemethode had op deze onderdelen dan ook effect. Daarnaast was er ook voor de schaal algemene tevredenheid een trend te zien. De kern van het onderzoek betrof de toevoeging van de persoonlijke terugblik en deze bleek dus ook effectiever. De mate van tevredenheid en de gepercipieerde leerresultaten door middel van een algemene evaluatie waren kleiner dan de mate van tevredenheid en de gepercipieerde leerresultaten door middel van een persoonlijke evaluatie.

Ook werd aangenomen dat hoe specifieker de items in het eerste evaluatiedeel waren, hoe beter de gepercipieerde leerresultaten zouden zijn (o.a. Babbie, 2007; Denscombe, 1998; Innovation network, 2009; Taylor-Powell, 1998). Op geen enkele opleidingsspecifieke schaal is een significant verschil gevonden, behalve voor het specifieke item voor de docenten van de workshop projectmanagement. Dat betrof echter één aanvullend specifiek item. Dit verwachte verschil is dus niet vast te stellen.

Conclusie deel 2: niveaus reactie, gedrag en resultaten

Door een tweede evaluatiedeel toe te voegen kon ook het derde (gedrag) en vierde niveau (resultaten) van Kirkpatrick (1959; 2006) gemeten worden. Daarbij werd ook gecontroleerd op algehele tevredenheid. De verwachting was dat de mate van gepercipieerde resultaten van gedragsverandering en veranderingen op organisatieniveau zouden verbeteren bij een persoonlijke evaluatiemethode.

De respons van dit tweede evaluatiedeel was lager (gemiddeld 24%) dan de respons van het eerste evaluatiedeel. Hoewel gemiddeld de algehele tevredenheid hoger scoorde bij de experimentele groep bleek na analyse van de non-parametrische toets het verschil niet significant. De nulhypothese kan derhalve niet verworpen worden. Voor de drie open vragen in dit evaluatiedeel is veel kwalitatieve informatie verkregen over hoe en in welke mate de deelnemers het geleerde in de praktijk brachten. Daarbij bleek dat deelnemers uit de experimentele groep iets meer gedragsveranderingen aandroegen als effect. Daartegenover stond dat deelnemers uit de controle groep juist weer meer veranderingen in gedrag en veranderingen voor de organisatie noemden. De nulhypothese bleef dan ook van kracht: de mate van gepercipieerde resultaten van gedragsveranderingen en veranderingen op organisatieniveau door middel van een algemene evaluatie = mate van gepercipieerde resultaten van gedragsveranderingen en veranderingen op organisatieniveau door middel van een persoonlijke evaluatie.

Conclusie oordeel deelnemers

Omdat een nieuwe evaluatiemethode werd geïntroduceerd is in dit onderzoek ook navraag gedaan bij de groepen hoe zij de methode beoordeelden. De derde deelvraag ging in op het oordeel van de deelnemers op de werkwijze met evalueren met persoonlijk deel.

De respons op deze vragen was laag (24% gemiddeld), dus de conclusies zijn met enige voorzichtigheid getrokken. Hoewel uit de analyse van de gemiddelde scores twee van de vijf items hoger werden beoordeeld door de deelnemers van de experimentele groep, is dit resultaat niet bekrachtigd door een significant verschil. Uit dit onderzoek kan niet worden geconcludeerd dat de deelnemers de persoonlijke evaluatie beter beoordeelden.

Conclusie oordeel docenten

De laatste deelvraag ging in op het oordeel van de docenten op de persoonlijke evaluatiemethode. Uit de interpretatie van de kwalitatieve informatie bleken alle docenten enthousiast te zijn over de verbeterde, persoonlijke evaluatiemethode. De meerwaarde voor de docenten kwam in dit onderzoek vooral tot uiting in de voorbereidende fase. Door de inzichten in verwachtingen, leerdoelen en succesfactoren konden de docenten zich beter voorbereiden en de opleiding waar nodig specifiek maken. Wel gaven de docenten aan dat ze tijdens de opleiding nog onvoldoende rekening hebben kunnen houden met de persoonlijke wensen van de deelnemers. Het leggen van de persoonlijke link tussen de inhoud van de

opleiding en de leerwensen dient nog verbeterd te worden. De docenten gaven aan dat ze daarvoor enerzijds meer tijd en anderzijds nog een betere opleiding in didactische vaardigheden nodig hebben.

Samenvattend is de verwachte verbetering in de centrale vraag maar ten dele naar voren gekomen. De kern van de verbetering is zichtbaar geworden doordat de persoonlijke terugblik in het eerste evaluatiedeel een hogere tevredenheid en betere gepercipieerde leerresultaten laat zien bij gebruik van de persoonlijke evaluatiemethode. Daarbij geldt dit resultaat ook voor de vragen die gaan over de inhoud en de docenten. De verwachte verbetering in de resultaten op het niveau van gedragsverandering en organisatie kwamen niet naar voren. Toch komt door het instellen van een tweede evaluatiedeel een schat aan informatie beschikbaar van een aantal deelnemers dat wel aangaf welke veranderingen zij naar aanleiding van de opleiding ervoeren. Het oordeel over deze evaluatiemethode was diffuus. Deelnemers bleken in dit onderzoek niet significant beter te oordelen over de persoonlijke methode. De docenten waren veel positiever in hun oordeel. Door deze persoonlijke methode is vooral de voorbereiding op de opleiding verbeterd.

5.2 Beperkingen van het onderzoek

In totaal zijn zes beperkingen van dit onderzoek aan te dragen. De eerste drie gaan in op het persoonlijk maken van de evaluatiemethode, middels de intakevragen. De eerste beperking gaat over het moment van aanleveren van de intakevragen door de deelnemers. De ervaring bij het inventariseren van de reacties van de intake leert dat het lastig is om deelnemers over te halen deze vragen vooraf en op tijd in te vullen. Ze vinden het moeilijk tijd vrij te maken om de vragen in te vullen, maar ook is het zelfstandig beantwoorden van de vragen lastig gebleken. Deelnemers hadden moeite met het concreet formuleren van hun verwachtingen, leerdoelen en succesfactoren van de opleiding. Door het late aanleveren van de intakevragen werd een extra tijdsinvestering en vooral *last minute* actie gevraagd van de opleidingscoördinator die in de praktijk niet altijd aanwezig is op de dag voorafgaand aan de opleiding. Hierdoor kunnen in een realistische praktijksituatie niet alle reacties worden meegenomen omdat ze te laat worden aangeleverd.

Door het late aanleveren van de leerwensen treedt een tweede beperking op inzake de sturing vanuit de onderwijscoördinator. Op basis van de leerwensen van de deelnemers dienen de docenten hun opzet waar nodig aan te passen. Wanneer pas op het laatste moment de wensen duidelijk worden is in de praktijk geen mogelijkheid meer voor de onderwijscoördinator om met de docenten samen de eventuele veranderingen te bespreken. Hierdoor is de sturing op het programma via de docenten lastig. De ambitie om het programma zo goed mogelijk op maat te maken wordt dan alleen op basis van de inschatting van de docenten gemaakt. Terwijl de onderwijscoördinator de verantwoordelijkheid heeft en ook de opdracht heeft gekregen van de klant.

De derde beperking gaat in op de mate van persoonlijke aandacht die de docenten hebben kunnen geven. Enerzijds gaven docenten van de workshop projectmanagement aan dat de duur van de workshop te kort was om volledig te voldoen aan deze eis. Anderzijds gaven docenten van de training kennisfundament aan nog meer opgeleid te willen worden in de didactische vaardigheden. Zij hadden het vooraf makkelijker ingeschat om naast inhoud en proces ook nog op de individuele wensen van de deelnemers in te gaan. Dit bleek in de praktijk toch lastiger en is daardoor naar hun mening nog onvoldoende uit de verf gekomen. Overigens gaven alle docenten aan wel de mening te delen dat die persoonlijke aandacht een belangrijke competentie is van een docent.

Ten aanzien van het tweede evaluatiedeel is ook een drietal beperkingen van dit onderzoek te noemen. Ten eerste was de respons laag, vooral voor de training kennisfundament. Hiervoor kunnen diverse oorzaken genoemd worden. Zo was de timing van dit verzoek niet ideaal. De deelnemers van de opleiding werden in juni of juli gevraagd deel te nemen. Wellicht hebben drukte vlak voor de vakantie en afwezigheid in verband met vakantie de deelnemers van de opleiding doen besluiten niet deel te nemen. Ten tweede was de uitleg van de meerwaarde van de tweede evaluatie voor een aantal deelnemers niet helder. Deelnemers reageerden op het verzoek met het antwoord dat ze al een evaluatieformulier hadden ingevuld. Ten derde gaf een aantal deelnemers die het tweede evaluatieverzoek niet had gehonoreerd aan dat zij na 3 tot 4 weken nog onvoldoende de resultaten konden aangeven. Liever wilden zij na een half jaar deze vragen beantwoorden. In dit onderzoek kon hieraan niet worden voldaan in verband met het beëindigen van de looptijd van het onderzoek. Waardoor deze reacties dus niet meegenomen konden worden.

5.3 Praktische implicaties

De resultaten van het onderzoek zijn voor professionals in het vakgebied van (commercieel) volwassenenonderwijs relevant. Daarbij gaat het niet alleen om het directe vakgebied waarin het instituut zich bevindt dat in dit onderzoek centraal heeft gestaan. Ook andere instituten die opleidingen voor volwassenen aanbieden met kennisoverdracht, toepassing en zelfs het aanleren van vaardigheden kunnen direct profiteren van de onderzoeksresultaten. In het vakgebied van deze instituten wordt veel gediscussieerd over de manieren om meer inzicht te verkrijgen in de resultaten en effecten van een opleiding (Baan, 2007; Coopman et al., 2009; Baldwin & Ford, 1988; Hoetmer, 2008; Roessingh, 2002; Rossi et al., 1999; Sanders & Ards, 2008; Van Hees, 2009; Van der Maessen de Sombreff, 2009). Zeker gezien de huidige economische tijd en de bezuinigingen is het extra belangrijk om deze inzichten te verschaffen.

Ten eerste is de geoptimaliseerde vragenlijst, het eerste deel van de evaluatiemethode, direct bruikbaar in de praktijk. Door de standaard vragenlijst telkens te concretiseren voor de te evalueren opleiding kan op een snelle en eenvoudige wijze het inzicht worden verbeterd.

Ook biedt het tweede evaluatiedeel een mogelijkheid om de (beoogde) klant beter en vooral concreter de meerwaarde van de opleiding te laten inzien. Zodat klanten die een investeringsbeslissing moeten nemen op basis van meer informatie een keuze kunnen maken (Mulder & de Grave, 1995). Want wanneer ze een opleidingscontract willen afsluiten is dat inzicht over de effecten essentieel (Van Hees, 2009). Dit zal de kans op meer opdrachten bij klanten direct kunnen verhogen.

Ten derde is het speciaal ontwikkelde participatieve deel van de evaluatiemethode ook direct toepasbaar in de bedrijfsopleidingspraktijk. Het positieve oordeel van de docenten en het significante verschil bij gebruik van dit persoonlijke deel geven een directe aanleiding om de werkwijze te implementeren. De procedure is niet ingewikkeld, maar vergt wel een keuze in het vrijmaken van meer tijd voor de onderwijscoördinator. En deze heeft veel belang bij het zo effectief en kwalitatief mogelijk aanbieden van de opleiding (Gagné & Briggs, 1979) omdat daar, zoals al eerder geformuleerd, (vervolg)opdrachten mede van afhangen.

Ten vierde is het ontwikkelde online vragenformulier eenvoudig van opzet en snel te kopiëren. Dit vereist geen investering in een online evaluatiesysteem. Via *google documents* kan kosteloos en zonder noodzaak van diepgaande ICT kennis een online vragenformulier ontworpen en verzonden worden. Daarbij worden de resultaten in Excel spreadsheets overzichtelijk bijgehouden.

5.4 Suggesties voor verder onderzoek

Door dit onderzoek is een start gemaakt in het daadwerkelijk aanvullen en daardoor verbeteren van de evaluatiemethode voor het volwassen onderwijs. In nader onderzoek kan nog beter worden onderzocht op welke manier de resultaten en het bijbehorende oordeel van de betrokkenen (deelnemers, docenten, onderwijscoördinator, opdrachtgever) geoptimaliseerd kunnen worden.

Verder onderzoek naar het bieden van ondersteuning van de deelnemers is van belang. Door de deelnemers vooraf bij de intake te helpen bij het formuleren van de verwachtingen kunnen de opleiding en evaluatie nog concreter worden gemaakt. In vervolgonderzoek kan bijvoorbeeld het effect van een fysieke intakesessie meegenomen worden. Uit de interviews met de docenten kwam deze manier van informatie verzamelen ook als voorkeur naar voren. Door meer de regie te leggen bij de inventarisatie van de verwachtingen, leerdoelen en succesfactoren kan ook de aansturing van de onderwijscoördinator tot zijn recht komen. Deze coördinator heeft dan de benodigde tijd daadwerkelijk beschikbaar om samen met de docenten de juiste opzet voor de opleiding te ontwerpen.

De bevinding dat de docenten onvoldoende tijd hadden en zich onvoldoende bekwaam voelden om op de persoonlijke wensen van de deelnemer in te kunnen gaan, strookt met de eerder beschreven stelling van Kirkpatrick (2006; 1959). Informatie uit de evaluatie geeft niet alleen inzicht in de leereffecten voor de deelnemer. De resultaten geven ook informatie over de opleider. Kirkpatrick stelt dat als de deelnemer niets geleerd heeft, de docent ook niets gedoceerd heeft. Vervolgonderzoek zou dus nog veel meer in kunnen gaan op de effectiviteit van de opleiders in plaats van alleen de effectiviteit van de deelnemers. De docenten kunnen bijvoorbeeld vooraf opgeleid worden in de benodigde didactische vaardigheden alvorens het onderzoek met de opleidingen uit te voeren.

Ook zou vervolgonderzoek kunnen ingaan op de mate waarin evaluatievragen echt opleidings-specifiek gemaakt moeten worden. De aanname in dit onderzoek was dat een gerichte vraag of een deelnemer specifieke kennis had verkregen, beter was dan een algemene vraag of de kennis zoals in het programma stond was verkregen. Dit bleek niet voor beide onderzochte opleidingen uit de resultaten. De opleidingsspecifieke vragen bleken maar voor één opleiding betrouwbaar. Daar het specifiek maken van evaluatievragen veel tijd kost in de praktijk is het nuttig dit nader te onderzoeken, zodat kan worden voorkomen dat aan de verkeerde onderdelen – de toch al schaarse – tijd wordt gegeven.

Tot slot kan verder onderzoek zich richten op het tweede evaluatiedeel. Het doel en de meerwaarde ten opzichte van de eerste evaluatie kan nog beter gecommuniceerd worden. Hierdoor zal de respons wellicht hoger zijn en kunnen de resultaten ook beter geïnterpreteerd en gebruikt worden. Daarnaast kan het verschil in de periode gemeten worden. Welke inzichten worden verkregen wanneer niet na een maand maar na 6 maanden het tweede evaluatiedeel wordt uitgevoerd? De zoektocht naar een juist moment voor het meten van de resultaten op gedrag- en organisatieniveau is van belang bij de verantwoording en de toekomst van een professionele en waardevolle invulling van het volwassen onderwijs.

Referenties

- Arthur, W., Bennet, W., Edens, P. S., and Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88, 234-245.
- Baan, C. (2007). Wat is het rendement van commerciële trainingen? Retrieved January 1, 2009, From. http://www.salesgame.nl/index_bestanden/Wat%20is%20het%20rendement%20van%20commerciele%20trainingen.pdf.
- Baartman, L. K. J. (2008). *Assessing the assessment, development and use of quality criteria for competence assessment programmes*. Dissertation. University Utrecht.
- Babbie, E. (2007). *Social Research*. (11th ed.) Belmont: Thomson Higher Education.
- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. In J.W.M.Kessels & R. F. Poell (Eds.), *Human Resource Development, organiseren van het leren* (pp. 63-105).
- Bartholomew, L. K., Parcel, G. S., Kok, G., & Gottlieb, N. H. (2001). *Intervention mapping: Designing theory and evidence-based health promotion programs*. Mountain View: CA: Mayfield.
- Bergenhengouwen, G. J., Mooijman, E. A. M., & Tillema, H. H. (2002). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. (Derde druk ed.) Groningen: Wolters-Noordhoff B.V.
- Blokhuis, F. (2007). Richtlijnen voor leren en begeleiden op de werkplek: ontwerp en effecten. *Onderwijs en gezondheidszorg*, 21-25.
- Bolhuis, S. (1995). *Leren en veranderen van volwassenen*. Bussum: Coutinho.

- Colquitt, J. A., LePine, J. A., and Noe, R. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85, 678-707.
- Coopman, B., Coopman, M., De Lee, L., De Volder, I., Sanders, S., and Van Hecken, N. (2009). Return on investment van opleidingen, hoe krijgen bedrijven zicht op de effecten van opleidingen? Retrieved May 5, 2009, From. <http://www.formation-entreprises.be/nl/opleiding/help/IP-Productverslag.pdf>.
- Denscombe, M. (1998). *The good research guide*. Buckingham: Open University Press.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2005). *The systematic design of instruction*. (Sixth edition ed.) Boston: Pearson.
- Doppelt, Y. (2004). Impact of science-technology learning environment characteristics on learning outcomes: Pupils' perceptions and gender differences. *Learning Environment Research*, 271-293.
- Elen, J. and Lowyck, J. (1999). Metacognitive instructional knowledge: Cognitive mediation and instructional design. *Journal of Structural Learning & Intelligent Systems*, 145-169.
- Gagné, R. M. & Briggs, L. J. (1979). *Principles of Instructional Design*. (Second Edition ed.) Florida: Holt, Rinehart and Winston.
- Hoetmer, M. (2008). Waarom veel trainingen niet werken. Retrieved December 1, 2009, From. <http://www.managersonline.nl/index.php?action=artikel&id=6082>.
- Innovation network (2009). Data collection tips: developing a survey. Retrieved May 5, 2009, From. http://www.innonet.org/client_docs/File/Survey_Dev_Tips.pdf.

- Kensing, F. and Blomberg, J. (1998). Participatory design: Issues and concerns. *Computer Supported Cooperative Work*, 167-185.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of ASTD*, 11, 1-13.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Könings, K. (2007). *Student perspectives on education: implications for instructional redesign*. Dissertation. Open University of the Netherlands.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., and Merriënboer, J. J. G. (2007). Teachers' perspective on innovations. *Teaching and Teacher Education*, 23, 985-997.
- Konings, K. D., Brand-Gruwel, S., and Van Merriënboer, J. J. G. (2005). Towards more powerful learning environments through combining the perspectives of designers, teachers and students. *British Journal of Educational Psychology*, 645-660.
- Manking, D., Cohen, S. G., and Bikson, T. K. (1997). Teams and technology: Tensions in participatory design. *Organizational Dynamics*, 63-74.
- Mulder, M. & de Grave, W. S. (1995). *Ontwikkelingen in branche- en bedrijfsopleidingen*. Utrecht: Lemma B.V.
- Paauwe, J. (2008). Vooral blijven investeren. *Leren in organisaties*, 4, 26-27.
- Reigeluth, C. M. (1999). What is instructional-design theory and how is it changing? In C.M.Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 5-29). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Revans, R. (1982). *Action learning*. Bromley: Chartwell-Bratt.

- Roessingh, M. J. (2002). 3 miljoen keer naar cursus: Sterke toename aantal bedrijfsopleidingen. *Index*, 2, 8-13.
- Rossi, P. H., Freeman, H. E., & Lipsey, M. W. (1999). *Evaluation, A systematic Approach*. (6th ed.) Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Sanders, K. and Ards, J. (2008). Waarom trainingen (niet) effectief zijn. *Leren in organisaties*, 4, 14-18.
- Schweitz, R. (2010). Could participative design be the answer for us? Retrieved May 1, From. http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3616/is_199701/ai_n8742082/.
- Simons, P. R. J. (1999). Krachtige leeromgevingen. Retrieved, January 1, 2009. From. <http://home.tiscali.nl/robertjansimons/publicaties/Krachtige%20leeromgevingen.doc>.
- Taylor-Powell, T. (1998). Questionnaire design: asking questions with a purpose. Retrieved May 5, 2009, From. <http://learningstore.uwex.edu/pdf/G3658-2.pdf>.
- Van der Maessen de Sombreff, P. (2009). Investeren in bedrijfstrainingen op basis van strategie. Retrieved July 1, 2009, From. <http://www.vandermaesen.nl/upload/files/Investeren%20bedrijfstrainingen>, 1-15.
- Van Hees, B. (2009). Transparantie op de markt van opleidingen en vertrouwen in de opleider. Retrieved July 1, 2009, From. <http://www.bertvanhees.nl/ned/Meteneffectenopleidingvereist>, 1-11.
- Winne, P. H. and Marx, R. W. (1982). Students' and teachers' views of thinking processes for classroom learning. *The Elementary School Journal*, 493-518.
- Wognum, A. A. M. (1999). *Strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen*. Enschede: University of Enschede, Faculty of Educational Science and Technology.

Bijlage 1: Intakeformulier

Geachte, Beste *[naam deelnemer]*,

Dank voor uw inschrijving voor de bedrijfsopleiding *[naam bedrijfsopleiding]*, die start op *[datum 1^e opleidingsdag]* bij Nicis Institute. Bij de ontwikkeling en voorbereiding van de bedrijfsopleiding is uw input van belang. Graag verneem ik uw reactie op onderstaande vragen. Door uw verwachtingen van de bedrijfsopleiding en individuele leerdoelen te concretiseren kan de bedrijfsopleiding zo gericht mogelijk plaatsvinden. In de bijlage is de beschrijving van de bedrijfsopleiding opgenomen, mocht u dit nodig hebben bij het invullen van de vragen.

1. Wat verwacht u van de bedrijfsopleiding?

Bijvoorbeeld: 'ik verwacht een wetenschappelijk overzicht te krijgen als basis die we toepassen op mijn werksituatie in gemeente x in functie y'

-
-

2. Wat zijn uw persoonlijke leerdoelen?

Bijvoorbeeld: 'ik ken na afloop de belangrijkste varianten van city marketing'

-
-

3. Wanneer is voor u de bedrijfsopleiding succesvol verlopen?

Bijvoorbeeld: 'wanneer er veel ruimte voor discussie en uitwisseling in de groep is geweest'.

-
-

Graag ontvang ik uw reactie voor *[datum deadline]*, zodat de docenten zich zo goed mogelijk kunnen voorbereiden. Alvast dank,

Vriendelijke groet,

[Naam onderwijscoördinator]

NB u kunt dit formulier ook uitprinten, invullen en opsturen naar

[Adres onderwijscoördinator]

[Faxnummer onderwijscoördinator]

Bijlage 2: Evaluatie deel 1, training kennisfundament

	Schaal / item	Criteria Baartman	Niveau Kirkpatrick
	Persoonlijke terugblik		
pt1	De training voldeed aan mijn verwachting	Betekenisvolheid	Tevredenheid
pt2	Ik heb <u>de kennis</u> opgedaan die nodig was voor het behalen van mijn leerdoel	Betekenisvolheid	Tevredenheid
pt3	Ik heb mijn persoonlijk leerdoel behaald	Betekenisvolheid	Tevredenheid
pt4	De uitleg van de training opzet en de koppeling naar mijn eigen leervraag was helder	Transparantie	Leerresultaten
pt5	In de training kreeg ik voldoende kans om de stof op mijn manier eigen te maken.	Zelfsturend leren	Tevredenheid
pt6	Er is voldoende aandacht besteed aan mijn persoonlijke leerwensen	Zelfsturend leren	Leerresultaten
	Inhoud		
inh1	Ik vond het waardevol om deze training te volgen	Betekenisvolheid	Tevredenheid
inh2	De inhoud van de training sluit aan bij mijn eigen werksituatie	Authenticiteit	Tevredenheid
inh3	Voor elk onderdeel van de training was het doel duidelijk	Transparantie	Tevredenheid
inh4	In de drie dagdelen werd voldoende tijd besteed aan de verschillende onderwerpen	Cognitieve complexiteit	Tevredenheid
inh5	Het niveau van de training sloot aan bij mijn eigen kennis- en ervaringsniveau	Cognitieve complexiteit	Leerresultaten
inh6	Ik weet nu wat de belangrijkste aspecten zijn van lijn 1 grenzen stellen	Authenticiteit	Leerresultaten
inh7	Ik weet nu wat de belangrijkste aspecten zijn van lijn 2 risicofactoren	Authenticiteit	Leerresultaten
inh8	Ik weet nu wat de belangrijkste aspecten zijn van lijn 3 gewetensvorming en binding	Authenticiteit	Leerresultaten

Vervolg bijlage 2

	Schaal / item	Criteria Baartman	Niveau Kirkpatrick
inh9	Ik weet wat de belangrijkste aspecten en kenmerken zijn van de (criminele) Marokkaanse en Antilliaanse doelgroep	Authenticiteit	Leerresultaten
inh10	Ik weet na deze training wat werkzame bestanddelen zijn van een interventie	Authenticiteit	Leerresultaten
inh11	Ik weet waarop ik moet letten en welke vragen ik mezelf en anderen moet stellen om te bepalen of een interventie veelbelovend en kansrijk kan zijn	Authenticiteit	Leerresultaten
inh12	Mijn collega's zullen profiteren van de kennis die ik heb opgedaan	Betekenisvolheid	Leerresultaten
	Lesmateriaal en literatuur		
l11	Ik ben van plan het kennisfundament er nog eens op na te slaan voor meer informatie		Gedragsniveau
l12	Het lesmateriaal was duidelijk voor mij en een goede aanvulling op de cursus	Transparantie	Leerresultaten
l13	De opdrachten in de training waren duidelijk	Transparantie	Tevredenheid
l14	De opdrachten tijdens de training komen overeen met taken uit mijn werksituatie	Authenticiteit	Tevredenheid
	Docenten		
d1	Hoe beoordeelt u docent [naam docent 1] op deskundigheid /inhoud	<i>Docenten</i>	Tevredenheid
d2	Hoe beoordeelt u docent [naam docent 1] in de rol als procesbegeleider	<i>Docenten</i>	Tevredenheid
d3	Hoe beoordeelt u docent [naam docent 2] op deskundigheid /inhoud	<i>Docenten</i>	Tevredenheid
d4	Hoe beoordeelt u [naam docent 2] in haar rol als procesbegeleider	<i>Docenten</i>	Tevredenheid
d5	Hoe beoordeelt u docent [naam docent 2] op mate van praktijkervaring	<i>Docenten</i>	Tevredenheid

Vervolg bijlage 2

	Schaal / item	Criteria Baartman	Niveau Kirkpatrick
d6	Hoe waardeert u de combinatie van een docent uit het veld met een docent van Nicis Institute?	<i>Docenten</i>	Tevredenheid
d7	Hoe beoordeelt u de uitleg over de samenhang van de trainingsonderdelen.	<i>Docenten</i>	Tevredenheid
d8	Hoe waardeert u de gegeven mogelijkheid om de kennis uit te wisselen en toe te passen door middel van opdrachten, discussies en cases etc.	Zelfsturend leren	Tevredenheid
d9	Hoe beoordeelt u de feedback op de door u gemaakte (huiswerk)opdracht? (indien van toepassing) Overig	Transparantie	Leerresultaten
ov1	Hoe beoordeelt u de locatie (zaal)?	<i>Overig</i>	Tevredenheid
ov2	Hoe beoordeelt u de catering?	<i>Overig</i>	Tevredenheid
ov3	Hoe beoordeelt u de organisatie & informatievoorziening?	<i>Overig</i>	Tevredenheid
ov4	Hoe beoordeelt u het feit dat u samen met lokale partners op uw werkgebied de training hebt gevolgd?	Betekenisvolheid	Tevredenheid
tevr	Hoe beoordeelt u de Training in totaal?		Tevredenheid
toep	In hoeverre denkt u de geleerde kennis en vaardigheden ook daadwerkelijk toe te gaan passen?		Gedragsniveau

Bijlage 3: Evaluatie deel 1, workshop projectmanagement

	Schaal / item	Criteria Baartman	Niveau Kirkpatrick
	Persoonlijke terugblik		
Pt1	De workshop voldeed aan mijn vooraf geformuleerde verwachtingen	Betekenisvolheid	Tevredenheid
Pt2	Ik heb de kennis opgedaan die nodig was voor het behalen van mijn leerdoelen	Betekenisvolheid	Tevredenheid
Pt3	Ik heb mijn persoonlijke leerdoelen behaald	Betekenisvolheid	Tevredenheid
pt4	De uitleg van de training opzet en de koppeling naar mijn eigen leervraag was helder	Transparantie	Leerresultaten
pt5	In de training kreeg ik voldoende kans om de stof op mijn manier eigen te maken.	Zelfsturend leren	Tevredenheid
pt6	Er is voldoende aandacht besteed aan mijn persoonlijke leerwensen	Zelfsturend leren	Leerresultaten
	Inhoud		
Inh1	Ik vond het waardevol om deze workshop te volgen	Betekenisvolheid	Tevredenheid
Inh2	De inhoud van de workshop sluit aan bij mijn eigen werksituatie	Authenticiteit	Tevredenheid
Inh3	Voor elk onderdeel van de workshop was het doel duidelijk	Transparantie	Tevredenheid
Inh4	Er werd voldoende tijd besteed aan de verschillende onderwerpen	Cognitieve complexiteit	Tevredenheid
Inh5	Ik heb nieuwe kennis en inzichten opgedaan	Cognitieve complexiteit	Leerresultaten
Inh6	Ik heb kennis opgedaan van de vuistregels van een projectstructuur zoals in het programma centraal stond	Authenticiteit	Leerresultaten
Inh7	Ik kan de Work Breakdown Structure toepassen op mijn eigen werksituatie	Authenticiteit	Leerresultaten
Inh8	Ik heb inzicht in de taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden van een projectleider	Authenticiteit	Leerresultaten

Vervolg bijlage 3

	Schaal / item	Criteria Baartman	Niveau Kirkpatrick
Inh9	Ik kan mijn eigen taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden helder formuleren	Authenticiteit	Leerresultaten
Inh10	Ik heb kennis opgedaan van de verschillende vormen van situationeel leidinggeven	Authenticiteit	Leerresultaten
Inh11	De docent (naam) maakte goed duidelijk hoe de onderdelen van de workshop samenhangen	Transparantie	Tevredenheid
Inh12	De uitleg van de workshop opzet en de koppeling naar mijn eigen leervraag was helder	Transparantie	Leerresultaten
Inh13	Mijn collega's zullen profiteren van de kennis die ik heb opgedaan Lesmateriaal en literatuur	Betekenisvolheid	Leerresultaten
L11	De literatuur was ingestoken op mijn eigen niveau	Cognitieve complexiteit	Leerresultaten
L12	Het lesmateriaal was duidelijk voor mij en een goede aanvulling op de cursus	Transparantie	Leerresultaten
L13	In de workshop kreeg ik voldoende kans om de stof op mijn manier eigen te maken.	Zelfsturend leren	Tevredenheid
L14	Er is voldoende aandacht besteed aan mijn persoonlijke leerwensen Docenten	Zelfsturend leren	Leerresultaten
D1	Hoe beoordeelt u (naam docent) op deskundigheid /inhoud van projectmanagement	<i>Docenten</i>	Tevredenheid
D2	Hoe beoordeelt u (naam docent) op presentatie en gegeven interactie mogelijkheden?	<i>Docenten</i>	Tevredenheid
D3	Hoe beoordeelt u (naam docent) op deskundigheid in het formuleren van een gemeenschappelijke Nicis taal	<i>Docenten</i>	Tevredenheid
D4	Hoe beoordeelt u (naam docent) in zijn rol als procesbegeleider	<i>Docenten</i>	Tevredenheid
D5	Hoe beoordeelt u gastspreker (naam) op deskundigheid / inhoud?	<i>Docenten</i>	Tevredenheid

Vervolg bijlage 3

	Schaal / item	Criteria Baartman	Niveau Kirkpatrick
D6	Hoe beoordeelt u gastspreker (naam) op mate van praktijkervaring	<i>Docenten</i>	Tevredenheid
D7	De bijdragen van de gastspreker heeft voor mij een duidelijke meerwaarde gehad	Betekenisvolheid	Leerresultaten
	Overig		
O1	Hoe beoordeelt u de locatie (zaal)?	<i>Overig</i>	Tevredenheid
O2	Hoe beoordeelt u de catering?	<i>Overig</i>	Tevredenheid
O3	Hoe beoordeelt u de organisatie en informatievoorziening?	<i>Overig</i>	Tevredenheid
Tevr	Hoe beoordeelt u de workshop in totaal?		Tevredenheid
Toep	In hoeverre denkt u de geleerde kennis en vaardigheden ook daadwerkelijk toe te gaan passen?		Gedragniveau

Bijlage 4: Interview vragen docenten

Gegevens:

- * Naam interviewer:
- * Datum interview:
- * Tijdstip en tijdsduur interview:
- * Naam docent:
- * Naam organisatie docent:

Voor de training [*naam en datum*] is een nieuwe opzet gehanteerd. Vooraf hebben de deelnemers een e-mailbericht gekregen met het verzoek hun leerdoelen concreet te formuleren en terug te mailen. De informatie uit deze intake werd vervolgens doorspeeld naar de docenten van de training. Graag stel ik een aantal vragen over uw ervaringen met deze procedure. Zodat we kunnen bepalen of op welke manier het zinvol is deze werkwijze voort te zetten.

1. Heeft u de inventarisatie van de intakevragen van de deelnemers ook daadwerkelijk vooraf gekregen? Zo ja, hoe ver van te voren?
2. Wat heeft u tijdens uw voorbereidingen op de opleiding gedaan met deze informatie?
3. Welke onderdelen waren bruikbaar?
4. Welke onderdelen waren onbruikbaar?
5. Welke informatie heeft u gemist?
6. Heeft u deze informatie ook tijdens de training gebruikt?
7. Heeft u ingespeeld op de leerdoelen die de deelnemers vooraf aangegeven hadden?
8. Was deze informatie nuttig bij het uitvoeren van de training?
9. Zou u de inventarisatie van de leerdoelen liever op een andere manier zien gebeuren?
10. Wat vindt u van het idee dat een docent deze informatie vooraf en tijdens de training zou moeten gebruiken? (*opvatting onderwijs*)
11. Heeft u nog suggesties om deze procedure, stel we gaan het instellen, te verbeteren?

Bijlage 5: Evaluatie deel 2

Geachte, Beste *[naam deelnemer]*,

Enige tijd geleden heeft u deelgenomen aan de bedrijfsopleiding *[naam opleiding]* bij het Nicis Institute. Om een juist en volledig beeld te krijgen van de door u behaalde leerresultaten en uw tevredenheid vraag ik u onderstaande vragen in te vullen.

Alvast hartelijk dank!

[Naam opleidingscoördinator]

*Vereist

1. Hoe tevreden bent u over de workshop projectmanagement in zijn geheel? *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

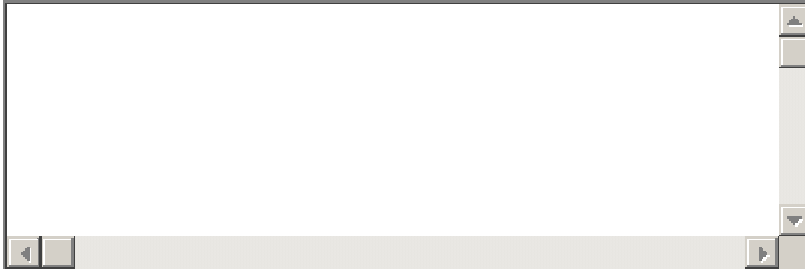
Helemaal niet tevreden Zeer tevreden

Toelichting*

2. Welke verandering in uw gedrag merken mensen in uw directe werkomgeving? *

Vervolg bijlage 5

3. Hoe past u de geleerde kennis in de praktijk toe? *



4. Welke resultaten zijn n.a.v. de workshop voor uw organisatie of collega's zichtbaar? *



Tot slot, horen wij ook graag uw oordeel over de gebruikte evaluatiemethode voor deze opleiding.

De uitgevoerde evaluatiemethode was voor mij een goede manier om de behaalde resultaten van de opleiding in kaart te brengen *

1 2 3 4 5

Beslist niet mee eens Volledig mee eens

De door mij gespendeerde tijd en middelen voor deze opleiding zijn een goede investering in vergelijking tot de opbrengsten en resultaten. *

1 2 3 4 5

Beslist niet mee eens Volledig mee eens

Vervolg bijlage 5

De uitgevoerde evaluatiemethode was voor mij een goede manier om mijn tevredenheid over de opleiding te uiten. *

1 2 3 4 5

Beslist niet mee eens Volledig mee eens

De vragen in de evaluatiemethode waren voor mij helder. *

1 2 3 4 5

Beslist niet mee eens Volledig mee eens

De evaluatievragen gingen in op alle onderdelen van de opleiding *

1 2 3 4 5

Beslist niet mee eens Volledig mee eens

Ruimte voor toelichting



Graag ontvang ik uw reactie voor *[datum deadline]*.

Alvast dank,

Vriendelijke groet,

[Naam onderwijscoördinator]

NB u kunt dit formulier ook uitprinten, invullen en opsturen naar

[Adres onderwijscoördinator]

[Faxnummer onderwijscoördinator]