

# Het toetsen van affectieve componenten in beroepskwalificaties

Drs. J.W.M. Kessels en drs. C.A. Smit

## 1. Inleiding

De affectieve beroepskwalificaties vormen een zeer relevant onderdeel in opleidingen. Maar als we kijken naar evaluatie-instrumenten dan blijken deze affectieve doelen vaak de minste aandacht te krijgen. Cognitieve doelen zijn zeer belangrijk voor het veranderen van gedrag. Maar zonder een verandering in de affectieve aspecten of houding van de medewerker zal de gedragsverandering niet plaatsvinden. Bijvoorbeeld: instructies over veiliger werken helpen niet. De medewerkers zullen zelf de wens moeten hebben om veiliger te werken, ze moeten zelf gereedschap en hulpmiddelen belangrijk vinden om het vervolgens beter te gaan onderhouden. Voorschriften voor de behandeling van patiënten zullen niet werken als de medewerkers het zelf niet belangrijk vinden om te zorgen voor meer privacy en zelfstandigheid van patiënten enzovoort. Dat de affectieve doelen zo weinig getoetst worden is begrijpelijk, omdat zij zich slechts met zeer veel moeite laten operationaliseren. De criteria waaraan de deelnemer na de opleiding moet voldoen zijn meestal nauwelijks geformuleerd. Andere problemen zijn dat het gedrag of de mening van de deelnemer aan de toets beïnvloed kan worden door sociale wenselijkheid en de ethische discussie of je mensen wel mag beoordelen op hun normen en waarden.

De problemen bij het toetsen van affectieve doelen zijn nog niet opgelost, en de kans is voorlopig klein dat dat zal lukken.

Wat we wel kunnen doen is:

- een toetssituatie creëren waarin de cursist 'verleid' wordt tot uitspraken die zo min mogelijk beïnvloed worden door sociale wenselijkheid (iets zeggen omdat de ander dat graag wil horen). Men kan betrouwbaarder informatie verwerven door de vragen anoniem te laten invullen. Uiteraard is dan individuele beoordeling niet meer mogelijk;
- de toets losmaken van de beoordeling van de cursist. Affectieve toetsen meten vaak de kennis van sociaal gewenst gedrag. Als er een duidelijke relatie is te leggen tussen de toetsresultaten en de beoordeling van de medewerker zal deze zo gunstig mogelijk voor de dag willen komen. Het is trouwens de vraag of men deze toetsresultaten kan gebruiken voor beoordeling. Er zijn schrijvers die dit afwijzen en die ook bedenkingen uitspreken bij de wens om in opleidingen de gevoelens van mensen te willen veranderen. Deze bedenkingen komen voort uit principiële vra-

gen als: Hoe zit het met de aantasting van het recht op vrije meningsuiting en het recht op de ontwikkeling van een eigen invulling van waarden en normen? (Strijbos, Hollands, Van Bergen, Schuyt, 1991);

- de cursist observeren in situaties waarin hij gevraagd wordt te reageren en te handelen, zonder dat er veel gelegenheid is om vooraf sociaal gewenste gedragingen te bedenken (hoge activiteit, stress, tijdsdruk, complexe situaties). Observatie is altijd een gewenste aanvulling op affectieve toetsen, omdat de cursist twee theorieën heeft: de aangehangen (espoused theory) en de uitgevoerde theorie (theory in use) (Argyris, in: Dixon, 1990). Vaak zijn deze theorieën zeer discrepant, terwijl de cursist zich dat niet bewust is. Bijvoorbeeld: de manager die gelooft in gelijke kansen, maar bij het aannemen van personeel dat niet waarmaakt. Vragenlijsten en schalen geven slechts informatie over de espoused theory.

Juist bij affectieve doelen is het zo concreet mogelijk beschrijven van wat in de opleiding gerealiseerd moet worden een probaat middel om elkaar duidelijk te maken waar de opleiding toe moet leiden en hoe reëel dat is, gelet op de kwaliteiten van de cursist bij aanvang en de tijd die aan de opleiding besteed kan worden.

Juist bij affectieve doelen is de ontwerpfase, met name het vooronderzoek, de aangewezen fase om zich bezig te houden met de wijze waarop vastgesteld moet worden of het beoogde daadwerkelijk is gerealiseerd.

Er bestaat zeer veel literatuur over de gemakkelijker te toetsen gebieden, zoals laag-cognitieve kennis, observeerbare vaardigheden enzovoort. De aanwijzingen die voor het ontwikkelen van deze toetsen gelden zijn maar gedeeltelijk bruikbaar voor het toetsen van affectieve doelen.

Algemene aspecten waar op gelet moet worden bij het ontwikkelen van toetsen zijn de volgende.

- De betrouwbaarheid: is de uitslag bij een tweede meting met hetzelfde instrument hetzelfde? De betrouwbaarheid is lastig te bereiken bij het toetsen van affectieve doelen, omdat er vaak een menselijke, dus subjectieve beoordeling wordt gevraagd.
- De validiteit: meet men eigenlijk wel wat men wil meten. De validiteit is lastig te meten, omdat de deelnemers gedrag kunnen vertonen waarvan ze weten dat dat een goede beoordeling geeft, terwijl ze de gewenste affectieve doelen niet hebben bereikt.
- De relevantie: meet men de zaken die er echt toe doen. De relevantie levert problemen, omdat de criteria altijd een afgeleide zijn van de feitelijke attitude. Men kan onder een bepaalde attitude heel verschillende zaken verstaan.

Hoever moet je gaan in het ontwerpen van zo objectief mogelijke toetsvormen? Het streven naar objectiviteit gaat vaak ten koste van de relevantie. Hoe gevaarlijk is het om in wetenschappelijk opzicht subjectieve waarne-

mingen te doen, die wel een hoge mate van relevantie hebben (praktijkobservaties, incidenten enz.)? Wij geven in dit dilemma de voorkeur aan meer relevante toetsen, ook al gaat dat ten koste van de objectiviteit.

We zullen allereerst het begrip affectieve doelen nader toelichten. Vervolgens zullen we een aantal praktische toetsvormen kort bespreken. Daarmee hebben we uiteraard niet alle mogelijkheden uitgeput, want vooral op dit gebied is de eigen creativiteit onontbeerlijk.

## 2. Affectieve doelen

In het werk van Krathwohl, Bloom en Masia, *Het affectieve gebied* (1971), vinden de meeste schrijvers hun inspiratiebron en beginpunt als ze publiceren over het affectieve domein. Krathwohl e.a. onderscheiden 5 niveaus in het affectieve continuüm.

1. *Receptiviteit*. De deelnemer ontvangt prikkels en toont aandacht. Een affectief aspect op laag niveau.
2. *Responsie (respons)*. Op verzoek reageert de deelnemer op prikkels, antwoordt vrijwillig en vindt voldoening in deze respons.
3. *Waardeleven*. De deelnemer aanvaardt vrijwillig een waarde, toont er voorkeur voor en identificeert zich ermee.
- 4.1. *Begripsmatige verwerking van een waarde* en 4.2. *Opbouw van een waardensysteem*. De deelnemer brengt de waarden onder in een samenhangend systeem.
5. Op dit niveau spreken de auteurs van *Karaktervorming* van het individu.

Romiszowski (1981) stelt de vraag of in het affectieve domein sprake is van gevoelens of van vaardigheden. Gevoelens kunnen leiden tot het vertonen van bepaalde vaardigheden, maar vaak is het zo dat de opleider slechts een bijdrage kan leveren aan het *leren onderdrukken* van gevoelens.

Volgens Krech, Crutchfield en Ballachey (1962) maken gevoelens deel uit van een attitude. Zij definiëren een attitude als een systeem van drie onderling nauw verbonden componenten: de cognitieve, de affectieve en de handelingscomponent.

De cognitieve component bestaat uit kennis, meningen en opvattingen rond een bepaald object of een situatie, de affectieve component bestaat uit de emoties, positief of negatief, die men hieraan verbindt, en de handelingscomponent omvat alle vormen van gedrag waartoe men bereid is ten opzichte van het object. Voor het construeren van toetsen is dit een interessant onderscheid. Immers, voor elk van deze aspecten kan men verschillende toetsinstrumenten ontwerpen. Daarbij blijft het een moeilijke zaak om de affectieve component te toetsen.



### 3. Het leren van affectieve doelen

Gevoelens op zich worden niet opzettelijk geleerd. Ze ontstaan vanzelf tijdens de groei en ontwikkeling. Het enige dat men kan leren is het vertonen van de aanwezige gevoelens op een geschikt moment en het onderdrukken van die gevoelens op minder geschikte momenten. Daartoe is nodig: het kunnen herkennen van geschikte of ongeschikte momenten, het kunnen inschatten van de gevolgen van het tonen van gevoelens en het trainen van voldoende zelfdiscipline om gevoelens te onderdrukken of uit te stellen.

De opleider kan wel de houding of het gevoel ten opzichte van (leer)situaties beïnvloeden door bepaalde gevoelens te koppelen aan bepaalde objecten, personen of gebeurtenissen. Dit gaat dan in een vorm van klassieke conditionering, waarbij een neutrale stimulus gekoppeld wordt aan de stimulus die de te beïnvloeden reactie oproept.

De opleider kan de leersituatie (neutrale stimulus) koppelen aan positieve ervaringen zoals succeservaringen, positieve attributies, respect, status, veiligheid, zodat de deelnemer positieve gevoelens ontwikkelt over leren, over het eigen leervermogen en over de inhoud van het leren (het leerdoel). De opleider kan de deelnemer ook leren om de leersituatie (neutrale stimulus) ellendig te vinden en te gaan vermijden, als hij het leren koppelt aan faalervaringen (stimulus die reactie oproept), in je hemd staan, afgaan en uitgelachen worden. Deze negatieve gevoelens strekken zich echter ook uit naar de inhoud van de leersituatie. Uit onderzoek (Boekaerts, 1991) blijkt dat het voor de toekomstige prestaties van deelnemers het beste is als zij succes toeschrijven aan hun eigen capaciteiten en falen aan allerlei andere zaken zoals pech, niet genoeg tijd, geen goede uitleg etc.

De docent kan de motivatie van de deelnemers dus positief beïnvloeden door prijzen, aanmoedigen, maar ook met opmerkingen over de moeilijkheid van de taak, de tijd die is vereist, de inspanning die het zal kosten, de hulp die geyraagd kan worden, de aantrekkelijkheid van de taak en de relatie van de leertaak met de toekomstige taken. Hiermee helpt de docent de deelnemer om de resultaten die ze behalen te koppelen aan oorzaken die hun motivatie zullen vergroten.

De docent moet wel realistische informatie geven.

Ook van de neiging van mensen om negatieve emoties voortaan te willen vermijden kan gebruik worden gemaakt bij leerprocessen. Een voorbeeld: de medewerkers van de afdeling Research en Development van een electronicabedrijf waren niet in staat om op tijd verkoopbare produkten te maken. Ze waren te perfectionistisch en produceerden kwalitatief uitstekende produkten. Maar de magazijnen lagen vol met onverkoopbare prachtige produkten, want de ontwikkeling en de concurrent waren hen alweer vóór geweest.

In een cursus voor de R&D-medewerkers kreeg iedere deelnemer een prachtig onverkoopbaar elektronisch apparaat en een hamer en werd uitgenodigd dit produkt in elkaar te slaan. (Onverkoopbaar betekent vernietigen, dat doe ik eigenlijk dus zelf door alles perfect te willen hebben, alles perfect willen hebben leidt dus tot zeer negatieve emoties. In de opleiding is de verwachting dat de koppeling van negatieve emoties aan perfectie leidt tot de bereidheid deze norm los te laten.)

Het is aan te raden bij dit soort werkvormen te bedenken dat er een grote hoeveelheid research bestaat waarin is aangetoond dat een rustige, niet emotionele uitleg meer verandering in attitude kan bewerkstelligen in zaken als niet roken, veilig rijden, abortus e.d. dan emotionele, beangstigende, zeer levendige informatie. In het laatste geval bekritiseerden de proefpersonen de bron van de informatie veel meer dan in het eerste geval (Rajecki, 1990).

We kunnen dus mensen 'gevoelens aanleren' binnen de sterke beperkingen van onze invloed op de omstandigheden.

In het interessante boek *Developing attitude toward learning* staan concrete aanwijzingen voor opleiders om gestructureerd bovenstaande principes toe te passen om tot meer effectieve leerprocessen te komen (Mager, 1990). Het is echter een illusie dat men met alleen een opleiding de houding van (nieuwe) medewerkers permanent kan beïnvloeden. Als nieuwe attitudes en gedragingen in de praktijk geen steun ondervinden zijn ze zeer snel weer weg. Dit geldt in sterke mate voor affectieve aspecten. De praktijk blijkt een veel sterkere invloed te hebben op het gedrag en de gevoelens van nieuwe medewerkers dan men met opleidingen ook maar in de eerste verte kan benaderen.

Bijvoorbeeld, bij een politie-opleiding was een belangrijk onderdeel van de inwerkperiode het gedurende een periode van verschillende maanden meewerken met een ervaren collega, die de rol van mentor vervulde. De nieuwe medewerker werd zo beïnvloed door deze intensieve manier van samenwerking dat een grote gedragsbeïnvloeding het resultaat was. Het effect was zo indrukwekkend dat men wel sprak van 'het klonen' van medewerkers.

Omdat men bij de politie een belangrijke attitudeverandering wilde doorvoeren werd het gebruik van de vaste mentor afgeschaft. De klassikale opleiding werd geïntensiveerd, zodat de nieuwe medewerkers met de juiste attitude op de werkplek zouden verschijnen. Men ging ervan uit dat zij, zo gewapend door de opleiding, weerstand zouden kunnen bieden aan de invloed van de ervaren medewerkers. Men ging er zelfs van uit dat de nieuwe medewerkers een sanerende, positieve invloed zouden hebben op de ervaren medewerkers. *De toetsresultaten van de affectieve doelen in de opleiding (case-analyse, rollenspellen, vragen) waren positief.*

Na de intensieve opleiding kwamen de nieuwe medewerkers in de praktijk en ervoeren een enorme cultuurschock. Het eerste wat ze lieten vallen was het opleidingsresultaat. Binnen zeer korte tijd pasten zij zich aan aan de

heersende normen en waarden. Er trad echter wel een ongewenst leereffect op op het gebied van affectie: de attitude ten aanzien van de opleiding was scherp veroordelend. Er was grote schade aangericht ten aanzien van de wens om via opleidingen nog inspanning te investeren in het aanleren van nieuw gedrag.

Bij analyses van problemen in organisaties komen wij steeds meer tot de overtuiging dat opleidingsinspanningen in de vorm van geïsoleerde cursussen geen effectieve middelen zijn om affectieve doelen te bereiken. Heel vaak weten de medewerkers (cognitief) heel goed wat het gewenste gedrag is. Dat het niet wordt vertoond ligt echter aan een scala van andere factoren (organizational constraints, in Dixon, 1990) zoals:

- beloning van ongewenst gedrag;
- geen effecten van negatief gedrag;
- uitblijven van beloning voor gewenst gedrag;
- tegenwerking van gewenst gedrag;
- te weinig materialen;
- de noodzakelijke informatie of input voor het proces is niet beschikbaar;
- er ligt teveel tijd tussen opleiding en toepassing;
- ander taken krijgen voorrang;
- de noodzakelijke medewerking van anderen blijft uit;
- geen goede organisatie en afspraken enzovoort.

Aan het bereiken van affectieve doelen ligt dan geen opleidingsnoodzaak ten grondslag (zie voor een systematische analyse van de 'opleidingsnoodzaak' Kessels en Smit, 1989).

Het toetsen van de mening van de cursisten (reactieniveau, Kirckpatrick, 1975) of de leerresultaten (leergedragniveau) is dan ook niet genoeg om te spreken van een effectief leerrendement. Daarvoor zullen ook indicaties nodig zijn voor het effect op werkplek- en organisatieniveau.

Het gevoel van mensen en de motivatie om daar iets mee te doen wordt het meest beïnvloed door situaties waarin er een wederzijdse machts gelijkheid is. In de meeste cursussen en op de meeste werkplekken bestaat echter een verhouding van de wetters en de niet-wetters of de bazen en de niet-bazen (Verhoeven, 1991).

Concluderend kunnen we stellen dat voor het bereiken van affectieve doelen gelijkwaardige samenwerkingsactiviteiten, gericht op reële probleemsituaties uit de praktijk zeer effectief zijn.

Activiteiten als:

- kwaliteitskringen;
- actief meewerken aan nieuw beleid;
- grotere eigen verantwoordelijkheid;
- open werkoverleg;
- meting van resultaten en terugkoppeling daarvan;
- aandacht voor de gewenste uitkomsten;

zijn zinvoller voor een duurzame affectieve verandering dan cursussen.



Daarnaast is het goed om te bedenken dat nieuwelingen in een bestaande cultuur weinig andere keuzen hebben dan het overnemen van de bestaande normen en waarden. Cursussen veranderen daar niets aan.

#### 4. Toetsinstrumenten

De toetsen die hieronder beschreven zijn zijn niet exclusief geschikt voor affectieve doelen. Het stellen van vragen en het analyseren van cases bijvoorbeeld zijn ook geschikt voor cognitieve doelen.

De toetsinstrumenten op zich zeggen niet veel. Ze hebben alleen waarde als er een voor- en een nameting is en als het resultaat wordt vergeleken met een bepaalde norm.

De meest gebruikte toetsinstrumenten voor affectieve doelen zijn onder te verdelen in drie groepen:

1. vragen of problemen aan de deelnemer voorleggen:
  - a. mondelinge vragen,
  - b. schriftelijke vragen,
  - c. attitudeschalen,
  - d. te analyseren cases,
  - e. maken van actieplannen en verbeter-plannen voor de praktijk(goede voornemens),
  - f. brief aan jezelf;
2. directe observaties van deelnemers:
  - a. door apparatuur (bijv. video),
  - b. door de leiding,
  - c. door de opleider,
  - d. door buitenstaanders,
  - e. door mededeelnemers,
  - f. door de deelnemer zelf;
3. afgeleide effecten:
  - a. verbeterde zorg voor de kwaliteit van produkten,
  - b. afname van ziekteverzuim, verloop, leegloop,
  - c. toename van de aantrekkelijkheid van het imago van de organisatie als werkgever,
  - d. wijzigingen in loopbaanpaden,
  - e. reacties van klanten en belanghebbenden (derden).

Nu volgen enkele voorbeelden van praktische toetsvormen voor affectieve doelen.

##### *ad 1. Vragen of problemen aan de deelnemer voorleggen*

*Subjectieve zelfevaluatie.* Mondelinge vragen of schriftelijke vragen of attitude schalen

De toets van affectieve doelen neemt meestal de vorm aan van een subjectieve zelfevaluatie of self-assessment.

Volgens Boekaerts is self-assessment als methode om motivatie en leerprestatie te meten, sterk onderschat. De deelnemer doet uitspraken over bij zichzelf waargenomen veranderingen in mening en gevoelens. Vaak is deze zelfevaluatie informeel, bijvoorbeeld een uitspraak na een discussie of een simulatie, of een formulering van 'Wat-ik-heb-geleerd . . .' -uitspraken.

Ook het Learner Report (Van Kesteren, 1989) kan hier goed voor gebruikt worden. Daarin beantwoordt de cursist een reeks vragen als: 'Ik heb in dit cursusonderdeel opgestoken dat . . .', enz. Om te voorkomen dat de cursist de kern van de zaak in antwoorden vermijdt is een goede instructie vooraf noodzakelijk.

Een meer gesloten vorm is dat de cursist een lijst doelen krijgt en aanstreept welke doelen hij heeft bereikt. Hierbij bestaat het gevaar dat meer wordt aangestreept dan feitelijk is geleerd en persoonlijke leerervaringen niet kunnen worden opgespoord. Een goede instructie vooraf is essentieel. Self-assessment kan verbeterd worden als de deelnemer beschikt over een externe standaard, zoals een model, een voorbeeld, een aantal duidelijke criteria, een indicatie van de tijd die normaal voor een taak staat, een indicatie van het gemiddeld aantal foute en goede prestaties etc. (M. Boekaerts, 1991).

Zij stelt dat de deelnemer alleen door realistische self-assessment controle en greep krijgt op zijn eigen doelgerichte gedrag en relatief minder afhankelijk wordt van de docent.

#### *Attitudeschalen*

Een voorbeeld van een attitudeschaal is een semantische differentiële schaal of de semantische contrastparen. Semantisch staat voor de woorden die de eigenschappen weergeven, differentiaal voor de tegengesteldheid van een woordenpaar. Men vraagt de deelnemer om op een lijn aan te geven wat hij voelt voor een bepaald onderwerp.

Bijvoorbeeld:

*Leerdoel:* teambuilding. Het team moet na de cursus of interventie de bereidheid tonen met elkaar optimaal samen te werken.

*Criterium:* als een teamlid het team positiever beoordeelt wil hij er ook liever mee samenwerken.

*Toets:*

Ik vind het team waar ik mee samenwerk:

|                  |       |                           |
|------------------|-------|---------------------------|
| sterk            | ————— | zwak                      |
| goed             | ————— | slecht                    |
| snel             | ————— | langzaam                  |
| kwaliteitsbewust | ————— | ongevoelig voor kwaliteit |
| creatief         | ————— | rigide                    |
| harmonisch       | ————— | vol conflicten            |
| deskundig        | ————— | ondeskundig               |



Ook deze toets kan voor en na de interventie of opleiding afgenomen worden, waarna de verschillen kunnen worden vergeleken. Het is wel een punt van overweging dat de tussenliggende opleiding de deelnemers een ander beeld gegeven kan hebben van de betekenis van de gebruikte woorden. Daardoor kunnen ze de tweede keer met heel andere begrippen werken bij dezelfde woorden, waardoor een onvergelijkbare score ontstaat.

Bijvoorbeeld: als men in de opleiding leert dat vele aspecten de kwaliteit beïnvloeden, dan zal de score van 'kwaliteitsbewust' bij de tweede meting veranderen in het nadeel van het team. Terwijl er toch een positief leereffect is. Men kan dit ondervangen door een derde meting met de vraag: wat had je eigenlijk de eerste keer in moeten vullen. Vervolgens kan men de verschillen tussen de eerste en derde meting ook interpreteren als leerrendement.

Daarnaast bestaan nog andere schalen, zoals:

- eens-oneens schalen;
- ranking scales, of schalen waarin een volgorde moet worden aangegeven;
- ja/nee- of dichotome schalen;
- schalen waarin kan worden aangegeven in een lijst uitspraken, van sterk naar zwak, welke uitspraak het meest met de eigen opinie overeenkomt (Rajceki, 1990).

#### *Analyseren van cases*

De deelnemer becommentarieert een case waarin een situatie beschreven wordt waarin het nagestreefde affectieve gedrag mede een rol speelt. Ook deze vorm functioneert het best met een voor- en natoets met dezelfde case. Bijvoorbeeld:

*Leerdoel:* managers zullen in een veranderingsproces het essentieel moeten gaan vinden hun ondergeschikten meer verantwoordelijkheid te geven.

*Criteria:* het afzien van het geven van orders van bovenaf, en het belangrijk vinden dat medewerkers zelf beleid invullen. Het niet bestraffen maar bespreken van fouten en mislukkingen, vanuit de overtuiging dat dit een belangrijk leereffect heeft voor de organisatie.

*Toets:* reeks korte cases met de vraag: hoe zou u dit aanpakken en waarom?

*Case a.* U heeft in het management-teamoverleg de beslissing genomen dat in het komende jaar een target is: betere voorraadbeheersing. Uw streven is dat uw medewerkers eind volgend jaar de voorraden met 60 procent hebben verminderd.

– Criterium: gaat de manager na of dit target herkenbaar en relevant is voor de medewerkers? Krijgen de medewerkers gelegenheid zelf de uitvoeringsstrategie (mede) vorm te geven?

*Case b.* Uw medewerkers hebben in de eerste drie maanden van de voorraadbeheersingscampagne de voorraden met 20% terug weten te brengen. U krijgt echter signalen dat de productie met 30% is afgenomen.

– Criterium: reflecteert de manager op de oorzaken van dit verschijnsel? Zoekt hij die ook in zijn eigen top-down benadering? Reageert hij straffend of problematiserend?

*Case c.* U beoordeelt uw medewerkers elk jaar. De promotiekansen en extra bonussen worden bepaald door de individuele prestaties. Uw medewerkers werken over het algemeen slecht in teamverband.

– Criterium: legt de manager verband tussen de individuele beloningsstrategie en het slechte teamwork? Vraagt de manager informatie/feedback over dit verschijnsel aan de medewerkers? Bespreekt hij de invulling van het beoordelingssysteem met hen en voert hij hun voorstellen uit?

*Bijvoorbeeld:*

*Leerdoel:* ‘Het belangrijk vinden dat een bejaarde zo veel mogelijk gerespecteerd wordt en in de eigen waarde gelaten.’

*Schriftelijke toets aan het begin van de cursus:*

Wat zou je doen in het volgende geval:

Je buurvrouw is wat aan het dementeren. Ze laat de waterketel heel lang fluiten en steeds droogkoken en 's nachts gaat ze in haar nachtpon naar buiten. Ze is geregeld incontinent. Haar dochter maakt zich zorgen over haar moeder. Ze weet dat jij een opleiding voor bejaardenverzorgende gaat volgen en vraagt aan jou een advies.

Dezelfde casus wordt gegeven aan het einde van de opleiding.

*Toetscriterium:* wordt de mening van de buurvrouw zelf in het advies betrokken? Welke verschillen in attitude ten opzichte van de buurvrouw zijn tussen het eerste en tweede advies op te merken en zijn deze verschillen te herleiden tot een groter respect voor de bejaarde?

*Actieplannen, verbeterplannen en goede voornemens*

Om de zelfevaluatie concreter te maken kan men de deelnemer vragen om een actieplan te maken. De deelnemer beantwoordt dan vragen als: ‘Wat zijn je goede voornemens?’

Als men de relatie naar het werkgedrag duidelijker wil leggen kan de evaluatie-opdracht ook als volgt geformuleerd worden: ‘Wat zal ik met deze nieuwe inzichten gaan doen als ik terug ben op mijn werk. Wat zal ik meer gaan doen, en wat zal ik minder gaan doen. Welke maatregelen zal ik nemen.’ Op deze wijze formuleert de deelnemer een actieplan voor de werkplek. Daarbij kan zelfs een *planning* gemaakt worden, en er kunnen in die planning momenten gekozen worden voor terugkomdagen of nabesprekingen op de werkplek.

De opleider kan uit de geformuleerde voornemens en plannen afleiden wat er van de nagestreefde affectieve doelen is terug te vinden.

Bij een training van een *team* is het zinvol om als evaluatie-opdracht te vragen om als team een plan voor de praktijk te maken. Dit levert niet alleen een produkt op wat interessant is uit het oogpunt van evaluatie, maar het proces, de totstandkoming van dat produkt, levert vele momenten op

die een indicatie zijn van de toepassing van nieuw geleerd gedrag c.q. de mate waarin de affectieve doelen bereikt zijn.

Deze toetsvorm heeft ook grote waarde voor de transfer van leerresultaten naar de werkplek.

De transfer kan nog verbeterd worden door het management bij de evaluatie te betrekken.

*Bijvoorbeeld:*

De deelnemers maken actieplannen en bereiden een *evaluatie-vergadering met het management* voor. Tijdens deze vergadering leggen de deelnemers hun actieplannen voor en discussiëren erover met hun management. De opleider kan de rol van facilitator vervullen.

– Criteria: de inhoud van de actieplannen en de wijze van ‘vergadering’.

*Brief aan jezelf*

De begeleider kan vragen aan de deelnemer om zichzelf een brief te schrijven. In deze brief schrijft de deelnemer alle plannen op die hij naar aanleiding van de opleiding heeft bedacht. Na verloop van tijd, bijvoorbeeld 3 maanden tot een half jaar, doet de opleider de brieven op de post. Dit werkt als een geheugensteuntje voor de deelnemer. Men kan de brieven ook vergezeld laten gaan van een evaluatieformulier wat teruggezonden moet worden, waarin men vraagt wat er van de plannen in de brief in de praktijk is uitgewerkt.

## ad 2. *Directe observaties van deelnemers*

Ook bij observaties worden affectieve doelen indirect gemeten; men interpreteert de affectieve component van attitudes op grond van gedrag.

In veel gevallen werkt men bij het meten van nieuwe vaardigheden met zorgvuldig ontworpen observatielijsten, gebaseerd op leerdoelen. (Zie voor informatie over observatielijsten het artikel van Dekker in dit cahier, Kaptein, 1991, en Van Meer en Robroek, 1987.) De affectieve aspecten zijn vaak ondervertegenwoordigd op dit soort lijsten. Ondanks dat het heel lastig is om hiervoor observatiepunten te formuleren, is het aan te bevelen om desnoods niet perfect geconcretiseerd, affectief bepaald gedrag in de lijst op te nemen.

*Observatie door apparatuur*

Bij directe observaties met apparatuur gebruikt men meestal video of een bandrecorder. Hiermee kan het functioneren van de cursist worden vastgelegd in situaties waarin gedrag kan optreden waaruit men kan afleiden of het affectieve doel bereikt is. Bijvoorbeeld: opname van rollenspellen in een opleiding of opname van intake-interviews in een ziekenhuis. Bij het toetsen van klantvriendelijkheid wordt ook wel apparatuur gebruikt om vast te leggen hoe vaak men een telefoon over laat gaan.

*Observatie door de leiding*

Men vraagt de leiding om te registreren wanneer bepaalde gedragingen zich



voordoen die indicaties zijn voor attitudeverandering. De leiding dient bij deze opdracht te kunnen beschikken over hulpmiddelen als: leerdoelen, observatielijsten, voorbeelden van incidenten, enzovoort. Bedenk wel dat het feit dat de leiding deze opdracht heeft bij de leiding zelf gedragsverandering zal veroorzaken. Zo zal de leiding door aandacht en oefening meer incidenten herkennen, terwijl er in het objectieve aantal incidenten geen wijziging hoeft te zijn gekomen. De leiding merkt alleen meer op. Op zich geen gek leerresultaat.

#### *Observatie door opleider ne mededeelnemers*

De opleider kan observeren in een simulatie of in de realiteit. Wanneer de mededeelnemers de criteria kennen en het bedoelde gedrag kunnen herkennen kunnen ook zij een uitstekende observator-functie vervullen, ook in de praktijk.

#### *Observatie door buitenstaanders*

Door buitenstaanders kan observatie heel goed plaatsvinden in de vorm van 'mystery shopping' of 'mystery guest'. De geobserveerden kennen de buitenstaanders niet, dus de kans dat ze sociaal wenselijk gedrag vertonen neemt af. Op deze wijze kan uitstekend onderzoek gedaan worden naar klantgerichtheid, zorgvuldigheid bij beveiliging enzovoort.

Het is ethisch gezien wel belangrijk de mystery shoppers aan te kondigen, al hoeft daarbij niet direct plaats en tijdstip vermeld te worden.

#### *Observatie door de deelnemers zelf*

Observatie door de deelnemer zelf kan bijvoorbeeld in de vorm van het bijhouden van een logboek. Daarin noteert de deelnemer ervaringen, incidenten en gedachten rond de affectieve doelen waar de opleiding op gericht is. Door analyse van deze observaties kan men vaststellen of er voortgang en ontwikkeling te bespeuren zijn.

### *ad 3. Afgeleide effecten*

Bij de probleemanalyse, voorafgaand aan de ontwikkeling van een opleiding kan men door middel van doorvragen achter effecten komen die mede veroorzaakt worden door de afwezigheid van gewenste affectieve beroepskwalificaties. Deze effecten zijn een goede ingang ten behoeve van het ontwikkelen van meetinstrumenten voor het vaststellen van het effect van de opleiding. Ook hier geldt weer dat een voortoets essentieel is. Anders is er straks niets te vergelijken.

Hier volgen een paar voorbeelden van afgeleide effecten.

Verbeterde zorg voor de kwaliteit van produkten en diensten kan vastgesteld worden door het toetsen van deze produkten of diensten. Dat kan door middel van mystery shopping, of door analyse van de produkten zelf, het bijhouden van het aantal klachten en storingsen enzovoort.

De toename van de aantrekkelijkheid van het imago van een bedrijf is

bijvoorbeeld te toetsen aan het aantal sollicitaties op advertenties. Exit-interviews met medewerkers die vertrekken leveren een schat aan informatie over de toestand van de affectieve kanten in een organisatie. Men kan deze opmerkingen spontaan laten geven, maar er ook gericht naar vragen.

## 5. Leerdoelvrije evaluatie

De observatie kan voorgestructureerd of ongestructureerd verlopen. Het voordeel van een ongestructureerde observatie is, dat de evaluator niet bevooroordeeld kijkt naar de gedragingen van de deelnemers. De evaluator die werkt aan de hand van een uitgewerkte lijst met leerdoelen en criteria vindt uiteraard waar hij op let.

Daarentegen zal hij onverwacht, onbedoeld nieuw gedrag niet zo snel opmerken. Zo kan men belangrijke, maar onverwachte, leereffecten over het hoofd zien. Dit geldt voor alle leerresultaten, maar in het bijzonder voor affectieve leerdoelen. Affectief leren vindt namelijk vaak ongemerkt en onbedoeld plaats, omdat sommige normen en waarden in de opleidings-situatie zitten, als 'verborgen leerplan'.

Het is om die reden de moeite waard te overwegen een dergelijke evaluatie of observatie te laten uitvoeren door een evaluator die de leerdoelen niet kent (Scriven, in: Bramley, 1986).

Deze kan bijvoorbeeld de volgende vragen stellen:

- Wat heeft het deelnemen aan dit opleidingsprogramma u opgeleverd?
- Wat waren uw wensen en verwachtingen toen u zich inschreef voor deze opleidingsactiviteit?
- In hoeverre is aan deze wensen en verwachtingen voldaan?
- Waren er nog andere mogelijkheden om dit resultaat te bereiken?
- Zijn er ook andere mogelijkheden om een beter resultaat te bereiken?
- Over welke zaken bent u heel anders gaan denken?
- Hoe heeft u zich tijdens het opleidingsprogramma gevoeld? Waardoor werd dat beïnvloed? Was dat aangenaam of onaangenaam?

Dezelfde soort vragen kunnen in iets aangepaste vorm ook aan de leiding en collega's van de deelnemer gesteld worden.

Voor opleiders is deze methode een goede aanvulling op het eigen toetsinstrumentarium, die de eigen toetsuitkomsten betrouwbaarder maakt en een breder beeld geeft.

De toepassing van doelvrije evaluatie brengt ook een aantal obstakels met zich mee:

- de meeste opleiders en ontwikkelaars voelen zich niet echt prettig bij een evaluatie-opzet die hen enigszins negeert;
- de diversiteit van de responses van de diverse deelnemers maakt het erg moeilijk om consensus te verkrijgen over de criteria waaraan de uitspra-

ken of antwoorden kunnen worden beoordeeld. Wanneer is een opleidingsactiviteit succesvol en wanneer niet?

### *Afleerdoelen*

Een variant op deze methoden is de volgende. Aan het begin en/of einde van een sessie of oefensituatie vraagt men aan de deelnemers voor zichzelf 'afleerdoelen' te formuleren. Dat heeft betrekking op gedrag dat men bij zichzelf heeft herkend, en graag wil afleren. Een voorbeeld van een afleerdoel: 'Ik wil afleren me geïntimideerd te voelen en mijn mond te houden als iemand mij interrompeert' of: 'Ik wil afleren om zinnen voor anderen af te maken' of: 'Ik wil afleren in mijn werk de lastige klussen tot het eind te bewaren'. Als we het standpunt van Romiszowski (1981) erbij betrekken, dat het bij affectieve doelen vaak gaat om het leren onderdrukken of beheersen van gevoelens zodat zij het gedrag niet meer bepalen, dan is het formuleren van afleerdoelen een zeer zinnige zaak.

## **6. Hoe kan men toetscriteria formuleren?**

Het formuleren van criteria gaat vooraf aan het ontwerp van welk toetsinstrument dan ook. Wanneer zegt men dat het doel bereikt is? Welk gedrag is een indicator voor het bereikt hebben van het doel?

Hier volgen twee manieren om tot een reeks indicatoren te komen; probleemanalyse en de critical incidents methode.

### *Probleemanalyse*

Tijdens de ontwikkeling van een opleidingsactiviteit waarin affectieve doelen een rol spelen, kan men in het voortraject, dus tijdens de probleemanalyse al proberen het probleem in toetsbare termen te formuleren. Daarop kan dan later de toets aansluiten. Dit geldt in principe voor alle doelen. De vragen die dan aan de opdrachtgever/geïnterviewden gesteld kunnen worden bij de speurtocht naar affectieve criteria zijn bijvoorbeeld:

- Kunt u omschrijven wat voor een gevoel/attitude/affectieve aspecten u bedoelt?
- Waaraan herkent u mensen die met deze gevoelens kampen of die deze houding hebben?
- Wat is er merkbaar aan de gevolgen voor andere mensen op de afdeling?
- Wat betekent dat voor de sfeer in het team?
- Hoe uit zich dat in de produktie?
- Waaraan ziet u in het werk of iemand deze attitude heeft?

### *Critical incidents*

Ook de critical-incidents techniek (Zemke en Kramlinger, 1991) is een goede bron van geoperationaliseerde criteria voor affectieve doelen:

'Kunt u een situatie beschrijven uit uw ervaring, die een typisch voorbeeld is van deze emotie of houding?' 'Kunt u ook een voorbeeld geven van een



situatie waarin deze houding onvoldoende aanwezig was?’

Met deze methode kan men ook zeer bruikbare beoordelingsschalen construeren. Daartoe worden de verzamelde incidenten gerangschikt van zeer goede prestatie naar zeer slechte prestatie op bijvoorbeeld een 7-puntsschaal. De plaatsen waar nog geen incidenten konden worden neergelegd kunnen aanleiding zijn om de deelnemers opnieuw een aantal incidenten te laten formuleren, speciaal gericht op de lege plaatsen van de schaal.

Zo verkrijgt men een beoordelingsschaal met voor elke gradatie toepasselijke concrete voorbeelden (Zemke en Kramlinger, 1991).

*Een voorbeeld.* Voorafgaand aan een training Klantgerichtheid voor buschauffeurs bleek het een groot probleem te zijn om er achter te komen wat het gedrag van de chauffeurs was wanneer zij hun route reden. Steekproeven waren te kostbaar om op grote schaal en regelmatig uit te voeren. Daarnaast werden de observerende onderzoekers al snel herkend en trad beïnvloeding op van het gedrag van de chauffeurs. De klachten van klanten die binnenkwamen gaven waarschijnlijk slechts het topje van de ijsberg weer en waren ook slecht verifieerbaar. Om dit gebied beter in kaart te brengen werd gekozen voor de methode van critical incidents.

Een groep van ervaren buschauffeurs werd uitgenodigd om ervaringen uit de praktijk op papier te zetten naar aanleiding van de vraag: ‘Beschrijf een gebeurtenis uit de praktijk waarvan u zegt: Ja, dat is typisch gedrag van de chauffeur wat de klant plezierig vindt.’

Na deze inventarisatie kregen ze dezelfde vraag, maar nu ‘wat vindt de klant onplezierig’.

Dit leverde een groot aantal concrete incidenten op, die op eenvoudige wijze om te vormen waren tot criteria, bijvoorbeeld:

- klantvriendelijk was rustig remmen en optrekken, wachten tot de klanten zich hadden geïnstalleerd voordat je optrok, het voor een individuele klant een straat aankondigen, het op tijd rijden enz.;
- klantonvriendelijk was bijv. het wegrijden als er nog een klant aankomt, het met een collega dóórpraten terwijl je een klant helpt, niet doorgeven van mankementen of schade in de bus enz.

Na het vastleggen van de incidenten op papier werd een discussie gevoerd waarin de onderliggende opvattingen over klantgericht gedrag duidelijk werden. Duidelijk bleken ook de onoplosbare dilemma’s (wachten op een late klant, maar wel tijdrijden).

Voor de buschauffeurs was het niet bedreigend om incidenten op te schrijven, omdat die net zo goed van collega’s konden zijn als van henzelf.

Uit de discussies bleek dat de cognitieve kennis van klantgericht gedrag uitstekend was, maar dat er andere oorzaken waren die er toe leidden dat dit gedrag toch niet werd vertoond.

Zo bleek bijvoorbeeld dat voor klantgericht gedrag geen enkele aandacht was van de leiding, maar voor klachten van klanten juist zeer veel. Op

grond van deze informatie kon een veel effectiever opleidingstraject opgezet worden. De opleiding werd gericht op de chefs. Zij kregen de belangrijkste rol toebedeeld bij het stimuleren van een klantgerichte attitude bij de medewerkers. Zij waren de belangrijkste leermeesters op het gebied van attitudes, door klantgericht gedrag te definiëren, door gewenst klantgericht gedrag op te merken en ongewenst gedrag niet te tolereren. Ook hun eigen voorbeeldgedrag speelde een belangrijke rol, temeer daar zij in het begin de nieuwe medewerkers in de praktijk trainten.

Als men een cursus klantgerichtheid had gemaakt voor de buschauffeurs, met een toets gericht op cognitieve elementen, was de score zeer hoog geweest. Waarschijnlijk was de score al hoog geweest vóór de training, omdat de buschauffeurs heel goed beseften wat klanten vinden. Door de verzameling critical incidents kon een aantal problemen in de organisatie opgelost worden en een zinloze opleiding vermeden.

In de opleiding voor de chefs werd onder meer geoefend in het opmerken van en effectief aandacht geven aan klantgericht gedrag. Na enige weken werd een terugkomdag georganiseerd waar de chefs voorbeelden van goed klantgericht gedrag konden inbrengen en verslag konden doen over de toepassing van het geleerde in de praktijk (schriftelijke observatieopdracht, mondelinge vragen).

De toets was in dit geval het aantal klachten dat bij de maatschappij binnenkwam.

## 7. Tot slot

In deze bijdrage is een pleidooi gehouden voor een meer systematische aandacht voor het evalueren van opleidingsinspanningen, gericht op affectieve doelen.

Voor het bereiken van affectieve doelen zijn voorbeeldgedrag en gelijkwaardige samenwerkingsactiviteiten, gericht op reële probleemsituaties uit de praktijk zeer effectief. De probleemanalyse vooraf en de critical-incidentsmethode zijn besproken als hulp bij het formuleren van geschikte criteria. Voor het toetsen van affectieve beroepskwalificaties is het van belang zich niet af te laten schrikken door de aanwezige praktische bezwaren. Ook met beperkte en niet zeer betrouwbare toetsen is belangrijke informatie te verzamelen voor de reflectie op de afgelegde leerweg en voor de evaluatie van leertrajecten.

## Literatuur

- Boekaerts, M. 'Subjective competence, appraisals and self-assessment', *Learning and Instruction*, Vol. 1, Pergamon Press, 1991.
- Bramley, P., *Evaluating training effectiveness, translating theory into practice*, Mc. Graw Hill, UK, 1991.
- Bramley, P., *Evaluation of training, a practical guide*, British Association for Commercial and Industrial Education, Gwynne Printers, 1986.

- Dixon, M.N., *Evaluation, a tool for improving HRD quality*, ASTD, University Associates, 1990.
- Jackson, T., *Evaluation, relating training to business performance*, Kogan Page, Londen 1989.
- Kaptein, J. (red.), 'Richtlijnen voor het toetsen', *aanbevelingen voor toetsen in de opleidingen voor verplegende en verzorgende beroepen*, Spruyt, Van Mantgem & De Does, Leiden 1991.
- Kesteren, B.J. van, 'Gebruiksmogelijkheden van het Learner Report', *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 14, 13-29, 1989.
- Kirkpatrick, D.L., *Evaluating Training Programs*, A collection of articles from The Journal of the ASTD, ASTD, 1975.
- Krathwohl, D.R. e.a., 'Taxonomie van een aantal in het onderwijs en de vorming gestelde doelen. Een systematische classificatie van expliciet gewenste leerresultaten. II. Het affectieve gebied'. Reeks: *Algemene onderwijskunde*, Universitaire Pers Rotterdam, Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij/Antwerpen 1971.
- Kremers, E.J.J., *Affectieve doelstellingen in het onderwijs: exploratie van een probleemgebied*, Pedagogische Studiën, 1980 (57), 87-105.
- Mager, R.F., *Developing Attitude toward Learning*, second edition, 1990, Kogan Page, Londen 1990.
- Meer, K. van en W. Robroek, *Onderwijs in verpleegkundige vaardigheden*, De Tijdstroom, Lochem 1987.
- Rajecki, D.W., *Attitudes*, Sinauer Associates, Massachusetts 1990
- Schuyt, J.J.M., 'Het ontwikkelen van een managementopleiding'. In: J.W.M. Kessels en C.A. Smit (red.), *Management-opleidingen, Opleiders in Organisaties Capita Selecta*, Kluwer Bedrijfswetenschappen, Aflevering 9, 1991.
- Strijbos, A., L. Hollands en B. van Bergen, 'Beoordelen van attitudes'. In: H.J.M. van Berkel, A.E. Bax, Versluys (red.), *Beoordelen in het onderwijs*, 1991.
- *Training and Development Journal*, themanummer Return on Investment: Accounting for Training, july 1990.
- Verhoeven, W.F.J., *Opleiding en Ontwikkeling*, 1991.
- Zemke, R. en Th. Kramlinger, 'De critical incidents methode'. In: *Behoeftenbepaling*, red. Th.H.J.M. Lamers, *Opleiders in Organisaties Capita Selecta*, red. J.W.M. Kessels en C.A. Smit, Kluwer Bedrijfswetenschappen, Aflevering 8, 1991.