

M. D. den Ouden

Samenvatting

Transfer na een bedrijfsopleiding Projectmatig werken werd onderzocht met behulp van een longitudinaal onderzoek bij 74 personen (één voor- en twee nametingen). Het gedrag na een half jaar na de opleiding werd verklaard met behulp van de theorie van het voorgenomen gedrag van Ajzen (1988) en met een nieuw ontwikkeld model dat naast eerder gedrag en voornemens ook sociale steun en beheersing (als moderatoren van voornemens) en sociale norm bevat. Waar het model van Ajzen 40% van de variantie van het latere gedrag verklaarde, voorspelde het nieuwe model beter: 59% van de variantie werd verklaard. Geconcludeerd wordt dat versterking van transfer zowel bereikt kan worden via zelfregulatie vaardigheden (zoals implementatie-voornemens) als via probleemsituatie gerichte vaardigheden (zoals *relapse prevention* vaardigheden).

1 Inleiding

In dit artikel wordt een onderzoek besproken naar de gedragsveranderingen die volgen op een cursus projectmatig werken voor managers. Daarbij wordt aandacht besteed aan invloeden op gedragsverandering die gelegen zijn in de omgeving van de cursisten. Cursisten die, gewapend met nieuwe kennis en vaardigheden en een andere houding, terugkeren op hun werkplek worden beschouwd als elementen van een sociaal systeem, die beïnvloed worden door hun omgeving. Dat betekent dat niet alleen de (veranderde) cursist, maar ook de (veelal gelijkblijvende) omgeving van belang kan zijn voor het al dan niet optreden van gedragsverandering.

Er zijn nogal wat werknemers die deelnemen aan bedrijfsopleidingen: elk jaar volgt één op de drie betaald werkenden een cursus (Suesan, Tops & Wijers, 1986). Bedrijfsopleidingen, die

zowel intern als extern kunnen worden georganiseerd, zijn gericht op de volwassen cursist die werkzaam is in een arbeidsorganisatie. Geschat wordt dat in Nederland jaarlijks 3 tot 3,5 miljard gulden wordt geïnvesteerd (Simons, 1990; Suesan, Tops & Wijers, 1986) en wanneer de loonkosten van de cursisten worden meegerekend komt men tot 7 miljard (Mulder, 1992). Als richtlijn voor de investeringen in opleidingen van een organisatie worden getallen genoemd van 5 tot 10% van de bruto loonsom.

Uiteraard hoopt men dat deze investeringen werkelijk iets opleveren. Niet alleen dient de cursist (a) meer kennis en vaardigheden of een andere houding te verwerven, maar (b) deze moeten vervolgens ook gebruikt worden in de werksituatie hetgeen uiteindelijk (c) een effect zou moeten hebben op het organisatieniveau. Daarmee is een drietal effectniveaus genoemd: het individuele leerniveau, het individuele gedragsniveau en het organisatie- of operationele niveau. Deze komen overeen met het tweede, derde en vierde niveau van opleidingseffect dat Kirkpatrick (1987) onderscheidt. Het eerste (reactie-)niveau wordt hier niet behandeld omdat het daarbij niet gaat om een opleidingsdoel (zie ook Schramade, 1989). Een verandering op het leerniveau wordt elders aangeduid met de term *primair effect*: het is het eerste resultaat dat een opleiding bereikt (Den Ouden, 1992b). Een verandering in werkgedrag is dan een *secundair resultaat*: het volgt op (en bouwt voort op) het *primaire resultaat*. Een uiteindelijk verandering op organisatieniveau als gevolg van de verandering in gedrag is dan een *tertiair resultaat*.

Tegenwoordig wordt in verband met de opbrengst op organisatieniveau de term 'return on investment' gebruikt, en verschillende auteurs presenteren formules die deze *return* zouden kunnen berekenen (Cascio, 1991; Kearsly, 1989; Gaines-Robinson & Robinson, 1989 en 1990). Daarbij wordt onder andere rekening gehouden met de gebruikte tijd van de opleider

(ontwikkeling en uitvoering) en van de cursist, met de overhead, de gederfde rente en het belastingvoordeel. Hoewel er een indruk van precisie wordt gewekt, dient men niet uit het oog te verliezen dat de verschillende termen gebaseerd zijn op meer of minder nauwkeurige schattingen. Het schatten van het uiteindelijke effect van op managers gerichte opleidingen is echter zeer moeilijk, stellen Gaines-Robinson & Robinson (1990), zo niet onmogelijk. Bovendien worden allerlei neveneffecten, zoals invloed op verloop en op de satisfactie van werknemers of besparing op wervingskosten door open sollicitaties wegens een goed opleidingsbeleid, meestal niet betrokken bij het berekenen van het 'uiteindelijke' financiële effect. In zijn overzicht over training en opleiding draagt Latham (1988) een aantal problemen aan, die zijns inziens aan de kosteneffectiviteitsbenadering kleven.

In plaats van de aandacht te richten op het uiteindelijke effect op organisatieniveau, kan men ook bestuderen in hoeverre de cursist zich inderdaad gedurende de opleiding de nieuwe kennis, vaardigheden en houding eigen maakt en hoe die toename zich verhoudt tot het beginniveau en/of tot het beoogde niveau. Transfer is de mate waarin werkgedrag verandert als gevolg van een opleiding (Wexley & Latham, 1981). Volgens anderen is het de invloed die eerder geleerde kennis en vaardigheden hebben op het gebruiken van die kennis in nieuwe leersituaties, alsmede in toepassingssituaties (bijvoorbeeld werksituaties) (Simons, 1990). Het is duidelijk dat de eerste definitie meer praktisch is gericht, namelijk op het gebruik bij bedrijfsopleidingen, terwijl de tweede een vollediger beeld geeft van mogelijke en theoretisch te onderscheiden vormen van transfer. In het hier beschreven onderzoek worden veranderingen in werkgedrag die volgen op een bedrijfsopleiding onderzocht. Voor zover die gedragsveranderingen veroorzaakt worden door de opleiding, kan men spreken van transfer.

Verschillende auteurs schatten de gemiddelde mate van transfer en komen dan tot 10% (Baldwin & Ford, 1988; Kelly, 1982; Simons, 1990). Dat betekent dat er heel wat winst te behalen is bij een vergroting van transfer. Dat zou kunnen middels een op transfer gerichte trainingsstrategie, zoals Simons (1990) suggereert, die echter niet tot de uitvoering van de

opleiding beperkt hoeft te blijven. Men kan ook denken aan beïnvloeding van factoren buiten de training of opleiding zelf. Dat zal in het onderstaande worden toegelicht.

Gedrag na opleidingen: invloeden op transfer

Er zijn verschillende groepen van factoren die de transfer van een opleiding kunnen beïnvloeden. Vaak wordt gebruik gemaakt van een verdeling in twee groepen, namelijk factoren betrekking hebbend op de persoon en factoren, gekoppeld aan de situatie (Thijssen & Den Ouden, 1990). De persoonsfactoren bevatten dan het primaire leerresultaat, maar bijvoorbeeld ook motivatie, intelligentie, transferstrategische vaardigheden en beheersing. Onder situatiefactoren wordt verstaan de sociale en fysieke omgeving en de taakkenmerken in de werksituatie. Vaak gaat het hierbij om de mate van overeenstemming van leer- en toepassingstaak, of om de overeenstemming van cursusgroep en werkgroep, maar ook een stimulerende collega of chef kan hier onder worden gerangschikt. Zo geven Verhaak, Claas en Vreeswijk (1992) een overzicht van transferbevorderende maatregelen, waarin onder meer aandacht wordt besteed aan maatregelen te nemen door de verantwoordelijke lijnmanager (de probleemhouder), de afdelingschef en de werkplekbegeleider (deze rollen vallen overigens vaak samen).

Een variant op de tweedeling persoon en situatie is te vinden bij Morrison en Brantner (1992), die bij de beantwoording van de vraag wat het leren van een nieuwe taak beïnvloedt, komen tot een verdeling in vieren. Naast de persoon worden feitelijk drie groepen van situatiekenmerken onderscheiden, namelijk taakkenmerken, (organisatie)context (organisatiecultuur, leiderschap, bronnen) en (wijdere) omgeving (sociale systeem of gezin, mondiale, nationale of lokale gebeurtenissen). Nieuw hierbij is het opnemen van buitenorganisatorische elementen. Hoewel al langer bekend is dat ook de relatie met de partner (met name de sociale ondersteuning in de thuissituatie) het functioneren van een werknemer kan beïnvloeden, wordt dit gegeven meestal niet verbonden met het leren van nieuwe functies of met transfer.

De tweedeling persoon-omgeving voldoet echter voor een eerste, globale indeling van

transferbeïnvloedende elementen; binnen beide gebieden kunnen uiteraard nog nadere onderscheidingen worden aangebracht maar dat is voor het hier beschreven onderzoek niet direct relevant. Persoons- en omgevingsfactoren kunnen ook interacteren bij hun invloed op transfer (Tziner & Haccoun, 1991).

Bij onderzoek naar transfer of maatregelen ter bevordering van de transfer wordt vaak één van beide kanten, persoon of organisatie, benadrukt (Thijssen & Den Ouden, 1990). Bij onderwijskundigen gaat de aandacht vooral uit naar de persoon, naar het primaire leerresultaat dat deze met zich draagt en naar het leerproces dat het leerresultaat tot gevolg had. Transferverbetering wordt hier dan ook voornamelijk gezocht in het optimaliseren van het leerproces, bijvoorbeeld middels decontextualisering (Jelsma, 1989), cognitieve strategieën (Simons, 1990) of reflectie (Prawat, 1989), en het ontwikkelen van coping-stijlen voor niet-ideale toepassingssituaties achteraf (relapseprevention training; Marx, 1982; Tziner & Haccoun, 1991).

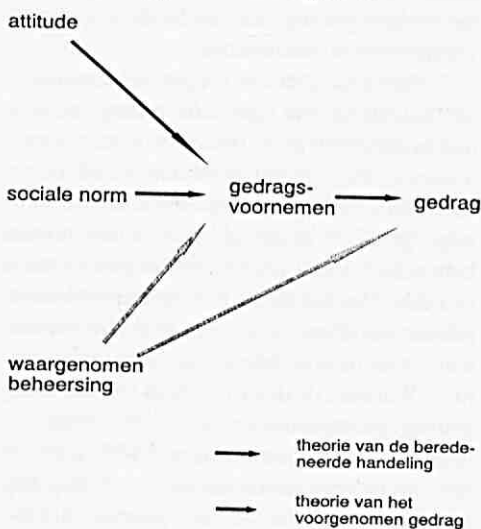
Andere onderzoekers richten zich meer op de omringende organisatie: Baumgartel en collega's berichten over organisaties die gericht zijn op groei en op het stellen van doelen en waarin risico nemen wordt aangemoedigd (Baumgartel & Jeanpierre, 1972; Baumgartel, Sullivan & Dunn, 1977). Pea (1987) spreekt over een 'transfercultuur' en Leifer en Newstrom (1980) en Michalak (1981) bepleiten een sterkere betrokkenheid van de superieur en een reinforcement van het gewenste gedrag. Ook uit het werk van Komaki en haar collega's (Komaki, Barwick & Scott, 1978; Komaki, Waddell & Pearce, 1977) blijkt het belang van duidelijke (opgelegde) doelen, beloning en feedback - alle uit de omgeving afkomstige zaken. Door deze (en andere) omgevingsinvloeden te optimaliseren, zou de transfer-opbrengst vergroot kunnen worden.

Transferpredictie als gedragsvoorspelling

Bij het onderzoeken van gedragsverandering na opleidingen kan men geen gebruik maken van een aanvaard transfermodel. Er bestaat geen model waarin de hier genoemde factoren zijn opgenomen en dat de mate van gedragsverandering na een opleiding kan voorspellen.

Wel zijn er binnen de sociale psychologie algemene modellen ontwikkeld om gedrag te voorspellen. Het momenteel meest gebruikte model is de 'theory of reasoned action' van Ajzen en Fishbein (1980) en een variant daarop, de 'theory of planned behavior' (Ajzen, 1988). Deze modellen zijn op tal van terreinen toegepast, zoals het stemmen bij presidentsverkiezingen, het bijwonen van colleges, slagen voor tentamens, afvallen, geboorteregeling en absentisme en uitreegedrag in arbeidsorganisaties (Ajzen & Fishbein, 1980; Ajzen & Madden, 1986; Schifter & Ajzen, 1985).

Binnen deze modellen speelt het voornemen om een zeker gedrag uit te gaan voeren een belangrijke rol en dit wordt beschouwd als de beste predictor voor het (latere) gedrag. Het voornemen ontstaat uit een gewogen optelling van de eigen attitude ten aanzien van dat gedrag, de sociale norm (dat zijn de verwachtingen van anderen ten aanzien van het wel of niet vertonen van dat gedrag) en de waargenomen beheersing van dat gedrag (de *self-efficacy*) (Ajzen, 1988). Het latere gedrag wordt beïnvloed door het gedragsvoornemen, maar, wanneer het gedrag niet volledig wordt beheerst, ook door de waargenomen beheersing (Ajzen & Madden, 1986). Een overzicht van de twee modellen is opgenomen in Figuur 1.



Figuur 1. De theorie van de beredeneerde handeling van Ajzen en Fishbein en de theorie van het voorgenoemen gedrag van Ajzen en Madden

Dit algemene gedragsverklaringsmodel kan worden toegepast op opleidingen. Veranderingen

gen in kennis, attitude en vaardigheden kunnen leiden tot een aanpassing van de gedragsvoornemens. Daarmee vormen gedragsvoornemens dan een actie-gerichte vertaling van de primaire opbrengst. In gedragsvoornemens kunnen de veranderingen in persoonlijke mogelijkheden worden getransporteerd naar de werksituatie waar zij kunnen leiden tot gedragsverandering (secundaire opbrengst).

Het is duidelijk dat een werknemer die gewapend met haar of zijn voornemens terugkeert naar de werksituatie niet altijd in staat zal zijn, of in de gelegenheid gesteld wordt, om die voornemens uit te voeren. De eerder genoemde persoonlijke en situationele factoren kunnen het latere gedrag beïnvloeden, hetzij via een directe (positieve dan wel negatieve) bijdrage aan het latere gedrag, hetzij via een interactie met de voornemens.

Bentler en Speckart (1979) tonen het belang aan van eerdere ervaringen met het gedrag. Zij presenteren een aangepast model, waarin zowel attitude als eerder gedrag naast gedragsvoornemens een direct effect op het latere gedrag hebben. Ongeveer gelijktijdig wordt het belang van eerder gedrag ook aangetoond in een studie van Landis, Triandis en Adamopoulos (1978), waaruit blijkt dat het gedrag van onderwijsgevendens sterk door gewoonte (i.c. het eerdere gedrag) en minder door gedragsvoornemens wordt bepaald.

Eerder gedrag kan in de ogen van sommigen dus belangrijk zijn voor later gedrag, maar is niet opgenomen in de theorie van het voorgenomen gedrag. Gedragsvoornemen blijft de belangrijkste basis van het latere gedrag, in sommige gevallen aangevuld met waargenomen beheersing. Want hoewel eerder gedrag soms een deel van het latere gedrag kan verklaren, gebeurt dat alleen voor zover de determinanten van het eerdere en latere gedrag overeenstemmen. Wanneer de determinanten van het latere gedrag (gedragsvoornemen en beheersing) bekend zijn, is er volgens Ajzen (1988) geen reden om te verwachten dat eerder gedrag nog iets aan de predictie van later gedrag zou kunnen toevoegen. In dit standpunt wordt zichtbaar hoezeer het rationele karakter van menselijk gedrag wordt benadrukt. Een weloverwogen voornemen prevaleert in dit model boven het automatisme van gewoontegedrag.

2 Probleemstelling

In het project 'Transfer na bedrijfsopleidingen'¹ zijn enkele vraagstellingen onderzocht op het gebied van gedragsverandering. In deze bijdrage wordt nader ingegaan op het belang van zowel eerder gedrag als gedragsvoornemens voor het gedrag enige tijd na afloop van een opleiding, en op de invloed van de waargenomen beheersing (een persoonlijke factor) en van steun van de chef en sociale norm (situatieve factoren) bij gedragsverandering na een opleiding. De aandacht ligt dus op het (veranderde) werkgedrag, ofwel op het niveau van het secundaire effect.

Van waargenomen beheersing wordt niet een direct effect verwacht op het latere gedrag, zoals het model van Ajzen voorspelt, maar veeleer een modererend effect op de invloed van gedragsvoornemens. Gedragsvoornemens worden dan geacht alleen bij te dragen tot het latere gedrag voor zover zij gepaard gaan met beheersing op dat gebied (waargenomen beheersing fungeert hier als benadering van de feitelijke beheersing, conform Ajzen, 1988). Van de steun door de chef wordt een soortgelijk modererend effect verwacht: steun zou het uitvoeren van voornemens gemakkelijker kunnen maken, maar zou op zichzelf geen bijdrage hebben aan het latere gedrag.

Ook sociale norm (de verwachting van anderen) zou van invloed kunnen zijn op het latere gedrag. Voornemens geven de richting aan die de ondervraagde zelf wil opgaan, maar de sociale norm bestaat uit de invloeden welke daarbij van anderen worden waargenomen. Deze norm wordt deels overgenomen in het eigen voornemen (Ajzen & Fishbein, 1980), maar het is goed mogelijk dat daarbuiten nog een directe beïnvloeding van het gedrag plaatsvindt. Hoewel de (ex-)cursisten het niet met hun omgeving eens zijn, kunnen zij zich in hun gedrag wel aan de aanwezig geachte opvattingen conformeren. Op grond van deze redenering kan een directe invloed van sociale norm op het gedrag worden verwacht, buiten de (indirecte) werking middels gedragsvoornemens om.

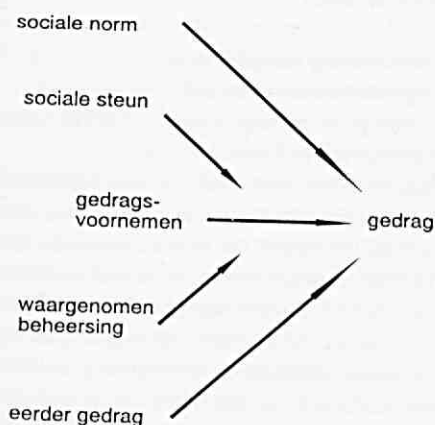
Dat leidt tot de volgende probleemstelling: in hoeverre is het latere werkgedrag na een opleiding gerelateerd aan het eerdere gedrag en aan

het gedragsvoornemen en welke rol spelen de persoonlijke factor waargenomen beheersing en de situationele factoren sociale norm en sociale steun daarbij?

De volgende hypothesen werden afgeleid:

1. Gedragsvoornemen, bepaald vlak na een opleiding, voorspelt het gedrag enkele maanden na een opleiding beter dan het eveneens vlak na de opleiding gemeten gedrag.
2. Sociale steun (verschafte door de chef) modereert de relatie tussen voornemens en later gedrag: meer steun leidt tot een sterkere invloed van voornemens op gedrag.
3. Waargenomen beheersing modereert de relatie tussen voornemens en later gedrag: een sterkere beheersing leidt tot een sterkere invloed van voornemens op gedrag.
4. Sociale norm heeft een direct effect op het latere gedrag.

Een weergave van het door deze hypothesen veronderstelde model is opgenomen in Figuur 2.



Figuur 2. Het gehanteerde onderzoeksmodel

3 Opzet van het onderzoek

3.1 Onderzoeksgroep

Bij een Nederlandse multinationale onderneming werden enkele groepen van toekomstige deelnemers aan een cursus Projectmatig Werken benaderd met de vraag of ze mee wilden werken aan het onderzoek. Zij beantwoordden schriftelijke vragen voorafgaande aan de

cursus, vlak na beëindiging van de cursus en nogmaals een half jaar na de cursus. In dit artikel ligt de nadruk op het verklaren van het gedrag op het laatste tijdstip met behulp van factoren die vlak na de cursus zijn gemeten (gedragsvoornemen, sociale norm, eerder gedrag, waargenomen beheersing) en de factor sociale ondersteuning die alleen een half jaar na de cursus werd gemeten.

De cursus beoogde de deelnemers kennis over het model van projectmatig werken bij te brengen (zoals de principes faseren, beheersen, beslissen) en hun vaardigheden te leren (zoals planning, budgetteren en verslaglegging) (zie voor een inleiding over de principes van projectmanagement Wijnen, Renes & Storm, 1984. Dit boek werd ook gebruikt als naslagwerk voor cursisten). Tevens werd getracht hun attitude te wijzigen bijvoorbeeld van gericht op de technisch beste oplossingen naar gericht op de feitelijke minimale vereisten zoals vastgelegd in de projectspecificatie: 'goed is goed genoeg'. Het uiteindelijke doel was het beïnvloeden van het gedrag van deelnemers in hun werksituatie, met name in projecten, en wel zodanig dat meer volgens de projectprincipes werd gehandeld en de effectiviteit van het gedrag zou worden vergroot. Deze doelen werden niet geacht in korte tijd bereikt te kunnen worden, aangezien de activiteiten waar het hier om ging vaak weinig frequent waren (onderhandelen met opdrachtgever, schrijven van projectrapportages). Een uiteindelijk effect werd dan ook niet vlak na de opleiding, maar later in de tijd verwacht.

De cursus bestond uit 13 dagdelen (opgenomen in drie blokken, verspreid over een maand), waarin inleidingen worden afgewisseld met oefeningen en discussies. De cursusgroepen bevatten mensen uit verschillende divisies en afdelingen, die elkaar over het algemeen niet kenden.

Van de 116 benaderde cursisten weigerden er 9 en de overigen verleenden hun medewerking. Door verloop, verzuim en zakenreizen waren er uiteindelijk 74 mensen die op de drie tijdstippen de vragenlijsten invulden (5 hiervan vulden de voormetingslijst echter onvolledig in). Voor zover kon worden nagegaan, was deze uitval niet-selectief. Kenmerken van deze onderzochte groep staan vermeld in Tabel 1. Opvallend is dat velen van hen al in een project

werkzaam waren; deze projectgroepen bestonden dan meestal uit 5 tot 10 personen.

Tabel 1
Kenmerken van de onderzochte cursisten

	<i>m</i>	<i>sd</i>	%
leeftijd	35.2	7.2	
opleiding			
VWO			6.7
HBO			49.3
Universiteit			30.7
projectervaring			
nee			13.3
ja			86.7

3.2 Meetinstrumenten

De belangrijkste variabelen in dit onderzoek zijn gedrag, gedragsvoornemen, sociale norm, sociale steun en waargenomen beheersing. Voor de eerste drie variabelen zijn met behulp van de opleiders vragenlijsten ontwikkeld. Daarover is elders bericht (Den Ouden, 1992a, 1992b). Centraal bij de schaalontwikkeling stonden de door de opleiders beoogde gedragsveranderingen. In de gedragsschaal wordt gevraagd naar het huidige functioneren op verschillende aspecten, in de voornemensschaal gaat het om het gewenste gedrag over zes maanden ('uw plannen voor uw functioneren op dat tijdstip') en bij de sociale norm schaal wordt gevraagd naar in hoeverre de mensen ('in uw omgeving, waar u rekening mee moet houden') het gedrag verwachten van de cursist. De betrouwbaarheden van de drie schalen varieerden tussen de .89 en de .91 op verschillende afnametijdstippen (Cronbachs alfa).

Voor meting van de sociale steun, verleend door de chef werd uitgegaan van de schaal sociale ondersteuning (*social support*) uit de Vragenlijst Organisatie Stress-D (Bergers, Marcelissen & De Wolf, 1986). Hiervan werden drie items gebruikt die betrekking hadden op de algemene verstandhouding, het kunnen bespreken van problemen met en het kunnen rekenen

op de chef bij moeilijkheden. De betrouwbaarheid van deze lijst was .77.

De waargenomen beheersing werd gemeten met een 3-item schaal, waarin werd gevraagd of de cursist het gevoel heeft, invloed te hebben op dingen die hem (haar) overkomen, op de wijze waarop hij zijn (haar) werk doet en op het zelf toepassen van de principes van Projectmatig Werken (scoring op 7-puntsschaal). De betrouwbaarheid van deze schaal was .74.

Alle hier gebruikte schalen hadden dus een voldoende betrouwbaarheid.

3.3 Analyses

Bij het toetsen van bovengenoemde hypothesen werd gebruik gemaakt van (voorwaartse) multiplere regressie, zowel van gedwongen opname (*forced entry*) als van stapsgewijze opname (programma-gestuurd en onderzoeker-gestuurd). Om de veranderingen van gedrag en voornemen in de tijd zichtbaar te maken werd een multivariate variantie-analyse gebruikt. Alle analyses werden verricht met SPSS-X.

4 Resultaten

4.1 Verandering van gedrag en gedragsvoornemen in de tijd

Het verloop van gedrag en gedragsvoornemens is weergegeven in Tabel 2.

Een toetsing met multivariate variantie-analyse gaf uitsluitsel over de significantie van de verschillen tussen het eerste en tweede, en het tweede en derde meetpunt, zowel voor het gedrag als voor de voornemens. Ook werd het verschil tussen de gedragsmaten enerzijds en gedragsvoornemenmaten anderzijds getoetst.

Het vertoonde gedrag neemt in de tijd gestaag toe in de richting van de opleidingsdoelen ($F(2,66) = 20.21, p = .000$). Het gedragsverschil tussen de eerste twee meetpunten is significant ($F(1,66) = 17.27, p = .000$), tussen de laatste twee meetpunten is het verschil marginaal sig-

Tabel 2
Verloop van gedragsvoornemen en gedrag in de tijd: Projectmatig werken ($n=67$)

	Voor opleiding		Vlak na opleiding		Na ½ jaar	
	<i>m</i>	<i>sd</i>	<i>m</i>	<i>sd</i>	<i>m</i>	<i>sd</i>
Gedragsvoornemen	83.1	11.2	84.5	11.4	83.9	10.0
Gedrag	66.4	13.9	72.7	14.1	75.4	12.6

Tabel 3

Multiple regressie-analyse. Gedrag na ½ jaar geprediceerd door gedragsvoornemen en eerder gedrag, in wisselende volgorde (gedwongen opname) (n=74)

	Mult.R	R ²	F	p	R	B
<i>Eerste analyse</i>						
Gedragsvoornemen	.59	.34	37.63 <i>df(1,72)</i>	.000	.59	.59
Gedrag	.66	.43	26.83 <i>df(2,71)</i>	.002	.64	.48
<i>Tweede analyse</i>						
Gedrag	.64	.41	50.98 <i>df(1,72)</i>	.000	.64	.64
Gedragsvoornemen	.66	.43	1.98 <i>df(2,71)</i>	.163	.59	.21

nificant ($F(1,66) = 3.47, p=.07$). Het gedragsvoornemen verandert echter niet noemenswaard ($F(2,66) = .57, p=.57$). Over het geheel genomen zijn de scores voor gedrag beduidend hoger dan die voor het gedragsvoornemen, zoals verwacht ($F(1,66) = 219.71, p=.000$).

4.2 Het belang van gedragsvoornemen en gewoonte

Teneinde het relatieve belang van gedragsvoornemens en van eerder gedrag (te zien als gewoonte) vast te stellen, werd in een stapsgewijze multi-pele regressie-analyse met later gedrag als afhankelijke variabele de volgorde van de twee voorspellers, voornemen en eerder gedrag, gevarieerd door gebruik te maken van twee sequenties van gedwongen opname van de verklarende variabelen. Uit de resultaten in Tabel 3 blijkt, dat na het invoeren van het voornemen de toevoeging van eerder gedrag de verklaarde variantie doet stijgen van 34% tot 43%. Wanneer het eerdere gedrag als eerste predictor wordt gebruikt (dit verklaart 41% van de variantie), kan gedragsvoornemen echter niets toevoegen (de *p*-waarde is niet significant). Hieruit kan geconcludeerd worden dat de door gedragsvoornemen verklaarde variantie deel uitmaakt van de door eerder gedrag verklaarde variantie. Niet het gedragsvoornemen, maar het eerdere gedrag, ofwel de gewoonte is daarmee de betere gedragsvoorspeller.

4.3 Verschillende modellen

Bij het verklaren van later gedrag op grond van andere variabelen (voornemens, eerder gedrag, steun, beheersing) zijn er verschillende modellen mogelijk. In de eerste plaats wordt hier het model van Ajzen en Fishbein getoetst waarin

gedrag wordt beschouwd als het best te voorspellen vanuit een eerder voornemen. Om te beginnen is getest in hoeverre het oorspronkelijke model van Ajzen en Fishbein (1980) het latere gedrag verklaarde. In dit model is het gedragsvoornemen de enige voorspeller. Deze factor verklaarde 34% van de variantie van het latere gedrag. Het model van Ajzen (1988), dat naast het gedragsvoornemen ook de waargenomen beheersing beschouwt als voorspeller van later gedrag, verklaarde 43% van de variantie (gedwongen opname van de variabelen; eerst voornemen, dan beheersing).

Hierna werd het nieuwe, in Figuur 2 getoonde model getoetst. Mede op grond van de eerder besproken resultaten met betrekking tot het relatieve belang van eerder gedrag en voornemens is het eerdere gedrag als eerste ingevoerd in een multiple-regressie-analyse met later gedrag als onafhankelijke variabele, zodat de *residual change* overbleef (Williams, Zimmerman, Rich & Steed, 1984). Vervolgens zijn de interactietermen van voornemens en beheersing, en van voornemens en sociale steun door de chef ingevoerd. Als laatste is de sociale norm toegevoegd als verklarende variabele.

In Tabel 4 is het resultaat van de regressie-analyse opgenomen. Alle ingevoerde factoren hebben een significante bijdrage op het latere gedrag. De totale verklaarde variantie is 59%. Daarmee is de passing van dit model beter dan van de eerder getoetste modellen.

Tabel 4

Multiple regressie-analyse. Gedrag na ½ jaar geprediceerd door voorafgaand gedrag, beheersing-voornemen-interactie, steun-voornemen-interactie en sociale norm (voorwaartse stapsgewijze regressie-analyse) (n=74)

	Mult.R	R ²	F	p	R	β
Gedrag vlak na	.64	.41	51.00 df(1,72)	.000	.64	.64
Beheersing voornemen*	.70	.49	10.28 df(2,71)	.002	.60	.34
Steun van de chef voornemen*	.73	.53	6.92 df(3,70)	.010	.66	.33
Sociale norm	.77	.59	9.40 df(4,69)	.003	.61	.29

5 Conclusies en discussie

Eerder gedrag als gewoonte

Uit de analyses wordt duidelijk dat eerder gedrag de belangrijkste voorspeller is van het gedrag enige tijd na een opleiding. Dat is in tegenpraak met hypothese 1, waarin op grond van het model van Ajzen (1988) gesteld wordt dat het gedragsvoornemen de krachtigste voorspeller van later gedrag is. Het is echter in overeenstemming met zowel het commentaar van Bentler en Speckart (1979) als met de studie van Landis, Triandis en Adamopoulos (1978). De bevindingen komen tevens overeen met een vuistregel die zowel leken als personeelspsychologen hanteren: 'Als je wil weten wat iemand gaat doen, kijk dan wat hij gedaan heeft' (*past behaviour predicts future performance*).

Het model van Ajzen en Fishbein, gebaseerd op de rol van gedragsvoornemens, verklaarde 34% van de variantie en het model van Ajzen (waarin de waargenomen beheersing als een tweede voorspeller is toegevoegd) verklaarde 40% van de variantie van het latere gedrag. Beheersing is dus, naast voornemen, wel degelijk van belang voor het latere gedrag, maar gewoonte (eerder gedrag) overtreft de combinatie van voornemen en beheersing bij de voorspelling van het latere gedrag.

Het hier voorgestelde model, weergegeven in Figuur 2, bevat zowel gewoonte als voornemen (naast steun en beheersing, als moderatoren van voornemen, en sociale norm) en bleek aanzienlijk meer variantie te verklaren, namelijk 59%. Hypothese twee, drie en vier bleken dus te worden gesteund: later gedrag hangt samen met eerder gedrag, met voornemen gecombineerd met sociale steun, met voornemen

in combinatie met beheersing en met sociale norm. Daarbij valt vooral het belang van het eerdere gedrag op. In navolging van Landis, Triandis en Adamopoulos wordt eerder gedrag gezien als gewoonte. Het werkgedrag is voor velen routinematig. Op bepaalde taken en stimuli wordt op een vaste wijze gereageerd, veelal zonder dat een bewuste keuze wordt gemaakt. De invloed van voornemens wordt daarmee ingeperkt: niet alle werkgedrag is bewust gekozen en uitgevoerd. Daarmee wordt de invloed van gewoonte groter. Blijkbaar blijft het eerdere gedrag van overheersend belang bij de onderzochte cursisten.

Een manier om het belang van gewoonte te reduceren is het gebruik maken van andersoortige voornemens: specifiekere voornemens, gekoppeld aan situaties en tijdstippen (implementatievoornemens) zouden de automatisch verlopende gedragsuitoefening kunnen doorbreken en de cursisten als het ware meer invloedsmogelijkheden op hun eigen gedrag kunnen geven. Daarbij zou tevens aandacht besteed kunnen worden aan het reageren op het mislukken van een toepassing van het geleerde. Het komt voor dat cursisten op grond van één of meer negatieve ervaring(en) menen dat het geleerde niet werkt, of in elk geval niet in hun situatie, of dat zij de vaardigheid niet (volgende) beheersen om succesvol te zijn.

Het doorbreken van gewoonten zou wellicht aparte aandacht verdienen binnen bedrijfsopleidingen. Meestal worden zaken aangeleerd die (nog) geen automatisme zijn bij het verlaten van de cursus. Dat betekent dat het nieuwe gedrag moet concurreren met het oude gedrag, dat veelal 'overlearned' en ingesleten is. Het is dan van belang, samen met de cursist te analyseren op welke momenten zij of hij 'de

weg inslaat' van het oude gedrag. Dit kan men analoog zien aan de wijze, waarop iemand die zich voorgenomen heeft van zijn werk niet direct naar zijn huis te rijden maar bijvoorbeeld onderweg ergens een brief wil afgeven, plotse-ling merkt de bewuste afslag al voorbij te zijn. De 'automatische piloot' had de besturingstaak overgenomen en het voornemen was misschien wel aanwezig, maar had geen invloed op het gedrag. Waarschijnlijk zijn er manieren te bedenken om de saillantie van het voornemen te verhogen en de kans op terugval in het oude gedrag terug te dringen. Zoals de automobilist zijn voornemen enkele malen kan herhalen om de kans op uitvoering te vergroten, of proberen kan het voornemen voortdurend 'in de geest' te houden, of het voornemen kan koppelen aan een *cue* ('bij het benzinstation moet ik op gaan letten'), zo kan ook een cursist pogingen ontwikkelen het voornemen op diverse manieren meer kans van slagen te geven, met name bij het bestaan van vaste gewoonten. Dat kan onder meer door het maken van voornemens gericht op implementatie van het gedrag (Gollwitzer, 1994), in plaats van de gebruikelijke, meer globaal gerichte voornemens ('het voortaan beter doen').

Cursisten zullen daartoe inzicht moeten krijgen in de situaties die hen tot bepaald gedrag aanzetten, en in de aspecten van die situaties die wellicht een signaalwaarde kunnen gaan krijgen voor het nieuwe gedrag. De 'scripts' van het gewone werkgedrag zullen misschien daarbij geëxpliciteerd moeten worden zodat de keuzemomenten weer echt als zodanig kunnen gaan functioneren. Dat betekent wellicht dat daar binnen opleidingen (of voorafgaand daaraan, of erop volgend) aandacht aan besteed moet worden.

De relatief geringe invloed van gedragsvoornemen

Gedragsvoornemens hadden minder invloed dan verwacht: van een directe invloed was geen sprake. Deelnemers aan de cursus projectmatig werken namen zich wel voor hun gedrag in de toekomst te verbeteren (er bleef steeds een verschil tussen het huidige en het voor later gewenste gedrag) maar dit had uiteindelijk geen direct effect op het latere gedrag.

Wel bleek er een interactie-effect te zijn tussen voornemens en beheersing bij de verkla-

ring van het latere gedrag. Deelnemers kunnen hun gedragsvoornemens gemakkelijker uitvoeren wanneer deze vergezeld gaan van beheersing. Een dergelijke interactie was ook aantoonbaar voor voornemens en sociale steun: cursisten kunnen hun voornemens beter realiseren wanneer er adequate steun van de chef is. Met andere woorden: voornemens geven wel richting aan het gedrag, maar dienen te worden geactiveerd door de aanwezigheid van beheersing en/of sociale steun.

Hoe komt het nu dat er geen direct verband tussen voornemens en later gedrag aantoonbaar was? In de eerste plaats natuurlijk omdat het eerdere gedrag al was opgenomen in de regressievergelijking. Aangezien eerder gedrag en gedragsvoornemen samenhangen, wordt hiermee al (een deel van) de variantie verklaard, die anders door het met eerder gedrag samenhangende voornemen verklaard zou worden. Een andere mogelijkheid is dat de vraag naar voornemens de beantwoorders ertoe bracht, vooral de eigen motivatie om dat gedrag te vertonen in ogenschouw te nemen en niet stil te staan bij mogelijke contextuele beïnvloeding. Denkbeeldig is dat niet: mensen zijn geneigd vooral naar hun eigen invloed op het gedrag te kijken, en situationele aspecten buiten beschouwing te laten (de fundamentele attributiefout: zie Bem (1972) en Ross (1977)). Een voornemen dat is gebaseerd op een overschatting van de feitelijke invloed boet waarschijnlijk in aan voorspellende kracht.

Een manier waarop voornemen ongetwijfeld aan belang zou winnen, is het opnemen van het genereren van specifieke voornemens als onderdeel van een cursus. Onderzoek heeft aangetoond dat niet alleen specifieke doelen beter werken dan globale doelen (Locke & Latham, 1990), maar ook dat specifieke zelfontwikkelde voornemens (implementatievoornemens) een sterkere invloed hebben op het latere gedrag dan minder specifieke zelfontwikkelde voornemens (Gollwitzer, 1994). Naast het voornemen om bepaald gedrag te vertonen neemt men zich voor, op welke dag, welk tijdstip en bij welke gebeurtenis dat concreet zou moeten gebeuren. Daarmee is echter het terrein van de metingen definitief verlaten en dat van de interventies betreden.

De invloed van de sociale omgeving: sociale steun en sociale norm

Uit het bovenstaande bleek al dat de omgeving via de mate van verstrekte sociale invloed het effect van gedragvoornemens op later gedrag beïnvloedde. Er was echter ook een direct (zij het gering) effect van de omgeving op het latere gedrag, en wel via sociale norm. Cursisten vormen hun gedrag deels naar de verwachtingen van anderen in hun omgeving, ook wanneer zij zelf niet deze verwachtingen overnemen in hun gedragsvoornemens. Een voorbeeld: de cursiste die na een cursus tekstverwerking eigenlijk veel meer aandacht zou willen besteden aan vormgeving, schikt zich 'tijdelijk' in de opvattingen van haar chef die vooral waarde hecht aan wat er staat en niet aan hoe het er staat, echter zonder haar gedragsvoornemens voor de toekomst bij te stellen.

De sociale omgeving heeft dus wel degelijk invloed op het gedrag na een opleiding, en daarmee op transfer. Daarmee is ook een aangrijpingspunt gegeven voor de verbetering van transfer.

Een chef die ruimte geeft aan de voornemens van haar of zijn medewerker, kan middels het verlenen van sociale steun de opbrengst van die voornemens vergroten. Daarbij blijken veel voor de hand liggende steunvormen vaak niet benut te worden. Relatief weinig chefs overleggen na afloop van een cursus met de cursist over toepassingsplannen of geven feedback over de toepassing. Informeren hoe het ermee staat gebeurt ook weinig. Het is zelfs zo dat vele cursisten aangeven dat de meeste steun die ze van hun chef krijgen bestaat uit de vrijheid in aanpakken van het werk: 'Hij laat mij mijn gang gaan'. Er zijn echter ook anderen die aangeven dat die vrijheid hun soms teveel wordt. 'Vrijheid' komt dan te dicht bij onverschilligheid.

De hier ondervraagde cursisten rapporteerden ook algemenere 'aansluitingsproblemen' in de werksituatie. Iemand die, gewapend met kennis en vaardigheden, terugkeert op een werkplek waar men niet op de hoogte is van hetgeen is aangeleerd, kan licht een zeker onbegrip verwachten. Dat gold zeker voor de hier onderzochte cursisten, die soms last hadden van het feit dat het nieuw-geleerde gedrag niet paste in hun contacten met anderen. Wanneer zij probeerden om, conform de cursusdoelen,

harde afspraken te verbinden aan samenwerking met andere afdelingen ('kan ik er dan echt op rekenen dat het volgende week klaar is?') stuitten zij soms op gebrek aan medewerking en/of verwierven zij zich het imago van een lastig mens te zijn. Ook het probleem van een nieuw-geleerd jargon, dat niet inzichtelijk is voor hun collega's, speelde hen parten. Een evident voorbeeld van niet-aansluiten is overigens te vinden bij de cursist die niet in een project werkt en dat voorlopig ook niet gaat doen, maar die de cursus bijwoont omdat zijn collega eigenlijk had moeten gaan doch te druk bezig is een deadline te halen.

Gedragsmanagementvaardigheden

Gedragsverandering na een opleiding projectmatig werken hangt af van eerder gedrag, van voornemens in combinatie met beheersing en sociale steun, en van sociale norm. Hierboven werd al aangestipt dat op sommige punten in de opleiding meer aandacht besteed kan worden aan de situatie na afloop. Daarbij werd genoemd het bewust worden van het soms routinematige verloop van werkgedrag en het identificeren van keuzemomenten, het kunnen hanteren van faal-ervaringen (*relapse prevention* training, Marx, 1982) en het zoeken van gelegenheden die geschikt zijn voor implementatie. Ook het stellen van (soms beperkte) doelen en het toetsen van het bereiken ervan behoren hiertoe. Feitelijk gaat het hier om vaardigheden die het cursusdoel te boven gaan, maar die wel van invloed zijn op het bereiken van het cursusdoel. Deze vaardigheden worden ook wel *gedragsmanagementvaardigheden* genoemd (Den Ouden, 1992b) aangezien de cursist hiermee zijn of haar eigen (leer- en toepassings)gedrag reguleert en beheerst.

Simons (1990) gebruikt de term *cognitieve strategieën* en noemt daarbij probleemoplossingstrategieën, zelfregulatiestrategieën en transferstrategieën. Probleemoplossingsstrategieën hebben vooral betrekking op het splitsen van een probleem in onderdelen en terugredeneren vanuit het doel of probleem. Transferstrategieën betreffen het gericht zoeken van de geleerde kennis en vaardigheden gegeven een bepaalde situatie of het terugvinden van moeilijk toegankelijke kennis via hulpmiddelen als het zich terugdenken in de opleidingssituatie. De zelfregulatiestrategieën bevatten elemen-

ten als het stellen van doelen, het controleren van resultaten en het in de gaten houden van het probleemoplossingsproces. Ze komen dan ook overeen met een deel van de gedragsmanagementvaardigheden en wel met het deel dat gericht is op het gewenste gedrag zelf. Een adequate toepassing van zelfregulatie lijkt overigens deels afhankelijk te zijn van de mate waarin de probleemoplossingsstrategieën juist worden toegepast.

Gist, Stevens en Bavetta (1991) hanteren de term *self-management* en bedoelen daarmee 'the deliberate regulation of stimulus cues, covert processes, and response consequences to achieve personally identified behavioral outcomes'. Deze definitie beschrijft niet op welke wijze self-management exact plaats zou (kunnen) vinden, maar in de uitwerking van Gist et al. wordt een verband gelegd met de eerder genoemde *relapse prevention* training van Marx en gebruik gemaakt van het herkennen van probleemsituaties, strategieën voor het omgaan met die situaties, het stellen van doelen en toetsen van het bereik ervan en het zelf verstrekken van beloning of straf, afhankelijk van het bereiken van het doel. Het is duidelijk dat hier de omgeving een belangrijker rol wordt toebedeeld dan bij de meer op het gedrag zelf gerichte zelfregulatiestrategieën die Simons beschreef: met name de aandacht voor probleemsituaties in de omgeving (tijdsdruk, interpersoonlijke spanning e.d.) valt op.

Zowel gedraggerichte ('zelfregulatie') vaardigheden als probleemsituatie-gerichte (*relapse prevention*) vaardigheden kunnen invloed hebben op transfer. Een element dat tot nu toe weinig genoemd werd maar dat wellicht meer aandacht verdient, is het verwerven van sociale ondersteuning vanuit de eigen omgeving. In het hier beschreven onderzoek werd duidelijk dat steun in samenwerking met gedragsvoornemens invloed heeft op het gedrag enige tijd na een opleiding. Weliswaar is door diverse auteurs gewag gemaakt van het belang van de rol van de chef (Georgenson, 1982; Leifer & Newstrom, 1980; Michalak, 1981) maar daaruit worden geen consequenties getrokken voor de rol van de cursist. Steun vanuit de sociale omgeving wordt vooral beschreven als iets dat door de opleider op directe wijze beïnvloed zou moeten worden. Het kan echter ook indirect, namelijk door in een opleiding aan-

dacht te besteden aan het ontlocken van steun aan de omgeving. Een cursist kan leren vragen om concrete hulp bij toepassing van het geleerde (instrumentele steun; House, 1981) of om noodzakelijke informatie, bijvoorbeeld over haar of zijn gedrag of prestaties (informatiesteun, waarderingssteun; House, 1981). Ook zou een cursist kunnen informeren wat de chef nu feitelijk verlangt, waardoor een mogelijk onjuist waargenomen sociale norm verduidelijkt wordt. Sociale norm bleek in dit onderzoek een eigen invloed uit te oefenen op het gedrag na de opleiding.

Gedragsmanagementvaardigheden omvatten dus zelfregulatievaardigheden, *relapse prevention*vaardigheden en steunverkrijgingsvaardigheden. De cursist probeert niet alleen greep te krijgen op het geleerde, maar ook op de omgeving waarin het geleerde dient te worden toegepast.

De resultaten van het beschreven onderzoek leiden tot implicaties voor de praktijk van bedrijfsopleidingen. Met name het betrekken van de omgeving van de cursist bij transferverbetering kan bijdragen tot een vergroting van cursus-effectiviteit. Het letten op en aanleren van algemeen toepasbare gedragsmanagementvaardigheden in bedrijfsopleidingen kunnen eveneens de opbrengst van huidige en toekomstige opleidingen van cursisten beïnvloeden.

In dit onderzoek bleek dat gewoonte het latere gedrag sterk beïnvloedde. Voornemens waren wel van invloed, maar hun effect was niet sterk. De wellicht paradoxaal aandoende aanbeveling die hieruit voortvloeit is: om het belang van gewoonte te reduceren, dient meer aandacht aan voornemen te worden besteed; echter niet aan globale voornemens maar aan specifiek op invoering van het nieuwe gedrag gerichte voornemens.

Deze studie was gebaseerd op een veldonderzoek. Het belang van gedragsmanagementvaardigheden kan echter beter worden nagegaan wanneer deze bewust in meerdere of mindere mate worden aangeleerd en de gevolgen hiervan voor latere gedragsverandering worden nagegaan. Ook zijn veld-experimenten voor de toekomst aan te raden om de exacte bijdrage van de onderzochte factoren na te gaan. Wanneer er geen gebruik gemaakt wordt van 'natuurlijke variatie' maar er daarentegen

sprake is van bijvoorbeeld een gemanipuleerde hoge, gemiddelde en lage sociale steun of sociale norm kan een beter inzicht verkregen worden in de precieze werking van deze factoren in de periode volgend op een bedrijfsopleiding.

Noot

- 1 'Transfer na bedrijfsopleidingen' was een onderzoeksproject aan de Vakgroep Sociale en Organisationspsychologie aan de Universiteit Utrecht dat liep van 1986 tot 1992.

Literatuur

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behaviour*. Chicago, IL: The Dorsey Press.
- Ajzen, I., & Madden, T.J. (1986). Prediction of goal-directed behavior. Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baldwin, T.T., & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 61-105.
- Baumgartel, H., & Jeanpierre, F. (1972). Applying new knowledge in the back-home setting: a study of Indian managers' adoptive efforts. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 8, 674-695.
- Baumgartel, H., Sullivan, G.J., & Dunn, L.E. (1977). How organizational climate and personality affect the pay-off from advanced management training sessions. *Indian Society for Applied Behavioral Science Journal*, 2, 1-9.
- Bem, D.J. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-62). New York: Academic Press.
- Bentler, P.M., & Speckart, G. (1979). Models of attitude-behavior relations. *Psychological Review*, 86, 452-464.
- Bergers, G.P.A., Marcelissen, F.H.G., & Wolff, Ch.J. de (1986). *Vragenlijst Organizationalstress-D*. Interne publikatie. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Cascio, W.F. (1991). *Applied Psychology in personnel management* (4th ed.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gaines-Robinson, D., & Robinson, J. (1990). Training voor resultaat. In J.W.M. Kessels, C.A. Smit & J.H. M. Luchters (Red.), *Kengetallen voor de opleidingsmanager*, Capita Selecta, afl. 5, Handboek Opleiders in Organisaties (pp. 33-48). Deventer: Kluwer.
- Gaines-Robinson, D., & Robinson, J.C. (1989). *Training for impact; how to link training to business needs and measure the results*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Georgenson, D.L. (1982). The problem of transfer calls for partnership. *Training and Development Journal*, 36, 75-78.
- Gist, M.E., Stevens, C.K., & Bavetta, A.G. (1991). Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills. *Personnel Psychology*, 44, 837-861.
- Gollwitzer, P.M. (1994). Goal achievement: The role of intentions. In M. Hewstone & W. Stroebe (Eds.), *European Review of Social Psychology*, 4 (pp. 141-185). Chichester: Wiley.
- House, J.S. (1981). *Work stress and social support*. Reading: Addison-Wesley.
- Jelmsa, O. (1989). *Instructional control of transfer* (Academisch proefschrift). Enschede: Van Merriënboer.
- Kearsly, G. (1989). Kosten en baten van opleidingen. In J.W.M. Kessels & C.A. Smit (Red.), *Handboek opleiders in organisaties* (pp. 630-662). Deventer: Kluwer.
- Kelly, H.B. (1982). A primer on transfer of training. *Training and Development Journal*, 36, 102-106.
- Kirkpatrick, D.L. (1987). Evaluation. In R.L. Craig (Ed.), *Training and development handbook. Guide for human resource development* (pp. 301-320). New York: McGraw-Hill.
- Komaki, J., Barwick, K.D., & Scott, L.R. (1978). A behavioral approach to occupational safety: pinpointing and reinforcing safe performance in a food manufacturing plant. *Journal of Applied Psychology*, 63, 434-45.
- Komaki, J., Waddell, W.M., & Pearce, M.G. (1977). The applied behaviour analysis approach and individual employees: improving performance in two small businesses. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 19, 337-352.
- Landis, D., Triandis, H.C., & Adamopoulos, J. (1978). Habit and behavioural intentions as predictors of social behaviour. *The Journal of Social Psychology*, 106, 227-237.

- Latham, G. P. (1988). Human resource training and development. *American Review of Psychology*, 39, 545-582
- Leifer, M. S., & Newstrom, J. W. (1980). Solving the transfer of training problems. *Training and Development Journal*, 34, 42-46.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Marx, R. D. (1982). Relapse prevention for managerial training: a model for maintenance of behavior change. *Academy of Management Review*, 7, 433-441.
- Michalak, D. F. (1981). The neglected half of training. *Training and Development Journal*, 35, 22-28.
- Morrison, R. F., & Brantner, T. M. (1992). What enhances or inhibits learning a new job? A basic career issue. *Journal of Applied Psychology*, 77, 926-940.
- Mulder, M. (1992). *Tabellenoverzicht bedrijfsopleidingen en particuliere opleidingen: trends, internationalisering en certificatie*. Enschede: Interne publikatie Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde, Universiteit Twente.
- Ouden, M. D. den (1992a). Bedrijfsopleiding en transferpatronen. In M. Mulder (Red.), *Scholing en opleiding in het bedrijfsleven* (pp.129-149). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Ouden, M. D. den (1992b). *Transfer na bedrijfsopleidingen. Een veldonderzoek naar de rol van voornemens, sociale norm, beheersing en sociale steun bij opleidingstransfer* (Academisch proefschrift). Amsterdam: Thesis.
- Pea, R. D. (1987). Socializing the knowledge transfer problem. *International Journal of Educational Research*, 11, 639-663.
- Prawat, R. S. (1989). Promoting acces to knowledge, strategy, and dispositions in students: a research synthesis. *Review of Educational Research*, 59, 1-41.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 174-214), 10. New York: Academic Press.
- Schifter, D. B., & Ajzen, I. (1985). Intention, perceived control, and weight loss: an application of the theory of planned behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 843-851.
- Schramade, P. W. J. (1989). Voorbereiding en planning van de effectevaluatie. *Handboek opleiders in organisaties*, B.1.4 (pp. 1-56). Deventer: Kluwer.
- Simons, P. R.-J. (1990). *Transfervermogen*. Oratie uitgesproken bij de aanvaarding van het hoogleeraarschap in de onderwijskunde, 3-36.
- Suesan, N., Tops, M. W., & Wijers, G. J. (1986). *Bedrijfsopleidingen in de lift*. Amsterdam: Bakkenist.
- Thijssen, J. G. L., & Ouden, M. D. den (1990). Betekenis en werking van transfer. *Gids voor de opleidingspraktijk*, 7, 7.50.Thi.1-25.
- Tziner, A., & Haccoun, R. R. (1991). Personal and situational characteristics influencing the effectiveness of transfer of training improvement strategies. *Journal of Occupational Psychology*, 64, 167-177
- Verhaak, A. C. M., Claas, L. A. M. C. & Vreeswijk, J. A. M. (1992). Transferbevordering in de praktijk. *Gids voor de opleidingspraktijk*, 12, 7.55.Ver.1-19
- Wexley, K. N., & Latham, G. P. (1981). *Development and training human resources in organizations*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Wijnen, G., Renes, W., & Storm, P. (1984). *Project management*. Utrecht: Het Spectrum.
- Williams, R. H., Zimmerman, D. W., Rich, J. M., & Steed, L. (1984). An empirical study of the relative error magnitude in three measures of change. *Journal of Experimental Education*, 53, 55-57.

Auteur

M. D. den Ouden is universitair docent bij de Vakgroep Sociale en Organisationspsychologie Universiteit Utrecht

Adres: Postbus 80 140, 3508 TC Utrecht

Abstract

Behavioural change after a training programme

M. D. den Ouden. Pedagogische Studiën, 1995, 72, 23-36.

Transfer after a training in Project Work of 74 trainees was researched with a longitudinal design (one pretest, two posttests). Behaviour as measured 6 months after the training was explained with Ajzen's theory of planned behaviour (1988) and with a newly developed model which included earlier behaviour, intentions, social support and self-efficacy

as moderators of intention and social norm. Ajzen's model explained 40% of the variance of later behaviour, the new model 59%. It was concluded that transfer might be enhanced by using self-regulation skills (like implementation intentions) and situation-oriented skills (like relapse prevention skills).