

EUR Research Information Portal

Zelfinstructie bij Gesprekstraining voor afstandsonderwijs. Effecten op vaardigheid, self-efficacy, motivatie en transfer

Publication status and date:

Published: 27/04/2006

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Citation for the published version (APA):

Hommes, MA. (2006). *Zelfinstructie bij Gesprekstraining voor afstandsonderwijs. Effecten op vaardigheid, self-efficacy, motivatie en transfer*. [Doctoral Thesis, Erasmus University Rotterdam]. Erasmus Universiteit Rotterdam (EUR).

[Link to publication on the EUR Research Information Portal](#)

Terms and Conditions of Use

Except as permitted by the applicable copyright law, you may not reproduce or make this material available to any third party without the prior written permission from the copyright holder(s). Copyright law allows the following uses of this material without prior permission:

- you may download, save and print a copy of this material for your personal use only;
- you may share the EUR portal link to this material.

In case the material is published with an open access license (e.g. a Creative Commons (CC) license), other uses may be allowed. Please check the terms and conditions of the specific license.

Take-down policy

If you believe that this material infringes your copyright and/or any other intellectual property rights, you may request its removal by contacting us at the following email address: openaccess.library@eur.nl. Please provide us with all the relevant information, including the reasons why you believe any of your rights have been infringed. In case of a legitimate complaint, we will make the material inaccessible and/or remove it from the website.

Zelfinstructie bij gesprekstraining voor afstandsonderwijs

Voor Eddy en Bastiaan

Opmaak: Grafische Vormgeving Kanters, Sliedrecht
Omslagontwerp: Graphique du Nord, Henk Hokse
Omslagfotografie: Henx
Druk: Ridderprint Offsetdrukkerij B.V. Ridderkerk

© 2006 M.A. Hommes, Groningen

Zelfinstructie bij gesprekstraining voor afstandsonderwijs

Effecten op vaardigheid, self-efficacy,
motivatie en transfer

Self-instruction in Communication Skills Training
for Distance Education

Effects on skills, self-efficacy, motivation and transfer

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Erasmus Universiteit Rotterdam
op gezag van de rector magnificus
Prof.dr. S.W.J. Lamberts
en volgens besluit van het College voor Promoties.

De openbare verdediging zal plaatsvinden
op donderdag 27 april 2006 om 13.30 uur

door

MARION ALEXANDRA HOMMES

geboren te Ridderkerk

Promotiecommissie

Promotor:

Prof.dr. H.T. van der Molen

Overige leden:

Prof.dr. H.G. Schmidt

Prof.dr. R.W.J.V. van Hezewijk

Dr. M.Ph. Born

Dankwoord

Het gereedkomen van dit proefschrift sluit een periode van zes jaar af waaraan veel mensen hebben meegewerkt. Promoveren tijdens en naast een drukke baan vergt een lange adem en af en toe een flink 'motivatieshot'. Ik heb het geluk gehad hierbij te mogen profiteren van twee krachtige (pro)motoren. In de eerst plaats de allerbeste motivator die er bestaat: mijn promotor Henk van der Molen. Het was altijd een feest om hem een hoofdstuk toe te sturen en diezelfde middag enthousiast gebeld te worden met eerst een heleboel positieve feedback. Wat er daarna aan kritiek kwam, maakte niet meer uit; ik ging altijd weer met 'verse zin' aan de slag. Tweede motor zonder wie het proefschrift niet tot stand was gekomen is Gerrit Lang. Ondanks zijn emeritaat was hij bereid om me te begeleiden als ware hij promotor, zonder dat zijn naam als promotor in het boek verschijnt. Van zijn wijze en kritische blik heb ik erg veel geleerd. Hij wist me af te remmen als Henk me te veel op gang had gebracht, hij wist verdieping aan te brengen waar ik te voortvarend en praktisch te werk wilde gaan. Jullie zijn als altijd een perfecte combinatie gebleken.

In het totale project van de ontwikkeling en evaluatie van het ZIP heb ik hulp gehad van een waar 'leger' aan mensen. In de eerste plaats Willemijn van Dolen en Gea Oosterveld die mij als student-assistent bij de RuG hielpen om het ZIP te ontwikkelen en Frits Kluijtmans van de Faculteit Psychologie van de Open Universiteit Nederland als opdrachtgever daarbij. Bij de opzet en de uitvoering van het onderzoek speelden mijn collega-docenten aan de Open Universiteit een onmisbare rol. De belangrijkste persoon daarin was mijn steun en toeverlaat Albert Kinderman, die de coördinatie van het onderzoek voor zijn rekening nam, terwijl ik met een nekhernia thuis zag hoe de data uit het hele land binnenstroomden. Maar ook de overige leden van de onderzoeksgroep Mieneke Pouwelse, Lukas Mouton en Marion de Bie hebben veel (denk)werk in het onderzoek verzet. De extra begeleiding van de practicumgroepen en de afname van de instrumenten zou nooit haalbaar zijn geweest zonder de enthousiaste inzet van de begeleidende docenten Hannie Derks, Irene Hanraets, Gerdy Koremans, Margreet Stap en Dity van Wijk. Het onderzoek leunt verder zwaar op diverse pilots en deelonderzoeken die werden uitgevoerd door 'mijn' scriptiestudenten van de RuG en de OUNL: Deliane Schneiders, Anneke Veenman, Bram Boogaard, Marinus Koop, Jasmijn van Kuijlenburg, Paul Visser, Carla Griizen, Sita Mollema, Lucie Groenendal, Margo de Vries en Gerke Kappert. De Open Universiteit Nederland wil ik bedanken voor de mogelijkheid om het onderzoek uit te voeren als onderdeel van mijn werk, de studenten van de OUNL voor alle tijd die ze besteed hebben aan het invullen van de vragenlijsten, collega's Jef Syroit en André Brouwers voor hun nuttige adviezen. Tenslotte heb ik ook bij de RuG veel hulp gehad van een aantal fijne ex-collega's. Mijn speciale dank gaat uit naar Jeroen Kuntze die mij als vriend en kamergenoot met raad en zeer veel daad heeft bijgestaan. Verder bedank ik Barbara Kip en Hannie Baan voor hun ondersteuning, gezelligheid en het gebruik van hun pc en Marieke Timmermans, Henk Kiers, Marijtje van Duijn en Tom Snijders voor hun advies bij de analyses.

De belangrijkste personen in de wereld en in de periode van het onderzoek zijn mijn man Eddy en ons zontje Bastiaan. Ik dank hen voor de ondersteuning en het

vele geduld dat ze opbrachten als ik 's avonds of in het weekend weer ging werken. Op de dag dat het proefschrift naar de leescommissie ging, werd duidelijk dat Eddy ernstig ziek is. De gebeurtenissen die daarna volgden hebben een ander licht geworpen op het promoveren. Ineens werd het proefschrift geheel onbelangrijk en kreeg ik spijt van de vele uren die ik 's avonds op zolder achter de pc had doorgebracht in plaats van gezamenlijk dingen te doen. Lieve Eddy en Bastiaan, laten we vieren dat het af is en mogen we nog heel veel tijd hebben om van elkaar en van het leven te genieten!

Groningen, december 2005

Inhoudsopgave

Dankwoord	5
HOOFDSTUK 1 Inleiding	11
1.1 Achtergrond van het onderzoek	11
1.2 De cursus Gespreksvoering	12
1.3 Onderzoek naar de effectiviteit	13
1.4 Doelstellingen van het onderzoek	14
1.5 Opbouw van het proefschrift	15
HOOFDSTUK 2 Theoretisch kader	17
2.1 'Social Learning' theorie	17
2.2 'Self-Efficacy' theorie	18
2.3 'Expectancy-Value' theorie	22
2.4 Transfermodel van Baldwin en Ford	23
2.5 Relevantie van de theorieën voor dit onderzoek	26
HOOFDSTUK 3 De ontwikkeling van de cursus Gespreksvoering	27
3.1 Inleiding	27
3.2 Doelen en doelgroep van de cursus Gespreksvoering	27
3.3 Trainingsmethode bij gesprekstrainingen	28
3.4 Ontwikkeling van het Zelfinstructieprogramma	30
3.5 Beschrijving van de cursus Gespreksvoering	33
HOOFDSTUK 4 Methode	35
4.1 Inleiding	35
4.2 Globale onderzoeksopzet	35
4.3 Interventie	36
4.3.1 ZIP	36
4.3.2 BP	36
4.4 Proefpersonen	36
4.5 Procedure	37
4.6. Constructie van de instrumenten	38
4.6.1 Constructie van instrumenten voor het meten van gespreksvaardigheid	38
4.6.2 Constructie van instrumenten voor het meten van self-efficacy	41
4.6.3 Constructie van instrumenten voor het meten van motivatie	41
4.6.4 Constructie van een instrument voor het meten van transfer	42
4.7. Betrouwbaarheid van de instrumenten	44
4.7.1 Betrouwbaarheid van de kennistoets	44
4.7.2 Betrouwbaarheid van de videotoets	46
4.7.3 Betrouwbaarheid van de Vragenlijst voor Motivationele Aspecten	47
4.7.4 Betrouwbaarheid van de transfervragenlijst	50

HOOFDSTUK 5 Effectiviteit van de trainingsmethode	53
5.1. Inleiding	53
5.1.1 Gespreksvaardigheid	53
5.1.2 Self-efficacy	55
5.1.3 Motivatie	57
5.2. Methode	58
5.2.1 Onderzoeksopzet en proefpersonen	58
5.2.2 Instrumenten en procedure	59
5.2.3 Statistische analyses	60
5.3 Resultaten	60
5.3.1 Gespreksvaardigheid	60
5.3.2 Self-efficacy	64
5.3.3 Motivatie	67
5.4. Discussie	69
HOOFDSTUK 6 Transfer van de trainingseffecten	73
6.1 Inleiding	73
6.1.1 Opzet van deze studie	73
6.1.2 Onderzoeksvragen	74
6.2 Methode	74
6.2.1 Procedure	74
6.2.2 Proefpersonen	74
6.2.3 Meetinstrumenten	76
6.2.4 Analyses	76
6.3 Resultaten	76
6.3.1 Controlevariabelen	76
6.3.2 Mate van transfer	76
6.3.3 Self-efficacy	77
6.3.4 Motivatie	78
6.4 Discussie	79
6.4.1 Beperkingen van dit onderzoek	79
HOOFDSTUK 7 De samenhang tussen self-efficacy, motivatie, kennis, vaardigheden en transfer	81
7.1 Inleiding	81
7.1.1 Fase 1: Het leren van nieuw gedrag tijdens de training	81
7.1.2 Fase 2: Transfer na de training	83
7.2 Methode	85
7.2.1 Proefpersonen	85
7.2.2 Onderzoeksopzet	85
7.2.3 Instrumenten	86
7.3 Resultaten	86
7.3.1 Resultaten fase 1	86
7.3.2 Resultaten fase 2	87
7.4 Discussie	88

HOOFDSTUK 8 Conclusies en discussie	93
8.1 Ontwikkeling van het zelfinstructieprogramma	93
8.2 Overzicht van de resultaten	94
8.3 Beperkingen van het onderzoek	96
8.3.1 Kenmerken van de deelnemers	96
8.3.2 Onderzoeksopzet	97
8.3.3 Instrumenten	97
8.4 Praktische implicaties en aanbevelingen voor vervolgonderzoek	98
8.4.1 Praktische implicaties	98
8.4.2 Aanbevelingen voor de praktijk	99
8.4.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	100
Samenvatting	103
Summary	109
Literatuur	115
Bijlagen	125
Curriculum Vitae	127

HOOFDSTUK 1

Inleiding

1.1 Achtergrond van het onderzoek

In dit proefschrift worden de ontwikkeling en evaluatie beschreven van een zelfinstructie- methode voor gesprekstraining. Het hier beschreven project is uitgevoerd bij de Faculteit Psychologie van de Open Universiteit Nederland (OUNL) in samenwerking met de afdeling Individueel Toegepaste Psychologie (ITP) van de sectie Differentiële Psychologie van de Rijksuniversiteit Groningen.

Rond 1993 ontstond bij de Faculteit Psychologie van de OUNL behoefte aan practica voor psychologiestudenten op het gebied van professionele gespreksvoering. Bij de constructie van deze cursussen moest rekening worden gehouden met de specifieke kenmerken van het onderwijs van en de studenten van de Open Universiteit Nederland. De OUNL biedt wetenschappelijke opleidingen in de vorm van afstandsonderwijs. Dit houdt in dat studenten het onderwijsprogramma zo veel mogelijk kunnen volgen op het moment en de plaats welke zij verkiezen, waarbij een grote zelfwerkzaamheid van studenten wordt verwacht en waarbij de begeleiding gering is en op afstand plaatsvindt. Door de grote vrijheid in tijd en plaats van studeren trekt de OUNL een andere doelgroep dan de reguliere universiteiten. In de eerste plaats is de leeftijd van OUNL studenten divers en ligt zij hoger dan bij het reguliere onderwijs; de gemiddelde leeftijd is 34 jaar. Verder hebben de studenten behoefte aan een grote vrijheid en zelfstandigheid. Vaak combineren zij hun studie met een baan en met gezinsverplichtingen. Veel studenten hebben een afgeronde HBO-opleiding. Men bezit over het algemeen veel praktijkkennis en -ervaring op zeer uiteenlopende gebieden (Von Grumbkow, 1998). Deze kenmerken van het onderwijs en de studentenpopulatie bieden enerzijds randvoorwaarden en aan de andere kant extra mogelijkheden bij het inrichten van het onderwijs.

Rekening houdend met bovengenoemde kenmerken werd besloten om een cursus in gespreksvoering te ontwikkelen waarin studenten een deel van de cursus zelfstandig en individueel konden uitvoeren. Voor het oefenen van de professionele gespreksvaardigheden in de cursus werd weliswaar gekozen voor groepsbijeenkomsten, maar in die bijeenkomsten kregen studenten een relatief grote zelfwerkzaamheid toebedeeld. Daarbij oefenen zij in kleine subgroepen aan de hand van een gestructureerd trainingsprogramma verschillende gespreksvaardigheden en gespreksmodellen. Aangezien bij de afdeling ITP van de RuG in het verleden veel ervaring is opgedaan in de ontwikkeling van zowel gesprekstrainingen (Van der Molen, Smit, et al., 1995) als zelfinstructieprogramma's bij vaardigheidstrainingen (Hommes, Van der Molen & Lang, 1994; Bosker, Hommes, Van der Molen & Lang, 1995), werd besloten de cursus te ontwikkelen in samenwerking met deze afdeling.

De gesprekstrainingen die bij ITP werden ontwikkeld hebben tot doel om kennis, inzicht en vaardigheden van studenten ten aanzien van professionele gespreksvoering te vergroten. Om dit doel te bereiken wordt gebruik gemaakt van principes uit de sociaal-leertheorie (Bandura 1977, 1986, 1997). Op basis van deze principes ontwik-

kelde Ivey de microtraining of microcounselingsmethode (Ivey, 1971; Ivey & Authier, 1978) voor het aanleren van counselingvaardigheden. Deze microcounselingsmethode werd door Lang en Van der Molen verder uitgebouwd tot de cumulatieve microtraining (Lang & Van der Molen, 1992). Kenmerkend voor deze methode is dat studenten de complexiteit van gespreksvoering geleidelijk leren hanteren doordat cumulatief nieuwe vaardigheden worden toegevoegd aan de eerder geoefende vaardigheden (Lang, Hommes & Smit, 1996). In de training wordt gewerkt in kleine groepen onder begeleiding van een trainer. De cumulatieve microtraining is effectief gebleken bij gesprekst rainingen voor verschillende doelgroepen (Van der Molen, Smit, et al., 1995; Smit, 1995; Schönrock-Adema, 2002).

Een andere relevante ontwikkeling binnen de afdeling ITP was de constructie en evaluatie van een zelfinstructiemethode bij vaardigheidstrainingen. Onder invloed van een toenemende vraag naar trainingen bij een afnemend aantal beschikbare docenten werd in 1990 een programma ontwikkeld waarmee aspirant-begeleiders van sociale vaardigheidstrainingen zichzelf konden voorbereiden op hun taak. De methode was gebaseerd op een eerder ontwikkelde 'minicursus' voor leerkrachten in het onderwijs (Borg, 1972; Veenman, 1979). Door middel van deze methode werd het mogelijk om zonder docent in groepjes van ongeveer zes personen te oefenen met het begeleiden van sociale vaardigheidstrainingen (Hommes et al., 1994). De methode bleek effectief in het verbeteren van de trainershouding en de trainersvaardigheden van de aspirant-begeleiders (Bosker et al., 1995).

1.2 De cursus Gespreksvoering

Naar aanleiding van de vraag van de Faculteit Psychologie van de OUNL werd in samenwerking met de vakgroep Psychologie van de RuG in 1995 de cursus Gespreksvoering ontwikkeld, bestaande uit een tekstboek (Van der Molen, Kluytmans & Kramer 1995) en een zelfinstructieprogramma (Hommes, Van Dolen, Oosterveld, Van der Molen & Kluytmans, 1995). De cursus heeft tot doel kennis, inzicht, houding en vaardigheden van studenten te verbeteren die nodig zijn voor het voeren van professionele gesprekken. In de cursus worden zowel gespreksvaardigheden als gespreksmodellen behandeld. De trainingmethode bevat elementen uit de cumulatieve microtrainingsmethode en elementen uit de eerder gebruikte zelfinstructiemethode. Een nadere beschrijving van deze cursus Gespreksvoering wordt gegeven in hoofdstuk 3 van deze dissertatie.

De zelfinstructiemethode die bij de cursus Gespreksvoering is toegepast, verschilt op twee punten van de traditionele trainingmethode bij gespreksvoeringspractica. In de eerste plaats voeren studenten in het zelfinstructieprogramma verschillende onderdelen van het practicum individueel uit die bij traditionele trainingen in de practicumgroep worden uitgevoerd. Het gaat hierbij om het observeren van videovoerbeelden en het uitvoeren van verschillende oefeningen. Voor deze individueel uitgevoerde onderdelen maken studenten gebruik van een videoband en een werkboek met oefeningen en feedback. Deze individuele oefeningen worden vooral ingezet bij practicumonderdelen die een toename van kennis en inzicht tot doel hebben. Na de individueel uit te voeren onderdelen volgen zowel bij het zelfinstructieprogramma als bij de bestaande training een aantal bijeenkomsten waarin studenten in rollenspelen oefenen met de

vaardigheden ten behoeve van het verbeteren van hun houding en vaardigheden. Hier zien we echter een tweede verschil met de bestaande training. Terwijl in de reguliere training alle bijeenkomsten plaatsvinden onder begeleiding van een deskundige trainer, wordt bij het zelfinstructieprogramma tijdens vijf van de acht bijeenkomsten gewerkt in groepen zonder professionele begeleiding. De afwezigheid van de trainer wordt opgevangen doordat twee studenten per bijeenkomst de rol van regisseur krijgen, waarbij ze gebruikmaken van een gedetailleerde instructie.

De methode wordt bij de OUNL jaarlijks door circa 300 studenten gebruikt en wordt verder toegepast bij verschillende practica op het gebied van gevorderde gespreksvoering en psychodiagnostiek. In navolging van de zelfinstructiemethode bij de cursus Gespreksvoering is bij de Rijksuniversiteit Groningen inmiddels een computerversie ontwikkeld van de individuele onderdelen van het cursusprogramma bij de basiscursus gespreksvoering. Met behulp van het computerprogramma GEVAT (GESpreksVAardigheidsTraining) (Adema, Van der Zee, Fokkinga & Bakker, 1999; Adema, Edens, Hommes & Kuntze, 2001) kunnen studenten individueel oefenen met gespreksvaardigheden die zij later in de trainingsbijeenkomsten leren toepassen. In plaats van te werken met een draaiboek en videoband, kunnen studenten met behulp van GEVAT per computer direct in de goede volgorde de teksten, videofragmenten, oefeningen en feedback doorlopen.

1.3 Onderzoek naar de effectiviteit

Aangezien de effectiviteit van gesprekst rainingen volgens de traditionele micro-counselingsopzet in het verleden ruimschoots is aangetoond (Van der Molen, Smit, et al., 1995), maar de nieuwe training Gespreksvoering op belangrijke punten verschilt van deze traditionele trainingen, werd besloten na te gaan welke invloed deze aanpassingen hebben op de effectiviteit van de training. Zoals gezegd wijkt de trainingsmethodiek bij de cursus Gespreksvoering van de OUNL op twee punten af van de voorheen gehanteerde trainingsmethodiek. Er wordt gebruikgemaakt van individueel uit te voeren cursusonderdelen en er wordt gewerkt met niet-begeleide oefenbijeenkomsten voor het aanleren van de vaardigheden. De invloed van de eerste factor, het gebruik van individuele cursusonderdelen, is onderzocht door Schönrock-Adema (2002). In haar dissertatie vergeleek zij de effectiviteit van drie onderwijsvormen voor het aanleren van gespreksvaardigheden, te weten (1) een traditioneel volledig begeleide training, (2) een training waarin het groepsgewijs uitvoeren van voorbereidende oefeningen aan de hand van een zelfinstructie-werkboek plaatsvond en (3) een training waarin deze voorbereiding plaatsvond met behulp van het computerprogramma GEVAT. Uit het onderzoek kwam naar voren dat alle drie de trainingsvormen effectief waren. De effecten van de twee verschillende zelfinstructiemethodes bleken soms iets groter dan die van de traditioneel begeleide training. Deze uitkomst sluit aan bij een meta-onderzoek van McNeil en Nelson (1991), waaruit naar voren kwam dat zelfinstructieprogramma's in combinatie met regulier onderwijs de grootste leereffecten opleveren. De zelfinstructiemethode met het computerprogramma GEVAT bleek in het onderzoek van Schönrock-Adema iets effectiever dan zelfinstructie aan de hand van een werkboek. Als mogelijke reden hiervoor gaf zij aan dat studenten bij de werkboekvorm afwisselend in de rol van voorzitter het groepsproces moesten leiden, hetgeen hen mogelijk

te veel heeft afgeleid van de leerstof. In het programma GEVAT wordt de aansturing van de groep bij het uitvoeren van de oefeningen grotendeels overgenomen door het computerprogramma, waardoor de studenten zich volledig op de te leren stof kunnen concentreren (Schönrock-Adema, 2002).

Een tweede nieuw element van de cursus Gespreksvoering van de OUNL was dat er gewerkt wordt met niet-begeleide oefenbijeekkomsten voor het aanleren van de vaardigheden. Hierover geeft het onderzoek van Schönrock-Adema geen informatie, aangezien in de trainingsvormen die zij evalueerde, geoefend werd onder leiding van een trainer. De effectiviteit van oefenbijeekkomsten voor gespreksvaardigheden zonder begeleider is voor zover wij konden nagaan niet eerder onderzocht. Op grond daarvan werd besloten het onderhavige onderzoek specifiek te richten op het in kaart brengen van de verschillen in effecten tussen een training met zelfinstructieve oefenbijeekkomsten en een training waarbij deze bijeenkomsten geheel begeleid worden.

Het uiteindelijke doel van de (trainingsbijeekkomsten bij de) cursus Gespreksvoering van de OUNL is de vaardigheid van studenten in het voeren van professionele tweegesprekken te vergroten. In ons onderzoek naar de effectiviteit van deze cursus zullen we vier factoren betrekken die in de literatuur als relevant worden beschouwd. In de eerste plaats is het natuurlijk belangrijk om na te gaan in hoeverre de training effectief is in het vergroten van de *gespreksvaardigheid* van studenten. Voor het toepassen van de gesprekstechniek in de praktijk is vaardigheid alleen echter niet genoeg. Een doel van vaardigheidstraining is tevens studenten het vertrouwen bij te brengen dat ze het geleerde, in dit geval gespreksvaardigheid, daadwerkelijk effectief in praktijk kunnen brengen (Tannenbaum & Yukl, 1992; Bandura, 1997). In de sociaal-leertheorie wordt dit concept *self-efficacy* (Bandura, 1986) genoemd. Naast het 'kunnen' (vaardigheid) en het 'vertrouwen te kunnen' (self-efficacy) is het belangrijk dat studenten de vaardigheden 'willen' toepassen, dus dat ze de *motivatie* hebben om de vaardigheden aan te leren en te gebruiken. Tenslotte is het van belang dat studenten het uiteindelijk in de praktijk ook gaan 'doen', waarmee we komen op de vierde factor: de *transfer* van datgene wat in de cursus geleerd is naar de praktijk. Bovengenoemde begrippen (gespreksvaardigheid, self-efficacy, motivatie en transfer) zullen centraal staan in het hier beschreven onderzoek.

1.4 Doelstellingen van het onderzoek

Met dit onderzoek willen we een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van effectieve zelfinstructieprogramma's op het gebied van gespreksvoering door het verkrijgen van meer inzicht in de factoren die invloed hebben op de effectiviteit van dergelijke trainingen. Hierbij onderscheiden we twee doelstellingen:

1. In de eerste plaats willen we inzicht krijgen in de effectiviteit van het zelfinstructie-programma in vergelijking tot de effectiviteit van een cursus met begeleide bijeenkomsten bij de cursus Gespreksvoering van de OUNL. Bij het onderzoek naar de effectiviteit zal worden nagegaan in hoeverre het al dan niet begeleiden van bijeenkomsten invloed heeft op gespreksvaardigheid, motivatie, self-efficacy en transfer na afloop van de training.

2. In de tweede plaats willen we onderzoeken hoe de verschillende variabelen elkaar bij deze gesprekstrainingen beïnvloeden. In hoeverre zijn de self-efficacy van deelnemers en hun motivatie tot het aanleren en toepassen van vaardigheden voorafgaand aan de training van invloed op de eventuele effecten van de beide trainingen in het vergroten van de gespreksvaardigheid? En: in hoeverre zijn vaardigheid, self-efficacy en motivatie na afloop van invloed op de transfer van het geleerde naar de praktijk?

1.5 Opbouw van het proefschrift

In hoofdstuk 2 van deze dissertatie zal een theoretisch kader worden gegeven voor het hier beschreven onderzoek. Hoofdstuk 3 bevat een beschrijving en verantwoording van de zelfinstructiemethode zoals die is uitgewerkt in het zelfinstructieprogramma bij de cursus Gespreksvoering van de OUNL. Ook geven we in hoofdstuk 3 een beschrijving van een speciaal voor dit onderzoek ontwikkelde begeleide versie van deze cursus. In hoofdstuk 4 volgt een beschrijving van de algemene onderzoeksopzet. In hoofdstuk 5 wordt ingegaan op de vraag hoe effectief de beide trainingsmethodes zijn ten aanzien van het vergroten van de gespreksvaardigheid, motivatie en self-efficacy direct na de training (doelstelling 1). Hoofdstuk 6 richt zich op de effectiviteit van de training ten aanzien van de transfer na één jaar (doelstelling 1). In hoofdstuk 7 wordt de vraag behandeld in hoeverre de variabelen self-efficacy, motivatie, vaardigheid en transfer met elkaar samenhangen op verschillende momenten in het leerproces (doelstelling 2). In het achtste en laatste hoofdstuk worden de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek samengevat en met elkaar in verband gebracht. Tevens wordt ingegaan op de praktische en wetenschappelijke implicaties van deze uitkomsten. Hierbij wordt onder andere besproken wat de betekenis is van de resultaten voor de constructie van zelfinstructieve (gespreks)trainingen in de toekomst. Tenslotte worden aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek.

HOOFDSTUK 2

Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt de theorie beschreven die het kader vormt voor de ontwikkeling van het zelfinstructieprogramma en voor het onderzoek naar de effectiviteit daarvan. Hierbij staat de vraag centraal hoe gespreksvaardigheid kan worden vergroot en welke variabelen hierbij van belang zijn. Wij bespreken hiervoor achtereenvolgens de 'Social Learning' theorie van Bandura (1977, 1982, 1986), de recentere specificatie hiervan in de 'Self-Efficacy' theorie (Bandura, 1986, 1997), de 'Expectancy-Value' theorie (Ajzen & Fishbein, 1980; Atkinson, 1964; Vroom, 1964) en het 'Transfermodel' van Baldwin en Ford (1988).

2.1 'Social Learning' theorie

De 'Social Learning' theorie, in het Nederlands sociaal leertheorie genoemd, is ontwikkeld door Bandura in de jaren zeventig van de vorige eeuw. Deze theorie gaat er vanuit dat sociaal gedrag wordt aangeleerd door een continue wederzijdse interactie tussen de persoon, diens gedrag en de omgeving. Bandura beziet het leerproces vanuit de veronderstelling dat mensen in staat zijn om over zichzelf na te denken en hun gedrag te sturen. In deze visie wordt bij het leerproces een belangrijke rol toebedacht aan symbolische, plaatsvervangende ('vicarious') en zelfregulerende processen (Bandura, 1977). De theorie is gebaseerd op twee principes die volgens Bandura van belang zijn bij het leren van nieuw gedrag.

Het eerste en meest elementaire leerprincipe is dat van het leren van *consequenties van gedrag*. Door het ervaren van de positieve en negatieve consequenties van bepaald gedrag zal dit gedrag al dan niet gestimuleerd worden. Dit principe van operante conditionering door middel van reinforcement stond al centraal in de behavioristische theorie (Skinner, 1938). In aanvulling op de automatische en onbewuste werking van reinforcement, die in de behavioristische theorie aan bod komt, benadrukt Bandura vooral ook de rol die cognitieve processen hierbij spelen. De eigen manier van informatie verwerken neemt hierbij een belangrijke plaats in. Niet alleen de 'objectieve' consequenties van bepaalde handelingen, maar ook de 'subjectieve' consequenties beïnvloeden het toekomstige gedrag. In de zienswijze van Bandura hebben de consequenties van gedrag met name een informatieve en een motiverende functie. Door de verschillende uitkomsten van gedrag waar te nemen ontwikkelt de persoon hypothesen over hoe hij het beste bepaalde opbrengsten kan verwerven. Dit duidt Bandura aan als de informatieve functie van de consequenties van gedrag. Door het cognitieve beeld van de consequenties van toekomstig gedrag te combineren met de waarde die een persoon aan dit gedrag hecht, kan deze zichzelf bij voorbaat motiveren tot gedrag zonder de consequenties af te wachten (bijvoorbeeld: iemand gaat benzine tanken als de tank bijna leeg is, zonder te wachten op de consequenties van het 'stranden' op de snelweg zonder benzine).

De cognitieve processen maken het de mens ook mogelijk om te *leren door het observeren* van gedrag (en consequenties van dit gedrag) van anderen. Dit principe, ook wel 'modeling' genoemd, vormt het tweede leerprincipe dat centraal staat in de theorie van Bandura. Volgens de sociaal leertheorie worden de meeste menselijke gedragingen aangeleerd door het observeren van gedrag van anderen, waarbij de waarnemer mentale symbolische representaties genereert die dienen als gids voor toekomstig gedrag. Voor het ontstaan en het gebruik van dergelijke mentale programma's zijn volgens Bandura vier processen belangrijk. Het is van belang dat de persoon aandacht heeft voor het gedrag ('attentional processes'), het gedrag kan onthouden ('retentional processes'), het mentale programma daadwerkelijk zelf kan omzetten in gedrag ('motor reproduction processes') en gemotiveerd is om het gedrag te gebruiken ('motivational processes').

2.2 'Self-Efficacy' theorie

In latere publicaties bouwde Bandura (1986, 1997) zijn theorie verder uit naar de rol van zelfregulerende processen bij gedrag. Hierbij kwam het belang van verwachtingen van de persoon over het eigen gedrag centraal te staan. Bandura onderscheidt twee type verwachtingen die van invloed zijn op het gedrag: de uitkomstverwachting (outcome expectancy) en de doeltreffendheidsverwachting (self-efficacy).

Onder uitkomstverwachting verstaat Bandura de verwachting dat bepaald gedrag zal leiden tot specifieke resultaten, los van de vraag wie het gedrag vertoont (bijvoorbeeld: een goed gevoerd verkoopgesprek zal waarschijnlijk inkomsten opleveren). Het is dus geen verwachting over de eigen effectiviteit maar over de effectiviteit van bepaald gedrag in het algemeen. Bij doeltreffendheidsverwachting (self-efficacy) gaat het om de verwachting dat de betreffende persoon *zelf* in staat zal zijn om het gedrag effectief toe te passen en dus de beoogde resultaten te behalen (bijvoorbeeld: Ik ben in staat om een goed verkoopgesprek te voeren). Bandura (1986) stelt dat beide begrippen conceptueel weliswaar duidelijk van elkaar zijn te onderscheiden, maar is van mening dat uitkomstverwachtingen in sterke mate bepaald worden door het niveau van self-efficacy. De uitkomstverwachting op zichzelf blijkt dan ook een vrij slechte voorspeller van gedrag wanneer de effecten van self-efficacy statistisch worden uitgefilterd. Dit blijkt herhaaldelijk uit onderzoek naar de samenhang tussen beide begrippen (Gresham, Evans & Elliot, 1988; Longo, Lent & Brown, 1992; Singer, 1993; Lackner, Carosella & Feuerstein, 1996).

Bandura definieert 'percieved self-efficacy' als 'beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments' (Bandura, 1997, p. 3.). Self-efficacy betreft dus een specifieke vorm van verwachtingen over de eigen capaciteiten. Het gaat niet alleen om het inschatten van de eigen daadwerkelijke kennis en vaardigheden maar ook om de effectiviteit waarmee de persoon denkt dat hij de vaardigheden zal kunnen toepassen. Bandura (1986) gaat er vanuit dat iemands self-efficacy een sterke drijfveer is voor de uitvoering van bepaald gedrag. Naarmate mensen sterker verwachten dat zij een bepaalde handeling effectief kunnen uitvoeren (hogere self-efficacy), zullen zij deze handeling ook meer gaan uitvoeren.

De invloed van self-efficacy op gedrag is inmiddels ook in vele studies aangetoond (zie voor overzicht: Bandura, 1997, blz 56-61). Self-efficacy blijkt bijvoorbeeld bij trai-

ningen op verschillende momenten in het leerproces samen te hangen met de mate van trainingssucces. In de eerste plaats blijkt self-efficacy voorafgaand aan en tijdens een training een voorspeller te zijn van de mate waarin men nieuw gedrag aanleert tijdens de training. Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat deelnemers over het algemeen beter presteren aan het eind van een training naarmate hun self-efficacy hoger is voorafgaand aan en gedurende de training (Taylor, Locke, Lee, & Gist, 1984; Bouffard-Bouchard, 1990; Bandura 1997). Dit effect wordt ook gevonden wanneer men corrigeert voor de competentie bij aanvang en kan dus niet afdoende worden geïnterpreteerd als het correct inschatten van de eigen vaardigheid. In de tweede plaats hangt self-efficacy na afloop van een training positief samen met de mate waarin men het gedrag in de praktijk zal toepassen en zal uitbreiden naar nieuwe of lastige situaties (Marx, 1982; Hill, Smith & Mann, 1987).

Het vergroten van de self-efficacy ten aanzien van nieuw te leren gedrag kan dus helpen bij het stimuleren van dit gedrag. Self-efficacy kan op deze manier worden gebruikt als mediator voor het bereiken trainingssucces. Daarom is het van belang om na te gaan hoe de self-efficacy positief kan worden beïnvloed. Bandura noemt een viertal bronnen hiervoor.

1. *Persoonlijke ervaring*. Als belangrijkste bron voor self-efficacy noemt Bandura (1986, 1997) persoonlijke ervaring met het zelf toepassen van gedrag ('enactive mastery experiences'). Wanneer we merken dat we in staat zijn om bepaald gedrag succesvol toe te passen, is dit het meest overtuigende bewijs voor onze self-efficacy op het betreffende terrein.
2. *Plaatsvervangende ervaring*. Self-efficacy wordt ook, zij het in mindere mate, beïnvloed door de waarneming van andere mensen die het gedrag uitvoeren ('vicarious experiences'). Wanneer we iemand succesvol gedrag zien vertonen en we schatten deze persoon in als vergelijkbaar met onszelf, dan neemt onze eigen self-efficacy toe. Andersom neemt de self-efficacy af als we een vergelijkbare ander zien falen. De sterkte van het effect bij modeling blijkt duidelijk afhankelijk van de mate van vergelijkbaarheid tussen model en zelf: hoe groter de vergelijkbaarheid, hoe sterker het effect. Daarnaast spelen ook de status van het model, het aantal modellen dat men ziet slagen/falen en de overeenkomst in gedrag met de observator een rol in de sterkte van de beïnvloeding.
3. *Verbale overtuiging*. Een derde bron waarmee self-efficacy positief beïnvloed kan worden, is verbale overtuiging. Aanmoediging en feedback van andere personen kan de self-efficacy doen toenemen. De mate waarin verbale overtuiging werkt, is afhankelijk van de geloofwaardigheid, expertise, betrouwbaarheid en aantrekkelijkheid die aan deze persoon wordt toegeschreven (Petty & Cacioppo, 1981; Litt, Ney & Schafer, 1993, 1995). Het effect van verbale overtuiging op gedrag is in vergelijking met de eerder genoemde factoren niet erg groot (Maddux, Norton & Stoltenberg, 1986; Newman & Goldfried, 1987). In trainingen kan deze bron van self-efficacy echter wel goed worden toegepast in combinatie met persoonlijke ervaring, bijvoorbeeld in de vorm van constructieve feedback na afloop van rollenspelen.
4. *Fysiologische en emotionele gesteldheid*. De fysiologische en emotionele gesteldheid van de persoon is vooral van invloed op diens self-efficacy op het moment dat men bij de uitvoering van bepaald gedrag negatieve 'arousal' ervaart (bijvoorbeeld: hartkloppingen, zwetende handen). De persoon kan het gedrag dan gaan

associëren met deze negatieve ervaring en daardoor extra gaan twijfelen aan diens vermogen om het gedrag uit te voeren. Anderzijds kunnen grote succeservaringen gepaard gaan met gevoelens van geluk en blijdschap, waardoor het gevoel van self-efficacy extra wordt versterkt.

Bandura onderscheidt drie dimensies aan het begrip self-efficacy, te weten de sterkte, de moeilijkheidsgraad en de generaliseerbaarheid. Onder sterkte verstaat hij de sterkte van het vertrouwen in eigen kunnen (bijvoorbeeld: ik denk dat ik goed kan skiën, maar hoe zeker weet ik dat ik goed kan skiën?). Moeilijkheidsgraad slaat op de moeilijkheidsgraad van de situaties die men bij dit gedrag verwacht aan te kunnen (kan ik alleen goed skiën op een rode of ook nog op een lastige zwarte piste?) en de generaliseerbaarheid slaat op de mate waarin men gelooft dat men ook soortgelijk gedrag in andere situaties aan zal kunnen (ik kan wel goed skiën, maar denk ik dat ik ook op een snowboard goed de berg afkom?). Hoewel al deze dimensies inzicht geven in het begrip self-efficacy, beperken de meeste studies zich tot de belangrijkste, namelijk de sterktedimensie.

Bij het begrip self-efficacy kan ook onderscheid worden gemaakt tussen verschillende niveaus van specificiteit. In de eerste plaats kan dit begrip worden gemeten op het niveau van concreet gedrag in specifieke situaties. Aangezien self-efficacy in sterke mate contextgebonden is (een goede skiër hoeft nog niet goed te zijn in schaken), wordt in de literatuur gepleit voor het gebruik van specifieke instrumenten die nauw aansluiten op de context en het gedrag dat in het onderzoek centraal staat (Pajares, 1996; Bandura, 1997; Brouwers, 2000). Uit verschillende onderzoeken blijkt dat de voorspellende waarde van instrumenten voor het meten van specifieke self-efficacy op het gedrag groot is (zie Bandura, 1997). In ons onderzoek heeft het specifieke niveau betrekking op de verwachting over de mate waarin men in staat zal zijn gespreksvaardigheden bij professionele gesprekken op effectieve wijze toe te passen.

Bandura (1997) stelt echter ook dat het een misvatting is dat self-efficacy alleen betrekking heeft op specifiek gedrag in specifieke situaties. Voor het hebben van verwachtingen omtrent de eigen doeltreffendheid hoeft men immers niet ieder gedrag in iedere situatie te hebben meegemaakt. Wanneer iemand erg goed is in het schaakspel, kan hij op grond van deze ervaring bijvoorbeeld verwachten dat hij ook het dammen goed onder de knie zal krijgen, ondanks dat hij misschien nog nooit een damsteen heeft aangeraakt. Bandura spreekt dan ook van domeinspecificiteit, maar niet noodzakelijk van gedragsspecificiteit of situatiespecificiteit. Domeinspecificiteit houdt in dat positieve of negatieve ervaringen op een specifiek gebied of gedrag (bijvoorbeeld schaken) kunnen generaliseren naar een meer algemeen niveau (bijvoorbeeld denksporten). Van daaruit wordt de self-efficacy ten aanzien van specifiek gedrag in andere situaties (bijvoorbeeld dammen) beïnvloed, mits deze situaties relatief vergelijkbaar zijn. Als we deze gedachtegang vertalen naar ons onderzoek, dan kunnen we verwachten dat positieve ervaringen op het gebied van toepassing van gesprekstechniek generaliseren naar het grotere domein van sociale vaardigheden. Het domein van sociale self-efficacy is in onderzoek vaker onderzocht en er zijn verschillende instrumenten voor beschikbaar. Anderson & Betz (2001, p. 99) definiëren sociale self-efficacy als 'confidence in one's ability to engage in social interactional tasks necessary to initiate and maintain interpersonal relations in social life and career activities'.

Sommige onderzoekers gaan nog verder en hanteren het concept algemene self-efficacy. Sherer, Madux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs & Rogers (1982) defini-

eerden algemene self-efficacy als 'a general set of expectations of succes in new situations'. Ook hier wordt algemene self-efficacy gezien als taakspecifieke self-efficacy die gegeneraliseerd wordt naar andere situaties, alleen wordt hierbij de visie losgelaten dat dit slechts kan plaatsvinden binnen bepaalde domeinen. Sommige onderzoekers gaan zelfs zo ver (bv. Shelton, 1990) dat ze algemene self-efficacy zien als een algemene en relatief stabiele trek, die slechts geleidelijk over de tijd kan veranderen door accumulatie van ervaringen van succes en falen. Bandura (1997) waarschuwt dat de predictieve waarde van algemene self-efficacy in tegenstelling tot die van specifieke self-efficacy zeer gering is (consistent met onderzoek van Stanley & Murphy, 1997). Bandura gaat hierbij uit van een lage samenhang tussen algemene self-efficacy en specifieke self-efficacy of gedrag. Stanley & Murphy (1997) vonden echter wel een duidelijk significant verband tussen algemene en specifieke self-efficacy.

Er is dus geen overeenstemming over het belang van algemene self-efficacy in relatie tot domeinspecifieke self-efficacy. In dit onderzoek is er voor gekozen het begrip self-efficacy te registreren op drie niveaus van specificiteit. In de eerste plaats meten we de *specifieke self-efficacy* die wordt gedefinieerd als de verwachting van studenten over de mate waarin men in staat zal zijn gespreksvaardigheden bij professionele gesprekken op effectieve wijze toe te passen. In de tweede plaats meten we in dit onderzoek de *sociale self-efficacy*, gedefinieerd als de verwachting van studenten over de mate waarin men effectief kan omgaan met verschillende sociale situaties. In de derde plaats wordt de *algemene self-efficacy* in dit onderzoek betrokken, hetgeen staat voor de verwachting van studenten over de mate waarin men nieuwe situaties succesvol zal kunnen hanteren. We hebben gekozen voor deze drie niveaus omdat het mogelijk is dat het werken in begeleide en zelfinstructieve trainingsgroepen, behalve de domeinspecifieke self-efficacy, ook andere aspecten van de self-efficacy van deelnemers beïnvloedt. Het zelfstandig uitvoeren van een zelfinstructieve training zou bijvoorbeeld een rechtstreeks positief effect kunnen hebben op de algemene of sociale self-efficacy van de deelnemers.

Uit het bovenstaande blijkt dat self-efficacy van belang is voor het uiteindelijk toepassen van de nieuwe vaardigheden. Vaardigheidstrainingen met een sociaal leertheoretische opzet bevatten daarom verschillende elementen die gericht zijn op vergroten van de vaardigheid en de self-efficacy van de deelnemers ten aanzien van de geleerde vaardigheden. Ten aanzien van het vergroten van de self-efficacy in trainingen is de vraag relevant welke mate van self-efficacy eigenlijk wenselijk is. Moet men, gezien de positieve invloed van self-efficacy die bij veel studies is aangetoond, streven naar een zo hoog mogelijke self-efficacy of is het belangrijker om te streven naar een mate van self-efficacy die overeenkomt met de werkelijke mate van vaardigheid en effectiviteit van de deelnemers? Een te grote positieve afwijking van realiteit is niet wenselijk; dit zou in de praktijk tot faalervaringen leiden die zowel de self-efficacy als de motivatie juist weer kunnen doen dalen. De meest ideale situatie ontstaat wanneer de self-efficacy een lichte overschatting geeft ten opzichte van het huidige gedrag (Larson & Daniels, 1998). De persoon wordt hierdoor gestimuleerd om vaardigheden toe te passen in nieuwe uitdagende situaties, maar loopt hierbij niet het risico van het nemen van te grote stappen.

In hoofdstuk 3 zullen we nader ingaan op de wijze waarop de principes uit de sociaal leertheorie en de self-efficacy theorie in de trainingsopbouw worden verwerkt. In aanvulling op de trainingsopbouw zal een goede trainer door middel van interventies

dit proces van het vergroten van vaardigheid of self-efficacy op verschillende punten ondersteunen, bijvoorbeeld door het toepassen van de juiste modeling of door middel van goede feedback op geoefend gedrag. Eveneens in hoofdstuk 3, zal bij de beschrijving van de cursus Gespreksvoering dieper worden ingegaan op de rol van de gesprekstrainer en op de vraag hoe diens afwezigheid in het zelfinstructie-programma kan worden opgevangen.

2.3 'Expectancy-Value' theorie

Het is inmiddels een algemeen geaccepteerde opvatting dat trainingen slechts effect kunnen hebben wanneer de trainees de motivatie bezitten het nieuwe gedrag te leren en toe te passen (Tannenbaum & Yukl, 1992). Daarbij wordt aangenomen dat de trainingseffecten het grootst zijn bij de cursisten die tijdens de cursus veel geleerd hebben en cursisten die na afloop van de cursus gemotiveerd zijn om het geleerde in de praktijk toe te passen (Noe, 1986; Baldwin & Ford, 1988; Den Ouden, 1992; Hoekstra, 1998).

Voor het onderzoeken van de rol van motivatie bij trainingen wordt vaak gekozen voor het theoretisch kader van de 'Expectancy-Value Theory' (Noe, 1986; Baldwin & Ford, 1988; Tannenbaum & Yukl, 1992). Deze theorie heeft, evenals de self-efficacy theorie, een sociaal cognitieve grondslag en gaat er vanuit dat mensen zichzelf motiveren en hun acties sturen op grond van de verwachtingen die zij hebben over de uitkomsten van deze acties (Ajzen & Fishbein, 1980; Atkinson, 1964; Vroom, 1964). Een belangrijk element in de theorie is het uitgangspunt dat de sterkte van de motivatie wordt bepaald door de combinatie van twee factoren, namelijk de verwachting dat bepaalde acties zullen leiden tot specifieke resultaten (uitkomstverwachting) én de aantrekkelijkheid van deze resultaten (uitkomstwaardering). Het begrip uitkomstverwachting werd hierboven reeds beschreven in relatie tot de self-efficacy theorie van Bandura.

Onderzoek naar de rol van motivatie, gemeten met 'expectancy-value-instrumenten', geeft duidelijk empirische onderbouwing voor een positieve samenhang tussen trainingseffecten en de motivatie van de deelnemers (Mathieu, Tannenbaum & Salas, 1990; Tannenbaum & Yukl, 1992). Uit onderzoek naar trainingssucces blijkt bijvoorbeeld dat een hoge mate van motivatie (Baldwin, Magjuka & Loher, 1991; Tannenbaum, Mathieu, Salas, Cannon-Bowers, 1991; Tannenbaum & Yukl, 1992; Colquitt, LePine & Noe, 2000; Essary, 2001) *bij aanvang* van de training positief van invloed is op het bereiken van een hogere mate van trainingssucces. Daarnaast is de motivatie tot het toepassen van het nieuwe gedrag *na afloop* van de training positief van invloed op de mate waarin het nieuwe gedrag uiteindelijk in de praktijk wordt toegepast (Noe, 1986; Noe & Schmitt, 1986). Ook motivatie kan dus van invloed zijn bij het aanleren en gaan toepassen van nieuw gedrag.

Het is belangrijk om hierbij onderscheid te maken tussen twee soorten motivatie, namelijk de motivatie van studenten om aan een training deel te nemen (*trainingsmotivatie*), en in de tweede plaats hun motivatie om het daar geleerde gedrag in de praktijk toe te passen (*toepassingsmotivatie*). Beide vormen van motivatie staan niet los van elkaar. Een student die bijvoorbeeld gespreksvaardigheden belangrijk vindt, zal eerder gemotiveerd zijn voor een training op dat gebied en een student die erg geniet

van een training kan daardoor eerder 'warmlopen' voor het gebruik van de vaardigheden die in de training aan bod komen. In veel onderzoek naar de motivatie bij trainingen worden deze beide vormen van motivatie dan ook als één variabele gemeten (bijvoorbeeld: Pintrich & De Groot, 1990; Tannenbaum et al., 1991) of wordt alleen de trainingsmotivatie gemeten (bijvoorbeeld: Essary, 2001). In ons onderzoek willen we de beide vormen van motivatie echter scherp van elkaar onderscheiden omdat ze een verschillende rol spelen in het proces van leren en toepassen van gespreksvaardigheden. De trainingsmotivatie heeft betrekking op de mate waarin men wil leren tijdens de training en is derhalve met name relevant als beïnvloedende variabele tijdens het leerproces. De toepassingsmotivatie kan aan het einde van een training worden gezien als een wenselijke trainingsopbrengst en wordt in de periode na de training relevant als beïnvloedende variabele op de mate van transfer.

In ons onderzoek definiëren we trainingsmotivatie en toepassingsmotivatie als volgt. Onder 'trainingsmotivatie' verstaan we de hoeveelheid inspanning die mensen willen leveren om de effectiviteit van hun gespreksvoering te vergroten door middel van de gespreksvaardigheidstraining. De 'toepassingsmotivatie voor gespreksvaardigheden' definiëren we in ons onderzoek als de hoeveelheid inspanning die men wil leveren om de vaardigheden in de praktijk toe te passen.

Aangezien een hoge toepassingsmotivatie, evenals een hoge self-efficacy, kan worden beschouwd als gunstige trainingsopbrengst, is het bij nieuwe trainingen interessant na te gaan hoe deze de toepassingsmotivatie van deelnemers beïnvloedt. Uit onderzoek van Tannenbaum et al. (1991) bleek dat kenmerken van de training duidelijk invloed kunnen hebben op de toepassingsmotivatie de deelnemers. Zij vonden dat deelnemers, van wie de trainingsverwachtingen en wensen waren uitgekomen, *na afloop van de training* meer motivatie hadden om de geleerde vaardigheden toe te passen.

2.4 Transfermodel van Baldwin en Ford

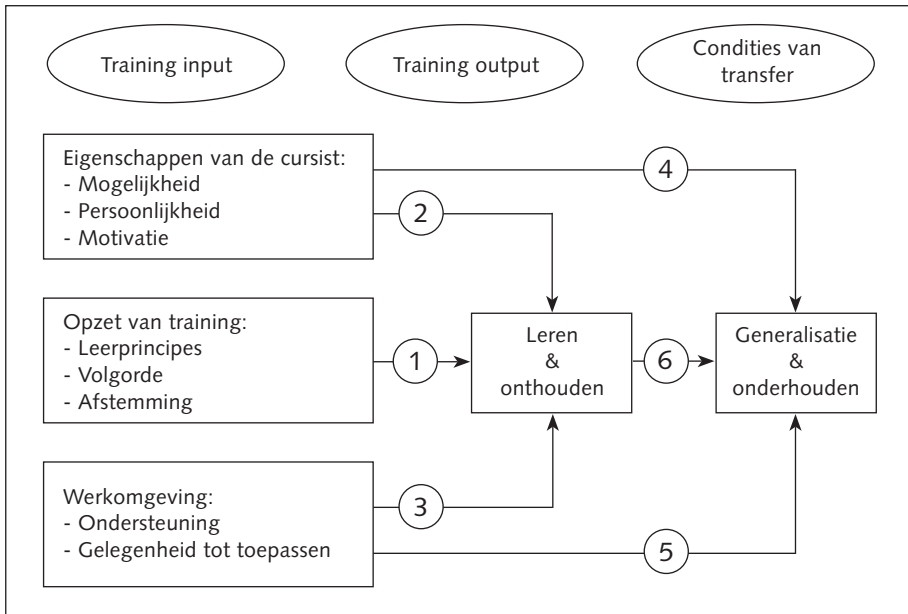
Naast de vraag in hoeverre de trainingsdoelen bereikt zijn, is het bij de evaluatie van een training ook van belang na te gaan in hoeverre de deelnemers de nieuw geleerde vaardigheden daadwerkelijk in de praktijk *gaan toepassen*. Dit wordt ook wel de transfer van de training genoemd. Er van uitgaande dat vaardigheden in trainingen worden aangeleerd met het doel ze uiteindelijk ook toe te passen, kunnen we stellen dat het bereiken van transfer van de geleerde vaardigheden naar de praktijk het ultieme doel van de training is. Transfer wordt in de literatuur gedefinieerd als: 'the degree to which trainees apply the knowledge, skills, and attitudes gained in a training context to the job' (Wexley & Latham, 1991).

Uit het onderzoek komt naar voren dat de transfer van het geleerde naar de praktijk vaak problemen oplevert (Goldstein, 1986; Baldwin & Ford, 1988; Wexley & Latham, 1991; Gielen, 1995; Hoekstra, 1998; May & Kahnweiler, 2000). Om aan deze problemen het hoofd te bieden wordt veel onderzoek gedaan naar factoren die de transfer van in een training geleerde kennis, houding en vaardigheden naar de praktijk kunnen beïnvloeden. Een vaak gebruikt theoretisch kader voor onderzoek naar transfer is het transfermodel van Baldwin en Ford (1988).

Naar aanleiding van een literatuurreview over 64 studies presenteerden Baldwin en Ford in 1988 een model waarmee factoren in kaart werden gebracht die van invloed

zijn op transfer van nieuw aangeleerd gedrag naar de praktijk. Zij onderscheiden in hun model drie typen variabelen, namelijk de 'inputfactoren', 'outputfactoren' en 'voorwaarden'. Inputfactoren zijn factoren die men voorafgaand aan de training kan onderscheiden. Hieronder vallen categorieën als: eigenschappen van de cursist, opzet van de training en werkomgeving. Onder outputfactoren valt de opbrengst van de training in termen van het leren en onthouden van de kennis en vaardigheden. Belangrijke voorwaarden voor transfer in de periode na de training zijn generalisatie van de geleerde vaardigheden naar de werkcontext en het onderhouden van het geleerde gedrag gedurende een bepaalde periode. Volgens het model hebben input- en outputfactoren zowel direct als indirect effect op de transfer van de vaardigheden naar de praktijk (zie fig. 2.1). Het leren en onthouden van vaardigheden heeft een directe invloed op de transfer (pijl 6). Om ervoor te zorgen dat vaardigheden in de praktijk worden gebruikt, moeten ze eerst geleerd en onthouden worden (Kirkpatrick, 1967). De eigenschappen van de cursist en werkomgeving hebben ook een direct effect op transfer (pijl 4 en 5). Bijvoorbeeld: door een gebrek aan motivatie (omdat de vaardigheden te makkelijk of te moeilijk zijn) of gebrek aan begeleiding van een supervisor, is het mogelijk dat vaardigheden minder goed worden gegeneraliseerd of onderhouden. Verder wordt het leren en onthouden van de vaardigheden direct beïnvloed door de eigenschappen van de cursist, de opzet van de training en de werkomgeving. Deze hebben ook via de mate van leren en onthouden een indirect effect op transfer (Baldwin & Ford, 1988).

Het model van Baldwin en Ford is in de loop der jaren door veel onderzoekers aangevuld en verfijnd. De indeling van inputvariabelen in de categorieën eigenschappen



Figuur 2.1 Het transfermodel van Baldwin & Ford (1988)

van de cursist, opzet van de training en werkomgeving blijft hierbij nog steeds relevant (Goldstein & Ford, 2002). De eerste categorie inputfactoren die veelvuldig onderzocht is betreft de eigenschappen van de cursist. Baldwin en Ford presenteren in hun model drie eigenschappen van cursisten die de mate van transfer van het geleerde naar de praktijk blijken te beïnvloeden. In de eerste plaats noemen zij de algemene persoonlijke mogelijkheden van de cursist, waarmee zij doelen op de mogelijkheid van een persoon om de vaardigheden aan te leren ('ability'), in de tweede plaats de persoonlijkheidskenmerken van de cursist en in de derde plaats de motivatie om het geleerde in de eigen omgeving toe te passen. In het model van Baldwin en Ford wordt gesteld dat deze drie factoren direct van invloed zijn op de duurzaamheid en de generalisatie van het geleerde naar de praktijk, los van de mate waarin er tijdens de cursus daadwerkelijk geleerd is. Noe (1986) noemt als beïnvloedende factor voor de transfer naast het motivationele aspect ook nog de attitude van de cursist ten aanzien van de functie in het bedrijf en ten aanzien van de carrièremogelijkheden. Tannenbaum en Yukl (1992) noemen in hun overzicht van trainingsonderzoek als belangrijkste cursistkenmerken de capaciteiten en vaardigheden van de cursist, de motivatie om vaardigheden te leren en toe te passen en de self-efficacy ten aanzien van het geleerde. Uit een reviewartikel van Quiñones (1997) kwamen de variabelen trainingsmotivatie, self-efficacy en rechtvaardigheidsperceptie als belangrijkste transfer-beïnvloedende cursistkenmerken naar voren. Het effect van rechtvaardigheidsperceptie op transfer bleek met name via trainingsmotivatie te lopen. Een overeenkomst tussen de genoemde auteurs is dat zij allen een belangrijke plaats toekennen aan de factoren motivatie en self-efficacy.

Ook kenmerken van de training zijn van invloed op de mate waarin transfer van het geleerde zal plaatsvinden. In de eerste plaats zijn de leerprincipes die in de training worden toegepast van belang voor de mate van transfer. Zo veronderstelt men dat een opzet waarbij de cursisten al tijdens de training actief kunnen oefenen met nieuw gedrag tot een grotere transfer zal leiden dan trainingen waarbij dit niet het geval is (Cascio, 1998). Het gebruik van modeling blijkt de transfer eveneens te bevorderen (Tziner, Haccoun & Kadish, 1991). Ook de trainingsopbouw, dus de volgorde waarin trainingsonderdelen worden aangeboden, kan invloed hebben op de transfer. Een belangrijk punt bij de opzet van trainingen is ook dat de inhoud ervan goed is afgestemd op het niveau van de cursisten en op wat er in de praktijk van cursisten wordt verwacht.

Als cursisten 'gewapend' met nieuwe vaardigheden uit een training komen hebben zij in het meest gunstige geval het sterke voornemen die vaardigheden in de praktijk te gaan toepassen (Hoekstra, 1998). Hoewel voornemens gezien mogen worden als krachtige voorspellers van gedrag (Ajzen, 1985), wordt toch algemeen erkend dat belemmerende en bevorderende factoren in de omgeving een sterke invloed hebben op het al dan niet toepassen van dit gedrag. Baldwin en Ford benadrukten in dit verband twee factoren in de werkomgeving die van directe invloed zijn op de transfer, te weten 'steun uit de omgeving' en de 'mogelijkheid tot toepassen van de vaardigheden'. Ford, Quiñones, Segó & Speer Sorra (1992) vonden dat hoe meer steun ontvangen werd, hoe gemakkelijker de vaardigheid in de praktijk werd toegepast. Bij 'steun uit de omgeving' kan men zowel denken aan materiële als immateriële steun. Materiële steun kan bijvoorbeeld een financiële beloning zijn en immateriële steun kan de steun van een geliefde of supervisor zijn. Ook de gelegenheid tot toepassen van vaardigheden is van groot belang voor de transfer van de geleerde vaardigheden.

Nadat vaardigheden zijn geleerd, moet de deelnemer de kans krijgen om deze vaardigheden dan ook daadwerkelijk toe te passen. Hierbij is het van belang dat de cursist niet alleen (passief) wacht op een situatie waarin hij de vaardigheden kan toepassen. Hij dient ook (actief) op zoek te gaan naar mogelijkheden daartoe. Dan is de kans op transfer het grootst. De mate waarin mensen de gelegenheid tot toepassen ervaren is weer afhankelijk van andere variabelen. Uit het onderzoek van Ford et al. (1992) blijkt bijvoorbeeld dat self-efficacy en steun vanuit de omgeving (vooral steun van supervisors) van invloed is op de ervaren gelegenheid tot toepassen van nieuw gedrag.

Het lijkt logisch dat de trainingsoutput, dus de mate waarin kennis, houding en vaardigheden zijn veranderd, van invloed is op de mate van transfer. Naarmate een cursist de trainingsinhoud beter heeft geleerd, lijkt de kans op toepassen van het geleerde groter. Veel studies ondersteunen deze gedachtegang (zie overzichtsartikelen van Baldwin & Ford, 1988; Colquit et al., 2000). De relatie tussen trainingsoutput en transfer is echter niet zo sterk en komt niet zo consequent voor als men zou verwachten (Alliger & Janak, 1989; Tracey, Tannenbaum & Kavanagh, 1995; May & Kahnweiler, 2000; Essary, 2001). Naarmate de complexiteit van de taak groter is, blijkt de relatie minder sterk (Tsjakovic & Luthans, 1998).

2.5 Relevantie van de theorieën voor dit onderzoek

De in dit hoofdstuk behandelde theorieën vormen het theoretisch kader voor het onderhavige onderzoek. De sociaal leertheorie vormt aan de basis van de trainingsmethode die is toegepast bij het ontwikkelen van de cursus Gespreksvoering (zie hoofdstuk 3). De self-efficacy theorie en de 'expectancy-value' theorie en het transfermodel van Baldwin & Ford zijn gebruikt bij de ontwikkeling en keuze van de onderzoeksinstrumenten (zie hoofdstuk 4) en bij het opstellen van hypothesen bij de verschillende empirische hoofdstukken (zie hoofdstuk 5, 6 en 7). In het nu volgende hoofdstuk gaan we in op de ontwikkeling van de cursus Gespreksvoering en van de zelfinstructieonderdelen daarbij.

Hoofdstuk 3

De ontwikkeling van de cursus Gespreksvoering

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een beschrijving gegeven van de ontwikkeling van de cursus Gespreksvoering van de OUNL die in dit onderzoek centraal staat. We gaan achtereenvolgens in op de doelen en de doelgroep (3.2), de trainingsmethode (3.3) en op verschillende keuzes die zijn gemaakt bij de ontwikkeling van de cursus, met name ten aanzien van het daarbij ontwikkelde zelfinstructieprogramma (3.4). Tenslotte volgt een totaaloverzicht van de cursus (3.5).

3.2 Doelen en doelgroep van de cursus Gespreksvoering

In de cursus Gespreksvoering leren Psychologiestudenten het professionele gesprek effectief te gebruiken in verschillende situaties die voor een psycholoog relevant zijn. Het algemene doel van deze cursus is het vergroten van de gespreksvaardigheid van deelnemers. Dit algemene doel wordt nader gespecificeerd in de volgende drie hoofd-doelstellingen (Hommes et al., 1995).

1. *Het vergroten van kennis en inzicht.* Het gaat hierbij zowel om het vergroten van kennis en inzicht op het gebied van effectieve communicatie in het algemeen als meer specifiek om het vergroten van kennis en inzicht betreffende het doel en de functies van gespreksvaardigheden en modellen.
2. *Het bevorderen van een juiste houding of attitude bij verschillende gespreksituaties.* Voor een effectieve communicatie is het belangrijk dat studenten hun kennis en inzicht weten te vertalen in een juiste basishouding bij verschillende gespreksituaties. Zo zal bijvoorbeeld een adviesgesprek over een persoonlijk probleem vragen om een meer empathische houding, terwijl een beoordelingsgesprek een meer zakelijke houding vereist.
3. *Uitbreiding en verbetering van het gedragsrepertoire; leren beheersen van gespreksvaardigheden en gespreksmodellen.* In de cursus wordt onderscheid gemaakt tussen luistervaardigheden, regulerende vaardigheden en zendervaardigheden. De vaardigheden worden hierbij gezien als de elementaire bouwstenen voor het voeren van een effectief gesprek. In de gespreksmodellen, die in de cursus behandeld worden, worden de verschillende gespreksvaardigheden geïntegreerd toegepast. Er worden gespreksmodellen aangeboden voor informatievergarende gesprekken, adviesgesprekken, slecht-nieuwsgesprekken en beoordelings- en functioneringsgesprekken.

De cursus is bedoeld voor studenten psychologie van de Open Universiteit Nederland. De cursus behoort tot het verplichte basisdoctoraal programma van de studie Psychologie. De cursus mag alleen worden gevolgd door studenten die het propedeuseprogramma hebben afgerond.

3.3 Trainingsmethode bij gesprekstrainingen

In aansluiting bij de eerder effectief gebleken trainingen van de afdeling ITP van de Rijksuniversiteit Groningen (Van der Molen, Smit, et al., 1995) is gekozen voor de sociaal leertheoretische benadering (Bandura, 1977) als uitgangspunt voor de ontwikkeling van de cursus Gespreksvoering (zie hoofdstuk 2). Op grond van de principes uit de sociaal leertheorie ontwikkelde Ivey in de jaren zeventig een methode voor het aanleren van gespreksvaardigheden aan hulpverleners. In deze 'microtrainingsmethode' (Ivey, 1971; Ivey & Authier, 1978) wordt de complexe vaardigheid van het voeren van een hulpverleningsgesprek opgedeeld in concreet omschreven deelvaardigheden (skills). Voor het aanleren van deze vaardigheden wordt in de microtrainingsmethode gebruik gemaakt van de leerprincipes van Bandura (1977): het leren van de consequenties van gedrag en het leren door het observeren van gedrag. Lang en Van der Molen hebben de microtrainingsmethode als uitgangspunt genomen voor de ontwikkeling van gespreksvaardigheidstrainingen voor diverse doelgroepen. Hierbij hebben zij de methode, die oorspronkelijk werd gebruikt in één op één situaties van supervisor met student, aangepast en uitgebreid voor groepsgewijze trainingen en verder verfijnd tot de zogenaamde Cumulatieve Microtrainingsmethode (CMT) (Lang & Van der Molen, 1992). Hieronder volgt een beschrijving van de belangrijkste kenmerken van de CMT.

De Cumulatieve Microtrainingsmethode (CMT)

In navolging van Ivey wordt het algemene begrip gespreksvaardigheid in de CMT opgedeeld in een reeks van minder complexe deelvaardigheden. Het gebruik van deze deelvaardigheden heeft verschillende voordelen. In de eerste plaats biedt het een kader voor het analyseren van het gesprek. Het gesprek kan worden ingedeeld in een serie acties van hulpverlener en cliënt. Voor iedere actie van de hulpverlener kan men nagaan welke vaardigheid deze gebruikt, of de vaardigheid hier adequaat is, in hoeverre deze voldoet aan een aantal belangrijke kenmerken en wat het effect is van het gebruik ervan. Het opdelen van het hele gesprek in verschillende deelvaardigheden geeft de student meer inzicht in de complexe vaardigheid van het voeren van een gesprek. Een tweede voordeel van het gebruik van deelvaardigheden is dat studenten en docenten hiermee de beschikking krijgen over een eenduidig begrippenapparaat waardoor de eenduidige communicatie tussen student en docent en daarmee het leerproces wordt bevorderd (Lang, 1997). Een laatste voordeel van het gebruik van deelvaardigheden, is dat het de vorming van mentale programma's voor de complexere vaardigheden bevordert (De Groot, 1978). Onder een mentaal programma verstaat De Groot een in het geheugen opgeslagen vermogen om in bepaalde situaties met bepaald gedrag te reageren. Bij zijn beschrijving van de 'motor reproductie processen' geeft Bandura (1977) al aan dat het voor het totstandkomen van complexe nieuwe gedragingen essentieel is dat men de benodigde deelvaardigheden hiervoor reeds bewust beheerst.

Zo kan men door het aanleren van steeds meer deelvaardigheden uiteindelijk de totale vaardigheid van 'het voeren van een gesprek' leren toepassen. Lang en Van der Molen kozen in hun CMT, zoals de naam al aangeeft, voor een cumulatieve aanpak bij het aanleren van de vaardigheden. De student begint met één vaardigheid en bij iedere volgende stap wordt een nieuwe vaardigheid aan het repertoire toegevoegd. Zo leert de student direct om de vaardigheden geïntegreerd in een gesprek toe te passen, terwijl de complexiteit toch binnen de perken wordt gehouden doordat slechts één vaardigheid nieuw is en extra aandacht kan krijgen. Het aanleren van de deelvaardigheden gebeurt bij de CMT in een vaste opbouw van activiteiten.

1. *Theorie*. Studenten beginnen met het bestuderen van *theorie* over de betreffende vaardigheid. Een eerste functie hiervan is de totstandkoming van het theoretisch kader rondom die vaardigheid (belangrijk voor het aandachts- en geheugenproces). Elementen van dat kader betreffen het doel, de kenmerken, de functie en de specifieke effecten van de vaardigheid op het verloop van het gesprek. Hierdoor worden ook motivationele processen beïnvloed: de student begint het nut van de vaardigheid in te zien.
2. *Videovoorbeelden*. Na het bestuderen van de theorie krijgen studenten *videovoorbeelden* te zien van het gebruik van de vaardigheid. Door middel van deze videovoorbeelden wordt het leerprincipe 'modeling' toegepast. Studenten zien voorbeelden van functioneel en niet-functioneel gebruik van de vaardigheden en zien tevens de effecten hiervan op het gesprek. Zo kunnen zij zich een mentaal beeld vormen van hoe het gedrag er wel of niet uit zou moeten zien. Ook ontvangen zij indirect (via het observeren van de consequenties voor de hulpverlener op de video) reinforcement van het functionele gedrag. Tenslotte heeft het observeren van effectief toegepast gedrag als doel de self-efficacy van de studenten te verhogen.
3. *Nabespreking*. Na het bekijken van de videovoorbeelden wordt een nabespreking gehouden waarin de voorbeelden worden *geanalyseerd en geëvalueerd*. Hierdoor wordt de aandacht van studenten specifiek gericht op de belangrijkste punten in het gedrag van de hulpverlener (belangrijk voor attentional en retentional processen) en worden ook de effecten van dit gedrag expliciet benadrukt (versterking van motivation processes). Op deze manier wordt de vorming van mentale programma's gestimuleerd.
4. *Deeloefeningen*. Vervolgens oefenen studenten onderdelen van de vaardigheid in *deeloefeningen*. Door middel van korte inleidende (droogzwem)oefeningen worden lastige aspecten van een vaardigheid extra belicht en geoefend, nog zonder de context van het gesprek. Studenten ontvangen hierbij direct feedback. Door middel van deze feedback kan positieve bekrachtiging worden gegeven op het correct toepassen van de betreffende vaardigheid, hetgeen onder andere bevorderlijk is voor de self-efficacy en wordt het inzicht van studenten in de vaardigheid uitgebreid. Ook leren zij de mentale programma's tijdens deze oefeningen omzetten in gedrag (motor reproduction proces).
5. *Rollenspelen*. In *rollenspelen* oefenen studenten de nieuwe vaardigheid en daarbij ook de eerder geleerde vaardigheden. De nieuwe vaardigheid staat echter centraal en krijgt de meeste aandacht. De rollenspelen vinden plaats in kleine groepjes van drie of vier studenten, waarbij één student de rol van psycholoog speelt, één student de rol van cliënt en de rest observeert. Studenten ervaren in het rollenspel zelf hoe de toepassing van de vaardigheid hen af gaat en welke positieve of negatieve con-

sequenties hun gedragingen hebben in het gesprek. Het motor reproduction proces wordt verder geactiveerd. Het leerproces van de observatoren wordt hierbij ook beïnvloed doordat deze zo gedetailleerd mogelijk observeren welke vaardigheden op welke wijze worden toegepast en wat het effect hiervan is op het gesprek.

6. In een nabespreking van het rollenspel krijgt de student vervolgens *feedback* op zijn gedrag. Deze feedback wordt gegeven door de medestudent die het gesprek heeft geobserveerd en indien mogelijk door een aanwezige trainer. Ook de tegenspeler in het rollenspel kan aanvullende feedback geven. Bij het geven van feedback wordt het toepassen van de vaardigheden tijdens het rollenspel nabesproken aan de hand van de theoretische aspecten ervan. Er wordt nagegaan in hoeverre de toepassing van een vaardigheid in dit geval effectief was (positieve bekrachtiging) en hoe de effectiviteit eventueel verbeterd zou kunnen worden. De feedback wordt in eerste instantie gegeven door een medestudent, die hierdoor het gedrag en de effecten expliciet leert analyseren en benoemen. Indien aanwezig geeft de trainer een aanvulling op de feedback. Door in ieder geval ook positieve bekrachtiging te geven stimuleert de observator de motivatie en de self-efficacy van de student ten aanzien van de toepassing van de vaardigheid.
7. *Leerpunten*. Na afloop van het rollenspel krijgt de student een overzicht van diens *leerpunten*. Hierbij wordt door de observator (en eventueel trainer) een overzicht gegeven van de goede en minder goede aspecten van het toepassen van een vaardigheid. De student kan op basis hiervan een individueel leerdoel stellen voor de volgende oefenronde.

3.4 Ontwikkeling van het Zelfinstructieprogramma

Bij de ontwikkeling van de cursus Gespreksvoering voor de doelgroep van de OUNL moest een training worden gemaakt die aansloot bij een aantal specifieke kenmerken van afstandsonderwijs. Deze specifieke kenmerken zijn:

- de studenten moeten de cursus zoveel mogelijk op een door henzelf gekozen tijd en plaats kunnen volgen
- er is relatief weinig professionele begeleiding beschikbaar (ca. 9 contacturen per student)
- er kan een groot beroep worden gedaan op de motivatie en zelfstandigheid van de student
- er kan gebruik worden gemaakt van ervaring van studenten met gesprekken in werksituaties.

Gezien de positieve effecten van de CMT (Van der Molen, Smit, et al., 1995; Smit, 1995) en het feit dat deze trainingsvorm goed aansloot bij eerder ontwikkelde zelfinstructieprogramma's (Hommes et al., 1994; Bosker et al., 1995) werd deze methode als uitgangspunt genomen bij de ontwikkeling van een zelfinstructiemethode voor de onderhavige cursus. Hierbij is gekozen voor een opbouw waarbij de studenten eerst deelvaardigheden aanleren (in opklimmende moeilijkheidsgraad) en deze vaardigheden vervolgens geïntegreerd leren toepassen in verschillende gespreksmodellen.

Voor de ontwikkeling van het zelfinstructieprogramma is in de eerste plaats gekozen welke onderdelen van de training door studenten individueel in eigen tijd en plaats

konden worden uitgevoerd. Dit bleek mogelijk voor het aanbieden van theorie, video-modellen, video-nabespreking en droogzwem oefeningen. De rol van de trainer kon in deze onderdelen worden vervangen door het gebruik van een concreet uitgewerkt draaiboek met theorie, oefeningen en feedback in combinatie met videofragmenten waarin voorbeelden van de vaardigheden te zien zijn.

Voor het daadwerkelijk oefenen van de gespreksvaardigheden in rollenspelen en het ontvangen van feedback hierop is echter interactie met anderen noodzakelijk. Daarom werd gekozen voor practicumbijeenkomsten. Aangezien de begeleiding beperkt moest blijven en de zelfwerkzaamheid van de OUNL studenten relatief groot is, werd vervolgens gezocht naar een practicumvorm waarbij studenten een deel van de bijeenkomsten zonder trainer konden uitvoeren. Dit heeft geresulteerd in een zelfinstructieprogramma van acht bijeenkomsten van ieder drie uur. Van die acht bijeenkomsten staan er slechts drie onder leiding van een professionele trainer: bijeenkomst 1, 5 en 8. De overige bijeenkomsten worden niet begeleid; het programma is zo zelfinstruerend dat studenten het als groep zonder begeleiding kunnen doorlopen.

De rol van de professionele trainer in de onbegeleide bijeenkomsten wordt op verschillende manieren opgevangen. Daartoe is eerst nagegaan wat de rol van de trainer is bij de verschillende trainingsonderdelen. Uit literatuur op het gebied van het opleiden van trainers en docenten leidde Bogaard (1999) zes taken af die relevant zijn bij het begeleiden van gesprekst rainingen:

1. het aanbrengen en bewaken van de structuur van het trainingsprogramma
2. het geven van informatie
3. het scheppen van oefensituaties
4. het scheppen van een stimulerende en constructieve leeromgeving
5. het vertonen van modelgedrag
6. het geven van feedback

De eerste taak van de trainer is het structureren van de bijeenkomst. De trainer geeft aan wat er gaat gebeuren en zorgt dat het programma doelgericht binnen de beschikbare tijd verloopt. Een tweede taak is het geven van informatie, zowel inhoudelijk over de lesstof als over het programma zelf. Om bij deze beide taken de afwezigheid van de trainer te ondervangen, krijgen bij iedere bijeenkomst twee studenten de rol van regisseur toebedeeld. Eén van hen heeft als opdracht om de structuur van het programma te bewaken, de ander om de oefenstof van die bijeenkomst inhoudelijk extra goed voor te bereiden en tijdens de bijeenkomst toe te lichten en waar nodig te verduidelijken. De regisseurs krijgen hiervoor aanvullende informatie van de trainer en kunnen bij vragen contact opnemen met de trainer. Het trainingsprogramma zelf is vastgelegd in een draaiboek (zelfinstructieprogramma) voor de bijeenkomsten (Homes et al., 1995) dat alle cursisten in hun bezit hebben.

Een derde taak van de trainer is het creëren en begeleiden van oefensituaties. Tijdens trainingen dient de trainer ervoor te zorgen dat de deelnemers voldoende mogelijkheid krijgen tot het oefenen in gevarieerde oefensituaties. Bij gesprekst rainingen gaat het hierbij voornamelijk om rollenspelen. In het zelfinstructieprogramma worden deze oefensituaties ingebouwd in het programma van de bijeenkomsten.

Een vierde taak van de trainer is scheppen van een stimulerende en constructieve leeromgeving. De trainer probeert hiermee sturing te geven aan het groepsproces en aan het individuele leerproces van de verschillende deelnemers. Zo zal een

trainer moeten interveniëren als mensen letterlijk of figuurlijk lijken 'af te haken' bij de training. De interventie moet er dan op gericht zijn de persoon weer bij de groep en bij de training te betrekken. Er zijn verschillende situaties denkbaar waarbij dit kan gebeuren, bijvoorbeeld wanneer iemand veel moeite heeft met de stof, of qua ervaring of persoonlijkheid de aansluiting bij de groep mist of wanneer er wrijving of conflicten ontstaan tussen deelnemers. Dergelijke situaties kunnen zowel een negatieve invloed hebben op de trainings- en toepassingsmotivatie van de deelnemers als op hun self-efficacy. In dergelijke situaties kan een trainer interventies plegen zoals een nadrukkelijker gebruik van positieve feedback op goed uitgevoerd gedrag, extra uitleg bij de leerstof, het bespreken van eventuele twijfels van een student of het bespreken van problemen tussen studenten. Voor deze taak is het nodig dat de trainer kan overzien hoe het groeps- en leerproces van de deelnemers zich ontwikkelt en hier flexibel en deskundig op reageert. Deze rol kan niet door de deelnemende studenten zelf worden vervuld, noch kan deze standaard worden ingebouwd in het zelfinstructieprogramma. Ook Schönrock-Adema (2002) concludeert dat. Zij analyseerde de taken van de trainer bij gesprekst raining aan de hand van de functies van onderwijs (Vermunt, 1992). Daarbij kwam zij tot de conclusie dat de docent onmisbaar is bij het opbouwen van een bevorderend affectief klimaat en het reguleren van leerprocessen bij de deelnemers. Aangezien de rol van de trainer op het gebied van het begeleiden van het groeps- en leerproces niet volledig vervangen kan worden, is ervoor gekozen om de bijeenkomsten niet geheel zonder begeleiding te laten verlopen en drie van de acht bijeenkomsten onder begeleiding te laten plaatsvinden.

Een vijfde taak van de trainer is het vertonen van modelgedrag. Dit houdt in dat de trainer in diens gedrag een voorbeeld geeft van vaardigheden die in de training aan bod komen. Bij een gespreksvaardigheidstraining kan een trainer bij zijn interacties met de groep bijvoorbeeld gebruik maken (en daarmee voorbeelden geven) van parafrases, samenvattingen, open vragen, etc. In het zelfinstructieprogramma zijn voorbeelden van de vaardigheden opgenomen op een videoband. Het extra modelgedrag dat de trainer tijdens de bijeenkomsten vertoont, vindt alleen plaats gedurende de drie begeleide bijeenkomsten.

De zesde taak van de trainer is het geven van extra feedback op de tijdens de rollenspelen geoefende vaardigheden. Minder aanwezigheid van de trainer bij rollenspelen betekent dat in het zelfinstructieprogramma de kwaliteit van de feedback van medestudenten een belangrijker rol krijgt. Om de kwaliteit van de feedback te optimaliseren wordt in de cursus gebruikt gemaakt van een extra observatieopdracht en van voorgestructureerde observatieformulieren die tot doel hebben om studenten te helpen bij het genereren en geven van feedback. Bovendien geeft de trainer tijdens de eerste bijeenkomst zelf een demonstratie van de rol van observator.

In aanvulling op de zes taken uit het onderzoek van Boogaard is nog een zevende trainerstaak te onderscheiden (persoonlijke communicatie G. Lang, 16 oktober 2002). Tijdens de rollenspelen stuiten studenten soms op vragen over de inhoudelijke psychologische aanpak van de nagespeelde situatie (bijvoorbeeld: was dit advies van mij verstandig in deze situatie?). Alhoewel de gesprekstechniek centraal staat in deze cursus en de inhoudelijke aanpak derhalve een secundaire positie inneemt, kunnen deze inhoudelijke vragen veel tijd en aandacht opeisen bij de nabespreking. Bij begeleide gesprekst rainingen kan de trainer dergelijke afleidende vragen, indien nodig, snel beantwoorden en de nabespreking weer sturen in de richting van het hoofddoel: het

leren beheersen van de gespreksvaardigheden. In het zelfinstructieprogramma wordt in de instructie aan studenten benadrukt dat inhoudelijke vragen niet uitgebreid tijdens de nabespreking behandeld moeten worden; wel hebben studenten de gelegenheid om deze vragen na afloop van de bijeenkomst per telefoon of e-mail voor te leggen aan de begeleider.

3.5 Beschrijving van de cursus Gespreksvoering

Op grond van de in paragraaf 3.4 beschreven afwegingen is de cursus Gespreksvoering ontwikkeld voor het curriculum Psychologie van de OUNL. In deze laatste paragraaf geven we in het kort een overzicht van deze cursus.

De cursus bestaat uit het bestuderen van literatuur en het volgen van een practicum van acht bijeenkomsten (voor overzicht zie schema 3.1). Als cursusmateriaal ontvangt iedere student een 'tekstboek' (Van der Molen, Kluytmans, et al., 1995), een zelfinstructieprogramma (Hommes et al., 1995), een videoband en rolbeschrijvingen. De aansturing van het practicum vindt plaats door middel van het zelfinstructieprogramma. Hierin staat een introductie tot de cursus, en beschrijving van de practicum-bijeenkomsten (inclusief de voorbereiding die per bijeenkomst nodig is) en aanvullende informatie in de vorm van bijlagen. Er zijn bijvoorbeeld bijlagen met instructies voor het observeren van rollenspelen en het geven van feedback daarbij, voorbeeldverslagen en voorbeeldtentamens.

Schema 3.1 Overzicht van de practicumbijeenkomsten.

Bijeenkomst 1: Inleiding en luistervaardigheden. (begeleid)

Kennismaking, demonstratie van feedback geven, oefenen met aandachtgevend gedrag en vragen stellen.

Bijeenkomst 2: Luistervaardigheden (vervolg)

Oefenen met parafraseren, reflecteren van gevoel en samenvatten.

Bijeenkomst 3: Regulerende vaardigheden

Oefenen met gesprek openen, terugkoppelen naar doelen, hardop denken, situatie verduidelijken en gesprek afsluiten.

Bijeenkomst 4 : Zendervaardigheden

Oefenen met de vaardigheden verzoeken doen, opdrachten geven, reageren op verzoeken, reageren op opdrachten, kritiek geven, reageren op kritiek, bezwaar maken, reageren op bezwaren.

Bijeenkomst 5: Het informatievergarend gesprek (begeleid)

Oefenen met geïntegreerd gebruik van de vaardigheden in een informatievergarend interview.

Bijeenkomst 6: Het adviesgesprek

Oefenen met geïntegreerd gebruik van de vaardigheden in een adviesgesprek.

Bijeenkomst 7: Het slecht-nieuwsgesprek

Oefenen met geïntegreerd gebruik van de vaardigheden in een slecht-nieuwsgesprek.

Bijeenkomst 8: Het functioneringsgesprek (begeleid)

Oefenen met geïntegreerd gebruik van de vaardigheden in een functioneringsgesprek.

Ter voorbereiding van iedere practicumbijeenkomst bestuderen de deelnemers eerst een gedeelte uit het tekstboek bij de cursus. Dit boek, getiteld: *Gespreksvoering: Vaardigheden en modellen*, is speciaal voor de cursus geschreven door Van der Molen, Kluytmans et al. (1995). Het negen hoofdstukken tellende boek bevat theorie over algemene aspecten van communicatie, over de gespreksvaardigheden die in het practicum geoefend worden en over de gespreksmodellen die aan bod komen.

Na het bestuderen van de betreffende leerstof in het tekstboek bekijken de studenten enkele videofragmenten met voorbeelden van de vaardigheden of het gespreksmodel op de videoband. De fragmenten bevatten zowel goede als slechte voorbeelden van het gebruik van de vaardigheden en modellen. Het zelfinstructieprogramma geeft gedetailleerde instructies voor het bekijken en observeren van de fragmenten. Ook bevat het een terugkoppeling bij de fragmenten. Door het vergelijken van hun eigen observaties met die uit het zelfinstructieprogramma, leren studenten vaardigheden herkennen, benoemen en evalueren.

Om gerichte oefening van de vaardigheden mogelijk te maken wordt tijdens de bijeenkomsten soms gewerkt met voorgeschreven rollen voor de tegenspeler van de persoon die oefent. In deze voorgeschreven rollen is soms specifieke informatie 'ingebouwd' die functioneel is voor de oefening van de gespreksvaardigheid of het gespreksmodel. Bij enkele bijeenkomsten moeten de deelnemers voorafgaand aan de bijeenkomst dan ook een rol voorbereiden aan de hand van rolbeschrijvingen die tijdens voorgaande bijeenkomsten worden uitgereikt.

Tijdens het practicum komen studenten samen in een studieceterum van de OUNL. Hierbij doorlopen ze de bijeenkomsten zoals beschreven in het zelfinstructieprogramma. Het programma bevat een vaste opbouw met als onderdelen: een korte recapitulatie van de lesstof en het bespreken van vragen hierover, een korte inleidende oefening, rollenspelen en tenslotte een plenaire nabespreking van de rollenspelen.

Als afsluiting van het practicum voeren studenten na de achtste bijeenkomst nog één gesprek met een medestudent. Hierover schrijven zij een eindverslag bestaande uit een transcript en analyse van het gesprek. Op grond van de analyse schrijven ze een evaluatie uitmondend in leerpunten.

Na het bestuderen van het tekstboek en deelname aan het practicum kunnen studenten zich inschrijven voor het tentamen bij de cursus. Dit tentamen vindt individueel plaats op een OUNL-studieceterum. Voor het tentamen wordt gebruik gemaakt van een gecomputeriseerde tentamenbank (SYS) waaruit voor iedere student een individueel tentamen wordt samengesteld. Het tentamen bevat 60 drie-keuze vragen die betrekking hebben op de inhoud van de cursus.

HOOFDSTUK 4

Methode

4.1 Inleiding

In deze dissertatie worden verschillende studies beschreven waarbij gebruik is gemaakt van één overkoepelende onderzoeksopzet. In het onderzoek hadden we twee doelstellingen voor ogen. In de eerste plaats wilden we inzicht krijgen in de effectiviteit van het zelfinstructieprogramma bij de cursus Gespreksvoering van de OUNL in vergelijking tot de effectiviteit van een cursus met begeleide bijeenkomsten. We waren hierbij met name geïnteresseerd in de effectiviteit ten aanzien van het vergroten van de gespreksvaardigheid, self-efficacy en motivatie van de deelnemers en ten aanzien van het bevorderen van de transfer. In de tweede plaats wilden we onderzoeken in hoeverre de self-efficacy van deelnemers en hun motivatie tot het aanleren en toepassen van vaardigheden van invloed was op het vergroten van de gespreksvaardigheid en de toepassing daarvan in de praktijk. Uit deze doelstellingen zullen in de hoofdstukken 5 tot en met 7 specifieke onderzoeksvragen worden afgeleid. Voor het beantwoorden van de verschillende onderzoeksvragen en hypothesen is echter gebruik gemaakt van dezelfde interventie, dezelfde groep proefpersonen en deels ook van dezelfde metingen. Om die reden zal in dit hoofdstuk een beschrijving worden gegeven van de basiselementen van de onderzoeksmethode. Hierbij wordt ingegaan op de globale onderzoeksopzet, de interventie, de proefpersonen, de procedure en de instrumenten. In de daarna volgende hoofdstukken worden de onderzoeksdesigns bij de verschillende onderzoeksvragen meer in detail beschreven.

4.2 Globale onderzoeksopzet

Voor de basisopzet in dit onderzoek is gebruikgemaakt van twee vergelijkingsgroepen, bestaande uit deelnemers aan het zelfinstructiepracticum Gespreksvoering (ZIP) en deelnemers aan een begeleide variant van het practicum Gespreksvoering (BP). Voorafgaand aan en na afloop van de practica werden bij beide groepen de variabelen gespreksvaardigheid, motivatie en self-efficacy gemeten. De toewijzing van proefpersonen aan de condities kon om praktische redenen niet geheel worden gerandomiseerd. Dit hing samen met het feit dat de practica werden georganiseerd op verschillende locaties (OUNL studiecetra) verspreid over het land. De toewijzing aan de practicumgroepen vond dan ook plaats op grond van de regio van de woonplaats van de deelnemer. Zo ontstonden 21 practicumgroepen (12 ZIP-groepen en 9 BP-groepen). De toewijzing van deze practicumgroepen aan beide condities vond wel zo veel mogelijk at random plaats, maar was soms afhankelijk van de beschikbaarheid van begeleiders. Om die reden is sprake van een quasi-experimenteel pretest-posttest design met twee vergelijkingsgroepen (Cook & Campbell, 1979).

Voor het verkrijgen van aanvullende informatie met betrekking tot specifieke onderzoeksvragen zijn nog enkele andere metingen verricht. Voor het onderzoek naar

de effectiviteit van de practica op de variabele gespreksvaardigheid is naast de twee vergelijkingsgroepen tevens een controlegroep opgenomen van studenten Psychologie aan de OUNL, die geen practicum Gespreksvoering volgden. Hierdoor is het mogelijk na te gaan in hoeverre de eventuele veranderingen in gespreksvaardigheid zijn toe te schrijven aan de interventies, in dit geval de practica. Verder heeft voor het registreren van veranderingen in motivatie en self-efficacy tijdens het practicum bij een aantal deelnemers tevens een meting halverwege het practicum plaatsgevonden. Voor het bepalen van de transfer van de geleerde gespreksvaardigheden naar de praktijk en voor het registreren van de motivatie en self-efficacy na enige tijd is één jaar na de cursus een follow-up meting uitgevoerd bij de ZIP- en de BP-groep.

4.3 Interventie

Om de effecten van het zelfinstructiepracticum (ZIP) te kunnen vergelijken met die van een traditioneel begeleid practicum (BP) is de cursus Gespreksvoering gedurende het studiejaar 2000-2001 in twee varianten uitgevoerd, met als verschil tussen beiden de mate van begeleiding.

4.3.1 ZIP

De ZIP-groepen bestonden uit negen tot vijftien studenten die het practicum geheel volgden volgens het zelfinstructieprogramma zoals beschreven in hoofdstuk 3. De begeleider was aanwezig tijdens bijeenkomst 1, 5 en 8. Tijdens de overige bijeenkomsten werkten de studenten aan de hand van het draaiboek met twee studenten in de rol van regisseur. De begeleiding van bijeenkomst 1, 5 en 8 was in handen van studiebegeleiders van de OUNL met ervaring in het geven van dit practicum. Het betreft hier een groep van negen docenten, werkzaam bij de OUNL, die sinds 1995 de begeleiding van dit practicum verzorgt in verschillende regio's in het land.

4.3.2 BP

De BP-groepen, ook bestaand uit negen tot vijftien studenten, volgden hetzelfde cursusprogramma als de ZIP-groepen, maar kregen begeleiding bij alle acht practicumbijeenkomsten. De begeleiding van deze groepen vond plaats door dezelfde negen OUNL-docenten als bij de ZIP-groepen. Eventuele verschillen in effectiviteit tussen BP en ZIP kunnen derhalve niet verklaard worden door verschillen tussen begeleiders. De bijeenkomsten 1, 5 en 8 werden op dezelfde manier uitgevoerd als bij de ZIP-groep, met als enige verschil dat de zelfinstructieprocedure en de rol van regisseur niet hoefde te worden uitgelegd. Tijdens bijeenkomst 2, 3, 4, 6 en 7 hoefden studenten niet als regisseur te fungeren, maar werd de inhoudelijke en procedurele begeleiding uitgevoerd door de studiebegeleider op dezelfde wijze als bij bijeenkomst 1, 5 en 8.

4.4 Proefpersonen

Proefpersonen in dit onderzoek waren alle mensen die zich in studiejaar 2000-2001 hebben ingeschreven voor de cursus Gespreksvoering van de OUNL. In totaal namen 285 proefpersonen deel aan het onderzoek, waarvan 214 vrouwen en 71 mannen. De

verdeling van mannen en vrouwen over de groepen staat weergegeven in tabel 4.1. De gemiddelde leeftijd was 38.7 jaar (ZIP: 38.3; BP: 39.0; Controlegroep: 38.6). De leeftijd van de proefpersonen varieerde tussen de 19 en 71 jaar ($SD = 7.8$). Er waren geen significante verschillen in de verdeling van de variabele geslacht en leeftijd over de drie onderzoeksgroepen.

Tabel 4.1 Aantal mannen en vrouwen in de conditie BP, ZIP en Controlegroep bij de voormeting.

	<i>BP</i>	<i>ZIP</i>	<i>Controle</i>	<i>Totaal</i>
man	25	38	8	71
vrouw	81	111	22	214
totaal	106	149	30	285

4.5 Procedure

Het onderzoek werd uitgevoerd onder coördinatie van één van de docenten die de cursus begeleidden. Voorafgaand aan het onderzoek werden alle studenten die zich voor het studiejaar 2000-2001 hadden ingeschreven voor de cursus Gespreksvoering via een brief op de hoogte gesteld van het onderzoek en om medewerking verzocht. In overleg met de Commissie voor Examens van de OUNL werd vastgesteld dat deelname aan het onderzoek voor studenten gold als vervanging voor het reguliere meerkeuze tentamen van de cursus Gespreksvoering. Deelname aan de nameting van de vaardigheidstoetsen met een minstens voldoende resultaat was dit studiejaar dan ook vereist voor het verkrijgen van de studiepunten. Studenten die op de nameting een onvoldoende cijfer haalden kregen de mogelijkheid van een schriftelijke hertoets in de vorm van het reguliere tentamen bestaande uit 40 meerkeuzevragen over het tekstboek bij de cursus.

De onderzoeksinstrumenten werden afgenomen door dezelfde negen docenten die de practicumgroepen begeleidden. Tijdens een pilotonderzoek (Hommes, De Bie, Kinderman, Mouton & Pouwelse, 2000) hadden deze docenten al ervaring opgedaan met deze onderzoeksafname. De betrokken docenten ontvingen van de onderzoekscoördinator een schriftelijke instructie voor de afname van de toetsen. Ook hield de onderzoekscoördinator regelmatig contact met de docenten om de afnames af te stemmen en te evalueren. De ingevulde vragenlijsten werden door de onderzoekscoördinator verzameld.

De voormeting bij de trainingsgroepen vond plaats bij 255 proefpersonen tijdens een bijeenkomst één week voor aanvang van het practicum, waarbij 149 het ZIP volgden en 106 het BP. Tijdens de voormeting werden respectievelijk een schriftelijke kennistoets, een videotoets voor het meten van gespreksvaardigheden en vragenlijsten voor het meten van self-efficacy en motivatie afgenomen.

Tijdens de vijfde practicumbijeenkomst kregen studenten feedback van de docent op hun resultaten bij de voormeting (videotoets en kennistoets). Hiervoor werd gekozen omdat studenten bij reguliere tentamens van de OUNL standaard gebruik kunnen maken van oefententamens. Op deze manier gold de voormeting van de kennistoets

en videotoets als oefententamen voor de eindtoets bij de nameting. Bovendien blijkt uit onderzoek van Vrugt, Langereis en Hoogstraten (1997) naar de invloed van self-efficacy op studieresultaten van psychologiestudenten dat self-efficacy de studieresultaten beter voorspelt wanneer eerst feedback is gegeven op het tentamen dat als voorspeller dient. Tijdens de vijfde bijeenkomst vulden de deelnemers ten behoeve van de tussenmeting ook nogmaals een vragenlijst voor motivatie en self-efficacy in. Om praktische redenen was deze tussenmeting niet bij alle groepen mogelijk. In totaal werden 111 tussenmetingen afgenomen bij de ZIP-groep en 82 bij de BP-groep.

De nameting vond wel bij alle groepen plaats en wel tijdens een bijeenkomst één week na het practicum. Door uitval van enkele deelnemers (ZIP uitval: $N = 7$, BP uitval: $N = 3$) werd deze meting uitgevoerd bij 142 ZIP-deelnemers en 103 BP-deelnemers. Hierbij werden wederom de videotoets, de kennistoets en de schalen voor self-efficacy en motivatie afgenomen.

Ongeveer een jaar na het volgen van de training kregen alle proefpersonen uit de trainingsgroepen die hadden deelgenomen aan de nameting een schriftelijke transfer-vragenlijst thuisgestuurd. Het responspercentage bij dit vervolgonderzoek was 59% (ZIP: $N = 86$, BP: $N = 58$).

Teneinde na te gaan in hoeverre deelname aan en feedback op de toetsen bij de voormeting zou leiden tot vooruitgang in scores bij de nameting is een controlegroep van 30 personen in het onderzoek betrokken. Het betrof studenten van de OUNL die nog niet hadden deelgenomen aan de cursus Gespreksvoering. Voor hen werden twee toetsbijeenkomsten belegd met een tussenpoos van negen weken, dezelfde periode als de lengte van het practicum bij de ZIP-en BP-groepen. Tijdens beide bijeenkomsten werden de kennistoets en videotoets afgenomen. Enkele weken na de voormeting kregen de deelnemers aan de controlegroep feedback op hun resultaten bij de voormeting conform de werkwijze bij de trainingsgroepen.

De antwoorden op de videotoets bij de voor- en nameting werden allen beoordeeld door drie onafhankelijke beoordelaars. Als score op de videotoets werd het gemiddelde van de drie beoordelingen genomen. De antwoorden op de meerkeuzevragen van de kennistoets werden beoordeeld door de betreffende docent van de practica gespreksvoering. De tentamencijfers werden samengesteld uit de combinatie van de scores op de videotoets en de kennistoets, waarbij beide scores in gelijke mate werden meegewogen. In schema 4.1 wordt de onderzoeksopzet weergegeven.

4.6 Constructie van de instrumenten

4.6.1 Constructie van instrumenten voor het meten van gespreksvaardigheid

Smit (1995) onderzocht de betrouwbaarheid, validiteit, en efficiëntie van drie typen instrumenten voor het toetsen van gespreksvaardigheid. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat, op grond van deze drie criteria, voor de toetsing op het niveau van basis-gespreksvaardigheden een combinatie van een schriftelijke kennis- en inzichttoets en een videotoets de voorkeur verdient. De videotoets is een instrument waarbij de student als reactie op videofragmenten met een actie van een 'cliënt' een vaardigheid moet formuleren (bijvoorbeeld: geef een parafrase bij dit fragment). De videotoets bleek te beschikken over een hoge betrouwbaarheid en voldoende begrips-

Schema 4.1 Onderzoeksofzet en aantallen proefpersonen per afname per groep.

	T1 voormeting	T2 tussenmeting	T3 nameting	T4 follow-up
ZIP	kennis & inzicht vaardigheid motivatie self-efficacy (N=149)	motivatie self-efficacy (N=111)	kennis & inzicht vaardigheid motivatie self-efficacy (N=142)	transfer motivatie self-efficacy (N=86)
BP	kennis & inzicht vaardigheid motivatie self-efficacy (N=106)	motivatie self-efficacy (N=82)	kennis & inzicht vaardigheid motivatie self-efficacy (N=103)	transfer motivatie self-efficacy (N=58)
Controle- groep	kennis & inzicht vaardigheid (N=30)		kennis & inzicht vaardigheid (N=30)	

Toelichting:

T1 = meting voorafgaand aan de training week 1

T2 = meting halverwege de training week 6

T3 = meting na afloop van de training week 10

T4 = follow-up 1 jaar na de training

validiteit. Een derde instrument dat in haar dissertatie werd onderzocht was de rollenspeltoets, waarin een student in een gestandaardiseerd rollenspel daadwerkelijk een gesprek voert in de rol van gespreksleider. Deze rollenspeltoets had weliswaar een hoge inhoudsvaliditeit en een zeer stimulerende werking op studenten, maar de generaliseerbaarheid van de gedragingen van de student in afzonderlijke rollenspeltoetsen bleek laag te zijn (zie ook Bögels, 1994; Vu & Barrows, 1994). Voor een betrouwbaar beeld van het gespreksvaardigheidsniveau zouden voor het toetsen van algemene gespreksvaardigheden minimaal vijf rollenspelen met vijf beoordeelaars per rollenspel moeten worden afgenomen (Smit, 1995; Smit & Van der Molen, 1996). Om deze reden en in verband met de uiterst tijdrovende afname en beoordeling van de rollenspeltoets was het gebruik van een rollenspeltoets in dit onderzoek niet haalbaar. Voor het meten van de gespreksvaardigheid zijn in dit onderzoek dan ook twee instrumenten gebruikt, een schriftelijke kennis- en inzichttoets (in het vervolg aangeduid als *kennistoets*) en een *videotoets*. Van beide toetsen waren om herkenning van de items bij de nameting te voorkomen twee parallelle versies (A en B) beschikbaar, waardoor de proefpersonen bij voor- en nameting een verschillende toets voorgelegd konden krijgen. Hieronder zullen beide instrumenten worden besproken.

Constructie van de kennistoets

De kennistoets meet kennis en inzicht in de basisgespreksvaardigheden. Voor de constructie van deze toets is gebruikgemaakt van tentamenitems uit de geautomatiseerde tentamenbank van de cursus Gespreksvoering. De tentamenbank bevat ca. 400 items over algemene aspecten van communicatie, over de gespreksvaardigheden en over gespreksmodellen, zoals behandeld in het boek van Van der Molen, Kluytmans, et al. (1995).

Uit de tentamenbank zijn vragen geselecteerd die gericht zijn op het meten van kennis over en inzicht in het gebruik van de gespreksvaardigheden en gespreksmodellen. In het pilotonderzoek (Hommes et al., 2000) werd aanvankelijk een versie met 25 items gebruikt. De interne consistentie van deze lijst bleek echter slechts matig te zijn. Ook in vergelijkbaar onderzoek van Van der Molen (1985), Edens (1994) en Smit (1995) bleek de interne consistentie van schriftelijke kennistoetsen matig. Teneinde de interne consistentie te verhogen, werd voor het huidige onderzoek gekozen voor een herziene lijst met twee parallelversies (A en B) van ieder 35 items.

Constructie van de videotoets

Voor de videotoets is gebruikgemaakt van een aangepaste versie van een instrument dat Schönrock-Adema ontwikkeld heeft ten behoeve van haar onderzoek naar de effecten van een zelfinstructieprogramma voor basisgespreksvaardigheden (Schönrock-Adema, 2002, studie 1). De videotoets bestaat uit 24 korte videofragmenten, waarin een acteur in de rol van cliënt recht in de camera kijkt en over een probleem of gebeurtenis vertelt. De proefpersoon moet zich voorstellen dat dit probleem of deze gebeurtenis aan hem/haar verteld wordt en dat hij/zij daarop moet reageren in de rol van gespreksleider. De proefpersoon krijgt hiervoor een testformulier waarop na afloop van elk fragment een adequate reactie voor een gespreksleider moet worden genoteerd (instructie is bijvoorbeeld: "Bekijk het volgende fragment en noteer hierbij een adequate gevoelsreflectie"). De 24 opdrachten hebben betrekking op de toepassing van basis- en regulerende gespreksvaardigheden die in de cursus aan bod komen. De belangrijkste aanpassing van de toets van Schönrock-Adema voor het huidige onderzoek betrof het schrappen van zes van de oorspronkelijke 30 fragmenten. De zes geschrapte fragmenten werden door Schönrock-Adema gebruikt om de vaardigheid concretiseren te meten. Deze vaardigheid wordt in de cursus Gespreksvoering van de OUNL echter niet als aparte vaardigheid aangeleerd.

Voor de beoordeling van de door de student/proefpersoon genoteerde vaardigheden werd gebruikgemaakt van een door Schönrock-Adema geconstrueerde antwoordsleutel. De adequaatheid van de antwoorden wordt beoordeeld op een driepuntsschaal (2 = goed, 1 = matig, 0 = fout). Deze antwoordsleutel werd voor het huidige onderzoek op enkele kleine punten aangepast aan de manier waarop de vaardigheden in de OUNL-cursus worden aangeleerd. Uit onderzoek van Schönrock-Adema (2002) over de gehele lijst en een pilotonderzoek (Hommes et al., 2000) over de aangepaste lijst kwam naar voren dat de twee parallelversies van de videotoets redelijk betrouwbaar waren (Cronbachs alpha van de aangepaste versie was voor versie A .80 en voor versie B .89) en dat de moeilijkheidsgraad vergelijkbaar was (aangepaste versie $t(65) = .21, ns$).

Iedere ingevulde videotoets werd met behulp van de antwoordsleutel gescoord door drie onafhankelijke beoordelaars. Alle beoordelaars (zes in totaal) waren student Psychologie aan de Rijksuniversiteit Groningen en hadden in het kader van hun studie een training in gespreksvoering gevolgd. De beoordelaars kregen vooraf een gezamenlijke training van ongeveer 10 uur. Tijdens de training bestudeerden de beoordelaars de videotoets en de antwoordsleutel. Vervolgens scoorden de beoordelaars een aantal videotoetsen uit het pilotonderzoek van Hommes et al. (2000) en werden de scores van de verschillende beoordelaars hierop vergeleken en doorgesproken. Op deze manier werd de wijze van scoren van de verschillende beoordelaars op elkaar afgestemd teneinde de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te maximaliseren.

4.6.2 Constructie van instrumenten voor het meten van self-efficacy

In dit onderzoek wordt self-efficacy gemeten op drie niveaus van specificiteit (zie par. 2.2), te weten (1) self-efficacy ten aanzien van gespreksvaardigheden, (2) sociale self-efficacy en (3) algemene self-efficacy. De drie self-efficacy schalen in dit onderzoek zijn alle opgenomen in een overkoepelende vragenlijst, de Vragenlijst Motivationale Aspecten¹ (VMA). Alle items in deze vragenlijst bestaan uit een uitspraak waarbij de proefpersoon met behulp van een zes-punts Likertschaal kan aangeven in hoeverre hij/zij het eens is met deze uitspraak (van 1 = 'geheel mee eens' tot 6 = 'geheel mee oneens'). Hieronder worden de drie self-efficacy schalen besproken.

De meest specifieke vorm van self-efficacy wordt in dit onderzoek gemeten met de *specifieke self-efficacy* schaal voor gespreksvaardigheden (Pouwelse, 2003). Alle items in deze schaal hebben betrekking op het toepassen van gespreksvaardigheden die in de cursus aan bod komen. Bij het opstellen van de vragenlijst is gebruikt gemaakt van de aanwijzingen die Bandura (1990) geeft voor het opstellen van vragenlijsten op dit gebied. De eerste versie van de specifieke self-efficacy schaal bestond uit tien items en is in een pilotonderzoek (Hommes et al., 2000) gebruikt bij een proefgroep van 66 studenten van de OUNL die in het studiejaar 1998-1999 de cursus Gespreksvoering hebben gevolgd. Op grond van de betrouwbaarheidsanalyses is de lijst uitgebreid met vier items en is de tekst van één item aangepast. De uiteindelijke schaal bestaat uit 14 items. Een voorbeelditem is: 'Ik ben in staat om het verloop van het gesprek te sturen'.

Voor het meten van de *sociale self-efficacy* is een vertaling gemaakt van de sociale self-efficacy items uit de 'Children's Self-Efficacy Scale' van de 'Multidimensional Scales of Perceived Academic Efficacy' van Bandura (1990). Deze schaal bevat negen items die betrekking hebben op sociaal gedrag in verschillende situaties. Er is voor deze schaal gekozen omdat de items betrekking hebben op studieactiviteiten en deels betrekking hebben op het functioneren in groepen, waarbij gedrag aan bod komt dat relevant is voor deelname aan een practicumgroep. Een voorbeelditem is: 'Ik ben in staat om deel te nemen aan groepsdiscussies'.

De *algemene self-efficacy* is gemeten met behulp van de 'General Self-Efficacy Scale' van Teeuw, Schwarzer en Jeruzalem (1994). Dit is een bestaande lijst van tien items. De items zijn gebaseerd op drie factoren die volgens Sherer et al. (1982) en Bosscher, Smit en Kempen (1997) de bouwstenen vormen van algemene self-efficacy: doorzettingsvermogen, initiatief en competentie. Een voorbeelditem is: 'Het lukt me altijd moeilijke problemen op te lossen als ik er genoeg moeite voor doe'.

4.6.3 Constructie van instrumenten voor het meten van motivatie

Zoals in hoofdstuk 2 al is aangegeven, zijn in dit onderzoek twee soorten motivatie van belang, te weten de motivatie om aan een gespreksvaardigheidstraining deel te nemen (trainingsmotivatie) en de motivatie om de in de cursus behandelde gespreksvaardigheden toe te passen (toepassingsmotivatie). Evenals de self-efficacy schalen zijn de beide motivatieschalen opgenomen als onderdeel van de Vragenlijst voor Motivationale Aspecten (VMA). De items van de motivatieschalen bestaan uit uitspraken waarbij de student op een 6-punts Likert-schaal kan aangeven in hoeverre hij het er mee eens is (1 = geheel mee oneens, 6 = geheel mee eens).

¹ Deze vragenlijst is opvraagbaar bij de auteur.

De schaal voor het meten van *trainingsmotivatie* bestaat uit 11 items die afkomstig zijn uit de Motivatielijst voor Trainingen (Adema, Van Oudenhoven-van der Zee, Hommes & Van der Molen, 1998). De oorspronkelijke Motivatielijst voor Trainingen is een afgeleide van een studiemotivatielijst van Schouwenburg & Stevens (1996) en bestaat uit 54 items waarmee, in verschillende subschalen, zowel de intrinsieke als extrinsieke motivatie van studenten voor gesprekstrainingen wordt gemeten. Uit de schalen voor intrinsieke motivatie zijn op grond van inhoudelijke relevantie en van betrouwbaarheidsgegevens uit het pilot onderzoek van Hommes et al. (2000) 11 items geselecteerd die gericht zijn op het ervaren nut van de training (VMA: item 1, 2, 4, 5, 10, 14 en 15; voorbeelditem 'Ik vind het nuttig om me in te zetten voor deze training') en de affiniteit met de onderwijsvorm en de lesstof (VMA: item 6, 8, 11 en 13; voorbeelditem: 'Dit soort trainingen vind ik prettig om te doen').

De *toepassingsmotivatie* is gemeten met een schaal bestaande uit 18 items. In aansluiting bij de 'Expectancy Value Theorie' (Ajzen & Fishbein, 1980) is voor het meten van deze vorm van motivatie een combinatie gemaakt van de resultaatverwachting en het nut dat men aan gespreksvaardigheid toedicht. Voor het meten van deze resultaatverwachting zijn 14 items geconstrueerd, waarin een uitspraak wordt gedaan over de verwachte positieve en negatieve resultaten van het gebruik van gespreksvaardigheden (VMA: 16 t/m 29; voorbeelditem: 'Ik verwacht dat het gebruik van assertieve vaardigheden mensen helpt bij het bereiken van hun doelen'). Naast items over resultaatverwachting zijn vier items toegevoegd over het ervaren nut van en de affiniteit met gespreksvaardigheden (VMA: 3, 7, 9 en 12; voorbeelditem: 'Ik vind goede gesprekstechniek belangrijk voor een psycholoog'). Deze laatste vier items zijn afkomstig uit de Motivatielijst voor Trainingen (Adema et al., 1998).

4.6.4 Constructie van een instrument voor het meten van transfer

In dit onderzoek zijn verschillende variabelen gebruikt voor het in kaart brengen van de transfer van de in de training geleerde vaardigheden naar de praktijk. In navolging van het transfermodel van Baldwin en Ford (1988), zijn hierbij relevante kenmerken van de cursist, van de training en van de omgeving betrokken (zie ook par. 2.4). In schema 4.2 staat aangegeven welke variabelen in het onderzoek naar transfer worden meegenomen en staat tevens aangegeven met welke instrumenten deze in het onderzoek worden gemeten.

Voor het meten van de variabelen transfer, gelegenheid tot toepassen en steun uit de omgeving moest een instrument worden ontwikkeld. Voor het meten van de daadwerkelijke toepassing van de vaardigheden in de praktijk (transfer) zou een gedragsmeting in de praktijk, mits goed uitgevoerd, de meest betrouwbare en valide methode zijn. Om praktische redenen is het opzetten van zo'n gedragsmeting in het algemeen, en ook in ons onderzoek, zeer moeilijk uitvoerbaar. Daarom is gekozen voor een schriftelijke zelf-rapportagevragenlijst waarmee alle transfervariabelen konden worden gemeten. Deze transfervragenlijst is totstandgekomen en getoetst in onderzoek van Koop (2000) en Van Kuilenburg (2002).

Zoals in schema 4.2 is te zien moest de transfervragenlijst drie variabelen kunnen meten: de transfer van het geleerde naar de praktijk, de gelegenheid tot toepassen van de vaardigheden en de steun uit de omgeving. In aanvulling daarop waren nog enkele aanvullende biografische variabelen relevant. Zo ontstond een transfervragenlijst met

Schema 4.2 Variabelen en meetinstrumenten van de transfervariabelen.

<i>Variabelen</i>	<i>Meetinstrumenten</i>
Kenmerken van de cursist	
Kennis & Inzicht	Kennistoets
Vaardigheid	Videotoets
Motivatie voor toepassen	Uitkomstverwachting en Toepassingsmotivatie (VMA)
Specifieke self-efficacy	Specifieke self-efficacy (VMA)
Algemene self-efficacy	Algemene self-efficacy (VMA)
Kenmerken van de training	
Mate van begeleiding	Deelname aan ZIP of BP-groep
Kenmerken van de omgeving	
Gelegenheid tot toepassen	Transfervragenlijst
Steun uit de omgeving	Transfervragenlijst
Transfer	Transfervragenlijst

in totaal vier onderdelen, te weten (1) biografische gegevens, (2) de schaal 'gelegenheid tot toepassen van vaardigheden', (3) de schaal 'steun vanuit de omgeving' en (4) de schaal 'transfer'. Hieronder worden de vier onderdelen van de transfervragenlijst beschreven.

1 Biografische gegevens

Deze schaal bestaat uit twee open vragen, waarin gevraagd wordt naar afstudeer-richting en beroep. De leeftijd en het geslacht van de proefpersonen zijn ook relevant maar waren al bekend uit eerder onderzoek.

2 Gelegenheid tot toepassen van vaardigheden

Voor het meten van de gelegenheid tot toepassen van het geleerde is gebruikgemaakt van twee variabelen, te weten de *frequentie* waarin vaardigheden kunnen worden toegepast en de *breedte* van het spectrum aan vaardigheden dat men kan toepassen en de moeilijkheidsgraad van de vaardigheden die men kan toepassen. Voor het meten van 'frequentie' en 'breedte' werden twee subschalen ontwikkeld.

De subschaal frequentie meet hoe vaak de proefpersonen gespreksvaardigheden uit de cursus toepassen in hun dagelijkse werkzaamheden, waarbij zowel betaalde als onbetaalde werkzaamheden meetellen. Deze subschaal bestaat uit twee items. Allereerst wordt proefpersonen gevraagd te beoordelen in welke mate men in de dagelijkse werkzaamheden (betaald en onbetaald) gelegenheid heeft om de in de cursus behandelde gespreksvaardigheden te gebruiken. Men kan hierbij kiezen tussen de antwoordmogelijkheden 1 = niet, 2 = zeer weinig, 3 = weinig, 4 = veel, 5 = zeer veel. In het tweede item wordt gevraagd concreet aan te geven hoeveel uur per week men in het dagelijks werk de gespreksvaardigheden gebruikt. De antwoordcategorieën zijn 1 = niet, 2 = 1-10 uur, 3 = 10-20 uur, 4 = 20-30, 5 = meer dan 30 uur. De score op frequentie wordt berekend door de scores van beide items te middelen.

De subschaal breedte meet in hoeverre de proefpersonen in hun dagelijkse werkzaamheden (betaald of onbetaald) gebruik kunnen maken van een breed spectrum aan vaardigheden. Is men bijvoorbeeld in staat om vrijwel alle luister-, regulerende- en

zendervaardigheden toe te passen of komen slechts enkele vaardigheden aan bod? De breedte van het spectrum aan vaardigheden wordt gemeten door de proefpersoon voor ieder van de in totaal veertien behandelde vaardigheden te laten aangeven hoe vaak men deze in de dagelijkse werkzaamheden toepast. Hierbij kan men steeds kiezen tussen de antwoordmogelijkheden 1 = niet, 2 = zeer weinig, 3 = weinig, 4 = veel, 5 = zeer veel. De score op breedte wordt berekend door de scores op de 14 items te middelen.

Als maat voor de mogelijkheid tot toepassen van de vaardigheden zijn breedte en frequentie van even groot belang (Ford et al., 1992). Voor het bepalen van de totaalscore op de schaal 'gelegenheid tot toepassen' worden de scores op de twee subschalen dan ook samengevoegd. De scores van de proefpersonen op de subschalen frequentie en breedte worden hiervoor bij elkaar opgeteld en gedeeld door twee.

3 Steun vanuit de omgeving

Deze schaal meet de mate van steun van zowel de werkomgeving als het thuisfront. Hiertoe zijn acht items ontwikkeld waarin wordt gevraagd in hoeverre men in bepaalde situaties ondersteuning ervaart bij het toepassen van de vaardigheden. De items worden gescoord op een vijfpuntsschaal (1 = geheel mee oneens, 5 = geheel mee eens). De steun in de werkomgeving wordt gemeten met vijf van de acht items (bijvoorbeeld: 'Mijn collega's reageren positief op het gebruik van de vaardigheden'). De steun van het thuisfront wordt gemeten met drie van de acht items (voorbeeld: 'Het toepassen de vaardigheden wordt in mijn thuissituatie gestimuleerd'). Respondenten hebben hierbij de mogelijkheid aan te geven dat bepaalde vragen niet op hen van toepassing zijn. De eindscore op deze schaal komt tot stand door eerst de scores op de beantwoorde items te sommeren en vervolgens te delen door het aantal items.

4 Transfer

De items van deze schaal hebben betrekking op concrete veranderingen in het gedrag na het volgen van de training. Proefpersonen wordt gevraagd aan de hand van 14 stellingen aan te geven in hoeverre het practicum hun gedrag of mate van bewustwording heeft veranderd. Voorbeelden van items zijn: 'Ik ben beter in het stellen van open vragen tijdens het gesprek.' (gedrag) of 'Ik let beter op mijn non-verbale gedragingen in het gesprek'. (bewustwording). Ieder item wordt gescoord op een vijfpuntsschaal (1 = geheel mee oneens, 5 = geheel mee eens); daarnaast hebben proefpersonen de mogelijkheid aan te geven dat een vraag niet op hen van toepassing is.

4.7 Betrouwbaarheid van de instrumenten

4.7.1 Betrouwbaarheid van de kennistoets

Inspectie van de data van de kennistoets in dit onderzoek wijst uit dat de scores op de nameting bij ZIP- en BP-groep een plafondeffect vertonen. De scores liggen rechts-scheef verdeeld tegen het maximum van de schaal (z-skewness versie A = -1.52, z-skewness versie B = -3.36). Dit plafondeffect komt ook tot uiting in de geringe spreiding van de scores bij de nameting. Blijkbaar zijn de vragen in de kennistoets bij

de nameting voor studenten uit de ZIP- en BP-groep vrij gemakkelijk te beantwoorden. Hiermee moet rekening worden gehouden bij het interpreteren van de nametingscores op de schriftelijke kennistoets. Bij de voormeting en bij de nameting van de controle-groep zijn de scores op versie A en B normaal verdeeld.

Vervolgens is de interne consistentie van de kennistoets onderzocht. Als maat voor de interne consistentie van beide toetsversies werd Cronbach's alpha berekend. Na verwijdering van items met een negatieve itemtotaal correlatie² bleven bij beide toetsversies 33 items over. In tabel 4.2 staan de interne consistenties van beide versies van de kennistoets weergegeven, samen met de gemiddelden en standaarddeviaties van beide groepen op deze versies.

Tabel 4.2 Interne consistenties (Cronbach's alpha), gemiddelden (M) en standaarddeviaties (SD) van de kennistoets bij de trainingsgroepen.

Meetmoment	versie	N	alpha	M	SD
Voormeting	A	132	.43	21.27	3.30
	B	103	.44	22.17	3.41
Nameting	A	98	.48	26.97	2.65
	B	145	.43	28.84	2.11
Voor- & nameting	A	230	.74	24.31	4.51
	B	248	.80	26.43	4.71

N.B. variatie in N in verband met missing cases.

De alphawaarden bij de voormeting zijn vrij laag (.43 en .44). Dit kan worden verklaard door het feit dat studenten de cursusstof op dit tijdstip nog niet hadden bestudeerd waardoor er meer toeval- en gokantwoorden worden gegeven. De samenhang tussen de kennisvragen, die door de cursus wordt teweeggebracht, was op dat moment derhalve nog niet aanwezig. Ook bij de nameting bleken de alphawaarden echter vrij laag (.48 en .43). Dit kan samenhangen met het eerder genoemde plafondeffect van de kennistoets bij de nameting. De alphawaarden van versie A en B bij voor- en nameting tezamen bleken redelijk tot hoog (.74 en .80). We kunnen concluderen dat de betrouwbaarheid van de kennistoets, bij voldoende spreiding in de scores, weliswaar acceptabel is, maar bij de nameting in dit onderzoek vrij laag. Bij de interpretatie van de scores in dit onderzoek moet hiermee rekening worden gehouden.

Ten aanzien van de paralleliteit van de toetsversies valt op dat de gemiddelde scores van de toets op de nameting en op de voormeting tezamen iets hoger liggen voor versie B dan voor versie A. Dit verschil blijkt significant (nameting: $t = 9.1, p < .001$; nameting & voormeting: $t = 3.95, p < .001$) en duidt op een verschil in moeilijkheidsgraad. In de analyses van de verschillen tussen voor- en nameting bij de verschillende groepen zal worden gecorrigeerd voor dit verschil in moeilijkheidsgraad.

² In versie A was dat item 31 en item 32, in versie B item 10 en item 14.

4.7.2 Betrouwbaarheid van de videotoets

Inspectie van de data van de videotoets in dit onderzoek wijst uit dat de scores voor alle metingen normaal verdeeld zijn. Voor het bepalen van de interne consistentie van de parallele versies A en B van de videotoets werd Cronbach's alpha berekend nadat de itemscores waren gemiddeld over de beoordelaars. Er waren geen items met negatieve item-totaalcorrelatie waardoor het totaal aantal items gehandhaafd kon blijven op 24.

Tabel 4.3 Interne consistenties (Cronbach's alpha), gemiddelden (M) en standaarddeviaties (SD) van de videotoets bij de trainingsgroepen.

<i>Meetmoment</i>	<i>versie</i>	<i>N</i>	<i>alpha</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Voormeting	A	146	.70	16.58	6.32
	B	102	.76	14.82	6.82
Nameting	A	98	.64	28.04	5.81
	B	147	.58	26.01	5.66
Voor- & nameting	A	244	.82	21.46	8.33
	B	249	.81	21.40	8.26

N.B. variatie in N in verband met missing cases.

Uit tabel 4.3 blijkt dat de interne consistentie bij de voormeting redelijk was (.70 en .76) en bij de nameting matig (.64 en .58). Ook Schönrock-Adema vond in haar onderzoek (2002) bij de nameting lagere alpha-waarden dan bij de voormeting. Vermoedelijk heeft dit te maken met een restriction of range bij de nameting, waar de spreiding lager is dan bij de voormeting. Bij de voor- en nameting tezamen, waar de spreiding het grootst is, zien we hoge alpha waarden (.82 en .81).

Ten aanzien van de parallelliteit van de toetsversies valt op dat de gemiddelde scores van de videotoets zowel op de voormeting als op de nameting iets hoger liggen voor versie A dan voor versie B. Dit verschil blijkt significant voor de voormeting ($t = 2.88, p < .005$) en voor de gecombineerde voor- en nameting ($t = 2.70, p < .01$). Dit duidt op een verschil in moeilijkheidsgraad. In de analyses van de verschillen tussen voor- en nameting bij de verschillende groepen zal daarom ook bij de videotoets worden gecorrigeerd voor dit verschil in moeilijkheidsgraad.

Aangezien de videotoets werd beoordeeld door verschillende beoordelaars is de inter-beoordelaarsbetrouwbaarheid onderzocht. Voor het bepalen van de inter-beoordelaarsbetrouwbaarheid werd over de totaalscores van de proefpersonen zowel de Pearson's productmoment correlatiecoëfficiënt berekend als de getransformeerde Gower coëfficiënt (Hofstee & Zeegers, 1991). De uitkomsten hiervan staan weergegeven in tabel 4.4. De productmoment correlaties, een maat voor de overeenstemming in rangordening van proefpersonen, varieerde over de versies en meetmomenten van redelijk hoog (.77) tot zeer hoog (.90). In hun absolute beoordeling (getransformeerde Gower) stemden de beoordelaars zeer goed overeen.

Tabel 4.4 Interbeoordelaarsbetrouwbaarheden van de videotoets.

Meetmoment	Beoordelaars	Pearson's <i>pmc</i>			Getransformeerde Gower		
		Versie			Versie		
		A	B	A&B	A	B	A&B
Voor- en nameting	1 & 2	.88	.86	.87	.86	.87	.87
	1 & 3	.90	.88	.90	.86	.89	.88
	2 & 3	.92	.88	.90	.89	.89	.89
Voormeting	1 & 2	.83	.87	.83	.88	.87	.88
	1 & 3	.82	.86	.84	.86	.90	.88
	2 & 3	.86	.90	.87	.89	.89	.89
Nameting	1 & 2	.73	.73	.74	.85	.87	.86
	1 & 3	.82	.77	.80	.88	.88	.88
	2 & 3	.83	.77	.81	.89	.90	.89

4.7.3 Betrouwbaarheid van de Vragenlijst voor Motivationale Aspecten

Factor-analyse

Teneinde na te gaan of de drie self-efficacyschalen en de twee motivatieschalen van de VMA daadwerkelijk mogen worden beschouwd als afzonderlijke schalen, is een principale componenten analyse uitgevoerd over de 62 items van de VMA. Na varimax rotatie en toepassing van het knik principe resulteerde deze analyse in een structuur met vijf factoren (zie tabel 4.5), waarvan de eerste vier een duidelijke overeenkomst vertonen met schalen van de VMA. De vijf factoren verklaren gezamenlijk 40.9% van de variantie.

Op de eerste factor (verklaart 21.0% van de variantie) laden de meerderheid van de items van de schalen specifieke en sociale self-efficacy. Blijkbaar is het onderscheid tussen beide vormen van self-efficacy niet dermate groot dat hier sprake is van twee verschillende factoren. Op de tweede factor (verklaart 9.3% van de variantie) laden alle items van de schaal algemene self-efficacy. De derde factor (verklaart 4.1% van de variantie) wordt gevormd door alle items die de uitkomstverwachting meten. Deze items behoorden aanvankelijk tot de schaal toepassingsmotivatie. De overige items van deze schaal laden echter samen met de items voor trainingsmotivatie hoog op factor 4 (verklaart 3.6% van de variantie).

Op grond van deze uitkomsten is besloten in de rest van het onderzoek te werken met slechts twee self-efficacy schalen, te weten een schaal voor specifieke self-efficacy (20 items met factorlading $> .40$ op factor 1) en de oorspronkelijke schaal algemene self-efficacy (10 items met factorlading $> .40$ op factor 2). De toepassingsmotivatie wordt blijkbaar niet eenduidig gemeten met de hiervoor geconstrueerde schaal. uitkomstverwachting blijkt een afzonderlijke variabele te vormen en zal daarom ook als afzonderlijke schaal in het onderzoek worden meegenomen (13 items met factorlading $> .40$ op factor 3). De overige items van toepassingsmotivatie blijken samen met de items van trainingsmotivatie een vierde variabele (motivatie) te vormen. Aangezien er in de formulering van de items wel een eenduidig onderscheid bestaat tussen items op het gebied van trainingsmotivatie en toepassingsmotivatie en omdat dit onderscheid in ons onderzoek wel zeer relevant is, werd besloten om beide groepen items toch als afzonderlijke variabelen op te nemen in het onderzoek. Zo ontstond de schaal toepas-

Tabel 4.5 Principale componenten analyse na varimax rotatie op de 62 items van de VMA. Alleen factorladingen > .40 worden vermeld.

Items ingedeeld per schaal	Factoren				
	1	2	3	4	5
Trainingsmotivatie					
1				.63	
2				.54	
4				.49	
5				–	
6				.43	
8				.67	
10				.53	
11				.45	
13				–	
14				.66	
15				–	
Toepassingsmotivatie					
3 (nut)				–	
7				.43	
9				.63	
12				.58	
16 (uitkomstverwachting)					
17			.55		
18			.50		
19			.52		
20			.61		
21			.63		
22			.52		
23			.56		
24			.52		
25			.47		
26			.50		
27			.44		
28			.57		
29			.55		
Specifieke Self-efficacy					
30	.51				
31	.62				
32	–				
33	.44				
34	.57				
35	.57				
36	.45				
37	.65				
38	.59				
39	.46				
40	.53				
41	.61				
42	.55				
43	.57				

Tabel 4.5 vervolg

Items ingedeeld per schaal	Factoren				
	1	2	3	4	5
Sociale Self-efficacy					
44	.62				
45	–				
46	–	.48			
47	.46				
48	.64				
49	.61				
50	.47				
51	.58				
52	.48	.44			
Algemene Self-efficacy					
53		.63			
54		.61			
55		.60			
56		.76			
57		.75			
58		.78			
59		.71			
60		.67			
61		.76			
62		.71			

singsmotivatie (3 items over toepassingsmotivatie met factorlading > .40 op factor 4) en de schaal trainingsmotivatie (8 items over trainingsmotivatie met factorlading > .40 op factor 4). In het onderzoek zal dus gewerkt worden met vijf VMA-schalen, te weten: specifieke self-efficacy, algemene self-efficacy, uitkomstverwachting, toepassingsmotivatie en trainingsmotivatie.

Verdeling van de scores

Inspectie van de data van de VMA wijst uit dat de scores op alle onderdelen op alle meetmomenten vrij hoog op de schaal liggen. Scores onder het schaalgemiddelde van 3.5 komen slechts bij zeer lage percentages proefpersonen voor (specifieke SE: 0.8 %, algemene SE: 6.8 %, trainingsmotivatie: 0.0 %, uitkomstverwachting: 0.8 %, toepassingsmotivatie: 0.4 %). Deze hoge scores kunnen wijzen op afwijkingen in de vragenlijsten of ze kunnen daadwerkelijk wijzen op kenmerken van de doelgroep. Aangezien voor een deel gebruik is gemaakt van bestaande vragenlijsten waarbij geen aanwijzingen zijn voor problemen met de schalen en aangezien de hoge motivatie past bij studenten van de OUNL, gaan we er vanuit dat de hoge scores hier duiden op specifieke kenmerken van de doelgroep. Voor de vijf VMA-schalen is nagegaan in hoeverre de scores normaal verdeeld zijn. De scores op de self-efficacy schalen vertonen ondanks de hoge waarden een normale verdeling. Bij de schalen trainingsmotivatie, toepassingsmotivatie en uitkomstverwachting blijkt echter sprake te zijn van een plafondeffect. De gemiddelde scores van deze schalen zijn al bij de voormeting hoog (respectievelijk 5.25, 5.38 en 4.97 op een 6-puntsschaal). Ook zijn de scores voor alle

metingen rechtsscheef verdeeld. De z-skewness trainingsmotivatie is -3.70, z-skewness toepassingsmotivatie is -12.84 en de z-skewness uitkomstverwachting is -7.08. Deze hoge scores op trainingsmotivatie zijn gunstig voor de praktijk van de training en komen overeen met de ervaringen van begeleiders dat studenten over het algemeen zeer gemotiveerd zijn. De resultaten zijn echter ongunstig voor het onderzoek. De scores op de schalen vertonen weinig spreiding en geven weinig differentiatie tussen proefpersonen. Hiermee moet rekening worden gehouden bij het interpreteren van de scores op deze schalen.

Interne consistentie

Voor het berekenen van de interne consistentie van de self-efficacy en motivatieschalen werden Cronbach's alpha's berekend. Uit tabel 4.6 blijkt dat de interne consistenties redelijk hoog tot hoog waren. Bij geen van de schalen kwamen items voor met negatieve itemtotaalcorrelaties.

4.7.4 Betrouwbaarheid van de transfervragenlijst

Inspectie van de data van de transfervragenlijst wees uit dat de scores op alle onderdelen normaal verdeeld zijn. Voor het bepalen van de interne consistentie van de verschillende schalen van de transfervragenlijst is de Cronbach's alpha bepaald. Uit de analyse bleek dat alle schalen voldoende intern consistent zijn (zie tabel 4.7).

Tabel 4.6 Interne consistenties (Cronbach's alpha), gemiddelden (M) en standaarddeviaties (SD) van de VMA-schalen.

<i>Schaal</i>	<i>Meetmoment</i>	<i>N</i>	<i>alpha</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
SE specifiek (20 items)	Voormeting	249	.88	4.61	.48
	Tussenmeting	187	.91	4.87	.46
	Nameting	242	.91	5.05	.42
	Voor, tussen + na	678	.91	4.84	.49
SE algemeen (10 items)	Voormeting	253	.89	4.47	.62
	Tussenmeting	189	.88	4.71	.54
	Nameting	240	.91	4.87	.59
	Voor, tussen + na	682	.90	4.78	.61
Trainingsmotivatie (8 items)	Voormeting	244	.70	5.26	.43
	Tussenmeting	185	.78	5.21	.52
	Nameting	239	.77	5.26	.49
	Voor, tussen + na	668	.75	5.25	.48
Toepassingsmotivatie (3 items)	Voormeting	254	.64	5.38	.44
	Tussenmeting	185	.72	5.28	.56
	Nameting	239	.68	5.36	.50
	Voor, tussen + na	669	.68	5.34	.50
Uitkomstverwachting (13 items)	Voormeting	250	.78	4.97	.52
	Tussenmeting	188	.82	5.01	.53
	Nameting	240	.82	5.15	.51
	Voor, tussen + na	678	.81	5.05	.52

N.B. variatie in N door missing cases.

Tabel 4.7 Interne consistenties (Cronbach's alpha), gemiddelden (M) en standaarddeviaties (SD) van de transfervragenlijst.

<i>Schaal:</i>	<i>N</i>	<i>Cronbach's alpha</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Gelegenheid tot toepassen totaal (16 items)	137	.94	3.50	.70
Gelegenheid: Frequentie (2 items)	144	.85	3.49	.80
Gelegenheid: Breedte (14 items)	138	.93	3.51	.69
Steun totaal (8 items)	144	.79	3.63	.67
Steun: prive (3 items)	144	.77	3.68	.87
Steun: werk (5 items)	144	.86	3.53	.81
Transfer (14 items)	140	.87	3.95	.56

N.B. variatie in N door missing cases.

Effectiviteit van de trainingsmethode

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk gaan we in op de vraag hoe effectief de begeleide en zelfinstructieve training zijn in het vergroten van de gespreksvaardigheid, self-efficacy en motivatie. Ons eerste doel is hierbij een indruk te verkrijgen van de effecten van de cursussen. Het tweede doel is na te gaan in hoeverre begeleiding van bijeenkomsten invloed heeft op gespreksvaardigheid, self-efficacy en motivatie na afloop van de training. We zullen de effectiviteit van beide methodes dus met elkaar vergelijken.

De onderzoeksvragen die in dit hoofdstuk aan de orde komen zijn:

1. Wat is het effect van een Begeleid Practicum (BP) op de gespreksvaardigheid, self-efficacy en motivatie van de deelnemers?
2. Wat is het effect van een Zelfinstructie Practicum (ZIP) op de gespreksvaardigheid, self-efficacy en de motivatie van de deelnemers?
3. Wat is het verschil in trainingseffect tussen ZIP en BP?

5.1.1 Gespreksvaardigheid

De effectiviteit van gespreksvaardigheidstrainingen door middel van microtraining is, zoals in hoofdstuk 1 al is aangegeven, in verschillende studies aangetoond (Baker & Daniels, 1989; Baker, Daniels & Greely, 1990; Van der Molen, Smit, et al., 1995; Smit, 1995; Bögels & Kreutzkamp, 1990; Schönrock-Adema, 2002). Van der Molen, Smit, et al. (1995) voerden een meta-analyse uit over 20 studies naar de effecten van diverse trainingen op het gebied van communicatieve vaardigheid voor verschillende doelgroepen in de periode 1979-1994. Het gemeenschappelijk kenmerk van deze trainingen was dat zij allen waren opgezet volgens de cumulatieve microtraining methode (CMT) van Lang & Van der Molen (1992). Bij de practica in professionele gespreksvaardigheden (10 studies) vonden zij een duidelijke vooruitgang na de trainingen op het gebied van kennis, gedrag en beleving.

De studies in de meta-analyse van Van der Molen, Smit, et al. (1995) hadden betrekking op geheel begeleide trainingen. Maar wat gebeurt er met het trainingseffect als de rol van de trainer gedeeltelijk wordt overgenomen door zelfinstructie? Intuïtief zou men verwachten dat een training onder deskundige begeleiding tot betere resultaten zal leiden dan een zelfinstructiemethode. De rol van de trainer bij het scheppen van een constructieve leeromgeving en het geven van deskundige extra feedback bij de rollenspelen lijkt immers niet helemaal te vervangen (zie hoofdstuk 3).

In onderzoek naar de effectiviteit van zelfinstructieprogramma's werd deze intuïtieve verwachting echter niet ondersteund (Bosker et al., 1995; Schönrock-Adema, 2002). Schönrock-Adema (2002) onderzocht het effect van een zelfinstructieprogramma op een training in Gespreksvaardigheid (zie ook paragraaf 1.3). De effecten van de training op gespreksvaardigheid werden in dit onderzoek gemeten met behulp van een rollenspeltoets en een videotoets. De training betrof een basis-cursus in gespreksvaardigheid, bestaande uit tien bijeenkomsten, voor Psychologiestu-

denten van de Rijksuniversiteit Groningen. Schönrock-Adema vond in dit onderzoek een significante en relevante vooruitgang van gespreksvaardigheid na de training bij zowel de videotoets als de rollenspeltoets. Deze vooruitgang bleek niet kleiner dan bij een geheel begeleide variant van dezelfde training. Het effect van de zelfinstructiemethode bleek in één van haar studies zelfs iets groter dan die van de begeleide training.

De zelfinstructie in het onderzoek van Schönrock-Adema beperkte zich tot de trainingsonderdelen die voorafgaan aan de rollenspelen. De rollenspelen zelf werden uitgevoerd tijdens bijeenkomsten waarbij wel deskundige begeleiding aanwezig was. Zelfinstructie bij rollenspelen is eerder toegepast bij het aanleren van specifieke onderwijsvaardigheden voor leerkrachten in de 'minicursus' (Borg, 1972; Veenman, 1979). Deze trainingmethode is ontwikkeld door het Far-West Laboratory for Educational Research and Development in San Francisco. De methode wordt gekenmerkt door het stap voor stap aanleren van nauwkeurig omschreven vaardigheden aan de hand van videovoorbeelden en van rollenspelen met feedback door medecursisten. Bij de training is geen begeleider aanwezig. Deze methode, die inhoudelijk sterke overeenkomsten vertoont met de CMT, heeft model gestaan voor het eerste zelfinstructieprogramma van de Vakgroep Psychologie van de RuG voor begeleiders van sociale vaardigheidstrainingen. De methode van de 'minicursus' bleek in verschillende trainingen effectief voor het aanleren van onderwijsvaardigheden (Borg, 1972; Hilliard, 1970; Bredänge & Tingsell, 1974; Veenman, 1979; Bosker et al., 1995). Het zelfinstructieprogramma voor begeleiders van sociale vaardigheidstrainingen bleek in het onderzoek van Bosker et al. (1995) zelfs significant meer effect te hebben dan een vergelijkbare training onder begeleiding van een ervaren trainer.

Als mogelijke verklaring voor de bevinding dat begeleide training niet tot sterkere effecten leidt dan zelfinstructietrainingen werd aangegeven dat studenten door de zelf-instructietraining worden gestimuleerd om actiever met de inhoud van de training bezig te gaan en meer verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces te nemen dan studenten die tijdens de bijeenkomst worden begeleid (Hommes, 1991; Van Eijnatten, 1992; Schönrock-Adema, 2002). Dit komt overeen met onderzoeksuitkomsten op het gebied van samenwerkend leren ('collaborative learning'). De term 'samenwerkend leren' heeft betrekking op een lesmethode waarbij studenten, vaak zonder begeleiding, op verschillende niveaus samenwerken in kleine groepen aan een gezamenlijk doel. Bij deze methode zijn de studenten verantwoordelijk voor hun eigen leerproces en dat van de anderen in de groep, waardoor zij een actievere rol aannemen dan in het traditionele onderwijs (Totten, Sills, Digby, & Russ, 1991). Voorstanders van deze methode claimen dat deze actieve lesmethode veel voordelen heeft in vergelijking met traditionele instructiemethodes. Samenwerkend leren zou leiden tot meer inzet, meer interesse in de leerstof, meer zelfvertrouwen, een kritischer denkvermogen, een betere retentie van het geleerde en betere prestaties dan traditionele lesmethodes zoals klassikale instructie en individueel leren (Johnson & Johnson, 1986; Slavin, 1987; Johnson & Johnson, 1989; Andrews, 1992; Slavin, 1996).

Uitgaande van de eerder gevonden effecten van zelfinstructieprogramma's en de ervaringen met samenwerkend leren verwachten we dat een zorgvuldig opgezet zelf-instructieprogramma voor het oefenen van gespreksvaardigheden vergelijkbare effecten kan hebben als een begeleide training op het gebied van het aanleren van gespreksvaardigheid. De verwachting is voorts dat beide trainingmethoden in ons

onderzoek in vergelijking tot de controlegroep een significante en relevante vooruitgang in gespreksvaardigheid zullen bewerkstelligen.

5.1.2 Self-efficacy

Zoals we in hoofdstuk 3 al aangaven, bevatten vaardigheidstrainingen volgens sociaal leertheoretische opzet verschillende elementen die gericht zijn op het vergroten van de self-efficacy van deelnemers ten aanzien van het te leren gedrag. Een toename in self-efficacy wordt algemeen onderkend als een belangrijke trainingsopbrengst (Gist, 1987; Latham, 1989; Tannenbaum et al., 1991; Larson & Daniels, 1998). Self-efficacy wordt in onderzoek naar de effecten van trainingen dan ook steeds vaker expliciet meegenomen als afhankelijke variabele. Voorbeelden hiervan zijn te vinden in onderzoek naar computer self-efficacy (b.v. Gist, Schwoerer & Rosen, 1989; Webster & Martocchio, 1995; Beckers, 2003), wiskunde self-efficacy (b.v. Matsui, Matsui & Oshnishi, 1990; Lopez & Lent, 1992; Lent, Lopez, Brown & Gore, 1996) en sociale self-efficacy (b.v. Fry, 1995; Weitlauf, Cervone, Smith & Wright, 2001; Hunt, 1997; Anderson & Betz, 2001). Ook op het gebied van gesprekstraining voor studenten is aangetoond dat een training de self-efficacy ten aanzien van gespreksvaardigheid kan vergroten (Bögels & Kreutzkamp, 1990; Gist, Stevens & Bavetta, 1991; Larson & Daniels, 1998; Urbani, Smith, Maddux, Smaby, Torres-Rivera & Crews, 2002). Een deel van deze onderzoeken (zie review artikel Larson & Daniels, 1998; Urbani et al., 2002) is gericht op het concept counselor self-efficacy. Dit concept is breder gedefinieerd dan alleen gespreksvaardigheid, maar heeft betrekking op de verwachting omtrent het effectief kunnen uitvoeren van hulpverlening door middel van counseling.

Inmiddels is er in de literatuur voldoende overtuigend bewijs voor de mogelijkheid van het vergroten van self-efficacy door middel van training (Saks, 1997; Larson & Daniels, 1998). Voor van het vergroten van counselor self-efficacy blijken met name de basistrainingen voor beginnende counselors effectief (Larson & Daniels, 1998). Ook wordt inmiddels veel onderzoek gedaan naar de vraag welke componenten van een training vooral invloed hebben op de self-efficacy van de deelnemers.

Anderson en Betz (2001) gingen in een onderzoek naar onderwijs bij psychologiestudenten na wat de belangrijkste informatiebronnen zijn die mensen gebruiken bij het totstandkomen van hun sociale self-efficacy. Zij gingen hierbij uit van de door Bandura genoemde informatiebronnen: persoonlijke ervaring, plaatsvervangende ervaring, verbale overtuiging en fysiologische en emotionele gesteldheid. Uit het onderzoek kwam naar voren dat iemands prestaties in het verleden en de emotionele 'arousal' die men bij zichzelf waarneemt in sociale situaties, significante voorspellers zijn voor sociale self-efficacy. De andere factoren bleken in dit geval niet significant bij te dragen aan sociale self-efficacy.

Onderzoek naar het vergroten van counselor self-efficacy wijst uit dat vooral de combinatie van rollenspelen (persoonlijke ervaring) en modeling (plaatsvervangende ervaring) effectief is (Larson & Daniels, 1998). Ook positieve feedback op de counselingprestatie blijkt een significante invloed te hebben op de self-efficacy, onder meer doordat het een verlaging geeft van de emotionele en fysieke 'arousal' die mensen soms ervaren bij het voeren van lastige gesprekken (Daniels, 1997). Zorgvuldig gebruik van feedback bij rollenspelen is voor gesprekstraining van groot belang aangezien de self-efficacy door sommige trainingsonderdelen zonder feedback zelfs kan dalen. Dit bleek onder andere uit onderzoek van Larson, Clark, Wesely, Koraleski, Daniels &

Smith (1999). Hierin kregen beginnende studenten, voorafgaand aan een counseling-practicum een korte training bestaande uit een combinatie van modeling en een kort rollenspel dat op video werd opgenomen. Zij ontvingen hierbij geen feedback van anderen op hun prestaties, maar kregen alleen de video-opname van het rollenspel te zien. Bij studenten die hun prestatie op het rollenspel achteraf als middelmatig tot slecht beoordeelden bleek na de korte training een daling in self-efficacy op te treden. Ook Hoekstra (1998) merkte in haar onderzoek dat rollenspelen alleen niet afdoende zijn. Zij onderzocht de invloed van rollenspelen en groepsoefeningen op self-efficacy van deelnemers aan verschillende trainingen in, onder andere, vergadertechniek voor kaderleden van vakbonden. De self-efficacy van deelnemers na afloop van de trainingen bleek significant hoger dan vooraf. Verschillen tussen deze trainingen in de mate van oefening bleken echter geen invloed te hebben op de self-efficacy. Volgens Hoekstra kon dit laatste mogelijk worden verklaard doordat de oefeningen bij deze training onvoldoende werden nabesproken en doordat in de training geen gebruik werd gemaakt van een model (voorbeeld) van het te oefenen gedrag.

Naast het verhogen van de self-efficacy kunnen trainingen nog een ander interessant effect hebben op de self-efficacy van de deelnemers. Door de training wordt de inschatting van de eigen self-efficacy vaak realistischer en kritischer. Uit onderzoek naar counselor self-efficacy blijkt dat beginnende studenten voorafgaand aan de training gemiddeld genomen een overschatting maken van hun effectiviteit in vergelijking met het oordeel van deskundige beoordelaars (Crews, 1999; Urbani et al., 2002). Na afloop van de training is deze overschatting verdwenen. In het onderzoek van Urbani et al. (2002) bleken studenten hun effectiviteit na afloop zelfs iets te onderschatten ten opzichte van het oordeel van de beoordelaars.

Wat valt uit de literatuur op te maken over het te verwachten effect van zelf-instructietrainingen op de self-efficacy? In het eerder genoemde onderzoek naar het zelfinstructieprogramma voor begeleiders van sociale vaardigheidstrainingen (Bosker et al., 1995) werd self-efficacy niet expliciet meegenomen als variabele. In een hier aan gekoppeld onderzoek met behulp van een 'learner report' (De Groot, 1980) naar onverwachte leereffecten bij deze training viel echter op dat deelnemers aan de zelf-instructietraining als leereffect vooral rapporteerden wat zij fout deden in hun aanpak, meer dan wat ze goed deden (Hommes, 1991). Bij eerder uitgevoerd onderzoek met learner reports bij begeleidde trainingen werden deze effecten niet gevonden (Bleeker, 1990). Dit kan erop duiden dat de afwezigheid van een professionele trainer negatieve gevolgen heeft voor de self-efficacy bij de deelnemers. De bevinding sluit ook aan bij het idee dat de zelfinschatting ten gevolge van de training kritischer wordt. Mogelijk maakt de training dat deelnemers kritisch gaan kijken naar hun gedrag met het risico dat zij hun effectiviteit te negatief gaan beoordelen. Als tegenwicht daarvoor passen professionele trainers verschillende didactische principes toe, zoals het geven van constructieve feedback, het scheppen van de gelegenheid om taken succesvol uit te voeren, het accentueren van adequaat gedrag en het verminderen van de angst en drempelvrees van de cursisten voor het rollenspel. Het is mogelijk dat de afwezigheid van de trainer de deelnemers kritischer maakt waardoor hun self-efficacy relatief lager wordt.

Anderzijds zijn er ook aanwijzingen dat een actieve zelfinstructieve werkvorm de self-efficacy juist positief beïnvloedt. Uit het onderzoek op het gebied van samenwerkend leren komt naar voren dat het samen leren in kleine zelfstandige groepen de

zelfwaardering en het zelfvertrouwen van studenten juist kan versterken (Johnson & Johnson, 1986; Slavin, 1987; Andrews, 1992).

De training Gespreksvoering in het onderhavige onderzoek is opgebouwd volgens de sociaal-leertheoretische principes, waarbij getracht is optimaal gebruik te maken van de bronnen van self-efficacy van Bandura door het gebruik van modeling, rollenspelen en opbouwende feedback. We verwachten daarom dat deze training de self-efficacy van deelnemers ten aanzien van gespreksvaardigheid zal verhogen. We verwachten tevens dat deze toename in specifieke self-efficacy op het gebied van gespreksvaardigheid zal generaliseren naar algemene self-efficacy. In verband met de tegenstrijdige resultaten in eerder onderzoek is het lastig verwachtingen te formuleren over de verschillen tussen de BP- en ZIP-variant. Enerzijds is het mogelijk dat de professionele begeleiding bij de BP-groepen ertoe leidt dat de self-efficacy ten aanzien van gespreksvaardigheden hier sterker toeneemt dan in de ZIP-groepen. Anderzijds kan de methode van samenwerkend leren ertoe leiden dat de ZIP-groepen een sterkere toename in self-efficacy te zien geven dan de BP-groepen. In het hier uitgevoerde veldonderzoek zijn deze beide invloeden niet onafhankelijk van elkaar te meten. Ten aanzien van de verschillen tussen ZIP en BP worden dan ook geen verwachtingen geformuleerd.

5.1.3 Motivatie

Studies naar trainingseffecten waarbij motivatie als afhankelijke variabele wordt gebruikt, zijn met name te vinden bij het onderzoek naar transfer van trainingen. Motivatie speelt een belangrijke rol bij het al dan niet toepassen in de praktijk van de vaardigheden die in de training aan bod zijn gekomen. Vanuit het oogpunt van transfer is de motivatie tot toepassen van het geleerde dan ook een belangrijke trainingsopbrengst (Noe, 1986; Noe & Schmitt, 1986). Uit onderzoek komt naar voren dat de motivatie tot het toepassen van vaardigheden door middel van training inderdaad kan worden vergroot (b.v. Burke & Day, 1986; Tannenbaum et al., 1991). Ook de variabele uitkomstverwachting, die in het huidige onderzoek als onderdeel van motivatie is meegenomen, kan positief worden beïnvloed door training. In een goed opgebouwde training leert de student tijdens de training de positieve invloed zien van het gebruik van het nieuw te leren gedrag. Bij onderzoek naar motivatietoename door training wordt soms (b.v. Tannenbaum et al., 1991) gebruikgemaakt van een gecombineerde motivatieschaal, waarin zowel de uitkomstverwachting als de uitkomstwaardering wordt betrokken. Soms wordt de uitkomstverwachting van de deelnemers als aparte trainingsopbrengst gerapporteerd. Zo onderzocht Hoekstra (1998) het effect van training op o.a. de uitkomstverwachting van de deelnemers. Direct na de training werd geen toename in uitkomstverwachting gevonden, maar drie maanden na de training bleek de uitkomstverwachting wel toegenomen.

In veel onderzoek is ook nagegaan welke factoren van invloed zijn op de motivatie tot toepassen van nieuw gedrag (Goldstein, 1980; Wexley, 1984; Noe, 1986; Latham, 1988; Tannenbaum et al., 1991; Tannenbaum & Yukl, 1992; Hoekstra, 1998). Noe (1986) stelt op grond van verschillende studies dat cursisten vooral gemotiveerd raken voor het toepassen van het geleerde 'when they are confident in using the skills, are aware of work situations in which demonstration of the new skills is appropriate, perceive that job performance improvements may be likely to occur as a result of the use of the new skills; and believe that the knowledge and skills emphasized in the training

are helpful in solving work-related problems and frequent job-demands' (p.743). De toepassingsmotivatie van de deelnemer na de training zegt dus veel over de mate waarin de deelnemer verwacht de vaardigheden nuttig te kunnen gebruiken in de praktijk. Ook de concrete verwachtingen die deelnemers vooraf hebben ten aanzien van de inhoud van de training zijn belangrijk voor de toepassingsmotivatie. Tannenbaum et al. (1991) toonden aan dat deelnemers, van wie de trainingsverwachtingen waren uitgekomen, na afloop van de training meer motivatie hadden om de geleerde vaardigheden toe te passen.

Feedback speelt ook een belangrijke rol bij het beïnvloeden van toepassingsmotivatie. Uit onderzoek blijkt dat positieve feedback op adequaat toegepast gedrag de intrinsieke motivatie tot toepassing van dat gedrag zal vergroten (Pritchard, 1990). Om de toepassingsmotivatie positief te beïnvloeden moet feedback echter voldoen aan verschillende voorwaarden (Deci & Rian, 1985; Pritchard, 1990). Het geven van motiverende feedback kan dan ook een lastige taak zijn voor studenten die nog bezig zijn om zelf de vaardigheden te leren. Wanneer we ervan uitgaan dat de professionele begeleiders van de BP-groepen in ons onderzoek meer deskundige feedback geven dan de medestudenten in de ZIP-groepen, zou dit in ons onderzoek kunnen betekenen dat de motivatie tot toepassen van de vaardigheden bij de BP-groep na afloop van de training groter is dan bij de ZIP-groep. Anderzijds is het mogelijk dat een succesvolle zelfinstructie de motivatie van deelnemers extra doet toenemen omdat men daarbij ervaart dat men zichzelf iets leert. Zo blijkt dat vooral 'feedback' die men zelf oppikt uit de signalen van de omgeving stimulerend is voor de (intrinsieke) motivatie om gedrag te veranderen (Deci & Rian, 1985). Positieve terugkoppeling die door de deelnemer zelf wordt afgeleid uit de situatie leidt mogelijk tot een hogere toepassingsmotivatie dan feedback die door de trainer wordt gegeven.

Uit evaluaties van studenten betreffende de cursus Gespreksvoering die in dit onderzoek centraal staat, komt naar voren dat studenten de cursus en de hierin aangeboden vaardigheden als zeer nuttig ervaren. De cursus lijkt over het algemeen te voldoen aan de verwachting van studenten. Ook is er in het cursusprogramma veel ruimte voor feedback en samenwerkend leren. Op grond van deze gegevens verwachten we dan ook dat de motivatie tot het toepassen van de vaardigheden tijdens de cursus zal toenemen. Ten aanzien van verschillen in effect tussen ZIP en BP hebben we ook hier geen duidelijke verwachtingen.

5.2 Methode

5.2.1 Onderzoekopzet en proefpersonen

In deze studie wordt gebruik gemaakt van een pretest-posttest design met twee vergelijkingsgroepen (ZIP en BP) en een controlegroep. Voorafgaand aan de training (T1) en een week na de training (T3) werden bij de ZIP- en BP-groep de schriftelijke toets, de videotoets, de self-efficacy schalen en de motivatieschalen afgenomen (zie hoofdstuk 4). Om beter zicht te krijgen op de verandering in motivatie en self-efficacy zijn deze schalen ook halverwege de cursus (bijeenkomst 5) afgenomen (T2). De opname van een controlegroep in het design biedt de mogelijkheid na te gaan of er aanwijzingen zijn voor testeffecten bij de afname van de videotoets en kennistoets. Bij deze groep werden de videotoets en de kennistoets afgenomen op twee tijdstippen T1 en T3 met

een interval van ca. 9 weken (gelijk aan die bij de BP/ZIP groepen). De parallelle versies A en B van de videotoets en kennistoets werden bij ieder van de groepen zoveel mogelijk gelijk verdeeld over voor- en nameting. In schema 5.1 wordt een overzicht van het onderzoeksdesign gegeven.

Schema 5.1 Onderzoeksdesign

	T1		T2		T3
ZIP groep	X1	4 dagdelen ZIP	X2	4 dagdelen ZIP	X1
BP groep	X1	4 dagdelen BP	X2	4 dagdelen BP	X1
Controlegroep	X3		-		X3

X1 = afname schriftelijke toets (A of B), videotoets (A of B), self-efficacy schalen en motivatie schalen

X2 = afname self-efficacy schalen en motivatieschalen

X3 = afname schriftelijke toets (A of B) en videotoets (A of B)

De toewijzing van proefpersonen aan de onderzoeksgroepen kon in dit onderzoek niet geheel worden gerandomiseerd. De toewijzing aan de condities ZIP en BP vond plaats op grond van geografische ligging waarbij mag worden aangenomen dat beide groepen in sterke mate vergelijkbaar zijn (zie ook paragraaf 4.2). De vergelijkbaarheid tussen de controlegroep en de trainingsgroepen kan echter op voorhand niet worden aangenomen. Voor de controlegroep konden om praktische redenen namelijk geen studenten worden gebruikt die de cursus Gespreksvoering gingen volgen¹. Om toch informatie te krijgen over eventuele testeffecten bij de schriftelijke toets en videotoets is een andere groep van 30 studenten gebruikt als controlegroep. Het betrof deelnemers aan de kennismakingscursus van de opleiding Psychologie en aan een cursus Methoden en Technieken van de OUNL. De voor- en nameting van de schriftelijke toets en de videotoets konden bij deze cursussen worden ingepast bij de (niet verplichte) bijeenkomsten van deze cursussen. Een belangrijk verschil tussen deelnemers aan de trainingsgroepen en de controlegroep is dat de ZIP- en BP-deelnemers zich opmaakten voor de cursus en het cursusmateriaal van de cursus Gespreksvoering al in huis hadden. Alhoewel het nadrukkelijk niet de bedoeling was dat deelnemers zich gingen voorbereiden op de voormeting en de cursusvoorbereiding meestal in de week voorafgaand aan de eerste bijeenkomst plaatsvindt, is het niet uit te sluiten dat sommige deelnemers van de ZIP- en BP-groep de stof al wel bestudeerd hadden ten tijde van de voormeting. Dit zou tot uiting kunnen komen in een hogere score voor ZIP en BP op de schriftelijke toets en de videotoets bij de voormeting.

5.2.2 Instrumenten en procedure

Voor een beschrijving van de gevolgde procedure en de afgenomen onderzoeksinstrumenten verwijzen we naar paragraaf 4.5 en 4.6 van het voorgaande hoofdstuk.

¹ Verplichte aanwezigheid bij bijeenkomsten is bij een studie aan de OUNL zeer zeldzaam en vormt voor OUNL-studenten een grote belasting. Voor de ZIP- en BP-ers in dit onderzoek werd de verplichte aanwezigheid bij de voor- en nameting gecompenseerd door het wegvallen van het tentamen bij de cursus. Voor andere cursisten is zo'n compensatie echter niet mogelijk.

5.2.3 Statistische analyses

Voor het bepalen van de effecten van de beide cursusvormen is gekozen voor een multilevel aanpak (Snijders & Bosker, 1999). Door de opzet van dit onderzoek in de vorm van een groepsgewijze manipulatie (trainingsgroepen) kunnen namelijk drie meetniveaus worden onderscheiden die mogelijk van invloed zijn op het cursuseffect. In de eerste plaats het niveau van de begeleider (in totaal zeven begeleiders namen de begeleiding van de 21 groepen voor hun rekening), in de tweede plaats het niveau van de practicumgroepen en tenslotte het niveau van de individuele deelnemers. Hierbij is het niveau van de individuele deelnemer in ieder geval van belang. Om te bepalen in hoeverre het trainingseffect van de individuele deelnemer wordt beïnvloed door de groep waarin deze zit of door de specifieke begeleider van de practicumgroep, worden deze niveaus in de analyses meegenomen. De multilevel-analyses zijn uitgevoerd met het programma MLwiN 1.10.0007 van Rasbash, Healy, Browne en Cameron (1998).

In de multilevel-analyses zijn voor alle afhankelijke variabelen eerst de random effecten van personen en groepen op de nametingscore gemodelleerd. De score op de voormeting is hierbij als covariaat in de analyses meegenomen (Hays, 1988). Vervolgens is, door stapsgewijze toevoeging van steeds nieuwe onafhankelijke variabelen aan het model, nagegaan welke variabelen het effect van de training significant hebben beïnvloed. Hierbij werd tevens voor ieder nieuw model berekend hoeveel variantie door de toevoeging van een nieuwe variabele werd verklaard aan de hand van het verschil in deviance. Of dit verschil in deviance significant was, is getoetst met een χ^2 -toets. Op deze wijze is voor de kennistoets en de videotoets eerst de invloed van toetsversie en toetsversie x voormeting-interactie onderzocht. Na correctie op deze factoren is nagegaan in hoeverre de onafhankelijke variabelen in dit onderzoek (deelname aan trainings- of controlegroep, mate van begeleiding in de training) significant van invloed zijn geweest op de nameting. Vervolgens is onderzocht of de toevoeging van het niveau van begeleider de schatting nog verder kon verbeteren. Om een beeld te krijgen van de effecten per trainingsvorm is voor ZIP- en BP-groep afzonderlijk op multilevel-niveau getoetst in hoeverre de vooruitgang na de training significant was en werden de effectsterktes (Cohen, 1979) berekend.

5.3 Resultaten

5.3.1 Gespreksvaardigheid

Kennistoets

In tabel 5.1 staan de gemiddelden en de standaarddeviaties weergegeven van de scores op de voor- en de nameting bij de kennistoets. Alvorens de statistische toetsing te beschrijven, gaan we eerst kort in op de gemiddelden. Aan de gemiddelde scores is te zien dat de studenten uit de beide trainingsgroepen bij de nameting duidelijk hoger scoren dan bij de voormeting. Het verschil tussen controlegroep en trainingsgroepen bij de voormeting bevestigt de indruk dat deze groepen niet geheel vergelijkbaar zijn. De vooruitgang bij de trainingsgroepen bedraagt meer dan twee standaarddeviaties. De controlegroep scoort bij de voormeting lager dan de trainingsgroepen. Alhoewel de controlegroep bij de nameting op de schriftelijke toets iets vooruit gaat, lijkt deze toename duidelijk minder sterk dan bij de trainingsgroepen. De gemiddelden van zelfinstructie en begeleid practicum verschillen weinig van elkaar, zowel bij de voor- als de nameting.

Tabel 5.1 Gemiddelden en standaarddeviaties bij de kennistoets.

	voormeting			nameting		
	N	M	SD	N	M	SD
ZIP	132	21.65	3.32	141	28.97	2.48
BP	103	21.43	3.43	102	29.28	2.58
Controlegroep	30	19.82	3.27	30	20.86	4.70

N.B. variatie in N in verband met missing cases

Door middel van toetsing is nagegaan of de gevonden verschillen significant waren. Om te bepalen in hoeverre het onderscheid in de verschillende niveaus (studenten en groepen) van belang is bij deze toetsing, werd over de kennistoetsnameting van trainingsgroepen eerst de intraklasse-correlatie berekend. Deze wordt berekend door de variantie op groepsniveau te delen door de totale variantie en is een maat voor de overeenstemming tussen de proefpersonen behorende tot dezelfde groep. De intraklasse-correlatie bedroeg voor de trainingsgroepen bij nameting van de kennistoets 0.23. Dit is redelijk hoog voor onderzoek op het gebied van onderwijsresearch, waar doorgaans waarden tussen de .05 en .20 worden gevonden, en ligt ruim boven .04 wat doorgaans wordt aangehouden als grenswaarde voor het al dan niet betrekken van het groepsniveau in de analyses (Snijders & Bosker, 1999). Daarom werd besloten tot het meenemen van het groepsniveau in de analyses met de kennistoets.

In de multilevel-analyse over alle proefpersonen is eerst nagegaan in hoeverre de voormetingsscore, de toetsversie, de interactie voormeting x toetsversie en de gemiddelde voormetingsscore van de groep van invloed zijn geweest op de nametingsscores bij de kennistoets (model 2, tabel 5.2). Zoals verwacht kan worden, hadden de scores op de voormeting een significant effect op de scores van de nameting. Ook de versie (A/B) van de kennistoets bleek significant van invloed op de kennistoetsscore bij de nametingen. De gemiddelde voormetingsscore van de groep en de interactie tussen voormeting en versie hadden geen significant effect op de nameting.

Om na te gaan in hoeverre de nametingsscores van de trainingsgroepen verschilden van die van de controlegroep is de variabele trainings-/controlegroep toegevoegd aan model 2 van de analyse van tabel 5.2. Op deze wijze werd het effect van wel/niet controlegroep direct gecorrigeerd voor de invloed van 'voormeting' en 'versie'. Aangezien de scores op de voormeting bij de controlegroep beduidend lager liggen dan bij de trainingsgroepen werd de interactie tussen voormeting en trainingsdeelname voor de zekerheid in deze analyse meegenomen (model 3). Zoals de gemiddelde scores op de kennistoets al doen vermoeden en zoals in model 3 is te zien, blijkt het al dan niet meedoen aan de training een significant effect te hebben ($z = 8.64$; $p < .001$) op de gecorrigeerde nameting.

Voor de ZIP- en BP-groepen is nagegaan in hoeverre de variabelen 'mate van begeleiding', dus deelname aan ZIP- of BP-groep, van invloed is op de gecorrigeerde nameting. Hiervoor werd de analyse van tabel 5.2 herhaald voor de beide trainingsgroepen tezamen, zonder de controlegroep (voor gegevens zie bijlage 1, tabel 1A). De mate van begeleiding bleek geen significant effect te hebben. Ook de persoon van de begeleider,

Tabel 5.2 Multilevel-analyses over alle proefpersonen met als afhankelijke variabele nameting kennistoets.

Vaste effecten	Model 1		Model 2		Model 3	
	Coëff.	S.E.	Coëff.	S.E.	Coëff.	S.E.
Intercept	28.6**	0.482	23.97**	1.18	31.5**	1.08
Voormeting kennistoets			0.16**	0.05	-0.23	0.17
Versie			2.98**	0.73	2.24**	0.36
Trainingsdeeln x voor Trainingsdeelname					0.35*	0.15
					6.05**	0.70
Varianties	Var. comp.	S.E.	Var. comp.	S.E.	Var. comp.	S.E.
Tussengroepsvariantie	4.578	1.548	2.375	0.868	0.157	0.192
Tussen-proefpersonen- variantie	6.282	0.551	6.057	0.531	6.017	0.527
Deviance	1369.1		1347.07		1312.63	

** $p < .001$; * $p < .01$.

getoetst door toevoeging van een derde niveau 'begeleider' naast het niveau 'groep' en 'student', bleek niet van invloed op de nameting.

Het onderzoek was primair gericht op het trainingseffect van de ZIP- en BP-training. Om dit te kunnen onderzoeken zijn analyses uitgevoerd met vooruitgang van de ZIP- en de BP-groep als afhankelijke variabele. Bij beide trainingvormen bleek een significante vooruitgang op te treden (vooruitgang ZIP = 7.32, $SE = .35$, $z = 12.95$, $p < .001$; vooruitgang BP = 7.85, $SE = .41$, $z = 11.66$, $p < .001$).

Om inzicht te krijgen in de grootte van trainingseffecten, is de effectgrootte berekend. Hierbij worden de nametingsscores van de trainingsgroepen vergeleken met die van de controlegroep of met de voormetingsscore van de trainingsgroepen. Aangezien de controlegroep in dit onderzoek niet geheel vergelijkbaar is gebleken met de trainingsgroepen (controlegroep scoort bij de nameting zelfs lager dan de trainingsgroepen bij de voormeting), zou vergelijking hiermee een te positief beeld geven van de trainingseffecten. Daarom is hier gekozen voor een formule waarbij de controlegroep buiten beschouwing wordt gelaten en die kan worden toegepast bij onderzoek waar geen controlegroep voorhanden is (zie Van der Hoek & Van der Molen, 1989 en Schönrock-Adema, 2002).

De formule is:

$$ES = \frac{Mn - Mv}{Sd}$$

ES = Effect size
Mn = gemiddelde score na de training
Mv = gemiddelde score voor de training
Sd = standaarddeviatie van de groep bij de voormeting

Hierbij kan men stellen dat een effect size tot .2 duidt op een klein effect, bij .5 spreekt men van een redelijk effect en bij .8 van een groot effect (Glass, 1976; Cohen, 1979). De effect size van beide trainingen op de kennistoets bedraagt: ES-ZIP = 2.20 en ES-BP

= 2.29. Er is bij beide dus sprake van een zeer sterk trainingseffect als gemeten met de kennistoets.

Samengevat kunnen we stellen dat beide trainingen zeer effectief waren in het aanleren van kennis en inzicht in gespreksvaardigheden. Er is geen verschil in leereffect gevonden tussen beide trainingvormen.

Videotoets

In tabel 5.3 staan de gemiddelden en de standaarddeviaties weergegeven van de scores op de voor- en de nameting bij de videotoets. Evenals bij de schriftelijke toets is aan de gemiddelden reeds te zien dat de studenten uit de beide trainingsgroepen op de videotoets bij de nameting duidelijk hoger scoren dan bij de voormeting. De vooruitgang bedraagt hier meer dan anderhalve standaarddeviatie. Nog sterker dan bij de kennistoets blijkt hier verschil te bestaan tussen trainingsgroepen en controlegroep. De controlegroep scoort bij de voormeting duidelijk lager dan de trainingsgroepen en de score gaat slechts in geringe mate omhoog, waardoor de score op de nameting nog steeds beduidend lager ligt dan die van de trainingsgroepen bij de voormeting. De gemiddelden van zelfinstructie en begeleid practicum verschillen nauwelijks van elkaar, zowel bij de voor- als de nameting.

Tabel 5.3 Gemiddelden en standaarddeviaties bij de videotoets.

	<i>voormeting</i>			<i>nameting</i>		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
ZIP	148	16.76	6.57	142	26.63	5.46
BP	100	15.47	6.20	103	26.71	5.59
Controlegroep	30	9.59	6.78	30	11.07	5.88

N.B. variatie in N in verband met missing cases.

Ook deze verschillen zijn statistisch getoetst. Hiervoor werd eerst de intraklasse-correlatie berekend voor de trainingsgroepen. Op grond van de gevonden correlatie van 0.14 werd besloten om ook voor de videotoets in de verdere analyses de multilevel-structuur te handhaven.

In de eerste multilevel-analyse over alle proefpersonen is nagegaan welke variabelen van invloed zijn geweest op de scores bij de nameting (zie tabel 5.4). De scores op de voormeting (model 1) hadden een significante invloed. De variabelen versie, versie x voormeting en gemiddelde voormetingsscore van de groep vertoonden geen significant effect op de nameting.

Vervolgens is onderzocht in hoeverre de gecorrigeerde nameting van de trainingsgroepen verschilt van die van de controlegroep. Hiervoor werd de variabele trainings-/controlegroep toegevoegd aan model 2 uit de analyse van tabel 5.4. Voor de zekerheid werd ook hier de interactie tussen voormeting en trainingsdeelname in de analyse meegenomen. Deze interactie bleek bij de videotoets niet significant van invloed op de score bij de nameting. Het al dan niet meedoen aan de training bleek, zoals verwacht, wel een significant effect te hebben op videotoetsnameting (model 3). Ten opzichte van het uitgangsmodel daalde de deviance significant met 19.46 (χ^2) (DF 3, $p < .001$).

Tabel 5.4 Multilevel-analyses over alle proefpersonen met als afhankelijke variabele nameting videotoets.

Vaste effecten	Model 1		Model 2		Model 3	
	Coëff.	S.E.	Coëff.	S.E.	Coëff.	S.E.
Intercept	25.85**	0.896	25.78**	0.757	26.38**	0.477
Voormeting videotoets			0.460**	0.046	0.441**	0.045
Trainingsdeelname					12.52**	2.013
Varianties	Var. comp.	S.E.	Var. comp.	S.E.	Var. comp.	S.E.
Tussengroepsvariantie	15.41	5.313	10.96	3.828	3.081	1.415
Tussen-proefpersonen-variantie	26.63	2.335	19.67	1.724	19.75	1.732
Deviance	1771.9		1685.71		1665.25	

** $p < .001$

Voor de ZIP- en BP-groepen is vervolgens nagegaan in hoeverre de variabelen 'mate van begeleiding' (deelname aan ZIP- of BP-groep) van invloed is op de gecorrigeerde nameting door het herhalen van de analyses van tabel 5.4. maar nu zonder controlegroep (zie bijlage 1, tabel 1B). De mate van begeleiding bleek ook hier geen significant effect te hebben. In de analyse zonder de controlegroep bleek de toetsversie ($z = 3.05$, $p < .005$) wel significant van invloed op de nametingsscores. Er waren geen interactie-effecten van deze variabele met de mate van begeleiding. De persoon van de begeleider, getoetst door toevoeging van een derde niveau 'begeleider', bleek niet van invloed op de nameting bij de videotoets.

Voor het bepalen van de trainingseffecten van de ZIP- en BP-training werden multilevelanalyses uitgevoerd met vooruitgang van de ZIP- en de BP-groep als afhankelijke variabele. Bij beide trainingsvormen bleek een significante vooruitgang op te treden (vooruitgang ZIP = 9.87, $SE = .48$, $z = 13.68$, $p < .001$; vooruitgang BP = 11.24, $SE = .69$, $z = 10.28$, $p < .001$).

Ook voor de videotoets zijn effect sizes berekend voor de ZIP- en BP-groep op grond van een vergelijking met de voormeting. Beide effect sizes waren net als bij de kennistoets zeer hoog (ES-ZIP = 1.51, ES-BP = 1.81).

Concluderend kunnen we stellen dat beide trainingsvormen zeer effectief zijn gebleken in het vergroten van gespreksvaardigheid, gemeten met de videotoets, en dat er geen verschillen in effectiviteit zijn gevonden tussen beide trainingsvormen.

5.3.2 Self-efficacy

De self-efficacy werd in deze studie gemeten met twee schalen van de VMA, te weten specifieke self-efficacy en algemene self-efficacy. In tabel 5.5 staan de gemiddelden en de standaarddeviaties weergegeven van de scores van beide trainingsgroepen op de twee schalen bij voor-, tussen- en nameting. Aan de gemiddelden van de beide self-efficacy-schalen is te zien dat de studenten uit de beide trainingsgroepen tijdens en na de training hoger scoren dan voorafgaand aan de training. De stijging in self-efficacy lijkt zowel tijdens de eerste als de tweede helft van de training plaats te vinden. De

voortgang bij de nameting ten opzichte van de voormeting bedraagt gemiddeld iets minder dan één standaarddeviatie. De gemiddelden van ZIP en BP verschillen zowel bij de voor-, tussen- als nameting, nauwelijks van elkaar.

Ook deze verschillen zijn getoetst. Om na te gaan in hoeverre het niveau van de groep van belang is voor de scores op de self-efficacy schalen, werd wederom de intraklasse-correlatie berekend. De intraklasse-correlatie kwam voor beide schalen uit rond de .06. hetgeen beduidend lager is dan bij de kennistoets en de videotoets. Voor de zekerheid werd toch besloten in de verdere analyses de multilevelstructuur te handhaven.

Tabel 5.5 Gemiddelde itemscores en standaarddeviaties voor de self-efficacy schalen.

		ZIP			BP		
		N	M	SD	N	M	SD
SE specifiek	Voor	144	4.64	.49	99	4.57	.47
	Tussen	107	4.86	.44	77	4.87	.48
	Na	136	5.06	.41	102	5.04	.43
SE algemeen	Voor	146	4.47	.56	101	4.47	.70
	Tussen	109	4.69	.48	77	4.77	.62
	Na	135	4.88	.58	101	4.87	.61

N.B. variatie in N in verband met missing cases.

Als eerste is in de multilevel-analyse weer nagegaan welke variabelen van invloed zijn geweest op de nametingsscores voor specifieke self-efficacy en algemene self-efficacy (zie tabel 5.6 en 5.7). De scores van de proefpersonen op de voormeting bleken significant van invloed voor nametingsscores van beide schalen. De gemiddelde voormetingsscore van de groep waarin men het practicum volgde, bleek niet van invloed. Aan de tussengroepsvariantie is te zien is dat het tussengroepsniveau bij de self-efficacy scores slechts een geringe invloed heeft op de variantie bij de nameting. Dit in tegenstelling tot de variabelen kennis en vaardigheid waarbij het tussengroepsniveau wel van invloed is.

Tabel 5.6 Multilevel-analyses met als afhankelijke variabele nameting specifieke SE.

Vaste effecten	Model 1		Model 2	
	Coëff	S.E.	Coëff	S.E.
Intercept	5.056**	0.034	5.054**	0.026
Voormeting specifieke SE			0.424**	0.047
Varianties	Var. comp.	S.E.	Var. comp.	S.E.
Tussengroepsvariantie	0.011	0.008	0.003	0.004
Tussen-proefpersonenvariantie	0.155	0.014	0.121	0.011
Deviance	257.87		188.57	

** p < .001

Tabel 5.7 Multilevel-analyses met als afhankelijke variabele nameting algemene SE.

Vaste effecten	Model 1		Model 2	
	Coëff	S.E.	Coëff	S.E.
Intercept	4.872**	0.047	4.949**	0.042
Voormeting algemene SE			0.549**	0.047
Varianties	Var. comp.	S.E.	Var. comp.	S.E.
Tussengroepsvariantie	0.020	0.014	0.018	0.011
Tussen-proefpersonenvariantie	0.312	0.029	0.199	0.019
Deviance	431.399		322.982	

** p < .001

Ook voor de self-efficacy schalen is nagegaan in hoeverre de variabele 'mate van begeleiding' (deelname aan ZIP- of BP-groep) effect heeft op de voor voormeting gecorrigeerde nametingsscores. Hiervoor werd de variabele ZIP-/BP-groep toegevoegd aan model 2 uit de analyse van tabel 5.6 en 5.7. De mate van begeleiding bleek ook hier geen significant effect te hebben. De persoon van de begeleider, getoetst door toevoeging van een derde niveau 'begeleider', bleek eveneens niet van invloed op de nameting.

Voor het bepalen van de trainingseffecten van de ZIP- en BP-training werden multilevelanalyses uitgevoerd met vooruitgang (na-voor) van de ZIP- en de BP-groep als afhankelijke variabele. Bij beide trainingvormen bleek een significante vooruitgang op te treden voor beide self-efficacy schalen (zie tabel 5.8). Om na te gaan of deze vooruitgang significant is voor beide helften van de training werd de analyse nogmaals uitgevoerd, nu alleen voor de personen die deel hebben genomen aan de tussenmeting, waarbij de verschillen voor-tussen en tussen-na afzonderlijk werden geanalyseerd (zie tabel 5.8). De vooruitgang in self-efficacy bleek bij deze personen in beide groepen zowel in de eerste als de tweede helft van de cursus plaats te vinden. In tabel 5.8. zijn tevens de effect sizes (voor-na) van beide trainingvormen opgenomen. De effect sizes voor de specifieke self-efficacy zijn, in termen van Glass, groot te noemen, voor algemene self-efficacy is het effect redelijk.

Tabel 5.8 z-waarden met significanties en effect sizes voor self-efficacy bij ZIP en BP.

	z	ZIP		z	BP	
		N	ES		N	ES
SE specifiek						
voor-tussen	4.74**	107		5.85**	77	
tussen-na	4.91**	107		3.50**	77	
voor-na	11.35**	136	.86	10.06**	99	1.0
SE algemeen						
voor-tussen	5.01**	109		3.00*	77	
tussen-na	2.98*	109		3.87**	77	
voor-na	7.53**	135	.73	5.18**	101	.57

** p < .001, *p < .005, variatie in N in verband met missing cases.

Samenvattend kan worden gesteld dat beide trainingvormen effectief zijn in het verhogen van zowel algemene self-efficacy als de specifieke self-efficacy op het gebied van gespreksvoering. Ook voor de self-efficacy schalen zijn, evenals bij gespreksvaardigheid, geen significante verschillen gevonden tussen beide groepen.

5.3.3 Motivatie

De motivatie werd in deze studie gemeten met twee schalen van de VMA, te weten uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie. In tabel 5.9 staan de gemiddelden en de standaarddeviaties van de scores van beide trainingsgroepen op deze schalen bij voor-, tussen- en nameting weergegeven. Hierbij valt op dat de scores op de voormeting voor beide groepen reeds zeer hoog zijn. Vooral bij de toepassingsmotivatie bleek dit het geval, de voormetingsscores bedroegen 5.39 (voor ZIP) en 5.38 (voor BP) op een schaal met een range van 1- 6. De uitkomstverwachting blijkt tijdens de eerste helft van de training bij beide groepen nauwelijks te veranderen. In de tweede helft van de training is met name bij de ZIP-groep een lichte stijging van de uitkomstverwachting te zien. Bij de toepassingsmotivatie zien we een lichte daling van de scores bij de tussenmeting; ze zijn voor beide groepen bij de nameting weer ongeveer gelijk aan de voormeting. De scores voor beide groepen zijn op alle meetmomenten nagenoeg aan elkaar gelijk.

Ook deze uitkomsten zijn getoetst. Om na te gaan in hoeverre het niveau van de groep van belang is voor de scores, werd de intraklasse-correlatie berekend. De intraklasse-correlatie kwam voor uitkomstverwachting op .06 en voor toepassingsmotivatie op .11. Op grond van deze gegevens werd besloten in de verdere analyses de multilevelstructuur te handhaven.

Tabel 5.9 Gemiddelde itemscores en standaarddeviaties voor uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie.

		ZIP			BP		
		N	M	SD	N	M	SD
Uitkomstverwachting	Voor	144	4.99	.47	100	4.94	.58
	Tussen	108	5.06	.44	77	4.94	.62
	Na	137	5.20	.48	99	5.07	.54
Toepassingsmotivatie	Voor	144	5.39	.42	97	5.38	.47
	Tussen	106	5.28	.58	76	5.25	.55
	Na	138	5.34	.49	98	5.36	.52

N.B. variatie in N in verband met missing cases.

Als eerste is in de multilevel-analyse weer nagegaan welke variabelen van invloed zijn geweest op de nametingsscores voor uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie (tabel 5.10 en 5.11). Wederom bleken de scores van de proefpersonen op de voormeting significant van invloed op scores bij de nameting. De gemiddelde voormetingsscore van de groep bleek ook hier niet significant van invloed.

Tabel 5.10 Multilevel-analyses met als afhankelijke variabele nameting uitkomstverwachting.

Vaste effecten	Model 1		Model 2	
	Coëff	S.E.	Coëff	S.E.
Intercept	5.148**	0.034	5.147**	0.026
Voormeting uitkomstverwachting			0.557**	0.050
Varianties	Var. comp.	S.E.	Var. comp.	S.E.
Tussengroepsvariantie	0.014	0.010	0.0004	0.004
Tussen-proefpersonenvariantie	0.232	0.022	0.163	0.015
Deviance	356.43		257.78	

** p < .001

Tabel 5.11 Multilevel-analyses met als afhankelijke variabele nameting toepassingsmotivatie.

Vaste effecten	Model 1		Model 2	
	Coëff	S.E.	Coëff	S.E.
Intercept	5.35**	0.047	5.35**	0.037
Voormeting toepassingsmotivatie			0.58**	0.060
Varianties	Var. comp.	S.E.	Var. comp.	S.E.
Tussengroepsvariantie	0.027	0.014	0.014	0.009
Tussen-proefpersonenvariantie	0.210	0.020	0.156	0.015
Deviance	327.845		249.178	

** p < .001

Ook voor de uitkomstverwachting en de toepassingsmotivatie bleek de 'mate van begeleiding' (deelname aan ZIP- of BP-groep) geen effect te hebben op de gecorrigeerde nameting. De persoon van de begeleider bleek eveneens niet van invloed op de nameting.

Tabel 5.12 Z-waarden met significanties en effect sizes op uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie voor ZIP en BP.

	z	ZIP		z	BP	
		N	ES		N	ES
Uitkomstverwachting						
voor-tussen	ns	106		ns	77	
tussen-na	3.50***	106		2.74**	77	
voor-na	5.93***	137	.45	3.10**	99	.22
Toepassingsmotivatie						
voor-tussen	ns	106		-2.05*	76	
tussen-na	ns	106		2.85**	76	
voor-na	ns	138	-.12	ns	97	-.04

*** p < .001, ** p < .005, * p < .01, variatie in N in verband met missing cases.

Om na te gaan of er sprake is van trainingseffecten voor de ZIP- en BP-training werden multilevel-analyses uitgevoerd met vooruitgang (na-voor) van de ZIP- en de BP-groep als afhankelijke variabele (zie tabel 5.12). De toename in uitkomstverwachting bij de nameting bleek, ondanks de geringe mate ervan, toch significant. De toepassingsmotivatie bleek na afloop van de training niet significant veranderd ten opzichte van de voormeting. Uit analyses met de tussenmeting (zie tabel 5.12) bleek de lichte daling in de scores bij de tussenmeting voor de BP-groep toch significant te zijn, voor de ZIP-groep niet. In tabel 5.12 zijn tevens de effectsterktes (na-voor) van beide trainingsvormen opgenomen. Voor uitkomstverwachting werd een klein (BP) tot redelijk (ZIP) effect gevonden en voor toepassingsmotivatie was het effect vrijwel nul.

Samenvattend kan worden gesteld dat de uitkomstverwachting, ondanks de hoge aanvangsscore, na de training bij beide groepen nog is toegenomen. De toepassingsmotivatie, die bij aanvang eveneens zeer hoog was, is in beide groepen niet aantoonbaar veranderd na de training.

5.4 Discussie

De verwachting in dit onderzoek was dat zowel de ZIP- als de BP-groepen na training significant vooruit zouden gaan op het gebied van gespreksvaardigheid, self-efficacy, uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie. Uit de resultaten blijkt dat dit inderdaad het geval was, met uitzondering van de variabele toepassingsmotivatie, waarvan de scores op de voormeting al hoog waren.

Beide groepen gingen sterk vooruit in hun scores op de kennistoets en de videotoets, waarbij de vooruitgang op de kennistoets relatief het grootst blijkt te zijn. Dit patroon komt overeen met de uitkomsten van de meta-analyse van Van der Molen, Smit, et al. (1995) waarbij voor kennis gemiddeld de grootste effectsterkte ($ES = 1.6$) werd gevonden en voor gedrag gemiddeld een effectsterkte van 0.9 naar voren kwam. De toename in kennis en vaardigheid bij de trainingsgroepen was relevant en significant hoger dan die bij de controlegroep. Daardoor is het niet waarschijnlijk dat de toename bij de trainingsgroepen veroorzaakt wordt door een testing-effect. Hier moet echter enige voorzichtigheid worden betracht. De gebruikte controlegroep bleek namelijk niet geheel vergelijkbaar met de trainingsgroepen, hetgeen te zien is aan de lagere score bij de voormeting. Mogelijk hadden de trainingsdeelnemers de cursusstof al enigszins bestudeerd bij de voormeting. De score op de nameting gold voor de trainingsgroepen bovendien als tentamen bij de cursus. Voor deelnemers aan de ZIP- en BP-groep was het dus van groot belang om iets te leren van de feedback op de voormeting terwijl dit voor de deelnemers aan de controlegroep - voor wie de nameting geen tentamen was - minder belangrijk was. Het kan dan ook niet worden uitgesloten dat de practicumgroepen door hun hogere basiskennis en grotere motivatie iets meer van de voormeting hebben geleerd dan de controlegroep. Bij vergelijkbaar onderzoek naar de effectiviteit van gespreksvaardigheidstraining zijn echter geen aanwijzingen gevonden voor interferentie door testeffecten (Van der Molen, 1985; Bögels & Kreutzkamp, 1990; Smit, 1995; Smit & Van der Molen, 1995; 1996). De effect-sizes op de kennistoets in het huidige onderzoek kunnen beïnvloed zijn door het plafondeffect bij

de nameting. De items van de kennistoets bleken niet goed te differentiëren op het hoge kennisniveau van de deelnemers na de training. Daardoor wordt de effect size voor kennis mogelijk iets onderschat.

Ook in het vergroten van de self-efficacy bleken beide trainingsvormen effectief, ondanks dat de scores van de deelnemers op self-efficacy bij de voormeting al redelijk hoog waren. De toename in self-efficacy was, zoals te verwachten, het sterkst voor de specifieke self-efficacy op het gebied van gespreksvaardigheid. Maar ook de algemene self-efficacy van de deelnemers nam bij beide trainingsvormen significant, doch in mindere mate toe. Dit is in lijn met de verwachtingen en lijkt te wijzen op een generalisatie van de specifieke self-efficacy naar andere terreinen (Bandura, 1997). Naast het effect van de generalisatie van specifieke self-efficacy op algemene self-efficacy is het ook mogelijk dat de trainingen een rechtstreeks effect hebben gehad op algemene self-efficacy. Op grond van de hier gepresenteerde data kan daarover geen uitsluitend worden gegeven. Uit de waardes van de tussenmetingen valt op te maken dat bij beide vormen van self-efficacy bij beide groepen sprake lijkt te zijn van een geleidelijke stijging gedurende de training.

Het is lastig conclusies te trekken over de invloed van beide trainingsvormen op de motivatie van de deelnemers aangezien de scores op uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie al bij de voormeting zeer hoog waren. In ieder geval kan worden opgemerkt dat de trainingen de hoge aanvangsmotivatie van studenten blijkbaar niet hebben doen afnemen. Bij de uitkomstverwachting zien we zelfs nog een relatief klein, maar significant, trainingseffect voor beide groepen. Opvallend is dat de toename van uitkomstverwachting alleen plaatsvindt tijdens de tweede helft van de training, na de tussenmeting van bijeenkomst vijf. De reden hiervoor kan liggen in het feit dat men tijdens deze laatste bijeenkomsten vooral oefent met het doelgericht toepassen van de vaardigheden in verschillende gesprekstypen. Waar men tijdens de eerste bijeenkomsten voornamelijk nog bezig is met de techniek van de vaardigheden, ervaart men in de tweede helft van de cursus de voordelen ervan in de praktische toepassing van gespreksvaardigheden in volledige gesprekken. Waarschijnlijk is dit laatste vooral van invloed op de verwachtingen omtrent de resultaten van het gebruik van de vaardigheden. Deze resultaten lijken aan te sluiten bij de bevindingen van Hoekstra (1998) die vond dat de uitkomstverwachting nog niet toenam tijdens een training in vaardigheden, maar wel in de periode van drie maanden na de training waarin de deelnemers de vaardigheden toepasten in de praktijk. Ten aanzien van de tweede motivatievariabele toepassingsmotivatie valt op dat de studenten hierop bij de voormeting zeer hoog scoren en een lichte achteruitgang vertonen bij de tussenmeting. Na afloop van de training zijn de scores weer op hetzelfde niveau als vooraf. Deze tijdelijke 'dip' in de toepassingsmotivatie is zeer klein en is alleen significant voor de begeleide training. Mogelijk ligt een verklaring voor deze dip in de opbouw van de training. Bij de vijfde bijeenkomst hebben de deelnemers juist vier bijeenkomsten achter de rug waarin zij volgens een vast stramien hebben geoefend met de gespreksvaardigheden. Dit is een moment in de training waarop deelnemers soms klagen over enige eentonigheid in het practicumprogramma hetgeen mogelijk invloed heeft gehad op de motivatie. Vanaf bijeenkomst 5 krijgen de practicumbijeenkomsten een andere opbouw en inhoud doordat de studenten in langere rollenspelen met voorgeschreven rollen gaan oefenen met de gespreksmodellen. Bij het interpreteren van de scores op uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie moet rekening worden gehouden

met het feit dat er bij zowel voor- als nameting meting een plafondeffect aanwezig is, waardoor het lastig is om een toename vast te stellen. Studenten verwachten voorafgaand aan de training al veel van de te leren vaardigheden en de training hoeft hier weinig aan toe te voegen. Deze bevinding sluit aan bij de ervaringen van begeleiders van dit practicum. Uit evaluaties komt naar voren dat studenten over het algemeen al bij aanvang zeer enthousiast zijn over het practicum en de inhoud ervan. Deze sterk positieve waardering komt mogelijk deels voort uit het feit dat studenten in de eerste jaren van hun studie bij de Open Universiteit weinig practica kunnen volgen en zij in deze cursus voor het eerst concrete (gespreks)vaardigheden leren toepassen.

De laatste onderzoeksvraag in deze studie was of er verschillen bestaan in trainingseffect tussen de ZIP- en BP-training. Voor geen van de onderzochte variabelen bleek een significant verschil in effect voor de deelname aan ZIP- of BP-groep. De mate van begeleiding lijkt bij de in dit onderzoek gebruikte trainingsvarianten dus geen invloed te hebben op de effecten van de training. Schönrock-Adema (2002) vond in haar onderzoek al ondersteuning voor de mogelijkheid van het terugbrengen van de hoeveelheid begeleiding bij gesprekspractica tot de helft van de trainingstijd. Zij waarschuwde echter nog voor het weglaten van begeleiding bij complexe oefensituaties zoals rollenspelen. In het huidige onderzoek blijkt dat, mits ingebed in een goed zelfinstructieprogramma en bij een zeer gemotiveerde doelgroep, deze onderdelen deels in niet begeleide bijeenkomsten met medestudenten kunnen worden uitgevoerd zonder aantoonbare gevolgen voor de effecten ervan op de belangrijkste parameters voor trainingseffectiviteit.

Er moeten wel enkele kanttekeningen worden gemaakt bij dit onderzoek. In de eerste plaats werd de toename in gespreksvaardigheid in dit onderzoek direct na de training gemeten met instrumenten die dicht aanliggen tegen de inhoud van de training. De kennistoets heeft betrekking op de stof die studenten kort daarvoor bestudeerd hebben en de videotoets meet het formuleren van gespreksvaardigheden op het microniveau waarmee in de training kort daarvoor veel geoefend is. Voor het aantonen van daadwerkelijke effectiviteit zou men echter ook moeten nagaan hoe het staat met de leereffecten na enige maanden en zou onderzocht moeten worden in hoeverre de deelnemers vooruitgaan op criteria die verder afstaan van de trainingsinhoud. In hoofdstuk 6 rapporteren we een studie naar de transfer van de beide trainingen waarbij deze aspecten aan bod zullen komen.

In de tweede plaats kunnen de uitkomsten van deze studie niet worden geeneraliseerd naar andere groepen studenten, gezien de specifieke kenmerken van de doelgroep van de Open Universiteit. De proefpersonen in dit onderzoek waren zeer gemotiveerde en zeer zelfstandige studenten van wie gebleken is dat zij, ook zonder de aanwezigheid van een begeleider, serieus met de training bezig zijn. Bovendien is gezien de samenstelling van de doelgroep te verwachten dat in iedere trainingsgroep wel enkele mensen zitten met ervaring in het voeren van professionele gesprekken en het leiden van bijeenkomsten. Deze ervaren deelnemers kunnen het leereffect van hun groepsgenoten positief beïnvloeden door bijvoorbeeld goede feedback, voorbeeldgedrag en een goede regie van de bijeenkomsten. De doelgroep in dit onderzoek is dan ook niet vergelijkbaar met de doelgroep van bijvoorbeeld Schönrock-Adema (2002) waarbij het ging om jongvolwassen tweedejaars studenten van een reguliere universiteit.

Samenvattend kunnen we concluderen dat het hier onderzochte zelfinstructieprogramma een goed alternatief blijkt te zijn voor het aanleren van gespreksvaardigheden en het stimuleren van self-efficacy en toepassingsmotivatie voor de doelgroep van afstandsonderwijs. In hoofdstuk 8 zullen we nader ingaan op de praktische implicaties van deze bevindingen in samenhang met de bevindingen uit de overige studies in deze dissertatie.

Transfer van de trainingseffecten¹

6.1 Inleiding

Nadat we in het vorige hoofdstuk de directe effecten van de twee trainingsvormen op gespreksvaardigheid, self-efficacy en motivatie hebben besproken, wordt in dit hoofdstuk een follow-up onderzoek gerapporteerd waarin is nagegaan in hoeverre de trainingen na één jaar nog effect hebben op het daadwerkelijke gedrag in de praktijk (transfer), de self-efficacy en de motivatie van de deelnemers. Transfer werd hierbij gedefinieerd als: "The degree to which trainees apply the knowledge, skills, and attitudes gained in a training context to the job" (Wexley & Latham, 1991), oftewel: de mate waarin cursisten de in een training geleerde kennis, vaardigheden en attitudes in de praktijk toepassen. Evenals in hoofdstuk 5 is nagegaan in hoeverre de effecten voor beide trainingsvormen (ZIP en BP) van elkaar verschillen.

Het uiteindelijke doel van vaardigheidstrainingen is niet het aanleren van nieuwe 'kunstjes', maar vooral het teweegbrengen van een blijvende gedragsverandering bij de deelnemers in de praktijk. Hierbij is het bedoeling dat het nieuwe gedrag niet alleen direct na de training wordt toegepast, maar ook dat het beklijft en een onderdeel wordt van het gedragsrepertoire van de deelnemers. De laatste decennia is de empirische interesse voor bedrijfscursussen en daarmee ook voor de transfer van trainingseffecten toegenomen (Tannenbaum & Yukl, 1992; Salas, & Cannon-Bowers, 2001).

Uit onderzoek (zie bijvoorbeeld reviews van Baldwin & Ford, 1988; Goldstein, 1980; Tannenbaum & Yukl, 1992) komt naar voren dat de transfer van het geleerde naar de praktijk vaak problemen oplevert. Dit wordt ook wel het transferdilemma genoemd. Om aan deze problemen het hoofd te bieden wordt door verschillende auteurs onderzoek gedaan naar factoren die de transfer van in een training geleerde kennis, houding en vaardigheden naar de praktijk kunnen beïnvloeden. Hierbij wordt, in navolging van Baldwin en Ford (1988), vaak een indeling gemaakt in: kenmerken van de cursist, kenmerken van de training en kenmerken van de werkomgeving (zie paragraaf 2.4).

6.1.1 Opzet van deze studie

In deze studie is nagegaan in hoeverre de deelnemers aan de cursus Gespreksvoering de in de cursus geleerde vaardigheden één jaar na de training in de praktijk toepassen. Ook is gemeten in hoeverre er na één jaar verandering is opgetreden in de self-efficacy en toepassingsmotivatie van de deelnemers. Aangezien de mate van transfer, volgens het model van Baldwin & Ford (1988), afhankelijk is van de omgevingsfactoren 'steun' en 'mogelijkheid tot toepassen' zijn deze variabelen in het onderzoek meegenomen als controlevariabelen.

¹ De inhoud van dit hoofdstuk is gebaseerd op door de auteur begeleid scriptieonderzoek van Koop (2000) en Van Kuilenburg (2002).

Met deze onderzoeksvariabelen worden in feite de drie dimensies van het model van Baldwin en Ford (1988) in kaart gebracht. De motivatie en self-efficacy hebben betrekking op de eerste dimensie, kenmerken van de cursist. De mate van begeleiding (ZIP of BP) heeft betrekking op kenmerken van de cursus. 'Steun uit de omgeving' en 'mogelijkheid tot toepassen' zijn kenmerken van de omgeving. In het volgende hoofdstuk (Hoofdstuk 7) gaan we in op de samenhang tussen deze variabelen op verschillende momenten en op de vraag in hoeverre de variabelen invloed hebben op de mate van transfer. In het onderhavige hoofdstuk worden transfer, motivatie en self-efficacy alleen als afhankelijke variabelen gebruikt en steun en gelegenheid tot toepassen als controlevariabelen.

6.1.2 Onderzoeksvragen

1. In welke mate is er een jaar na de training sprake van transfer van de geleerde vaardigheden naar de praktijk?
2. In hoeverre is de self-efficacy van deelnemers na een jaar veranderd ten opzichte van meetmomenten voorafgaand aan en direct na de training?
3. In hoeverre is de toepassingsmotivatie na een jaar veranderd ten opzichte van meetmomenten voorafgaand aan en direct na de training?
4. In welke mate verschillen de BP- en ZIP-cursisten van elkaar in transfer, self-efficacy, motivatie en de mogelijkheid tot het toepassen van de vaardigheden?

6.2 Methode

6.2.1 Procedure

Ongeveer een jaar na het volgen van de training kregen alle 245 trainingsdeelnemers die hebben meegedaan aan de nameting van het onderzoek van hoofdstuk 5, per post de transfervragenlijst met een begeleidende brief en een retourenvelop toegestuurd. In de brief werd het doel van het vervolgonderzoek uitgelegd en werd hen gevraagd medewerking te verlenen aan het vervolgonderzoek. Na veertien dagen kregen alle deelnemers een herinneringsbrief toegestuurd.

In totaal stuurden 144 deelnemers de ingevulde vragenlijst retour. Dit geeft een responspercentage van 59%. Dit betrekkelijk lage percentage respondenten is mogelijk te wijten aan de arbeidsintensiviteit van het onderzoek voor de deelnemers. Zij hebben gedurende een jaar aan diverse metingen meegewerkt. Mogelijk is de bereidheid om mee te werken aan dit onderzoek om deze reden afgenomen. Ook bleken enkele proefpersonen te zijn verhuisd; ondanks pogingen daartoe konden ze niet meer worden getraceerd.

6.2.2 Proefpersonen

In totaal namen dus 144 respondenten deel aan dit follow-up onderzoek, waarvan 112 vrouwen en 32 mannen. Voor de verdeling van mannen en vrouwen over de condities zie tabel 6.1.

Om na te gaan of het al dan niet meedoen aan de follow-up meting systematisch samenhangt met relevante variabelen zoals leeftijd, kennis, vaardigheid, self-efficacy en motivatie van de proefpersonen na afloop van de training, werden de gemiddelden

Tabel 6.1 Aantal mannen en vrouwen in de conditie BP of ZIP bij de follow-up meting met tussen haakjes de aantallen bij de nameting.

	<i>BP</i>	<i>ZIP</i>	<i>totaal</i>
man	12 (24)	20 (35)	32 (59)
vrouw	46 (79)	66 (107)	112 (186)
totaal	58 (103)	86 (142)	144 (245)

Tabel 6.2 Verschillen in gemiddelden, F-waarden en significanties tussen respondenten en niet respondenten bij de nameting.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>df</i>
Leeftijd	Respondent	143	39.67	7.84	6.35	.01	242
	Niet-respondent	101	37.44	8.52			
Kennistoets na	Respondent	142	29.06	2.56	.12	.73	241
	Niet-respondent	101	29.17	2.49			
Videotoets na	Respondent	143	26.84	5.51	.35	.55	242
	Niet-respondent	101	26.42	5.50			
Specifieke SE na	Respondent	141	5.10	.40	4.34	.04	238
	Niet-respondent	99	4.99	.43			
Algemene SE na	Respondent	139	4.96	.56	7.45	.007	236
	Niet-respondent	99	4.75	.61			
Uitkomstverwachting na	Respondent	137	5.19	.49	2.08	.15	236
	Niet-respondent	101	5.09	.53			
Toepassingsmotivatie na	Respondent	141	5.43	.45	8.03	.005	236
	Niet-respondent	97	5.24	.55			

N.B. Variatie in N door missing data.

van wel/niet respondenten op deze variabelen bepaald en werd hierover een univariate variantie-analyse uitgevoerd (zie tabel 6.2). Hieruit blijkt dat de mensen die de follow-up vragenlijst hebben ingevuld (respondenten) significant hoger scoorden dan de niet-respondenten op de variabelen leeftijd, specifieke self-efficacy, algemene self-efficacy en toepassingsmotivatie. Dit geeft aan dat de steekproef voor de follow-up meting niet geheel representatief geacht mag worden voor de totale proefgroep van ZIP en BP in dit onderzoek.

Met behulp van de variantie-analyses is tevens nagegaan in hoeverre er een interactie-effect bestaat tussen wel/niet respondenten en ZIP/BP deelnemers op de variabelen leeftijd, vaardigheid, self-efficacy en motivatie van de proefpersonen na afloop van de training. Dit interactie-effect bleek voor geen van de afhankelijke variabelen te bestaan (p -waardes allen hoger dan .10). Op grond hiervan wordt aangenomen dat de selectieve respons bij ZIP- en BP-groep in vergelijkbare mate optreedt en geen vertekening geeft van de verschillen tussen ZIP en BP bij de follow-up groep. Aangezien de respondenten van de follow-up in hun scores op de nameting niet vergelijkbaar zijn met de non-respondenten worden in dit hoofdstuk voor alle meetmomenten alleen de gegevens betrokken van de deelnemers aan de follow-up.

6.2.3 Meetinstrumenten

De vragenlijst die in dit onderzoek werd gebruikt, bestond uit de transfervragenlijst en de VMA-schalen voor specifieke self-efficacy, algemene self-efficacy, uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie. Voor een beschrijving van deze instrumenten verwijzen we naar hoofdstuk 4 van deze dissertatie.

6.2.4 Analyses

In de eerste plaats is nagegaan in hoeverre het onderscheid in de verschillende niveaus (studenten en groepen) van belang is bij de toetsing. Hiertoe werd de intraklasse-correlatie berekend voor de afhankelijke variabelen transfer, specifieke self-efficacy, algemene self-efficacy, uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie. Voor alle afhankelijke variabelen lag de intraklasse-correlatie ruim onder de .04, hetgeen als grens wordt aangehouden voor het al dan niet betrekken van het groepsniveau in de analyses (Snijders & Bosker, 1999). Blijkbaar heeft de groep studenten waarmee men het practicum doorloopt na één jaar geen duidelijk effect meer op de scores van de individuen binnen die groep. De invloed van het groepsniveau zal in de analyses van dit hoofdstuk daarom niet worden meegenomen.

Met behulp van een t-toets voor onafhankelijke groepen is getoetst in hoeverre de ZIP- en BP-groep van elkaar verschillen in hun scores op de controlevariabelen steun en gelegenheid tot toepassen. Vervolgens zijn de gemiddelden van ZIP- en BP-groep bepaald voor de afhankelijke variabelen transfer, specifieke self-efficacy, algemene self-efficacy, uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie. Met behulp van een ANOVA voor repeated measures met 3 niveaus (voormeting, nameting, follow-up) is voor beide trainingvormen nagegaan in hoeverre de scores van de respondenten op de self-efficacy- en motivatievariabelen bij de follow-up verschillen van die bij de nameting en voormeting. De verschillen in gemiddelden tussen ZIP- en BP-groep bij de follow-up meting zijn vervolgens getoetst met behulp van univariate covariantie-analyses, waarbij de controlevariabelen steun en gelegenheid tot toepassen als covariaat zijn meegenomen.

6.3 Resultaten

6.3.1 Controlevariabelen

Als eerste is nagegaan in hoeverre er verschil bestaat in de mate van steun en de gelegenheid tot toepassen tussen de deelnemers aan de ZIP- en de BP-groep (zie tabel 6.3). De verschillen tussen ZIP- en BP-groep zijn getoetst met behulp van een t-toets voor onafhankelijke groepen. Geen van de verschillen was significant.

6.3.2 Mate van transfer

Vervolgens is de mate van transfer bepaald. In tabel 6.4 staan de gemiddelde scores weergegeven voor de transfer bij de ZIP- en BP-groep. Op een schaal van 1 tot 5 scoorden zowel ZIP- als BP-groep rond de 4.

Met een univariate covariantie-analyse is nagegaan in hoeverre er verschil bestaat tussen ZIP en BP in de mate van transfer (met steun en gelegenheid als covariaat). Er bleek geen significant verschil tussen beide groepen ($F(3,124) = 2.20, p = .14$).

Tabel 6.3 Verschillen tussen ZIP en BP-groep op de variabelen steun en gelegenheid tot toepassen.

	ZIP			BP			T	p
	N	M	s.d.	N	M	s.d.		
Steun thuis	81	3.62	.88	55	3.76	.86	-.89	.37
Steun op werk	81	3.99	.82	55	3.93	1.01	.34	.73
Steun totaal	81	3.78	.76	55	3.81	.89	-.21	.83
Gelegenheid: Breedte	83	3.59	.63	54	3.40	.76	1.55	.12
Gelegenheid: Frequentie	85	7.11	1.54	58	6.86	1.66	.90	.37
Gelegenheid Totaal	82	5.34	1.02	54	5.15	1.16	1.02	.31

Tabel 6.4 Gemiddelde scores op Transfer voor ZIP- en BP-groep bij de follow-up meting.

	N	ZIP		N	BP	
		M	SD		M	SD
Transfer (5-pt schaal)	86	4.05	.58	58	3.94	.55

6.3.3 Self-efficacy

Voor een overzicht van het verloop van de self-efficacy over de verschillende meetmomenten staan in tabel 6.5 de gemiddelde scores van de follow-upmeting toegevoegd aan de eerder gerapporteerde scores van voor- en nameting. Met behulp van ANOVA's voor repeated measures met 3 niveaus (voormeting, nameting, follow-up) is nagegaan in hoeverre de scores van de respondenten op specifieke en algemene self-efficacy bij de follow-up verschillen van die bij de nameting en voormeting. Bij deze analyses zijn alleen proefpersonen meegenomen met complete data voor al deze meetmomenten. De gemiddelde scores in deze analyse komen vrijwel overeen met de gemiddelden van de totale groepen en worden dan ook niet apart gerapporteerd. In vergelijking met de nameting gingen de respondenten van de ZIP-groep bij de follow-upmeting niet significant achteruit op de specifieke self-efficacy ($F(1,80) = 2.73$,

Tabel 6.5 Gemiddelde scores en standaarddeviaties van de follow-up respondenten voor specifieke en algemene self-efficacy op alle voor-, na- en follow-upmeting en effectsizes bij nameting en follow-upmeting ten opzichte van de voormeting.

		ZIP				BP			
		N	M	SD	ES	N	M	SD	ES
SE specifiek	Voor	83	4.71	.51		56	4.58	.40	
	Na	83	5.13	.41	.82	58	5.06	.38	1.2
	Follow-up	84	5.03	.45	.63	58	4.89	.48	.78
SE algemeen	Voor	83	4.54	.58		57	4.57	.68	
	Na	81	4.97	.55	.74	58	4.94	.57	.54
	Follow-up	86	4.81	.51	.47	57	4.72	.68	.22

$p = .103$), wel was er een significante achteruitgang op algemene self-efficacy ($F(1,80) = 6.51, p = .013$). De BP-groep ging op zowel specifieke als algemene self-efficacy ten opzichte van de nameting significant achteruit (SE specifiek: $F(1,54) = 8.23, p = .006$; SE algemeen: $F(1,55) = 10.27, p = .002$). Ten opzichte van de voormeting was er voor beide trainingsvormen, zowel op specifieke als algemene self-efficacy echter nog wel een significante stijging te zien (ZIP-SE specifiek: $F(1,80) = 42.96, p = .000$; BP-SE specifiek: $F(1,54) = 27.76, p = .000$; ZIP-SE algemeen: $F(1,80) = 22.04, p = .000$; BP-SE algemeen: $F(1,55) = 4.10, p = .048$). De effectsterktes (ten opzichte van de voormeting) van de trainingen bij de follow-up zijn redelijk tot groot voor specifieke self-efficacy en redelijk tot klein voor algemene self-efficacy.

Voor beide vormen van self-efficacy is met behulp van een covariantie-analyse, met steun en gelegenheid als covariaat, nagegaan in hoeverre er verschil bestaat tussen ZIP en BP bij de follow-up meting. Bij een overschrijdingskans van 5 % bleken geen significante verschillen tussen ZIP en BP voor specifieke self-efficacy ($F(3,126) = 3.16, p = .08$) en voor algemene self-efficacy ($F(3,127) = 1.30, p = .26$).

6.3.4 Motivatie

Ook voor de toepassingsmotivatie en de uitkomstverwachting werden de gemiddelden bepaald voor ZIP- en BP-groep (zie tabel 6.6.) en werden de verschillen getoetst met behulp van een repeated measures ANOVA. Ook bij deze analyses zijn alleen proefpersonen meegenomen met complete data voor al deze meetmomenten en ook hier komen de gemiddelde scores in deze analyse vrijwel overeen met de gemiddelden van de totale groepen. De uitkomstverwachting van zowel ZIP als BP bleek na een jaar iets afgenomen ten opzichte van de nameting (ZIP: $F(1,77) = 8.26, p = .005$; BP: $F(1,53) = 4.28, p = .044$) en verschilde bij beide groepen bij de follow-up niet meer significant van de voormeting (ZIP: $F(1,77) = 2.34, p = .130$; BP: $F(1,53) = .007, p = .933$). De toepassingsmotivatie was bij de eerdere metingen al erg hoog, maar bleek na een jaar bij beide groepen nog significant te zijn toegenomen (ZIP: $F(1,80) = 14.00, p = .000$; BP: $F(1,54) = 22.47, p = .000$) tot bijna het maximum van de schaal (rond de 5.7 op een 6-puntsschaal) en was bij beide groepen ook bij de follow-up significant hoger dan de score bij de voormeting (ZIP: $F(1,80) = 12.96, p = .001$; BP: $F(1,54) = 33.40, p = .000$).

De effectsterkte bij de follow-up meting voor de ZIP-groep voor uitkomstverwachting is zeer klein, voor de BP-groep is deze nihil. Voor de variabele toepassingsmotivatie is sprake van redelijk tot grote effectsterktes. De effectsterktes bij toepassingsmotivatie kunnen echter een overschatting geven door de geringe spreiding bij de voormeting ten gevolge van het plafondeffect. Voor de berekening van de effectsterktes wordt het verschil tussen na- en voormeting immers gedeeld door de standaarddeviatie bij de voormeting.

Voor beide vormen van motivatie is met behulp van een covariantie-analyse, met steun en gelegenheid als covariaat, nagegaan in hoeverre er verschil bestaat tussen ZIP en BP bij de follow-up meting. Bij een overschrijdingskans van 5 % blijkt het verschil tussen ZIP en BP voor de uitkomstverwachting significant ($F(3,126) = 3.95, p = .049$). De uitkomstverwachting bij de ZIP-groep is iets hoger dan bij de BP-groep. Er werd geen significant verschil tussen beide groepen gevonden voor toepassingsmotivatie ($F(3,128) = .26, p = .613$).

Tabel 6.6 Gemiddelde scores en standaarddeviaties van de follow-up respondenten voor uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie op voor-, na- en follow-upmeting en effectsizes bij nameting en follow-upmeting ten opzichte van de voormeting.

		ZIP				BP			
		N	M	SD	ES	N	M	SD	ES
Uitkomst- Verwachting	Voor	82	5.05	.45		56	4.97	.51	
	Na	82	5.27	.46	.49	55	5.08	.51	.20
	Follow-up	84	5.13	.54	.18	58	4.95	.48	-.06
Toepassings- motivatie	Voor	82	5.46	.37		56	5.40	.36	
	Na	84	5.43	.43	-.08	57	5.42	.49	.06
	Follow-up	86	5.68	.47	.59	58	5.71	.34	.86

6.4 Discussie

Uit dit onderzoek komt naar voren dat de cursisten aangeven dat zij één jaar na het volgen van de cursus Gespreksvoering een duidelijke transfer van de geleerde vaardigheden naar de praktijk ervaren. Na een jaar bleek de score op specifieke en algemene self-efficacy bij de BP-groep iets te zijn afgenomen in vergelijking met de meting direct na de training. Bij de ZIP-groep is geen significante teruggang geconstateerd voor specifieke self-efficacy, maar wel voor algemene self-efficacy. Ondanks deze lichte teruggang, is er zowel voor de ZIP- als voor de BP-groep ook na een jaar nog een significante toename van beide vormen van self-efficacy ten opzichte van de voormeting. Deze uitkomsten lijken erop te wijzen dat de self-efficacy van de deelnemers, na een aanvankelijke sterke toename direct na de training na een jaar toch weer enigszins is teruggevallen, ondanks het feit dat de vaardigheden wel worden toegepast. De uitkomstverwachting is na één jaar bij ZIP en BP terug op het niveau van voor de training. De toepassingsmotivatie, die tijdens de training weinig veranderd was, bleek echter na een jaar bij beide groepen duidelijk te zijn toegenomen. De uitkomsten van de schalen voor toepassingsmotivatie en uitkomstverwachting kunnen mogelijk beïnvloed zijn door het in hoofdstuk 4 besproken plafondeffect bij deze schalen.

Na vergelijking van de BP- en ZIP-cursisten bleken deze, conform de verwachting, niet te verschillen in de mate waarin ze de gespreksvaardigheden in de praktijk brengen (transfer). Wel bleek er een klein significant verschil tussen beide groepen in uitkomstverwachting bij de follow-up meting. Hierop scoorde de ZIP-groep iets hoger dan de BP-groep. Beide groepen verschilden niet significant in hun specifieke self-efficacy, algemene self-efficacy en toepassingsmotivatie. Alhoewel het verschil tussen beide groepen voor uitkomstverwachting significant is, blijkt uit een vergelijking van de effectsterktes dat dit verschil 'klinisch' gering is. Het is dan ook niet reëel om verstrekkende conclusies te verbinden aan dit verschil. Wel concluderen we dat de geringe mate van begeleiding bij de ZIP-groep geen aantoonbare nadelige gevolgen heeft voor de transfer, self-efficacy en motivatie één jaar na de training.

6.4.1 Beperkingen van dit onderzoek

De resultaten van dit onderzoek dienen met voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd. Allereerst hebben we in dit onderzoek te maken met een responspercentage

van 59%, waarbij gebleken is dat de participanten in de follow-up een relatief hogere self-efficacy, motivatie en leeftijd hadden dan de mensen die niet participeerden bij de follow-up. Mogelijk hebben juist de cursisten die het meest enthousiast over de cursus waren (hetzij ZIP, hetzij BP) aan de follow-upmeting deelgenomen. Het is derhalve niet mogelijk om de resultaten van deze studie te generaliseren naar de gehele cursusgroep.

Een andere kanttekening bij dit onderzoek betreft de operationalisatie van de variabele transfer als retrospectieve zelfbeoordeling op een transferschaal. Om praktische redenen was het in deze studie niet mogelijk het professionele gedrag van proefpersonen in de praktijk te meten. Daarom werd de proefpersonen in de items van de transfer-vragenlijst gevraagd in hoeverre ze het eens waren met stellingen over veranderingen in het gebruik van de gespreksvaardigheden na het volgen van de training. Nog afgezien van het feit dat proefpersonen hierbij hun eigen gedrag moeten beoordelen, wat gevoelig is voor vertekeningen (Howard, 1980; Ciminero, Calhoun & Adams, 1986; Hofstee, 1999), bevat de beoordeling ook een vergelijking tussen het gedrag vroeger en nu. Dit kan leiden tot onbetrouwbaarheid vanwege de neiging tot sociaal wenselijke antwoorden (Rakos, 1991) en de neiging tot over- of onderschatting van het gedrag op één of op beide meetmomenten (Orne, 1969; Hoffman, Nathan & Holden, 1991). Bij transfermeting speelt hierbij een aanvullend probleem, namelijk de mate waarin men zich bewust is van de transfer. Foxon (1994) geeft in zijn stadia van transfer aan dat het optimale stadium voor transfer wordt gekenmerkt door het onbewust toepassen en onderhouden van de vaardigheden, nadat de vaardigheden eenmaal bewust zijn aangeleerd. Het is dus goed mogelijk dat de transfer bij de deelnemers hoger was dan zij zich bewust waren. De scores op de transferschaal in deze studie kunnen dus op verschillende manieren vertekend zijn en moeten daarom voorzichtig geïnterpreteerd worden. Om deze vertekeningen tegen te gaan zou in vervolgonderzoek gebruik kunnen worden gemaakt van de meer intersubjectieve 360 graden methode. Hierbij wordt niet alleen de deelnemer zelf, maar ook collega's en leidinggevenden gevraagd het gedrag (in dit geval de gesprekstechniek) van de deelnemer te beoordelen (Garvin, 1995; Ackerman, 1996; Hofstee, 1999; May & Kahnweiler, 2000; Fletcher, 2001).

De samenhang tussen self-efficacy, motivatie, kennis, vaardigheden en transfer

7.1 Inleiding

In de voorgaande hoofdstukken is gebleken dat zowel de ZIP- als BP-training een duidelijk effect hebben op de gespreksvaardigheid, de self-efficacy, en de motivatie van de deelnemers en dat er een jaar na de training sprake is van transfer van het geleerde naar de praktijk. In dit laatste empirische hoofdstuk onderzoeken we de vraag in hoeverre de verschillende variabelen in dit onderzoek een rol hebben gespeeld bij het proces van het aanleren en toepassen van de gespreksvaardigheden, die in deze trainingen centraal staan. Informatie over de mate waarin bijvoorbeeld aanvangsmotivatie of self-efficacy samenhangen met de trainingseffecten, kan van belang zijn voor het ontwikkelen van dit type trainingen in de toekomst.

We maken in dit hoofdstuk onderscheid tussen twee fasen. Fase 1 betreft het vergroten van gespreksvaardigheid *tijdens* de training. Fase 2 betreft het toepassen van de geleerde gespreksvaardigheid in de praktijk (transfer) *na* de training. In fase 1 staat de vraag centraal in hoeverre de self-efficacy van deelnemers en hun motivatie tot het aanleren en toepassen van gespreksvaardigheden voorafgaand aan de training samenhangt met de direct na de training gemeten effecten. In fase 2 gaat het om de vraag in hoeverre gespreksvaardigheid, self-efficacy en motivatie na afloop van de training samenhangen met de transfer van het geleerde naar de praktijk. We beginnen met een overzicht van de bevindingen op dit gebied vanuit de literatuur.

7.1.1 Fase 1: Het leren van nieuw gedrag tijdens een training

In de eerste plaats bespreken we hier de samenhang tussen self-efficacy en motivatie enerzijds en het leren van nieuw gedrag tijdens een training anderzijds. Vanuit de literatuur worden verschillende bevindingen op dit gebied gemeld.

Self-efficacy en het leren van nieuw gedrag

Uitgaande van Bandura's self-efficacy theorie (zie hoofdstuk 2), kan men verwachten dat de self-efficacy van mensen ten aanzien van gespreksvoering het gedrag tijdens de training op verschillende manieren zal beïnvloeden. Een hogere self-efficacy kan maken dat mensen vrijer durven oefenen met nieuw gedrag tijdens de training, dat men meer moeite doet om de vaardigheden te oefenen en dat men langer doorgaat met proberen als men hierbij obstakels ondervindt. Self-efficacy zal naar verwachting dus positief samenhangen met het effect van een training en deze samenhang is in verschillende studies aangetoond (Gist et al., 1991; Webster & Martocchio, 1995; Mathieu, Martineau & Tannenbaum, 1993; Quiñones, 1995; Essary, 2001; Gibson, 2001). De invloed van self-efficacy lijkt deels te worden gemedieerd door de motivatie tot het oefenen en aanleren van de vaardigheden (Colquitt et al., 2000). Colquitt et al. (2000) vonden in hun meta-analyse van twintig jaar research op het gebied van

trainingsmotivatie een correlatie van .25 tussen self-efficacy en kennis en een correlatie van .26 tussen self-efficacy en skills acquisition. Deze samenhang tussen self-efficacy en trainingseffecten wordt echter niet altijd gevonden. Uit literatuur met betrekking tot counselor self-efficacy (CSE) komt naar voren dat de kwaliteit van counselinggedrag (beoordeeld door getrainde observatoren) niet altijd samenhangt met de CSE. In de zes studies uit de meta-analyse van Larson & Daniels (1998), waarin deze relatie werd onderzocht, bleek de correlatie tussen CSE en counselinggedrag te variëren van .06 tot .50. De correlaties waren hoger naarmate de gedragsmaat meer overeenstemming vertoonde met de self-efficacymaat. Larson en Daniels (1998) wijzen erop dat het lastig is om bij complex gedrag zoals counseling te komen tot een goede operationalisatie van gedragsmaten.

Motivatie en het leren van nieuw gedrag

In verschillende studies is aangetoond dat de mate van trainingsmotivatie voorafgaand aan een training positief samenhangt met de mate waarin nieuw gedrag tijdens de training wordt aangeleerd (Hicks & Klimoski, 1987; Baldwin et al., 1991; Mathieu, Tannenbaum & Salas, 1992; Quiñones, 1995). De grootte van het gevonden verband is niet sterk, maar wel significant. Uit de meta-analyse van Colquitt et al. (2000) komt een correlatie van .23 tussen trainingsmotivatie en kennis en een correlatie van .13 tussen trainingsmotivatie en skills acquisition naar voren. Trainingsmotivatie wordt vaak gezien als een mediator van verschillende inputvariabelen op trainingseffectiviteit (Colquitt et al., 2000) omdat gemotiveerde studenten de cursusinhoud beter bestuderen (Facteau, Dobbins Russel, Ladd & Kudisch, 1995), meer aandacht hebben tijdens de training en meer receptief zijn voor nieuwe ideeën (Mathieu et al., 1990).

Behalve trainingsmotivatie is ook de motivatie tot het toepassen van de vaardigheden van belang voor de toename in vaardigheid tijdens de training. Trainingsmotivatie en motivatie tot toepassen zullen naar verwachting nauw met elkaar samenhangen. Zo zal de trainingsmotivatie waarschijnlijk hoger zijn naarmate trainees in sterkere mate inzien dat het geleerde gedrag hun uiteindelijke prestaties in het werk kan vergroten (Clark, Dobbins & Ladd, 1993). In tegenstelling tot trainingsmotivatie is toepassingsmotivatie echter nog niet vaak meegenomen in studies naar de directe effecten van trainingen. Hoekstra (1998) onderzocht in haar studie naar de effecten van gespreks-trainingen wel een variabele die overeenkomst vertoont met toepassingsmotivatie, namelijk de attitude van cursisten ten opzichte van de geleerde vaardigheden. Zij vroeg cursisten hierbij in hoeverre zij van mening waren dat de geleerde gedragingen in de praktijk de moeite zouden lonen. Deze attitude ten opzichte van het gedrag voorafgaand aan de training bleek bij trainingen in vergadertechniek geen significante voorspeller voor het voornemen direct na de training om het gedrag uit te voeren; bij specifieke functiegerichte bedrijfstrainingen voorspelde de attitude wel het voornemen om het gedrag uit te voeren. Daadwerkelijk gedrag direct na de training werd in het onderzoek van Hoekstra niet gemeten.

De derde motivatievariabele in ons onderzoek is uitkomstverwachting. Bandura (1986) stelt dat uitkomstverwachting in sterke mate bepaald wordt door self-efficacy. Volgens Bandura voegen uitkomstverwachtingen weinig toe aan de voorspelling van gedrag boven de voorspellende waarde van self-efficacy. Dit wordt bevestigd door verschillende studies (zie Bandura, 1997, blz 24). Ook uit het onderzoek van Hoekstra

(1998) bij gesprekstrainingen bleek dat uitkomstverwachting geen directe invloed had op het voornemen om nieuw gedrag uit te voeren.

Onderzoeksvragen bij fase 1

Samengevat kunnen we stellen dat er in de literatuur aanwijzingen zijn voor een positieve samenhang tussen self-efficacy en motivatie voorafgaand aan de training enerzijds en anderzijds de mate waarin gespreksvaardigheid wordt aangeleerd tijdens die training. De samenhang is echter niet zeer groot, vooral als het gaat om het aanleren van complexe vaardigheden. Trainingsmotivatie kan deze samenhang mediëren. De onderzoeksvraag in fase 1 luidt: in hoeverre hangen self-efficacy en motivatie (trainingsmotivatie, toepassingsmotivatie en uitkomstverwachting) bij aanvang van de ZIP- en BP-training samen met de toename van kennis en gespreksvaardigheid bij beide trainingen? Ook willen we nagaan in hoeverre hierbij sprake is van een mediërende invloed van trainingsmotivatie.

7.1.2 Fase 2: Transfer na de training

Kennis, vaardigheid en transfer

Na een training komt de fase waarin het de bedoeling is dat trainees de geleerde vaardigheden in de praktijk gaan toepassen (transfer). Zoals ook uit het transferdilemma (zie paragraaf 6.1) naar voren kwam, hoeft het leren van nieuw gedrag niet noodzakelijk te leiden tot transfer. In veel studies wordt geen, of slechts een geringe samenhang gevonden tussen het directe leereffect en de transfer van het geleerde naar de praktijk. May & Kahweiler (2000) vonden dat kennis en vaardigheid na afloop van een practicum 'listening skills' niet correleerden met transfer. Ook uit een review van Alliger en Jannak (1989) kwam naar voren dat in de helft van de door hen onderzochte studies geen relatie tussen leereffect en gedragsverandering in de praktijk aantoonbaar was. Alliger, Tannenbaum, Bennet, Traver en Shotland (1997) vonden in een meta-analyse zwakke correlaties van .11 tussen kennis na de training en transfer en van .18 tussen vaardigheid na de training en transfer. De recente meta-analyse van Colquitt et al. (2000) is op dit gebied beduidend positiever. Zij vonden gemiddeld over alle meegenomen studies naar de invloed van trainingsmotivatie een correlatie van .28 tussen relevante kennis na afloop van een training en de transfer van die training en een correlatie van .50 tussen skills acquisition tijdens de training en de mate van transfer.

Self-efficacy en transfer

Ook self-efficacy blijkt in veel studies samen te hangen met transfer (Quiñones, 1997; Gibson, 2001; Colquitt et al., 2000). Trainees met een hogere self-efficacy voor en tijdens de training leveren betere prestaties op het gebied van de geleerde vaardigheden, zoeken kansen om te oefenen en zoeken lastiger situaties om de vaardigheden in toe te passen (Gibson, 2001). Colquitt et al. (2000) vonden in hun meta-analyse een correlatie van .38 tussen posttraining self-efficacy en transfer. Hoekstra (1998) vond in haar onderzoek naar gesprekstrainingen echter geen directe relatie tussen toename van self-efficacy en transfer. Omgevingsfactoren zoals 'steun uit de omgeving' en 'gelegenheid tot toepassen' bleken in haar onderzoek een belangrijker rol te spelen bij het voorspellen van transfer dan persoonsfactoren zoals self-efficacy. Wel bleek de interactie tussen self-efficacy en omgevingsfactoren significant. In situaties waarin

men veel steun van de omgeving ontving en/of waarin men veel gelegenheid had tot toepassen bleek dat studenten met een sterker toegenomen self-efficacy meer transfer vertoonden dan studenten bij wie de self-efficacy minder was toegenomen.

Motivatie en transfer

Bij het in de literatuur beschreven onderzoek naar de transfer wordt een belangrijke rol toegeschreven aan motivatie. Een groot deel van dat onderzoek richt zich op de samenhang tussen trainingsmotivatie en transfer en duidt op een positieve samenhang tussen beide variabelen (Quiñones, 1995; Colquitt et al., 2000; Essary, 2001). Uit de meta-analyse van Colquitt et al. (2000) komt een gemiddelde correlatie van .44 naar voren.

De rol van toepassingsmotivatie bij het uitvoeren van nieuw gedrag lijkt voor de hand te liggen. Naarmate mensen sterker gemotiveerd zijn tot het toepassen van de vaardigheden, zal de mate waarin zij dat doen groter zijn. In verschillende studies wordt deze veronderstelling ondersteund (Noe, 1986; Baldwin & Ford, 1988; Den Ouden, 1992). Hoekstra (1998) vond echter geen directe invloed van attitude op transfer en van voornemen om het geleerde uit te voeren op transfer, wel vond zij een interactie-effect van voornemen met praktische steun uit de omgeving (naarmate er meer steun uit de omgeving is, wordt de relatie voornemen-transfer sterker). Noe en Schmitt (1986) en Tziner et al. (1991) gebruikten in hun onderzoek de variabele motivatie tot transfer. Ook deze variabele bleek niet direct samen te hangen met de mate van transfer.

Omgevingsfactoren en transfer

In de literatuur worden dus regelmatig, zij het niet eenduidig, aanwijzingen gevonden voor de invloed van persoonsfactoren zoals kennis, vaardigheid, motivatie en self-efficacy op de mate van transfer van trainingen. Naast persoonsfactoren worden echter ook omgevingsfactoren belangrijk geacht voor het bereiken van transfer (zie ook paragraaf 2.4.). De twee belangrijkste omgevingsfactoren die hierbij worden onderscheiden zijn 'steun uit de omgeving' en 'gelegenheid tot toepassen' (Baldwin & Ford, 1988; Ford et al., 1992). Hoe meer steun uit de omgeving, hoe meer de vaardigheid in de praktijk wordt toegepast (Ford et al., 1992; Hoekstra, 1998). Ook de gelegenheid tot het toepassen van vaardigheden is van belang voor de transfer van de geleerde vaardigheden naar de praktijk van het dagelijks leven (Ford et al., 1992; Noe, 1986). Nadat vaardigheden zijn geleerd, moet de deelnemer de kans krijgen om deze vaardigheden daadwerkelijk toe te passen wil transfer kunnen optreden. Gelegenheid tot het toepassen van het nieuwe gedrag en steun uit de omgeving worden dan vaak gezien als moderator voor transfer. Hoekstra (1998) vond in haar onderzoek echter geen modererende invloed van steun en gelegenheid tot toepassen op de relatie tussen trainingsuitkomsten en transfer.

Onderzoeksvragen bij fase 2

Samengevat kunnen we stellen dat er in de literatuur aanwijzingen zijn voor een positieve samenhang tussen kennis- en vaardigheidstoename, self-efficacy en motivatie na afloop van de training enerzijds en de mate van transfer anderzijds. Deze samenhang wordt echter niet consistent gevonden. De omgevingsfactoren steun uit de omgeving en gelegenheid tot toepassen kunnen moderator zijn bij deze samenhang.

De onderzoeksvraag met betrekking tot fase 2 luidt: in hoeverre hangt kennis-toename, vaardigheidstoename, self-efficacy en motivatie (toepassingsmotivatie en uitkomstverwachting) bij de ZIP- en BP-training samen met de transfer? Ook willen we nagaan in hoeverre er bij deze samenhang sprake is van een modererende invloed van steun uit de omgeving en gelegenheid tot toepassen.

7.2 Methode

7.2.1 Proefpersonen

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van de data van hoofdstuk 5 over de effecten van de training en hoofdstuk 6 over transfer. Aangezien we in de eerder beschreven studies geen verschillen vonden tussen ZIP en BP-groep zijn de gegevens van de beide groepen in dit onderzoek gecombineerd. Aanvullende analyses voor de ZIP- en BP-groep afzonderlijk (Kappert, 2005) gaven geen verschillen tussen ZIP en BP in de patronen van de correlaties tussen de variabelen te zien. Wel bleken de correlaties bij de ZIP-groep iets sterker en vaker significant dan bij de BP-groep.

Voor de analyses met betrekking tot fase 1 bestond de proefgroep uit de 245 proefpersonen die deelnamen aan het onderzoek naar de trainingseffecten. Hiervan waren 186 vrouw en 59 man. Voor fase 2 hebben we gebruik gemaakt van de respondenten uit het transferonderzoek. Deze groep bestond uit 144 proefpersonen die allen ook deel uit hebben gemaakt van de oorspronkelijke proefgroep van 248 proefpersonen. Hiervan waren 112 vrouw en 32 man.

7.2.2 Onderzoeksopzet

In dit onderzoek worden de volgende variabelen gebruikt. Voor fase 1 worden bij de voormeting de variabelen specifieke self-efficacy, uitkomstverwachting, toepassingsmotivatie en trainingsmotivatie meegenomen. Bij de nameting gebruiken we de toename op de kennistoets en videotoets. We werken hier met toenamescores en niet met nametingsscores omdat juist deze toename in kennis en vaardigheid een maat is voor het behalen van de cursusdoelen. Larson en Daniels (1998) waarschuwen voor een ver-

Overzicht 7.1 Onderzoeksopzet in deze studie in fase 1 en fase 2.

<i>Fase 1</i>	
<i>Voormeting</i>	<i>Nameting</i>
Specifieke self-efficacy	Toename Kennistoets
Uitkomstverwachting	Toename Videotoets
Toepassingsmotivatie	
Trainingsmotivatie	
<i>Fase 2</i>	
<i>Nameting</i>	<i>Follow-up</i>
Toename Kennistoets	Transfer
Toename Videotoets	Steun
Specifieke self-efficacy	Gelegenheid
Uitkomstverwachting	
Toepassingsmotivatie	

tekening van de uitkomsten wanneer men in evaluatieonderzoek bij trainingen alleen het eindniveau van vaardigheid gebruikt, in plaats van de mate van toename. Voor fase 2 worden bij de nameting de variabelen kennistoename, vaardigheidsstoename, specifieke self-efficacy, uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie meegenomen. Van de follow-up meting gebruiken we de variabelen transfer, steun en gelegenheid tot toepassen.

7.2.3 Instrumenten

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de kennistoets, de videotoets, de schaal voor specifieke self-efficacy (VMA), de schaal voor uitkomstverwachting (VMA), de schaal voor toepassingsmotivatie (VMA), de schaal voor trainingsmotivatie (VMA) en de transfervragenlijst. Voor een beschrijving van deze onderzoeksinstrumenten verwijzen we naar hoofdstuk 4 van dit proefschrift.

De in hoofdstuk 4 beschreven plafondeffecten voor de motivatieschalen en de kennistoets bij de nameting zullen het aantonen van samenhang met deze variabelen bemoeilijken. Er is dus een verhoogde kans op vals-negatieve uitkomsten. De schalen worden echter wel meegenomen omdat significante samenhangen tussen trainingseffecten en motivatie voor de praktijk relevant worden geacht.

7.3 Resultaten

7.3.1 Resultaten fase 1

In tabel 7.1 wordt een overzicht gegeven van de intercorrelaties (Pearson's r) tussen de variabelen in fase 1. De meest opvallende uitkomst is dat de afhankelijke variabelen kennistoename en vaardigheidstoename in ons onderzoek niet samenhangen met elkaar en niet samenhangen met de onafhankelijke variabelen. De verschillende motivatie- en self-efficacyvariabelen hangen onderling wel positief en significant met elkaar samen.

Tabel 7.1 Correlaties (Pearson's r) tussen de variabelen in fase 1.

	1	2	3	4	5
1. self-efficacy voor					
2. uitkomstverwachting voor	.26**				
3. toepassingsmotivatie voor	.24**	.39**			
4. trainingsmotivatie voor	.27**	.29**	.57**		
5. kennistoename	.00	-.06	-.03	-.08	
6. vaardigheidstoename	.00	-.05	.00	-.05	-.02

* $p < .05$, ** $p < .01$

Aangezien er geen samenhang bestaat tussen trainingsmotivatie en de afhankelijke variabelen toename in kennis- en vaardigheidstoename, kan er ook geen sprake zijn van een mediërende invloed van de trainingsmotivatie op de relatie tussen de onafhankelijke variabelen (self-efficacy, uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie) en de afhankelijke variabelen.

7.3.2 Resultaten fase 2

In tabel 7.2 worden de relevante correlaties weergegeven van de variabelen in fase 2. Ook in deze fase zien we dat de variabelen kennis- en vaardigheidstoename niet samenhangen met transfer, noch met de overige variabelen. De mate van transfer hangt wel positief samen met self-efficacy, uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie zoals gemeten direct na de training en met de hoeveelheid steun uit de omgeving.

Tabel 7.2 Correlaties (Pearson's r) tussen de variabelen in fase 2.

	1	2	3	4	5	6	7
1. kennistoename							
2. vaardigheidstoename	-.02						
3. self-efficacy na	-.03	.06					
4. uitkomstverwachting na	.05	-.09	.44**				
5. toepassingsmotivatie na	.00	.03	.40**	.52**			
6. transfer	-.08	-.05	.18*	.21**	.23**		
7. steun omgeving	-.06	-.02	.12	.26**	.25**	.36**	
8. gelegenheid tot toepassen	.00	.05	.14	.25**	.15	.16	.53**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Om een beeld te krijgen van de relatieve bijdrage van de trainingsopbrengsten op de mate van transfer is een stepwise lineaire regressie-analyses uitgevoerd met transfer als afhankelijke variabele en met kennistoename, vaardigheidstoename, self-efficacy, uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie als onafhankelijke variabelen. Hieruit blijkt dat in de combinatie van alle trainingsopbrengsten alleen uitkomstverwachting een voorspellende waarde heeft voor de mate van transfer ($\beta = .26$, $p = .005$) waarmee 7 % van de variantie wordt verklaard. De overige variabelen dragen niet afzonderlijk bij aan de voorspelling van transfer.

Moderatie door omgevingsfactoren

In correlatiematrix van tabel 7.2 is te zien dat de variabele steun significant en positief samenhangt met de mate van transfer ($r = .36^{**}$). Uit een regressieanalyse met steun als onafhankelijke variabele komt naar voren dat steun 13 % van de variantie in transfer verklaart (β is $.36$, $p < .001$). Er bestaat dus een rechtstreekse invloed van steun op de mate van transfer. Om na te gaan in hoeverre steun uit de omgeving ook een modererende invloed heeft gehad op het effect van de trainingsopbrengsten op de mate van transfer is een stapsgewijze lineaire regressie-analyse uitgevoerd met als onafhankelijke variabelen in de eerste stap de trainingsopbrengsten (zie bijlage 2, tabel 2A). Vervolgens is in de tweede stap steun toegevoegd en tenslotte in de derde stap de interactievariabelen tussen steun en de trainingsopbrengsten. Hieruit komt naar voren dat de variabele steun 4% extra verklaarde variantie (F change (1,106) = 4.66, $p = .03$) toevoegt boven de gezamenlijke trainingsopbrengsten. Naarmate de steun uit de omgeving groter is, blijkt de transfer ook groter. De interactievariabelen verklaren hierboven nog eens 8 % extra variantie, maar deze verandering van het model is niet significant (F change (5,101) = 2.06, $p = .08$). Door het totale model wordt 20% van

de variantie verklaard ($F(11,101) = 2.3, p = .01$). Er is geen interactie tussen steun en de overige onafhankelijke variabelen, steun blijkt de relatie tussen de trainingsopbrengsten en transfer dus niet te modereren.

In de correlatiematrix van tabel van 7.3 is te zien dat gelegenheid tot toepassen geen rechtstreekse samenhang heeft met de mate van transfer. Om na te gaan of er sprake is van moderatie door gelegenheid tot toepassen werd de hierboven genoemde moderatieanalyse herhaald voor deze variabele (zie bijlage 2, tabel 2B). Gelegenheid tot toepassen bleek geen voorspellende waarde te hebben voor de relatie tussen kennis- en vaardigheidstoename, specifieke self-efficacy, uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie enerzijds en transfer anderzijds. Er is dus geen sprake van moderatie door gelegenheid tot toepassen.

7.4 Discussie

De resultaten in fase 1, betrekking hebbend op het vergroten van gespreksvaardigheid tijdens de training, tonen aan dat in dit onderzoek geen verband is gevonden tussen de mate van motivatie en self-efficacy bij aanvang en de toename in kennis en vaardigheid tijdens de training. Er is ook geen ondersteuning gevonden voor een mediërende invloed van trainingsmotivatie. Blijkbaar zijn bij deze training de verschillen tussen deelnemers in motivatie en self-efficacy voorafgaand aan de training niet echt van belang geweest voor de kennis- en vaardigheidstoename. De afwezigheid van samenhang tussen de motivationele variabelen (self-efficacy en motivatie) en de directe trainingsopbrengsten (kennis en vaardigheid) komt niet overeen met de expectancy value theorie en de self-efficacy theorie, maar is wel consistent met de bevindingen van bijvoorbeeld Hoekstra (1998) en verschillende studies uit het review artikel van Larson & Daniels (1998) waarbij het eveneens ging om trainingen in complexe communicatieve vaardigheden.

Wat betreft fase 2, waarbij het gaat om transfer na de training, bleken kennis- en vaardigheidstoename niet samen te hangen met transfer. Wel werd samenhang gevonden tussen self-efficacy, uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie en de mate van transfer. Dit sluit aan bij de expectancy value theorie en de self-efficacy theorie. In een gecombineerd model bleek alleen de variabele uitkomstverwachting bij te dragen aan de voorspelling van transfer. De mate van steun uit de omgeving was in dit onderzoek rechtstreeks van invloed op de mate van transfer: hoe meer steun hoe meer transfer. Steun uit de omgeving bleek niet te modereren in de samenhang tussen de trainingsopbrengsten en transfer. De gelegenheid tot toepassen van de vaardigheden was niet van invloed op transfer en modereerde eveneens niet in de samenhang van de andere variabelen met transfer.

Bij de basiscursus Gespreksvoering voor de OUNL lijken fluctuaties in self-efficacy en motivatie dus weinig rechtstreekse invloed te hebben op de mate waarin men de gespreksvaardigheid leert en de mate waarin met deze bewust gaat toepassen. Alleen voor uitkomstverwachting zijn op dit gebied relevante resultaten gevonden. De hoogte van de uitkomstverwachting heeft in ons onderzoek als enige variabele een directe invloed gehad op de mate van transfer. Wat betreft self-efficacy en motivatie kan dit uitblijven van voorspellende waarde samenhangen met het feit dat vrijwel alle deelnemers op deze schalen redelijk hoog tot zeer hoog scores. Scores onder de gemiddelde

schaalwaarde van 3.5 waren een uitzondering (zie paragraaf 4.7.3). Verschillen tussen een redelijk hoge en een zeer hoge toepassingsmotivatie of tussen een redelijk hoge en zeer hoge self-efficacy, zijn blijkbaar niet rechtstreeks van invloed op de trainingseffecten. Het verschil tussen een hoge en zeer hoge uitkomstverwachting blijkt wel van belang voor de transfer.

De afwezigheid van samenhang tussen kennis- en vaardigheidstoename onderling en met overige variabelen, kan beïnvloed zijn door het soort instrumenten dat is gebruikt voor het meten van de variabelen. Kennis en vaardigheid zijn in de operationalisaties van ons onderzoek ingeperkt tot specifieke onderdelen van de leerstof die worden getoetst. Voor het meten van de variabelen motivatie, self-efficacy en transfer is gebruik gemaakt van vragenlijsten waarin de proefpersonen zelf een subjectieve inschatting maken van hun attitudes en gedrag in het dagelijks leven. Voor motivatie en self-efficacy geven proefpersonen een subjectieve weergave van hun attitudes, bij de transferschaal schatten proefpersonen hun eigen gedragsverandering in. Bij onderzoek naar counselor self-efficacy (bijvoorbeeld: Larson, Suzuki, Gillespie, Potenza, Bechtel & Toulouse, 1992; Watson, 1992) blijkt soms nauwelijks samenhang te bestaan tussen een gedragsbeoordeling gemeten met een rollenspeltoets en de self-efficacy van de beoordeelde counselors. De counselor self-efficacy hangt in dat onderzoek wel sterk positief samen met subjectieve maten als uitkomstverwachting, tevredenheid met het eigen gedrag in de training en sterk negatief met angstschalen. Ook Alliger et al. (1997) vonden in hun meta-analyse dat scores op subjectieve instrumenten sterker samenhangen met het uiteindelijke waargenomen gedrag op de werkplek dan objectieve toetsresultaten op het gebied van kennis en vaardigheid na de training. Larson en Daniels (1998) wijten de lage samenhang tussen gedrag en self-efficacy aan verschillen in operationalisaties. Counselinggedrag wordt ook in deze studies vaak strak ingeperkt tot het vertonen van specifieke deelvaardigheden in een rollenspel of een andere laboratoriumsetting. Effectieve counseling bij cliënten is volgens Larson en Daniels echter veel complexer en vraagt om wat Bandura (1986) noemt 'operative efficacy': 'continuously improvising multiple subskills to manage ever changing circumstances most of which contain ambiguous, unpredictable, and often stressful elements' (p. 391). In de meer subjectieve maten waarin een inschatting van de werkelijkheid wordt gevraagd, zal de proefpersoon de 'operative efficacy' onbewust meenemen in zijn inschatting, terwijl de vaardigheidsmaten geen betrekking hebben op dit niveau. Deze discrepantie tussen het meetniveau van de kennistoename en vaardigheidstoename en de meer subjectieve variabelen kan in ons onderzoek een verklaring zijn voor de lage samenhang van kennis- en videotoets met de andere instrumenten.

Een andere mogelijke reden voor deze lage samenhang kan gelegen zijn in de relatief lage betrouwbaarheid van kennis- en videotoets. Evenals in andere onderzoeken (zie meta-analyse Colquitt et al., 2000) bleek de betrouwbaarheid van de kennistoets en de vaardigheidstoets in ons onderzoek relatief laag, vergeleken met die van de instrumenten voor motivatie, self-efficacy en transfer. Bij lagere betrouwbaarheid is samenhang met andere variabelen lastiger aan te tonen. Daar komt bij dat, om inhoudelijke redenen, in dit onderzoek is gewerkt met toenamescores bij de variabelen kennis en vaardigheid. Voor het bepalen van toenamescores worden de scores op twee meetmomenten (nameting en voormeting) van elkaar afgetrokken, hetgeen de variantie van de scores extra vergroot. Wanneer de correlaties echter worden bepaald met nametingsscores in plaats van toenamescores, blijkt consistent met de huidige

bevindingen eveneens geen positieve samenhang te bestaan met kennis en vaardigheid (Kappert, 2005).

De samenhangen met de variabele motivatie kan beïnvloed zijn door de plafond-effecten op de motivatieschalen bij de nameting. Doordat de meeste deelnemers bij de nameting hoog scoorden op deze schalen is er relatief weinig spreiding. Hierdoor is samenhang van deze variabelen met andere variabelen in dit onderzoek minder gemakkelijk aan te tonen. Ondanks deze 'tegenwerking' door het plafondeffect werd wel een samenhang gevonden tussen uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie enerzijds en transfer anderzijds.

De toename in kennis- en vaardigheden blijkt in ons onderzoek onderling niet samen te hangen. In eerste instantie zou men verwachten dat deze beide variabelen met elkaar samenhangen, maar het uitblijven van samenhang in ons onderzoek is wel verklaarbaar op grond van de inhoud van beide toetsen. De items van de kennis-toets hebben betrekking op de theorie uit het tekstboek bij de cursus, de items van de videotoets beogen actieve beheersing van de gespreksvaardigheden te meten. De inhoud van beide toetsvormen sluit nauw aan bij de leerstof, maar beide toetsvormen richten zich daarbij wel op verschillende aspecten van deze leerstof. De beide toetsen dekken dus verschillende facetten van de leerstof, daarbij is onderlinge samenhang niet noodzakelijk (Alliger et al., 1997).

In ons onderzoek werd wel samenhang gevonden tussen self-efficacy, uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie bij de nameting enerzijds en de mate van transfer anderzijds. De gevonden correlaties zijn iets lager dan die uit de meta-analyse van Colquitt et al. (2000). Een mogelijke reden kan liggen in de periode waarover de transfer is gemeten. Transfer werd door ons geoperationaliseerd als het toepassen van het geleerde in dagelijkse gespreksituaties zoals gemeten één jaar na de training. Bij de meeste in paragraaf 7.1 gerapporteerde studies naar transfer (ook die in de meta-analyse van Colquitt et al.) werd gekeken naar het toepassen van het nieuw geleerde gedrag in een periode van drie maanden na de training. Het is goed mogelijk dat de samenhang tussen de trainingsopbrengsten en transfer binnen drie maanden na de training in ons onderzoek groter was dan de nu gevonden samenhang na een jaar.

Steun uit de omgeving bleek rechtstreeks van invloed op de mate van transfer, hoe meer steun men uit de omgeving ervaart hoe meer de gespreksvaardigheid in de praktijk wordt toegepast. Deze uitkomst is conform de verwachtingen en onderzoek van Ford et al. (1992) en Hoekstra (1998). In ons onderzoek bleek de mate van steun, evenals bij Hoekstra (1998) geen mediator voor de invloed van trainingsopbrengsten op transfer. Gelegenheid tot toepassen bleek in niet van invloed op de mate van transfer, noch rechtsreeks, noch als moderator. Juist in de populatie van OUNL-studenten, waarin door de grote variatie in werkomgevingen tevens grote verschillen bestaan in de mate waarin men in de gelegenheid is de vaardigheden in het dagelijks leven toe te passen, zou men verwachten dat de gelegenheid tot toepassen sterk varieert en dat deze variatie wel degelijk van invloed is op de mate van transfer. Het is echter ook denkbaar dat de grote verschillen in leefsituatie juist tot gevolg hebben gehad dat proefpersonen de items over gelegenheid tot toepassen verschillend hebben geïnterpreteerd (vallen gesprekken met huisgenoten bijvoorbeeld wel of niet onder gelegenheid tot het toepassen van gespreksvaardigheden) waardoor deze variabele niet eenduidig is gemeten.

In dit onderzoek naar de samenhang tussen variabelen geldt dezelfde kanttekening als in hoofdstuk 6. Transfer is in dit onderzoek gemeten met behulp van een retrospectieve zelfbeoordelingschaal en is daardoor gevoelig voor vertekeningen. In de in paragraaf 7.1 besproken studies wordt voor het meten van transfer deels gebruik gemaakt van zelfbeoordeling maar deels ook van medebeoordeling door anderen (360 graden methode).

Samengevat kunnen we stellen dat in dit onderzoek aanwijzingen zijn gevonden voor samenhang tussen de specifieke self-efficacy, uitkomstverwachting en toepasingsmotivatie na afloop van de training en de mate van transfer van deze training na een jaar. De uitkomstverwachting van studenten lijkt hierbij rechtstreeks van invloed op transfer. De steun die de student ervaart in diens omgeving bij het toepassen van de gespreksvaardigheden heeft eveneens een positieve invloed op de mate van transfer. Er kon geen samenhang worden aangetoond tussen toename in kennis en vaardigheid en transfer. In hoofdstuk 8 zal nader worden ingegaan op de implicaties van deze uitkomsten voor de praktijk van (het ontwikkelen van) gespreksstrainingen en voor toekomstig onderzoek op dit gebied.

HOOFDSTUK 8

Conclusies en discussie

In dit proefschrift stond de ontwikkeling en evaluatie van een zelfinstructiemethode voor gesprekstraining centraal. In dit laatste hoofdstuk zullen we een overzicht geven van de trainingsmethode en bespreken we de belangrijkste uitkomsten van het evaluatie-onderzoek en de implicaties hiervan. We beginnen in paragraaf 8.1 met een kort overzicht van de ontwikkeling van het zelfinstructieprogramma. In paragraaf 8.2 worden de belangrijkste resultaten uit de verschillende studies van dit proefschrift geïntegreerd besproken en commentariseerd. Paragraaf 8.3 gaat over de beperkingen van het onderzoek en in paragraaf 8.4 gaan we in op de implicaties van dit onderzoek voor de praktijk en voor vervolgonderzoek.

8.1 Ontwikkeling van het zelfinstructieprogramma

De cursus Gespreksvoering voor de doelgroep van psychologiestudenten van de Open Universiteit Nederland is ontwikkeld volgens principes uit de sociaal leertheorie (Bandura, 1977, 1986) en maakt gebruik van de CMT-methode van Lang en Van der Molen (1992). De cursus heeft tot doel om de competentie van psychologiestudenten in het voeren van professionele gesprekken te vergroten door middel van het bijbrengen van kennis, inzicht, houding en vaardigheden. De cursus is gericht op het aanleren van basisgespreksvaardigheden en enkele gespreksmodellen.

Bij de ontwikkeling van de cursus is aangesloten bij de opzet van bestaande CMT-trainingen in gespreksvaardigheid. Als eerste is nagegaan welke onderdelen van zo'n training door studenten op zelfgekozen tijd en plaats, dus los van practicumbijeenkomsten, kunnen worden uitgevoerd. Dit bleek mogelijk voor het aanbieden van theorie, videomodellen, video-nabespreking en 'droogzwemoefeningen'. Deze onderdelen zijn uitgewerkt tot een tekstboek en een zelfinstructieprogramma bestaande uit een videoband en een schriftelijk werkboek. Vervolgens is, op grond van de belangrijkste taken van een trainer, nagegaan hoe studenten de gespreksvaardigheden tijdens practicumbijeenkomsten kunnen oefenen, zodanig dat er relatief weinig begeleiding nodig is en optimaal gebruik wordt gemaakt van de motivatie, zelfstandigheid en ervaring van de studenten. Dit heeft geresulteerd in een practicumopzet voor acht bijeenkomsten, waarin studenten een zeer actieve rol hebben. Daardoor behoeven vijf van de acht bijeenkomsten geen begeleiding. De instructie en hulpmiddelen hiervoor zijn eveneens opgenomen in het zelfinstructieprogramma.

De twee belangrijkste kenmerken van deze zelfinstructiemethode ten opzicht van traditionele trainingsmethodes zijn:

- 1 De tijd die wordt besteed aan practicumbijeenkomsten is minder doordat ZIP-studenten relatief veel onderdelen van het practicum thuis uitvoeren.
- 2 Tijdens de ZIP-bijeenkomsten kan deels worden gewerkt zonder professionele begeleiding doordat studenten zelf actief zijn in de taken die in een traditionele training door een begeleider worden uitgevoerd.

Aangezien nog onduidelijk was wat de invloed hiervan zou zijn op de effecten van de training, werd besloten een onderzoek uit te voeren naar de effecten van het zelfinstructieprogramma.

8.2 Overzicht van de resultaten

Het onderzoek had twee doelstellingen. In de eerste plaats wilden we inzicht krijgen in de effectiviteit van het zelfinstructieprogramma in vergelijking tot de effectiviteit van een training met begeleide bijeenkomsten. Hierbij is nagegaan in hoeverre het al dan niet begeleiden van bijeenkomsten invloed heeft op gespreksvaardigheid, self-efficacy, motivatie en transfer na afloop van de training. In de tweede plaats is nagegaan hoe verschillende variabelen die van belang worden geacht in het leerproces bij deze gespreksstrainingen met elkaar samenhangen. In hoeverre hangt de mate van self-efficacy van deelnemers en hun motivatie tot het aanleren en toepassen van vaardigheden voorafgaand aan de training bijvoorbeeld samen met de toename in gespreksvaardigheid en in hoeverre hangen vaardigheid, self-efficacy en motivatie na afloop van een training samen met de transfer van het geleerde naar de praktijk.

Wat betreft de eerste doelstelling: uit de resultaten van de effectmeting direct na de training (hoofdstuk 5) en na een jaar (hoofdstuk 6) blijkt dat het door ons ontwikkelde zelfinstructieprogramma voor deze doelgroep zeer effectief is, niet onder doet voor een practicum waarin alle bijeenkomsten worden begeleid en ook na een jaar nog aantoonbare effecten heeft. Direct na afloop van de training is vooruitgang te zien op het gebied van kennis, gespreksvaardigheid, self-efficacy en uitkomstverwachting van de deelnemers. De toepassingsmotivatie van deelnemers is door het programma niet verhoogd, maar de scores daarop waren bij de voormeting al zeer hoog. De effecten van de training zijn relatief het sterkst voor de variabelen kennis en vaardigheid, waar zeer hoge effectsizes werden gevonden. De toenames in kennis en vaardigheid blijken bij de trainingsgroepen relevant en significant hoger dan die bij een controlegroep die geen training ontving. Een jaar na de training ervaren de deelnemers aan het follow-up onderzoek een duidelijke transfer van het geleerde. Ondanks een lichte terugval in self-efficacy is er zowel voor de ZIP- als voor de BP-groepen ook na een jaar nog een significante toename van beide vormen van self-efficacy ten opzichte van de voormeting. De toepassingsmotivatie is na een jaar bij beide groepen, ondanks de hoge score bij de voor- en nameting, zelfs toegenomen en significant hoger dan voor de training. De uitkomstverwachting, die tijdens de tweede helft van training was toegenomen, daalde in het jaar daarna bij de respondenten van de follow-up en is als enige variabele na één jaar terug op het niveau van voor de training.

Wat betreft de verschillen in effect tussen ZIP en BP zien we dat het ZIP met begeleiding op drie van de acht bijeenkomsten net zo effectief is als het BP met acht begeleide bijeenkomsten. Voor geen van de onderzochte variabelen blijkt bij de nameting een significant verschil in effect voor de deelname aan ZIP- of BP-groep. De mate van transfer na een jaar is gelijk voor ZIP en BP. Ook na een jaar blijken bij de follow-up respondenten ten aanzien van de specifieke self-efficacy, algemene self-efficacy en toepassingsmotivatie geen verschillen tussen ZIP- en BP-deelnemers te bestaan. Alleen voor de variabele uitkomstverwachting na een jaar is een significant doch gering verschil tussen ZIP en BP gevonden: de ZIP-groep scoorde iets hoger dan de BP-groep.

Op het gebied van de tweede doelstelling, het in kaart brengen van de samenhang tussen variabelen (zie hoofdstuk 7), is in dit onderzoek voor de periode gedurende de training (fase 1) geen samenhang aangetoond tussen enerzijds self-efficacy en motivatie vooraf en anderzijds de mate van kennis- en vaardigheidstoename. In het jaar na de training (fase 2) is wel samenhang gevonden. Self-efficacy, uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie bij de nameting correleren bij de follow-up respondenten positief met de mate van transfer na een jaar. Wanneer deze variabelen worden gecombineerd, biedt alleen uitkomstverwachting na afloop van de training een directe voorspelling voor de mate van transfer. De mate van steun uit de omgeving en de gelegenheid tot toepassen van de vaardigheden zijn meegenomen als controlevariabelen. Steun uit de omgeving blijkt in dit onderzoek positief van invloed op de mate van transfer. De gelegenheid tot toepassen van de vaardigheden is niet van invloed op transfer.

Uit deze resultaten kan de conclusie worden getrokken dat het goed mogelijk is om voor de doelgroep van afstandsonderwijs een effectieve docentextensieve gespreks-training te ontwikkelen, met veel oefening buiten de training en met een aantal niet-begeleide groepsbijeenkomsten. Schönrock-Adema (2002) toonde al aan dat het bestuderen van de theorie, het bekijken van modellen en voorbereidende oefeningen heel effectief zonder begeleiding buiten de training kan worden uitgevoerd. In het huidige onderzoek is aangetoond dat ook bij een deel van de oefenbijeenkomsten bij een basiscursus gespreksvoering, een effectieve werkvorm zonder begeleiding mogelijk is. Ondanks een aanzienlijk verschil in de mate van begeleiding tijdens de oefenbijeenkomsten bleken ZIP en BP een vergelijkbaar effect te hebben op de door ons gemeten variabelen. Ook uit de eerder uitgevoerde pilot-onderzoeken bij de cursus Gespreksvoering (Schneiders & Veenman, 1999; Hommes et al., 2000) en aanvullend onderzoek naar de kwaliteit van zelfreflectieverslagen bij deze cursus (Pouwelse, 2003) kwam naar voren dat de prestaties van ZIP-deelnemers vergelijkbaar zijn met die van BP-deelnemers. Het vergelijkbare effect van zelfinstructie en begeleide training komt overeen met bevindingen uit ander onderzoek naar zelfinstructiemethoden (McNeil & Nelson, 1991; Bosker et al., 1995; Schönrock-Adema, 2002).

Hoe moeten we nu het succes van het zelfinstructieprogramma verklaren? De kracht van het programma lijkt te liggen in de combinatie van heldere theorie, duidelijk omschreven vaardigheden, gebruik van leertheoretische principes, begeleiding op enkele belangrijke momenten, gestructureerde programma-onderdelen, voorschriften voor de nabespreking en een duidelijke taakverdelingen die maximale betrokkenheid van medestudenten stimuleert. Het zelfinstructieprogramma, met begeleiding bij slechts drie van de acht bijeenkomsten, biedt studenten blijkbaar voldoende houvast voor het zelfstandig effectief uitvoeren van de gehele training en de aanwezigheid van een trainer lijkt daar niets aan toe te voegen.

Studenten geven in hun evaluaties van de cursus echter structureel aan dat zij erg veel leren van de toegevoegde feedback van docenten, boven die van medestudenten. Het is dan ook mogelijk dat de professionele begeleider wel een extra bijdrage levert aan de training maar dat de afwezigheid hiervan bij het ZIP in de effectmetingen wordt gecompenseerd door specifieke positieve effecten van zelfinstructie, waardoor per saldo geen verschillen worden gevonden. Ondersteuning daarvoor is te vinden in het feit dat studies naar de effecten van zelfinstructieprogramma's op onderdelen regelmatig significant hogere effecten te zien geven voor de zelfinstructieve cursus dan voor de begeleide variant waarmee deze cursus vergeleken wordt (Bosker et al., 1995;

Schönrock-Adema, 2002). Ook in ons onderzoek en in pilotonderzoeken die hieraan vooraf zijn gegaan (Schneiders & Veenman, 1999; Hommes et al., 2000) wijzen de schaarse verschillen in het voordeel van zelfinstructieprogramma's. Blijkbaar voegt de zelfinstructie soms iets extra's toe aan effectiviteit van de training.

Waar zou deze meerwaarde van zelfinstructie in kunnen liggen? In de eerste plaats worden deelnemers door de zelfinstructie gedwongen om zich in de cursus actief op te stellen en goed op de hoogte te zijn van de leerstof. Ze kunnen niet achterover leunen en afwachten wat de trainer hen te bieden heeft. Ze hebben gedurende de hele training een actieve rol tijdens de oefeningen en rollenspelen en ze zijn samen verantwoordelijk voor het verloop van de training. Deze extra activiteit en verantwoordelijkheid kan tot gevolg hebben dat ZIP-deelnemers de stof beter voorbereiden en verwerken dan deelnemers aan het BP, waardoor hun kennis en vaardigheid positief wordt beïnvloed. Als deelnemers merken dat zij in staat zijn gezamenlijk een training uit te voeren, kan dat ook positieve gevolgen hebben voor de self-efficacy, zowel op het gebied van gespreks- (en sociale) vaardigheden als dat van de algemene self-efficacy. De grote betrokkenheid zou ook kunnen bijdragen aan de motivatie van de deelnemers. In de tweede plaats kan het voorbereiden en uitvoeren van de rol van regisseur ertoe bijdragen dat de deelnemers extra vaardigheid opdoen in het begeleiden van groepsbijeenkomsten, hetgeen wellicht de gespreksvaardigheid (en mogelijk ook motivatie en self-efficacy) positief beïnvloedt. De aanwezigheid van bovengenoemde positieve effecten, kan in dit onderzoek niet worden vastgesteld omdat ze niet losgekoppeld kan worden van de eventuele negatieve invloed van de afwezigheid van de trainer op kennis, vaardigheid, self-efficacy en motivatie. In de scores van beide groepen zijn deze positieve en negatieve invloeden niet afzonderlijk te bepalen.

Wat betreft de tweede doelstelling van dit onderzoek, het nagaan van de samenhang tussen de verschillende betrokken variabelen, is aangetoond dat fluctuaties in self-efficacy en motivatie bij deze doelgroep geen invloed hebben gehad op de mate waarin men de gespreksvaardigheid leert en dat zij wel een aantoonbaar doch slechts geringe invloed hebben gehad op de mate waarin men deze bewust gaat toepassen. Voor de interpretatie van deze uitkomsten is het belangrijk om rekening te houden met het feit dat de deelnemers aan dit onderzoek voorafgaand aan de training al een hoge self-efficacy en motivatie hadden. Het is goed mogelijk dat een uitgesproken lage motivatie of self-efficacy bij deelnemers wel degelijk een grote negatieve invloed zal hebben op de trainingseffecten.

8.3 Beperkingen van het onderzoek

8.3.1 Kenmerken van de deelnemers

Dit onderzoek is uitgevoerd bij een qua samenstelling heterogene en specifieke doelgroep. Daarom moeten we voorzichtig zijn met de generalisatie van de conclusies over de effectiviteit van de training, de verschillen tussen ZIP en BP en de mate van samenhang tussen variabelen naar andere doelgroepen. Het specifieke van de doelgroep is niet alleen gelegen in de hoge motivatie en self-efficacy van de deelnemers, maar ook in de hoge mate van zelfstandigheid en werkervaring.

Bij de follow-up meting speelt tevens het probleem van selectieve respons. Van alle deelnemers aan de nameting heeft 59% de follow-up vragenlijst ingevuld en deze

respondenten hadden bij de nameting een iets hogere specifieke self-efficacy, algemene self-efficacy en toepassingsmotivatie dan de niet-respondenten. De uitkomsten van het follow-up onderzoek zijn dan ook niet geheel generaliseerbaar naar de gehele groep van OUNL studenten.

8.3.2 Onderzoeksopzet

Ten aanzien van de onderzoeksopzet kunnen eveneens enkele kanttekeningen worden geplaatst. Voor het controleren van de effecten voor de variabelen kennis en vaardigheid is gebruik gemaakt van een controlegroep van OUNL-studenten uit een eerstejaars onderzoekspracticum. Deze groep was echter niet geheel vergelijkbaar met de trainingsgroepen (zie hoofdstuk 5). Er werd in dit onderzoek geen controlegroep gebruikt voor de effecten op de motivatie, self-efficacy en transfer. Daardoor kan het gevonden effect op deze variabelen strikt genomen niet worden toegewezen aan de invloed van de training. Het is niet uit te sluiten dat andere factoren hebben bijgedragen aan de toename in scores over de tijd. Gezien de meetpretentie van de instrumenten ligt dit echter niet voor de hand. De items van de schalen voor specifieke self-efficacy, toepassingsmotivatie, uitkomstverwachting en transfer zijn duidelijk gericht op aspecten van gesprekstraining en het valt niet te verwachten dat algemene factoren daar veel invloed op hebben gehad. De schaal voor algemene self-efficacy zou eventueel nog wel beïnvloed kunnen zijn door een algemene toename in self-efficacy, bijvoorbeeld ten gevolge van de studie.

In dit quasi-experimentele onderzoek zijn de cursusgroepen weliswaar at random toegewezen aan de ZIP- of BP-conditie, maar waren de deelnemers wel op de hoogte van de conditie waarin zij geplaatst werden. Gezien de mogelijkheden van communicatie tussen studenten onderling en de noodzaak om de deelnemers voor het onderzoek te motiveren, is ervoor gekozen om hen volledig te informeren over het doel en de opzet van het onderzoek. Informatie over de opzet van het onderzoek en over de conditie (ZIP of BP) waarin men zat, kan invloed hebben gehad op de inzet van de deelnemers en op hun trainingsmotivatie. Uit reacties van studenten bleek dat potentiële deelnemers voorafgaand aan de training doorgaans een voorkeur hadden voor een trainingsgroep die geheel begeleid zou worden. Op grond hiervan zou men kunnen verwachten dat ZIP-deelnemers iets minder tevreden zouden zijn over hun indeling en over de training en dat zij lagere scores op trainingsmotivatie zouden hebben behaald dan de BP-deelnemers. Uit de scores op trainingsmotivatie en uit de uitkomsten van een vergelijkend onderzoek naar de cursustevredenheid onder ZIP- en BP-deelnemers (Grijzen, 2001) blijken echter geen aantoonbare verschillen op dit gebied.

8.3.3 Instrumenten

Ook ten aanzien van de instrumenten in dit onderzoek zijn enkele kanttekeningen te plaatsen. De plafond-effecten op de kennistoets en motivatieschalen in dit onderzoek hebben tot gevolg gehad dat de mate van vooruitgang en de samenhang tussen variabelen niet goed kon worden vastgesteld. De gebruikte videotoets voor het meten van basisgespreksvaardigheden sluit dicht aan bij de traininginhoud en bleek daardoor zeer goed bruikbaar voor het aantonen van trainingseffecten, conform de bevindingen van Smit (1995). Men kan zich echter afvragen in hoeverre dit instrument geschikt is voor het aantonen van werkelijke gedragsverandering tijdens gesprekken. Daardoor is de videotoets mogelijk ook minder geschikt voor het aantonen van samenhang tussen

vaardigheidstoename en andere variabelen, zoals self-efficacy, motivatie en transfer. Bij de transfermeting werd gebruik gemaakt van een retrospectieve zelfbeoordeling, waarbij verschillende vertekeningen een rol kunnen spelen (zie hoofdstuk 6). Een daadwerkelijke gedragsmeting in de praktijk, zowel direct na de training als na een jaar, was in dit onderzoek niet mogelijk, maar zou wel meer informatie hebben gegeven.

8.4 Praktische implicaties en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

8.4.1 Praktische implicaties

De resultaten van dit onderzoek geven aan dat het goed mogelijk is om voor de doelgroep van afstandsonderwijs in de psychologie een effectieve gesprekstraining te ontwikkelen waarbij gebruik wordt gemaakt van veel individuele voorbereiding en van bijeenkomsten die deels zonder begeleider kunnen worden uitgevoerd. Vergeleken met een begeleidde training kan het aantal begeleidingsuren daarmee worden gereduceerd met ruim 60%. Hiermee is een volgende stap gezet in de constructie van docentextensief onderwijs. Schönrock-Adema (2002) toonde in eerder onderzoek al aan dat de begeleidingstijd van traditionele trainingen met de helft kon worden teruggebracht door de videomodellen en voorbereidende oefeningen in de vorm van zelfinstructie aan te bieden en de begeleiding te beperken tot de oefenbijeenkomsten. In het huidige onderzoek blijkt dat met behulp van de hier beschreven methode ook de begeleiding bij de oefenbijeenkomsten aanzienlijk kan worden teruggebracht zonder aantoonbare gevolgen voor de effectiviteit. Daarbij moet wel worden opgemerkt dat de oefenbijeenkomsten ingebed moeten zijn in een gedegen zelfinstructieprogramma en dat de effectiviteit ervan alleen is aangetoond bij een doelgroep met hoge mate van motivatie, self-efficacy en zelfstandigheid.

De resultaten van dit onderzoek roepen de vraag op hoe ver men kan doorgaan met het terugbrengen van het aantal begeleidingsuren en of de docent bij gespreks-trainingen wellicht geheel vervangen kan worden door een zelfinstructieprogramma. Uit onderzoek van Mc.Neil & Nelson (1991) blijkt echter dat juist de combinatie van contactonderwijs met zelfinstructie de beste resultaten te zien geeft. In ons zelfinstructieprogramma wordt de docent met name ingezet voor het opstarten van het zelfinstructieproces en voor het ondersteunen en bewaken van het goede verloop hiervan. De docent is aanwezig op bijeenkomsten aan de start, halverwege en aan het eind van de training en tijdens die bijeenkomsten fungeert de docent als model en stimulator, corrigeert waar nodig de werkwijze van de groep en scherpt de onderlinge feedback verder aan. Zonder deze corrigerende werking van de docent zou de kwaliteit van de bijeenkomsten drastisch kunnen afnemen. Voor de kwaliteit van het onderwijs lijkt dit dan ook niet aan te bevelen. Ook voor de beleving van studenten zou een verdere afbouw van de begeleiding niet wenselijk zijn. Zo blijkt uit steeds terugkerende opmerkingen van studenten dat zij bij deelname aan zelfinstructieprogramma's eerder behoefte hebben aan meer dan aan minder begeleiding (Schneiders & Veenman, 1999; Schönrock-Adema, 2002; Pouwelse, 2003). Het ziet er voorlopig naar uit dat de grens van de mate van verantwoorde zelfinstructie bij gesprekstraining met deze methode wel is bereikt.

Voor welke doelgroepen zou de hier beschreven zelfinstructiemethode bruikbaar zijn? In dit onderzoek bleek dat de hoge mate van zelfstandigheid, motivatie en

self-efficacy van OUNL studenten, deze groep in ieder geval geschikt maakt voor de methode. Vergelijkbare kenmerken zou men kunnen vinden bij mensen die een hoge intrinsieke motivatie hebben om van een training te leren doordat ze de inhoud van de training direct nodig hebben in het dagelijks leven. Zo kan men denken aan vaardigheidstrainingen voor mensen die al in de praktijk werkzaam zijn en tegen bepaalde hiaten in hun vaardigheid aan zijn gelopen (bedrijfstrainingen, bijscholing, postdoctorale trainingen) of mensen die binnenkort in de praktijk zullen gaan werken waar ze nieuwe vaardigheden moeten gaan toepassen (bijvoorbeeld stagevoorbereiding aan het einde van een HBO of Universitaire opleiding). Of de methode ook bruikbaar is voor wat jongere studenten van het reguliere hoger onderwijs (tussen 17 en 20 jaar) zou nader onderzocht moeten worden. Het is mogelijk dat de wellicht geringere intrinsieke motivatie en zelfstandigheid van deze doelgroep, maakt dat het 'wakend oog' van de trainer een grote toegevoegde waarde heeft waardoor de zelfinstructiemethode minder effectief is dan een begeleide training.

8.4.2 Aanbevelingen voor de praktijk

Op grond van nieuwe ontwikkelingen en van de huidige onderzoeksbevindingen zijn enkele aanbevelingen te doen voor verbetering van de huidige cursus voor de doelgroep van de OUNL. In de eerste plaats bevat de cursus een vrij ingewikkelde procedure voor de voorbereiding van bijeenkomsten. De student doorloopt hierbij met behulp van tekstboek, zelfinstructieprogramma en videomateriaal een aantal oefeningen. Voortschrijdende ontwikkelingen binnen de ICT maken het mogelijk om deze oefeningen geïntegreerd aan te bieden per computer. Groot voordeel hierbij is dat de student door interactie met de computer direct feedback kan krijgen en dat door de interactie tevens meer soorten oefening kunnen worden uitgevoerd. In het onderzoek van Schönrock-Adema (2002) werd al gebruik gemaakt van zo'n programma, GEVAT. Het programma GEVAT is met een aantal toevoegingen ook bruikbaar voor de cursus Gespreksvoering van de OUNL en zal dan ook voor deze cursus geschikt worden gemaakt. De ontwikkeling van soortgelijke programma's voor praktijkonderwijs vindt op dit moment op verschillende terreinen plaats, onder andere binnen het door SURF gesubsidieerde project 'Communicatieve Vaardigheden in Psychodiagnostiek' (ViPs-project) van de Erasmus Universiteit, de Universiteit Twente en de OUNL (Van der Molen, Schmidt, Pieters & Van Hezewijk, 2003).

Wanneer men de hier beschreven trainingsmethode wil gebruiken bij studenten van reguliere universiteiten of hogescholen dan kan het van belang zijn om de self-efficacy en/of motivatie van de deelnemers te stimuleren. Voor het stimuleren van de self-efficacy, kan gebruik worden gemaakt van technieken uit het Skilled Group Counselor Training Model (SGCTM) van Smaby, Maddux, Torres-Rivera & Zimmick (1999). Deze methode wordt gebruikt voor het trainen van counselors in onder andere basisgespreksvaardigheden en maakt gebruik van modeling, rollenspelen en feedback door medestudenten en trainers. Naast het aanleren van vaardigheden, is het verhogen van de counselor self-efficacy bij deze trainingen een expliciet trainingsdoel. In deze trainingsmethode leren studenten onder andere om hun self-efficacy te beïnvloeden. Ook wordt expliciet aandacht besteed aan het leren herkennen van vooruitgang in het eigen functioneren. Bij een zelfinstructieprogramma zouden deze technieken uit de SGCTM mogelijk een waardevolle toevoeging kunnen bieden. Voor het verder stimuleren van motivatie en self-efficacy zouden verschillende technieken

uit de stroming van coöperatieve learning bruikbaar kunnen zijn (Johnson, Johnson & Stanne, 2000).

8.4.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

In de eerste plaats is het interessant om na te gaan in hoeverre een programma met zelfinstructiebijeenkomsten ook geschikt is voor andere settings, zoals trainingen voor jongere studenten in de reguliere wetenschappelijke opleidingen psychologie of bij HBO-opleidingen waar gesprekstechnieken een plaats in het curriculum hebben. Bij deze doelgroep verwachten we een lagere motivatie en zelfstandigheid dan bij de studenten van de OUNL. Door de effecten van het zelfinstructieprogramma bij deze doelgroepen te onderzoeken kan tevens worden nagegaan hoe een lagere motivatie en zelfstandigheid de effecten van zelfinstructie beïnvloeden.

Bij dit onderzoek zou men eveneens kunnen trachten de positieve en negatieve invloeden van zelfinstructie uiteen te rafelen. In aanvulling op de algemene instrumenten voor het vaststellen van kennis, vaardigheid, motivatie en self-efficacy zouden de cursusdeelnemers specifiek bevroegd moeten worden, bijvoorbeeld over hun betrokkenheid bij elkaar, de mate waarin zij zich verantwoordelijk voelen voor het verloop van de bijeenkomst, de voorbereidingstijd die men investeert voor de bijeenkomsten, en eventuele positieve of negatieve overwegingen ten aanzien van de aan- of afwezigheid van de trainer.

Bij toekomstige studies zou het interessant zijn om de toepassing van de gespreksvaardigheden door de deelnemers in een professioneel gesprek te meten met behulp van een 'rollenspeltoets' (Smit, 1995). Naast waardevolle informatie over de wijze waarop deelnemers daadwerkelijk gesprekken voeren, zou dit informatie geven over de mate waarin de self-efficacy overeenkomt met het daadwerkelijke gedrag, met andere woorden de mate waarin de inschatting van self-efficacy realistisch is. Dat self-efficacy en het oordeel van getrainde beoordelaars niet automatisch overeenkomen bleek uit onderzoek van Bögels en Kreutzkamp (1990) naar de effecten van een training basisgespreksvaardigheden. In dit onderzoek hing de self-efficacy van studenten nauwelijks samen met de beoordeling van hun gedrag door getrainde beoordelaars. Het zou interessant zijn om na te gaan op welke aspecten de 'overschatters' en 'onderschatters' van elkaar verschillen. Larson & Daniels (1998) geven aan dat studenten met een onderschatting van hun self-efficacy mogelijk gebaat zijn bij andere trainingsinterventies dan studenten die hun self-efficacy overschatten. Ook is het van belang om na te gaan in hoeverre de inschatting verandert ten gevolge van de training. Uit onderzoek van Urbani et al. (2002) naar counselortraining blijkt bijvoorbeeld dat studenten bij de voormeting hun self-efficacy over het algemeen te hoog inschatten in verhouding tot het oordeel van getrainde beoordelaars. Na afloop van de training is hun inschatting wel iets realistischer, maar blijkt deze door te schieten naar beneden: de self-efficacy is dan juist lager dan men op grond van de gedragsbeoordeling zou verwachten. Onderzoek naar de juistheid van de inschatting kan helpen om trainingen zo in te richten dat de self-efficacy optimaal wordt.

Verder zou het interessant zijn om de invloed van verschillende persoonlijkheidsvariabelen bij deze zelfinstructiemethode te onderzoeken. Zo zou men kunnen nagaan wat de invloed is van de intelligentie van de deelnemers op de trainingseffecten. De deelnemers in dit onderzoek hadden allen een propedeusediploma bij de OUNL behaald, waardoor aannemelijk is dat hun intelligentie op HBO of Universitair niveau

ligt. Het is interessant om na te gaan of een dergelijk programma ook door deelnemers met een lagere intelligentie kan worden uitgevoerd en daarmee bijvoorbeeld bruikbaar kan zijn voor trainingen en opleidingen op MBO niveau.

Tenslotte zou men kunnen onderzoeken in hoeverre het succes van het hier beschreven zelfinstructieprogramma gegeneraliseerd kan worden naar andere vaardigheidstrainingen. Bij de faculteit Psychologie van de OUNL zijn inmiddels zelfinstructieve practica met onbegeleide bijeenkomsten ontwikkeld voor het aanleren van gevorderde gespreksvaardigheden voor hulpverlening (Hommes, Kluijtmans, Lang & Van der Molen, 1999) en vaardigheden voor Psychodiagnostiek (Hommes, Van Leuven, Ter Laak, Kuntze, Roenhorst, Hummel & Van der Molen, 1998). Bij deze practica wordt tevens gebruik gemaakt van ondersteunende computerprogramma's. De effecten van deze practica zijn nog niet systematisch onderzocht, maar de ervaringen ermee zijn positief. Ook systematisch onderzoek naar het effect van dergelijke programma's op andere terreinen dan gespreksvoering zou wenselijk zijn.

Samenvatting

Inleiding

De laatste jaren is in het hoger onderwijs een toenemende belangstelling te zien voor zelfinstructie bij het vaardigheidsonderwijs. Het oefenen van praktijkvaardigheden vergt over het algemeen veel begeleidingstijd van de docenten en met de groeiende studentenaantallen worden de beschikbare uren hiervoor steeds schaarser. In dat kader zijn goede ervaringen opgedaan met verschillende vormen van zelfinstructie bij vaardigheidsonderwijs (Hommès, Van der Molen & Lang, 1994; Schönrock-Adema, 2002). In deze dissertatie wordt de ontwikkeling en evaluatie beschreven van een zelfinstructieprogramma (ZIP) voor het aanleren van basisgespreksvaardigheden voor studenten Psychologie bij de Open Universiteit Nederland (OUNL). Dit programma is in 1995 ontwikkeld in een samenwerking tussen de faculteit Psychologie van de OUNL en de vakgroep Psychologie van de Rijksuniversiteit Groningen (RuG). Het belangrijkste kenmerk van het hier beschreven ZIP ten opzichte van reeds bestaande zelfinstructieprogramma's voor gespreksvoering is dat de training een aantal niet-begeleide bijeenkomsten bevat waarin de studenten oefenen met het gebruik van gespreksvaardigheden. In het evaluatie-onderzoek is nagegaan hoe groot het effect van dit ZIP is op de gespreksvaardigheid, motivatie, self-efficacy en transfer naar de praktijk, in vergelijking tot een geheel begeleid practicum (BP). Tevens is onderzocht in hoeverre motivatie en self-efficacy voorafgaand aan de training samenhangen met de leereffecten en in hoeverre vaardigheid, motivatie en self-efficacy na afloop van invloed zijn op de mate van transfer van het geleerde naar de praktijk. Het theoretisch kader voor dit onderzoek is gelegen in de sociaal leertheorie van Bandura (1977, 1982, 1986), de recentere specificatie hiervan in de self-efficacytheorie (Bandura, 1986, 1997), de expectancy valuetheorie (Ajzen & Fishbein, 1980; Atkinson, 1964; Vroom, 1964) en het transfermodel van Baldwin en Ford (1988).

Ontwikkeling van het zelfinstructieprogramma

De cursus Gespreksvoering voor de doelgroep van psychologiestudenten van de Open Universiteit Nederland is ontwikkeld volgens principes uit de sociaal leertheorie (Bandura, 1977, 1986) en maakt gebruik van de Cumulatieve Micro Trainingsmethode (CMT) van Lang en Van der Molen (1992). De cursus heeft tot doel om de competentie van psychologiestudenten in het voeren van professionele gesprekken te vergroten door middel van het bijbrengen van kennis, inzicht, houding en vaardigheden. De cursus is gericht op het aanleren van basisgespreksvaardigheden (zoals vragen stellen, gevoel reflecteren, samenvatten) en enkele gespreksmodellen (zoals adviesgesprekken, functioneringsgesprekken, slecht-nieuwsgesprekken).

Bij de ontwikkeling van de cursus en het daarbij behorende zelfinstructieprogramma is aangesloten bij de opzet van bestaande CMT-trainingen in gespreksvaar-

digheid. Hierbij werd rekening gehouden met specifieke kenmerken van de doelgroep van afstandsonderwijs, te weten: een grote mate van motivatie en zelfstandigheid, behoefte om zoveel mogelijk te studeren op zelfgekozen tijd en plaats, relatief veel ervaring in het voeren van gesprekken. In de eerste plaats is nagegaan welke onderdelen van een training door studenten op zelfgekozen tijd en plaats, dus los van practicumbijeenkomsten, kunnen worden uitgevoerd. Dit bleek mogelijk voor het aanbieden van theorie, videomodellen, video-nabespreking en 'droogzwemoefeningen'. Deze onderdelen zijn uitgewerkt tot een tekstboek en een zelfinstructieprogramma bestaande uit een videoband en een schriftelijk werkboek. Vervolgens is, op grond van de belangrijkste taken van een trainer, nagegaan hoe studenten de gespreksvaardigheden tijdens practicumbijeenkomsten kunnen oefenen, zodanig dat er relatief weinig begeleiding nodig is en optimaal gebruik wordt gemaakt van de motivatie, zelfstandigheid en ervaring van de studenten. Dit heeft geresulteerd in een practicumopzet voor acht bijeenkomsten, waarin studenten een zeer actieve rol hebben. Daardoor behoeven vijf van de acht bijeenkomsten geen begeleiding. De instructie en hulpmiddelen hiervoor zijn eveneens opgenomen in het zelfinstructieprogramma.

Methode van onderzoek

Het onderzoek werd uitgevoerd bij in totaal 285 studenten van de OUNL, waarvan 255 deelnamen aan de cursus Gespreksvoering en 30 aan een controlegroep. Voorafgaand aan het practicum werden de kennis, gespreksvaardigheid, self-efficacy en motivatie van de cursusdeelnemers gemeten. Hiervoor werd gebruik gemaakt van respectievelijk een schriftelijke kennistoets, een videotoets voor het meten van gespreksvaardigheden, twee self-efficacy schalen voor het meten van specifieke en algemene self-efficacy en drie motivatieschalen voor het meten van trainingsmotivatie, toepassingsmotivatie en uitkomstverwachting.

De cursusdeelnemers werden verdeeld over 21 practicumgroepen die random werden toegewezen aan twee condities. In de eerste conditie (ZIP) volgden 149 studenten het zelfinstructieprogramma met minimale begeleiding. In de tweede conditie (BP) volgden 106 studenten een geheel begeleide variant van deze training. Halverwege de trainingen, aan het begin van de vijfde bijeenkomst, vond een tussenmeting voor motivatie en self-efficacy plaats. Na afloop van de trainingen werden de variabelen kennis, gespreksvaardigheid, motivatie en self-efficacy nogmaals gemeten. Om te controleren voor leereffecten van de voormeting werden de schriftelijke kennistoets en de videotoets tevens twee keer, met een vergelijkbare tussenliggende periode, afgenomen bij een controlegroep van 30 OUNL-studenten die geen training ontvingen.

Voor het bepalen van de transfer en de effecten op motivatie en self-efficacy over langere tijd kregen de studenten die bij de nameting nog aan het onderzoek deelnamen één jaar na de training een schriftelijke vragenlijst toegestuurd met schalen voor het meten van transfer, steun uit de omgeving, gelegenheid tot het toepassen van gespreksvaardigheden, motivatie en self-efficacy. Deze vragenlijst werd ingevuld en geretourneerd door 144 trainingsdeelnemers (59% respons).

Effectiviteit van de trainingsmethode

Als eerste is onderzocht in hoeverre ZIP en BP leiden tot een toename in zes variabelen, te weten: kennis, gespreksvaardigheid, self-efficacy in gespreksvoering, algemene self-efficacy, uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie van de deelnemers. Dit onderzoek wordt beschreven in hoofdstuk 5 van dit proefschrift. De verwachting was dat zowel de ZIP- als de BP-groepen na training significant vooruit zouden gaan op alle variabelen. Uit de resultaten blijkt dat dit inderdaad het geval was, met uitzondering van de variabele toepassingsmotivatie, waarvan de scores op de voormeting al hoog waren. De effecten van de training zijn relatief het sterkst voor de variabelen kennis en vaardigheid, waar zeer hoge effectsizes werden gevonden. De toename in kennis en vaardigheid bij de trainingsgroepen was relevant en significant hoger dan die bij de controlegroep. Daardoor is het niet waarschijnlijk dat de toename bij de trainingsgroepen veroorzaakt wordt door een testing-effect. Ook in het vergroten van de self-efficacy bleken beide trainingsvormen effectief. De toename in self-efficacy was, zoals te verwachten, het sterkst voor de specifieke self-efficacy op het gebied van gespreksvaardigheid, maar ook de algemene self-efficacy van de deelnemers nam bij beide trainingsvormen significant toe. Uit de waarden van de tussenmetingen valt op te maken dat bij beide vormen van self-efficacy bij beide groepen sprake lijkt te zijn van een geleidelijke stijging gedurende de training. Het is lastig conclusies te trekken over de invloed van beide trainingsvormen op de motivatie van de deelnemers aangezien de scores op uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie al bij de voormeting zeer hoog waren. In ieder geval kan worden opgemerkt dat de trainingen de hoge aanvangsmotivatie van studenten blijkbaar niet hebben doen afnemen. Bij de uitkomstverwachting zien we zelfs nog een relatief klein, maar significant, trainingseffect voor beide groepen. De toename van uitkomstverwachting vindt plaats tijdens de tweede helft van de training, als de deelnemers oefenen met het doelgericht toepassen van de vaardigheden in verschillende gesprekstypen.

Wat betreft de verschillen in effect tussen ZIP en BP zien we dat het ZIP met begeleiding op drie van de acht bijeenkomsten net zo effectief is als het BP met acht begeleide bijeenkomsten. Voor geen van de onderzochte variabelen blijkt bij de nameting een significant verschil in effect voor de deelname aan ZIP- of BP-groep. De mate van begeleiding lijkt bij de in dit onderzoek gebruikte trainingsvarianten dus geen invloed te hebben op de effecten van de training.

De toename in kennis en gespreksvaardigheid werd in dit onderzoek direct na de training gemeten met instrumenten die dicht aanliggen tegen de inhoud van de training. Voor het aantonen van daadwerkelijke effectiviteit zou men echter de leereffecten na enige maanden moeten meten en zou onderzocht moeten worden in hoeverre de deelnemers vooruitgaan op criteria die verder afstaan van de trainingsinhoud. Dit werd onderzocht in de studie naar transfer.

Transfer van het geleerde na een jaar

In hoofdstuk 6 worden de resultaten van het transferonderzoek beschreven. In de vragenlijsten die één jaar na de training werden afgenomen, geven de cursisten aan dat zij één jaar na het volgen van de cursus Gespreksvoering een duidelijke transfer

van de geleerde vaardigheden naar de praktijk ervaren. Ondanks een lichte terugval in self-efficacy is er zowel voor de ZIP- als voor de BP-groepen ook na een jaar nog een significante toename van beide vormen van self-efficacy ten opzichte van de voormeting. De toepassingsmotivatie is na een jaar bij beide groepen, ondanks de hoge score bij de voor- en nameting, zelfs toegenomen en significant hoger dan voor de training. De uitkomstverwachting, die tijdens de tweede helft van training was toegenomen, daalde in het jaar daarna bij de respondenten van de follow-up en is als enige variabele na één jaar terug op het niveau van voor de training.

Ook in deze studie zijn de verschillen tussen ZIP en BP onderzocht. Hierbij is te zien dat de mate van transfer na een jaar gelijk is voor ZIP en BP. Ook op het gebied van specifieke self-efficacy, algemene self-efficacy en toepassingsmotivatie blijken na een jaar geen verschillen tussen ZIP- en BP-deelnemers te bestaan. Alleen voor de variabele uitkomstverwachting na een jaar is een significant doch gering verschil tussen ZIP en BP gevonden: de ZIP-groep scoorde iets hoger dan de BP-groep. We kunnen dus concluderen dat de geringe mate van begeleiding bij de ZIP-groep ten opzichte van de BP-groep in dit onderzoek geen aantoonbare nadelige gevolgen heeft voor de transfer, self-efficacy en motivatie één jaar na de training.

Samenhang tussen de variabelen

In een laatste studie, beschreven in hoofdstuk 7, is nagegaan in hoeverre de verschillende variabelen in dit onderzoek een rol hebben gespeeld bij het proces van het aanleren en toepassen van de gespreksvaardigheden, die in deze trainingen centraal staan. We maken daarbij onderscheid tussen twee fasen. Fase 1 betreft het vergroten van gespreksvaardigheid *tijdens* de training. Fase 2 betreft het toepassen van de geleerde gespreksvaardigheid in de praktijk (transfer) *na* de training.

De onderzoeksvraag met betrekking tot fase 1 was: in hoeverre hangen self-efficacy en motivatie (trainingsmotivatie, toepassingsmotivatie en uitkomstverwachting) bij aanvang van de ZIP- en BP-training samen met de toename van kennis en gespreksvaardigheid bij beide trainingen? Ook wilden we nagaan in hoeverre hierbij sprake is van een mediërende invloed van trainingsmotivatie. In dit onderzoek werd geen verband gevonden tussen de mate van motivatie en self-efficacy bij aanvang en de toename in kennis en vaardigheid tijdens de training. Er zijn ook geen aanwijzingen gevonden voor een mediërende invloed van trainingsmotivatie. Blijkbaar zijn bij deze training de verschillen tussen deelnemers in motivatie en self-efficacy voorafgaand aan de training niet echt van belang geweest voor de kennis- en vaardigheidstoename.

De onderzoeksvraag met betrekking tot fase 2 luidde: in hoeverre hangt kennis-toename, vaardigheidstoename, self-efficacy en motivatie (toepassingsmotivatie en uitkomstverwachting) na afloop van de ZIP- en BP-training samen met de transfer? Ook is nagegaan in hoeverre er bij deze samenhang sprake is van een modererende invloed van steun uit de omgeving en gelegenheid tot toepassen. De toename in kennis en vaardigheid tijdens de training bleek niet samen te hangen met transfer. Wel werd samenhang gevonden tussen self-efficacy, uitkomstverwachting en toepassingsmotivatie en de mate van transfer. Dit sluit aan bij de expectancy value theorie en de self-efficacy theorie. In een gecombineerd model bleek alleen de uitkomstverwachting bij te dragen aan de voorspelling van transfer. De mate van steun uit de omgeving was in

dit onderzoek rechtstreeks van invloed op de mate van transfer: hoe meer steun hoe meer transfer. De gelegenheid tot toepassen van de vaardigheden was niet van invloed op transfer. Steun uit de omgeving en gelegenheid tot toepassen hadden geen invloed op de samenhang tussen de trainingsopbrengsten en transfer.

Fluctuaties in self-efficacy en motivatie blijken bij deze doelgroep dus geen invloed te hebben op de mate waarin men de gespreksvaardigheid leert en slechts een geringe invloed op de mate waarin men deze bewust gaat toepassen. Voor de interpretatie van deze uitkomsten is het belangrijk om te vermelden dat deelnemers aan dit onderzoek voorafgaand aan de training al een hoge self-efficacy en motivatie hadden. Het is goed mogelijk dat een uitgesproken lage motivatie of self-efficacy bij deelnemers wel degelijk een grote negatieve invloed zal hebben op de trainingseffecten.

Conclusies en praktische implicaties

Op grond van de uitkomsten van het onderzoek kan worden geconstateerd dat het goed mogelijk is om voor de doelgroep van afstandsonderwijs een effectieve docent-extensieve gesprekstraining te ontwikkelen, met veel oefening buiten de training en met een aantal niet-begeleide groepsbijeenkomsten. Hiermee is een volgende stap gezet in de constructie van docentextensief onderwijs. Schönrock-Adema (2002) vond in haar onderzoek al ondersteuning voor de mogelijkheid van het terugbrengen van de begeleiding bij voorbereidende oefeningen en bij het bekijken van videomodellen. Zij waarschuwde echter voor het weglaten van begeleiding bij complexe oefensituaties zoals rollenspelen. In het huidige onderzoek blijkt dat, mits ingebed in een goed zelfinstructieprogramma en bij een zeer zelfstandige en gemotiveerde doelgroep, deze onderdelen gedeeltelijk in niet begeleide bijeenkomsten met medestudenten kunnen worden uitgevoerd zonder aantoonbare gevolgen voor de effecten ervan op de belangrijkste parameters voor trainingseffectiviteit.

Dit onderzoek is uitgevoerd bij een doelgroep (studenten psychologie van de OUNL) met een relatief hoge zelfstandigheid, motivatie en self-efficacy op het gebied van gespreksvoering. Daarom moeten we voorzichtig zijn met de generalisatie van de conclusies naar andere contexten. Wel zijn enkele doelgroepen aan te wijzen waarbij deze methode mogelijk gebruikt kan worden. Zo kan men denken aan vaardigheidstrainingen voor mensen die al in de praktijk werkzaam zijn en tegen bepaalde hiaten in hun vaardigheid aan zijn gelopen (bedrijfstrainingen, bijscholing, postdoctorale trainingen) of mensen die binnenkort in de praktijk zullen gaan werken waar ze nieuwe vaardigheden moeten gaan toepassen (bijvoorbeeld stagevoorbereiding aan het einde van een HBO- of Universitaire opleiding).

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Gezien de positieve bevindingen met dit zelfinstructieprogramma en de groeiende behoefte aan docentextensief onderwijs is het nuttig na te gaan in hoeverre een dergelijk programma ook geschikt is voor andere settings, zoals trainingen voor de jongere studenten in reguliere wetenschappelijke opleidingen psychologie of bij HBO-opleidingen waar gesprekstechnieken een plaats in het curriculum hebben. Bij deze doelgroep

verwachten we een lagere motivatie en zelfstandigheid dan bij de studenten van de OUNL. Door de effecten van het zelfinstructieprogramma bij deze doelgroepen te onderzoeken kan tevens worden nagegaan hoe een lagere motivatie en zelfstandigheid de effecten van zelfinstructie beïnvloeden.

Tenslotte zou men kunnen onderzoeken in hoeverre het succes van het hier beschreven zelfinstructieprogramma gegeneraliseerd kan worden naar andere vaardigheidstrainingen. Bij de faculteit Psychologie van de OUNL zijn inmiddels zelfinstructieve practica met onbegeleide bijeenkomsten ontwikkeld voor het aanleren van gevorderde gespreksvaardigheden voor hulpverlening (Hommes, Kluytmans, Lang & Van der Molen, 1999) en vaardigheden voor Psychodiagnostiek (Hommes, Van Leuven, Ter Laak, Kuntze, Roenhorst, Hummel & Van der Molen, 1998). Bij deze practica wordt tevens gebruik gemaakt van ondersteunende computerprogramma's. De effecten van deze practica zijn nog niet systematisch onderzocht maar de ervaringen ermee zijn positief. Tenslotte wordt aanbevolen ook systematisch onderzoek te doen naar het effect van dergelijke programma's op andere terreinen dan gespreksvoering.

Summary

Introduction

In recent years, higher education has shown an increased interest in self-instruction for professional skills training, because of increased student numbers and decreased availability of staff. In this context, various types of self-instruction programmes for skills training have already shown positive effects (Hommes, Van der Molen, & Lang, 1994; Schönrock- Adema, 2002). The present dissertation concerns the construction and evaluation of a self-instruction programme (SIP) for basic training in professional communication skills for students in Psychology at the Open University of the Netherlands (OUNL). This programme was developed in 1995 by the Faculty of Psychology of the OUNL, in cooperation with the Psychology Department of the University of Groningen. New in this particular programme is the use of unsupervised training sessions in which students practice communication skills. Standard training procedures normally include supervision for these sessions. The studies described in this thesis focused on the effects of the self-instruction programme on knowledge, skill, self-efficacy, motivation, and transfer in comparison to the effects of supervised training. The theoretical framework was derived from Social Learning Theory (Bandura, 1977, 1982, 1986), Self-Efficacy Theory (Bandura, 19986, 1997), Expectancy Value Theory (Ajzen & Fishbein, 1980; Atkinson, 1964; Vroom, 1964), and the Transfer Model by Baldwin & Ford (1988).

Construction of the self-instruction programme

The OUNL course in Communication Skills for Psychology students is constructed according to the principles of Social Learning Theory (Bandura, 1977, 1986) and the Cumulative Micro Training (CMT) Method of Lang & Van der Molen (1992). Its goal is to improve students' professional competence in communication skills by improving their knowledge, insight, attitudes, and skills. The course focuses on microskills (e.g., asking questions, reflection on feelings, summarizing) and models for specific types of conversation (e.g., advising, breaking bad news).

In the construction of this course, we departed from the common CMT-training model and adapted this model to specific features of distance education students and self-instruction. Students of the Open University are usually more mature, more highly motivated, and more independent than regular academic students. They are also used to having a large amount of freedom in conducting their activities, and to studying at a time and place of their own choice. We started by distinguishing those elements of the training that could be conducted outside group training sessions. For these elements (studying theory, watching and evaluating video models, practice of skills in simple exercises), we constructed a textbook and self-instruction programme (SIP) including a workbook and a videotape. Subsequently, we investigated the most important tasks of a trainer during sessions and developed techniques and aids (mate-

rials for exercises and role-play) that made it possible for students to take over these tasks themselves. This resulted in a training programme of eight sessions, in which students were actively involved in the role of director or provider of feedback. Students were supervised by a professional trainer in only three out of the eight sessions. The detailed instructions and the aids for this programme were also incorporated in the SIP.

Method

The evaluation studies were conducted among a total of 285 undergraduate students; 255 of them took part in the Communication Skills course of the OUNL, whereas 30 were in a control group. In a pre-test preceding the training sessions, we measured the basic level of knowledge, communication skills, self-efficacy, and motivation of the participants. The instruments used were a multiple choice knowledge test, a video-test for measuring microskills, questionnaires for measuring specific and general self-efficacy, and questionnaires for measuring training motivation, motivation to use the skills, and outcome expectancy.

The participants were divided over 21 training groups that were randomly assigned to two conditions. In the first condition (self-instruction programme, SIP), 149 students performed the SIP with three supervised sessions and five self-instructional sessions. In the second condition (fully supervised programme, FSP), 106 students performed the same training programme, but received full supervision during the sessions. At the beginning of the fifth session, self-efficacy and motivation were measured again (mid-term test). One week after the sessions, a post-test was conducted, measuring the levels of knowledge, communication skills, self-efficacy, and motivation. In order to control for testing effects, we included a pre- and post-test control group ($N = 30$) for the knowledge and video tests. This control group received no training.

For a study on the long-term effects of the training, students participating in the post-test received a questionnaire measuring transfer, self-efficacy, and motivation one year after the training. The questionnaire was filled out and returned by 144 students (response rate 59%).

Training effects

The first study, described in Chapter Five, concerned the effects of the SIP and FSP immediately after training. The main question was whether SIP and FSP led to improvement of knowledge, skills, specific self-efficacy, general self-efficacy, motivation to use the skills, and outcome expectancy. We expected both SIP and FSP to have a positive effect on all variables. This proved the case for nearly all variables. Very high effect sizes were found for knowledge and skills. Improvement of knowledge and skills in SIP and FSP were higher than in the control group, indicating that the effects were not due to testing. Both SIP and FSP were also successful in improving the self-efficacy of participants. In line with the expectations, the largest effect was found for specific self-efficacy, but general self-efficacy also improved in both SIP and FSP. Scores on the

mid-term test indicate that the increase in self-efficacy was an ongoing process that took place during both halves of the training programme. The results for motivation show that motivation to use the skills and outcome expectancy were very high at pre-test level. Despite the high scores, outcome expectancy showed a slight significant increase during the second half of the training programme, when students practised the application of the skills in different types of conversation. Motivation to use the skills did not change during training.

The second question in this study concerned the comparison of the effects of SIP and FSP. The results indicate that there were no differences between the scores of SIP and FSP participants after training. The differences in the amount of supervision between these two training programmes apparently had no effect on the training outcomes.

The increase in knowledge and skills was measured immediately after training using instruments whose content resembled the training content quite closely. In order to investigate the long-term effects of both programmes, indications of transfer were required. These were examined in the next study.

Transfer after one year

In Chapter Six we describe a follow-up study conducted one year after training. Students clearly indicated in this study that they experienced transfer of the training content to (professional and non-professional) conversations in daily life. Despite a small decline in self-efficacy compared to the post-test, both SIP and FSP participants still showed a significant increase in comparison to their scores in the pre-test. Although motivation to use the skills was already very high in the post-test, the results indicate a small though significant raise for both groups after one year. The scores on outcome expectancy, however, fell back to the pre-test level.

Concerning the differences between SIP and FSP after one year, we found equal levels of transfer for both groups. There were also no differences between SIP and FSP for the variables specific self-efficacy, general self-efficacy, and motivation to use the skills. Outcome expectancy showed a small but significant difference between the groups in favour of the SIP group. The results, therefore, indicate that the relatively small amount of supervision in SIP sessions had no drawback for transfer, self-efficacy, and motivation one year after training.

Relationships between the variables

In the study reported in Chapter Seven we looked into the relationships among variables in our studies. We distinguished between two phases in the process of learning and using the skills. Phase 1 indicates the period *during* training, in which students learn the skills. Phase 2 indicates the period *after* training, in which students start using the communication skills in daily practice (transfer).

The main question for phase 1 was how self-efficacy and motivation (training motivation, motivation to use the skills, and outcome expectancy) before the training programme would relate to the increase in knowledge and skills during training (SIP

and FSP). We also aimed to determine whether training motivation mediated this relation. We found no significant correlations between self-efficacy and motivation, on the one hand, and the increase in knowledge and skills, on the other, and no indication of mediation by training motivation. Apparently, the differences between participants in motivation and self-efficacy in this study did not relate to the amount of knowledge and skills that they learned during training.

The research question for phase 2 was how the increase in knowledge and skills, and the post-test self-efficacy and motivation, would relate to the amount of transfer experienced by participants. We also examined whether support from significant others and opportunity to use the skills moderated this relation. The increase in knowledge and skills did not relate to the amount of transfer experienced by participants. We did find significant correlations between self-efficacy, motivation to use the skills, and outcome expectancy, on the one hand, and transfer, on the other. In a combined model, outcome expectancy at post-test was the only significant predictor for transfer. The amount of support did add to the prediction: it did not moderate the relations between other variables. In this study, opportunity to use the skills did not relate to transfer in any way.

The outcomes of this study indicate that differences between participants in self-efficacy and motivation had no influence on the increase of knowledge and skills during training, and had only a minor influence on the application of these skills in daily practice. Noteworthy, however, is the fact that self-efficacy and motivation were high on all measures; scores beneath the average of the scale were rare. The influence of low scores, therefore, could not be determined.

Conclusions and practical implications

The main conclusion on the basis of these studies is that it is possible to construct an effective self-instruction programme in communication skills with unsupervised training sessions for psychology students in distance education. This is a further step in the implementation of self-instruction. Schönrock-Adema (2002) found that self-instruction could effectively be used for studying theory, watching and evaluating video models, and the practice of skills in simple exercises. She warned, however, for negative effects of self-instruction during complex practice situations, like role-play sessions. Our findings indicate that the effects of a training programme with unsupervised sessions can be very strong and can be comparable to the effects of training under full supervision, provided the sessions are well embedded in a self-instruction programme and participants show sufficient motivation, self-efficacy, and independence.

As indicated, the participants in our studies were mature students with relatively high motivation, self-efficacy, and independence and, therefore, we must be careful in generalizing the conclusions to other groups. Considering that motivation and independence are probably important factors for the success of this method, SIP could yield effect in situations where people are intrinsically motivated to learn certain well-defined skills because they notice that they need those skills in everyday life. This could be the case for the training of employees in organizations or postdoctoral training.

Recommendations for future research

Considering the positive effects of this SIP and the advantages of self-instruction, it is recommended to examine the possibilities of using unsupervised sessions in communication skills training for other groups, e.g., regular students in scientific and higher vocational education. Since these students are likely to be less mature, motivated, and independent than students following distance education, it would be important to investigate the effects of motivation and independence on training effects for these groups. Research on the possibilities of generalization to other types of training is also recommended. The Faculty of Psychology of the Open University of the Netherlands has already experimented with unsupervised training sessions in courses on advanced counselling skills (Hommes, Kluytmans, Lang, & Van der Molen, 1999) and psycho diagnostic skills (Hommes, Van Leuven, Ter Laak, Kuntze, Roenhorst, Hummel, & Van der Molen, 1998). Systematic research on these topics could provide information on the boundaries of the application of this method for other groups or settings.

Referenties

- Ackerman, L.D. (1996). *Investigation of the external construct validity of the assessment centre method*. Dissertation South Florida University.
- Adema, J.A., Oudenhoven-van de Zee, K.I. van, Molen, H.T. van der & Hommes, M.A. (1998). *Motivatievragenlijst voor trainingen*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, Vakgroep Psychologie.
- Adema, J. A., Edens, F.M., Hommes, M.A & Kuntze, J.A. (2001). GEVAT, Selection en Diagnost, Multimediale programma's voor diagnostische en gespreksvaardigheden. *De Psycholoog*, 10, 514-518.
- Adema, J., Zee, K.I. van der, Fokkinga, P.R. & Bakker, E.J.A. (1999). *GEVAT (Gespreks-VaardigheidsTraining), een computerapplicatie voor basistrainingen in gespreksvaardigheden*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood-Cliffs: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: a theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.). *Action Control: From Cognition to Behavior*. 11-39.
- Alliger, G.M., Tannenbaum, S.I., Bennet, W.Jr., Traver, H. & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-385.
- Alliger, G.M. & Janak, E.A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology*, 42, 331-342.
- Anderson, S.L. & Betz, N.E. (2001). Sources of Social Self-Efficacy Expectations: Their Measurement and Relation to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 98-117.
- Andrews, S.C. (1992). Enhancing learning and scholarship in the college classroom: The role of learning teams. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education* (San Antonio, TX February 25-28).
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Baker, S.B. & Daniels, T.G. (1989). Integrating research in the microcounseling program: a meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 213-222.
- Baker, S.B., Daniels, T.G. & Greeley, A.T. (1990). Systematic training of graduate-level counselors: Narrative and meta-analytic reviews of three major programs. *Counseling Psychologist*, 18, 355-421.
- Baldwin, T.T. & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Baldwin, T.T., Magjuka, R.J. & Loher, B.T. (1991). The perils of participation: Effects of choice of training on trainee motivation and learning. *Personnel Psychology*, 44, 51-66.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Stanford, CA: Stanford University.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beckers, J. (2003). *Computer Anxiety*. Dissertatie, Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Bleeker, J.K. (1990). *Effecten van een sociaal-redzaamheidsprogramma voor zwakbegeefde jongeren*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bogaard, A. (1999). *De invloed van de trainer bij Gesprekstraining*. Doctoraalscriptie, Open Universiteit Nederland.
- Bögels, S.M. & Kreutzkamp, R. (1990). Effecten van een training in basale gespreksvaardigheden. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15, 201-214.
- Bögels, S.M. (1994). *Teaching and assessing diagnostic interviewing skills. An application to the mental health field*. Dissertatie, Rijksuniversiteit Limburg, Maastricht.
- Borg, W.R. (1972). The minicourse as a vehicle for changing teacher behavior. A three year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 63, 572-579.
- Bosscher, R.J., Smit, J. & Kempen, G.I.J.M. (1997). Algemene competentieverwachtingen bij ouderen. Een onderzoek naar de Algemene Competentieschaal (ALCOS). *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 52, 239-248.
- Bosker, A., Hommes, M.A., Molen, H.T. van der & Lang, G. (1995). Evaluatie van workshop en zelf-instructieprogramma voor Goldsteinbegeleiders. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 34, 76-84.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-363.
- Bredänge, G. & Tingsell, J. (1974). *Transfer and adaptation to Swedish teacher training of minicourse1: effective questioning*. Pedagogiska Institute Göteborg.
- Brouwers, A. (2000). *Teacher Burnout and Self-Efficacy: An Interpersonal Approach*. Dissertatie: Open Universiteit Nederland.
- Burke, M.J. & Day, R.R. (1986). A cumulative study of the effectiveness of managerial Training. *Journal of Applied Psychology*, 7, 232-245.
- Cascio, F.W. (Ed.). (1998). *Applied Psychology in Human Resource Management*, 5th edition. Upper Sadler River, NJ: Prentice Hall.
- Ciminero, A.R, Calhoun, K.S. & Adams, H.E. (1986). *Handbook of Behavioral Assessment*. New-York: John Wiley and Sons.
- Clark, C., Dobbins, G. & Ladd, R. (1993). Exploratory field study of training motivation: The effects of involvement, credibility, and transfer climate. *Group and Organization Management*, 18, 292-307.
- Cohen, J. (1979). *Statistical power analyses for the behavioural sciences* (Rev. ed.). New York: Academic Press.
- Colquitt, J.A., LePine, J.A. & Noe, R.(2000). Toward an Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-Analytic Path Analyses of 20 Years of Research. *Journal of Applied Psychology*, 5, 687-707.
- Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally College.
- Crews, J. (1999). *Counselors-in-training self-monitoring traits and counseling skills acquisition: Skills-based versus interpersonal process recall models*. Dissertation, University of Nevada, Reno.

- Daniels, J.A. (1997). *The influence of performance feedback and causal attributions upon rating of counselor self-efficacy*. Dissertation, University of Nebraska-Lincoln.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Edens, F.M. (1994). *Deskundigheidsbevordering van groepsleiders. Effecten van een training*. Dissertatie. Rijksuniversiteit Groningen. Enschedé: Febo.
- Eijnatten, F.M. van (1992). Ontwikkelingen in de sociotechniek. In P.J.D. Drenth, Hk. Thierry & Ch.J. de Wolff (eds.). *Nieuw Handboek in de Arbeids- en Organisatiepsychologie*. Houten (etc.): Bohn Stafleu Van Loghum.
- Essary, V.L. (2001). *The influences of self-efficacy on training transfer*. Dissertatie. San Diego: California School of Professional Psychology, UMI Microfilm, Bell & Howell Information and Learning Company.
- Facteau, J.D., Dobbins, G.H., Russel, J.E.A., Ladd, R.T. & Kudisch, J.D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*, 21, 1-25.
- Fletcher, C. (2001). Performance appraisal and management: the development research agenda. *Journal of occupational and organizational psychology*, 74, 473-487.
- Ford, J.K., Quinones, M.A., Segó, D.J. & Speer Sorra, J.S. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, 45, 511-527.
- Foxon, M.J. (1994). A process approach to transfer of training. Part 2: using action planning to facilitate the transfer of training. *Australian Journal of Educational Technology*, 1, 1-8.
- Fry, D.E. (1995). *Effects of prosocialization skills training on self-efficacy in correctional institution inmates*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. June, 55-65.
- Garvin, J.D. (1995). *The relationship of perceived instructor performance rating and personality trait characteristics of the US Air Force instructor pilots*. Dissertatie Texas Tech University.
- Gibson, C.B. (2001). Me and us: differential relationships among goal-setting training, efficacy and effectiveness at the individual and team level. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 789-808.
- Gielen, E.W.M. (1995). *Transfer of training in a corporate setting*. Dissertatie Universiteit Twente, Enschede.
- Gist, M.E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of Management Review*, 12, 472-485.
- Gist, M. E., Schwoerer, C. & Rosen, B. (1989). Effects of alternative training methods on self-efficacy and performance in computer software training. *Journal of Applied Psychology*, 74, 884-891.
- Gist M.E., Stevens C.K. & Bavetta, A.G. (1991). Effects of self-efficacy and post-training intervention of the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills. *Personnel Psychology*, 44, 837-861.
- Glass, G.V. (1976). Primary, secondary, and meta-analyses of research. *Educational Researcher*, 5, 3-8.
- Goldstein I.L. (1980). *Training in work organizations*. *Annual Review of Psychology*, 31, 229-272.

- Goldstein, I.L. (1986). *Training in Organizations: Needs assessment, development and evaluation*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Goldstein, I.L. & Ford, K.J. (2002). *Training in Organisations; Needs assessment, development, and evaluation*. Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning.
- Gresham, F.M., Evans, S. & Elliot, S.N. (1988). Academic and social self-efficacy scale: Development and initial validation. *Journal of Psycho educational assessment*, 6, 125-138.
- Grijzen, C.M. (2001). *Tevredenheid en Self-efficacy na een Zelfinstructief Practicum Gespreksvoering*. Doctoraalscriptie, Open Universiteit Nederland.
- Groot, A.D. de (1978). Wat neemt de leerling mee van onderwijs? Gedragsrepertoires, programma's, kennis-en-vaardigheden. In: Everwijn, S.E.M., & Vroon, A.C. (Red.), *Handboek voor de onderwijspraktijk*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Groot, A.D. de (1980). Learner Reports as a tool in the evaluation of psychotherapy. In: Moor, W. de & Wijngaarden, H.R. (Eds.). *Psychotherapy: Research and Training*. Elsevier/North Holland: Biomedical Press, 177-182.
- Grumbkow, J. von (1998). *Stap voor stap met de opleiding psychologie naar de 3e generatie afstandsonderwijs*. Heerlen: Open Universiteit.
- Hays, W.L. (1988). *Statistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hicks, W.D. & Klimoski, R.J. (1987). Entry into training programs and its effects on training outcomes: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 30, 542-552.
- Hill, T., Smith, N.D. & Mann, M.F. (1987). Role of efficacy expectations in predicting the decision to the use of advanced technologies: the case of computers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 307-313.
- Hilliard, H.S. (1970). *Testing the efficacy of the Far West Laboratory of Educational Research and Development Minicourse 1 to improve the discussion-lesson skills of 4-th grade social study teachers*. Berkeley California: Far West Laboratory of Educational Research and Development.
- Hoek, B. van der & Molen, H.T. van der (1989). Communicatieve vaardigheden: effectmeting van de cursus 'Professionele gespreksvoering in bedrijfssituaties'. *De Psycholoog*, 24, 550-557.
- Hoekstra, M.R. (1998). *Gedragsbeïnvloeding door cursussen, Een studie naar de effecten van persoons-, cursus-, en omgevingskenmerken*. Dissertatie Vrije Universiteit Amsterdam.
- Hoffman, C.C, Nathan, B.R. & Holden, L.M. (1991). A comparison of validation criteria: objective versus subjective performance measures and self versus supervisor ratings. *Personnel Psychology*, 44, 601-619.
- Hofstee W.K.B. (1999). *Principes van beoordeling. Methodiek en ethiek van selectie, examineren en evaluatie*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Hofstee W.K.B. & Zeegers F.E. (1991). Idiographic correlation: Modeling judgments of agreement between school grades. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 16, 331-336.
- Hommel M.A. (1991). *Ontwikkeling en evaluatie van een zelfinstructieprogramma voor begeleiders van de goldsteintraining*. Eindrapport Praeventiefondsproject: 'Een sociaal redzaamheidsprogramma voor zwakbegaafde jongeren'. Groningen: Sectie Persoonlijkheden- en Onderwijspsychologie. Rijksuniversiteit Groningen.

- Hommel, M.A., Molen, H. T. van der & Lang, G. (1994). Ontwikkeling en inhoud van een zelfinstructieprogramma voor begeleiders van de Goldsteintraining. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 33, 10-16.
- Hommel, M.A., Dolen, W. Van, Oosterveld, G., Molen, H.T. van der & Kluytmans, F. (1995). *Gespreksvoering. Zelfinstructieprogramma*. Heerlen: Open Universiteit.
- Hommel, M.A., Leuven, M. van, A.J., Ter Laak, J.J.F., Kuntze, A.J., Roenhorst, S., Hummel, H.K.G. & Molen, H.T. van der. (1998). *Testpracticum Psychodiagnostiek. Werkboek*. Heerlen: Open Universiteit.
- Hommel, M.A., Kluytmans, F., Lang, G. & Molen, H.T. van der (1999). *Klinische gespreksvoering. Zelfinstructieprogramma*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Hommel, M.A., Bie, M.D. de, Kinderman, A., Mouton, L.R. & Pouwelse, M. (2000). *Evaluatie van een zelfinstructiepracticum bij de cursus Gespreksvoering*. Heerlen: Open Universiteit Nederland. Niet-gepubliceerd manuscript.
- Howard, G.S. (1980). Response-shift Bias. A Problem in evaluating Interventions with Pre-Post Self-Reports. *Evaluation Review*, 4, 93-106.
- Hunt S.T. (1997). *The effects of basic skills training on employee self-efficacy en self-esteem*. Dissertation. The Ohio State University.
- Ivey, A. E. (1971). *Microcounseling, Innovations in Interviewing Training*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Ivey, A.E. & Authier, J. (1978). *Microcounseling. Innovations in interviewing, counseling, psychotherapy, and psycho education*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (1986). Action research: Cooperative learning in the science classroom. *Science and Children*, 24, 31-32.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Stanne, M.B. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. 30 mei 2005 via <http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html>
- Kappert, G.A.H. (2005). *Gespreksvoering en transfer. Een onderzoek naar de invloeden van kennis, gespreksvaardigheden, motivatie, self-efficacy en emotionele intelligentie op de transfer na een jaar*. Doctoraalscriptie Open Universiteit Nederland.
- Kirkpatrick, D.L. (1967). Evaluation of Training. In Craig R.L. (Ed), *Training and development handbook* (2nd ed., pp 18-27). New York: McGraw-Hill.
- Koop, M. (2000). *De transfer van training in Gespreksvoering*. Doctoraalscriptie Open Universiteit Nederland.
- Kuilenburg, J.A.M. van (2002). *Transfer van gespreksvaardigheden. Een follow-up van het practicum Gespreksvoering*. Doctoraalscriptie Rijksuniversiteit Groningen.
- Lackner, J.M., Carosella, A.M. & Feuerstein, M. (1996). Pain expectancies, pain, and functional self-efficacy expectancies as determinants of disability in patients with chronic low back disorders. *Journal of Counseling Psychology*, 64, 212-220.
- Lang, G. (1997). Een flexibel gespreksmodel voor loopbaanadvisering. In: Spijkerman, R.M.H., Vincken, A.J.R. & Weeckenborg, M.J.M. (Red.). *Handboek voor Studie- en Beroepskeuzebegeleiding*. 8550-1-45. Alphen aan de Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Lang, G. & Molen, H.T. van der (1992). *Methodiek van gesprekst raining*. Baarn: Nelissen.

- Lang, G. & Molen, H.T. van der (1998). *Psychologische gespreksvoering: een basis voor hulpverlening*. Baarn: Nelissen.
- Lang, G., Hommes, M.A. & Smit, G.N. (1996). *Practicum Gespreksvoering. Draaiboek voor een training in basisvaardigheden*. Baarn: Nelissen.
- Larson, L.M., Suzuki, L.A., Gillespie, K.N., Potenza, M.T., Bechtel, M.A. & Toulouse, A. (1992). Development and validation of the Counseling Self-Estimate Inventory. *Journal of Counseling Psychology, 39*, 105-120.
- Larson, L.M., Clark, M. P., Wesely, L.A., Koraleski, S.F., Daniels, J.A. & Smith, P. L. (1999). Videos versus role plays to increase counseling self-efficacy in prepractica trainees. *Counselor Education and Supervision, 38*, 237-248.
- Larson, L.M. & Daniels J.A. (1998). Review of the Counseling Self-Efficacy Literature. *The Counseling Psychologist, 26*, 179-218.
- Latham, G.P. (1988). Human resource training and development. *Annual Review of Psychology, 39*, 545-582.
- Latham G.P. (1989). Behavioral approaches to the training and learning process. In I.L. Goldstein (Ed.), *Training and development in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent R.W., Lopez F.G., Brown S.D. & Gore, P.A. Jr. (1996). Latent structure of the sources of mathematics self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior, 49*, 292-308.
- Litt, M.D., Ney, C. & Schafer, D. (1993). Coping with oral surgery by self-efficacy enhancement and perceptions of control. *Journal of Dental Research, 72*, 1237-1243.
- Litt, M.D., Ney, C. & Schafer, D. (1995). Preparation for oral surgery: Evaluating elements of coping. *Journal of Behavioral Medicine, 18*, 435-459.
- Longo, D.A., Lent, R.W. & Brown, S.D. (1992). Social cognitive variables in the prediction of client motivation and attrition. *Journal of Counseling Psychology, 39*, 447-452.
- Lopez F.G. & Lent R.W. (1992). Sources in mathematics self-efficacy in high school students. *Career Development Quarterly, 41*, 3-12.
- Maddux, J., Norton, L. & Stoltenberg, C. (1986). Self-efficacy expectations, outcome expectations, and outcome value: Relative effects on behavioral intentions. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 783-789.
- Marx, R.B. (1982). Relapse prevention for managerial training : A model for maintenance of behavior change. *Academy of Management Review, 7*, 433-441.
- Mathieu, J.E., Tannenbaum, S.I. & Salas, E. (1990). A causal model of individual and situational influences on training effectiveness measures. In M. Teachout (Chair): *Understanding and Evaluating Training Effectiveness: Multiple Perspectives*. Symposium conducted at the Fifth Annual Conference of the Society for Industrial and Organisational Psychology, Miami.
- Mathieu, J.E., Tannenbaum, S.I & Salas, E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal, 35*, 828-847.
- Mathieu, J.E., Martineau, J.W. & Tannenbaum, S.I. (1993). Individual and situational influences on the development of self-efficacy: implications for training effectiveness. *Personnel psychology, 46*, 125-148.
- Matsui, T., Matsui, K. & Oshnishi, R. (1990). Mechanism underlying math self-efficacy learning of college students. *Journal of Vocational Behavior, 48*, 225-238.

- May, G.L. & Kahnweiler, W.M. (2000). The effect of a mastery practice design on learning and transfer in behavior modeling training. *Personnel Psychology*, 53, 353-373.
- McNeil, B.J. & Nelson, K.R. (1991). Meta-analysis of interactive video-instruction: a 10-year review of achievement effects. *Journal of Computer-Based Instruction*, 18, 1-6.
- Molen, H.T. van der (1985). *Hulp als onderwijs. Effecten van cursussen voor verlegen mensen*. Dissertatie Rijksuniversiteit Groningen, Groningen: Wolters Noordhoff.
- Molen, H. T. van der, Smit, G. N., Hommes, M. A. & Lang, G. (1995). Two decades of Cumulative Microtraining in The Netherlands: An Overview. *Educational Research and Evaluation*, 1, 347-378.
- Molen, H.T. van der, Kluytmans, F. & Kramer, M. (1995). *Gespreksvoering. Vaardigheden en modellen*. Heerlen/ Groningen: Open Universiteit/ Wolters-Noordhoff.
- Molen, H.T. van der, Schmidt, H.G., Pieters J.M. & Van Hezewijk, R.W.J.V. (2003) Project 'Communicatieve Vaardigheden in Psychodiagnostiek', subsidie-aanvraag voor Stichting SURF.
- Newman, C. & Goldfried, M.R. (1987). Disabusing negative self-efficacy expectations via experience, feedback, and discrediting. *Cognitive Therapy and Research*, 11, 401-417.
- Noe, R.A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11, 736-749.
- Noe, R.A. & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: test of a model. *Personnel Psychology*, 39, 497-523.
- Orne, M.T. (1969). Demand characteristics and the concept of quasi-controls. In: Rosenthal, R. & Rosnow, R.L. (Eds.) *Artefact in Behavioral Research*. New-York: Academic press.
- Ouden, M.D. den (1992). *Transfer na bedrijfsopleidingen: Een veldonderzoek naar de rol van voornemens, sociale normen, beheersing en sociale steun bij opleidings-transfer*. Dissertatie, Amsterdam: Thesis Publishers.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 325-344.
- Petty, R.E. & Cacioppo, J.T. (1981). Attitudes and persuasion: *Classic and contemporary approaches*. Dubuque, IA: Brown.
- Pintrich, P.R. & de Groot, E.V. de (1990). Motivational and self-regulated components of classroom academic performance. *Journal of Educational psychology*, 82, 33-40.
- Pouwelse, M. (2003). *Gesprekstraining en self-efficacy. Vergelijking van de effectiviteit van een zelfinstructieprogramma voor een training Gespreksvoering met een geheel begeleide training*. Doctoraalscriptie Open Universiteit Nederland.
- Pritchard, R.D. (1990). *Measuring and Improving Organizational Productivity*. New York: Praeger.
- Quiñones, M.A. (1995). Pre-training context effects: Training assignment as feedback. *Journal of Applied Psychology*, 80, 226-238.
- Quiñones, M.A. (1997). Contextual influences of training effectiveness. In M.A. Quiñones & Ehrenstein (eds.), *Training for a rapidly changing workplace: application of psychological research* (pp 177-201). Washington, DC: American Psychological Association.

- Rakos, R.F. (1991). *Assertive Behavior: Theory, Research and Training*. International se. London: Routledge.
- Rasbash, J., Healy, M., Browne, W. & Cameron, B. (1998). MLwiN 1.10.0007. *Multi-level applicatie voor Windows*.
- Saks, A.M. (1997). Transfer of training and self-efficacy: What is the dilemma? *Applied Psychology: an International Review*, 46, 365-370.
- Salas, E. & Cannon-Bowers, J.A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.
- Shelton, S.H. (1990). Developing the construct of general self-efficacy. *Psychological Reports*, 66, 987-994.
- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. & Rogers, R.W. (1982). The self-efficacy scale: construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Schneiders, D.J. & Veenman, A. (1999). *Effectiviteit van zelfinstructie bij gespreksttraining*. Doctoraalscriptie Open Universiteit Nederland.
- Schönrock-Adema, J.A. (2002). *De ontwikkeling en evaluatie van een zelfinstructie-programma voor een training in basisgespreksvaardigheden*. Dissertatie, Rijksuniversiteit Groningen, Vakgroep Psychologie.
- Schouwenburg, H.C. & Stevens, I.L. (1996). *De Checklist Studiemotivatie (CSM'96)*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Singer, M.S. (1993). Starting a career: An intercultural choice among overseas Asian students. *International Journal of Intercultural Relations*, 17, 73-88.
- Skinner, B.F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. Englewood Cliffs: N.Y.: Prentice Hall.
- Slavin, R.E. (1987). *Cooperative learning: Student teams*, (2nd ed.) Washington DC: National Education Association.
- Slavin, R.E. (1996). Research for the future. Research on Cooperative Learning and Achievement: What we Know, What we Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Smaby, M.H., Maddux, C.D., Torres-Rivera, E., & Zimmick, R. (1999). A Study of the effects of a skills-based versus a conventional group counseling training program. *Journal of Specialists in Group Work*, 24, 152-163.
- Smit, G.N. (1995). *De beoordeling van professionele gespreksvaardigheden. Constructie en evaluatie van rollenspel-, video- en schriftelijke toetsen*. Dissertatie, Baarn: Nelissen.
- Smit, G.N. & Molen, H.T. van der (1995). Development and evaluation of a video test for the assessment of interviewing skills. *Journal of Career Education*, 10, 195-199.
- Smit, G.N. & Molen, H.T. van der (1996). Three methods for the assessment of communication skills. *The British Journal of Educational Psychology*, 66, 543-556.
- Snijders, T.A.B. & Bosker, R.J. (1999). *Multilevel Analyses: An introduction to basic and advanced multilevel modelling*. London: Saga Publications.
- Stanley, K.D. & Murphy, M.R. (1997). A comparison of general self-efficacy with self-esteem. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123, 79-99.
- Tannenbaum, S.I., Mathieu, J. E., Salas, E. & Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting trainees' expectations: the influence of training fulfilment on the development of commitment, self-efficacy and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76, 759-769.

- Tannenbaum, S. I. & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 42, 399-441.
- Taylor, M. S., Locke, E. A., Lee, C. & Gist, M. E. (1984). Type A behavior and faculty research productivity: What are the mechanisms? *Organizational Behavioral Human Performances*, 34, 402-418.
- Teeuw, B., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1994). *Dutch adaptation of the general Self Efficacy Scale*. Berlin.
- Totten, S., Sills, T., Digby, A. & Russ, P. (1991). *Cooperative learning: A guide to research*. New York: Garland.
- Tracey, J.B., Tannenbaum, S.I. & Kavanagh, M.J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80, 239-252.
- Tsjakovic, A.D. & Luthans, F. (1998). Self-Efficacy and Work-related Performance: A Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Tziner, A, Haccoun, R.R. & Kadish, A. (1991). Personal and situational characteristics influencing the effectiveness of transfer of training improvement strategies. *Journal of Occupational Psychology*, 64, 167-177.
- Urbani, S., Smith, M.R., Maddux, C.D., Smaby, M.H., Torres-River, E. & Crews, J. (2002). Counselor Preparation. Skills-Based Training and Counseling Self-Efficacy. *Counselor Education and Supervision*, 42, 92-106.
- Veenman, S.A.M. (1979). Ontwikkeling en evaluatie van de Minicursus Effectief Vragen Stellen. *Pedagogische Studiën*, 52, 296-315.
- Vermunt, J.D.H.M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Vrugt, A., Langereis, M.P. & Hoogstraten, J. (1997). Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance. *The Journal of Experimental Education*, 66, 61-74.
- Vu, N.V. & Barrows, H.S. (1994). Use of standardized patients in clinical assessment: recent developments and measurement findings. *Educational Researcher*, 23, 23-39.
- Watson, D.P. (1992). *Counseling self-efficacy and counseling competence: A comparative study of clergy and counselors in training*. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University.
- Webster J. & Martocchio J.J. (1995). The Differential Effects of Software Training Previews on Training Outcomes. *Journal of Management*, 21, 757-787.
- Weitlauf, J.C., Cervone, D., Smith, R.E. & Wright, P.M. (2001). Assessing generalisation in perceived self-efficacy: Multidomain and global assessment of the effects of self-defence training for woman. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1683-1691.
- Wexley, K.N. (1984). Personnel training. *Annual Review of Psychology*, 35, 519-551.
- Wexley, K.N., & Latham, G.P. (1991). *Development and training human resources in organizations*, 2nd ed. Glenview, Illinois: Scott; Foresman .

BIJLAGE 1

Multilevelmodellen Kennistoets en Videotoets bij de nameting zonder controlegroep

Tabel 1A Multilevel-analyses over de ZIP- en BP-groep tezamen (zonder controlegroep) met als afhankelijke variabele nameting kennistoets.

<i>Vaste effecten</i>	<i>Model 1</i>		<i>Model 2</i>		<i>Model 3</i>	
	<i>Coëff.</i>	<i>S.E.</i>	<i>Coëff.</i>	<i>S.E.</i>	<i>Coëff.</i>	<i>S.E.</i>
Intercept	28.99**	0.306	22.9**	1.232	22.7**	1.317
Voormeting			0.120**	0.046	0.120*	0.046
Versie			2.224**	0.386	2.204**	0.387
ZIP-/BP-groep					0.157	0.384
<i>Varianties</i>	<i>Var. comp.</i>	<i>S.E.</i>	<i>Var. comp.</i>	<i>S.E.</i>	<i>Var. comp.</i>	<i>S.E.</i>
Tussengroepsvariantie	1.526	0.608	0.317	0.233	0.309	0.23
Tussen-proefpersonen-variantie	5.180	0.482	5.101	0.474	5.102	0.475
Deviance	1161.14		1137.37		1137.2	

** p < .001, * p < .005

Tabel 1B Multilevel-analyses over de ZIP- en BP-groep tezamen (zonder controlegroep) met als afhankelijke variabele nameting videotoets.

<i>Vaste effecten</i>	<i>Model 1</i>		<i>Model 2</i>		<i>Model 3</i>	
	<i>Coëff.</i>	<i>S.E.</i>	<i>Coëff.</i>	<i>S.E.</i>	<i>Coëff.</i>	<i>S.E.</i>
Intercept	26.62**	0.535	30.68**	1.374	29.51**	1.645
Voormeting			0.420**	0.048	0.424**	0.048
Versie			2.527*	0.828	2.666*	0.810
ZIP-/BP-groep					0.975	0.809
<i>Varianties</i>	<i>Var. comp.</i>	<i>S.E.</i>	<i>Var. comp.</i>	<i>S.E.</i>	<i>Var. comp.</i>	<i>S.E.</i>
Tussengroepsvariantie	3.804	1.862	1.793	1.083	1.574	1.015
Tussen-proefpersonen-variantie	25.91	2.411	19.96	1.857	19.96	1.856
Deviance	1556.53		1484.85		1483.44	

** p < .001, * p < .005

BIJLAGE 2

Stapsgewijze regressies voor het bepalen van de invloed van steun en gelegenheid op de transfer

Tabel 2A Stapsgewijze regressie-analyse fase 2 met transfer na 1 jaar als afhankelijke variabele: modererende invloed van steun uit de omgeving.

	<i>Model 1</i> <i>Beta</i>	<i>Model 2</i> <i>Beta</i>	<i>Model 3</i> <i>Beta</i>
Kennistoename	.00	.03	.10
Vaardigheidstoename	-.07	-.07	-.10
Specifieke SE Na	.11	.11	.72
Uitkomstverw. Na	.13	.06	-.66
Toepassingsmot. Na	.09	.08	-.07
Steun		.21*	.29
Kennistoename X steun			-.47
Vaardigheidstoename X steun			-.12
Specifieke SE Na X steun			-2.01
Uitkomstverw. Na X steun			1.92
Toepassingsmot. Na X steun			.77
R ²	.08 F=1.96 n.s.	.12 F=2.46*	.20 F=2.35*

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tabel 2B Stapsgewijze regressie-analyse fase 2 met transfer na 1 jaar als afhankelijke variabele: modererende invloed van gelegenheid tot toepassen.

	<i>Model 1</i> <i>Beta</i>	<i>Model 2</i> <i>Beta</i>	<i>Model 3</i> <i>Beta</i>
Kennistoename	.04	.04	.55
Vaardigheidstoename	-.04	-.04	.85
Specifieke SE Na	.16	.16	1.00
Uitkomstverw. Na	.16	.18	.28
Toepassingsmot. Na	-.02	-.02	-1.31
Gelegenheid		-.04	-.47
Kennistoename X gelegenheid			-.55
Vaardigheidstoename X gelegenheid			-.94
Specifieke SE Na X gelegenheid			-2.58
Uitkomstverw. Na X gelegenheid			-.02
Toepassingsmot. Na X gelegenheid			3.56
R ²	.08 F=1.78 n.s.	.08 F=1.49 n.s.	.16 F=1.77 n.s.

* p < .05, ** p < .01, *** p , .001

Curriculum Vitae

Marion Hommes (1959) studeerde tussen 1984 en 1990 Psychologie aan de Rijksuniversiteit Groningen (RuG). Na het behalen van haar doctoraal diploma werkte ze gedurende vijf jaar als docent psychologie aan de RuG en specialiseerde zich in de ontwikkeling en evaluatie van trainingen in sociale en professionele vaardigheden. Tussen 1995 en 1997 werkte ze als consultant en opleidingsadviseur bij de Gemeente Groningen. Vanaf 1997 is ze werkzaam als universitair docent bij de Faculteit Psychologie van de Open Universiteit Nederland en deels ook (2000- 2003) bij de vakgroep Psychologie van de RuG. In deze functies heeft ze zich naast het begeleiden van studenten vooral beziggehouden met de ontwikkeling van (al dan niet gecomputeriseerde) zelfinstructieprogramma's voor het onderwijs in professionele vaardigheden voor psychologiestudenten.

Publicaties

- Adema, J.A., Edens, F.M., Hommes, M.A. & Kuntze, J.A. (2001). GEVAT, Selection en Diagnost, Multimediale programma's voor diagnostische en gespreksvaardigheden. *De Psycholoog*, 10, 514-518.
- Bosker, A., Hommes, M.A., Molen, H.T. van der & Lang, G. (1995). Evaluatie van workshop en zelf-instructieprogramma voor Goldsteinbegeleiders. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 34, 76-84.
- Hommes, M.A. (1991). *Ontwikkeling en evaluatie van een zelfinstructieprogramma voor begeleiders van de Goldsteintraining*. Eindrapport Praeventiefondsproject: 'Een sociaal redzaamheidsprogramma voor zwakbegaafde jongeren'. Groningen: Sectie Persoonlijkheds- en Onderwijspsychologie. Rijksuniversiteit Groningen.
- Hommes, M.A., Molen, H.T. van der & Lang, G. (1994). Ontwikkeling en inhoud van een zelfinstructieprogramma voor begeleiders van de Goldsteintraining. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 33, 10-16.
- Molen, H.T. van der, Smit, G.N., Hommes, M.A. & Lang, G. (1995). Two decades of Cumulative Microtraining in The Netherlands: An Overview. *Educational Research and Evaluation*, 1, 347-378.
- Westera, W., Hommes, M.A., Houtmans, M. & Kurvers, H.J. (2003). Computer-Supported Training of Psycho-Diagnostic Skills. *Interactive Learning Environments*, Vol. 11, 3, 215-132.

Ontwikkelde cursusmaterialen

- Hommes, M.A., Dolen, W. Van, Oosterveld, G., Molen, H.T. van der & Kluytmans, F. (1995). *Gespreksvoering. Zelfinstructieprogramma*. Heerlen: Open Universiteit.
- Hommes, M.A., Leuven, M. van, A.J., Ter Laak, J.J.F., Kuntze, A.J., Roenhorst, S., Hummel, H.K.G. & Molen, H.T. van der. (1998). *Testpracticum Psychodiagnostiek. Werkboek*. Heerlen: Open Universiteit.
- Hommes, M.A., Kluytmans, F., Lang, G. & Molen, H.T. van der (1999). *Klinische gespreksvoering. Zelfinstructieprogramma*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.

- Kuntze, A.J., Hommes, M.A., Molen H.T. van der & Osseweijer, E. (2005). *VIP 1.1 Gesprek en test bij loopbaanadvisering*. Computerapplicatie. Rotterdam/Heerlen: Erasmus Universiteit Rotterdam/Open Universiteit Nederland.
- Kuntze, A.J., Hommes, M.A., Molen H.T. van der & Osseweijer, E. (2005). *VIP 1.2 Psychodiagnostiek*. Computerapplicatie. Rotterdam/Heerlen: Erasmus Universiteit Rotterdam/Open Universiteit Nederland.
- Lang, G., Hommes, M.A. & Smit, G.N. (1996). *Practicum Gespreksvoering. Draaiboek voor een training in basisvaardigheden*. Baarn: Nelissen.
- Soppe, M.M., Hommes, M.A., Molen, H.T. van der & Osseweijer, E. (2005). *VIP3 Gevorderde gespreksvaardigheden*. Computerapplicatie. Rotterdam/Heerlen: Erasmus Universiteit Rotterdam/Open Universiteit Nederland.
- Syroit, J.E.M.M., Deros, E., Hommes, M.A, Dijke, M.H. van, & Poelmans, P.H.A.G. (2002). *Electronisch werkboek bij cursus Interventies in groepen: conflicthantering & mediation*. Via <http://www.extranet.ou.nl/studie-alg-cursus/s66312>.
- Westera, W., Hommes, M.A., Houtmans, M.J.M., Kuntze, A.J., Berkhout, J. & Kurvers, H.J. (2000). *Diagnost, een virtueel practicum psychodiagnostiek*. Computerapplicatie. Heerlen: Open Universiteit Nederland.