

‘Meer is niet altijd beter’

De relatie tussen kwantiteit en kwaliteit van opleidingsinspanningen

Luc Sels, Anneleen Forrier, Joost Bollens en Johan Maes

In Vlaanderen probeert de overheid al enige tijd de opleidingsinspanning van bedrijven te stimuleren. De opleidingsinspanning wordt daarbij steevast in financiële termen gemeten (opleidingsinvestering als percentage van de loonkosten). Het investeringsniveau is echter slechts een goede maatstaf voor de opleidingsinspanning en de stimulering van dit investeringsniveau is slechts een mogelijke taak van de overheid als ook kan worden aangetoond dat er een significante samenhang bestaat tussen de omvang van de financiële investering in opleiding enerzijds en de kwaliteit van opleidingstrajecten anderzijds. In deze bijdrage wordt aangetoond dat (1) er naast een kwantitatieve onderinvestering in opleiding ook sprake is van een soort ‘kwalitatieve’ onderinvestering en dat (2) de relatie tussen het niveau van investering in opleiding en de kwaliteit van opleidingstrajecten zwak is.

Bijna elk onderzoeksverslag of opiniestuk over opleidingsbeleid wijst op het toenemend belang van levenslang, nu ook ‘levensbreed’, leren. Onder meer de OESO en het Europa van de Richtsnoeren bedienen zich in dat verband steeds gretiger van het *employability*-jargon. Bij de argumentaties omtrent dit toenemend belang van blijvende inzetbaarheid en continue opleiding wordt gewezen op een globale stijging van de kwalificatie-eisen en een versnelling van de kwalificatieveroudering (Ramioul, 1999). De vaststelling dat zich rond scholing een nieuwe sociale kwestie ontwikkelt én de verwondering over het feit dat bedrijven hoe langer hoe minder vinden wat ze zoeken op de arbeidsmarkt, brengen de aandacht voor opleiding nog meer op het voorplan.

Bedrijven ontsnappen hoe langer hoe moeilijker aan deze toenemende scholingsdruk. Een belangrijke vraag in dit verband is dan ook in welke mate de geschetste ontwikkelingen bedrijven aanzetten om hun opleidingsinspanningen op te drijven. Internationale vergelijkingen wijzen uit dat in het Belgische bedrijfsleven gemiddeld minder geïnvesteerd wordt in opleiding dan in de Franse, Duitse en Nederlandse bedrijfs-wereld. In ‘benchmark’-studies wordt deze opleidingsinvestering in rela-

Prof. dr. L. Sels is verboden aan de onderzoeksgroep ‘Organization Studies’ van het Departement Toegepaste Economische Wetenschappen, Katholieke Universiteit Leuven. Drs. A. Forrier is als doctoraal assistent verbonden aan de onderzoeksgroep ‘Organization Studies’ van het Departement Toegepaste Economische Wetenschappen, Katholieke Universiteit Leuven. Drs. J. Bollens is projectleider aan het Hoger Instituut voor de Arbeid, Katholieke Universiteit Leuven. Drs. J. Maes is als wetenschappelijk medewerker verboden aan de onderzoeksgroep ‘Organization Studies’ van het Departement Toegepaste Economische Wetenschappen, Katholieke Universiteit Leuven.

tieve termen uitgedrukt, namelijk als percentage van de totale loonkosten. Uit de meest recente vergelijkingen op basis van deze relatieve maatstaf blijkt dat het gemiddelde investeringsniveau van de Belgische bedrijven slechts 30,7% van dit van de Franse bedrijven, 50,58% van dit van de Nederlandse bedrijven en 57,3% van dit van de Duitse bedrijven bedraagt (Denys, 1997).

Deze relatieve onderinvestering bezorgt de Belgische overheden en sociale partners de nodige kopzorgen. De stimulering van de opleidingsinspanning van bedrijven is dan ook al enkele jaren een belangrijk beleidsdoel. Zo hebben de sociale partners zich in het interprofessioneel akkoord van 8 december 1998 als doel gesteld het niveau van de opleidingsinvestering op te trekken tot een gemiddelde van 1,9% van de loonkosten in 2004. Dat is een streefcijfer dat kan tellen, wetende dat het gemiddelde investeringsniveau momenteel 1,2% bedraagt (Steunpunt WAV, 2000). Wat opvalt aan het beleid ter stimulering van de opleidingsinspanning, is dat deze inspanning altijd in financiële termen wordt voorgesteld. De financiële steunmaatregelen die met name de Vlaamse overheid in het leven heeft geroepen, zijn er in de eerste plaats op gericht het investeringsniveau van bedrijven te verhogen. Dat bleek onder meer uit maatregelen zoals Vlamivorm en het Hefboomkrediet (zie voor een overzicht Denys, 1998). Dit doel om het niveau van de investeringen te verhogen heeft het voordeel van de eenvoud. Het is ten eerste relatief eenvoudig om, met dit doel in het achterhoofd, streefcijfers te formuleren. Het is ten tweede vrij eenvoudig om met behulp van tijdreeksen de stijging van dit investeringsniveau te bewaken en zo nodig door additionele financiële steunmaatregelen te stimuleren.

De vraag die we ons in dit artikel stellen, is of deze financiële benadering effectief is. Het stimuleringsbeleid straalt een 'meer is beter'-logica uit. Een eerste assumptie waar dit beleid op steunt, is dat het bedrijfsleven vooral worstelt met een te geringe investeringsbereidheid. Een tweede assumptie is dat, als men erin slaagt deze investeringsbereidheid op te krikken, dit uiteindelijk zal leiden tot de zo begeerde continue opwaardering van ons 'human capital'. Of het bedrijfsleven erin slaagt dat menselijk kapitaal op een alsmear hoger niveau te tillen, hangt echter niet alleen en misschien zelfs niet in de eerste plaats af van de omvang van de financiële investering in opleiding. Het investeringsniveau zegt niet noodzakelijk iets over de kwaliteit van de opleidingstrajecten die in bedrijven worden uitgebouwd. We kunnen dit ook anders en scherper formuleren. Het investeringsniveau is slechts een goede maatstaf voor de opleidingsinspanning en de stimulering van dit investeringsniveau is slechts een mogelijke taak van de overheid als ook kan worden aange-

toond dat er een significante samenhang bestaat tussen de omvang van de financiële investering in opleiding enerzijds en de kwaliteit van opleidingstrajecten anderzijds. De onderzoeksvragen die in deze bijdrage centraal staan, vloeien voort uit deze scherpere formulering.

- 1 In welke mate besteden bedrijven zorg aan de systematische uitbouw van opleidingstrajecten van voldoende kwalitatief niveau? Invers geformuleerd: is er naast een kwantitatieve ook sprake van een kwalitatieve onderinvestering? We beoordelen de kwaliteit van opleidingstrajecten door na te gaan in welke mate bedrijfsopleidingen beantwoorden aan het model van de *opleidingscyclus*.
- 2 Is er een relatie tussen het niveau van financiële investering in en de kwaliteit van opleidingstrajecten? Deze vraag beantwoorden we met behulp van een regressiemodel dat verschillen in kwaliteit van opleidingstrajecten verklaart.

De bijdrage is als volgt opgebouwd. In een eerste stap wordt het ideaalmodel van de opleidingscyclus gepresenteerd. Vervolgens geven we een methodologisch commentaar bij het surveyonderzoek waar onze analyses op steunen. Daarna wordt aangegeven in welke mate bedrijven de opleidingscyclus volgen. We eindigen met een analyse van de relatie tussen de omvang van de opleidingsinvesteringen en de kwaliteit van de opleidingscyclus.

De opleidingscyclus

In de systeembenadering van bedrijfsopleiding wordt het cyclisch karakter van opleidingstrajecten sterk beklemtoond. Van deze opleidingscyclus bestaan tal van ideaaltypische beschrijvingen (Pedler et al., 1996; Stewart, 1999). In het volgende overzicht geven we de 'grootste gemeene deler' van deze cyclusmodellen weer.

- 1 De opleidingscyclus start bij de signalering van een *opleidingsprobleem of -behoefte*. Luchters (1990) definieert die 'behoefte' als een ervaren en vastgesteld tekort aan kennis, vaardigheden, houdingen, inzichten of visies van individuen of groepen met betrekking tot beroepstechnische bekwaamheden en persoonlijke effectiviteit. Een tekort – het kan overigens ook gaan om een 'te verwachten' of 'te vermijden' tekort – impliceert dat niet aan een vooropgestelde norm wordt voldaan. Het kan daarbij gaan om normen die door de betrokkenen zelf worden gevormd. Denk aan werknemers die zelf wensen uiten met betrekking tot hun eigen functioneren. Het kan ook gaan om productiegerichte normen geformuleerd door het lijnmanagement (bijvoorbeeld kwaliteitsuitval) of normen die worden afgeleid uit functie- of competentieprofielen.

- 2 Als de opleidingsbehoefte is vastgesteld én opleiding na vergelijking met andere alternatieven als een valabele oplossing naar voren wordt geschoven, kunnen in een tweede stap de algemene *opleidingsdoelen* worden geformuleerd. Opleidingsdoelen vormen een raamwerk waar de overige stappen van het opleidingstraject moeten worden ingepast.
- 3 Deze opleidingsdoelen worden gespecificeerd en geoperationaliseerd middels een *behoefteanalyse*. Dat is de logische derde stap in de cyclus.
- 4 Op basis van de behoefteanalyse kan in een vierde stap een programma van *leerdoelen* worden ontworpen. Dit zijn objectieven die men met behulp van het opleidingsprogramma wil realiseren. Deze leerdoelen moeten centraal staan in het opleidingsprogramma.
- 5 Gezien de centrale plaats die deze leerdoelen innemen, worden in een vijfde stap *evaluatiecriteria* afgeleid van deze leerdoelen. Deze criteria staan centraal bij het ontwerp van het *evaluatie-instrument* dat men na de uitvoering van de opleiding gebruikt om de effectiviteit te meten.
- 6 Een volgende stap is de ontwikkeling van de *opleidingsmethode* (keuze van de didactische methode, ontwerp van hulpmiddelen zoals cursussen). Ook dit gebeurt aan de hand van de concrete leerdoelen. De bepaling van de uitvoeringscondities (toelatingseisen, plaats van opleiding, aard van de opleider, afstemming op andere programma's) maakt hier eveneens deel van uit.
- 7 Als de opleidingsmethode is bepaald en de uitvoeringscondities zijn uitgewerkt, kan de eigenlijke *opleiding* van start gaan. Wanneer afgerond, moet ook de *transfer* naar de werkplek voldoende worden bewaakt.
- 8 Wanneer de opleiding of training is afgerond, kunnen de *effectiviteit* en de *efficiëntie* van de opleiding worden geëvalueerd aan de hand van het in stap 5 ontworpen instrument. Dit gebeurt idealiter op relatief korte termijn na het beëindigen van de opleiding. Ook op langere termijn kan men de effecten van de opleiding op het functioneren van de organisatie bestuderen.

Dit model van de opleidingscyclus steunt op de 'systeembenadering voor educatief ontwerpen'. Een bekend voorbeeld is de ontwerpbenadering van Romiszowski (1981, 1984), die veel aandacht besteedt aan de driedeling 'analyse', 'synthese' en 'evaluatie'. Deze driedeling wordt inderdaad in de opleidingscyclus weerspiegeld. In het ontwerpproces zoals Romiszowski het heeft uitgetekend, worden vijf fasen onderkend: probleemdefinitie, probleemanalyse, ontwikkeling van een oplossing (bijvoorbeeld opleiding), uitvoering en implementatie van de oplossing en evaluatie van de mate waarin de vastgestelde discrepantie is opgeheven (Bergenhengouwen et al., 1998). Deze ontwerpbenadering wordt

vooral gebruikt voor het ontwerp van cursussen. Toch willen we opmerken dat ook in ontwerpprocessen voor werkplekopleidingen veel aandacht gaat naar een degelijk voortraject (analyse van opleidingsproblemen en ontwerp van het opleidingsplan) en natraject (effectevaluatie) (Luiken en Van der Meer, 1993). Hetzelfde geldt voor het ontwerp van spelsimulaties.

In de analyses die volgen, gaan we na in welke mate Vlaamse bedrijven bij de uitbouw van bedrijfsopleidingen aandacht besteden aan het voortraject (stappen 2 tot en met 5) en het natraject (stap 8) en bijgevolg nauwgezet de opleidingscyclus volgen. We gebruiken de mate waarin bedrijven een volwaardige opleidingscyclus uitbouwen als een kwaliteitsmaatstaf. Dit gebeurt overigens ook in bepaalde keurmerken die de integratie van bepaalde TQM-principes in het opleidingsbeleid beogen. De Britse 'Investors in People'-standaard is op dit vlak ongetwijfeld het bekendste voorbeeld (Stewart, 1999).

Methodologische noot

We maken in dit artikel gebruik van de data van een onderzoek naar 'Het opleidingsbeleid in Vlaamse bedrijven: determinerende factoren en knelpunten'. In het kader van dit onderzoek werd een survey georganiseerd in vier sectoren: voeding, groothandel, grafische en softwaresector. De survey richtte zich op de totale populatie van bedrijven met veertig werknemers of meer. In totaal werden gegevens verzameld van 223 bedrijven. De responsratio bedroeg 28,4%. Dit is een vrij lage score, hoewel lang niet uitzonderlijk voor vraagzijdeonderzoek. Bovendien moet worden opgemerkt dat het overgrote deel van de deelnemende bedrijven (84,7%) daadwerkelijk bedrijfsopleiding organiseert. We noemen dit vormingsbedrijven. Afgaande op het aandeel vormingsbedrijven in de betrokken sectoren (De Brier, Meuleman en Van Assche, 1996), schatten we de respons van de vormingsbedrijven op 54,2%. Deze bijdrage beperkt zich tot de vormingsbedrijven.

	Drukkerij	Software	Groothandel	Voeding	Totaal
Opleidingsinvestering/ totale loonkosten (gem.)	0,67%	4,00%	1,27%	0,72%	1,43%
– 1 ^e kwartiel	0,0	0,68	0,10	0,11	0,07%
– mediaan	0,29	2,78	0,63	0,47	0,64%
– 3 ^e kwartiel	0,88	3,72	1,93	1,10	1,61%
Opleidingsinvestering/ aantal werknemers (BEF)	12.500	79.200	23.400	11.400	26.617
– 1 ^e kwartiel	0	12.912	1.543	1.398	1.222
– mediaan	4.055	51.813	11.304	6.525	9.507
– 3 ^e kwartiel	13.157	83.995	30.568	17.826	27.048

Tabel 1. Verdeling van de bedrijven over de sectoren. Informatie over opleidingsinvesteringen

In tabel 1 presenteren we twee indicatoren van de opleidingsinspanning in deze sectoren: de totale opleidingsinvestering als percentage van de loonkosten en de investering per werknemer. De softwarehouses investeren duidelijk meer in opleiding dan de drie andere sectoren. In deze bijdrage hanteren we de 'opleidingsinvestering als percentage van de loonkosten' als maatstaf voor de financiële opleidingsinspanning. Dit is de indicator die ook door de overheid en de sociale partners wordt gehanteerd om de investering in vorming te meten.

De kwaliteit van het opleidingstraject

In dit deel gaan we na in welke mate bedrijven zich houden aan de stapsgewijze benadering van de opleidingscyclus. We zoomen eerst in op de behoeftedetectie, vervolgens op de bepaling van leerdoelen, om te eindigen met effectevaluatie.

Behoeftedetectie

De analyse van opleidingsbehoeften geeft doel en richting aan bedrijfsopleiding. Zelfs als de opleidingsbehoefte duidelijk is, moet in functie van de keuze van trainingsinhoud en -methodiek worden bepaald welke specifieke competenties nodig zijn. Deze behoeftedetectie kan grosso modo op drie niveaus worden doorgevoerd: dat van de organisatie en haar strategie (*organisatieanalyse*), dat van de op te leiden doelgroep (*doelgroepanalyse*) en dat van de functies waarvoor de doelgroep wordt ingezet (*functieanalyse*) (Harrison, 1997; Truelove, 1997). In tabel 2 geven we weer hoe frequent bedrijven opleidingen vooraf laten gaan door deze vormen van behoeftedetectie.

	Nooit	2	3	Occasioneel	5	6	Altijd	
Organisatieanalyse	12,6	20,3	24,2	18,7	13,7	6,6	3,8	100%
Functieanalyse	7,7	10,4	10,9	15,3	23,5	22,4	9,8	100%
Doelgroepanalyse	19,7	20,8	22,4	17,5	9,8	6,6	3,3	100%

Tabel 2. Mate waarin vormingsbedrijven aandacht besteden aan behoeftedetectie (in %) (n=184)

Organisatieanalyse. De 'hardere' HRM-theorieën wijzen erop dat werknemers (en hun kwalificaties) beheerst en beheerd moeten worden zoals andere resources (Fombrun et al., 1984). Dit impliceert dat het management van de menselijke factor consistent moet zijn met de algemene eisen die aan de organisatie worden gesteld, zoals kwaliteit, flexibiliteit of efficiëntie. Bij de vormgeving van het personeelsbeleid moet congruentie met de bedrijfsstrategie worden nagestreefd. De effectiviteit van de organisatie is namelijk afhankelijk van de mate waarin een *fit* wordt gerealiseerd tussen 'human resource strategies' en 'business strategies'.

Eén van de domeinen waarop die 'fit' moet worden nagestreefd is dat van de personeelontwikkeling (Harrison, 1997). Dit impliceert dat (1) elke strategische heroriëntatie gewikt en gewogen moet worden op haar effecten op het opleidingsbeleid en, omgekeerd, dat (2) bij het uitstippen van opleidingstrajecten de conformiteit met de bedrijfs- of afdelingsstrategie moet worden getoetst. Precies daarom is een analyse van de organisatie en haar strategie een belangrijke dimensie van het behoefteonderzoek (Boydell en Leary, 1996). Denk aan de analyse van de huidige en toekomstige situatie van de organisatie, van het opleidingsklimaat, van evoluties in personeelsbehoefte en -beschikbaarheid, et cetera. (Bergenhengouwen et al., 1998). Tal van methoden kunnen hierbij worden aangewend (interviews, klimaatmetingen, analyse van strategische plannen en notulen van managementmeetings, vragenlijsten voor management, klanten en leveranciers). De inventarisatie van ken- en stuurgetallen met behulp van management- en personeelsinformatiesystemen zoals PeopleSoft kan hierbij een belangrijke rol spelen.

Tabel 2 verduidelijkt in welke mate organisatieanalyse een plaats krijgt in het opleidingsbeleid. Gevraagd werd met welke regelmaat men in de detectiefase steunt op een (eventueel vroeger uitgevoerde) analyse van de organisatiedoelen of de te verwachten organisatieontwikkelingen. De tabel geeft de verdeling van de antwoorden op een zevenpunten-schaal (gaande van nooit tot altijd). De verdeling geeft aan dat hoogst zelden wordt gesteund op organisatieanalyse. De bedrijven die strategische heroriëntaties systematisch vertalen in een detectie van nieuwe opleidingsbehoeften, vormen een kleine minderheid.

Functieanalyse. Functiegericht behoefteonderzoek impliceert dat de leerbehoeften of de opleidingsnoodzaak op functieniveau in kaart worden gebracht. Hierbij staat de vraag centraal welke kennis, vaardigheden en attitudes vereist of wenselijk zijn om (de deeltaken van) een functie adequaat te kunnen uitvoeren. De opleidingskundige functieanalyse en methoden die bekend zijn als task analysis, training needs surveys, competency studies, job training analysis, problem centered analysis, core analysis, key task analysis, et cetera kunnen hiervoor nuttig zijn (Rummler, 1987; Sels, 1996; Stewart, 1999).

Bij functieanalyse wordt niet gesteund op een analyse van de competenties die functiehouders bezitten (*aangeboden* kwalificaties), maar wel op een analyse van de competenties die voor de uitvoering van een functie noodzakelijk worden geacht (*vereiste* kwalificaties). Zoals uit tabel 2 blijkt, is deze wijze van behoeftedetectie behoorlijk verspreid in de vormingsbedrijven.

Doelgroepanalyse. Idealiter volgt een doelgroepanalyse op een organisatie- en/of functieanalyse. Doelgroepanalyse mikt ten eerste op een screening van de bij de doelgroep aanwezige competenties. Dit is een belangrijke stap bij de afstemming van het opleidingsaanbod op de hiaten in het competentieprofiel van de doelgroep en het maturiteitsniveau van de cursisten. Doelgroepanalyse laat ten tweede toe de verwachtingen en leerwensen van cursisten te peilen. Ten derde is een groepsanalyse voorafgaand aan de training een essentiële stap om tot een degelijke effectevaluatie te komen na de training (Maes en Sels, 1999). Pas als men zicht heeft op het niveau van kennis, vaardigheid of attitude voor de training ('nulmeting'), kan men zinvolle uitspraken doen over de bijdrage van de training.

Tabel 2 toont aan dat slechts een kleine minderheid van de bedrijven zich toelegt op doelgroepanalyse. Het surveyonderzoek leerde overigens dat slechts 21,3% van de vormingsbedrijven over een instrument voor de analyse van competenties en/of vormingsnoden van medewerkers beschikt.

Leerdoelen bepalen

De behoefte detectie is slechts één stap in het voortraject. Ze is veelal de basis voor een tweede stap, namelijk de formulering van algemene en specifieke leerdoelen. Het specifiek programma van leerdoelen omvat de objectieven die men met behulp van het opleidingsprogramma wil realiseren. Deze leerdoelen werken als richtingwijzer.

	Nooit	2	3	Occasioneel	5	6	Altijd	
Leerdoelen formuleren	12,1	8,2	12,1	15,4	18,1	23,1	11,0	100%
Evaluatiecriteria formuleren	18,0	20,2	16,4	16,9	13,7	9,3	5,5	100%
Selectie evaluatie-instrument	36,1	22,4	12,0	10,4	8,7	7,1	3,3	100%

Tabel 3. Mate waarin vormingsbedrijven aandacht besteden aan voorafgaand formuleren van leerdoelen (in %) (n=183)

Bijna de helft van de vormingsbedrijven besteedt aandacht aan het ontwerp van een programma met leerdoelen. Ook hier valt echter op dat deze bijzonder belangrijke stap in meer dan 40% van de bedrijven nooit of slechts sporadisch wordt ingelast. Indien geen concrete leerdoelen worden geformuleerd, kan de afstemming van de bedrijfsopleiding op de specifieke noden en behoeften van het bedrijf sterk worden ondermijnd. Uit verdere analyses bleek dat het hier voornamelijk gaat om bedrijven die intekenen op externe opleidingen of hun opleidingsbeleid uitbouwen rond 'standaardpakketten'.

Het formuleren van specifieke leerdoelen is vooral van belang met het oog op de evaluatie tijdens het natraject. Zonder een duidelijk overzicht van te realiseren doelen is een gerichte evaluatie van de opleidingseffectiviteit onmogelijk. De evaluatiecriteria worden immers afgeleid uit de leerdoelen. In de meest optimale situatie wordt overigens ook het gehanteerde evaluatie-instrument gekozen in functie van de leerdoelen. Uit tabel 3 blijkt dat de bedrijven die leerdoelen vertalen in criteria voor de effectevaluatie, een minderheid vormen. Bovendien is er nauwelijks sprake van anticipatie op de meting van de effecten van opleiding.

Effecten evalueren

In de wetenschappelijke literatuur worden tal van oorzaken voor onderinvestering in opleiding aangehaald (Streeck, 1992). Eén belangrijke oorzaak is de moeilijkheid om het rendement en de effectiviteit van opleiding te bepalen. Dit meetprobleem bestaat op meerdere niveaus. Vooreerst zijn er weinig accurate instrumenten voorhanden om het effect op het leervermogen of het gedrag van werknemers te bepalen. Nog moeilijker is de meting van de langetermijneffecten (bijvoorbeeld op teamprestaties). Deze onzekerheid over het rendement van bedrijfsopleiding werkt een minimalistische benadering van het opleidingsbeleid in de hand (Maes en Sels, 1999).

Effectevaluatie is nochtans bijzonder belangrijk. Dat blijkt uit de ruime waaier van functies die deze evaluatie kan vervullen (Goldstein, 1993). De eerste en belangrijkste functie is ongetwijfeld die van *feedback* van informatie aan de instructeurs. Deze terugkoppeling kan betrekking hebben op de mate waarin de leerdoelen zijn gerealiseerd of op de doeltreffendheid van de gehanteerde methodiek. Deze vorm van feedback speelt een essentiële rol in het proces van *kwaliteitscontrole en -verbetering* (Bramley, 1996). Niet enkel de instructeurs, maar ook de (interne) opdrachtgever heeft baat bij feedback op basis van evaluaties. Vooral feedback over de productiviteitseffecten van de opleiding is hier van belang (Van Sandick en Schaap-Neuteboom, 1993). Naast feedback is ook de reductie van de onzekerheid over de waarde van allerlei *certificaten* een belangrijke functie van evaluatie. Indien certificaten pas uitgereikt worden nadat via een accurate evaluatiemethodiek de toegevoegde waarde van de opleiding is aangetoond, komen ze de transparantie van de arbeidsmarkt ten goede. Het certificaat wordt dan een bewijs van vakmanschap dat de werkgever belangrijke informatie bezorgt over de mate waarin kandidaat-werknemers aan de gestelde functie-eisen tegemoet zullen komen.

Evaluatie kan ook het *leerproces* van de cursisten stimuleren. Feedback is immers een essentieel onderdeel van elk leerproces. Bovendien kan

men, door de deelnemers bij de evaluatie te betrekken, bepaalde attitudes losweken die men precies door middel van het opleidingsprogramma wil bereiken. Als men bijvoorbeeld een test op het einde van de opleiding vooropstelt, zal de deelnemer het leerproces doorlopen met deze test in het achterhoofd. De organisatie van de test kan het leer-effect bij de deelnemer versterken (cfr. *Hawthorne-effect*; Hamblin, 1974). De pen van de evaluator is overigens een geducht wapen. Evaluatie straft intellectueel toerisme af (Bramley, 1996). Het wordt minder eenvoudig om op basis van een overvloedig met allerlei opleidingen gevuld curriculum naar hogere posities op te klimmen. Evaluatie verdient in die zin ook een sterke verankering in het beoordelings- en loopbaanbeleid.

Evaluatieniveaus

Volgens Kirkpatrick (1998) verschilt het onderwerp van evaluatie of het niveau waarop men evalueert al naargelang de fase waarin de evaluatie plaatsvindt. Tijdens de opleiding kan men evalueren op de niveaus van 'reacties' en 'leren'. Een evaluatie tijdens de uitvoering van de job, korte tijd na de opleiding, situeert zich in zijn model op het niveau van het 'gedrag'. De evaluatie op langere termijn heeft vooral tot doel de effecten op de 'kwaliteit van de organisatie' te meten (bijvoorbeeld beheersbaarheid, productkwaliteit, levertijd, flexibiliteit, productiviteit). We vatten dit samen in de volgende matrix.

Tijdstip	Componenten	Beschrijving	Niveau
Tijdens opleiding	Beoordeling kwaliteit van de opleiding door de deelnemers	Appreciatie van de opleiding door de deelnemers	REACTIES
	Feedback aan de deelnemers over hun 'leerproces'	Inzicht verschaffen in nut van opleiding en verloop leerprocessen	
	Meten van geboekte vooruitgang of verandering	Testen van opgedane kennis, vaardigheden en attitudes	LEREN
	Feedback aan de instructeurs over gebruikte methodiek	Evaluatie van de wijze waarop kennis werd overgedragen	
Tijdens uitvoering van de job na de opleiding	Relevantie van de doelen van de opleiding	Nut van de opleidingsdoelen	GEDRAG
	Meten van het gebruik van de opgedane kennis of technieken	Verandering van gedrag of aanpak na de opleiding	
	Retrospectieve feedback aan de instructeurs	Evaluatie van opleidingsmethode	
Effectiviteit van de organisatie	Metten van verandering in de resultaten van de organisatie	Geboekte vooruitgang op organisatieniveau	RESULTATEN

Tabel 4. De componentenmatrix 'Niveaus van evaluatie'

Een evaluatie tijdens de opleiding wordt veelal als formatief gecatalogeerd, terwijl de evaluatie in de overige fasen als summatief wordt

bestempeld (Brinkerhoff, 1991; Mulder en de Grave, 1995). Een *formatieve* evaluatie kijkt eerder naar de verdienste van de opleiding. Een *summatieve* evaluatie analyseert in de eerste plaats de toegevoegde waarde van het programma.

Effectevaluatie in de praktijk

In tabel 5 wordt weergegeven in welke mate vormingsbedrijven inspanningen doen op het vlak van evaluatie op vier niveaus.

	Nooit	2	3	Occasioneel	5	6	Altijd	
Reacties	9,8	6,0	5,4	16,3	16,8	26,6	19,0	100%
Leren	33,9	27,3	9,8	14,2	8,2	3,8	2,7	100%
Gedrag	15,8	19,7	23,0	15,3	11,5	10,9	3,8	100%
Resultaten	14,8	18,9	17,3	19,9	15,8	8,4	4,9	100%

Tabel 5. Mate waarin vormingsbedrijven aandacht besteden aan effectevaluatie (in %) (n=184)

Reacties. Op dit niveau wordt gemeten hoe de cursisten reageren op het opleidingsprogramma. Men meet in eerste instantie de tevredenheid van de participanten. Zeker voor de organisatoren van ‘out-house’ opleidingen is tevredenheid bij de deelnemers belangrijk. Ook voor interne programma’s betekent een grote tevredenheid of appreciatie een extra stimulans.

Uit tabel 5 blijkt dat op dit eerste en meest eenvoudige reactieniveau van de tevredenheid vrij frequent wordt gemeten. Slechts een minderheid van de bedrijven engageert zich nooit in deze vorm van feedback.

Leren. Een tweede niveau van evaluatie is dat van het leergedrag. ‘Leren’ kan men omschrijven als de mate waarin de attitudes van de deelnemers veranderen, hun kennis uitbreidt of hun vaardigheden vergroten ten gevolge van de opleiding. Evaluatie heeft op dit niveau als doel de geboekte vooruitgang in kennis, vaardigheden of attitudes te meten. Evalueren staat hier gelijk aan ‘testen’.

Evaluatie kan op dit niveau eveneens betrekking hebben op de methode die gebruikt werd om de kennis, vaardigheden en attitudes over te dragen. De oorzaken van tegenvallende leerresultaten zijn immers lang niet altijd (en veelal nooit alleen) cursistgerelateerd. Ook een slechte afstemming van de methodiek op het beginniveau van de doelgroep kan bijvoorbeeld aan de basis liggen. Evaluatie door middel van testen geeft instructeurs in die zin ook feedback over de opleidingsmethode en -inhoud.

Het is hoogst opmerkelijk dat op dit niveau van het leergedrag nauwelijks wordt geëvalueerd in vormingsbedrijven (tabel 5). Dit wil ook zeggen dat de meeste bedrijven aan het einde van het opleidingstraject *niet* op zoek gaan naar indicaties van vooruitgang bij de cursisten.

Gedrag. Een derde niveau van evalueren is dat van de gedragsverandering. Hier bestudeert men in hoofdzaak de verandering in gedrag die optreedt ten gevolge van de opleiding. Men meet met andere woorden vooral het gebruik (in de context van de job) van de kennis of vaardigheden die men tijdens de opleiding heeft opgedaan. Dit kan zowel op individueel als op teamniveau. Ook kan men hier zicht krijgen op de praktische relevantie of het nut van de opleidingsdoelen.

Tabel 5 duidt aan dat slechts een minderheid van de bedrijven frequent investeert in de meting van gedragseffecten. Relatief weinig bedrijven zoeken een goed beeld van het verschil dat wordt gecreëerd door een opleidingstraject. Het zicht op de transfer van het geleerde naar de beroepspraktijk wordt hierdoor vertroebeld. Hiermee valt overigens de belangrijkste feedback naar de instructeurs weg. Sommige methoden kunnen aan het einde van de opleidingsessies weinig doeltreffend lijken, terwijl ze na verloop van tijd in de uitvoering van de job toch vruchten blijken af te werpen. Of dit het geval is, kan echter niet worden nagegaan indien een evaluatie op gedragsniveau ontbreekt.

Hierbij is het van belang te onderstrepen dat, ook al zijn de reacties op een opleiding positief en ook al hebben de deelnemers geleerd van de opleiding (niveaus 1 en 2), dit lang nog geen garantie is voor een verandering in gedrag. Opdat goede reacties en een 'sprong' in kennis en vaardigheden ook leiden tot veranderingen in de werksituatie, moet vooral de transfer van verworven competenties naar de werksituatie worden verzorgd. De kwaliteit van die transfer is in sterke mate afhankelijk van de ondersteuning die de deelnemer na de opleiding krijgt, vooral van zijn directe supervisor of peter (Kirkpatrick, 1998). Deze transfer is eenvoudiger te realiseren als de supervisors worden betrokken bij de ontwikkeling van het opleidingsprogramma. Uit een onderzoek van Bergenhenegouwen (1997) komt naar voren dat de voornaamste knelpunten die een geringe effectiviteit van opleidingen verklaren, zich precies op dit terrein bevinden: directe chefs die eerder ontmoedigend werken, die zelf onvoldoende een voorbeeldfunctie innemen of te weinig begeleiden.

Resultaten. Een laatste evaluatieniveau is dat van de resultaten. Onder resultaten begrijpen we bijvoorbeeld een verhoging van de productiviteit, een lager uitvalpercentage, een verbetering van de productkwaliteit,

een verlaging van het aantal klachten, minder ernstige ongevallen, een verhoging van de functionele flexibiliteit, een hogere omzet, et cetera. Evaluatie van de resultaten meet dus de geboekte vooruitgang op organisatieniveau. Uit tabel 5 blijkt dat slechts een minderheid van de bedrijven consequent op zoek gaat naar resultaten.

Kwaliteit en kwantiteit van de opleidingsinspanning

Is er een relatie tussen het niveau van financiële investering in bedrijfsopleiding en de kwaliteit van opleidingstrajecten? Dit is de tweede onderzoeksvraag van deze bijdrage. We zoeken naar het antwoord met behulp van twee regressiemodellen.

- Een eerste model heeft de 'inspanning in voorafgaande behoefte-detectie' als afhankelijke variabele. Het model verklaart dus verschillen in zorg voor het voortraject. De afhankelijke variabele neemt de vorm aan van een tienpuntenschaal, geconstrueerd op basis van een factoranalyse (bijlage 1). Een hoge score op deze schaal geeft aan dat de ontwikkeling van opleidingen systematisch uitgaat van een uitgebreide behoefte-detectie, waarbij de aandacht niet beperkt blijft tot één dimensie (organisatie-, functie- en doelgroepanalyse). De gemiddelde score op deze schaal is 4,37 (s.d. 2.26).
- Een tweede model verklaart verschillen in 'inspanning op het vlak van effectevaluatie'. Ook deze afhankelijke variabele neemt de vorm aan van een tienpuntenschaal. Een hoge score geeft aan dat een bedrijf intensief op meerdere dimensies evalueert (reactie, leren, gedrag, resultaten). De gemiddelde score op deze schaal is 3,54 (s.d. 2.10).

In tabel 6 geven we met behulp van een eenvoudige correlatiematrix de relatie weer tussen deze twee 'kwalitatieve' indicatoren en het investeringsniveau.

	1	2	3
1. Inspanning behoefte-detectie	1.00		
2. Inspanning evaluatie	.470 ***	1.000	
3. Opleidingsinvestering als % van loonkosten	.138	.154	1.000

*** p<0.001

Tabel 6. Correlaties met opleidingsinvestering als % van de loonkosten (n=181). Pearson

Uit deze analyse blijkt dat de samenhang tussen behoefte-detectie, effectevaluatie en opleidingsinvestering (uitgedrukt als percentage van de loonkosten) weliswaar positief is, maar tevens zwak en statistisch niet significant. Dit geeft al aan dat een hoog niveau van opleidingsinvestering weliswaar een indicatie is van de omvang van de opleidingsin-

spanning, maar daarmee nog niet van de kwaliteit. Deze relaties zijn op meer diepgaande wijze met behulp van regressieanalyse getoetst. In geen enkel model werd een significante impact vastgesteld van de omvang van de opleidingsinvestering op de inspanning in behoefte-detectie en effectevaluatie. Daarom hebben we ervoor geopteerd in deze bijdrage een meer uitgebreid model toe te lichten, dat aantoonst in welk type opleidings- en ontwikkelingsbeleid de opleidingscyclus wel gedijt (bijlage 2). We geven de voornaamste bevindingen uit deze analyse bondig weer.

Meer is niet altijd beter. In een eerste stap werden twee kwantitatieve indicatoren opgenomen, één voor de totale opleidingsinspanning (de opleidingsinvestering als percentage van de totale loonkosten) en één voor de spreiding van die inspanning (het percentage van de opleidingsinvesteringen dat aan opleidingen voor directie en kaderleden respectievelijk arbeiders wordt besteed). Deze stap bevestigt dat de omvang van de opleidingsinvestering geen predictieve waarde heeft voor de mate waarin de opleidingscyclus stapsgewijs en integraal wordt gevolgd. Bedrijven die meer investeren in opleiding zijn dus niet noodzakelijk bedrijven die meer zorg besteden aan de kwaliteit van de opleidingscyclus. Dit onderstreept de relatieve en partiële waarde van het investeringsniveau als indicator van de opleidingsinspanning.

Dit gebrek aan samenhang kan inhoudelijk worden verklaard. Een goed uitgebouwd opleidingstraject start immers bij de signalering van een probleem. In een eerste stap van de opleidingscyclus moet worden nagegaan of het vastgestelde of verwachte probleem een opleidingsprobleem is. Een probleem is een opleidingsprobleem als kan worden aangetoond dat het verband houdt met een tekort aan kennis, vaardigheden of attitudes (en niet met bijvoorbeeld een weinig effectieve leiderschapstijl, een slecht uitgebalanceerde productielijn, et cetera). Hoe meer aandacht wordt besteed aan het voortraject (toetsing opleidingsnut, behoefte-detectie), des te groter is de kans dat de opleidingsinspanning zal worden beperkt tot de oplossing van reële opleidingsproblemen. In die zin hoeft een lager niveau van investering in opleiding niet noodzakelijk een gevolg te zijn van een gebrek aan opleidingsgezindheid. Het kan ook een teken zijn van effectief opleidingsmanagement, waarbij voldoende aandacht gaat naar screening van potentiële opleidingsproblemen.

Een soortgelijke redenering geldt voor de invloed van effectevaluatie. Hoe meer aandacht naar de evaluatie van effecten gaat, des te meer zal een bedrijf in staat zijn effectieve van minder effectieve opleidingen te scheiden. Dit kan resulteren in een globaal lager investeringsniveau, maar tegelijk in een gemiddeld hogere effectiviteit van de opleidingsinspanning. Het kaf wordt van het koren gescheiden.

Detectie aan de top, evaluatie aan de basis. De tweede kwantitatieve variabele die in de regressieanalyse geïntroduceerd is, betreft de spreiding van de opleidingsinvesteringen over de diverse hiërarchische lagen. Uit de analyse leren we dat, ondanks het gebrek aan invloed van het investeringsniveau, de wijze waarop deze investeringen verdeeld worden over diverse personeelscategorieën, wel degelijk een impact heeft op de zorg voor het voor- en natraject.

Hoe groter het aandeel van de investering is dat naar opleiding van management en kaderleden gaat, des te meer inspanningen er worden geleverd op het vlak van opleidingsbehoefteonderzoek. Een eerste verklaring hangt samen met het feit dat opleidingen op dit niveau heel vaak 'op maat' worden uitgewerkt. Het gaat vaak om individuele trajecten, wat vooral de doelgroepanalyse aan belang doet winnen. Ten tweede worden instrumenten die bruikbaar zijn voor de screening van opleidingsbehoeften (development centers, loopbaancounseling, functioneringsgesprekken), vaak uitsluitend als een tool in het kader van managementdevelopment gehanteerd.

In contrast hiermee staat het resultaat van de tweede regressieanalyse. Deze leert dat er een sterke relatie is tussen het aandeel van de investering dat naar arbeiders gaat en de inspanningen die bedrijven leveren op het vlak van effectevaluatie. Een eerste verklaring hiervoor is dat arbeidersopleidingen zich veelal beter lenen voor evaluatie. Het gaat vaak om een technische opleiding, waarbij gedragsverandering na de opleiding eenvoudiger observeerbaar is. Een tweede verklaring schuilt in het vaak meer gestandaardiseerde karakter van deze opleidingen. Dit laat toe één evaluatie-instrument te ontwikkelen dat op identieke wijze kan worden gebruikt, telkens wanneer een arbeider de standaardopleiding doorloopt. De ontwikkelingskosten van het evaluatie-instrument vallen hierdoor lager uit. Een derde verklaring wijst op een sterker risicomijdend gedrag op het niveau van arbeidersopleidingen. Mogelijk zijn bedrijven alleen bereid te investeren in opleidingen voor arbeiders als ze tevens verzekerd zijn van de 'bewezen' effecten. Dit risicomijdend gedrag kan ook samenhangen met het grotere 'kortetermijnafbreukrisico' in veel arbeidersjobs. Een slecht opgeleide arbeider die aan een dure machine wordt ingezet, kan kosten opleveren die vele malen hoger zijn dan die van een uitgebreide evaluatie.

Interne arbeidsmarkten en de opleidingscyclus. In een tweede stap wordt aangetoond dat bedrijven die een gesloten interne arbeidsmarkt nastreven, meer aandacht besteden aan het voortraject van bedrijfsopleidingen. Kenmerkend voor interne arbeidsmarkten is dat voor de opvulling van vacatures interne doorstroming belangrijker is dan externe

werving (Glebbeeck, 1993). In dit onderzoek werd de geslotenheid van interne markten afgemeten aan de mate waarin voorrang wordt gegeven aan interne doorstroming. Uit de analyse blijkt dat bedrijven die bij vacatures systematisch voorrang geven aan interne kandidaten, significant meer aandacht besteden aan het voortraject. Dit resultaat is niet zo verwonderlijk. Op een interne markt moet een opleidingsbehoefteonderzoek er immers garant voor staan dat interne kandidaten voldoende gewapend zijn om promoties te overbruggen en 'Peter principles' te vermijden. Het behoefteonderzoek (gekoppeld aan initiatieven inzake opleiding en management development) vervult hierbij deels de rol die selectie en initiële opleiding bij externe werving vervullen. De behoefte-detectie is op een interne markt het screeningsinstrument dat er garant voor moet staan dat het verkeer vlot verloopt.

Belangrijk is dat deze positieve relatie standhoudt wanneer we het niveau van investering in opleiding constant houden. Dit sterkt het vermoeden dat het rendement van de investeringen in bedrijfsopleiding hoger ligt in bedrijven met een interne arbeidsmarkt (Cappelli, 1995). Als we de 'kostprijs' namelijk constant veronderstellen, zien we dat in bedrijven met een relatief gesloten interne markt 'met hetzelfde geld' meer zorg besteed wordt aan de diverse stappen van de opleidingscyclus.

Intern/extern, on/off-the-job. In een derde stap wordt nagegaan of (bij een gegeven investeringsniveau) de aandacht voor het voor- en het natraject verschilt naargelang de aard van de opleiding. Bedrijven die opleidingsprocessen volledig externaliseren, hebben significant minder aandacht voor de opleidingscyclus dan bedrijven die (onder meer) zelf formele interne opleiding uitbouwen. Wat het voortraject betreft, kan dit erop wijzen dat met de opleiding ook het behoefteonderzoek wordt uitbesteed. Dat externalisering ook gepaard gaat met een beduidend geringere aandacht voor effectevaluatie, stemt tot nadenken. Bij externalisering is effectmeting juist een manier om de kwaliteit van de ingekochte dienst te beoordelen. Ook bedrijven die enkel voor werkplekopleiding opteren, besteden significant minder aandacht aan het voortraject. Inzake effectevaluatie verschillen zij echter niet significant van de bedrijven die ook formele interne opleiding uitbouwen.

Geformaliseerd opleidingsbeleid. In een vierde stap komt het effect van een sterke formalisering van het opleidingsbeleid naar voren. Bedrijven met een vormingsdienst besteden, bij een gegeven investeringsniveau, significant meer aandacht aan het voortraject. De professionalisering waarvan de oprichting van een vormingsdienst getuigt, werkt een meer zorgvuldige voorbereiding van opleidingstrajecten in de hand. Ze kunnen vermoedelijk ook meer 'kritische massa' vrijmaken om het voortraject

gestalte te geven. Ook bedrijven met een opleidingsplan kennen, *ceteris paribus*, een meer uitgekristalliseerd voor- en natraject. In de meeste modellen voor de opbouw van opleidingsplannen worden organisaties aangespoord om voldoende aandacht te hebben voor alle stappen van een opleidingscyclus en wordt er met name op gewezen dat voorafgaande detectie en afsluitende evaluatie de transfer van het geleerde naar de werkpraktijk ten goede komen. In die zin kan de opbouw van zo'n opleidingsplan worden gezien als een nuttige investering om de interne consistentie van de volledige opleidingscyclus te bewaken (Schulting, 1989).

Metten is weten. In een laatste stap wordt duidelijk gemaakt dat de aandacht voor het opleidingsbehoefteonderzoek groter is in organisaties die meer 'metten' in hun competentie management. Zo blijken bedrijven die competenties systematisch inventariseren in het kader van het loopbaanbeleid en aandacht hebben voor regelmatige prestatie- en functioneringsbeoordeling, ook meer aandacht te besteden aan de behoefte detectie. Dit is weinig verrassend. Vooral functioneringsgesprekken kunnen een belangrijke bron van informatie over opleidingsbehoeften zijn (doelgroepanalyse).

Conclusies

Een eerste belangrijke conclusie die uit het empirisch materiaal kan worden afgeleid, is dat er slechts in weinig vormingsbedrijven sprake is van een volwaardige opleidingscyclus. De cirkel is lang niet rond. Een professionele aanpak veronderstelt een *voortraject* (beoordeling opleidingsnut, detectie van behoeften, ontwerp opleiding), een opleidingstraject en een *natraject* (transfer en evaluatie). Wat het voortraject betreft, springt vooral de geringe aandacht voor doelgroepanalyse in het oog. Nochtans is doelgroepanalyse van bijzonder belang om de effectiviteit van de opleiding te garanderen. Een doelgroepanalyse levert immers inzicht in de specifieke verwachtingen en wensen van de cursisten (wat zich kan vertalen in specifieke opleidingsinhouden) en het beginniveau van de cursisten (wat zich ook kan vertalen in meer aangepaste opleidingsmethodieken). Wat het natraject aangaat, tekenen we over de hele lijn een erg geringe zorg voor effectevaluatie op. Uit de analyses leren we dat enkel de meting van reacties op de opleiding (tevredenheid bij de deelnemers) enigszins verankerd is in het bedrijfsopleidingsgebeuren. Deze geringe zorg voor het natraject is niet zo verwonderlijk. Van een natraject kan immers alleen sprake zijn als er een voortraject is. Men kan het effect van een opleiding alleen evalueren als de doelstellingen van die opleiding duidelijk zijn geformuleerd.

Een tweede centrale conclusie is dat de omvang van de opleidingsinvestering geen predictieve waarde heeft voor de mate waarin de opleidingscyclus stapsgewijs en integraal wordt gevolgd. De bedrijven die meer investeren in opleiding, zijn niet noodzakelijk bedrijven die meer zorg besteden aan de kwaliteit van de opleidingscyclus. Dit onderstreept de relatieve en partiële waarde van de investering als indicator van de opleidingsinspanning.

Bij het doornemen van deze conclusies kan men zich de vraag stellen of het stimuleringsbeleid van overheid en sociale partners zich niet meer op de zogenaamde 'randvoorwaarden' voor een effectief bedrijfsopleidingsbeleid moet richten en minder op de verhoging van het investeringsniveau op zich. In het recente verleden is het stimuleringsbeleid sterk geleid of misleid door een soort streefcijferfetisjisme. Het hantieren en nastreven van dit type streefcijfers op het vlak van het investeringsniveau straalt een 'meer is beter'-denken uit, dat echter op basis van de hier voorgelegde resultaten ter discussie moet worden gesteld. Meer is niet noodzakelijk beter.

Interventie op de opleidingsmarkt moet dan ook eerder verlopen met behulp van zogenaamde *communicatief stimulerende en ondersteunende* beleidsinstrumenten (Bouckaert, 1997; van der Doelen, 1993). Communicatief stimulerende maatregelen werken in de eerste plaats bewustwording in de hand. Ondersteunende instrumenten proberen organisaties op het vlak van hun interne werking bij te staan. Op de opleidingsmarkt kan in dit verband worden gedacht aan een intensieve inschakeling van opleidingsexperts of 'employability-adviseurs' (Denys, 1998), die bijvoorbeeld actief zijn in de sectorale opleidingsinitiatieven. Zij kunnen hun knowhow aanwenden om bedrijven te ondersteunen bij de uitbouw van een effectieve opleidingscyclus. Denk aan de uitwerking en implementatie van eenvoudige modellen voor (strategische) opleidingsplanning, aan de uitwerking van instrumenten voor behoeftedetectie, aan het verstrekken van advies om de transfer tussen opleiding en werkplek te verbeteren, et cetera.

Ook *economisch stimulerende* instrumenten zoals subsidiestelsels blijven zinvol op de opleidingsmarkt. Ze moeten echter herontworpen worden. Subsidiestelsels moeten zich minder oriënteren op verhoging van de opleidingsinvestering en meer op verbetering van de kwaliteit van de geleverde opleidingsinspanning. Hierbij kan worden gedacht aan een LLL-label ('LevensLang Leren'), een kwaliteitslabel dat kan worden toegekend aan bedrijven die een effectief opleidingsbeleid of competentie management uitbouwen. Zo'n label – als voorbeeld kan het Britse 'Investors in People'-keurmerk gelden – vergt vanzelfsprekend dat een

model van bedrijfsopleidingsbeleid wordt ontwikkeld, dat in de vorm van een lijst met criteria als toetssteen bij de toekenning van zo'n label kan worden gehanteerd. In plaats van de opleidingsinvestering op zich financieel te stimuleren, kan men overwegen om het behalen van dit label financieel aan te moedigen (Sels, Bollens en Buyens, 2000). Dit kan bedrijven ertoe aanzetten de opleidingsinspanning meer proactief uit te bouwen, beter te verankeren in het personeelsbeleid en sterker aan te sluiten bij het strategisch bedrijfsbeleid. Dit kan leiden tot een hoger rendement van de opleidingsinvestering. De bedrijven die het label behalen, kunnen bovendien als 'good practice case' de andere vormings- en niet-vormingsbedrijven inspireren. Het kwaliteitslabel kan hun imago op de arbeidsmarkt ten goede komen en vooral ook de bedrijfsinterne positie van personeels- en vormingsverantwoordelijken versterken.

S U M M A R Y

The Belgian government is already for some considerable time trying to stimulate companies' training efforts. The training effort is always expressed in financial terms (training investment as percentage of wage cost). However, the investment level can only be a good indicator of the training effort if the size of the financial investment in training on the one hand and the quality of the training path on the other hand are significantly related. Only then it is a useful task for the government to stimulate the level of investment in training. In this contribution we state that (1) besides a quantitative underinvestment in training, a kind of 'qualitative' underinvestment can also be reported and that (2) the relationship between the level of investment in training and the quality of the training paths is weak.

Literatuur

- Berghenegouwen, G.J. (1997). 'Monitoring: het effect gemeten. Opleidingsrendement in Werksituaties'. *Gids voor Personeelsmanagement*, 76 (5), pp. 27-33.
- Berghenegouwen, G.J., E.A.M. Mooijman en H.H. Tillema (1998). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Deventer: Kluwer Bedrijfsinformatie.
- Bouckaert, L. (1997). *Handboek doelmatigheidsanalyse prestaties begroten*. Leuven: VCOB.
- Boydell, T. en M. Leary (1996). *Identifying Training Needs*. London: Institute of Personnel and Development.
- Bramley, P. (1996). *Evaluating Training Effectiveness*. McGraw-Hill: London.

- Brier, C. de, F. Meuleman en E. Van Assche (1996). *De voortgezette beroepsopleiding in de Belgische ondernemingen*. Gent: De Vlerick School voor Management.
- Brinkerhoff, R.O. (1991). *Achieving Results from Training*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cappelli, P. (1995). 'Rethinking Employment'. *British Journal of Industrial Relations*, 33 (4), pp. 563-602.
- Denys, J. (1997). 'Opleidingen voor werknemers'. In: Steunpunt WAV, *De arbeidsmarkt in Vlaanderen. Jaarboek 1996*. Leuven: Steunpunt WAV, pp. 541-562.
- Denys, J. (1998). 'De rol van de overheid op de opleidingsmarkt in de 21ste eeuw: enkele denkpijlers'. In: *Sirene, Voorstellen voor een Regeerprogramma voor Werk*. Leuven: Steunpunt WAV.
- Doelen, F.C.J. van der (1993). 'De gereedschapskist van de overheid, een inventarisatie'. In: J. Bressers (red.), *Beleidsinstrumenten bestuurskundig beschouwd*. Assen: Van Gorcum, pp. 17-31.
- Fombrun, C.J., N.M. Tichy en M.A. Devanna (1984). *Strategic Human Resource Management*. New York: Wiley.
- Glebbeeck, A.C. (1993). *Perspectieven op loopbanen*. Assen: Van Gorcum.
- Goldstein, I.L. (1993). 'Training in Work Organizations'. In: M.D. Dunnette en L.M. Hough (red.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Consulting Psychologists Press: Palo Alto (Calif.), Volume 2.
- Hamblin, A.C. (1974). *Evaluation and Control of Training*. McGraw-Hill: London.
- Harrison, R. (1997). *Employee Development*. London: IPD.
- Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating Training Programs. The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Luchters, J.H.M. (1990). 'Kengetallen voor de opleidingsmanager'. In: *Opleiders in organisaties*. Deventer: Kluwer Bedrijfsinformatie.
- Luiken, V. en M. Van der Meer (1993). 'Het toepassen van werkplekopleidingen. Een reflectie op ervaringen bij de NS'. In: *Opleiders in organisaties*. Deventer: Kluwer Bedrijfsinformatie.
- Maes, J. en L. Sels (1999). *De evaluatie van opleidingseffecten. Een vergelijking van evaluatiemethoden*. Leuven: Departement Toegepaste Economische Wetenschappen.
- Mulder, M. en W.S. de Grave (1995). *Ontwikkelingen in Branche- en Bedrijfsopleidingen*. Utrecht: Lemma.
- Pedler, M., T. Boydell en J. Burgoyne (1996). *The learning company*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Pinfield, L.T. (1995). *The operation of internal labor markets*. New York: Plenum Press.
- Ramioul, M. (1999). 'De opleidingsparadox'. *Nieuwsbrief Steunpunt WAV*, 9 (3): pp. 9-13.
- Romiszowski, A.J. (1981). *Designing instructional systems*. London/New York: Kogan Page.
- Romiszowski, A.J. (1984). *Producing instructional systems*. London/New York: Kogan Page.

- Rummler, G.A. (1987). 'Determining needs'. In: R.L. Craig (red.), *Training and Development Handbook*. New York: McGraw-Hill.
- Sandick, A.S. van en A.M. Schaap-Neuteboom (1993). *Rendement van een Bedrijfsopleiding: een instrument voor het bepalen van het financiële rendement van trainingen*. Zaandam: Heijn.
- Schulding, Roel (1989). *Effectief opleiden in organisaties: ontwikkelen, uitvoeren en beheren van opleidingsplannen*. Deventer: Kluwer.
- Sels, L. (1996). *Een Koninklijke Weg – ook voor Vlaanderen? Een studie naar methoden voor de ontwikkeling van functie- en beroepsprofielen*. Brussel: Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen.
- Sels, L., Bollens, J. en D. Buyens (2000). *Twintig lessen over het bedrijfsopleidingsbeleid in Vlaanderen*. Leuven: Hoger Instituut voor de Arbeid.
- Steunpunt WAV (2000). 'Toestand en ontwikkelingen op de Vlaamse arbeidsmarkt'. In: Steunpunt WAV, *De arbeidsmarkt in Vlaanderen. Jaarboek 1999*. Leuven: Steunpunt WAV, pp. 7-18.
- Stewart, J. (1999). *Employee development practice*. London: Pitman Publishing.
- Streeck W. (1992). *Social institutions and economic performance*. London: Sage.
- Truelove, S. (1997). *Training in Practice*. Oxford: Blackwell Business.

Bijlage 1

Resultaten factoranalyse (varimax method)

Factoranalyse op items met betrekking tot behoefte detectie en evaluatie (n=181)

	Factorlading	
	Detectie	Evaluatie
De detectie van opleidingsbehoeften steunt in dit bedrijf op een gedetailleerde analyse van organisatiedoelen en te verwachten organisatieontwikkelingen	.839	
De detectie van opleidingsbehoeften steunt in dit bedrijf op een gedetailleerde analyse van de kennis, vaardigheden en attitudes die voor de uitvoering van functies vereist zijn	.798	
Om de opleiding volledig te kunnen afstemmen op de specifieke kenmerken van de doelgroep wordt deze doelgroep grondig gescreend naar leerbehoeften, motivatie en groeps cultuur	.703	
Voorafgaand aan de eigenlijke opleiding worden criteria vastgesteld aan de hand waarvan men de effectiviteit van de opleiding later zal evalueren		.648
Voorafgaand aan de eigenlijke opleiding wordt een instrument geselecteerd waarmee later de effectiviteit van de opleiding zal worden nagegaan		.674
Na afloop van de opleiding nemen we bij de deelnemers testen af om na te gaan of de nieuwe competenties zijn verworven		.762
Er wordt nagegaan of er verschillen bestaan tussen de wijze van taakuitvoering voor en na het volgen van de opleiding		.797
We gaan na hoe de resultaten zijn geëvalueerd na afloop van de opleidingsinitiatieven		.743
Reliability analysis (Cronbachs alpha)	.7764	.7994

De eerste drie uitspraken laden alle sterk op éénzelfde factor. Het gaat hier om de drie centrale uitspraken in verband met de organisatie van voorafgaande behoefte-detectie. De tienpuntenschaal die op basis van deze items werd geconstrueerd, laat toe om de inspanning inzake voorafgaande behoefte-detectie in één score weer te geven. De overige vijf uitspraken laden eveneens sterk op één factor. Het betreft uitspraken in verband met de organisatie van effectevaluatie. De tienpuntenschaal die op basis van de scores op deze vijf uitspraken geconstrueerd werd, laat toe om de inspanningen op het vlak van effectevaluatie in één score weer te geven.

Bijlage 2

Regressiemodellen

In de volgende tabel geven we de resultaten van de regressieanalyses weer. De analyses zijn in stappen opgebouwd, waarbij telkens een indicatie wordt gegeven van de supplementaire verklarende kracht van elke stap. De parameterwaarden die in deze tabel zijn opgenomen, stammen echter uit een analyse waarin alle vermelde variabelen samen zijn opgenomen. Het model met de inspanning in behoefte-detectie als afhankelijke variabele verklaart 37,7% van de totale variantie. Het tweede model, met de inspanningen op het vlak van effectevaluatie als afhankelijke variabele, verklaart 37,9% van de variantie.

De variabele 'interne arbeidsmarkt' is geconstrueerd op basis van een factoranalyse op drie items: 'op hogere functieniveaus opteren we vaker voor interne dan externe werving', 'voor leidinggevende functies worden overwegend interne kandidaten gezocht', 'op lagere functieniveaus verkiezen we interne werving boven externe werving'.

Resultaten regressieanalyse (n=164 bedrijven)

	Inspanning behoefte detectie		Inspanning effectevaluatie	
	Niet gestand.	Gestand.	Niet gestand.	Gestand.
Intercept	2.637 ***	0	3.592 ***	0
Controlevariabele				
Aantal werknemers	-0.00054	-.061	-0.0008	-0.036
(Aantal werknemers) ²	0.0000034	.067	0.000007	0.031
R ² (Adj. R ²)	.022 (.008)		.006 (-.016)	
Stap 1				
Totale opleidingskosten als percentage van de totale loonkosten	0.011	.140	-0.046	0.036
Aandeel opleidingskosten dat naar directie/kader gaat	0.023 ***	.221		
Aandeel opleidingskosten dat naar arbeiders gaat			0.018 ***	0.254
R ² (Adj. R ²)	.097 (.071)		.100 (.067)	
ΔR ²	+0.075		+0.094	
Stap 2				
Uitbouw interne arbeidsmarkt	0.135 **	0.197	0.008	.010
R ² (Adj. R ²)	.153 (.121)		.100 (.065)	
ΔR ²	+0.056		+0.000	
Stap 3				
Enkel investering in externe opleidingen	-1.359 **	-.195	-0.931 *	-0.118
Enkel investering in werkplekopleiding	-1.614 *	-.159	0.762	0.080
R ² (Adj. R ²)	.229 (.178)		.128 (.082)	
ΔR ²	+0.076		+0.028	
Stap 4				
Interne vormingsdienst	1.306 ***	.221	0.643	0.124
Uitgewerkt opleidingsplan	0.950 **	.205	0.915 **	0.204
R ² (Adj. R ²)	.305 (.242)		.216 (.163)	
ΔR ²	+0.086		+0.088	
Stap 5				
Regelmatige prestatie- en functioneringsbeoordelingen	0.768 *	0.160	0.671 *	0.154
Inventarisatie competenties i.f.v. loopbaanmanagement	0.886 **	0.190	0.890 ***	0.210
Competentiebeloning			1.221 ***	0.265
R ² (Adj. R ²)	.377 (.316)		.379 (.316)	
ΔR ²	+0.072		+0.163	

* p<0.05

** p<0.01

*** p<0.001

