

KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN
FACULTEIT SOCIALE WETENSCHAPPEN

**Externe opleidingen
in overheidsmanagement en
de transfer van verworven kennis.
Casestudie van de federale overheid**

Promotor: Prof. Dr. A. Hondeghem
Copromotor: Prof. Dr. H. Baert
Onderzoekseenheid: Instituut voor de Overheid [IO]
Onderzoekseenheid: Pedagogische Wetenschappen

Proefschrift tot het verkrijgen
van de graad van
Doctor in de Sociale Wetenschappen
aangeboden door
Bruno BROUCKER

2009

KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN
FACULTEIT SOCIALE WETENSCHAPPEN

**Externe opleidingen
in overheidsmanagement en
de transfer van verworven kennis.
Casestudie van de federale overheid**

Bruno BROUCKER

Proefschrift tot het verkrijgen van de graad van
Doctor in de Sociale Wetenschappen

Nr. 150

Samenstelling van de examencommissie:

Prof. Dr. A. Hondeghem (promotor), Prof. Dr. H. Baert (copromotor), Prof. Dr. M. Brans,
Prof. Dr. A. Drumaux [ULB, Solvay Brussels School], Prof. Em. Dr. R. Depré en Prof. Dr. T. Steen;
Prof. Dr. G. Bouckaert (voorzitter), Dr. A.M. Dobre (secretaris)

2009

De verantwoordelijkheid voor de ingenomen standpunten berust alleen bij de auteur.

Gepubliceerd door:

Faculteit Sociale Wetenschappen - Onderzoekseenheid: Instituut voor de Overheid [IO], K.U.Leuven,
Parkstraat 45 bus 3609- 3000 Leuven, België.

© 2009 by the author.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de
auteur / No part of this book may be reproduced in any form without the permission in writing from the
author.

D/2009/8978/6

Voorwoord

“Every life is both ordinary and extraordinary - it’s the respective proportions of those two categories that make that life appear interesting or humdrum. [...] My nature, true to its genetic heritage, is resolutely divided: I love the sea, but I love it viewed from a beach – my feet must always be planted on the strand” (Boyd: 2003).

Dit doctoraat maken was niet het eenzaam werk van een individu. Het was ook geen onderzoek dat ver van de realiteit stond. En haar relevantie was niet enkel fundamenteel wetenschappelijk. Kortom: dit werk heeft al mijn vooroordelen over doctoraatsonderzoek als sneeuw voor de zon doen verdwijnen. Deze vooroordelen waren dan ook de redenen waarom ik me altijd had voorgenomen geen doctoraat te maken. Nu goed, meningen veranderen en mensen ook. Wel staat er één ding vast en dat is namelijk dat dit werk niet mogelijk was geweest zonder de hulp en de steun van heel wat personen. Ik zou van dit voorwoord dan ook gebruik willen maken om een aantal mensen expliciet te bedanken die mij doorheen het doctoraatstraject hebben begeleid, geholpen en/of gesteund. Hoewel het aandeel van ieder tot dit onderzoek verschilt, ben ik ervan overtuigd dat elke schouderklop, blijk van interesse, aanmoediging, hulp, medewerking en kritische reflectie op dit werk belangrijk was.

Om te beginnen zou ik graag mijn promotor, Prof. Dr. Annie Hondeghe, hartelijk willen bedanken voor alle steun en hulp die ze mij geboden heeft en alle vrijheid die ze mij gegeven heeft om dit onderzoek te voltooien. Vooral dat laatste en het feit dat ik het gevoel had op één lijn te staan met haar over de rol van theorie in onderzoek hebben me overtuigd dit werk aan te vangen en te voltooien. Door haar toewijding, nauwgezetheid en stimulerende kracht is zij in mijn ogen een voorbeeld voor heel wat promotoren binnen de faculteit en de universiteit. Ook mijn copromotor, Prof. Dr. Herman Baert, wil ik bedanken. De inzichten die hij vanuit zijn disciplinaire hoek heeft binnengebracht in dit onderzoek waren bijzonder leerrijk. Ik ben hem erg dankbaar voor zijn opmerkingen, suggesties en commentaren die steeds ‘*to the point*’ waren. Naast hen wil ik ook graag de andere leden van de jury bedanken: Prof. Em. Dr. Roger Depré, Prof. Dr. Trui Steen, Prof. Dr. Marleen Brans en Prof. Dr. Anne Drumaux voor het kritisch lezen van dit proefschrift en mij hierbij blijvend aan te zetten tot kritische reflectie. Naast Prof. Dr. Anne Drumaux wil ik ook de andere collega’s van de U.L.B. bedanken, zonder wie ik een belangrijk stuk data ongetwijfeld gemist zou hebben. Ik denk hierbij aan Prof. Dr. Jan Mattijs, Dominique Blomme en Christophe Goethals. Deze laatste verdient een extra woordje van dank omdat hij regelmatig het slachtoffer is geweest van mijn werktempo,

maar steeds met de nodige enthousiasme, ijver en trouw klaarstond om documenten door te nemen of data door te spelen. Vanuit de academische wereld wil ik verder nog Prof. Dr. Sylvia Horton bedanken voor haar algemene steun, interesse en hulp bij het verbeteren van Engelstalige artikels of papers. Natuurlijk mogen hier ook de collega's van het Instituut voor de Overheid niet vergeten worden. Hierbij denk ik in het bijzonder aan Karolien Dezeure en Valérie Pattyn met wie het erg aangenaam was om het kantoor te delen en die mij, elk op hun manier, wisten te steunen of af te leiden op momenten dat het nodig was. Ik wil ook van de gelegenheid gebruik maken om Dr. Wouter Vandenabeele te bedanken voor de steun en alle hulp met betrekking tot de statistische analyses van dit doctoraat. Zonder zijn kennis had ik de fase van de data-analyse niet op zo'n vlotte manier kunnen afwerken. Steve Troupin wil ik bedanken voor de correctie van mijn Franstalige teksten. Verder wil ik ook nog van het secretariaat Anneke Heylen, Anita Van Gils, Inge Vermeulen en Annelies Vanparijs bedanken voor alle steun en praktische hulp bij dit doctoraat. Ten slotte wil ik alle collega's (na vijf jaar teveel om op te sommen) van het Instituut voor de Overheid bedanken voor de sfeer, de collegialiteit en de hulpvaardigheid. Het was een plezier om in een dergelijk team een doctoraat te kunnen voltooien. Hierbij wil ik ook van de gelegenheid gebruik maken om Prof. Dr. Geert Bouckaert te bedanken om het Instituut voor de Overheid te maken tot wat het vandaag is: een hoog aangeschreven onderzoeksinstelling die aan jonge onderzoekers ontzettend veel kansen biedt om zich te ontplooiën. Van de faculteit wil ik tenslotte ook nog Kristien Hermans bedanken om het doctoraat administratief steeds goed, en met de glimlach, op te volgen.

Vanuit de administratie en het bredere werkveld zijn er ook heel wat mensen die ik wil bedanken. Om te beginnen denk ik aan Sandra Schillemans en Sarah Geens van het Opleidingsinstituut van de Federale Overheid. Hun interesse, aanmoediging en hulp heeft ervoor gezorgd dat dit onderzoek haar weg kon vinden doorheen de instellingen van de federale publieke sector. Verder wil ik alle personen bedanken die ik heb mogen interviewen in het kader van dit doctoraat. Dankzij hen heb ik inzicht verworven in de hele context van de case, wat zowel voor mezelf als voor het onderzoek verrijkend was. Daarnaast wil ik natuurlijk ook alle PUMPers van harte bedanken voor de steun in het doctoraatsproject en voor het invullen van de talrijke en meestal lange vragenlijsten die ze van mij ontvingen. Zonder hen had dit doctoraatsproject niet succesvol beëindigd kunnen worden.

Naast de steun vanuit de professionele omgeving heb ik ook heel wat steun uit mijn sociale en familiale omgeving mogen ontvangen. Voor mij belangrijk om door te zetten op momenten dat je eraan twijfelt, om je te helpen ontspannen of je gewoon het gevoel te geven dat er rondom je mensen zijn die, ook al hebben ze misschien geen idee waar je mee bezig bent, achter je staan en je steunen voor alles wat je onderneemt. Zij kennen niets over je werk, maar ze kennen wel de persoon die het werk levert, en dat is minstens even belangrijk. Bij deze wil ik dan ook graag van de gelegenheid gebruik maken om deze mensen te bedanken. Ten eerste mijn ouders om me steeds te hebben gesteund en te hebben aangemoedigd om te studeren en te werken. Ze hebben altijd achter mij gestaan bij de keuzes die ik gemaakt heb en ik weet dat ik altijd bij hen terecht zal kunnen. Hiernaast wil ik ook mijn broers, Laurent en Marc, en mijn zus, Marie-Rose, hartelijk bedanken. Ieder heeft mij op zijn/haar manier steeds gesteund in alles wat ik onderneem, in moeilijke momenten op het werk of privé. Naast familie wil ik ook heel wat vrienden bedanken. Iedereen die mij kent, weet dat sport voor mij van levensbelang is. Sport en werk zijn voor mij communicerende vaten en een uitdaging heb ik in beide domeinen nodig. Zo wil ik mijn vrienden van de Sint-Truidense Reddingsclub, van de Universitaire Zwemploeg en de Universitaire Taekwondploeg bedanken voor de kameraadschap, de leuke momenten, de afleiding, maar ook voor de karaktervorming die eenmaal gepaard gaat bij de dikwijls zware trainingsarbeid. De personen van die clubs die dicht bij mij stonden, weten dat ik hun steun en vriendschap altijd gewaardeerd heb en hiervoor wil ik hen dan ook bedanken. Verder wil ik ook de vrienden bedanken die ik heb overgehouden uit mijn studententijd.

Eén vriend verdient een bijzonder woord van dank. Onze levens lopen sinds de kleuterklas parallel en het is iemand die al jarenlang dicht bij mij staat en mij meermaals heeft getoond wat echte vriendschap is: Kris Termonia dank ik voor alle onvoorwaardelijke steun en de jarenlange vriendschap op alle mogelijke momenten.

Last but not least, wil ik Evelyne bedanken. Ook al stapte zij in mijn leven op het moment dat dit onderzoek zo goed als afgerond was, toch verdient ze hier een groot woord van dank om mij weer te doen herinneren aan dat wat echt belangrijk is in het leven.

Bruno

Leuven, 21.04.2009

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Inhoudsopgave	4
Hoofdstuk I. Inleiding tot het onderzoek.....	10
§ 1. Situering	10
§ 2. Onderzoeksvragen en onderzoeksplan	11
Hoofdstuk II. Transfer van opleidingen binnen organisaties: een theoretische afbakening van het onderzoek.....	13
§ 1. Transfer	13
1.1. Kennis, vaardigheden, attitudes en competenties.....	13
1.2. Het concept ‘transfer’	15
1.3. Types transfer	18
1.4. Wat betekent kennis ‘gebruiken’?.....	19
1.4.1 Gebruik en types van gebruik.....	19
1.4.2 Mogelijke redenen voor niet-gebruik	23
1.5. Theoretische modellen van transfer	27
1.6. Stand van zaken inzake onderzoek naar transfer	33
1.7. Conclusie	35
§ 2. Transfer in context	36
2.1. De basisprincipes van de open systeemtheorie	37
2.2. De rationaliteit van de open systeemtheorie	40
2.2.1 Individuele vs. organisationele doelstellingen	40
2.2.2 De dynamische relatie tussen omgeving en organisatie.....	42
2.3. Een holistisch theoretisch kader	44
2.4. Besluit.....	46
Hoofdstuk III. Case: het ‘Public Management Programme’	47
§ 1. Inleiding	47
§ 2. De keuze voor een casestudie.....	48
2.1. Verantwoording van de geselecteerde case.....	48
2.2. Analysepunten	50
2.3. Dataverzameling met betrekking tot de case.....	50
2.4. Specifieke methodologische bias: de betrokkenheid van de onderzoeker ...	54
§ 3. Historiek Public Management Programme	58

3.1.	Ontstaan van het PUMP	58
3.2.	Belangrijkste wijzigingen van/aan het PUMP	61
3.2.1	Inleiding	61
3.2.2	Wijziging in verwachtingen	62
3.2.3	Ontkoppeling van PUMP met de Copernicushervorming.....	63
3.2.4	Feitelijke aansturing en budget	64
3.2.5	Selectie van de kandidaten	65
3.2.6	Invoering van het systeem van gecertificeerde opleidingen	66
3.3.	Historisch overzicht.....	71
3.4.	Betrokken actoren	72
3.4.1	Politieke actor.....	72
3.4.2	Administratie.....	74
3.4.3	De Universiteiten.....	78
3.4.4	De deelnemers	79
3.4.5	Onderlinge verhoudingen.....	80
§ 4.	Opleidingsprogramma	84
4.1.	Inhoud.....	84
4.2.	Onderwijsdoelstellingen.....	85
§ 5.	Doelgroep en selectie	93
5.1.	Doelgroep	93
5.2.	Selectie van de kandidaten	94
5.2.1	Selectieprocedure 2001 – 2005	94
5.2.2	Selectieprocedure 2005 – 2007	97
5.3.	Resultaten van de selectieprocedure	98
5.3.1	Scores bij de U.L.B.	98
5.3.2	Scores bij de K.U.Leuven	100
5.4.	Overzicht van de deelnemers	102
5.4.1	Aantal kandidaten.....	102
5.4.2	Leeftijdsverdeling.....	103
5.4.3	Verdeling over de organisaties.....	104
5.4.4	Genderverhouding.....	105
§ 6.	Conclusie.....	106
Hoofdstuk IV.	Reactieniveau	110
§ 1.	Theoretische argumentatie	110

§ 2.	Meetinstrument.....	110
2.1.	Tevredenheid meten bij de Nederlandstalige deelnemers.....	111
2.2.	Tevredenheid meten bij de Franstalige deelnemers	112
§ 3.	Resultaten	113
3.1.	Tevredenheid van de Nederlandstalige PUMPers.....	113
3.1.1	Algemeen beeld en meest opvallende aspecten	113
3.1.2	Tevredenheid per generatie over de modules heen	116
3.1.3	Algemene evaluatie van het concept van iedere module	119
3.1.4	Evaluatie per beoordeelde categorie	120
3.2.	Tevredenheid van de Franstalige PUMPers over de jaren heen.....	122
3.2.1	Algemeen beeld en meest opvallende aspecten	122
3.2.2	Algemene evaluatie van het concept van iedere module	125
3.2.3	Evaluatie per beoordeelde categorie	126
§ 4.	Evaluatie van het PUMP door OFO	128
4.1.	Resultaten enquête deelnemers	128
4.2.	Resultaten enquête P&O-directeurs / opleidingsverantwoordelijken	129
4.3.	Besluit.....	130
§ 5.	Conclusie.....	130
Hoofdstuk V.	Leerniveau	133
§ 1.	Theoretische argumentatie	133
§ 2.	Opmaak van het meetinstrument.....	133
§ 3.	Resultaten gesloten vragen.....	142
3.1.	Respons	142
3.2.	Betrouwbaarheid van de schalen.....	143
3.3.	Een vergelijking van de perceptie van kennis.....	145
3.4.	Een vergelijking van de perceptie op competenties	149
§ 4.	Resultaten open vragen	151
4.1.	Nulmeting 2007	151
4.1.1	Presentatietechnieken, leiderschaps- en groepsvaardigheden.....	151
4.1.2	Eigenheid van de publieke sector.....	152
4.1.3	Omgeving van de publieke sector	152
4.1.4	Strategisch management en de functionele managementdomeinen.....	153
4.2.	Tweede meting 2007	153
4.2.1	Presentatietechnieken, leiderschaps- en groepsvaardigheden.....	153

4.2.2	Eigenheid van de publieke sector.....	154
4.2.3	Omgeving van de publieke sector.....	154
4.2.4	Strategisch management en de functionele managementdomeinen.....	155
4.3.	Eigenlijke meting 2006.....	155
4.3.1	Presentatietechnieken, leiderschaps- en groepsvaardigheden.....	155
4.3.2	Eigenheid van de publieke sector.....	155
4.3.3	Omgeving van de publieke sector.....	156
4.3.4	Strategisch management en de functionele managementdomeinen.....	156
4.4.	Nulmeting 2008.....	156
4.4.1	Presentatietechnieken, leiderschaps- en groepsvaardigheden.....	156
4.4.2	Eigenheid van de publieke sector.....	157
4.4.3	Omgeving van de publieke sector.....	157
4.4.4	Strategisch management en de functionele managementdomeinen.....	157
§ 5.	Besluit.....	158
Hoofdstuk VI.	Transfer en condities voor transfer.....	159
§ 1.	Het meten van transferbelemmerende en -bevorderende condities.....	159
1.1.	Historiek van de LTSI.....	159
1.2.	Ontwikkeling en kenmerken van de LTSI.....	161
1.3.	Cross-culturele geldigheid.....	165
1.4.	Kritiek op de LTSI en alternatieve meetinstrumenten.....	166
1.4.1	Kritieken.....	166
1.4.2	Andere meetinstrumenten.....	168
§ 2.	De ontwikkeling van een meetinstrument voor de transfer van PUMP in de Belgische publieke sector.....	169
2.1.	Kwalitatieve test van de LTSI-factoren.....	169
2.1.1	Methode.....	169
2.1.2	Resultaten per factor.....	171
2.1.3	Discussie.....	174
2.1.4	Conclusie van de kwalitatieve test.....	177
2.2.	Vertaling en ontwerp van het instrument.....	177
2.3.	Pre-test van de vragenlijst.....	178
§ 3.	Resultaten van de survey.....	179
3.1.	Beschrijvende resultaten.....	179
3.1.1	Respons.....	179

3.1.2	Reden inschrijving.....	180
3.1.3	Contact met andere pumpers	181
3.1.4	Werksituatie	182
3.1.5	Deelname aan projecten	185
3.1.6	Transferbevorderende impulsen vanuit de organisatie.....	189
3.1.7	Gepercipieerd nut van de opleidingsonderdelen	191
3.1.8	Functie.....	193
3.1.9	Conclusie.....	194
3.2.	Enkele significantietesten.....	195
3.2.1	Significantie met geslacht	195
3.2.2	Significantie met taalgroep.....	196
3.2.3	Significantie met PUMP-generatie.....	196
3.2.4	Besluit.....	197
3.3.	Factoranalyses	197
3.3.1	Eerste exploratieve factoranalyses	197
3.3.2	Gehele exploratieve factoranalyse	206
3.3.3	Confirmatorische factoranalyse.....	219
3.3.4	Beschrijvende resultaten van de factoranalyse.....	223
3.4.	Meervoudige regressie-analyses	230
3.4.1	Afhankelijke variabele: mate waarin PUMP-inzicht gebruikt wordt in dagdagelijks werk.....	230
3.4.2	Afhankelijke variabele: PUMP als een carrièretroef.....	234
3.4.3	Afhankelijke variabele: PUMP als reflectiekader.....	236
3.4.4	Afhankelijke variabele: zelfvertrouwen	237
3.5.	Structural Equation Model	238
3.6.	Analyse van de laatste opmerkingen en bedenkingen.....	241
§ 4.	Besluit.....	243
Hoofdstuk VII.	Terugkoppeling naar de onderzoeksvragen en het theoretisch model	245
§ 1.	Inleiding	245
§ 2.	Bevindingen uit de case, het reactie- en het leerniveau	245
2.1.	Omgeving en input.....	246
2.1.1	Betrokkenheid actoren.....	246
2.1.2	Externe consistentie.....	247
2.1.3	Definiëring behoeftes en doelstellingen: macro, meso, micro	249

2.1.4	Instroming deelnemers	250
2.2.	Throughput	250
2.2.1	Inhoud van het programma	250
2.2.2	Coördinatie van de opleiding	251
2.3.	Output	252
2.3.1	Reactieniveau	252
2.3.2	Leerniveau	253
2.3.3	Netwerking	253
§ 3.	Eerste onderzoeksvraag	253
§ 4.	Tweede onderzoeksvraag	256
§ 5.	Derde onderzoeksvraag	257
§ 6.	Besluit	258
Hoofdstuk VIII.	Algemene conclusie	259
§ 1.	Inleiding	259
§ 2.	Bijdrage van het onderzoek tot de wetenschap	259
2.1.	Op theoretisch vlak	259
2.2.	Op methodologisch vlak	260
§ 3.	Beperkingen van het onderzoek	262
§ 4.	Suggesties voor verder onderzoek	263
§ 5.	Aanbevelingen voor de publieke sector	264
Literatuurlijst	268
Bijlagen	279
§ 1.	Vragenlijst zelfevaluatie	279
§ 2.	Survey transfer	291
§ 3.	Samenvatting in het Engels	304
§ 4.	Samenvatting in het Frans	306
§ 5.	Lijst doctoraten in de Sociale Wetenschappen	308

Hoofdstuk I. Inleiding tot het onderzoek

§ 1. Situering

De Belgische federale overheid investeerde in 2005 25.936.842 € in opleidingen voor haar werknemers. Indien men bij dit bedrag de kost voor niet-gepresteerde dagen, en het deel van het budget dat van het Opleidingsinstituut van de Federale Overheid komt, bij rekt, komt men aan een totaal van 59.189.729 €, wat 2.34% van de loonmassa is. In 2004 bedroeg dit 2.15% en in 2003 1.72% (Baudet, Elleboode & Dullaers: 2007). Deze investeringen gebeuren niet zomaar. Vanuit theoretisch perspectief is de algemene doelstelling van opleidingen het creëren van een betere fit tussen de capaciteiten van de werknemer en de vereisten van zijn (toekomstige) job. Dit moet op zijn beurt een verhoogde performantie van het individu genereren, en dus onrechtstreeks ook van de organisatie.

Echter, wetenschappelijk onderzoek heeft aangetoond dat het grootste deel van opleidingsinvesteringen voor organisaties verloren gaat (Broad & Newstrom: 1992). Hoewel er geen wetenschappelijke consensus bestaat over het juiste rendement van een opleiding, suggereren de meeste studies dat minstens 50% van de opleidingsinvestering verloren gaat door het onvoldoende gebruik of niet-gebruik van opgedane kennis, vaardigheden en competenties (Burke & Hutchins: 2007). Sommige onderzoekers hebben dit verloren aandeel zelfs geschat op 92% (Awoniyi, Griego & Morgen: 2002). Deze vaststelling creëert een paradox: enerzijds is onderzoek geconfronteerd met de vraag waarom investeringen in opleidingen zouden moeten worden voortgezet? Anderzijds blijven organisaties en wetenschap opleiding beschouwen als een belangrijke strategie in het bewaren en vestigen van een organisationeel competitief voordeel en de performantie van de organisatie (Lim & Morris: 2006). Juist omwille van die paradox tracht men inzicht te krijgen in opleidingseffectiviteit en de variabelen die transfer van opleidingen, oftewel het toepassen op de werkvloer van wat geleerd en verworven is in opleidingen, beïnvloeden. En dit is dan ook de kernkwestie van dit doctoraatsonderzoek.

De studie van 'transfer', een concept dat in de theoretische afbakening van het doctoraat in detail zal worden geanalyseerd, is over het algemeen beperkt gebleven tot de private sector en tot kortlopende opleidingen, zoals opleidingen in computervaardigheden, presentatievaardigheden, enzovoort (Gilpin-Jackson & Bushe: 2007). Dit doctoraat heeft als algemene doelstelling deze beperking te doorbreken door de transfer van opleidingen in

overheidsmanagement te bestuderen: in welke mate gebruiken ambtenaren de opgedane kennis en competenties van langdurige opleidingen? In welke mate laten publieke organisaties dit gebruik toe? Bemerkt dat twee kanten in het verhaal onder de loep worden genomen: die van de medewerker en die van de organisatie. De vraag is welke acties medewerker en publieke organisatie ondernemen om de opleidingsinvestering maximaal te doen renderen?

De case die in dit onderzoek bestudeerd wordt, is die van het Public Management Programme, een programma dat door de federale overheid werd opgestart onder impuls van de Copernicushervorming en met goedkeuring van de toenmalige Minister van Ambtenarenzaken en Modernisering van de Openbare Besturen, Luc Van den Bossche. Deze case wordt in een later hoofdstuk grondig besproken.

§ 2. Onderzoeksvragen en onderzoeksplan

Dit onderzoek is van een verkennende aard en wil een bijdrage leveren tot het wetenschappelijke debat over transfer van een specifiek type opleiding binnen de publieke sector. De ambities zijn:

- Transferbevorderende en -belemmerende condities binnen de publieke sector conceptualiseren;
- Het definiëren van het transferklimaat binnen de Belgisch federale overheid. Het concept transferklimaat zal in een volgend hoofdstuk worden besproken;
- Mechanismen identificeren die transfer beïnvloeden, zowel vóór de opleiding plaatsvindt, als tijdens en na de opleiding. De centrale redenering is dat de manier waarop een opleiding geconcipieerd wordt reeds een impact zal hebben op de effecten die diezelfde opleiding zal genereren;
- Het wetenschappelijke debat over transfer verbreden door na te gaan wat de definitie van het concept kan betekenen voor langdurige opleidingen in overheidsmanagement;
- Adviesverlening naar de publieke sector toe wat het bevorderen van de transfer van opleidingen betreft.

Op basis van deze ambities worden volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Welk type transfer van opgedane kennis uit het Public Management Programme vindt er plaats binnen de federale overheid?
2. Welke zijn de transferbevorderende en -belemmerende condities voor het Public Management Programme binnen de federale overheid?
3. Hoe kan, voor het Public Management Programme, het transferklimaat binnen de federale overheid getypeerd worden?

Hoofdstuk 2 zal ingaan op de theoretische afbakening van het onderzoek. Het concept 'transfer' staat hierin centraal. Het theoretisch kader, dat het ganse onderzoek zal oriënteren, wordt eveneens voorgesteld.

Hoofdstuk 3 zal de analyse en de bespreking van de case inhouden. Dit hoofdstuk is onder meer gebaseerd op documentanalyse en een 20-tal diepte-interviews bij de betrokken actoren. De daaropvolgende hoofdstukken zijn gebaseerd op de typologie van Kirkpatrick (1994). Achtereenvolgens wordt de tevredenheid van de deelnemers (hoofdstuk 4), het leerniveau van de deelnemers (hoofdstuk 5) en de transfer van het programma (hoofdstuk 6) besproken. Per hoofdstuk zullen de methodologie, de resultaten en de conclusies worden weergegeven. De typologie van Kirkpatrick zelf zal worden besproken in het theoretische gedeelte.

Hoofdstuk 7 zal een antwoord formuleren op de onderzoeksvragen van het doctoraat.

Ten slotte zal hoofdstuk 8 de algemene conclusie inhouden, alsook suggesties naar de publieke sector toe in verband met de transfer van het Public Management Programme.

Hoofdstuk II. Transfer van opleidingen binnen organisaties: een theoretische afbakening van het onderzoek

Zoals gesteld in de inleiding, heeft dit hoofdstuk tot doel het onderzoek te voorzien van een theoretisch kader. Dit hoofdstuk telt twee grote onderdelen. In het eerste deel wordt ingegaan op de kern van het betoog, namelijk het gebruik van kennis op de werkvloer: wat is de betekenis van het concept ‘transfer’? Welke types zijn er? Welke theoretische modellen van transfer bestaan er? Ook wordt ingegaan op wat transfer juist betekent: wat houdt ‘gebruik’ van kennis namelijk in? De behandeling van deze laatste vraag is voornamelijk gebaseerd op literatuur rond het gebruik van wetenschappelijke kennis in besluitvormingsmodellen.

In het tweede deel wordt transfer in een ruimer theoretisch kader geplaatst, omdat de toepassing van het geleerde plaatsvindt in een organisatie. Duiden waar transfer zich juist afspeelt, levert meer inzicht in het totale kader. De verschillende fasen in het onderzoek worden trouwens weerspiegeld in het theoretisch kader.

§ 1. Transfer

1.1. Kennis, vaardigheden, attitudes en competenties

Gelet op het feit dat transfer handelt over het gebruik van kennis op de werkvloer, is het belangrijk om eerst even stil te staan bij de term ‘kennis’, en eveneens bij de concepten ‘vaardigheden’, ‘attitudes’ en ‘competenties’, die dikwijls hiermee geassocieerd worden (Baert, De Witte & Sterck: 2000):

- *Kennis* verwijst naar wat je kent en begrijpt. In de literatuur wordt er dikwijls een onderscheid gemaakt tussen ‘*tacit knowledge*’ en ‘*explicit knowledge*’ (Ipe: 2003). Het eerste type is kennis die is opgedaan door persoonlijke ervaring, wat betekent dat dit type kennis niet gemakkelijk kan overgedragen worden als de drager van deze kennis niet aanwezig is. *Tacit knowledge* is dus ook moeilijk codeerbaar. Het tweede type kan gemakkelijk gecodeerd en overgedragen worden (Ipe: 2003).
- Een *vaardigheid* verwijst naar het ‘hoe’ van iets. Het gaat over de processen die gebruikt worden om te denken en te handelen.
- Een *attitude* is een waarde en geeft het ‘waarom’ weer. Attitude gaat over de houding die men heeft. Een voorbeeld is bereidheid om resultaatgericht te werken.

- Een *competentie* is een complex begrip dat verwijst naar de combinatie van kennis, vaardigheid en attitude (Baert et al.: 2000). Als men vraagt naar de competentie van een persoon, vraagt men naar de mate waarin de kennis, de vaardigheid en de attitude die bij een bepaalde competentie horen, al dan niet aanwezig zijn. In die zin is een competentie een cluster van elementen die voornamelijk zichtbaar is in gedrag. Daarom is het belangrijk te weten dat een competentie beoordeeld kan worden op basis van gedragsindicatoren.

Gezien het in dit onderzoek zal gaan over opleidingen in overheidsmanagement is het belangrijk te beseffen dat dergelijke opleidingen een hele reeks aan vaardigheden en theorieën bundelen. In het belang van het onderzoek is het noodzakelijk om transfer te bestuderen van de hele opleiding en niet zozeer van één welbepaald onderdeel. Het is, met andere woorden, niet de bedoeling om ieder deelaspect van de opleiding te gaan evalueren op transfer. Dat betekent ook dat de centrale vraag in het doctoraat voornamelijk gericht is op de mate waarin het geheel van kennis dat in de opleiding wordt opgedaan een invloed heeft op de manier waarop men werkt, of met andere woorden: in welke mate men de verworven kennis gebruikt. Wellicht worden er in de opleiding ook attitudes overgedragen of versterkt, maar deze kunnen even goed het onrechtstreeks gevolg zijn van de opleiding in plaats van een directe doelstelling. Dat betekent dat het moeilijker is om de transfer van attitudes te beoordelen. Bovendien, wat competenties betreft, worden deze beschouwd als vormen van gedrag die beïnvloed worden door opgedane kennis, vaardigheden en attitudes. Dat betekent dat transfer van opleidingen tot uiting kan komen in concrete werkwijzen op de werkvloer, maar ook in de competenties van het individu.

Vanuit deze eerste algemene beschouwingen wordt er gekozen om in dit doctoraat voornamelijk te spreken over transfer van kennis, hierbij verwijzend naar het geheel van kennis dat wordt overgedragen. Kennis wordt hier beschouwd als overkoepelende term voor het geheel aan expertise dat men tijdens de opleiding opdoet. Dat heeft als voordeel dat de focus bepaald is op het geheel van de opleiding en dat er niet bij ieder deelaspect een apart debat dient te worden gevoerd over haar transfereffect. Dit zou het onderzoek trouwens te ver leiden.

1.2. Het concept 'transfer'

Het concept 'transfer' dient gesitueerd te worden binnen het geheel aan mogelijke opleidingseffecten. Het dient te worden onderscheiden van het leereffect, de opleidingseffectiviteit en het effect van de opleiding voor de organisationele performantie. Volgend citaat heft alvast een deel van de sluier op:

“The goal of any training program is to impart to individuals a new set of skills, knowledge, behaviors, or attitudes. Training effectiveness refers to the extent to which the stated objectives of training are met. To be specific, training programs are typically evaluated by measuring a number of training and transfer outcomes. Training outcomes are measures gathered during or immediately after training, whereas transfer outcomes are gathered at a later point in time, typically in a different setting” (Quiñones: 1997).

Met andere woorden: de effectiviteit van een opleiding is de mate waarin de doelstellingen van de opleiding worden gerealiseerd. Dit zijn niet de doelstellingen die het individu of de organisatie met de opleiding voor ogen heeft, maar de doelstellingen die het opleidingsprogramma wil realiseren. Natuurlijk is het zo dat als de doelstellingen convergeren de kans op transfer groter wordt. Het leereffect is dan de mate waarin men iets heeft bijgeleerd. Het spreekt dan ook voor zich dat het leereffect een onderdeel is van de opleidingseffectiviteit. Het transfereffect daarentegen wordt beschouwd als de bijdrage van eerder geleerde vaardigheden en/of kennis aan het leren of verwerven van nieuwe kennis en vaardigheden (Newstrom: 1986; Smans: 2005). Maar in een context van beroepsopleidingen wordt volgende definitie door talrijke auteurs aangehaald:

“Transfer of training is the effective and continuing application, by trainees to their jobs, of the knowledge and skills gained in the training - both on and off the job” (Broad & Newstrom: 1992).

Het transfereffect is met andere woorden de toepassing van het geleerde op de werkvloer. Hierin dienen een aantal aspecten de nodige aandacht te krijgen. Ten eerste is er het tijdsaspect. Er wordt wel degelijk gesproken over *continuing application*, wat impliceert dat transfer gaat over een vorm van duurzame gedragsverandering mede tot stand gekomen aan de hand van opgedane kennis. Ten tweede heeft transfer betrekking op zowel kennis die is opgedaan op de werkvloer, als kennis die daarbuiten, in opleidingen, wordt opgedaan. In dit

onderzoek zal er enkel op de tweede vorm worden ingegaan. Hierbij is de vergelijkbaarheid van de leersituatie met de werksituatie en de nabijheid van de leersituatie bij de werksituatie van groot belang: hoe groter deze vergelijkbaarheid, hoe gemakkelijker transfer zal zijn. Maar natuurlijk is het creëren van een absolute vergelijkbaarheid tussen leer- en werksituatie complex, waardoor een vertaalslag van de opleiding naar de werkplek snel noodzakelijk wordt. Marini en Genereux (1995) hebben het in deze context over *cross-task transfer* en *cross-context transfer*, zijnde overdracht van het geleerde naar een afwijkende taak of naar een andere situatie.

Naast het leereffect en het transfereffect, kan er vanuit de opleiding ook nog een effect zijn op het organisationele niveau, zoals bijvoorbeeld een productieverhoging. In dat geval is het effect van de opleiding voor de organisatie gunstig. Als de opleiding vanuit het standpunt van het individu daarentegen dient om voornamelijk ander werk te vinden, en de persoon in kwestie daarin slaagt, dan is het effect van de opleiding voor het individu bereikt, maar wellicht niet voor de organisatie. Dit zegt niets over transfer, want de persoon in kwestie kan perfect de opleiding transfereren op zijn nieuwe werkplek.

Gezien de algemene doelstelling van opleiding de verhoging is van de performantie, is het noodzakelijk dat de opleiding getransfereerd kan worden. In die zin is het transfereffect een indicator van de effectiviteit van een opleiding voor de organisationele performantie.

Het onderscheid tussen deze begrippen is belangrijk. Een opleiding kan immers effectief zijn, zonder dat er transfer optreedt, of er kan transfer optreden zonder dat de opleiding effect heeft voor de organisatie. Om het overzicht tussen de verschillende effecten overzichtelijk te maken, wordt er dikwijls gegrepen naar de bekende typologie van Kirkpatrick (1994). Deze typologie, die nochtans kritiek gekregen heeft (zie later), wordt in de literatuur beschouwd als algemeen aanvaard en is ruim gebruikt om opleidingen te evalueren (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland: 1997). De vier niveaus zijn het reactie-, het leer-, het gedrags- en het resultaatniveau. Deze worden achtereenvolgens beschreven.

- *Reactieniveau*: in welke mate zijn de deelnemers tevreden over de opleiding? Het belang van dit niveau ligt erin dat tevredenheid noodzakelijk is om te willen leren, en achteraf te willen transfereren. Het reactieniveau kan gemeten worden door bij de deelnemers na te gaan of de opleiding en de didactische methoden voldeden aan de verwachtingen en de leerdoelstellingen van de opleiding. Het kan inzicht geven in de tevredenheid over de opleidingsinhoud, de gebruikte didactiek, de verhouding tussen

theorie/oefeningen/praktijk/..., de interactie met de docent en de deelnemers, de faciliteiten en de aangeboden informatie (Vanhoven: 2002).

Naast de evaluatie van de opleiding door de deelnemers, is het ook belangrijk om na te gaan wat de tevredenheid is van hun superieuren en andere onrechtstreeks betrokken partijen ten opzichte van de opleiding. Het is in deze context dat de term ‘consistentie’ wordt gebruikt:

“Consistency serves to describe the contingencies between the constituting elements within a curriculum and the congruencies among the various perceptions of a curriculum” (Kessels & Plomp: 1999).

In de literatuur wordt er een onderscheid gemaakt tussen *interne consistentie* en *externe consistentie*. Het eerste heeft betrekking op de structuur van de opleiding. Het gaat over de mate waarin de opleiding zo didactisch geconstrueerd is dat ze in staat is de gewenste kennis en vaardigheden over te brengen bij de deelnemers, zodanig dat er tegemoet kan worden gekomen aan de verwachtingen van de werksituatie. Externe consistentie daarentegen verwijst naar de coherentie tussen de percepties van de verschillende stakeholders over wat het probleem is en hoe het kan worden opgelost, met name hoe de opleiding naar inhoud en vorm aansluit bij de leerverwachtingen van de deelnemers. In die zin moet een curriculum zowel interne als externe consistentie bevatten opdat een opleiding een optimaal effect zou hebben (Kessels & Plomp: 1999).

- *Leerniveau*: De kern van dit niveau is te onderzoeken in welke mate een individu geleerd heeft van een opleiding. Leren is het proces waarbij het competentiereservoir van individuen en/of de hoeveelheid kennis van een groep of organisatie wordt aangepast en dit met resultaten van duurzame aard (Baert et al.: 2000). De bedoeling van een opleiding kan zijn om naast die kennis ook de vaardigheden en de attitudes van de deelnemers te veranderen. Wie niets bijleert, kan niet in staat zijn om iets te transfereren naar de werkvloer. Daarom is het nodig om na te gaan of de deelnemers überhaupt iets hebben bijgeleerd en wat ze nu eigenlijk hebben bijgeleerd. Hiervoor is een pre-test en een post-test noodzakelijk (Kirkpatrick: 1994). De eerste meet hoeveel de deelnemers reeds wisten vóór de opleiding van start ging. Na de opleiding dient er te worden nagegaan wat ze juist hebben bijgeleerd. Het verschil tussen beide testen geeft het resultaat van het leerproces weer. Belangrijk op dit niveau is ook om een

conceptevaluatie te maken van de opleiding: hoever ligt de opleidingssituatie af van de werksituatie, en waar situeert de opleiding zich op het continuüm van ‘*off the job training*’ tot ‘*on the job training*’? Het spreekt voor zich dat het voor dit niveau noodzakelijk is te weten wat de opleiding juist tracht over te brengen: welke competenties, kennis, vaardigheden en attitudes (Vanhoven: 2002)?

- *Gedragsniveau*: dit is het transferniveau: in welke mate gebruikt iemand het geleerde uit de opleiding?
- *Resultaatsniveau*: het betreft hier de effecten die zijn opgetreden ten gevolge van de opleiding op organisatieniveau. Het kan hier bijvoorbeeld gaan om een verhoogde productie, een verbeterde kwaliteit van het werk, een daling van de kosten,...

Om een opleiding in zijn totaliteit te evalueren is het, volgens Kirkpatrick, best om de vier niveaus te testen en dit op twee verschillende tijdstippen, namelijk vóór de opleiding en na de opleiding. Dit om duidelijk te zien of er een effect is opgetreden ten gevolge van de opleiding. Belangrijk is het verband dat Kirkpatrick stelt tussen de niveaus. Hij stelt dat een bepaald niveau meer informatie geeft dan een lager niveau, en bovendien dat positief resultaat op een bepaald niveau noodzakelijk is om positief resultaat op een volgend niveau te genereren. In dit onderzoek zullen de eerste drie niveaus worden geanalyseerd en besproken. Later zullen ook de kritieken op het model van Kirkpatrick worden besproken.

1.3. Types transfer

Er zijn verschillende dimensies die betrekking hebben op transfer: de richting, het complexiteitsniveau en de afstand.

Wat de richting betreft, is er een onderscheid tussen positieve en negatieve transfer. *Positieve transfer* betekent dat de opleiding positief heeft bijgedragen tot de performantie van het individu in de uitoefening van zijn job, terwijl *negatieve transfer* eerder betrekking heeft op een negatieve bijdrage tot de performantie van de job (van der Klink, Gielen & Nauta: 2001). Als positief verwijst naar het succesvol toepassen van het geleerde in de job en negatieve transfer naar het slechter functioneren na de opleiding dan ervoor, is *nultransfer* het behoud van de performantie en heeft de opleiding met andere woorden geen enkel effect gehad op het gedrag van het individu. Om effect te hebben, is het echter van belang dat de opgedane kennis, vaardigheden en attitudes uit de opleiding gegeneraliseerd kunnen worden (*generalization*) naar de jobcontext en dat het over een tijdsperiode heen bestendig kan worden (*maintenance*) (Baldwin & Ford: 1988).

Transfer kan zowel horizontaal als verticaal zijn. *Horizontale transfer* verwijst naar die situaties waarin een bekwaamheid direct van de training kan worden overgedragen naar de werkplek. Dit impliceert dat de leersituatie weinig verschilt van de werksituatie en dat de complexiteit dus beperkt blijft. *Verticale transfer* heeft daarentegen te maken met het feit dat men de opleiding kan toepassen op een groter gamma aan werksituaties. Men vindt met andere woorden uitgebreidere toepassingen van het geleerde (Bergenhengouwen, Mooijman & Tillema: 1994). Horizontale en verticale transfer kunnen bovendien zowel positief als negatief zijn.

Ten slotte, wat de afstand betreft, kan er sprake zijn van verre of nabije transfer. Bij *nabije transfer* vindt toepassing van het geleerde plaats op een klein gebied, of met andere woorden enkel op situaties die sterk gelijken op de opleidingsituatie. In geval van *verre transfer* kan het geleerde gebruikt worden in meer afwijkende situaties die wezenlijk verschillen van de oorspronkelijke leersituatie (Smans: 2005). In die zin spreekt men ook van *low-road transfer*, die ontstaat door het eenvoudig toepassen van een dikwijls herhaalde vaardigheid in een nieuwe context, en *high road transfer*, die ontstaat door te reflecteren over het geleerde en toe te passen in een volledig nieuwe context. Deze vormen van transfer kunnen *forward-reaching* of *backward-reaching* zijn: in het eerste geval tracht men basiselementen van het geleerde toe te passen door te anticiperen naar een nieuwe situatie toe. In het tweede geval zoekt men in een nieuwe situatie naar vroeger opgedane kennis om te gebruiken (Salomon & Perkins: 1989).

Het onderscheid tussen nabije en verre transfer enerzijds en horizontale en verticale transfer anderzijds is in de literatuur niet altijd even duidelijk. De kern van de twee begrippen blijft immers identiek: namelijk het toepassen van het geleerde op een vergelijkbare situatie vs. het toepassen van het geleerde op een afwijkende situatie.

1.4. Wat betekent kennis ‘gebruiken’?

1.4.1 Gebruik en types van gebruik

Uit de definitie van transfer en de bespreking van de verschillende types transfer is het belangrijk op te merken dat er een verschil kan zijn tussen de diverse betekenissen van kennisgebruik. Kennis gebruiken uit opleidingen in overheidsmanagement is wellicht van een andere aard dan het gebruik van kennis uit een opleiding die handelt over bepaalde softwareprogramma's. Dat transfer van de ene opleiding verschilt van transfer van de andere opleiding spreekt dan ook voor zich, evenals van het belang van het tijdsaspect daarin: een

managementopleiding is misschien niet onmiddellijk toepasbaar, in vergelijking met een opleiding presentatievaardigheden? De bedoeling van dit onderdeel is om te reflecteren over wat het betekent om kennis te gebruiken en wat het betekent om kennis uit een opleiding overheidsmanagement te gebruiken. In de literatuur over transfer wordt dit debat nauwelijks of niet gevoerd. Zoals zal blijken wordt er hier geput uit literatuur over het gebruik van kennis bij beleidsvorming.

Opleidingen in overheidsmanagement zijn over het algemeen academisch van aard en bijgevolg gebaseerd op resultaten van wetenschappelijk onderzoek. In de literatuur bestaan er verschillende theorieën over het gebruik/niet-gebruik/ondermaats gebruik van kennis en wetenschappelijke informatie door beleidsmakers bij beleidsvorming. De vraag die men zich stelt is hoe en met welk doel kennis uit onderzoek gebruikt wordt in besluitvorming. Deze theorieën leveren nuttig inzicht in het gebruik van kennis in overheidsmanagement door afgestudeerde deelnemers in hun organisatie en kunnen het debat over dergelijk kennisgebruik verbreden.

Eerst en vooral dient er te worden stilgestaan bij het ‘gebruik’ van informatie en kennis. Wat houdt dit gebruik in en welke types gebruik bestaan er? Caplan maakt een onderscheid tussen ‘conceptueel gebruik’ en ‘instrumenteel gebruik’ van kennis. *Instrumenteel* gebruik handelt over het dagdagelijks gebruik van kennis in allerlei handelingen die van minder groot belang zijn. *Instrumenteel* gebruik heeft in het perspectief van besluitvorming dan eerder betrekking op ‘*micro-level decisions*’ of kleine incrementele beslissingen. *Conceptueel* gebruik daarentegen is het gebruik van kennis in belangrijke beslissingen, die een grote impact hebben (Caplan: 1979). Weis gaat verder dan Caplan en identificeert 7 mogelijke vormen van kennisgebruik. Zij stelt dat het gebruik van kennis dikwijls niet gelijk staat aan het gebruik van specifieke data op specifieke beslissingen. Met andere woorden: een direct verband tussen kennis en gedrag in het geval van opleidingen in overheidsmanagement is misschien niet te identificeren. Volgens haar lijkt het indirect gebruiken van kennis, als een vorm van ideeën en informatie, veel frequenter voor te komen (Neilson: 2001). De 7 mogelijke betekenissen van ‘gebruik’ worden hieronder opgesomd. Bemerkt wel dat deze typologie, die betrekking heeft op het gebruik van wetenschappelijk onderzoek door beleidsmakers hier wordt toegepast op de problematiek van transfer:

- *Kennisgestuurd*: het gebruik van kennis op een basisniveau, voor het nemen van eenvoudige beslissingen. Dit komt overeen met het instrumenteel gebruik van kennis, zoals gedefinieerd door Caplan. Kennisgestuurd gebruik van kennis en informatie lijkt

voornamelijk voor te komen bij situaties van nabije transfer, waar de vertaalslag naar de werksituatie gering is.

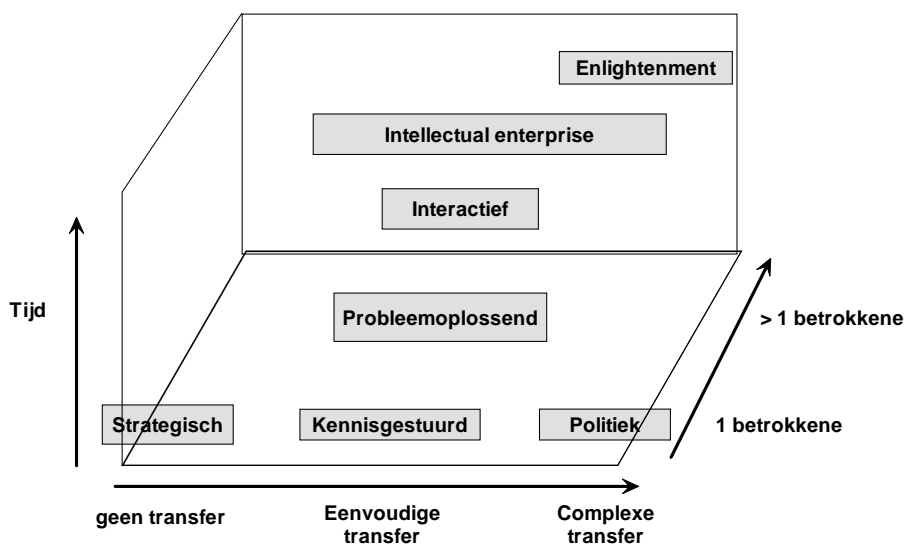
- *Probleemoplossend:* er is een overeenstemming tussen deelnemer en hiërarchie/collega's over de oplossing van het gedefinieerd probleem. Kennis wordt aangewend om dit probleem op te lossen. Dit impliceert dat er op voorhand reeds werd nagedacht over hoe bepaalde kennis moet worden opgedaan en vervolgens aangewend om een vooraf wel gedefinieerd probleem op te lossen. Bemerkt hier de relatie met het concept 'externe consistentie', dat verwees naar de coherentie tussen de percepties van de verschillende stakeholders over wat het probleem is en hoe het kan worden opgelost. Net zoals met kennisgestuurd gebruik van informatie is er hier min of meer een directe relatie te bespeuren tussen kennis en gedrag.
- *Enlightenment:* Door de accumulatie van kennis zal het beleid op termijn beïnvloed worden doordat men systematisch met deze nieuwe kennis wordt geconfronteerd door afgestudeerde deelnemers. Deze vorm van gebruik gaat ervan uit dat transfer pas kan plaatsvinden nadat er een vorm van cultuurverandering heeft plaatsgevonden in de organisatie ten gevolge van de instroom van een nieuwe generatie mensen die nieuwe inzichten willen toepassen. Dat betekent in dit geval ook dat transfer plaatsvindt door een groep, en minder door een individu, en dat het tijdsaspect een grote impact heeft. De relatie tussen kennis en gedrag is minder eenduidig.
- *Politiek:* het gebruik van kennis om een beslissing kracht bij te zetten. Men kan hier veronderstellen dat transfer van kennis niet zozeer in gedrag tot uiting komt, maar eerder wordt aangewend in argumentatie of reflectie. Dit lijkt een ander type transfer te zijn in vergelijking met loutere toepassing van kennis.
- *Strategisch:* het opvragen van extra kennis om een beslissing uit te stellen. Dit gaat niet over transfer van kennis, maar over het bewust niet transfereren van kennis. Men gebruikt dus de kennis uit een eerste opleiding niet, omdat men stelt extra opleidingen nodig te hebben om transfer uiteindelijk te kunnen laten plaatsvinden. Zo kan men bijvoorbeeld stellen dat men gekant is tegen de implementatie van een bepaald instrument in de organisatie, waar men een opleiding over gevolgd heeft, en om de implementatie uit te stellen, poneert men extra opleiding nodig te hebben om het te kunnen laten plaatsvinden.
- *Interactief:* er is sprake van competitie tussen verschillende informatiebronnen, in dit geval tussen iemand die de opleiding gevolgd heeft en iemand die ze niet gevolgd heeft. Men is hier op zoek naar de meest bruikbare informatie (en wellicht

gemakkelijkste transfereerbare), ook al is die niet gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek. Er is dus sprake van competitie tussen verschillende informatiebronnen. Wellicht speelt de machtspositie van het individu hier ook een rol.

- *Intellectual enterprise*: het voeren en gebruiken van kennis is slechts één van de mogelijke paden die men kan volgen om een beslissing te nemen. Men kan hier beslissen om kennis te gebruiken of niet te gebruiken, afhankelijk van de situatie. In dit geval hangt transfer erg af van de situationele context, en is transfer geen systematische handeling.

Algemeen kan er gesteld worden dat deze 7 vormen van kennisgebruik worden beïnvloed door drie dimensies, nl. tijd, het aantal betrokkenen en de complexiteit van transfer. Op basis van onderstaande figuur worden de verschillende vormen op de drie dimensies getoond. Zo is bijvoorbeeld kennisgestuurd gebruik van kennis een eenvoudige transfer (nabij), door één persoon geïnitieerd en relatief kort na de opleiding. *Enlightenment* daarentegen, bovendien als belangrijkste benoemd, vindt plaats na verschillende generaties, dus na verloop van tijd en door meerdere personen. Dit type transfer beoogt een wijziging van cultuur en manier van werken, wat dus een complexere vorm van transfer is, gezien het gaat over het effect van kennisaccumulatie over langere tijd (Neilson: 2001). Vanuit dat perspectief zou het kunnen betekenen dat transfer slechts plaatsvindt nadat verschillende generaties deelnemers een opleiding gevolgd hebben. De verschillende vormen zijn natuurlijk ideaaltypisch afgebeeld. Interactief gebruik van kennis kan bvb. ook vroeger in de tijd gebeuren.

Figuur 2.1. Types gebruik van kennis



Het zal voor dit onderzoek belangrijk zijn om na te denken hoe transfer van het Public Management Programme eruit ziet. In die zin is het eenduidig vaststellen van transfer wellicht niet altijd even eenvoudig, en bovendien maakt bovenstaande figuur duidelijk dat groeps- en organisatieprocessen een impact kunnen hebben op transfer.

1.4.2 Mogelijke redenen voor niet-gebruik

Naast de vraag *wat* gebruik van kennis is en welke vormen er zijn, dringt zich de vraag op *waarom* kennis gebruikt, weinig of niet gebruikt wordt. Ook dit is van belang voor het debat over transfer, want indien kennis onvoldoende gebruikt wordt, is het interessant te weten wat de mogelijke oorzaken daarvan zouden kunnen zijn. Uit onderzoek blijkt immers dat organisaties en beleidsmakers deels ongevoelig zijn voor relevante informatie. Dat betekent niet dat relevante informatie niet gebruikt wordt, maar wellicht onvoldoende (Amara, Ouimet & Landry: 2004). Feldman en March nemen hier een erg expliciet standpunt over in:

“It is possible, on considering these phenomena, to conclude that organizations are systematically stupid. There is no question that organizational processes are sometimes misguided and that organizational procedures are sometimes incomprehensibly inattentive to relevant information” (Feldman & March: 1981).

1.4.2.1 Groepsprocessen

Een eerste groep redenen waarom kennis onvoldoende gebruikt zou kunnen worden, heeft betrekking op groepsprocessen. In de voorgaande paragraaf werd het belang van groepsprocessen reeds impliciet aangehaald. Hieronder wordt er even stilgestaan bij een aantal transfer- belemmerende groepsprocessen. De eerste handelt over de invloed van iemands status. Uit sociaalpsychologisch onderzoek blijkt dat iemand met een diverse mening er voornamelijk in slaagt de groep deze mening te laten aanvaarden als zijn status het hem toelaat. Met andere woorden: de status van de persoon kan belangrijker zijn dan het waarheidsgehalte van de mening (Nemeth: 1992). Dit kan implicaties hebben voor transfer, want iemand met nieuwe kennis kan bepaalde traditionele werkpatronen willen doorbreken en hiervoor is argumentatie bij teamgenoten wellicht van belang. Als zijn status het hem toelaat, zal hij meer effect genereren dan als hij niet de nodige status geniet.

Een tweede groepsproces legt de nadruk op de tegenstelling meerderheid vs. minderheid. Mensen hebben de neiging zich te conformeren met de mening van de meerderheid, omdat ze sneller gaan geloven dat het standpunt van de meerderheid correct is, en omdat ze niet uit de

groep willen gestoten worden door het vasthouden aan het standpunt van een minderheid (Nemeth: 1992). Opdat de minderheid haar mening zou laten aanvaarden bij de meerderheid, is het belangrijk dat die meerderheid gedurende lange tijd en telkens opnieuw haar mening herhaalt en beargumenteert (Nemeth: 1992). Dat is net hetgeen er gebeurt bij het proces van *enlightenment*.

Een derde frequent genoemd groepsproces is dat van *groupthink*. Groepen hebben de neiging om te praten over zaken die iedereen al weet, in plaats van unieke informatie die bij bepaalde personen zit te gebruiken en te verspreiden onder de leden (Stasser: 1992). Dit kan meerdere redenen hebben: men krijgt de kans niet om nieuwe informatie in de groep te gooien, men wil zich liever conformeren dan het risico te nemen zich te isoleren doordat men andere ideeën uit, enzovoort. De implicatie hiervan op transfer is duidelijk. Dit fenomeen van *groupthink* zorgt ervoor dat de sociale druk voor conformiteit in een groep zodanig groot is, dat een groep er niet meer in slaagt te reflecteren over haar manier van denken en handelen, en eigenlijk de mening van het individuele lid fnuikt (Janis: 1982; Finchman & Rhodes: 1999; Aldag & Fuller: 1993).

Een laatste groepsproces handelt over de spanning tussen *diversiteit en identiteit* in een groep. Individuen hebben de neiging zich met verloop van tijd te identificeren met een groep. Deze identificatie heeft tot gevolg dat men zich steeds meer ziet en beschrijft als lid van een groep, in plaats van zich te identificeren door de eigen persoonlijke kenmerken te onderscheiden van de andere leden van een groep. En hoe meer iemand zich identificeert als zijnde lid van een groep, hoe meer hij ook zal handelen naar die sociale identiteit (van Knippenberg & Ellemers: 2003). In die zin kan een individu dan ook de doelen van een groep overnemen als de zijne. Als nu blijkt dat een groep een toename in productiviteit of een hogere performantie tot doel heeft, dan kan identificatie met de groep leiden tot de motivatie om goed te presteren, maar dit zal enkel gebeuren als de groep of het individu het gevoel heeft in bepaalde mate controle te hebben over de situatie (van Knippenberg & Ellemers: 2003). In het geval van transfer is dat natuurlijk van cruciaal belang, omdat dat zou kunnen betekenen dat iemand naar een opleiding in overheidsmanagement sturen enkel nuttig zal zijn, als de groep waar die persoon zich mee identificeert, een hogere performantie nastreeft en in de opleiding een middel tot performantieverhoging ziet (cfr. externe consistentie). Maar dat betekent ook dat identificatie met de groep kan leiden tot lagere performantie, als dat het doel van de groep is. Echter, de identificatie van een individu met een groep kan wijzigen doordat hij meer kennis heeft opgebouwd rond een bepaalde materie, in dit geval kennis inzake overheidsmanagement en – beleid. Hij kan hierdoor de diversiteit in de groep laten toenemen, wat een impact kan hebben

op de performantie. Dat wil echter niet zeggen dat die impact negatief is: voor zover de persoon in kwestie niet het gevoel heeft dat hij fundamenteel anders is dan zijn teamgenoten, kan diversiteit een positieve invloed hebben op groepsperformantie (van Knippenberg & Haslam: 2003). De basisredenering is als volgt: de performantie van een teamlid hangt af van wat hij gelooft dat een goed werkend team is. Iemand die gelooft dat een team voornamelijk gevormd wordt door haar homogeniteit, zal gunstiger reageren op gepercipieerde homogeniteit dan op gepercipieerde heterogeniteit. Daarentegen, als iemand vindt dat de groep alleen goed zal functioneren als ze voldoende heterogeen is, dan zal ze gunstig reageren op gepercipieerde diversiteit (van Knippenberg & Haslam: 2003). Voor wat een opleiding in overheidsmanagement betreft, zou men kunnen stellen dat de toegenomen diversiteit in de groep een positief effect kan hebben op haar performantie, als de persoon in kwestie gelooft dat die diversiteit gunstig is voor de groep zelf, en diversiteit dan ook ziet als iets dat meer bijdraagt tot het groepsgehalte dan homogeniteit. Op die manier is de cirkel rond: als men zich identificeert met een groep en men gelooft dat die groep gevormd wordt door haar interne heterogeniteit, dan zal de toegenomen diversiteit ten gevolge van deelname aan de opleiding, een positief effect hebben op het handelen naar de groep toe, en in dit geval is dat misschien wel het doorgeven en het gebruiken van informatie en kennis. Met andere woorden: men zal minder snel geneigd zijn te transfereren als men het gevoel heeft dat door deelname aan de opleiding de diversiteit in de groep, die volgens de persoon in kwestie alleen maar goed werkt omdat ze zo homogeen is, is toegenomen. Het is duidelijk dat deze redering rond perceptie draait, maar wellicht is er naast dit subjectief gegeven ook een objectief aspect. Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt immers dat divers samengestelde groepen op een hoger niveau presteren dan groepen die geen diversiteit hebben. De reden is voornamelijk dat diverse groepen een grote hoeveelheid aan invalshoeken hebben en dat de informatie-uitwisseling in een dergelijke groep omvangrijker is. Zulke informatie-uitwisseling werkt bijvoorbeeld het nemen van creatieve beslissingen in de hand. Bovendien hebben dergelijke groepen meestal meer contact met de wereld buiten de groep, wat extra bevorderlijk is (Ancona & Caldwell: 2004).

Hoewel het niet de bedoeling is om in dit doctoraat in te gaan op specifieke groepsprocessen, zal het concept 'transferklimaat', dat later aan bod komt, deze processen voor een stuk omvatten. Dit klimaat gaat immers over de mate waarin collega's en leidinggevendenden positief staan ten opzichte van veranderingen, en over het aanbrengen en benutten van nieuwe kennis. Indien dit 'klimaat' door de deelnemer positief gepercipieerd wordt, zal hij sneller geneigd zijn te transfereren.

1.4.2.2 *Andere redenen voor niet-gebruik*

In de literatuur worden er nog vijf belangrijke redenen gevonden waarom informatie onvoldoende effectief gebruikt wordt (Van de Walle & Bovaird: 2007). Ten eerste is er een invloed van de manier waarop de informatie zelf is samengesteld. De informatie kan te abstract, te uitgebreid, te complex of onvoldoende toepasbaar zijn. Dit creëert ontoegankelijkheid, met als gevolg dat de informatie niet gebruikt wordt. Dit probleem kan men tegenkomen doordat de vertaalslag die men van de opleiding naar de werkvloer moet maken te groot is. Dit zijn transferbelemmerende factoren die uitgaan van de opleiding zelf. Deze worden later besproken.

Ten tweede heeft de organisatie zelf ook een invloed op het al dan niet gebruiken van informatie. Informatie die beter tegemoet komt aan de noden van de organisatie, heeft een grotere kans om gebruikt te worden. Het verband met transfer van kennis is hier duidelijk: de organisatie zal sneller toelaten dat nuttige kennis gebruikt wordt in acute problemen. Bemerkt hier weer de link met externe consistentie.

Een derde groep factoren heeft betrekking op de relatie tussen de onderzoekers en de beleidsmakers. Ook voor transfer is dit van belang. Een deelnemer van de opleiding die terugkomt naar de werkvloer zal wellicht beter transfereren van zodra hij een goede relatie heeft met de mensen rondom hem. Dit heeft bovendien ook betrekking op de manier waarop informatie doorsijpelt in een organisatie. Door de tijd heen kan kennis stilletjes aan een invloed hebben op de manier waarop mensen handelen (*enlightenment*). Kortom: de werkomgeving heeft een invloed op transfer. Het begrip transferklimaat handelt ook hierover. Een vierde factor is wat men '*two communities explanations*' noemt: dit heeft betrekking op het onvoldoende gebruik van kennis door het feit dat er een culturele kloof is tussen de wereld van het onderzoek en die van het beleid (Caplan: 1979). Ook dit is natuurlijk van belang voor transfer. Als de universiteiten die de opleiding verschaffen onvoldoende contacten hebben met de publieke sector, is het mogelijk dat de kennis van docenten moeilijk effect heeft bij de ambtenaren die de opleiding volgen, omdat deze laatste de opleiding als 'wereldvreemd' of té academisch beschouwen. Zo kan de overgedragen kennis ook fundamenteel wetenschappelijk zijn en niet naar de behoeften van de publieke sector die meer op zoek is naar toegepaste wetenschappelijke kennis.

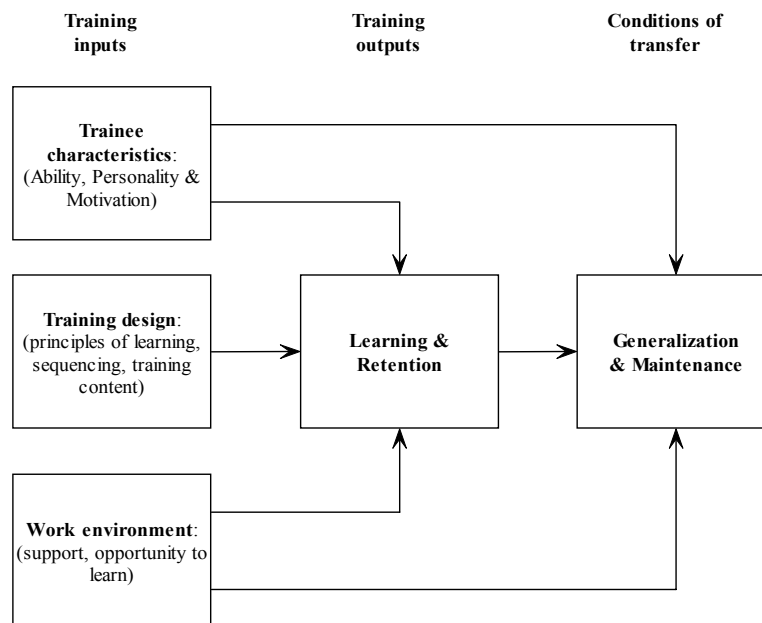
Ten slotte kan het zo zijn dat bepaalde informatie of kennis gebruikt wordt, en andere niet, omdat de besluitvorming simpelweg altijd zo geweest is (Van de Walle & Bovaird: 2007).

Al deze aspecten komen later nog aan bod bij de bespreking van transferbevorderende en transferbelemmerende condities.

1.5. Theoretische modellen van transfer

Doorheen de jaren is er heel wat onderzoek verricht naar transfer en de factoren die transfer mogelijks beïnvloeden. Reeds in 1988 werd er door Baldwin & Ford een theoretisch model voor transfer ontwikkeld. Hun uitgangspunt is dat transfer bepaald wordt door drie basisvariabelen, zijnde kenmerken van de deelnemer, van de opleiding en van de werkomgeving.

Figuur 2.2. Procesmodel voor transfer van Baldwin & Ford



Het idee bij het model is dat de drie onafhankelijke variabelen een rechtstreekse en onrechtstreekse invloed hebben op transfer. Immers, om het geleerde te kunnen transfereren is het van belang om het geleerde effectief aan te leren en te onthouden. Daarenboven hebben eigenschappen van de deelnemers en van de werkomgeving eveneens een directe impact op transfer. Indien er bijvoorbeeld van de hiërarchie geen steun is voor transfer, zal transfer bemoeilijkt worden, zelfs al heeft men het geleerde effectief bijgeleerd en onthouden (Baldwin & Ford: 1988). Belangrijk in dit model is dat men vooral oog heeft voor de condities voor transfer. Het Baldwin – en – Ford – model was van grote invloed op later onderzoek naar transfer, en talrijke studies behouden het onderscheid tussen traineekenmerken, trainingsdesign en werkomgeving. Op basis hiervan zijn er nieuwe modellen ontwikkeld, onder andere het transfermodel van Foxon (1994), van Thayer en Teachout (1995), van Holton (1996) en van Kontoghiorghes (2004).

Foxon (1994) legt in haar model de nadruk op het feit dat de intentie van transfer door het individu belemmerd of gestimuleerd kan worden door individuele en organisationele kenmerken. Zij maakt in haar model op die manier een vergelijking met Lewins krachtenveldanalyse.

Thayer en Teachout (1995) stellen dat transfer op zich niet de uiteindelijke doelstelling is van het leerproces. Zo kunnen gedragsveranderingen worden vastgesteld zonder dat de uiteindelijke jobperformantie verandert, wat nochtans een belangrijke doelstelling van een opleiding is. Bovendien zou men dan verkeerdelijk kunnen concluderen dat transfer niet heeft plaatsgevonden, omdat het niet merkbaar is in de performantie. Dit is een bijzonder belangrijk punt. Het toepassen van de opleiding is vanuit het perspectief van een organisatie niet het eindpunt, wel de verhoging in performantie.

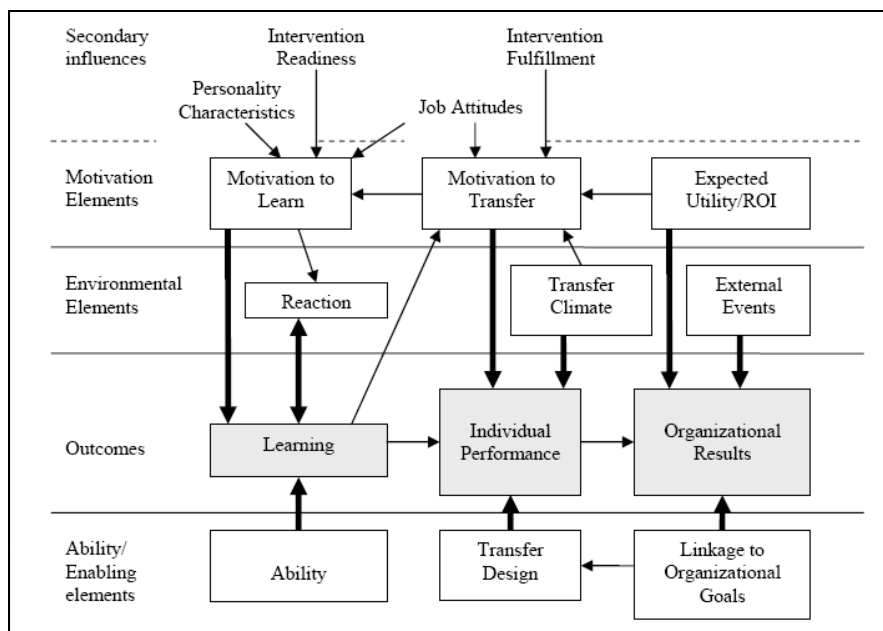
Holton ontwikkelde in 1996 een evaluatiemodel van opleidingen, dat vertrok vanuit een kritiek op het model van de vier niveaus van Kirkpatrick (cfr. supra):

- Kirkpatrick stelt dat inzicht in het reactie-, leer-, gedrags- en resultaatniveau van een opleiding het mogelijk maakt om de effectiviteit van een opleiding te bepalen. Echter, het is duidelijk dat heel wat andere factoren een invloed hebben op de effectiviteit van een opleiding: organisationele, individuele en opleidingsfactoren beïnvloeden de opleidingseffectiviteit vóór, tijdens of na de opleiding zelf. Het model van Kirkpatrick houdt in die zin een belangrijk interpretatierisico in. Als een effect van een opleiding niet is gehaald, kan dat te wijten zijn aan de opleiding zelf, terwijl er andere variabelen meespelen (Holton: 1996; Bates: 2004).
- Er wordt verondersteld dat er een verband is tussen de niveaus. Kirkpatrick stelt dat tevredenheid leidt tot een leereffect, dat dat leereffect leidt tot transfereffect en dat transfereffect leidt tot resultaatteffect. Echter, totnogtoe is er weinig bewijs dat deze niveaus op een dergelijk rechtlijnige manier met elkaar verbonden zijn (Holton: 1996; Bates: 2005).
- Kirkpatrick stelt dat de data op een bepaald niveau een hoger informatiegehalte heeft dan de data op een lager niveau. Zo zou de data van het leerniveau meer informatie opleveren dan de data op het reactieniveau, en bijgevolg van groter belang zijn. Echter, ook dit is nooit bewezen (Bates: 2005).

Holton wilde een evaluatiemodel van opleidingen ontwikkelen dat tegemoet kwam aan deze beperkingen en dat zoveel mogelijk variabelen zou opnemen om de complexiteit van transfer

en haar beïnvloedende variabelen te duiden. Hij deed dit door de wetenschappelijke resultaten van reeds bestaand onderzoek en de respectievelijke theorieën te analyseren (Holton: 1996). Het model dat hij voorstelde, is hieronder terug te vinden.

Figuur 2.3: Evaluation Research Measurement Model (Holton: 1996)



Drie effecten (*‘outcomes’*) worden gedefinieerd vanuit een opleiding: leren, individuele performantie en organisationele performantie. Het leren en de individuele performantie zijn effecten op individueel niveau, en verschillend van organisationele performantie. ‘Individuele performantie’ kan beschouwd worden als het transferniveau, want het is hier dat door het toepassen van het geleerde de performantie van het individu kan toenemen (Holton: 1996). Belangrijke aspecten van het model zijn de volgende (Holton: 1996):

- Hoewel het reactieniveau niet wordt beschouwd als een primair effect, wordt er niet gesteld dat dit geen belangrijke factor is. De tevredenheid van de deelnemers heeft wel een belangrijke modererende rol: wie tevreden is over de opleiding, zal meer gemotiveerd zijn om te leren, én wie positieve leerresultaten haalt, zal meer tevreden zijn over de opleiding. Motivatie om te leren wordt bovendien zelf verder beïnvloed door vier variabelen, te zien in bovenstaand schema. *‘Readiness’* duidt op het feit of de deelnemer al dan niet klaar is om een opleiding te gaan volgen, de mate waarin hij voorbereid is op de opleiding, enzovoort (Holton: 1996).

- De term ‘individuele performantie’ wordt door Holton verkozen in plaats van ‘gedragsniveau’, omdat het eerste breder is. Het wordt rechtstreeks beïnvloed door de motivatie om te transfereren (individueel), het transferklimaat en de transferdesign van de opleiding (de mate waarin de opleiding tegemoet komt aan de werksituatie). Verder zijn er nog een reeks secundaire (aangeduid door de dunne pijlen, bvb. *learning*) en onrechtstreekse beïnvloedende factoren op de individuele performantie (Chen: 2003). Maar ook hier is het duidelijk dat het leerniveau niet de enige factor is die van invloed is op het zogenaamde gedragsniveau.
- Er is sprake van primaire en secundaire onafhankelijke variabelen die van invloed zijn op het model. In het model van Kirkpatrick wordt er voornamelijk vastgehouden aan de typologie van de vier niveaus, zonder uitgebreid in te gaan op mogelijke onafhankelijke variabelen.

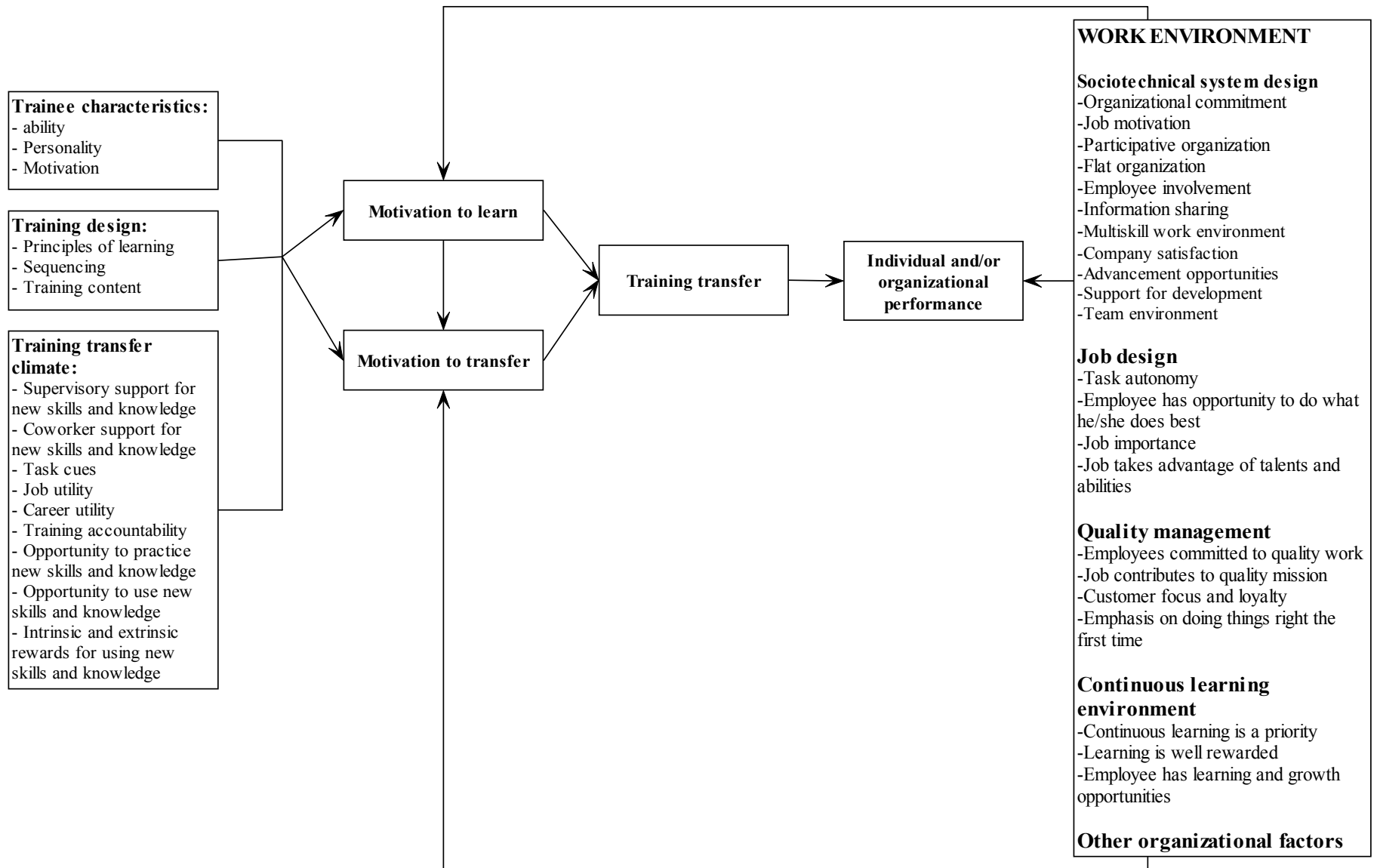
De drie effecten van een opleiding worden beïnvloed door een hele reeks variabelen die in drie hoofdcategorieën worden ingedeeld, zijnde: ‘*ability*’, ‘motivatie’ en de ‘omgeving’, met daarnaast nog een categorie secundaire variabelen.

Kontoghiorghes (2004) concludeerde op basis van een uitgebreid literatuuronderzoek over transfer dat de meeste kenmerken die een invloed hebben op transfer (*self-efficacy*, steun van de hiërarchie, intrinsieke en extrinsieke beloningen, nut van de opleiding,) ingedeeld worden in de klassieke variabelen, nl. ‘werkomgeving’, ‘de structuur en de vorm van de opleiding zelf’ en ‘kenmerken van de deelnemers’ van de opleiding. Hij stelt echter dat de variabele ‘werkomgeving’, zoals gedefinieerd en gehanteerd door de verschillende studies eigenlijk vooral betrekking heeft op wat hij het ‘transferklimaat’ noemt, of het klimaat dat toelaat te transfereren. Deze variabele was ook al terug te vinden in het model van Holton. Echter, Kontoghiorghes wilde voornamelijk een duidelijk onderscheid maken tussen transferklimaat en de algemene organisationele context die eveneens een invloed heeft op het leerproces. Zijn holistische benadering van leereffectiviteit beschouwt dan ook performantie als de link tussen transfer en werkomgeving:

“The more the work environment is conducive to high performance, the more the trainee will believe that his or her learning efforts will result in an attainable and desirable outcome. This in turn will translate into higher levels of motivation to learn during training and motivation to transfer learning back to the job” (Kontoghiorghes: 2004, 213).

Het model is terug te vinden in onderstaande figuur. Er werd empirische ondersteuning gevonden voor de opsplitsing tussen werkcontext en transferklimaat (Kontoghiorghes: 2004). Wat transferklimaat betreft, worden er 5 verschillende klimaten onderscheiden (Kirkpatrick: 1994):

- *Preventing*: men verbiedt het geleerde toe te passen;
- *Discouraging*: zonder te expliciteren, ontmoedigt men toepassing van het geleerde;
- *Neutral*: De deelnemer mag zijn kennis toepassen, maar bij negatief resultaat zal men overgaan naar de eerste twee klimaten;
- *Encouraging*: toepassing van het geleerde wordt aangemoedigd;
- *Requiring*: men ziet erop toe dat het geleerde getransfereerd wordt.



Figur 2.4. Systemic model of learning transfer

1.6. Stand van zaken inzake onderzoek naar transfer

Burke en Hutchins (2007) hebben een integrale literatuurstudie gedaan over de stand van zaken inzake onderzoek naar transfer. Onderstaande drie tabellen geven respectievelijk de stand van zaken weer van het wetenschappelijk onderzoek over de invloed van individuele karakteristieken, opleidingskenmerken en kenmerken van het transferklimaat op transfer.

Tabel 2.1. Overzicht link kenmerken individu – transfer (Burke & Hutchins: 2007)

Variabele	Sterke of matige relatie met transfer	Tegenstrijdige resultaten	Minimaal empirisch onderzoek bestaat	Meer onderzoek is nodig
Cognitieve vaardigheid	X			
Self-efficacy	X			
Pretraining motivatie	X			
Motivatie om te leren			X	X
Motivatie om te transfereren			X	X
Intrinsieke vs. extrinsieke motivatie		X		X
Angst/negatieve affectiviteit	X			
Plichtsgetrouwheid		X		X
Openheid voor ervaringen	X			X
Extrovertheid			X	X
Gepercipieerd nut	X			
Carrièreplanning	X			
Organisationele betrokkenheid	X			
Externe vs. interne locus of control		X		X

Tabel 2.2. Overzicht link opleidingskenmerken – transfer (Burke & Hutchins: 2007)

Variabele	Sterke of matige relatie met transfer	Tegenstrijdige resultaten	Minimaal empirisch onderzoek bestaat	Meer onderzoek is nodig
Behoeftenanalyse			X	X
Leerdoelstellingen	X			
Inhoudsrelevantie	X			
Oefening en feedback	X			
Teveel leren				X
Cognitieve overload				X
Actief leren			X	X
Gedragsmodellering	X			
Error-gebaseerde voorbeelden	X			X
Zelf-management strategieën		X		X
Technische ondersteuning			X	X

Tabel 2.3. Overzicht link werkomgeving – transfer (Burke & Hutchins: 2007)

Variabele	Sterke of matige relatie met transfer	Tegenstrijdige resultaten	Minimaal empirisch onderzoek bestaat	Meer onderzoek is nodig
Strategische link met de organisatie			X	X
Transferklimaat	X			X
Steun leidinggevende	X	X		X
Peer support	X			
Opportunities binnen de organisatie	X			
Controleerbaarheid			X	X

Zoals blijkt is er dus reeds heel wat kwantitatief onderzoek uitgevoerd naar transfer en de variabelen die transfer beïnvloeden. De lijst hieronder geeft een beeld weer van de variabelen die in onderzoek heel wat aandacht hebben gekregen.

Individuele karakteristieken zoals motivatie van de deelnemer en *self-efficacy* blijken uit onderzoek invloed te hebben op transfer (Pidd: 2002). *Self-efficacy* is de mate waarin iemand gelooft dat hij in staat is om een taak tot een goed einde te brengen. Die mate varieert naargelang de persoon in kwestie gelooft dat hij moeilijke taken kan uitvoeren (*level*), naargelang het vertrouwen dat hij heeft om een bepaald niveau van performantie te bereiken (*strength*) en de mate waarin hij gelooft dat hij het geleerde kan toepassen op een veelheid aan situaties (*generality*) (Quiñones & Holladay: 2003). De eerste twee dimensies, namelijk *strength* en *level* werden reeds uitvoerig onderzocht. Quiñones en Holladay vonden verder nog ondersteuning voor de hypothese dat er een band is tussen transfer en *self-efficacy generality*, hoewel *self-efficacy* op zich geen rechtstreeks verklarende variabele bleek te zijn. Naast deze individuele kenmerken werden ook nog onderzocht: de invloed van de perceptie van de deelnemers op transfer (Lim & Johnson: 2002) en het verband tussen het gepercipieerde nut van de opleiding door de deelnemer op transfer (Ruona: 2002).

De *pre-training environment* bleek eveneens een impact te hebben op de transfer: immers, een omgeving waar de motivatie om te leren groot is, zal een positieve invloed hebben op transfer, net als de inschatting van de *self-efficacy* van het individu (Quiñones: 1995). Ook blijkt het ontwerp van de opleiding een positieve invloed te hebben op transfer (Pidd: 2002). Dit is logisch, omdat naarmate de opleiding beter beantwoordt aan de verwachtingen en de doelstellingen die de organisatie heeft ten opzichte van de opleiding, transfer vergemakkelijkt wordt. Kenmerken van opleidingen werden onder andere onderzocht door Broad en Newstrom (1992). Ook het effect van leren op de werkvloer op transfer werd bestudeerd

(Ford: 1992). Daarnaast werd onderzocht wat het effect van een opleiding, die verzorgd werd door een externe opleidingsinstelling, is op transfer (Paek & Hawley: 2006).

In de literatuur blijkt er verder consensus te bestaan over het belang van het transferklimaat en de werkomgeving om opleidingen effectief te kunnen transfereren naar de werkplek (Foxon: 1993; Baldwin & Ford: 1988; Broad & Newstrom: 1992; Pidd: 2002; Awoniyi, Griego & Morgan: 2002; van der Klink, Gielen & Nauta: 2001; Clarke: 2002; Ford, Quiñones, Sego & Sorra: 1992; Gumuseli & Ergin: 2002). Wat ‘werkomgeving’ betreft, is er onder andere ondersteunend wetenschappelijk bewijs voor variabelen als steun van de hiërarchie en van collega’s (Pidd: 2002), en voor coaching in het algemeen (Olivero, Bam, Kopelman: 1997).

1.7. Conclusie

Hoewel het concept ‘transfer’ op zich eenvoudig te definiëren is, heeft de bespreking van de term in dit onderdeel duidelijk gemaakt dat het gebruik van kennis niet eenduidig te beschouwen is. Ten eerste is het ‘gebruik van kennis’ een vage omschrijving van wat transfer is. Het gebruik kan immers multiple vormen hebben, gaande van rechtlijnige toepassingen van welbepaalde opleidingsonderdelen tot *enlightenment*. In het debat over transfer van het Public Management Programme moet dit nauw in het oog worden gehouden. Voor dit onderzoek zullen de verschillende types van transfer en gebruik van kennis worden meegenomen om uiteindelijk na te kunnen gaan wat beiden in dit onderzoek betekenen. Concreet betekent het dat de basisdefinitie van transfer ook hier wordt bewaard, maar dat er wordt nagegaan hoe het voor dit onderzoek verder kan worden gespecificeerd.

Ten tweede is het belangrijk in het oog te houden dat er veel redenen kunnen zijn waarom opleidingen niet getransfereerd worden. De redenen kunnen te maken hebben met bepaalde gewoonten op de werkvloer, groepsprocessen, de kwaliteit van de opleiding, een te magere leerniveau, enzovoort. De theoretische modellen en de stand van het wetenschappelijk onderzoek lijken op dat vlak consensus te hebben gevonden in het feit dat er drie clusters basisvariabelen zijn die transfer bevorderen, dan wel belemmeren. Deze zijn het individu, het transferklimaat en de mate waarin de opleiding aansluit bij de praktijk. Dat deze clusters zelf nog verschillende variabelen omvatten, komt duidelijk aan bod in deze modellen en in de bespreking van de redenen waarom opleidingen al dan niet gebruikt zouden worden. Het belang van deze modellen ligt voornamelijk in de typologisering van de belangrijkste transferbelemmerende en –bevorderende condities. Dit maakt het wetenschappelijke debat overzichtelijker en geeft de mogelijkheid het onderzoek te focussen, zonder zich te verliezen in alle mogelijke redenen die transfer al dan niet veroorzaken. Het model dat verder gebruikt

zal worden, is het model van Holton, maar dit zal in een later hoofdstuk verder worden besproken.

Ten derde is het belangrijk te beseffen dat transfer een belangrijke stap is tussen het leerproces en de performantie. Vanuit die optiek is transfer niet het eindstation, maar een noodzakelijk tussenstation om te kunnen spreken van een positief effect van de opleiding op de organisationele performantie. Ook dit is belangrijk om te beseffen en om het belang van transfer niet te onderschatten, maar ook niet te overschatten.

§ 2. Transfer in context

Transfer speelt zich niet af in een organisationeel vacuüm. Opleidingen dienen beschouwd te worden als ondersteuning voor organisationele doelstellingen en strategieën. Er is wetenschappelijk bewijs voor de stelling dat het strategisch linken van organisationele doelen aan opleiding een positieve invloed heeft op transfer (Burke & Hutchins: 2007). In de theoretische modellen van transfer werd reeds duidelijk gemaakt dat transfer inderdaad niet het eindpunt van een opleiding is.

Het theoretisch kader van dit doctoraat zal zich niet beperken tot een model van afhankelijke en onafhankelijke variabelen. Dit omdat het niet de bedoeling is om nogmaals enkel onderzoek te voeren over de invloed van sommige variabelen op transfer. Wat wel de bedoeling is, is om transfer te bestuderen als fenomeen in een organisationele context, in dit geval die van de federale overheid, en de specificiteit van deze context mee op te nemen in het onderzoek. Dit vergroot de complexiteit, maar laat toe om de case in zijn totaliteit te bestuderen, en niet enkel transfer als fenomeen. Omwille van die reden is het noodzakelijk het concept in te bedden in een ruimer kader dat rekening houdt met (1) de complexiteit en de invloed van de organisationele context en haar belangrijke actoren, (2) de eigenheid van de opleidingssituatie zelf en (3) de wijze waarop transferbelemmerende en –bevorderende factoren werkzaam zijn. Immers, de studie van de context kan inzicht leveren over het opleidingsbeleid van een organisatie en kan in het voortraject van de opleiding, of tijdens de opleiding zelf, reeds mechanismen blootleggen die transfer mogelijks bemoeilijken. Met andere woorden: het bestuderen van de context levert niet alleen inzicht over het transferklimaat van de organisatie, maar levert ook voorspellende kracht over toekomstige problemen in transfer. De vraag kan immers gesteld worden waar transfer mis loopt? Is het vóór aanvang van de opleiding, tijdens, of eerder nadien?

Het is de bedoeling van deze paragraaf om de onderlinge verhouding tussen organisaties, opleidingen en het fenomeen transfer duidelijk te maken, en op die manier te komen tot een holistisch theoretisch kader voor een onderzoek dat verder gaat dan enkel de relaties tussen variabelen. De theorie die gekozen is om transfer te situeren, is de systeemtheorie.

Ondanks de verscheidenheid aan gezaghebbende auteurs (o.a. von Bertalanffy, Katz, Kahn, Thompson, Ackoff), met elk hun eigen accenten, kunnen er in de systeemtheorie een aantal algemene kenmerken worden opgesomd (Harman & Mayer: 1986):

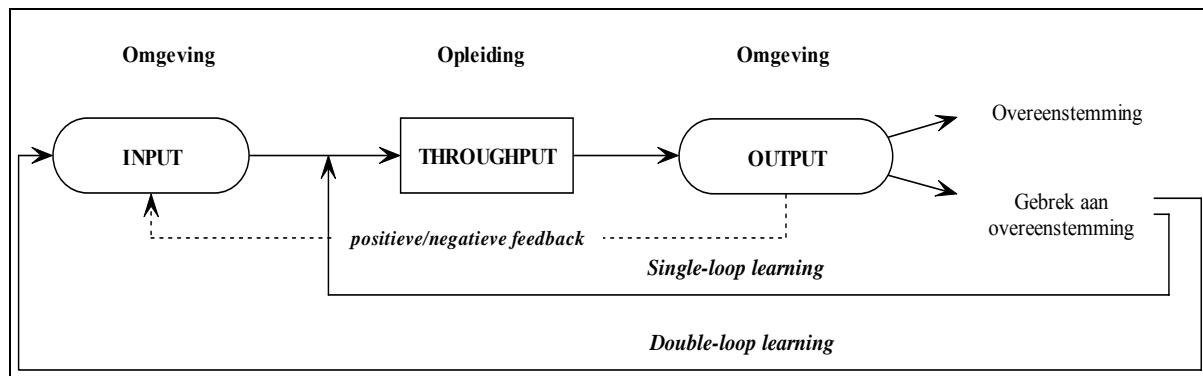
- Een systeem is opgebouwd uit een aantal delen en ieder deel kan maar begrepen worden in relatie tot een ander deel;
- De relatie tussen deze delen is maar belangrijk voor zover het bijdraagt tot het functioneren van het systeem;
- In het systeem is er een potentieel contrast tussen doelstellingen van verschillende elementen;
- De doelen van het systeem kunnen dynamisch (met het oog op evolutie) of eerder statisch (met het oog op het behoud van de status quo) zijn;
- Er is een relatie tussen het systeem en haar omgeving. Het systeem stemt haar doelen af op de omgeving. Deze laatste bezorgt dan weer middelen aan het systeem om te kunnen overleven en haar doeleinden waar te maken.

Deze verschillende elementen van de open systeemtheorie zullen in de rest van dit onderdeel gaandeweg duidelijk worden.

2.1. De basisprincipes van de open systeemtheorie

Het centrale uitgangspunt van de open systeem theorie is dat een systeem in wisselwerking staat met haar omgeving (Von Bertalanffy: 1973). Een systeem kan eender wat zijn: een menselijk lichaam, een organisatie, een industrieel proces. In het kader van dit doctoraat zal een opleiding als open systeem worden beschouwd, waarbij haar grens met de omgeving gevormd wordt door haar input en haar output (Von Bertalanffy: 1973; Gabriel, Fineman & Sims: 2002; de Man & Coun: 1998). Een ‘open systeem’ onderscheidt zich van een gesloten systeem, waarbij in die laatste de opleiding volledig op zichzelf staat. Figuur 5 geeft de opleiding als open systeem weer.

Figuur 2.5. Opleiding als een open systeem (Von Bertalanffy: 1973; de Man & Coun: 1998)



Het basiskenmerk van de open systeemtheorie is dat van het *primaire proces* of het *transformatieproces* (de Man & Coun: 1998): een opleiding staat in contact met haar omgeving, waaruit ze haar input haalt en waarin ze haar output aflevert. Input kan gevormd worden door studenten, marktbehoeften, enzovoort. De output zijn haar producten, zoals afgestudeerde studenten. Dit primaire proces toont de kern van het systeem, namelijk de doelgerichte omzetting van input in output.

Vervolgens is er *de feedback* of *de terugkoppeling*: output kan voor het systeem weer input worden. Deze terugkoppeling kan echter zowel negatief als positief zijn. *Positieve feedback* zorgt voor een versterking van het proces, terwijl *negatieve* zorgt voor een demping van het proces. Negatieve feedback zou automatisch datgene in werking moeten brengen wat ervoor kan zorgen dat het systeem zichzelf kan verbeteren. Met andere woorden: de feedback moet zorgen voor stabilisatie van het systeem, of het nemen van verbeteracties (von Bertalanffy: 1973). Deze redenering is natuurlijk erg rationeel en gaat er rechtlijnig vanuit dat het effect van feedback datgene is wat men ervan verwacht. Het verschil tussen het daadwerkelijke effect en het verwachte effect creëert voor het systeem een leersituatie die ze optimaal moet trachten te hanteren. Dit *leren* is het derde belangrijke kenmerk van de open systeem theorie. Indien een gebrek aan overeenstemming wordt bijgesteld door handelingen die tot veranderingen moeten leiden, is er sprake van *single-loop* leren. *Double-loop* leren daarentegen vindt plaats wanneer het gebrek aan overeenstemming wordt bijgesteld door eerst na te gaan wat de bepalende variabelen zijn, ze te onderzoeken en te wijzigen, en pas daarna over te gaan tot actie. Kortom: het eerste type leren is verbeterend, het tweede is vernieuwend. In de figuur merkt men duidelijk een verschil in tijdstip tussen *single-loop* en *double-loop* leren. *Double-loop* herbegint helemaal vooraan het schema, omdat de vorm van input in zijn totaliteit wordt heronderzocht, alvorens deze in het systeem binnen te halen. Bij *single-loop* is

er geen discussie meer over het type input dat wordt binnengehaald, maar enkel over specificaties van de vorm van input. Het onderscheid tussen de impact van *single-loop* en *double-loop* wordt op die manier gevisualiseerd en duidelijk gemaakt. Het punt is dat bij *single-loop learning* de vorm van input niet meer ter discussie staat, wat bij *double-loop* wel het geval is. Het *single-loop* en het *double-loop* leren zijn beiden vormen van positieve feedback. Het spreekt voor zich dat leren gericht op duurzame verandering naar *double-loop* leren vraagt (Dewulf: 2003).

Vervolgens is er het concept '*universum*'. De omgeving van de opleiding lijkt op het schema alles te zijn, wat niet de opleiding zelf is. Het is duidelijk dat 'alles' op die manier een bijzonder onoverzichtelijk geheel wordt. Echter, de open systeem theorie stelt dat niet alles buiten het systeem onderdeel is van deze omgeving. Het zijn slechts die elementen die in relatie staan tot het systeem die tot de omgeving van de opleiding kunnen worden gerekend. De elementen die niet tot de omgeving behoren en die buiten het systeem bestaan, behoren daarentegen tot het universum (Kunst et al.: 1991). Dit impliceert dat de grens tussen omgeving en opleiding niet exact kan worden vastgelegd. De positie van de grens hangt immers af van de onderzoeksvraag. Een systeem kan worden onderverdeeld in subsystemen, die op zich systemen worden wanneer we enkel een bepaald subsysteem willen analyseren.

Ten slotte valt het onmiddellijk op dat open systemen kwetsbaar en afhankelijk zijn van de omgeving. Zonder de omgeving lijkt de opleiding geen overlevingsmogelijkheid te hebben. Ofwel past ze zich aan aan de omgeving, ofwel gebruikt ze enkel datgene uit de omgeving wat ze nodig heeft om zich te kunnen handhaven. In het eerste geval kan men concluderen dat de stabiliteit van een open systeem afhangt van haar vermogen om interne processen steeds bij te sturen op basis van de informatie uit de omgeving. In het laatste geval tracht ze alles zo stabiel mogelijk te houden en spreekt men van *autopoiesis* (de Man & Coun: 1998). Systemen kunnen dus enkel overleven als ze de input van de omgeving gebruiken, want die zorgt er in eerste instantie voor dat output mogelijk is, en als de throughput voldoende goed loopt om om te gaan met onzekerheden en verstoringen in de omgeving. Dat wil niet zeggen dat dergelijke systemen volledig onverschillig zijn voor de omgeving, maar dat ze eigenlijk enkel datgene opnemen wat nodig is om het systeem te kunnen handhaven en verder te ontwikkelen, indien nodig. Dit laatste is een belangrijk punt, omdat dat wil zeggen dat een opleiding niet overleeft door haar interne efficiëntie van de werkprocessen, maar door het systeem op zich intact te houden. Door deze dynamische balans en de continue interactie met de omgeving, kan het systeem komen tot een situatie van *homeostasis*. Het tegenovergestelde van de situatie van

homeostasis is *negatieve entropie* of de processen die homeostasis onmogelijk maken en dus de balans in problemen brengt (Harmon & Mayer: 1986).

2.2. De rationaliteit van de open systeemtheorie

Een belangrijke kritiek op de opensysteemtheorie is haar overdreven rationaliteit. Deze kritiek kan best worden weergegeven door onderstaand citaat:

“The concept of system has been criticized for obscuring conflict and disorder, and presenting too tidy and rational an image of the world. [...] people make decisions, create meanings, face choices and experience emotions; these are all features which are generally underplayed by systems theory” (Gabriel, Fineman & Sims: 2002, p. 361).

Dit citaat toont duidelijk aan dat de rationaliteit van het systeem in de werkelijkheid niet altijd realistisch is. De aanwezigheid van mensen bvb., met een eigen wil en eigen doelstellingen maakt dat de sequens van het systeem niet op een dergelijke rechtlijnige manier kan worden gegarandeerd. In het kader van dit onderzoek is dat bijzonder belangrijk omdat de doelstellingen van de opleiding, of die van de organisatie ten opzichte van de opleiding, of die van het individu van elkaar kunnen verschillen, waardoor het resultaat van het systeem niet voorspelbaar is. In dat opzicht moet het onderscheid tussen individuele en organisationele doelstellingen aandacht krijgen. Hiernaast is ook de dynamiek van de relatie tussen opleiding en organisatie belangrijk. Het opensysteemmodel, zoals hier voorgesteld, belicht nog onvoldoende de relatie tussen beiden. In een tweede onderdeel is het daarom belangrijk hierbij stil te staan.

2.2.1 Individuele vs. organisationele doelstellingen

De opensysteemtheorie, zoals hierboven voorgesteld, heeft weinig oog voor het individu, en heeft dus ook lang het (potentieel) conflict tussen de doelstellingen van het systeem en die van het individu onderschat. De systeemtheorie ging er vanuit dat de doelstellingen automatisch die van het individu waren, wat logischerwijze niet verondersteld kan worden. Opdat doelstellingen bereikt worden en de sequens van de opleiding, namelijk input-throughput-output, bewaard wordt, is het noodzakelijk hier oog voor te hebben. Het individu kan zijn eigen doelstellingen hebben, afhankelijk van heel wat individuele factoren, wat natuurlijk ook weer niet wil zeggen dat ze die automatisch tegenovergesteld zal maken aan de

doelstellingen van de opleiding, of die van de organisatie waarin hij werkt (Harmon & Mayer: 1986).

Reactie op het beeld van een systeem dat enkel bestaat uit de sequens input-throughput-output bestond voornamelijk uit het verwijt dat de systeemtheorie deterministisch was en dat het belang van de menselijke actor onderschat werd. De conclusie was dat de behoeften van het systeem en die van het individu verschillen en dat ze wel degelijk tot spanningen kunnen leiden. Deze spanning kan echter wel gereduceerd worden. Natuurlijk krijgt men dan het beeld van een opleiding die veel minder statisch en stabiel is. Want nu is niet meer enkel de omgeving bron van onzekerheid, maar ook nog het individu. Argyris neemt door de verantwoordelijkheid deels bij het systeem te leggen op die manier een ‘middle ground’ positie in (Harmon & Mayer: 1986; Argyris: 2004). Hij stelt dat het systeem moet leren hoe groot de kloof is tussen hoe een individu denkt te handelen in een bepaalde situatie (zijn ideaalbeeld) en hoe hij effectief handelt. In het eerste geval (het ideaalbeeld) zal hij waarschijnlijk meer handelen in termen van de doelstellingen van de opleiding, terwijl dat in de tweede situatie (het effectieve beeld) misschien niet het geval is. Dit leren is voor een opleiding van vitaal belang, omdat het inzicht verschaft in de spanning tussen de doelstellingen en omdat het mogelijk maakt om het individu op dezelfde lijn te krijgen als de opleiding, wat noodzakelijk is. Indien de opleiding enkel aandacht heeft voor haar eigen voortbestaan zonder na te gaan wat studenten werkelijk interesseert en wat de behoeften zijn van de arbeidsmarkt, is de kans reëel dat ze zal doodbloeden. De middle ground positie bestaat er dan net uit de complementariteit van de doelstellingen in te zien en ze niet louter als tegenovergestelde krachten te beschouwen.

In het kader van dit onderzoek is het van belang om de menselijke factor mee op te nemen. Opleidingen worden immers gevolgd door individuen, omwille van uiteenlopende doelstellingen, die zowel individueel als organisationeel kunnen zijn. Als duurzame gedragsverandering via een opleiding het doel is, is het logisch dat het een absolute vereiste is om de match tussen de doelen van de opleiding en de individuele doestellingen te verhogen.

Een interessant concept in dit debat is dat van ‘VTO-perspectieven’ (Clauwaert & Wybo: 2006). Deze term wordt beschouwd als een geheel van waarden, opvattingen, motieven en normen over VTO, dat aanwezig is bij een groep of een persoon en dat oriënterend werkt voor de betrokkenheid bij een feitelijke of potentiële deelname aan VTO in een arbeidsorganisatie. Werknemers hebben immers al een impliciet of expliciet reservoir van waarden en opvattingen over VTO, wat ongetwijfeld een invloed zal hebben op het leerproces en achteraf de transfer. Deze perspectieven kunnen bovendien tegengesteld zijn aan de opvattingen van

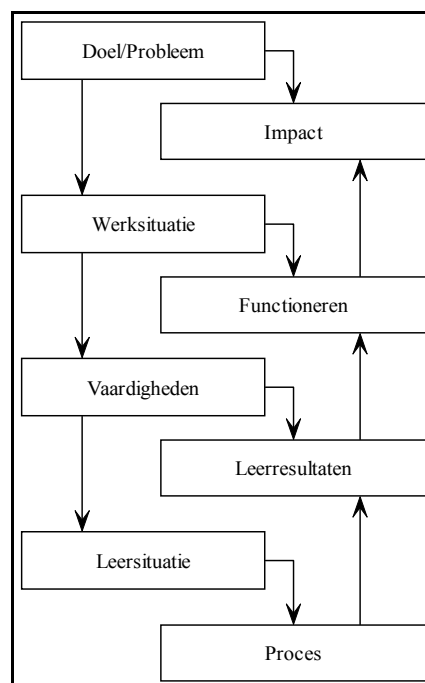
de organisatie over VTO. Net als een verschil in doelstellingen, kan een verschil in perspectieven een impact hebben op het systeem.

Een potentiële tegenstelling vraagt om *'learning'* (Dewulf: 2003), want indien de overeenkomst tussen het verwachte effect van de opleiding en het werkelijke effect onvoldoende is, dient er geredieerd te worden.

2.2.2 De dynamische relatie tussen omgeving en organisatie

Totnogtoe werd het verhaal van transfer beschouwd als een redelijk rechtlijnig verhaal: een werknemer volgt een opleiding, haalt die kennis binnen in de organisatie en tracht ze toe te passen. Die transfer hangt dan af van drie basisvariabelen, nl. het individu, het transferklimaat en de opleiding. Op dit moment is er nog een ontbrekend element en dat is de relatie die er bestaat tussen de omgeving van de opleiding en de opleiding zelf. Immers, een organisatie haalt in principe niet zomaar blindelings nieuwe competenties of kennis binnen. Er is wel degelijk een raakvlak tussen de omgeving en de opleiding. Het *achtvelden-instrument*, als didactisch model voor het ontwerpen van opleidingen, maakt de relatie tussen opleiding en organisatie duidelijk (Kessels, Smit & Keursten: 1996):

Figuur 2.6. Achtveldenmodel



Het principe van dit model is als volgt:

- Een organisatie heeft een *probleem* (of een doel) en wil investeren in een opleiding omdat dat bijdraagt tot de oplossing van het probleem (of tot het bereiken van een doel).
- Vervolgens wordt er nagegaan hoe de *werksituatie* zal moeten wijzigen om het beoogde organisatiedoel te bereiken. Met andere woorden: er moet worden onderzocht hoe de werksituatie er zal moeten uitzien als het doel bereikt is.
- De derde stap is nagaan welke *vaardigheden* bij de medewerkers nodig zijn om de gewenste wijziging door te voeren. Volgens de auteurs dient hier de nadruk gelegd te worden op vaardigheden. In het kader van dit onderzoek trekken we deze stap ook open naar kennis en attitudes. In die zin moeten vaardigheden, zoals aangeven in dit model, in erg brede betekenis worden opgenomen.
- De *leersituatie* die gepland wordt, moet de deelnemers van de opleiding de kans geven de nodige kennis of vaardigheden te verwerven, waarmee de gewenste veranderingen in de werksituatie kunnen worden gerealiseerd, opdat het initiële doel kan worden bereikt.

Deze vier stappen worden weergegeven in de linkerkolom van de figuur. Wanneer het leertraject vervolgens beoordeeld wordt, wordt de omgekeerde weg via de rechterkolom bewandeld:

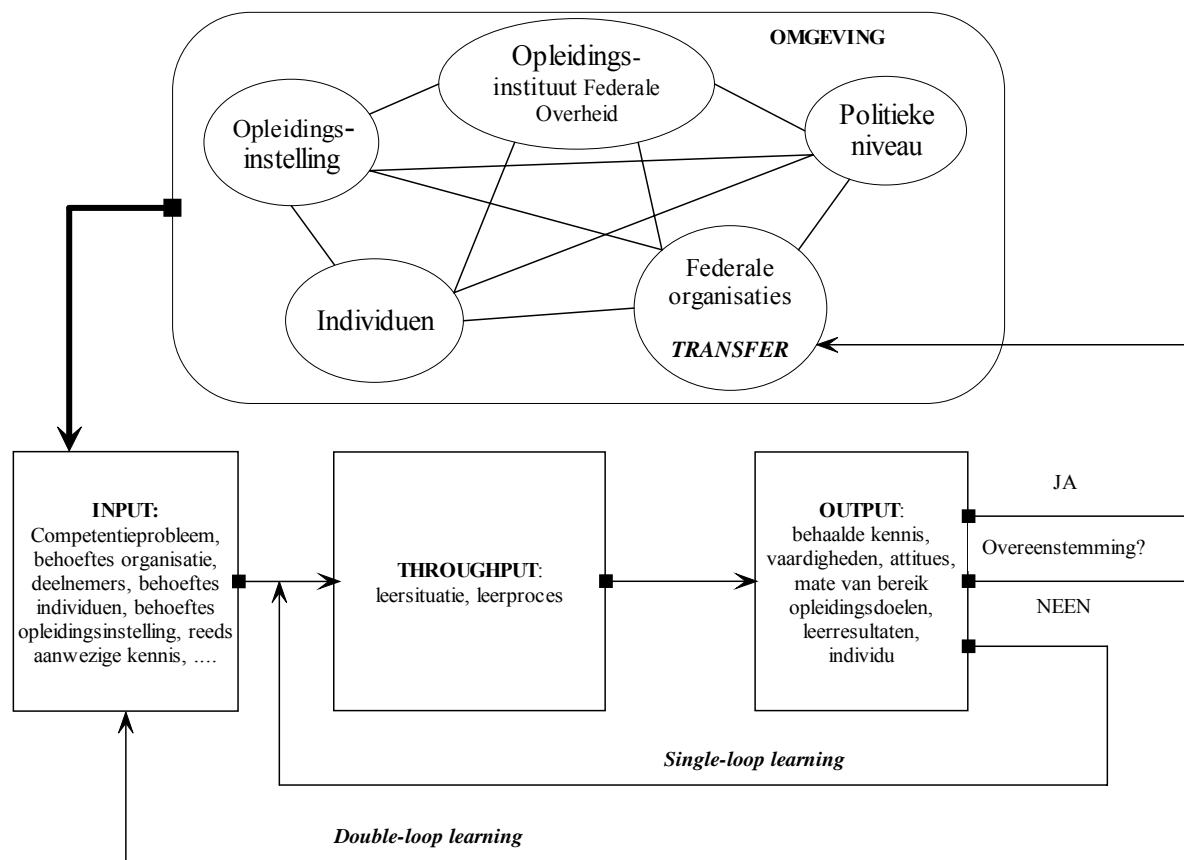
- De geplande leersituatie moet leiden tot een *leerproces*, waarvan de *resultaten* overeenkomen met de noodzakelijk geachte vaardigheden.
- Deze vaardigheden dienen het *functioneren* van de werknemer in de organisatie te beïnvloeden op zo'n manier dat de veranderingen in de werksituatie de gewenste *impact* hebben op het oorspronkelijke probleem.

Het didactisch model toont aan dat er tussen opleiding en omgeving een interactie moet zijn, wil de opleiding relevant zijn. Wat wel opvalt, is dat het opleidingsinitiatief in dit model van de organisatie lijkt te komen. Dit is niet noodzakelijk het geval. Als een individuele werknemer vraagt om een opleiding te volgen, dan vloeit deze vraag normaliter uit een gepercipieerd rechtstreeks probleem in de organisationele performantie, of onrechtstreeks via de individuele performantie. En van daaruit kan dezelfde cyclus doorlopen worden.

2.3. Een holistisch theoretisch kader

Hoe rijmen we de principes van de open systeemtheorie, het achtveldenmodel en het potentieel contrast tussen organisationele en individuele doelstellingen met elkaar in een visie op transfer van opleidingen in overheidsmanagement? Dat is de centrale vraag van dit onderdeel en het antwoord vormt het totale conceptuele kader van dit onderzoek. Onderstaande figuur maakt het opleidingssysteem met de belangrijkste elementen uit de omgeving duidelijk.

Figuur 2.7. Theoretisch kader



Het centrale uitgangspunt is dat er vanuit de omgeving een behoefte aan opleiding wordt gedefinieerd. In dit doctoraatsonderzoek gaat het over een behoefte van de federale administratie. Hierin onderscheiden we het Opleidingsinstituut van de Federale Overheid (OFO) en de federale organisaties. Deze zijn geen geïsoleerde actoren in de omgeving, maar staat in contact met de politieke wereld (in dit geval zal het over het Kabinet Ambtenarenzaken gaan die de Federale Overheidsdienst P&O aanstuurt), met opleidingsinstellingen die voor de noodzakelijke opleiding kunnen zorgen, en met de

ambtenaren. De federale ambtenaren maken uiteraard deel uit van de administratie, maar gezien het feit dat zij hun eigen doelstellingen kunnen hebben, is het interessant om hen ook als aparte actor te beschrijven.

Vanuit deze vijf omgevingselementen treden verschillende vormen van input het systeem binnen: ten eerste zijn er de opleidingsbehoeften, -verwachtingen en –doelstellingen van de administratie en van de individuen. Het is mogelijk dat er een potentieel conflict is tussen organisationele en individuele doelstellingen. Zo kunnen individuen met heel andere beweegredenen naar een opleiding trekken dan dat de organisatie zou wensen. Het individu treedt bovendien zelf als eigenstandig element het systeem binnen en neemt daarmee natuurlijk ook haar eigen capaciteiten, motivatie, kennis,... mee. Ten tweede willen de opleidingsinstellingen enerzijds kwalitatief onderwijs bieden, maar anderzijds hebben ook zij ook nog andere belangen die mee het systeem binnendringen. Deze verlangens houden onder andere in: winst voor de organisatie, naambekendheid naar de federale administratie toe, netwerking met ambtenaren en federale organisaties.

Nadat alle noodzakelijke elementen in de inputfase zijn binnengedrongen, vindt daar een proces van synergie plaats. De behoeftes en verlangens van de verschillende stakeholders moeten op elkaar worden afgestemd (externe consistentie), opleidingsdoelstellingen moeten worden gecreëerd en deelnemende individuen moeten worden gekozen om naar de opleiding te gaan. Het spreekt voor zich dat dit proces voor een belangrijk deel resultaat is van reeds bestaande verhoudingen tussen de actoren in de omgeving: OFO houdt rekening met de verlangens van het kabinet, federale organisaties sturen wellicht niet al hun ambtenaren, en de expertise van sommige opleidingsinstellingen speelt een rol in de keuze van instelling. Bovendien vinden er wellicht machtsverschijnselen plaats tussen de diverse actoren in de omgeving. Ook kunnen opleidingsinstellingen elkaar beconcurreren voor het binnenhalen van een offerte. Lobbywerk bij administratie en kabinet is hier niet noodzakelijk uitgesloten. Ook is het theoretisch mogelijk dat de opleidingsbehoefte eerst vanuit het individu wordt geformuleerd en niet vanuit de organisatie. De relaties tussen deze actoren zullen grondig worden geanalyseerd bij de bespreking van de case.

Na de inputfase volgt de throughputfase. Deze bouwt voort op de input en bestaat uit een afgesproken leersituatie en leerproces, waar individuen aan deelnemen. Met andere woorden: dit is het moment dat de deelnemers de opleiding aan het volgen zijn.

Vervolgens volgt de output van het systeem: welke kennis hebben de deelnemers opgedaan? Zijn de doelstellingen van de opleiding verwezenlijkt? Zijn de deelnemers tevreden over hetgeen ze geleerd hebben? Welk mate van netwerking is er ontstaan? Bemerkt dat het hier

nog niet gaat over het gebruik van kennis, omdat dat pas buiten het systeem plaatsvindt. Als de individuen hebben bijgeleerd wat bijgeleerd moest worden, dan kan het systeem beëindigd worden, tenzij er vormen van nascholing zijn. Zijn de leerdoelstellingen echter niet bereikt en is het resultaat niet in overeenstemming met de vooropgestelde doelstellingen, dan kan via single-loop leren (het herbekijken van bepaalde inhoud van de opleiding) of via double-loop leren (het herbekijken van het type opleiding) geredieerd worden, om toch nog tegemoet te komen aan de doelstellingen. In het schema verlopen single-loop en double loop learning niet terug via de omgeving. Natuurlijk hebben verschillende actoren in de omgeving hierop een impact, want ze kunnen gezamenlijk beslissen bepaalde elementen in de opleiding te wijzigen. In die zin gebeurt de ‘remediëring’ niet los van de actoren van de omgeving en is er eigenlijk een constante *loop* waarbij de stakeholders betrokken zijn. Echter, om schematisch duidelijk te maken dat dit een ander proces is dan het initiële proces, worden deze pijlen onderaan het systeem gevisualiseerd.

Als het opleidingssysteem voor deze welbepaalde opleiding eindigt, gaat de opgedane kennis via de individuen terug naar de omgeving, maar in dit geval enkel naar de organisatie waar zij uit komen. En op dat moment kan transfer plaatsvinden, die beïnvloed wordt door transferklimaat, het individu en de opleidingskenmerken. En het spreekt voor zich dat voor dit onderzoek inzicht in modellen van transfer belangrijk is. Echter, het is perfect mogelijk dat de organisatie op dat moment nog beslist dat de opleiding dient bijgewerkt te worden. Individuen kunnen natuurlijk op dat moment nog worden teruggestuurd voor bijscholingen. Bemerkt ook dat in deze fase nog steeds individuen als aparte actor beschreven worden. Afgestudeerde deelnemers kunnen dankzij de opleiding in contact staan met personen met wie ze eerst niet in contact waren, zowel binnen als buiten hun eigen administratie.

2.4. Besluit

Het belang van dit theoretisch kader is dat in dit doctoraat aandacht wordt besteed aan transfer als een gecontextualiseerd fenomeen. Naast het belang van het transferklimaat, opleidingskenmerken en kenmerken van het individu, is het cruciaal dat er onder andere ook oog is voor typische organisationele fenomenen, de dynamiek van een opleiding zelf en de doelstellingen van een individu. Op deze manier wordt het debat opengetrokken en wordt transfer van opleidingen in overheidsmanagement gesitueerd in de administratieve context die hoogst waarschijnlijk transfer beïnvloedt, vóór, tijdens en na het leerproces.

Hoofdstuk III. Case: het ‘Public Management Programme’

§ 1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt er ingegaan op de centrale case van het doctoraatsonderzoek, namelijk het Public Management Programme, een opleidingsprogramma dat werd opgestart in 2001 en mogelijk werd gemaakt door de gewezen minister van Ambtenarenzaken en Modernisering van de Openbare Besturen, Luc Van den Bossche. Dit hoofdstuk heeft volgende doelstellingen:

- Analyse van de context van het programma: in het theoretisch kader komt dit overeen met de omgeving van het systeem;
- Beschrijving van de inhoud van het programma, en mogelijke wijzigingen: throughput-fase en *single-loop learning* acties;
- Kritische analyse van de externe consistentie van het programma, gezien dit van belang is voor de effectiviteit van opleidingen: input-fase;
- Evaluatie van de betrokkenheid van de actoren voor wat betreft de organisatie en andere aspecten van de opleiding, en hun perceptie hierover: input-fase en deels ook de outputfase, omdat de perceptie over het programma kan ontwikkeld worden nadat het systeem werd doorlopen;
- Analyse van de historische, administratieve en politieke factoren die het mogelijk maken om transferbelemmerende en transferbevorderende factoren te detecteren: omgeving en inputfase.

In een eerste deel wordt er ingegaan op de methodologie van dit hoofdstuk. In een tweede deel wordt de historiek van het programma beschreven en haar belangrijkste wijzigingen. Het derde deel gaat in op de betrokken actoren, hun onderlinge verhoudingen en hun betrokkenheid en invloed op het programma. In het vierde deel wordt het programma zelf besproken, m.n. haar inhoud en haar opleidingsdoelstellingen. Het vijfde deel gaat in op de selectie van de deelnemers, en op hun profiel. Bemerkt dat transfer zelf pas in een later hoofdstuk aan bod zal komen.

§ 2. De keuze voor een casestudie

Er is voor dit onderzoek expliciet gekozen voor een casestudie omdat het niet louter de bedoeling is om transfer als fenomeen op zich te bestuderen. De context en de condities waarin transfer zich afspeelt zijn belangrijk om mee op te nemen in het onderzoek. Het theoretisch kader heeft dit reeds voldoende duidelijk gemaakt: in de mate dat een opleiding beschouwd wordt als een sequens van input-throughput-output, wordt er verondersteld dat de omgeving belangrijke gevolgen kan hebben voor het optimale verloop van deze sequens. Want de elementen uit de omgeving vormen de input van het systeem, wat een bepalende factor is voor de rest van de sequens. Waar het met andere woorden over gaat, is dat de casestudie een hedendaags fenomeen onderzoekt dat zich afspeelt in een bepaalde setting en waarbij de grens tussen het fenomeen, ‘transfer’, en de context of de setting (de werkplek of de federale overheid) moeilijk van elkaar te scheiden zijn (Yin: 1994). Gezien deze setting mee wordt opgenomen in het onderzoek, is het evident dat de case uitgaat van een veelheid aan data die vanuit verschillende hoeken wordt verzameld. Vanuit dat perspectief is een casestudie geen methode voor dataverzameling, maar een onderzoeksstrategie (Yin: 1994).

2.1. Verantwoording van de geselecteerde case

Vanuit het theoretisch kader is het duidelijk dat de case voldoende ‘rijk’ dient te zijn. Het Public Management Programme (hierna: PUMP) getuigt van een dergelijke rijkdom, gezien het longitudinaal onderzocht kan worden. De drie belangrijkste basisvariabelen kunnen teruggevonden worden in het programma:

- Het opleidingsprogramma zelf: het PUMP is over de jaren heen verschillende keren lichtjes gewijzigd. Er kan worden nagegaan of deze programmawijzigingen een effect hebben gehad op transfer. Deze *single-loop learning* is op zich interessant om te bestuderen omdat ze in principe het gevolg zijn van een gepercipieerd verschil tussen verwachte en feitelijke resultaten.
- De deelnemers zelf zijn federale ambtenaren van een welbepaald niveau. Dat zorgt ervoor dat deze case een doelgroep omvat die verspreid is over de hele federale overheid.
- Het transferklimaat: enkel federale ambtenaren (van universitair niveau) zijn toegelaten. Dit maakt het mogelijk om het transferklimaat binnen de federale overheid te bestuderen. Gezien het PUMP deelnemers omvat van een rijk gamma aan

organisaties, is er voldoende variëteit om de federale overheid in haar totaliteit te onderzoeken. Bovendien is het PUMP al 7 jaar achtereenvolgens georganiseerd, wat zorgt voor voldoende beschikbare data en een interessante onderzoekspopulatie.

- Het PUMP past binnen het theoretische kader. De opleiding zelf wordt verzorgd door een externe instantie, namelijk de Katholieke Universiteit Leuven, die verantwoordelijk is voor de opleiding van de Nederlandstalige deelnemers, en de U.L.B., die het Franstalige gedeelte van de opleiding op zich neemt. Maar de opleiding is tegelijk een sequens van input-throughput-output waarbij de context van de federale overheid een belangrijke rol speelt. Dat betekent dat er een belangrijke wisselwerking is tussen overheid en universiteit. Dit raakvlak past in het theoretisch kader.
- Er bestaat voornamelijk wetenschappelijk onderzoek over de transfer van kortlopende opleidingen in de private sector. De studie van dit langlopend programma in de publieke sector kan een hiaat opvullen in het wetenschappelijk onderzoek naar transfer.

De keuze voor de case van het Public Management Programme is verantwoord. Het is, vanuit longitudinaal perspectief, een welomlijnde, rijk gestoffeerde case die de verschillende basisvariabelen van transfer omvat. Het PUMP zal gebruikt worden om het hele design van transfer te bestuderen, in een context van administratieve hervorming. Hiernaast zal, in beperkte mate, de Master in het Overheidsmanagement en –beleid (MOB) bestudeerd worden, als tweede case, om bepaalde aspecten af te toetsen. In die zin is haar functie beperkt tot vergelijkingspunt. Hiervoor zijn volgende argumenten aan te halen:

- De twee opleidingen zijn naar inhoud vergelijkbaar;
- De deelnemers komen uit verschillende organisaties, uit verschillende bestuurslagen; dit laat het toe om rekening te houden met een verscheidenheid aan achtergrond. Bovendien zijn er ook deelnemers in de opleiding van het federale niveau, wat vergelijking met het PUMP mogelijk maakt;
- In de opleiding zijn er deelnemers die zowel het PUMP als de MOB hebben gevolgd. Een beperkte vergelijking tussen de twee programma's en de transfer wordt hierdoor mogelijk gemaakt;
- Het programma bestaat al verschillende jaren en is dus een bron van beschikbare data.

Wat de Master in het Overheidsmanagement en –beleid betreft, zal er vooral een beroep worden gedaan op de federale ambtenaren die de opleiding gevolgd hebben (of momenteel nog volgen) tussen 2001 en 2008. Dat is immers ook de periode waarover PUMP zal worden bestudeerd.

2.2. Analysepunten

Om de centrale onderzoeksvragen van dit doctoraat over transfer te kunnen beantwoorden, dienen volgende aspecten in de case geanalyseerd te worden:

- Wat is de historiek en de administratieve context van het programma? Wat leert dit over het transferklimaat en de werkomgeving?
- Wat is de inhoud van de opleiding en wat zijn haar doelstellingen? Om te weten wat er juist getransfereerd kan worden, is het van groot belang hier zicht op te hebben. Ook is het belangrijk om reeds in dit stadium eens na te gaan wat mogelijke transferbelemmerende en transferbevorderende condities in de opleiding kunnen zijn.
- Welke deelnemers zijn aanwezig in de opleiding? Gezien het individu een belangrijke factor is in het onderzoek naar transfer, spreekt het voor zich dat er zicht moet zijn op wie er juist allemaal in deze opleiding aanwezig is.

Het antwoord op deze vragen kan worden teruggevonden in het vervolg van dit hoofdstuk.

2.3. Dataverzameling met betrekking tot de case

De dataverzameling met betrekking tot casestudies verloopt in principe steeds op basis van verschillende soorten van data (Yin: 1994), wat ook in dit onderzoek het geval is. Voor dit specifieke hoofdstuk zijn op drie belangrijke manieren data verzameld en geanalyseerd. Deze drie vormen worden hieronder besproken, terwijl de rest van de dataverzameling telkens apart per hoofdstuk wordt besproken.

Documentanalyse, die in dit geval verschillende vormen aanneemt: evaluatierapporten, offertes, e-mailcorrespondentie, officiële documenten van de Federale Overheidsdienst Personeel en Organisatie, informatiebrochures, brieven en documenten in het archief van de universiteiten. Op basis van deze documenten is het reeds mogelijk om een ruim beeld van de opleiding te construeren.

Kwalitatieve diepte-interviews: om zicht te krijgen op de perceptie en de betrokkenheid van iedere actor op het programma, is het noodzakelijk om de verschillende stakeholders te

bevragen. De interviews moeten leiden tot een genuanceerde reconstructie van de historiek van het programma, haar pijnpunten en de identificatie van mogelijke transferbevorderende en –belemmerende condities. Deze interviews moeten een diepgaand inzicht mogelijk maken in het programma zelf, en ze moeten inzicht geven in het opleidingsbeleid van de verschillende federale organisaties. De interviews zijn aanvullend ten opzichte van de documentanalyse: ten eerste maken ze het mogelijk om te focussen op datgene wat niet teruggevonden wordt in het archief. Ten tweede kunnen de vragen van de interviews specifiek gesteld worden, wegens een reeds grote kennis van de case. Ten derde dienen de interviews als aanvulling, nuancering en controle van het reeds gevormde beeld op basis van de documenten. De interviews zijn semi-gestructureerd: dat wil zeggen dat bepaalde thema's systematisch aangehaald worden bij alle geïnterviewden, maar dat het concrete verloop van het interview en de deelvragen deels afhangen van de informatie die de geïnterviewde geeft. Dit maakt het mogelijk om vergelijkingen tussen verschillende visies te maken, en tegelijkertijd diepgang in ieder interview te hebben. De bevroegde topics zijn:

- Mening en visie over de opleiding;
- Mening en visie over de koppeling van de opleiding aan de Copernicushervorming;
- Betrokkenheid bij het programma en samenwerking tussen stakeholders;
- Evaluatie van de certificatie van het PUMP;
- Opvolging van de deelnemers in de organisatie;
- Selectie van de deelnemers;
- Visie over de behoefte aan een dergelijke opleiding.

De bevroegde partijen zijn (1) de universiteiten, gezien zij academisch verantwoordelijk zijn voor de organisatie van het programma, (2) het Opleidingsinstituut van de Federale Overheid, gezien haar coördinerende rol, (3) de politieke actor, die de goedkeuring moet geven over het programma en (4) de federale overheidsdiensten (en meer bepaald de directeurs Personeel en Organisatie – P&O-directeurs) gezien zij hun werknemers naar de opleiding sturen.

In onderstaande tabel staat een overzicht van de actoren die bevroegd werden en de data van de interviews. Doorheen het hoofdstuk zal hun betrokkenheid en hun rol bij de case gaandeweg duidelijk worden.

Tabel 3.1. Geïnterviewde stakeholders

Partijen	Personen	Functie	Datum
Universiteiten	Anne Drumaux	Academisch Verantwoordelijke PUMP	09/05/2007
	Annie Hondeghem	Academisch verantwoordelijke PUMP	30/06/2007
OFO	Sandra Schillemans	Account Manager	07/05/2007
Politieke Actor	Alice Baudine	Kabinetschef Christian Dupont	20/06/2007
	Valérie Verzele	Kabinetsmedewerker Christian Dupont	25/05/2007
	Luc Van den Bossche	Minister van Ambtenarenzaken (1999-2003)	16/05/2007
	Tom Auwers	Kabinetsmedewerker Luc Van den Bossche	31/07/2007
Federale overheidsdiensten	Kurt Van Raemdonck	P&O Directeur FOD Binnenlandse Zaken	24/10/2007
	Rita Dreesen	P&O Directeur FOD Financiën	10/01/2008
	Luc Wintmolders	P&O Directeur FOD P&O/Fedict/Kanselarij/Buget & Beheerscontrole	28/06/2007
	Jan Bogaert	P&O Directeur FOD Justitie	09/11/2007
	Katia Delchambre	P&O Directeur FOD Sociale Zekerheid	13/11/2007
	Peter Samyn	P&O Directeur FOD Volksgezondheid, Veiligheid van de Voedselketen, Leefmilieu	20/11/2007
	Boudewijn Vandermaesen; Plaatsvervangers: Ruud Buel en Isabel Hoolsla, medewerkers	P&O Directeur FOD Economie	30/10/2007
	Baudouin Somers	P&O Directeur Defensie	28/11/2007
	Koen Vanheule	P&O Directeur FOD Mobiliteit	16/10/2007
	Philippe Bostem Plaatsvervanger: Michel Fourman, ex-PUMPer	P&O Directeur FOD Buitenlandse Zaken	19/10/2007
	Guy Michils Plaatsvervanger: Dhr. Casteleyns, chef dienst vorming	P&O Directeur FOD Werkgelegenheid, Arbeid, Sociaal Overleg	17/10/2007
	Jacky Leroy	Voorzitter FOD P&O	25/09/2007
Selor	Marc Van Hemelrijck	Voormalig kabinetschef Luc Van den Bossche; Afgevaardigd bestuurder Selor	4/09/2007
Programmatorische Overheidsdiensten	Ludo Grauls	P&O Directeur POD Wetenschapsbeleid	22/11/2007
Instellingen Openbaar Nut	Alex De Ruijter	P&O Directeur Fedasil	6/12/2007

Participerende observatie. De doctorandus in kwestie maakt deel uit van het Instituut voor de Overheid en was voor de PUMP-edities 2005 en 2006 coördinator van het opleidingsprogramma. In 2005 zijn de verantwoordelijkheden de dagdagelijkse coördinatie, opvolging en evaluatie van het programma, terwijl in 2006 de belangrijkste verantwoordelijkheden de algemene coördinatie, de stages en de opmaak van de offerte voor de edities 2007 en 2008 waren. Deze verantwoordelijkheden kunnen in het kader van dit onderzoek beschouwd worden als een vorm van participerende observatie. Het gaat hier

immers om meer dan louter passief observeren (Yin: 1994). In het kader van dit onderzoek is participerende observatie een te verantwoorden vorm van dataverzameling: het onderzoek is van verkennende aard, het speelt zich af in een welbepaalde setting, waar de onderzoeker gemakkelijk toegang toe heeft, het te onderzoeken fenomeen is voldoende begrensd en het onderzoeksprobleem is duidelijk gekaderd (Jorgensen: 1989). Participerende observatie impliceert het direct betrokken zijn bij het dagdagelijkse. Deze vorm van dataverzameling geeft toegang tot informatie vanuit het standpunt van de insider. Er zijn, theoretisch gezien, verschillende vormen van participerende observatie. Het continuüm van vormen bevat vier categorieën (Maso & Smaling: 1998; Jorgensen: 1989):

- Volledige observeerder, waarbij de onderzoeker vanuit een bepaalde hoek louter observeert, zonder tussen te komen in het leven.
- Participerende observeerder: de onderzoeker observeert en is aanwezig bij bepaalde activiteiten, maar hij participeert niet zoals de onderzochte actoren.
- Observerende participatie: de onderzoeker participeert aan alle activiteiten, maar hij maakt zich wel bekend als onderzoeker bij de actoren.
- Volledig participeerder: de onderzoeker maakt deel uit van de wereld die hij onderzoekt, maar niemand is op de hoogte van zijn onderzoek.

Gezien het hier gaat over een continuüm, wil dat zeggen dat er heel wat tussenvormen bestaat. Voor dit onderzoek gaat het over een vorm gelegen tussen ‘participerende observeerder’ en ‘observerende participatie’: de onderzoeker nam deel aan de dagdagelijkse lessen, volgde de deelnemers actief op, onderhandelde mee over de offertes, overlegde met de Franstalige partner en met het Opleidingsinstituut voor de Federale Overheid. Op het moment van deze activiteiten wist echter niemand dat er sprake zou zijn van een onderzoek, en bovendien nam de onderzoeker niet deel aan bepaalde lesopdrachten of werkvergaderingen van de deelnemers. Deze vorm laat het toe om wederzijds respect en vertrouwen te creëren tussen onderzoeker en actor: de onderzoeker weet waarover het gaat, want hij heeft een grondige kennis van het programma. Dit vertrouwen is noodzakelijk omdat de case zelf binnen de federale overheid geen onbesproken programma is (zie later). Bovendien is er bij de verschillende actoren voldoende kennis over de opleiding zelf, wat communicatieve symmetrie in de hand werkt: er is tussen de actoren een gelijke kans om te communiceren met elkaar, wat niet noodzakelijk impliceert dat de actoren ook gelijkwaardig of gelijk zijn (Maso & Smaling: 1998).

Deze drie vormen van dataverzameling maken het mogelijk om de case op een genuanceerde manier grondig te reconstrueren. Vooraleer over te gaan op de case zelf, dient er nog te worden stilgestaan bij een specifiek potentiële methodologische bias.

2.4. Specifieke methodologische bias: de betrokkenheid van de onderzoeker

Gezien de betrokkenheid van de onderzoeker in het dossier PUMP, kan men stellen dat er een reëel risico is op wat men in de literatuur ‘*reactivity*’ noemt: de invloed van de onderzoeker op hetgeen men onderzoekt. Het doel is niet om deze invloed weg te nemen, gezien het onmogelijk is, maar om ze te begrijpen en ze op een productieve manier te gebruiken (Maxwell: 1996). Voor participerende observatie blijkt de invloed echter bijzonder minimaal te zijn: het is eerder de setting die een invloed heeft, en niet de aanwezigheid van de onderzoeker. Daarentegen is er bij interviews wel degelijk een invloed, maar dat is altijd het geval: hetgeen de geïnterviewde zegt kan ook moeilijk anders zijn dan in functie van de interviewer en de interviewsituatie (Maxwell: 1996). Voor dit onderzoek is de betrokkenheid van de interviewer echter wel van een bijzondere aard en daardoor dient deze hier even aandacht te krijgen.

Waar het op neerkomt, is dat men de geldigheid en de betrouwbaarheid van het onderzoek door de specifieke betrokkenheid van de onderzoeker in vraag kan stellen. In termen van betrouwbaarheid en geldigheid, is er een onderscheid tussen (Billiet & Waeye: 2001; Yin: 1994; Maso & Smaling: 1998):

- Interne validiteit: betreft de deugdelijkheid van de verzamelde gegevens en de redenering die tot de onderzoeksconclusies geleid hebben. Met andere woorden: interne validiteit is gerealiseerd als er geen fouten zijn gemaakt in de redeneringen en als men meet wat men wilt meten;
- Externe validiteit: heeft betrekking op de veralgemening van de conclusies (naar bvb. andere cases);
- Constructgeldigheid: is eigenlijk de geldigheid van het conceptueel model: komt het conceptueel model overeen met de werkelijkheid?
- Betrouwbaarheid: komt men bij een herhaling van de metingen en analyses tot dezelfde conclusies? Komt een andere onderzoeker, die dezelfde stappen zet als in dit onderzoek, tot dezelfde conclusies?

Interne geldigheid en betrouwbaarheid kunnen bedreigd worden in dit type onderzoek, omwille van de betrokkenheid van de onderzoeker en de verwachtingen die hij reeds heeft ten opzichte van het onderzoek. Het is best mogelijk dat in dit onderzoek de onderzoeker reeds een bepaald idee heeft van de richting die de conclusies zullen uitgaan. Teveel verwachtingen en een te grote betrokkenheid kunnen ervoor zorgen dat hij onbewust bepaalde reacties uitlokt bij respondenten, of antwoorden bevestigt die in de lijn liggen van zijn verwachtingen (Loosveldt: 2001). Dit is echter niet het enige. De betrokkenheid van de onderzoeker kan ook het wantrouwen van de geïnterviewde voeden, doordat deze het gevoel heeft dat er een gebrek aan objectiviteit is, of sociaalwenselijke antwoorden uitlokken. De vraag is hoe hiermee wordt omgegaan tijdens het onderzoek.

Een eerste methode is *triangulatie*: het verzamelen van data op verschillende manieren en bij verschillende actoren (Maxwell: 1996). Deze strategie reduceert het risico op systematische vertekening van de data, en laat beter toe de hele case kritisch en objectief in kaart te brengen. In dit onderzoek is dit wel degelijk het geval: de deelnemers worden onderworpen aan een survey (zie later), er is sprake van een gedetailleerde documentenanalyse en de verschillende stakeholders worden onderwerpen aan kwalitatieve diepte-interviews. Het gebruik van een survey is in dit verhaal een belangrijk aspect: daar waar de aanwezigheid van de onderzoeker een bijzondere invloed kan hebben bij face-to-face interviews, is dat veel minder het geval bij surveys. Statistische analyses worden uitgevoerd door een softwareprogramma en het oordeel van de onderzoeker heeft op dat vlak een minder groot risico op subjectiviteit. Bovendien heeft de combinatie van kwantitatief met kwalitatief onderzoek het voordeel dat de objectiviteit van de survey wordt aangevuld met de contextualiteit die kwalitatief onderzoek biedt (Maso & Smaling: 1998).

Een tweede methode heeft betrekking op de manier van *bevraging*. In principe dienen sturende vragen zoveel mogelijk vermeden te worden. Hoewel het absoluut noodzakelijk is, zeker voor de betrouwbaarheid, om subjectiviteit te vermijden, moet in dit onderzoek het sturen van vragen genuanceerd te worden. Immers, door het feit dat de onderzoeker zelf al heel wat informatie heeft en kennis heeft over de case, is suggestief vragen een manier om de geïnterviewde te confronteren, om achtergehouden informatie vast te krijgen, of om eigen interpretaties te checken. Vanuit dat perspectief kunnen ze dus ook de betrouwbaarheid verhogen (Cambré & Waeye: 2001).

Een derde techniek heeft betrekking op de *personen* die bevroegd worden. Hoewel vanuit de positie van de onderzoeker gemakkelijk een voorkeur of afkeur ten opzichte van personen of instanties kan worden geuit, wordt dergelijk subjectieve beoordeling zoveel mogelijk aan de

kant geschoven door alle instanties te bevragen. Hoewel dit niet altijd noodzakelijk is om de case te beschrijven en te analyseren, is dit belangrijk om te vermijden een eenzijdig beeld op te hangen.

Het spreekt voor zich dat het belangrijk is om attent te zijn voor de risico's van de te grote betrokkenheid van de onderzoeker, maar voor dit onderzoek worden voornamelijk de voordelen ervan aangehaald en beargumenteerd:

“Personal experience derived from direct participation in the insiders' world is an extremely valuable source of information, especially if the researcher has performed membership roles and otherwise experienced life as an insider” (Jorgensen: 1989).

Ten eerste is het gemakkelijker om toegang te krijgen tot het veld en de te bevragen partijen. Door de reeds bestaande contacten en de opgebouwde betrouwbaarheid zijn partijen sneller geneigd hun medewerking te verlenen aan het onderzoek. Over de jaren heen zijn tussen het Opleidingsinstituut van de Federale Overheid en de universiteiten of tussen het kabinet en de universiteiten regelmatig constructieve gesprekken geweest. Dit zorgt ervoor dat de partijen elkaar reeds kennen en de administratie niet het gevoel heeft dat een 'vreemde' een onderzoek gaat voeren over een programma van de federale overheid. Deze betrouwbaarheid tussen de partijen maakt het eenvoudiger om op dezelfde lijn een gesprek te voeren en een afspraak te maken voor een interview. Wel was er voor dit onderzoek op dat vlak één probleem. Op 27 april 2007 lieten de P&O-directeurs weten geen individueel gesprek met de interviewer te willen hebben. Dit standpunt werd vanuit hun netwerk (zie later) meegedeeld. Echter, op aandringen van OFO via een mail op 4 oktober 2007 en nadat alle andere instanties reeds geïnterviewd waren, verklaarden de P&O-directeurs zich toch akkoord met een interview. Hun initiële weigering had te maken met het feit dat de doelstellingen van het onderzoek en de interviews hen niet helemaal duidelijk waren. Extra communicatie hierover, een waarborg op hun anonimiteit en het feit dat andere instanties zich wel lieten interviewen, heeft hen overtuigd om toe te stemmen.

Ten tweede kunnen nuances en gevoeligheden beter aangevoeld en geïnterpreteerd worden: zicht krijgen op die aspecten is immers veel eenvoudiger als men ervaring heeft in de te onderzoeken wereld (Jorgensen: 1989).

Ten derde kunnen vragen beter en specifiekere geformuleerd worden. Het reduceert drastisch het risico om vragen te stellen die niet pertinent genoeg zijn. Inzicht in de case geeft de mogelijkheid om tijdens de interviews beter te selecteren op hetgeen geweten moet worden.

Ten vierde kan de onderzoeker de antwoorden op de vragen inhoudelijk kritisch controleren: hoewel eigen ervaring dikwijls als risico wordt aangehaald voor het sturen van interpretaties, kan de redenering ook worden omgedraaid. Het verkrijgen van informatie, via survey, interviews, documentatie, enzovoort, kan immers kritisch worden geanalyseerd in het licht van de eigen ervaringen die men heeft. Op die manier vermijd je om blindelings een ongenueanceerde waarheid in de handen van de respondent te leggen (Jorgensen: 1989). Dit betekent dat voor dit onderzoek de onderzoeker zijn eigen ervaringen en percepties deels confronteert met de antwoorden van de respondent.

Het is dus duidelijk dat de invloed en de betrokkenheid van de onderzoeker aandacht dient te krijgen in dit onderzoek. De nadelen en de voordelen werden hierboven opgesomd. Echter, uitgaande van een veelheid van data, is de veronderstelling in dit onderzoek dat de voordelen ruimschoots opwegen tegen de nadelen van de betrokkenheid. Bovendien is het bijzonder moeilijk om in dit type onderzoek volledig onbetrokken te zijn. Een evaluatie maken van een opleiding zonder aanwezig geweest te zijn in die opleiding kan op vlak van onafhankelijkheid eveneens worden bekritiseerd. Een en ander hangt dan af van waarom men een bepaalde opleiding kiest en waarom bepaalde actoren toelating geven om geïnterviewd te worden. Het spreekt voor zich dat de evaluatie van een opleiding altijd interesse wekt van stakeholders, omdat ze baat hebben bij een positieve evaluatie. In die zin is de sturing van een dergelijke evaluatie altijd minstens impliciet aanwezig. Dit onderzoek is zich op voorhand wel degelijk bewust waar dergelijke valkuilen schuilen, wat nogmaals eerder een voordeel is dan een belemmering. Om af te sluiten dient er ook wel te worden opgemerkt dat dit programma het resultaat is van een samenwerking tussen verschillende actoren en niet het eigendom vormt van de onderzoeker. In die zin moet de betrokkenheid zeker niet overschat of geradicaliseerd worden. Er mag ook niet vergeten worden dat dit onderzoek een doctoraatsonderzoek is, wat noodzakelijkerwijze impliceert dat de verschillende fasen van het onderzoek worden afgetoetst bij de promotor en co-promotor, dat deelaspecten van het onderzoek worden voorgelegd op internationale en nationale conferenties (Broucker & Hondeghem: 2006; Broucker & Hondeghem: 2007; Broucker: 2007; Broucker, Geens, Goethals, Hondeghem & Drumaux: 2008; Broucker: 2008) en dat collega-onderzoekers regelmatig kritische feedback geven over het onderzoek zelf. Ook dit zijn belangrijke aspecten die de betrouwbaarheid en de geldigheid van het onderzoek moeten helpen bewaren.

§ 3. Historiek Public Management Programme

3.1. Ontstaan van het PUMP

In juni 1999 brachten de verkiezingen op het Belgische federale niveau een grondige verschuiving teweeg in de politieke relaties: de Christendemocratische en Socialistische regering moest plaats ruimen voor een Liberale-Socialistische-Groene coalitie. Na 40 jaar regering werd de Christendemocratische meerderheid plots gedwongen om oppositie te voeren. Eén van de prioriteiten van de nieuwe regering was de modernisering van de federale overheid, met als doel een gesloten, omvangrijk en log overheidsapparaat te hervormen tot een moderne en klantgerichte organisatie. Het was de nieuwe Minister van Ambtenarenzaken en Modernisering van de Openbare Besturen, Luc Van den Bossche, die dit revolutionaire “Copernicusplan” introduceerde (Hondeghe & Parys: 2002). Een nieuwe organisationele structuur werd ontworpen en hervormingsprojecten werden geïntroduceerd in de verschillende organisaties.

Een belangrijk aspect van deze nieuwe structuur was de herpositionering van de HRM-functie. Enerzijds werd een nieuwe federale overheidsdienst in het leven geroepen, met name: Personeel en Organisatie (P&O), die het oude Ministerie van Ambtenarenzaken diende te vervangen. De nieuwe overheidsdienst zou vanaf nu verantwoordelijk zijn voor het algemene P&O-beleid van de federale overheid. Anderzijds kreeg iedere overheidsdienst een horizontale stafdienst P&O in haar structuur, onder het leiderschap van een P&O-directeur. De stafdiensten P&O zijn verantwoordelijk voor het P&O-beleid van de organisatie en de dagelijkse P&O-aangelegenheden. Kortom: de P&O-directeurs vertalen het algemene P&O-beleid van de FOD P&O naar de specifieke kenmerken van hun organisatie (Hondeghe & Parys: 2002).

Het nieuwe HR-beleid had vier belangrijke strategische objectieven: (1) het bewerkstelligen van een adequate in- en uitstroom van personeel, (2) het voorzien van een motiverend verloningssysteem, (3) het aanmoedigen van personeelsbetrokkenheid en (4) het ontwikkelen van personeel (Hondeghe & Parys: 2002). In dat kader werd een systeem van mandaatfuncties gecreëerd. Het idee van een dergelijk systeem is dat niemand levenslang op eenzelfde topfunctie binnen de administratie kan blijven, zonder na een welbepaalde periode positief geëvalueerd te worden. Voor de Copernicushervorming betekende dit dat er in theorie 450 posities vacant zouden worden verklaard. De topfuncties, N en N-1, werden opengesteld voor interne en externe kandidaten. De lagere niveaus, N-2 en N-3, werden enkel opengesteld voor interne kandidaten. Iedere mandaathouder mag in positie blijven voor een periode van 6

jaar en is verplicht om een managementplan op te maken voor die periode, tezamen met een jaarlijks operationeel plan. Iedere mandaathouder wordt dan geëvalueerd om de drie jaar. Een externe mandaathouder kan ontslagen worden na een negatieve evaluatie, terwijl een interne mandaathouder in dat geval geherpositioneerd zal worden (Putseys & Hondeghem: 2001; Thijs, Pelgrims & Hondeghem: 2006).

Minster Van den Bossche begreep snel dat dit systeem controversie zou veroorzaken. Het open verklaren van de hoogste topfuncties voor externe kandidaten, zonder extra kansen te geven aan interne kandidaten om door te groeien tot op een dergelijk niveau, kon de perceptie creëren dat hij niet bereid was om te investeren in het reeds aanwezige personeel. Dat is in feite de reden waarom hij de posities N-2 en N-3 enkel open verklaarde voor interne kandidaten. Immers, als hij kansen wilde creëren voor interne kandidaten om door te groeien tot op een hoog niveau, was hij zich bewust van het feit dat het gebrek aan leidinggevende capaciteit, dat hij vastgesteld had, op een of andere manier diende te worden gereduceerd. Daarom zou een opleiding in overheidsmanagement en –beleid twee grote voordelen hebben: het zou tegemoet komen aan de nood van de overheid in managementexpertise, en het zou een positief signaal zijn naar interne kandidaten. Een dergelijke opleiding zou vanuit dat perspectief drie doelstellingen hebben. Ten eerste zou er een groep van experts gecreëerd worden die de Copernicushervorming zouden kunnen ondersteunen en mee vorm geven; ten tweede zou het programma leidinggevende capaciteit creëren; en ten slotte zou er een groep van ambassadeurs, ten voordele van de hervorming, in de administratie gecreëerd worden.

De nodige informele contacten met de Katholieke Universiteit Leuven (K.U.Leuven) verliepen hierna snel. Op 23 maart 2000 gaf de voormalige kabinetschef van Luc Van den Bossche aan de K.U.Leuven een gastlezing in het kader van een cursus van het Instituut voor de Overheid, K.U.Leuven. Na deze gastlezing werd tijdens een informeel gesprek tussen het Instituut voor de Overheid en de toenmalige kabinetschef van Luc Van den Bossche, duidelijk dat er vanuit Ambtenarenzaken interesse zou kunnen bestaan om een opleidingsprogramma op te richten voor federale ambtenaren, met als algemene doelstelling de ondersteuning van het moderniseringsproject van de federale overheid. Een vergadering tussen beide partijen nadien bevestigde deze interesse en beiden waren het eens over het feit dat een “leersabbat voor federale ambtenaren” in de huidige administratieve context, en met het oog op competentieontwikkeling van een nieuwe generatie ambtenaren nuttig was. Immers, in de opstartfase van de Copernicushervorming leek het noodzakelijk te zijn om voldoende opgeleide ambtenaren in de administratie te hebben die mee zouden kunnen werken aan een

dergelijke hervorming om ze te doen slagen en optimaal vorm te geven. Tegelijkertijd paste de opleiding ook in het mandaatsysteem.

Het Instituut voor de Overheid ontwikkelde een opleidingsprogramma (zie later) waarmee de Minister snel akkoord ging. De embryonale structuur van de opleiding werd gebaseerd op een opleidingsprogramma van de NSOB (Nederlandse School voor Openbaar Bestuur) in Nederland. Gezien het een federaal programma moest zijn, sloot de K.U.Leuven een consortium met de Ecole de Commerce Solvay (U.L.B.), die verantwoordelijk zou zijn voor het opleidingsprogramma van de Franstalige deelnemers. De K.U.Leuven nam de verantwoordelijkheid op zich van de Nederlandstalige deelnemers.

Theoretisch is het belangrijk om op te merken dat op dat moment slechts twee actoren in het spel waren, m.n. de universiteiten en de politieke actor, en niet de administratie zelf, ook al moest de opleidingsinvestering rechtstreeks van nut zijn voor die administratie. Het was de politieke actor die de opleidingsnood identificeerde en hij was de enige die toestemming diende te geven over het programma, dat de universiteiten ontwikkelden. Vanuit het theoretisch kader lijkt het logisch dat de administratie op een of andere manier betrokken had moeten worden, gezien de output van het opleidingssysteem naar haar gericht was. Hoewel dit aspect genuanceerd moet worden omdat de noodzakelijke actoren (m.n. de P&O-directeurs) in de administratie nog niet op plaats waren, kan men wel voorspellen dat dit gevolgen zou hebben voor de rest van de sequentie van het opleidingssysteem. Onder andere hierdoor werd de overeenkomst tussen minister en universiteiten als ‘politiek’ en *top down* beschouwd. Deze manier van werken bracht commotie met zich mee, langs twee kanten. Ten eerste was er een negatief advies van de Inspectie van Financiën omwille van de hoge kostprijs van het programma (ongeveer 15 miljoen Belgische Frank per taalgroep). Dit advies werd ‘overruled’ door Luc Van den Bossche die verwees naar het feit dat de Inspectie van Financiën zich enkel dient uit te spreken over de orthodoxie van de budgetten en niet over de opportuniteit ervan. Bovendien was het zijn mening dat een dergelijk budget voor zulk een programma niet overdreven was. Een tweede commentaar kwam vanuit de Ministerraad zelf, en had betrekking op het feit dat het programma was toegekend aan twee universiteiten, zonder dat er sprake was geweest van een officiële procedure van offerte, met mogelijkheid tot concurrentie. Deze opmerking werd teniet gedaan door vertrouwen te stellen in de Minister die op dat moment reeds heel wat ervaring had opgedaan in het onderwijslandschap van de Vlaamse Overheid. Een offerte werd dan ook pas officieel ingevoerd vanaf de editie van 2002, wat met zich meebracht dat vanaf dan ook andere kandidaten konden indienen. Echter, het zijn altijd dezelfde twee universiteiten geweest die de verantwoordelijkheid van het

PUMP hebben gekregen. De periodes gespecificeerd in het contract waren 2001, 2002, 2003-2004, 2005-2006, 2007-2008.

Er kan gesteld worden dat de start van het opleidingsprogramma niet optimaal was. Gezien niet alle actoren uit de omgeving van het systeem aanwezig waren, was het onwaarschijnlijk dat de synergie in de inputfase optimaal verliep. Men kan zich zelfs de vraag stellen in welke mate er hier al problemen voorspeld kunnen worden voor de throughput en de output, gezien zij afhangen van de kwaliteit van de input.

In ieder geval creëerde het kabinet voor haar administratieve hervorming in die periode een welbepaalde win-win situatie voor twee partijen: enerzijds zouden ambtenaren, die ambitieus waren en potentieel hadden, via een intensieve opleiding een voorsprong kunnen krijgen om actief betrokken te worden bij de hervorming en op die manier sneller door te groeien. Anderzijds zou op die manier het draagvlak voor de hervorming, dat op dat moment niet bijzonder groot was, kunnen groeien en steun krijgen van onderuit.

3.2. Belangrijkste wijzigingen van/aan het PUMP

3.2.1 Inleiding

Hoewel het de bedoeling was om met PUMP een nieuwe generatie managers te creëren, was het snel duidelijk dat de eerste generatie van afgestudeerden niet allen slaagden op de assessments om door te stoten tot managerspositie. Met andere woorden: het opleidingssysteem genereerde niet volledig de verwachte output voor de omgeving. In principe, wanneer er een divergentie is tussen de feitelijke en de verwachte output, moeten er aanpassingen worden doorgevoerd in het systeem, via *single-loop* of *double-loop learning*. Echter, het opleidingssysteem zelf veranderde op dat moment niet. Integendeel, de verwachtingen van de omgeving werden aangepast aan de output van het systeem. De output van PUMP zou vanaf nu moeten mikken op twee pistes: de ‘expertiseladder’ en de ‘carrière ladder’. De basisfilosofie van deze twee pistes, die dus alleen betrekking hebben op de output van de opleiding en niet op haar inhoud, is dat men, na de opleiding, kan doorgroeien op één van de twee ladders, afhankelijk van de persoonlijke capaciteiten. Sommige mensen zijn immers beter expert dan manager, en andersom. Om ervoor te zorgen dat iedereen op de plaats terecht komt die het meest aanleunt bij de eigen capaciteiten, zonder de experts te bestraffen omdat ze niet doorgroeien op de hiërarchische ladder, was er het idee om hen naar gelang van hun expertise te verlonen. In de praktijk zou dat kunnen betekenen dat een goede expert meer zou kunnen verdienen dan het diensthoofd van een

kleine dienst. Ook wat de carrièreladder betreft was het de mening van Van den Bossche dat men ook de leidinggevendenden een stuk moest verlonen naar de massa die ze moesten beheren. Een leidinggevende binnen de grote FOD Financiën zou misschien meer kunnen verdienen dan een leidinggevende van hetzelfde niveau binnen een kleine parastatale.

Wat de plaats van PUMP betreft in de carrièreladder zou het zo zijn dat ambtenaren die de opleiding hadden gevolgd hun kansen zagen vergroten om carrière te maken binnen de administratieve hiërarchie, zodanig dat ze op een dag mee zouden kunnen dingen naar een plaats op het niveau N-2. Mensen die niet zouden kiezen voor een leidinggevende functie, zouden terechtkomen op de expertiseladder: zij zouden ‘expert’ worden in hun functie, weliswaar met aangepaste verloning. Vanuit dat opzicht was PUMP een interessante opleiding in beide pistes. De opleiding was, zoals men het noemde, een programma van ‘roze korrels’. Bovendien was vanuit het perspectief van de Copernicushervorming de binnengehaalde expertise bijzonder nuttig. Deze ambtenaren zouden kunnen worden ingezet in allerhande hervormingsprojecten.

Echter, met de wissel van het kabinet in 2003, onder Marie Arena, en vervolgens van 2003 tot en met 2007 onder Christian Dupont, werden er een aantal wijzigingen doorgevoerd. Het is hier belangrijk te beseffen dat beide ministers Franstalige socialisten zijn. De PS was namelijk altijd al grote tegenstander geweest van de Copernicushervorming (Thijs: 2005).

3.2.2 Wijziging in verwachtingen

Een aantal plannen van Van den Bossche bleken na een aantal jaren niet uitgevoerd: de N-2 functies (niveau van directeur) werden zeer beperkt ingevuld en de N-3 functies (een specifieke functie voor de FOD Financiën) helemaal niet (Thijs, Pelgrims & Hondegheem: 2006). De expertiseladder zelf werd ook niet verder uitgebouwd. Het spreekt voor zich dat dit belangrijke implicaties zou hebben voor PUMP, want de deelnemers werden op die manier aan hun lot overgelaten na terugkeer in hun organisatie. Dat wil zeggen dat de doelstellingen van het PUMP niet structureel waren uitgebouwd zoals initieel voorzien was. Het rendement van de opleiding zou dus meer een geïndividualiseerde kwestie worden en niet langer een organisationele. Het risico dat transfer van de opleiding voornamelijk de verantwoordelijkheid zou worden van het individu was hierbij reëel. Een groot probleem hierbij was dus een wijziging in de *verwachtingen* van de deelnemers. Gezien beide ladders niet of nauwelijks werden uitgebouwd, kreeg de opleiding een sterker individueel karakter. Hoewel de uitbouw van de carrière sowieso al voor een groot stuk de eigen verantwoordelijkheid is van het individu, kregen de deelnemers nog meer dit gevoel door het

ontbreken van een structuur en een duidelijke koppeling tussen PUMP en de ambtelijke carrière.

Deze wijziging in verwachtingen is theoretisch gezien een verandering in de inputfase van het systeem, wat dus zijn impact kan hebben op het verloop van de opleiding en de output.

3.2.3 Ontkoppeling van PUMP met de Copernicushervorming

De *missie van de opleiding* en het *aantal toegelaten kandidaten* werd aangepast. Minister Arena vond dat de opleiding teveel gekoppeld was aan de Copernicushervorming. Het was dan ook haar wens om die link niet te benadrukken in de opleidingsdoelstellingen. Interessant om op te merken hierbij is dat de algemene missie van de opleiding de term ‘Copernicus’ nooit heeft opgenomen, ook niet in de periode van Van den Bossche. Er werd enkel gesproken over ‘de hervorming’. Dat is enigszins paradoxaal. Ten tijde van Van den Bossche was de doelstelling van het PUMP nadrukkelijk de ondersteuning van de Copernicushervorming, hoewel dit nooit letterlijk werd opgenomen in de missie van de opleiding. Natuurlijk was die link wel expliciet in de praktijk en was het de bedoeling van Arena om net die koppeling los te maken. De hoofddoelstelling van de opleiding heeft echter altijd als volgt geluid:

“Het PUMP heeft tot doel een bijdrage te leveren aan de hervorming van de federale overheid tot een moderne, performante en kwaliteitsvolle administratie door een groep ambtenaren de visie, kennis en vaardigheden bij te brengen die nodig zijn om de moderniseringsprocessen te ondersteunen en mee vorm te geven. Het opleidingsprogramma draagt ook bij tot de vorming van een hecht inter- en intradepartementaal netwerk binnen de federale overheid” (PUMP: 2007).

Dus, zelfs was de formulering niet gewijzigd, de stelling van de minister was duidelijk: Copernicus was politiek begraven en zou niet meer vernoemd mogen worden. De perceptie dat de opleiding nauw verbonden was aan de Copernicushervorming moest dus worden veranderd. Bovendien stelde Marie Arena dat het programma te elitair was: de formulering van de doelgroep als ‘*young high potentials*’ moest subtieler verwoord worden. Het genderevenwicht moest ook meer worden nagestreefd. Vanaf 2005 werd de groep deelnemers bovendien vergroot tot 50 deelnemers, terwijl het er daarvoor 40 waren.

3.2.4 Feitelijke aansturing en budget

In de beginjaren werd het programma voornamelijk gestuurd vanuit het kabinet Van den Bossche, dat zich niet wilde moeien met de inhoud van het programma of met de selectie van de kandidaten. Dit gegeven lijkt enigszins paradoxaal, want hoe kan je aansturing verzoenen met een *laissez-faire* houding? Het kabinet stuurde enkel de principële beslissingen aan: het budget, het voortbestaan van het programma, de algemene doelstellingen en de hoofdbestanddelen van de opleiding. Het operationele luik, of de concrete uitwerking van het programma (zowel inhoudelijk als praktisch) was de verantwoordelijkheid van de universiteiten. In die zin genoten de universiteiten vanuit het kabinet en vanuit de Minister groot vertrouwen en autonomie. Inmenging vanuit de federale administratie werd dan ook niet getolereerd. Het programma stond op dat moment gebudgetteerd op het moderniseringskrediet van de federale overheid, een krediet dat werd aangewend voor de Copernicushervorming. In 2002 is de aansturing van het programma (bij de organisatie van de tweede editie) verschoven naar de Directie Top HRM, een directie die zich situeerde onder het Directoraat-Generaal Personeel van de FOD P&O. Deze DG houdt zich voornamelijk bezig met alle HRM-aspecten voor de mandaathouders. Gezien het de bedoeling was om van het PUMP een kweekvijver te maken voor mandaathouders, leek het logisch te zijn dat het dossier onder de Directie Top HRM terecht kwam. PUMP stond op dat moment echter nog steeds op het moderniseringskrediet. Hierna werd het dossier overgeheveld naar het Opleidingsinstituut van de Federale Overheid (OFO), binnen de Federale Overheidsdienst Personeel en Organisatie. Het programma kwam op dat moment op het budget terecht van OFO en is daar sinds 2003 gebleven. Het budget is over de jaren heen sterk gedaald, zoals blijkt uit het historisch overzicht (zie later).

Belangrijk om op te merken is dat, in de hele historiek van het PUMP, de drie kabinetten (Van den Bossche, Arena, Dupont) het principe van het PUMP altijd hebben gesteund, wat belangrijk was om het programma te laten plaatsvinden. Dat het budget van het programma verschoven werd van het moderniseringskrediet naar OFO had bovendien weinig te maken met verantwoordelijkheid, maar eerder met budgettaire ruimte: daar waar er ruimte was, werd het programma begroot binnen de FOD P&O. In dat opzicht heeft het kabinet altijd het programma gesteund en heeft het altijd gekozen om het te laten bestaan. Hoewel de organisatie van het PUMP in de beginjaren de autonomie was van de universiteiten zelf, met een lichte controle vanuit het kabinet, is de controle op de organisatie van het programma sterk toegenomen vanuit de administratie en vanuit het kabinet. Dit wordt duidelijk bij de beschrijving van de actoren (zie later).

In dit verband is het ook belangrijk te vermelden dat in mei 2007 een officieel bericht van de Minister duidelijk maakte dat de PUMP-editie 2008 niet zou doorgaan, omwille van twee redenen: een daling van het aantal deelnemers sinds de laatste jaren en een budgettair tekort (Dupont: 2007). Echter, in juli 2007 werd dit bericht teniet gedaan door te besluiten het programma over twee jaren te spreiden: dit zou ervoor zorgen dat de kost verspreid zou worden, en dat de deelnemende ambtenaren geen twee dagen per week meer afwezig zouden zijn.

3.2.5 Selectie van de kandidaten

Een vierde belangrijke wijziging had te maken met de *selectie* van de kandidaten. Vanuit het kabinet Van den Bossche was er geen inmenging in de selectieprocedure. Die viel volledig onder de autonomie van de universiteiten. De kandidaten dienden hun kandidaatstellingsdossier in bij OFO, die ze enkel verzamelde en daarna volledig overhevelde naar de universiteiten. Deze maakten een *screening* en nodigden de beste kandidaten uit voor een gesprek met de jury. In dat gesprek werden hun sociale en intellectuele competenties getest. Dit is met de jaren veranderd. Bij de overheveling van het dossier naar OFO, moesten de universiteiten een persoon vanuit de administratie in de jury opnemen. Dit was een kleine wijziging, maar die toonde wel de aanwezigheid van de federale overheid in het dossier. Echter, de selectieprocedure bleef een punt van discussie onder Dupont. De P&O-directeurs, die steeds meer betrokken werden bij de P&O-dossiers van de federale overheid, stelden dat, gezien zij hun werknemers stuurden, ze meer zeggenschap moesten hebben in de selectie. Het kabinet was het hier niet mee eens, omwille van de mogelijkheid tot favoritisme. Het compromis dat uit de bus kwam, was dat de organisaties, indien zij het wilden, een preselectie mochten uitvoeren, maar dat de universiteiten de uiteindelijke selectie van de kandidaten zouden doen. Deze situatie was verdedigbaar voor alle partijen: favoritisme werd deels onmogelijk gemaakt, omdat de universiteiten uiteindelijk de finale selectie maakten, en de organisaties hadden zeggenschap in de kandidaten die gestuurd werden. In de praktijk mondde dit echter uit in een situatie waarin de universiteiten slechts een definitieve selectie organiseerden van zodra er meer dan het toegestane aantal kandidaten waren. De selectieprocedure wordt later nog uitvoerig beschreven.

3.2.6 Invoering van het systeem van gecertificeerde opleidingen

Binnen de federale overheid bestond vroeger het systeem van competentiemetingen. Het achterliggende idee van deze metingen was dat het statutair personeel van niveau B en C testen zou afleggen om hun competenties te meten. Slagen in deze testen zou een competentietoelage opleveren. Indien men niet zou slagen, zou Selor, de organiserende instantie van deze testen, de nodige feedback geven, opdat voor de individuele ambtenaar een ontwikkelingsplan kon worden opgericht. Echter, het systeem werd na enkele jaren afgeschaft omwille van diverse lacunes, en vervangen door de ‘gecertificeerde opleidingen’ (Scheepers & Parys: 2005). Een dergelijke opleiding is erop gericht om de bekwaamheden en de competenties van de ambtenaren te actualiseren en te ontwikkelen. De stimulans om deel te nemen aan deze opleidingen is door het certificaat ervan te koppelen aan een premie die men bovenop het loon kan krijgen. Het idee achter de gecertificeerde opleidingen is als volgt: iedere ambtenaar wordt in een bepaalde klasse geïntegreerd met een bijhorende weddeschaal. Verder wordt er een vakrichting aan iedere ambtenaar toegewezen. Een vakrichting toont aan in welk vakgebied (bvb. economie, communicatie en informatie,...) de ambtenaar werkzaam is. Zo werden er 17 vakrichtingen gedefinieerd, die elk op hun beurt in klassen worden ingedeeld. En een dergelijke klasse groepeerde de functies die een vergelijkbaar niveau van complexiteit, technische expertise en verantwoordelijkheid hebben. Elke vakrichting kan vijf klassen bevatten die van A1 (de laagste klasse) tot A5 (de hoogste klasse) gaan (Scheepers & Parys: 2005).

Waar het op neerkomt is dat iedere ambtenaar van een vakrichting zich kan inschrijven voor een welbepaalde gecertificeerde opleiding. Voor iedere vakrichting bestaat er een lijst van opleidingen waar de personeelsleden voor in aanmerking komen. Het slagen voor een gecertificeerde opleiding geeft op niveau A recht op een competentietoelage gedurende een periode van zes jaar, of bepaalt de aanvang van de termijn van zes jaar om naar een hogere weddeschaal bevorderd te worden (Scheepers & Parys: 2005). De gecertificeerde opleidingen voor niveau A worden als volgt omschreven (FOD P&O: 2007):

- Ze duren minstens vijf dagen of 30 uren;
- Ze worden voor elke vakrichting georganiseerd;
- Ze moeten overeenstemmen met de behoeften van de diensten en nuttig zijn voor de uitgeoefende functie;

- Ze worden besloten met een “evaluatieproef van hetgeen verworven werd”, m.a.w. een eindtest die ertoe dient te bepalen of de leerdoelstellingen op voldoende wijze werden bereikt;
- Ze hebben een geldigheidsduur van 6 jaar (vanaf de inschrijving).

Toen PUMP voor het eerst werd ingevoerd, bestond het systeem van gecertificeerde opleidingen niet. Daarover werd pas gesproken vanaf 2004. Het spreekt voor zich dat de deelnemers en de alumni van het PUMP zich hier vragen over stelden. Het was de wens van de deelnemers om PUMP eveneens te erkennen als gecertificeerde opleiding. Bovendien stelden sommigen zich de vraag waarom iemand zich nog zou inschrijven voor een langdurige en intensieve opleiding als men met een korte opleiding van een aantal dagen een fikse toelage zou kunnen genieten? Natuurlijk had dit zijn invloed op de filosofie van het PUMP, dat voordien een opleiding was voor mensen die enkel op vrijwillige basis bereid waren om zichzelf te investeren in een dergelijke opleiding. Vanaf 2004 stond de erkenning van PUMP als gecertificeerde opleiding volledig ter discussie, maar werd een feit met het KB van 30 januari 2006 (Belgisch staatsblad: 2006-02-07):

“Hoofdstuk II, § 4. De ambtenaar van niveau A die met vrucht de opleiding overheidsmanagement gevolgd heeft, georganiseerd op universitair niveau op initiatief van het Opleidingsinstituut van de Federale overheid, wordt geacht geslaagd te zijn in de eerste gecertificeerde opleiding waarvoor hij zich daarna inschrijft.”

Voornamelijk de term ‘daarna’ in de laatste zin veroorzaakte commotie bij de lichting van 2006. De deelnemers konden hun premie maar krijgen nadat ze geslaagd waren voor de opleiding, dat wil zeggen vanaf 2007. Daarentegen moesten ze zich wel inschrijven voor een gecertificeerde opleiding indien ze een premie voor het jaar 2006 wilden ontvangen. In de praktijk wilde dat zeggen dat ze naast het PUMP ook nog een andere opleiding dienden te volgen. Bovendien zou de premie van tel zijn voor de eerste opleiding waarvoor men geslaagd was, gedurende een periode van zes jaren. De tweede premie, namelijk die van PUMP, zou pas van tel zijn voor de tweede periode van zes jaren. Met andere woorden: PUMP kwam voor de lichting van 2006 niet in aanmerking voor de eerste competentiepremie, maar pas voor de tweede. Daarentegen, indien men niet zou slagen voor de eerste gecertificeerde opleiding, zou PUMP vanaf 2007 wél worden ingeroepen voor een premie, omdat die tegen dan reeds was afgerond.

Natuurlijk had dit artikel slechts betrekking op de huidige en komende generaties van het PUMP. Onderstaand artikel maakte van het PUMP een gecertificeerde opleiding met retroactieve kracht.

“Hoofdstuk IX. Art 24. het personeelslid van niveau A dat volledig de opleiding overheidsmanagement gevolgd heeft, georganiseerd op universitair niveau op initiatief van het Opleidingsinstituut van de Federale Overheid, of van de Federale Overheidsdienst Personeel en Organisatie, of van de Minister van Ambtenarenzaken, tussen 1 januari 2000 en 31 december 2004, wordt geacht geslaagd te zijn voor de eerste gecertificeerde opleiding waarvoor hij zich inschrijft en dit ten vroegste op 31 augustus 2005.”

Nu het PUMP erkend was als gecertificeerde opleiding, was de vraag hoe de deelnemers getest dienden te worden. Immers, na iedere opleiding moet er een test worden afgelegd waarvoor men moet slagen om het certificaat en dus de competentiepremie te ontvangen. Snel was het duidelijk dat PUMP niet op een ordinaire manier met een eerder ‘eenvoudige’ test kon worden beoordeeld. De opleiding verschilde namelijk wezenlijk van de andere gecertificeerde opleidingen. De universiteiten hadden pro-actief gereageerd op dit potentieel probleem. Immers, vóór de lichting van 2005 werd er reeds een voorstel ingediend dat zou dienen als basis om de deelnemers het certificaat te verlenen. Bij een eventuele erkenning als gecertificeerde opleiding later, zou er kunnen worden teruggevallen op afgesproken criteria voor de lichting van 2005 en 2006. Het gezamenlijk voorstel van de K.U.Leuven en de U.L.B. werd aan OFO overgemaakt, die het als eerste goedkeurde en daarna aan het kabinet. De tabel voor certificering van de deelnemers kan hieronder worden teruggevonden.

Iedere deelnemer werd beoordeeld op vier criteria, die elk waren onderverdeeld in subcriteria. Om geslaagd te zijn voor de opleiding dient men een voldoende te halen op ieder criterium. Een onvoldoende op één van de vier criteria zal de niet-certificering tot gevolg hebben. Een voldoende op een criterium wordt behaald als men niet meer dan één onvoldoende heeft op een subcriterium ervan. Met andere woorden: men mag maximaal één onvoldoende hebben op een subcriterium. Hierop is er één uitzondering: het stageverslag. Dit verslag moet absoluut een voldoende halen, anders heeft dat een onvoldoende op het criterium tot gevolg.

Tabel 3.2. Certificeringscriteria voor het Public Management Programme 2005 & 2006

Criterion 1	Subcriteria	Evaluator
Aanwezigheid en deelname aan het programma	80% aanwezigheid tijdens fase 1 en fase 2. Er wordt rekening gehouden met gewettigde afwezigheden.	Door middel van aanwezigheidslijsten
	Actieve deelname tijdens de lessen, aan discussies en debatten, bij oefeningen	Opleidingscoördinator
	Vorbereiding van de oefeningen	
Criterion 2	Subcriteria	Evaluator
Stagerapport	Het op tijd afgeven van de stagerapporten	Opleidingscoördinator
	Actieve deelname tijdens de presentaties van de stages	
	Inhoudelijke en vormelijke criteria: theoretische achtergrond, methodologie, conclusies en nut van de stage voor de overheid	
Criterion 3	Subcriteria	Evaluator
Veranderingsmanagement en integratieoefening	Individuele voorbereiding van de oefeningen	Docenten en opleidingscoördinator
	Deelname aan en aanwezigheid bij de groepsoefeningen tijdens de residentiële momenten	
	Resultaten van de oefeningen: presentatie of rapport	
Criterion 4	Subcriteria	Evaluator
Adviesopdracht	Respecteren van de deadlines in verband met het inleveren van de opdracht	Opleidingscoördinator
	Actieve deelname bij het groepswork	Deelnemers PuMP
	Kwaliteit van de adviesopdracht: theoretische achtergrond, methodologie, conclusies	Academische verantwoordelijken
	Geformuleerde adviezen	Opdrachtgever

Naar aanleiding van de offerte voor de organisatie van het PUMP 2007 & 2008 werd de lijst van criteria voor de certificering herbekeken: wat betreft de *aanwezigheid van de deelnemer* : men ging er nu van uit dat aanwezigheid noodzakelijk is om te kunnen slagen. Dit criterium werd vanaf dan niet meer officieel opgenomen, maar eerder beschouwd als een *conditio sine qua non* om te kunnen slagen in de andere criteria. Daarentegen worden de deelnemers wel beoordeeld op hun deelname tijdens de lessen en de oefeningen, en dat gedurende de hele opleiding. De criteria voor het *stageverslag*, de *integratieoefening* en de *adviesopdracht* bleven identiek. De deelnemers worden beoordeeld op de verslagen die ze maken, hun mondelinge presentatie ervan en hun deelname aan het werk.

Naast deze criteria werd er door OFO beslist om de deelnemers op het einde van de opleiding aan een schriftelijk examen te onderwerpen, wat het geval is bij iedere gecertificeerde opleiding. Het examen, dat identiek is voor de Nederlandstalige en de Franstalige deelnemers zou toelaten om de opgedane kennis te testen. Het beoordelen van de examens zou gebeuren via bepaalde vooraf besproken standaarden. Echter, het kabinet van Ambtenarenzaken besliste, bij de voorbereiding van de test, dat de deelnemers van het PUMP niet onderworpen zouden moeten worden aan een examen. En dit omwille van het feit dat ze gedurende het jaar al voldoende taken en opdrachten dienen te maken, waarop ze beoordeeld kunnen worden.

Bovendien zou een dergelijke test een discriminerend effect hebben omdat de vorige generaties nooit een examen hadden moeten afleggen om het certificaat te behalen. Op de beslissing om geen test te organiseren wordt later nog teruggekomen.

3.3. Historisch overzicht

	Minister	Principiële beslissingen	Budget	Deelnemers	Offerte	Selectie-instantie	Selectietiming	Opleiding	
2000	Luc Van den Bossche	20/03: informeel overleg kabinetschef van Van den Bossche en de KUL; Maart/April: principieel akkoord met de minister over het programma							
2001		PUMP wordt aangestuurd vanuit het kabinet	Moderniseringskrediet: 2 x 375.000 €	2 x 20 toegelaten		Universiteiten	27/11-14/12: interviews kandidaten		
2002		PUMP valt onder Directie Top HR; Afschaffing leeftijdsgrens; toevoeging parastatalen.	Moderniseringskrediet: 2 x 375.000 €			22/10: indienen offerte I	Universiteiten	10/12- 14/12: interviews kandidaten	
2003	Mei: Marie Arena	PUMP valt vanaf nu onder OFO.	Budget OFO: 330.000 € (KUL) en 340.000 € (ULB)	Accent op genderevenwicht		Universiteiten	3-12/12: interviews kandidaten		
2004	Christian Dupont		Budget OFO: 330.000 € (KUL) en 340.000 € (ULB)		25/08: indienen offerte II; 14/10: toekenning PUMP	Universiteiten	6-16/12: interviews kandidaten		
2005			Budget OFO: 284.000 € (KUL) en 300.000 € (ULB)	2 x 25 toegelaten		Universiteiten	14-28/11: interviews kandidaten	Afschaffing groepsreis; afschaffing residentieel seminarie stages	
2006		30/1: erkenning PUMP als gecertificeerd; Dec.: kabinet beslist dat PUMPers niet getest moeten worden in kader van certificaat.	Budget OFO: 284.000 € (KUL) en 300.000 € (ULB); stages worden nu enkel op kosten terugbetaald			21/08: indienen offerte III; 15/12: toekenning PUMP	Pre-selectie: federale organisaties; selectie: universiteiten	14/11- 28/11: interview kandidaten	
2007		Mei: beslissing om PUMP niet te organiseren voor editie 2008; Juli: Informeel akkoord om PUMP te spreiden over 2 jaren.	Budget OFO: 2 x 286.000 €; stages worden enkel op kosten terugbetaald				Federale organisaties	14/12, 15/12, 20/12: interviews kandidaten	Programmawijziging: vervanging integratieoefening door organisatieanalyse; herziening theoretische modules.

Hoewel de belangrijkste wijzigingen reeds besproken werden, vallen nog een aantal aspecten op in het historisch overzicht:

- Wanneer men kijkt naar de categorie ‘offerte’ in de tabel valt het op, zeker wat de editie 2006 – 2007 betreft, dat de toekenning van het dossier aan de universiteiten pas midden december is gebeurd. Dit is bijzonder laat, gezien het programma een maand later van start gaat. Met het oog op de praktische organisatie en de selectie van de kandidaten is dit niet optimaal.
- De afschaffing van de groepsreis en van het residentieel seminarie is louter gebaseerd op budgettaire redenen. Vanuit de opleiding lijkt dat het meeste evidente om te knippen in budget. Opvallend is dan wel dat op hetzelfde moment het aantal toegelaten deelnemers wordt opgedreven, wat toch weer een stijging van het budget met zich meebrengt.
- Het budget zelf is door de jaren heen gedaald van 375.000 € naar 286.000 €, wat toch een gigantisch verschil is. Opvallend is ook dat voor de edities 2003 - 2004 en 2005 – 2006 het voorziene budget voor de beide universiteiten verschillend is (zie tabel).

3.4. Betrokken actoren

Uit bovenstaande werd al duidelijk dat er bij het Public Management Programme verschillende actoren zijn betrokken. De rol en de visie van iedere actor, sinds de beginjaren van het PUMP worden hieronder weergegeven.

3.4.1 Politieke actor

Het kabinet van Ambtenarenzaken is het politieke orgaan dat betrokken is bij de opleiding. Het is, zoals hierboven reeds gesteld, het kabinet Van den Bossche dat de opleiding in 2001 mogelijk heeft gemaakt. De betrokkenheid en de rol van het kabinet, ook na Van den Bossche, mag niet onderschat worden. Het is steeds door de goedkeuring en de steun van het kabinet dat de opleiding heeft kunnen bestaan. Dit is een belangrijk gegeven dat door alle stakeholders wordt bevestigd. Hieronder worden de belangrijkste verschillen tussen de opeenvolgende ministers en hun respectievelijke kabinetten weergegeven.

3.4.1.1 Luc Van den Bossche

Minister Van den Bossche plande het PUMP in de filosofie van het mandaatsysteem via de carrièreladder en de expertiseladder. Voor de uitbouw en de uitvoering van het programma

wilde hij maximaal vertrouwen geven aan de universiteiten. Gezien zij geacht werden de kennis inzake overheidsmanagement en –beleid te hebben, en gezien hij, aan het beginpunt van de Copernicushervorming, weinig vertrouwen had in het bestaande management van de federale organisaties, ging hij ervan uit dat de inmenging van de federale overheid minimaal moest zijn. Het kabinet zorgde voor het budget en de bestaansmogelijkheid van het programma. De universiteiten waren verantwoordelijk voor de selectie van de deelnemers en voor de inhoud van de opleiding. Het kabinet Van den Bossche diende enkel op regelmatige tijdstippen bepaalde beslissingen van de universiteiten goed te keuren, zoals de lijst van geselecteerden, of de lijst van adviesopdrachten. De administratie, zowel de organisaties als OFO zelf, werden niet betrokken bij de opleiding, vandaar dat het programma als top-down werd gepercipieerd. De enige band van de administratie met de opleiding was dat de deelnemers van daaruit gestuurd moesten worden, of zich op eigen initiatief dienden kandidaat te stellen. Kortom: de organisatie van het PUMP vloeide voort uit een bilaterale overeenkomst tussen kabinet en universiteiten waarbij de taakverdeling eenvoudig en strikt was. Op dat moment was de administratie aanwezig in de omgeving om de output te ontvangen, maar was haar rol voor de inputfase onbestaande.

3.4.1.2 Marie Arena

Met de komst van Marie Arena als Minister van Ambtenarenzaken in mei 2003 zijn er wat zaken veranderd, zoals hierboven reeds gesteld. Dat had te maken met de politieke cultuur en houding van dat moment ten opzichte van de Copernicushervorming. Het genderevenwicht van de opleiding diende meer aandacht te krijgen, er moest gesnoeid worden in het budget en de opleiding diende minder elitair te worden. Vanaf nu werd er niet meer gesproken over ‘*young high potentials*’. Het kabinet wilde een steviger greep op de uitvoering van het programma, iets wat Van den Bossche absoluut niet wilde doen. Waar ten tijde van Van den Bossche het kabinet de enige aansturende motor was, maar die weinig interveniërende, voelde men vanaf Arena een toenemende betrokkenheid vanuit de federale overheid. Vooral het feit dat PUMP onder de bevoegdheid van OFO viel, was daar tekenend voor. De betrekking van OFO bij het dossier was immers een stijlbreuk met Van den Bossche en een signaal dat duidelijk maakte dat de administratie zeker een rol te spelen had in het dossier.

3.4.1.3 Christian Dupont

Wat het kabinet Arena is begonnen, werd verder gezet door het kabinet Dupont: het budget werd strenger gecontroleerd, evenals de selectie die bovendien stilletjes aan werd

overgenomen door de federale organisaties zelf. Wellicht is de belangrijkste wijziging van het kabinet Dupont geweest dat de dialoog met de federale organisaties in het algemeen en in het bijzonder met OFO en het netwerk van P&O directeurs werd aangewakkerd. Het kabinet had steeds meer aandacht voor de verlangens en de behoeftes van de organisaties, iets wat minder het geval was geweest ten tijde van Van den Bossche. Hoewel het kabinet en de administratie het niet altijd eens waren over bepaalde aspecten, werd er zoveel mogelijk gestreefd naar een compromis. Maar het kabinet bleef wel het laatste woord hebben. Hoe dan ook, de bilaterale overeenkomst ten tijde van Van den Bossche maakte plaats voor een partnerschap met multiple actoren. De administratie had nu haar rol in de omgeving.

3.4.2 Administratie

3.4.2.1 OFO

Het Opleidingsinstituut van de Federale Overheid, oftewel OFO, is een onderdeel van de horizontale FOD P&O binnen de virtuele matrix van de federale administratie. Dit instituut staat in voor de opleiding van de federale ambtenaren (OFO: 2006):

“Het OFO beheert het opleidingsprogramma van de federale overheidsdiensten en werkt actief aan de verbetering van het functioneren binnen de Federale Administratie. Het OFO biedt opleidingen en persoonlijke ontwikkelingsprogramma's aan voor federale ambtenaren van alle niveaus.”

Het Opleidingsinstituut voor de Federale Overheid is pas vanaf de derde editie betrokken geweest bij het PUMP. Dit instituut werd verantwoordelijk voor talrijke aspecten van het dossier: de offerte, de onderhandelingen met de universiteiten, de communicatie naar de ambtenaren toe, de goedkeuring van de inhoud, het budget. Alle communicatie vanuit de administratie naar de universiteiten passeert via OFO. OFO zelf dient bovendien zowat alle aspecten ter goedkeuring voor te leggen aan het kabinet: de selectie, de uiteindelijke offerte, de keuze van de adviesopdrachten, het budget. En hier ligt eigenlijk het paradoxale van de situatie: ten tijde van Van den Bossche werd de administratie niet betrokken bij het dossier. Men zou denken dat de toegenomen betrokkenheid (bij Arena en Dupont) van de administratie de perceptie van samenwerking in de hand zou werken. Echter, de administratie heeft eerder het gevoel dat het kabinet haar greep op het dossier versterkt heeft, gezien het kabinet nu zijn zeg wilt hebben over de organisatie van PUMP. Met andere woorden: de

betrokkenheid van de administratie is dan misschien wel toegenomen, maar dit ging hand in hand met een grotere bemoeienis van het kabinet met de concrete uitvoering van het dossier. Kortom: de synergifase binnen de inputfase van het opleidingssysteem was er eentje van machtsonevenwichten.

OFO zelf is van mening dat de overheid nood heeft aan een programma dat handelt over overheidsmanagement, het overheidsfunctioneren en het overheidsbeleid. Zij stelt zich soms wel de vraag of PUMP hieraan het beste tegemoet komt.

3.4.2.2 Federale organisaties

Binnen de federale organisaties spelen voornamelijk de P&O-directeurs een belangrijke rol. Zij dienen, naast de directe leidinggevenden, de goedkeuring te geven aan personen van de organisatie om te kandideren. Er zijn eigenlijk drie observaties met betrekking tot de positie van de P&O-directeurs, die van belang zijn.

De eerste observatie is hun betrokkenheid in het programma: gezien Van den Bossche de positie van de P&O-directeurs had gecreëerd in de nieuwe federale administratie, kon hij deze nieuwe actoren op dat moment nog niet betrekken, gezien ze nog niet in functie waren. Daarentegen wilde hij ook geen enkele andere administratieve actor betrekken in het dossier. Dit veranderde bij Arena en Dupont, en natuurlijk had dit zijn implicaties. De P&O-directeurs waren meer betrokken bij de selectieprocedure, maar uit de interviews blijkt duidelijk dat de meesten nog steeds het gevoel hebben dat zij helemaal niet betrokken zijn, en dat samenwerking en communicatie tussen de diverse stakeholders onbestaande is. In ieder geval heeft hun betrokkenheid bij de selectie een belangrijke impact op de inputzijde.

De tweede observatie die uit de interviews duidelijk naar voren kwam, heeft betrekking op hun positie ten opzichte van het programma zelf. Onder de P&O-directeurs is er een consensus dat de federale overheid nood heeft aan expertise in overheidsmanagement en – beleid, hoewel niet iedereen overtuigd is dat PUMP de juiste manier is om dergelijke expertise te winnen. Algemeen gezien is er een grote divergentie van visies en meningen over het profiel dat het programma zou moeten hebben, haar positie in het systeem van gecertificeerde opleidingen, de inhoud ervan en de organisatie van het programma, en de kostprijs. Kortom: de meeste aspecten van het programma worden sinds 2006 kritisch bevraagd, en de verschillende meningen rond deze aspecten situeren zich in extreme posities. Interessant echter, is dat uit de interviews ook bleek dat zowat geen enkele P&O-directeur de exacte inhoud van het programma kent. De vraag die men zich hierbij kan stellen is hoe men

een dergelijke discussie kan houden, zonder eigenlijk te weten wat de inhoud van het programma is?

Een derde observatie heeft betrekking op de communicatie tussen de P&O-directeurs en met anderen: zij vergaderen meermaals per jaar om transversale P&O-problematieken te bespreken, alsook P&O-aangelegenheden waarmee ze geconfronteerd worden. Men noemt hun relatie met elkaar het ‘netwerk van P&O-directeurs’. Het is ook dat netwerk dat haar verwachtingen in verband met PUMP naar OFO communiceert. Een groot probleem echter is dat niet alle P&O-directeurs deelnemen aan deze vergaderingen, of althans in zeer beperkte mate. In concreto nemen de volgende organisaties (die bevraagd werden) nauwelijks of niet deel, of ze sturen een vervanger: de FOD Economie, FOD WASO, FOD Buitenlandse Zaken, POD Wetenschapsbeleid, Fedasil, Defensie. De meningen over dat netwerk zijn bijzonder verdeeld: sommigen geloven niet in haar nut, anderen noemen het een ‘praatbarak’. Er zijn ook organisaties die nauwelijks gaan, omdat ze van oordeel zijn dat hun organisatie té atypisch is in vergelijking met de organisaties die rond de tafel van het netwerk zitten. Echter, dit netwerk creëert wel de perceptie invloedrijk te zijn binnen de administratie, omdat het fungeert als een platform waar consensus bereikt wordt over belangrijke P&O-aangelegenheden, en dat druk uitoefent op OFO of op de universiteiten. Nochtans is dit netwerk niet representatief voor de meningen die het stelt te vertegenwoordigen, omdat er een aantal organisaties niet aanwezig zijn. Kortom: het lijkt erop dat de meningen over PUMP binnen het netwerk bijzonder verdeeld zijn, maar dat ook de missie, de doelstellingen en het nut van het netwerk in vraag gesteld wordt door haar eigen leden. Natuurlijk is dit problematisch wanneer de externe communicatie van het netwerk naar derden wordt beschouwd als een consensusgebaseerde communicatie. Het lijkt niet op een democratisch platform, maar op een vergadering van een minderheid van P&O-directeurs die druk trachten uit te oefenen op de besluitvorming door onder andere de indruk te geven dat er een consensusgebaseerde mening is. Dat betekent ook dat er binnen het netwerk een informele hiërarchische structuur kan bestaan waar sommige P&O-directeurs meer invloed hebben dan anderen.

Vanuit het perspectief van de besproken theorieën is er een groot probleem van externe consistentie van het programma, wat natuurlijk problemen veroorzaakt voor de verwachte output. De problemen die door de P&O-directeurs het meest geciteerd worden, zijn de volgende: (1) het té academische niveau, (2) de gebrekkige link tussen theorie en praktijk, (3) de lage ROI, (4) het gebrek aan communicatie en samenwerking tussen de actoren en (5) een verschil in programma tussen de K.U.Leuven en de U.L.B.

Van deze problemen is de belangrijkste bron van ontevredenheid het gebrek aan *return on investment*: het deeltijds vrijstellen van de deelnemers voor een jaar is een belangrijke organisationele investering waar de meeste organisaties *return* van willen hebben. Echter, gegeven het feit dat het programma nooit gekoppeld is geweest aan een carrière- of expertisepad, moeten de deelnemers voor henzelf de weg zoeken naar het beste gebruik van hun opgedane kennis. Dat betekent dat transfer een individuele aangelegenheid is, in functie van de persoonlijke carrière, en niet zozeer een organisationele aangelegenheid in functie van de belangen van de uitsturende dienst. In de praktijk komt dat neer op een situatie waar de mobiliteit van de deelnemers hoog gepercipieerd wordt. En het spreekt voor zich dat het vertrek van een deelnemer na de opleiding vanuit zijn organisatie, frustratie creëert in die organisatie. Belangrijk hierbij te bemerken is dat het programma altijd geconcipieerd is geweest als een programma dat ten dienste moet staan van de hele federale overheid. De stakeholders zijn het erover eens dat ambtenaren het ‘totale plaatje’ van de federale administratie onvoldoende kennen en geven dan ook toe dat kennis hierover belangrijk is. Echter, wanneer het gaat over de opleidingsinvestering, dan wordt deze gepercipieerd als een investering van de individuele organisatie, en niet van de federale overheid. Concreet betekent dit dat men inziet dat de investering kan dienen voor de federale overheid, maar het rendement moet dienen voor de specifieke dienst of organisatie. De meeste P&O-directeurs stellen bovendien dat de federale overheid als organisatie té breed is, en bijgevolg dient PUMP voor een organisatie die virtueel is, wat het hoog transversale karakter van PUMP verklaart. Dat betekent dat de meeste P&O-directeurs de totaliteit van de federale overheid niet in ogenschouw nemen in het debat. In die zin is de federale overheid een organisatie die weliswaar bestaat, maar die in de praktijk te breed is om mee om te gaan. Doordat PUMP die totaliteit tracht te ‘bedienen’, krijgt ze een hoog transversaal karakter.

Nu is het wel zo dat de organisaties, gezien het concept van transferklimaat, een belangrijke rol te spelen hebben in het rendement van de opleiding. Van de bevraagde organisaties (16 in totaal) waren er 14 die toegaven de deelnemers na de opleiding onvoldoende te betrekken bij projecten, of hen onvoldoende opvolgden na de opleiding. Vanuit dit gegeven is de kritiek op de te lage ROI problematisch, gezien de organisaties zelf weinig ondernemen om hieraan tegemoet te komen. Ze leggen hiervoor een grote verantwoordelijkheid bij het individu en de opleiding zelf, en ze beseffen wel hun eigen verantwoordelijkheid, maar doen hier onvoldoende voor. Sommige stakeholders halen zelfs aan dat de federale organisaties nog niet klaar zijn om optimaal om te gaan met het jonge *human capital* dat zich steeds meer en meer in de organisatie vestigt.

3.4.3 De Universiteiten

Twee universitaire instellingen zijn betrokken bij de organisatie van de opleiding: het Instituut voor de Overheid van de Katholieke Universiteit Leuven, en de Ecole de Commerce Solvay van de Université Libre de Bruxelles. De hoofdtak van de universiteiten is het verzorgen van de opleiding, zowel puur organisatorisch (accommodatie, uitnodigen van de sprekers, etc.) als inhoudelijk. De Leuvense universiteit is verantwoordelijk voor de opleiding van de Nederlandstalige deelnemers, en de U.L.B. voor die van de Franstalige deelnemers. Hoewel de theoretische lessen, verzorgd door professoren en gastsprekers, voornamelijk gescheiden van elkaar worden gegeven, hebben de twee groepen regelmatig sessies samen. Dit komt later duidelijk aan bod bij de beschrijving van de inhoud van het programma. Verder zijn de universiteiten ook verantwoordelijk voor de volgende aspecten:

- Evaluatie van de verschillende onderdelen van de opleiding en rapportering van de resultaten ervan aan OFO;
- Ondersteuning en opvolging van de deelnemers;
- Uitreiken van certificaten;
- Contactpersoon voor docenten, administratie en geïnteresseerden;
- Tot en met 2006 waren de universiteiten ook volledig verantwoordelijk voor de selectie van de deelnemers.

De Nederlandstalige universiteit had in het begin voornamelijk contact met het kabinet Van den Bossche, die grote autonomie verleende aan de beide opleidingsinstanties; bij de kabinetswisseling was het voornamelijk de Franstalige universiteit die contacten onderhield met het kabinet. Dit laatste gezien het kabinet Dupont en Arena Franstalig waren. Na Van den Bossche hebben de universiteiten steeds meer dienen te overleggen met OFO. Dit neemt niet weg dat ze ook steeds hun relatie met het kabinet en het netwerk van P&O directeurs hebben trachten te onderhouden.

Het partnerschap tussen de U.L.B. en de K.U.Leuven is van het type consortium. Ze staan met andere woorden op gelijke voet. Hoewel het altijd de wens is geweest van OFO om één coördinator te hebben bij de universitaire instellingen, is dit nooit gerealiseerd. Het verschil in cultuur tussen beide universiteiten en het feit dat ieder zijn academische vrijheid wil bewaren, maakte het onmogelijk om in dit dossier één coördinator te vestigen. Beiden hebben steeds een wetenschappelijk coördinator en een academisch coördinator gehad. Het overleg dat diende te gebeuren, gebeurde steeds samen met OFO.

De ULB heeft in het proces nog een derde en een vierde universiteit betrokken, namelijk de Université Catholique de Louvain en de Université de Liège. Deze universiteiten kregen de verantwoordelijkheid om bepaalde onderdelen van het programma te doceren, weliswaar steeds na overleg met de U.L.B. en met vergoeding. Deze samenwerking tussen de Franstalige universiteiten heeft ervoor gezorgd dat ten tijde van competitie voor het contract geen enkele andere Nederlandstalige universiteit dan de K.U.Leuven een geschikte Franstalige partner vond. Dit creëert, bewust of onbewust, een situatie waarbij dit consortium een monopolie heeft binnen het Belgisch onderwijslandschap.

3.4.4 De deelnemers

Ten slotte is het nog belangrijk om de deelnemers zelf te vermelden. Zij hebben naar de administratie de taak om hun opleiding zo goed mogelijk te doen renderen, iets wat voornamelijk op vrijwillige basis gebeurt. Gedurende de opleiding komen ze door hun deeltijdse afwezigheid minder in contact met de federale organisaties. Een uitzondering hierop is de organisatie-analyse en de adviesopdracht (zie later) die ze moeten maken. Bij die laatste maken ze in gemengde groepen een adviesopdracht voor een bepaalde organisatie. Een pervers effect van het inzetten van deelnemers voor deze adviesopdracht, zo bleek uit de gemaakte opdrachten, was dat sommige groepen werden ingezet om puur uitvoerend werk te verrichten. Natuurlijk heeft dit een bijzonder negatieve impact op het leereffect van het programma, omdat het een managementprogramma betreft. Dit illustreert bovendien ook nog eens dat het programma niet altijd evenzeer ondersteund werd.

De verhouding tussen de Franstalige en Nederlandstalige deelnemers is er bij momenten eentje van concurrentie. Beide groepen beoordelen informeel wat de ene groep krijgt of moet doen en vergelijken het met hun opdrachten. Bij ongelijkheid is een gevoel van frustratie nooit ver weg. Bovendien is er men nooit echt in geslaagd om een alumni-netwerk op te bouwen dat actief was en dat zich binnen de federale overheid als een soort van expertise-netwerk kon vestigen. Buiten sporadische en individuele contacten tussen de deelnemers van dezelfde editie en dezelfde taalgroep, is het netwerk nooit verder geraakt. Nochtans achten alle actoren dit een bijzonder belangrijke doelstelling van het PUMP. Deze vorm van output is wellicht achterwege gebleven en nooit rechtgezet via een *learning*-ingreep.

3.4.5 Onderlinge verhoudingen

De verhoudingen tussen de verschillende actoren zijn doorheen de jaren gewijzigd, voornamelijk door de toegenomen betrokkenheid van het kabinet op de uitvoering van het dossier en de betrokkenheid van de administratie. De politiek heeft zijn greep altijd willen bewaren over het dossier, wat in een periode van toegenomen administratieve betrokkenheid, ervoor gezorgd heeft dat de communicatie tussen OFO – administratie en tussen OFO – universiteiten bemoeilijkt werd. Gemaakte afspraken met OFO konden regelmatig teniet worden gedaan door beslissingen van het kabinet. De tussenkomst van de politiek was op dat vlak niet te onderschatten.

3.4.5.1 Discussiepunten

Een belangrijk punt van discussie is altijd de *selectie* van de kandidaten geweest. Zo werden in het verleden een aantal keren kandidaten vanuit het kabinet opgedrongen om mee opgenomen te worden in de selectie, hoewel zowel administratie als universiteiten de persoon in kwestie niet geschikt vonden. Daarentegen kreeg het kabinet soms van ambtenaren te horen dat ze niet mochten kandideren voor het PUMP, hoewel het volgens haar wel degelijk goede kandidaten waren. En ook de universiteiten, die de selectie maakten, moesten soms gedwongen bepaalde goede kandidaten weigeren, omwille van onwil van het kabinet of van de administratie. Er dient wel gesteld te worden dat deze situaties zeldzaamheden zijn geweest in de geschiedenis van het PUMP. De universiteiten werden soms verweten te academische profielen te selecteren. Hoewel de tussenkomst tijdens de selectie over de jaren heen beperkt lijkt, moest het altijd goedgekeurd worden door administratie én door kabinet. De universiteiten zijn bovendien altijd grote tegenstander geweest van het leggen van de selectieverantwoordelijkheid bij de organisaties zelf, omdat de controle op politisering of favoritisme in dat geval volledig wegvalt. Daarentegen valt de toegenomen betrokkenheid van de organisaties bij de selectie ook positief te beargumenteren: zij worden op die manier gevraagd hun verantwoordelijkheid op te nemen in het dossier, en bovendien kan men ervan uitgaan dat de gestuurde kandidaten personen zijn in wie de organisaties de komende jaren willen investeren, hoewel er soms bij de universiteiten twijfel bestaat over het feit of de gestuurde kandidaten wel degelijk de investering waard zijn.

Naast de selectie was, zoals hierboven reeds vermeld, ook het *programma* zelf een punt van discussie. De universiteiten, OFO en het kabinet zijn steeds overtuigd geweest van het nut en het belang van een dergelijke opleiding voor de federale overheid. De administratie niet. Onder de P&O-directeurs heerst er onenigheid over het nut en wordt de ROI door sommigen

als bijzonder minimaal ingeschat. Onder de voorstanders van een dergelijke programma, heerst er bovendien ook nog twijfel of PUMP wel het programma is dat het best tegemoet komt aan de opleidingsbehoefte. Dit scepticisme speelt natuurlijk een belangrijke rol in de opleidingseffectiviteit, want in dat geval kan men er moeilijk van uitgaan dat de organisaties sowieso de beste kandidaten sturen. Hoewel de universiteiten altijd in samenspraak met OFO open hebben gestaan om het programma te optimaliseren en beter tegemoet te laten komen aan de verlangens van de administratie, zijn de wijzigingen, ondank het scepticisme, redelijk minimaal gebleven. Met andere woorden: een *double-loop learning* discussie heeft bestaan en bestaat nog steeds, maar wijzigingen ten gevolge van *single-loop learning* zijn de enige die werden uitgevoerd.

Het PUMP is een *gecertificeerde* opleiding geworden. Niettegenstaande zowel de universiteiten als de administratie hun twijfels hadden bij het erkennen van PUMP als een gecertificeerde opleiding (en bij het principe van gecertificeerde opleidingen zelf), was het volgens het kabinet Arena en Dupont een vorm van erkenning voor de geleverde inspanningen van de kandidaten. Echter, het kabinet was het dan wel niet eens om de deelnemers te onderwerpen aan een echte test, wat volgens de andere partijen weer wel nuttig kon zijn. Men kan concluderen dat er over de certificering nooit eensgezindheid is geweest. Het werken met certificeringcriteria leek op dat vlak ook een officieel document dat de nodige ijver van de deelnemers zou afdwingen, maar in de praktijk eigenlijk dode letter bleef. Een geselecteerde kandidaat niet laten slagen, tenzij voor redenen van stopzetting, leek een onrealistisch scenario. Wellicht heeft dit alles ook te maken met de mening die men over gecertificeerde opleidingen heeft: het bieden van premies omwille van het volgen van een opleiding wordt door heel wat instanties binnen de administratie als nutteloos en absurd beschouwd, omdat er geen enkele koppeling is met de individuele performantie.

Vanuit dit perspectief is het duidelijk dat het draagvlak voor PUMP niet optimaal is en dat de manier waarop het programma aangeboden wordt, onderhevig is aan discussie. Dit start reeds bij de selectie van de kandidaten, en weegt door gedurende het ganse opleidingstraject. De relatie tussen kabinet – administratie en het scepticisme van de administratie ten opzichte van het programma zorgen ervoor dat de condities voor transfer reeds van tevoren beperkt zijn. Immers, hoe kan een deelnemer van een organisatie die sceptisch staat ten opzichte van het programma, zijn opleiding optimaal gebruiken? Of hoe kan een deelnemer, gedwongen opgenomen in de selectie door administratie of door kabinet, positief onthaald worden in zijn organisatie na beëindiging van het programma? Dit hoeft bovendien ook niet alleen na de opleiding problemen op te leveren. Tijdens de opleiding zelf kunnen er bijvoorbeeld al

problemen zijn tijdens de stage of de adviesopdracht, omdat de organisatie er niet helemaal achter staat. In dat opzicht is een mogelijke gebrekkige ROI deels te wijten aan de organisaties die hun verantwoordelijkheid niet opnemen in het programma. Natuurlijk kan men de redenering ook omdraaien en zich de vraag stellen of het gepercipieerde gebrek aan ROI vanuit de administratie louter perceptie is? Zoniet, dan ligt hier een deel van de verantwoordelijkheid misschien ook wel bij de universiteiten, die het programma misschien niet voldoende kunnen richten naar de behoeftes van de organisaties?

3.4.5.2 Bilaterale verhoudingen

De verhouding van OFO met het kabinet Van den Bossche was niet optimaal. De Minister geloofde niet in het nut van een dergelijke instelling en heeft bewust geweigerd OFO actief te betrekken bij de organisatie van het PUMP. De relatie tussen de andere kabinetten en OFO is hierna verbeterd, vanuit bepaalde aspecten: haar betrokkenheid is gegroeid en haar mogelijkheid tot overleg met het politieke niveau ook. Tegelijkertijd heeft het kabinet de taak van OFO nooit gemakkelijk gemaakt. Wegens permanent verplichte goedkeuringen vanuit het kabinet hebben de werkzaamheden in het programma regelmatig achterstand. Bovendien wordt OFO in een positie gedwongen die de bemiddelaar moet spelen tussen de wens van het kabinet, die van de organisaties en die van de universiteiten. Dit wil niet zeggen dat OFO en het kabinet voortdurend elkaars tegenpolen zijn geweest, maar wel dat de samenwerking niet optimaal en vlot verloopt.

De relatie tussen OFO en de universiteiten is in het dossier redelijk intensief te noemen. OFO is de eerste actor in het verhaal aan wie de universiteiten verantwoording afleggen en het is de eerste actor van wie zij communicatie ontvangen. Dit zorgt ervoor dat OFO de eerste is bij wie de universiteiten, indien zij het nodig achten, suggesties doen of klachten indienen. De universiteiten hebben PUMP steeds beschouwd als hun eigen opleidingsprogramma, wat volgens OFO niet kan: de universiteiten zijn de uitvoerders van het programma, niet de eigenaars ervan. Dit probleem verwijst eigenlijk ook naar de betrokkenheid van de onderzoeker in het dossier, wat eerder in dit hoofdstuk besproken werd. Het onderzoek heeft tot doel een kritisch wetenschappelijke analyse te maken van de transfer van opgedane kennis uit het PUMP. Door het probleem van eigenaarschap wordt deze potentiële methodologische bias hier duidelijk. OFO kan de onderzoeker immers percipiëren als een propagandist van een programma en niet als een onafhankelijke onderzoeker. Het is duidelijk dat door de genuanceerde mening van alle actoren in kaart te brengen de objectiviteit van de onderzoeker gewaarborgd kan worden.

De relatie tussen OFO en de administratie verloopt voornamelijk via het netwerk van P&O-directeurs, een netwerk dat in de beginjaren van het PUMP niet bestond. Het netwerk heeft getracht om doorheen de jaren meer greep te krijgen op het dossier, en voornamelijk op de selectieprocedure, iets wat zij bij zowel OFO als bij het kabinet hebben weten te realiseren. De administratie is bovendien op een bepaalde manier klant van OFO, gezien zij hun werknemers naar haar sturen voor een opleiding. Dit met de opmerking dat het OFO is die de opleiding betaalt, en niet de 'klant'. Alle communicatie over het PUMP gebeurt in principe vanuit de administratie via OFO: zij verzamelen de dossiers van de kandidaten, eventuele klachten over het programma, enzovoort.

De universiteiten zelf hebben steeds geweten dat het kabinet de belangrijkste actor was die zou beslissen over voortbestaan of afschaffing van het PUMP. Bij tijde van de offerte hebben ze dan ook steeds getracht contact te hebben met het kabinet om hen nogmaals te overtuigen van het nut van een dergelijke programma, en hen hun bereidheid aan te tonen om het programma te wijzigen indien nodig. Hun relatie met het netwerk van P&O – directeurs is daarentegen enerzijds beperkt, gezien alle communicatie in principe via OFO verloopt, maar anderzijds ook omdat ze duidelijk aanvoelen dat er binnen het netwerk voor- en tegenstanders zijn van het PUMP. Men kan natuurlijk argumenteren dat dat laatste net een reden is om wel in dialoog te treden met de P&O-directeurs. Wellicht zou dat het programma ten goede komen. Vanuit het perspectief van de universiteiten is dat minder nodig, omdat voor hen de principiële goedkeuring over het voortbestaan van het programma het belangrijkste is.

Onderling is de verhouding tussen de universiteiten er altijd eentje geweest van zakelijke aard, waarbij de belangrijkste beslissingen samen werden genomen, wat niet wil zeggen dat de beide universiteiten het altijd eens waren over bepaalde aspecten: zo zou de U.L.B. van mening zijn geweest dat de K.U.Leuven ook een andere Nederlandstalige universiteit mee in het bad moest nemen, zoals zij met de U.C.L. en de U.L.g. deden. De K.U.Leuven werd bovendien door sommige actoren beschouwd als propagandist van de Copernicushervorming, hoewel zij altijd geclaimd heeft het absoluut niet te zijn. Een bewijs hiervoor is een kritische studie die ze hierover gemaakt heeft (Hondeghem & Depré: 2005).

§ 4. Opleidingsprogramma

Bovenstaande paragraaf handelde voornamelijk over de historiek en de context van het programma. Het is duidelijk dat PUMP een gevoelig dossier is, onder meer omwille van de hoeveelheid aan betrokken actoren en hun complexe relaties. In deze paragraaf wordt er ingegaan op de opleiding zelf, haar inhoud en doelstellingen. Met andere woorden: de throughput.

4.1. Inhoud

Hoewel de inhoud van de opleiding doorheen de jaren wat gewijzigd is, zijn de verschillende hoofdbestanddelen identiek gebleven. Deze worden in onderstaande tabel getoond. De exacte onderwijsdoelstellingen van ieder onderdeel worden later weergegeven.

Tabel 3.3. Structuur en inhoud van het Public Management Programme

Module	Inhoud	Periode
1. Unfreezing	De algemene doelstelling van het unfreezing-gedeelte is om, via teambuilding, een hechte groep te creëren. Presentatie- en leiderschapsvaardigheden komen hier ook aan bod.	Januari
2. Visievorming	Module 2 is het theoretische gedeelte van de opleiding. Verschillende onderwerpen in het domein van publiek management en overheidsbeleid komen aan bod. Deze onderwerpen worden gedoceerd door professoren en professionals uit het werkveld. Intensieve theoretische en interactieve lezingen over de volgende onderwerpen worden voorzien: <ul style="list-style-type: none"> - Overheidsmanagement en - beleid - Beheer en organisatie van de publieke sector - HRM, financieel management, eGovernment en kwaliteitsmanagement - Europa In 2007 werd het theoretisch gedeelte geherstructureerd . Vanaf dan werden de verschillende modules onderverdeeld in clusters, zoals o.a. ‘de omgeving van de publieke sector’ en ‘de eigenheid van de publieke sector’. Grosso modo bevatten deze clusters dezelfde inhoud, maar wel verspreid over minder opleidingsdagen dan voordien, en met de toevoeging van een module rond communicatie.	Februari- maart
3. Stage	Iedere deelnemer dient in het kader van de opleiding een stage te doen in een private of publieke organisatie, voor ten minste één week en maximum vier weken, in het buitenland of in België. Het doel van de stage is op zoek te gaan naar best practices in andere organisaties en andere culturen. De onderwerpen van de stages zijn divers. De meeste deelnemers kiezen ervoor om een stage te doen die gekoppeld is aan hun eigen werk, hoewel het ook mogelijk is om iets helemaal anders te bestuderen. Uit de stages dienen lessen voor de eigen organisatie en administratie getrokken te worden. De resultaten van de stage worden neergeschreven in een verslag en gepresenteerd in een workshop waar de deelnemers aan participeren. Samenvattingen van de stageverslagen worden <u>gebundeld en gepubliceerd</u> .	April - Mei
4. Integratie - oefening	Het doel van de integratieoefening is om alle nieuwe kennis toe te passen op een case en advies te formuleren bij de geformuleerde problemen. In het verleden werd bijvoorbeeld de hervorming van de Vlaamse administratie bestudeerd door de Nederlandstalige deelnemers. Deze oefening is sinds 2007 veranderd door een individuele “organisatieanalyse” waarin de deelnemers	Juni - September

	hun eigen organisatie dienen te onderzoeken in een bepaald thema, bvb. HRM, problemen dienen te formuleren en er advies over te geven. Het voordeel van deze oefening is de grotere verwachte ROI voor de eigen organisatie. De deelnemers dienen hun resultaten te presenteren voor een gemengde jury.	
5. Adviesopdracht	Het doel van de adviesopdracht is om in gemengde groepen een adviesopdracht uit te voeren voor een organisatie. Alle organisaties worden gevraagd een lijst van projecten in te dienen waarover zij advies nodig hebben. Deze lijst wordt overgemaakt aan de universiteiten die een selectie maken. Het kabinet dient de selectie goed te keuren.	Juni - November

Het theoretisch gedeelte van de opleiding wordt gegeven in aparte groepen, waarbij de U.L.B. de opleiding van de Franstalige groep op zich neemt en de K.U.Leuven die van de Nederlandstalige groep. De presentatie van de stageverslagen en organisatie-analyse gebeurt echter gezamenlijk in tweetalige groepen. De adviesopdracht dient in een gemengde groep te worden gemaakt en gepresenteerd. Verder is er in het begin van het jaar een gezamenlijke teambuilding dag voor Nederlandstalige en Franstalige deelnemers. In die zin komen de twee groepen in het begin, in het midden en aan het einde van de opleiding elkaar tegen.

Een kritiek die soms gegeven wordt, zowel vanuit de administratie, als vanuit de deelnemers, is dat de verwevenheid tussen beide groepen te klein is. De opleidingsprogramma's zijn doorheen de jaren steeds meer naast elkaar gelegd om divergentie zoveel mogelijk te vermijden. Het volgen van een opleiding in een gemengde groep, Nederlandstalig met Franstalig, is echter wettelijk gezien niet mogelijk: iedere ambtenaar heeft recht om onderwijs te krijgen in zijn eigen taal.

4.2. Onderwijsdoelstellingen

In het kader van dit onderzoek is het nuttig om na te gaan wat de juiste onderwijsdoelstellingen van het PUMP zijn. Zeker voor de leerfase is het van belang, omdat men zicht moet krijgen op hetgeen geleerd werd en hiervoor zijn de doelstellingen een interessante bron van informatie. Bemerkt dat er vanuit de organisatie geen 'organisatiedoelstellingen' werden geformuleerd bij het programma. Dat op zich is natuurlijk ook een transferbelemmerende factor.

In het najaar van 2006, bij de voorbereiding van het PUMP-jaar 2007, overlegden de twee universiteiten, samen met OFO over deze onderwijsdoelstellingen. Gezien PUMP erkend was als gecertificeerde opleiding, was het immers noodzakelijk om bij de deelnemers op het einde van de opleiding een examen af te nemen. Een eerste stap die moest leiden tot het maken van deze testen, was het opmaken van een specificatietabel, volgens een model dat OFO gebruikt voor al haar gecertificeerde opleidingen.

Uit de gesprekken kwam al snel naar voor dat de beschrijving van de doelstellingen van de opleiding, zoals weergegeven in de offerte, onvoldoende was voor de opmaak van een kwaliteitsvolle en wetenschappelijk verantwoorde test. Een loutere opsomming van de inhoud van het programma gaf nog niet weer wat er vanuit de opleiding en vanuit de overheid nu exact verwacht werd van wat de deelnemers moesten kennen en kunnen na de leersabbat. De eerste stap tot het realiseren van de test, was dus de opmaak van een specificatietabel, waarin, volgens de taxonomie van Bloom, de beoogde doelstellingen van de opleiding dienden te worden gespecificeerd. De taxonomie van Bloom is een rangorde van de doelstellingen van een opleiding. De achterliggende vraag van de taxonomie is wat er van de deelnemers wordt verwacht. Er zijn zes mogelijkheden: kennis, inzicht, toepassing, analyse, synthese en evaluatie. Deze kunnen als volgt worden omschreven (Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl.: 1956):

- *Kennis*: de leerling herkent of herinnert zich inlichtingen, ideeën en principes ongeveer zoals hij ze heeft geleerd;
- *Inzicht*: de leerling geeft weer, vertaalt en vat samen;
- *Toepassing*: de leerling gebruikt informatie in een onbekende situatie en lost een probleem op;
- *Analyse*: de leerling breekt de informatie open en brengt de onderdelen met elkaar in verband;
- *Synthese*: de leerling brengt de onderdelen samen tot iets nieuws;
- *Evaluatie*: de leerling geeft een beargumenteerd oordeel en heeft een standpunt.

De taxonomie bepaalt eigenlijk wat voor examenvragen deelnemers krijgen na de opleiding. Indien een bepaald onderwerp van de opleiding op de taxonomie van Bloom een score “toepassing” krijgt, kan hij een vraag verwachten in de aard van: “pas theorie X toe op de volgende casus”. Hieruit wordt het duidelijk dat daarom eerst de onderwerpen van de opleiding moesten worden beschreven en de te evalueren elementen. Eens dat gedaan was, kon per element het niveau van evaluatie (kennis, inzicht, toepassing, analyse, synthese, evaluatie) bepaald worden, zodat de test kon worden opgemaakt. Merk op dat deze taxonomie zich beperkt tot het tweede niveau van Kirkpatrick. Doelstellingen op het derde (transfer) en het vierde (organisationele) niveau worden hierbij buiten beschouwing gelaten. Dit wijst natuurlijk op een gebrek aan transfergericht denken bij de programmamakers.

Hoe dan ook spreekt het voor zich dat de opmaak van deze tabel complex was:

- De universiteiten hadden doorheen de jaren dezelfde onderwerpen behandeld, maar het was niet zeker of er consensus kon worden bereikt over welke accenten en welke deelonderwerpen aan de deelnemers zouden worden gegeven. Gezien iedere universiteit bepaalde specialiteiten heeft, was het logisch dat ze doorheen de jaren de opleiding zo hadden opgebouwd dat bepaalde thema's meer of minder werden benadrukt. Voor de opmaak van de specificatietabel was het noodzakelijk dat de universiteiten het eens waren over de doelstellingen van de opleiding, de te evalueren elementen, de thema's en de taxonomie van Bloom. Met andere woorden: er werd getwijfeld of de throughput langs beide taalgroepen voldoende gelijklopend was.
- De specificatietabel moest uiteraard identiek zijn in het Nederlands als in het Frans. Iets wat tot academische discussies kan leiden bij het hanteren van termen en concepten, en hun exacte betekenis.
- OFO moest akkoord gaan met de beschreven specificatietabel. Dat wil zeggen dat ze akkoord moest zijn met de hele inhoud van de tabel, dat ze de beschreven elementen niet té breed of té nauw moest vinden.

Een belangrijke vaststelling hierbij is dat vanuit het perspectief van een maximale opleidingskwaliteit het ontbreken van een dergelijke document nefast is. In het eerste jaar van de opleiding werd er weliswaar grondig nagedacht over de concrete inhoud van de opleiding, maar vanuit de overheid of vanuit de universiteiten zijn de opleidingsdoelstellingen nooit op dergelijk gedetailleerde manier bepaald. Dit lijkt twee conclusies naar voren te schuiven: (1) dat de overheid zichzelf onvoldoende heeft afgevraagd wat de kandidaten juist moeten kennen en kunnen na het volgen van de opleiding. In die optiek heeft de vragende partij van de opleiding onvoldoende onderzocht welke competenties en kennis effectief ontbreken binnen de organisaties, wat niet wil zeggen dat ze geen algemeen idee hadden over welke kennis nodig was; (2) dat de universiteiten een inhoudelijk programma hebben uitgebouwd, maar onvoldoende de behoeftes van de overheid hebben bevraagd, opdat de doelstellingen van de opleiding steeds in overeenstemming zouden zijn met de verwachtingen. Vanuit dat opzicht hebben zij een opleiding gemaakt, die volgens hen kwalitatief goed is, maar blind is voor of deels een gok is naar de noden van de organisaties. In overeenstemming met het model van Kessels over de opmaak van programma's zijn er hier belangrijke hiaten te bemerken, o.a. het gebrek aan een analyse van de gewenste situatie en de noodzakelijke competenties om die situatie te bereiken.

Bovendien is de opmaak van de opleidingsdoelstellingen, nadat de opleiding reeds bestaat, een onlogische redenering: de doelstellingen werden bepaald op basis van het reeds bestaande programma, terwijl het logisch lijkt dat het programma moet worden opgemaakt op basis van de doelstellingen die men wil bereiken. Dit druist ook in tegen het achteveldenmodel, dat stelt dat men eerst moet nagaan welke vaardigheden men nodig heeft, alvorens een opleidingssituatie te ontwerpen (Kessels, Smit & Keursten: 1996). Natuurlijk moet dit voor een stuk genuanceerd worden. De universiteiten hebben het eerste jaar grondig nagedacht over de concrete inhoud en doelstellingen van iedere module, maar deze oefening werd achteraf nooit herhaald. Voor de actualisering van een opleiding is dat wellicht nefast.

De universiteiten kwamen in januari 2007 tot een consensus in verband met de specificatietabel, voor wat betrof de ‘opleidingsdoelstellingen’, de ‘thema’s van de cursus’ en de ‘te evalueren elementen’. Hieruit bleek dat ongeveer 95% van de opleiding langs beide taalgroepen dezelfde onderwerpen zou bevatten. OFO gaf hier haar akkoord over. Op het moment dat er echter beslist werd om de specificatietabel verder uit te werken met de bepaling van de taxonomie van Bloom, werd er vanuit het kabinet van Ambtenarenzaken beslist dat de deelnemers van het PUMP niet onderhevig waren aan een eindtest (cfr. supra), in tegenstelling tot de andere gecertificeerde opleidingen. De argumentatie was dat deze deelnemers tijdens het jaar al voldoende opdrachten dienden te realiseren op basis waarvan een beoordeling mogelijk was. Hoewel deze beslissing een aantal implicaties had voor dit onderzoek, was het wel duidelijk dat hetgeen reeds gerealiseerd werd aan consensus van nut zou zijn. De beschrijving van de inhoud van de opleiding, langs Nederlandstalige en Franstalige kant, waarover consensus bestaat, wordt hieronder weergegeven.

De tabel is opgedeeld naar de inhoud van het programma voor het PUMP 2007 en 2008. Dat wil zeggen dat deze inhoud hier en daar zal verschillen van de inhoud van de opleiding in de jaren daarvoor, hoewel het wel zo is dat de overgrote meerderheid ongeveer identiek is. In de tabel staan de verschillende fasen van de opleiding aangeduid, met daarin telkens de behandelde thema’s en de elementen die daarin aan bod komen en eventueel beoordeeld hadden kunnen worden. Zoals gesteld bevatten de edities voor 2007 dezelfde theoretische modules, maar zijn ze vanaf 2007 op een andere manier geclusterd. Deze tabel vormde uiteindelijk de basis om voor dit onderzoek metingen uit te voeren op het tweede niveau van Kirkpatrick. Dit zal later aan bod komen.

Tabel 3.4. Specificatietabel van het Public Management Programme

Opleidingsdoelstellingen	Thema's van de cursus	Te evalueren elementen
FASE 1: UNFREEZING		
Inzicht hebben in wat 'leiderschap' betekent	<i>leidinggeven</i>	Het definiëren van de concepten 'leider', 'leiderschap', 'macht'
Het analyseren van en deelnemen aan groepswerking	<i>Groepsfunctioneren</i>	Het beschrijven van een groep
		De waarde aangeven van hoe een groep functioneert als zijnde een groep
	<i>constructief overleg</i>	Evalueren en verbeteren van de eigen positie in een groep
		De principes van constructief overleg opnoemen
Op een duidelijke manier analyses, adviezen, ideeën en argumenten presenteren en verdedigen	<i>Presentatietechnieken</i>	Evalueren en verbeteren van de kwaliteit van de groepscommunicatie
		De principes van constructief overleg toepassen
	<i>Persoonlijke presentatiestijl</i>	Het opnoemen van presentatietechnieken
		Het toepassen van presentatietechnieken
		Het beoordelen van de eigen presentation skills
		Het verbeteren van de eigen presentation skills
FASE 2: INTRODUCTIEFASE		
Module 1: de eigenheid van de publieke sector		
De inhoud van modern overheidsmanagement uitleggen en internationaal vergelijken	<i>Overheidsmanagement</i>	De kenmerken en complexiteit van publiek management uitleggen
		De kenmerken van bureaucratie kennen
		Definiëren van het New Public Management
	<i>Overheidsmanagement internationaal bekeken</i>	Analyse van de huidige situatie van het overheidsmanagement en -beleid in de OESO-landen
		Classificatie van de OESO-landen
Uitleggen van het zijn en het waarom van Public Management Reform	<i>Public Management Reform</i>	Definiëren van Public Management Reform
		Het uitleggen van de oorsprong en de doelstellingen van hervormingen
Veranderingen en tendensen in de publieke sector analyseren, historisch kaderen en becommentariëren	<i>Herkomst en kernpunten van veranderingen/modernisering in de Belgisch federale administratie</i>	Het analyseren van hervormingen en hun effecten
		Het toelichten, verklaren en kritisch analyseren van de huidige federale administratieve situatie
		Analyseren van de relatie tussen administratie en politiek t.g.v. de Copernicushervorming
	<i>De Belgische situatie vs. de OESO-landen</i>	Uitleggen en classificeren van de hervormingen van het overheidsmanagement in de OESO-landen
		Vergelijken van de Belgische situatie met de OESO-landen
Concreet beleid en beleidsvorming analyseren, evalueren en becommentariëren	<i>Beleidscyclus en beleidsvormingsmanagement</i>	Het opnoemen van de verschillende stappen van de beleidscyclus
		het uitleggen van de verschillende stappen van de beleidscyclus en hun beïnvloedende factoren
		Definiëren van beleid en beleidsvorming
	<i>Beleidsvaluatie</i>	Uitleggen van (de types van) beleidsevaluatie
		Definiëren en onderscheiden van de criteria bij het evalueren van beleid
		Beleidsvorming analyseren en evalueren

De rol van stakeholders in beleid omschrijven	<i>Stakeholders in het beleid</i>	De rol van beleidsactoren in een beleidsvormingsproces uitleggen
		De relatie tussen beleid en politiek toelichten en analyseren
		Opnoemen van de belangrijkste beleidsactoren in een beleidsdomein
Sturingsmechanismen definiëren en in het licht van een bepaalde publieke taak analyseren en becommentariëren	<i>Marktwerking</i>	Uitleggen van de principes van markttypemechanismen
		Oorsprong van marktwerking in de publieke sector uitleggen
	<i>Verzelfstandiging</i>	Definiëren van verzelfstandiging
		Uitleggen van de principes van verzelfstandiging en agentschappen
		Evalueren van de voor- en nadelen van verzelfstandiging
	<i>Resultaatssturing</i>	Definiëren van resultaatssturing
		Evalueren van de voor- en nadelen van resultaatssturing
		Opnoemen van nieuwe organisatie-, beheers- en sturingstechnieken
	<i>Beheers- en organisatietechnieken</i>	Uitleggen van nieuwe organisatie- en beheerstechnieken
		Evalueren van beheers- en organisatietechnieken
	Organigrammen 'lezen', becommentariëren en er de achterliggende principes van definiëren	<i>Klassieke en moderne organisatiemodellen</i>
Uitleggen van de achterliggende principes van micro-organisatiestructuren		
Situëren van het Belgisch overheidsorganisatiemodel		
Module 2: de omgeving van de publieke sector		
De werking van de EU en haar instellingen beschrijven	<i>De Europese Unie en haar instellingen</i>	Het beschrijven van de EU en haar instellingen
		Het beschrijven van de historiek van de EU
	<i>Het spanningsveld tussen de instellingen</i>	Besluitvormingsprocedure van de Europese Unie toelichten
		Het verschil tussen de instellingen uitleggen
De huidige en toekomstige situatie inzake europeanisering duiden, alsook de gevolgen ervan voor de nationale staat en administratie	<i>De Europese integratie: stand van zaken</i>	De relatie en de verhoudingen tussen de Europese instellingen verduidelijken
		Het beschrijven van de stand van zaken van de Europese integratie
	<i>De gevolgen van de Europeanisering voor de Belgische staat en de administratie</i>	Het voorspellen van de 'Europese toekomst'
		De invloed van Europa op België uitleggen
		De omzetting van Europees in nationaal beleid evalueren
		Het beschrijven van de complexiteit inzake de omzetting van Europees in nationaal beleid
		Europees standpunt inzake dienstverlening toelichten
Kwaliteitsmanagement binnen de publieke sector beschrijven	<i>Kwaliteitsdenken & kwaliteitsmanagement</i>	De concepten 'kwaliteit' en 'kwaliteitsmanagement' definiëren
		De grote lijnen aangeven van de herkomst van het kwaliteitsdenken in de publieke sector
	<i>Opgang van kwaliteitsdenken in een overheidscontext</i>	De typische inhoud van kwaliteitsmanagement in de publieke sector uitleggen
De verschillende kwaliteitsmodellen opnoemen en het beschrijven van de implementatie van het CAF	<i>Overzicht en situering van kwaliteitsmodellen in het algemeen en CAF in het bijzonder</i>	Opnoemen van de verschillende kwaliteitsmodellen
		De onderdelen van het CAF benoemen
		Aantonen hoe CAF kan worden toegepast in een organisatie
E-government kunnen omschrijven en kaderen in een Belgische context	<i>Basisconcepten e-government</i>	Het definiëren van de basisconcepten van e-government: backoffice, frontoffice, eAdministration, eDemocracy, administratieve vereenvoudiging...
		De relatie tussen frontoffice en backoffice uitleggen

	<i>De inzet van ICT in het openbaar bestuur</i>	Het identificeren van succes- en faalfactoren van de inzet van ICT in het openbaar bestuur
	<i>De stand van zaken ivm het Belgische e-gov</i>	Het evalueren van de stand van zaken in België inzake eGov Het definiëren van de plaats en de rol van Fedict
Succes- en faalfactoren van e-government-projecten identificeren	<i>eGov toepassingen</i>	Het opnoemen van enkele eGov toepassingen Het evalueren van eGov toepassingen
Module 3 & 4: strategisch management en de functionele managementdomeinen		
Strategisch management binnen de publieke sector duiden, ontleden en analyseren in haar deelaspecten	<i>Strategisch management, strategie, strategische en operationele plannen</i>	Definiëren, lezen en becommentariëren van een visie, missie, strategisch en operationele doelstelling Uitleggen wat strategisch management binnen de publieke sector is De invloed van de institutionele en politieke context op de uitwerking van strategieën definiëren Uitleggen van de stappen inzake strategieformulering en -implementatie Succes- en faalfactoren van strategisch management definiëren
Een SWOT-analyse uitleggen, lezen, opmaken en becommentariëren	<i>SWOT-analyse</i>	Het opnoemen van strategische managementtechnieken Definiëren en opnoemen van de elementen van de SWOT-analyse Het uitleggen van de verschillende stappen van de SWOT-analyse Het toepassen van een SWOT-analyse
Modern HRM binnen de publieke sector en het Belgisch openbaar ambt omschrijven en bekritisieren	<i>Inleiding tot het HRM</i>	De belangrijkste concepten van HRM en modern personeelsmanagement definiëren Het opnoemen en uitleggen van de karakteristieken van een goed HRM-beleid Het kunnen analyseren, evalueren van een HRM-probleem
	<i>Het openbaar ambt in België</i>	Het openbare ambt in België evalueren De huidige problemen van het openbare ambt in België definiëren en beschrijven Buitenlandse ontwikkelingen inzake HRM evalueren en vergelijken met de Belgische situatie
De rol van het menselijk potentieel binnen de organisatie herkennen en analyseren	<i>Competentie- management</i>	Uitleggen wat competentie management is
	<i>Diversiteit in de overheid</i>	De problematiek van diversiteit in de overheid definiëren De problematiek van diversiteit in de overheid analyseren en evalueren
	<i>Public Service Motivation</i>	Definiëren van motivatie Fundamenten van motivatie binnen de publieke sector uitleggen
P&O interorganisatieel en intra-organisatieel positioneren	<i>Organisatie en werking van de FOD P&O</i>	De FOD P&O situeren in het organigram van de federale overheid De organisatie en de werking van de FOD P&O en haar plaats binnen de virtuele matrix evalueren
	<i>De plaats en rol van (FOD) P&O</i>	De stafdienst P&O, haar verhouding met andere stafdiensten, de eigen organisatie en de FOD P&O evalueren
Basisbegrippen in het financieel overheidsmanagement definiëren en analyseren	<i>De concepten boekhouding, begroting, audit</i>	Het definiëren van de concepten 'boekhouding', 'begroting' en 'audit' Het definiëren van 'dubbele boekhouding' Het lezen van boekhouding, begroting en audit en de waarde van deze managementinstrumenten aantonen

	<i>interne en externe audit</i>	Het definiëren van interne en externe audit De succes- en faalfactoren van een kritische interne en externe audit beschrijven
Definiëren en opmaken van prestatie-meetsystemen	<i>Performantie en prestatie-meetsysteem (bvb. Balance Scorecard)</i>	Definiëren van performantiemanagement en het nut van het meten van resultaten Het benoemen van de componenten van een prestatie-meetsysteem Het analyseren van de onderlinge samenhang van deze componenten
	<i>prestatie-indicatoren</i>	Het nut van indicatoren uitleggen Het opmaken van pertinente indicatoren
Analyseren en gebruiken van boordtabellen	<i>Inleiding in boordtabellen</i>	Definiëren van de inhoud en het gebruik van boordtabellen De verschillende stappen in de opbouw van een boordtabel uitleggen Mogelijke knelpunten bij de opbouw van boordtabellen opnoemen
De rol van financiële diensten kunnen beschrijven	<i>De rol van boekhoud-, begroting- en auditdiensten</i>	Het beschrijven van de rol van financiële instanties Het evalueren van de rol van financiële instanties
Externe overheidscommunicatie definiëren en analyseren	<i>Externe communicatie</i>	Overheidscommunicatie naar de samenleving toe definiëren en analyseren Marketing in de publieke sector uitleggen en ontleden in haar deelaspecten
Interne communicatie evalueren in het licht van organisatorische prestatie	<i>Interne communicatie</i>	Het nut en de inzet van interne communicatie evalueren
	<i>Interorganisatorische communicatie</i>	Het nut en de inzet van interorganisatorische communicatie evalueren
	<i>Intra-organisatorische communicatie</i>	Het nut en de inzet van intra-organisatorische communicatie evalueren
Veranderingsmanagement binnen de publieke sector definiëren en analyseren	<i>Verandering in de overheid</i>	Het typische karakter van moderniseringsprojecten bij de overheid evalueren Uitleggen welke krachten drukken op de organisatie en hun gevolgen
	<i>Veranderingscapaciteit</i>	De veranderingscapaciteit van de publieke sector inschatten
	<i>Veranderingsmanagement</i>	De succes- en faalfactoren van veranderingsmanagement opnoemen Het evalueren van veranderingsmanagementmodellen
Organisatieklimaat en -cultuur definiëren, en de rol van stakeholders in het veranderingsproces duiden	<i>Organisatiecultuur</i>	Definiëren van organisatiecultuur en -klimaat Het belang van het rekening houden met organisatiecultuur bij veranderingen evalueren
	<i>Participatie bij veranderingen</i>	De voor- en nadelen van personeelsbetrokkenheid bij veranderingen evalueren De rol van stakeholders in het veranderingsproces analyseren
FASE 3: UITDIEPINGSFASE		
Problemen binnen eigen en andere organisaties detecteren en omschrijven	Stage, adviesopdracht en organisatie-analyse	Het analyseren van de problemen van andere organisaties in een andere (culturele) context Het maken van aanbevelingen ter optimalisering van interne processen of ter oplossing van bepaalde problemen
		Het schrijven van een advies en het mondeling en/of schriftelijk verantwoorden
Oplossingen formuleren voor gedetecteerde problemen		Verbanden leggen tussen de verschillende aangereikte thema's in de voorgaande modules Vanuit een nieuwe invalshoek problemen analyseren en oplossingen voor bedenken
Advies formuleren		

Advies verdedigen en becommentariëren		Het toepassen van opgedane kennis en het uitproberen van nieuwe methoden en technieken
--	--	---

§ 5. Doelgroep en selectie

5.1. Doelgroep

De doelgroep van het Public Management Programme zijn alle federale ambtenaren van niveau A. Dat de doelgroep ‘alle’ federale ambtenaren betreft, wil dus ook zeggen ambtenaren van de sociale parastatalen en van de wetenschappelijke instellingen. Met de personeelsleden van niveau A van de federale overheid wordt bedoeld: zij die ofwel benoemd worden door het hoofd van een federale overheidsdienst, een instelling van openbaar nut of een openbare instelling van sociale zekerheid (statutaire ambtenaren), ofwel aangeworven met een arbeidscontract (contractuele personeelsleden). De meesten worden attaché of adviseur genoemd om hen te onderscheiden van de ambtenaren van de andere niveaus. Het personeel van niveau A moet een diploma of studiegetuigschrift bezitten dat overeenstemt met het niveau van de te verlenen graad. Het betreft meestal licentiaten, ingenieurs, masters (FOD P&O: 2007).

In de beginjaren van het PUMP, namelijk in de eerste editie, was er een leeftijdsgrens bepaald voor deelname aan de opleiding. Ambtenaren ouder dan 35 jaar konden niet kandideren voor het programma. De reden was voornamelijk dat er naar ‘*young potentials*’ gezocht werd, mensen die de investering waard waren en die het rendement van de opleiding maximaal konden maken. Echter, vanaf 2002 viel deze leeftijdsgrens weg. De federale overheid was van mening dat er hier sprake was van een vorm van discriminatie, en bovendien hield de redenering dat enkel jonge mensen de investering waard waren volgens sommigen geen steek. Er was geen reden om te denken dat iemand van 40 jaar of ouder geen optimaal gebruik zou kunnen maken van de opgedane kennis en vaardigheden voor het vervolg van zijn carrière.

Van 2001 tot en met 2004 werden er 40 deelnemers toegelaten, 20 van iedere taalgroep. Vanaf 2005 werd er beslist om het aantal deelnemers op te trekken naar 50, d.w.z. 25 van iedere taalgroep. In 2006 werd dit aantal door een laag aantal inschrijvingen echter niet gehaald en werd er teruggevallen op 40.

5.2. Selectie van de kandidaten

De selectieprocedure is doorheen de jaren, zoals reeds gesteld, een aantal keren gewijzigd. Men heeft wel altijd gestreefd naar een voldoende diverse groep, ook al was dat voor het kabinet Van den Bossche van minder belang. Een diverse groep wil zeggen: een redelijke vertegenwoordiging van de verschillende federale instellingen en een evenwichtige representatie van de verschillende leeftijdsgroepen en van mannen en vrouwen (FOD P&O: 2003).

5.2.1 Selectieprocedure 2001 – 2005

Voor de editie van PUMP 2001 tot en met PUMP 2005 gebeurde de selectie van de kandidaten via de volgende twee stappen: de eerste stap was een preselectie op basis van dossier. De kandidaten dienden een dossier over te maken, waarin ze uitgebreid hun cv toelichten en hun motivatie voor deelname aan het programma. De dossiers werden door de kandidaten rechtstreeks opgestuurd naar OFO, die ze verzamelde en doorstuurde naar de universiteiten. De K.U.Leuven ontving de dossiers van de Nederlandstalige kandidaten, de ULB van de Franstalige kandidaten. De dossiers werden door de K.U.Leuven beoordeeld door drie personen, onafhankelijk van elkaar. Bij de U.L.B. lazen vijf personen, ook onafhankelijk van elkaar, de dossiers. Bij de beide universiteiten bepaalde men, aan de hand van een lijst criteria of de kandidaat geschikt was om uitgenodigd te worden voor de tweede selectieronde. Deze lijst criteria werd pas expliciet meegenomen in de offerte vanaf de editie 2003-2004. De criteria werden als volgt omschreven in de offerte:

Tabel 3.5. Selectiecriteria dossiers

<p><u>Beschikbaarheid</u>: Dit is een absolute vereiste; deelnemers moeten zich gedurende de tien maanden dat het programma loopt deeltijds vrij kunnen maken</p> <p><u>Een positief advies van dienstchef en opleidingsdirecteur</u>: is aanbevolen, maar niet verplicht. In het geval dat een veelbelovend kandidaat geen positief advies kan voorleggen zal zijn/haar deelname toch overwogen worden.</p> <p><u>Leervermogen</u>: Als relevante indicatoren worden hier gebruikt: het behaalde diploma en de tijd die hiervoor nodig was, eventuele bijkomende opleidingen, eventueel behaalde graden. Ook het advies dat wordt gevraagd aan de directe chef en de opleidingsdirecteur peilt naar de leercapaciteiten van de kandidaat.</p> <p><u>Talenkennis</u>: Hier wordt gevraagd de talenkennis (Nederlands, Engels, Frans) te evalueren gaande van uitstekend tot zwak en dit op het vlak van schrijven, lezen en spreken.</p> <p><u>De inhoud van de huidige functie</u>: Hier wordt gekeken of de kandidaat reeds bepaalde managementvaardigheden heeft kunnen ontwikkelen, in welke mate hij/zij op het werk organisatorische capaciteiten moet gebruiken, of de functie bepaalde initiërende, leidinggevende of ontwikkelende talenten vraagt, e.d.</p> <p><u>Professionele ervaring</u>: Het betreft hier alle mogelijke werkervaring zowel binnen als buiten de overheid die als relevant voor deelname aan het programma kan beschouwd worden.</p>

Relevante nevenactiviteiten: Naast professionele ervaring worden hier ook extra-professionele activiteiten mee in beschouwing genomen. Kandidaten kunnen hier die ervaringen meedelen die zij als relevant beschouwen voor hun dossier. Het kan hier dan gaan om activiteiten die een illustratie vormen van de organisatorische capaciteiten, het engagement, de ambitie e.d.

Motivatie voor het PMP: Kandidaten lichten hier op bondige, beknopte wijze toe waarom zij hun kandidatuur stellen voor het programma. Verder zetten zij uiteen hoe zij hun professionele carrière de volgende tien jaar zien evolueren.

Engagement voor de publieke sector: Op basis van welke professionele carrière de deelnemer reeds achter de rug heeft, van zijn/haar motivatie voor het programma is en wat de verwachtingen zijn betreffende de loopbaan, wordt een inschatting gemaakt van het engagement van de kandidaat voor de publieke sector.

Stagevoorstel: Indien de kandidaten voorkeuren hebben met betrekking tot het uitvoeren van de stage (locatie, project), kunnen zij hier omschreven worden.

De geselecteerde kandidaten werden vervolgens uitgenodigd voor de tweede ronde, die bestond uit een individueel interview dat werd afgenomen door een jury van de universiteit.

De jury was verschillend samengesteld bij beide universiteiten. De jury van de K.U.Leuven bestond uit de academisch verantwoordelijke, een psycholoog of selectie-adviseur, de coördinator van het programma en eventueel nog één extra lid. De jury van de U.L.B. bestond uit 7 leden: de academisch verantwoordelijke, een psycholoog, de opleidingscoördinator, de administratief coördinator, twee docenten van het programma, en één professor in het domein van overheidsmanagement en –beleid, die geen les geeft in het programma. Het verschil in aantal juryleden zegt hier natuurlijk niets over de kwaliteit van het selectiegesprek.

Het interview zelf bestond uit een tekstoefening, waarbij men een wetenschappelijk artikel in het Engels, in het Frans (voor de Nederlandstalige groep) of het Nederlands (voor de Franstalige groep) in het domein van het overheidsmanagement diende te bediscussiëren. Naast de discussie die voortvloeide uit het artikel werden ook de sociale en gedragscompetenties van de deelnemers getest.

Om te kunnen toetsen of de kandidaten de gevraagde competenties bezitten werd aan beide universiteiten gebruik gemaakt van de techniek van het competentiegericht interview. Deze techniek laat toe de competenties van de kandidaat te beoordelen en te vergelijken met de voor deelname vereiste competenties. Verder verhoogt de structurele opbouw van dit soort interviews de traditioneel lage validiteit van het "gewone" selectie-interview gevoelig. Tijdens het competentiegericht interview werd gewerkt met een methode die algemeen aanvaard is als geschikt om de aanwezigheid van competenties te meten. Aan de deelnemers werd volgens een vaste structuur gevraagd naar recente ervaringen uit het verleden die te maken hebben met de vereiste competenties. De achterliggende gedachte is dat de mate waarin de geïnterviewde reeds in het verleden bepaalde competenties heeft gemanifesteerd een indicatie is van het feit of de respondent over deze competenties beschikt (Beperkte offerteaanvraag MOD 45: 2002).

Gezien de kwaliteit van competentiegerichte interviews staat of valt met de kwaliteit van de interviewer, werd hiervoor expertise van buitenaf in huis gehaald. Zowel langs Nederlandstalige als langs Franstalige kant werden selectieadviseurs gevraagd om dit deel van de selectie voor hun rekening te nemen.

De opbouw van het selectie-interview zou op deze manier een voldoende basis moeten bieden om op degelijke en gefundeerde basis te oordelen over de kennis, vaardigheden en attitude van de kandidaten. Het competentieprofiel vormt in deze dan de referentie op basis waarvan kandidaten al dan niet weerhouden worden voor deelname aan het Public Management Programme. Algemeen beschouwd werden volgende competenties getest tijdens deze tweede selectieronde. Deze competenties werden geselecteerd in onderlinge overeenstemming tussen de twee universiteiten en na goedkeuring door OFO (Beperkte offerteaanvraag MOD 45: 2002).

Tabel 3.6. Geteste competenties.

<p>Kennis- en vaardigheidscompetenties: wat een geschikt kandidaat bij voorkeur moet <i>kennen</i> en <i>kunnen</i></p> <ul style="list-style-type: none">- <u>Mondelinge en schriftelijke communicatie:</u> de deelnemer slaagt erin de juiste toon te vinden om een boodschap over te brengen, zowel in mondelinge als in schriftelijke communicatie. Hij/zij kan zich zowel in het Nederlands, Frans en Engels uitdrukken.- <u>Analytisch vermogen:</u> de deelnemer kan een materie te herleiden tot haar samenstellende delen en elk deel op zijn waarde te beoordelen- <u>Kennis van het Belgische openbare bestuur:</u> vertrouwd zijn met de Belgische administratieve situatie, inzicht hebben in de Belgische politiek-administratieve constellatie.- <u>Leervaardigheid:</u> deelnemers kunnen op korte termijn informatie verwerken en zijn leergierig. De bereidheid dingen te leren en deze dan toe te passen in de praktijk is groot.- <u>Visie en integrerend vermogen</u> <p>Gedragscompetenties: wat een deelnemer bij voorkeur moet <i>willen</i></p> <ul style="list-style-type: none">- <u>Verantwoordelijkheidszin en initiatief nemen:</u> de deelnemer kan uit eigen beweging acties voorstellen en ondernemen. Hij/zij neemt de eigen verantwoordelijkheden ernstig en maakt er steeds het beste van.- <u>Flexibel en vernieuwend denken:</u> een flexibele houding aannemen tegenover vernieuwing en er op een creatieve manier op kunnen inspelen. Actief nieuwe mogelijkheden verkennen en beslissen tot veranderen.- <u>Samenwerken en uitbouwen van netwerken:</u> gericht zijn op complementariteit in de samenwerking met anderen. Netwerken uitbouwen, binnen en buiten de organisatie, over taal- en andere grenzen heen.- <u>Positieve ingesteldheid:</u> men ziet eerder de uitdagingen dan de beperkingen. Verder kan de deelnemer enthousiasme betonen, zowel als andere enthousiasmeren.- <u>Engagement publieke sector:</u> de deelnemer is toegewijd aan de taak van de overheid, en zich bewust van de eigen positie als ambtenaar. De deelnemer heeft de intentie de verworven competenties actief in te zetten om de werking van eigen dienst of departement te optimaliseren.
--

Na het gesprek gaf de jury een collectieve score aan de kandidaat. Na alle kandidaten gezien te hebben, werden de 20 of 25 beste kandidaten geselecteerd.

5.2.2 Selectieprocedure 2005 – 2007

De selectieprocedure voor het PUMP is in die periode lichtjes gewijzigd. De dossiers dienden niet meer rechtstreeks te worden opgestuurd naar OFO, maar naar de stafdienst P&O. Iedere organisatie bepaalde voor zichzelf of het noodzakelijk was om een preselectie uit te voeren voor de kandidaten van de eigen organisatie. Indien een organisatie bijvoorbeeld heel wat kandidaten had, had ze de mogelijkheid om eerst een eigen selectie uit te voeren, alvorens de dossiers door te sturen naar OFO. OFO verzamelde opnieuw de dossiers van de geselecteerden van de eerste ronde om ze vervolgens naar de universiteiten te sturen. Hierna trad de gewone selectieprocedure in werking, zoals hierboven beschreven.

Het grote nadeel van de wijziging van de procedure was dat noch de universiteiten, noch OFO een zicht had op de eventuele interne selectieronde van de organisatie. Dit verlaagt gevoelig de transparantie van de selectie en verhoogt het risico op favoritisme.

Na 2006, met de opmaak van de nieuwe offerte voor de edities 2007 en 2008, werd het snel duidelijk dat de selectieprocedure opnieuw gewijzigd zou worden. Vanaf nu zou de volledige selectie zo goed als volledig in handen van de organisaties zelf vallen. De dossiers van hun geselecteerde kandidaten werden overgemaakt aan OFO. Indien OFO meer dan 25 kandidaten per taalgroep zou hebben, zouden de universiteiten een tweede selectieronde dienen te organiseren. Echter, bij minder of net 25 deelnemers, zou er geen sprake meer zijn van een tweede selectie. Dit is eigenlijk geen echte fundamentele wijziging ten aanzien van de tweede periode, maar eerder de situatie in de praktijk bij een tekort aan kandidaten.

Het voordeel van deze procedure is dat men ervan kan uitgaan dat de kandidaat volop gesteund wordt om deel te nemen aan de opleiding. Uiteraard zegt dit niets over steun op het vlak van transfer van kennis. Echter, de transparantie van de selectieprocedure is onvoldoende. Noch de universiteiten, noch OFO is op de hoogte van hoe de kandidaten worden geselecteerd. Bovendien is het zo dat de selectieprocedures intern verschilt van organisatie tot organisatie, wat ongelijkheid in de hand kan werken. Op basis van de interviews kon een overzicht geconstrueerd worden van de verschillende selectieprocedures. Deze worden hieronder weergegeven. Opvallend is de enorme diversiteit aan selectieprocedures.

Tabel 3.7. Selectieprocedures binnen de federale organisaties

Organisatie	Selectie PUMP	Organisatie	Selectie PUMP
FOD Justitie	- Screening van dossiers door stafdienst P&O - interview - evaluatiefiches met klassemment naar directiecomité.	FOD Buitenlandse Zaken	Geen selectie.
FOD Werkgelegenheid, Arbeid, Sociaal Overleg	PUMP wordt, gezien de afkeurende houding van de vorige voorzitter ten opzichte van Copernicus pas sinds 2007 iets meer gepromoot. Er is geen selectie.	FOD P&O, Fedict, Kanselarij, Budget & Beheerscontrole	Development center, rapport over geschiktheid deelname en over de te ontwikkelen competenties.
FOD Economie	Iedere dienst doet zijn eigen selectie. Voornamelijk is dit enkel een gesprek.	Defensie	Administratieve afhandeling: geen selectie
FOD Mobiliteit	Geen selectie.	POD Wetenschapsbeleid	Geen selectie
FOD Volksgezondheid, Veiligheid van de Voedselketen en Leefmilieu	Deelnemers worden gestuurd naar een Development center. Hierna volgt een gesprek op de dienst 'persoonlijke ontwikkeling'. Het voorstel van kandidaten gaat door naar het directiecomité.	Fedasil	Geen selectie, gezien weinig kandidaten.
FOD Sociale Zekerheid	Kandidaat heeft een gesprek met de eigen DG, P&O, en twee andere DG's van de FOD Sociale Zekerheid.	FOD Financiën	Selectie: cv screenen + gesprek met ex-pumper en verantw. Selectie.
FOD Binnenlandse Zaken	Tot 2007: selectie op basis van dossier. Er is steun van de DG nodig. Hierna volgt een gesprek met P&O-dir, een DG, en iemand van middle managemt. Sinds 2008: DG moet zelf kandidaten mobiliseren (responsabilisering)		

Een bijkomend nadeel hierbij is dat de organisatie de totaliteit van de PUMP-groep over het hoofd ziet. In het verleden hielden de universiteiten rekening met de groep in zijn geheel en trachtten interview per interview een groep te creëren die intern wel zou functioneren. Met de nieuwe procedure was dat niet mogelijk. De vraag is natuurlijk of dat nodig is.

5.3. Resultaten van de selectieprocedure

Gezien de universiteiten geen informatie hebben over de resultaten van de selectiegesprekken van de editie na 2006, kunnen hier enkel de edities tot en met 2006 besproken worden.

5.3.1 Scores bij de U.L.B.

Zoals reeds gesteld, werden de scores van de kandidaten unaniem gegeven. De juryleden overlegden over een totale score per kandidaat. De hoogste behaalde score was A+,

vervolgens A, dan B+, B, enzovoort. De groep werd zoveel mogelijk samengesteld met personen die een A+ of een A hadden gekregen. De scores behaald tijdens het jurygesprek werden door de U.L.B. niet bewaard. Hierdoor is het dan ook niet mogelijk om deze data te tonen en te bespreken.

Wel is er zicht op de scores die gegeven werden op basis van het dossier. Zoals gesteld, scoorde ieder jurylid dat belast was met de dossiers, individueel de kandidaat. In onderstaande tabel wordt een overzicht gegeven van de gemiddelde scores die de uiteindelijk geselecteerde kandidaten hebben gekregen over de jaren heen. Het betreft telkens de gemiddelde score per categorie. Ieder jurylid gaf een individuele score per kandidaat en op die manier werd het gemiddelde voor iedere categorie bepaald. Bij de interpretatie van de data is het dus belangrijk te weten dat de resultaten van iedere kandidaat de gezamenlijke score is die hij/zij behaald heeft op zijn dossier. Bemerkt trouwens dat de U.L.B. in 2001 geen selectiegesprekken heeft gehouden, maar enkel geselecteerd heeft op basis van dossier.

Tabel 3.8. Gemiddelde scores van de geselecteerde kandidaten (2001-2006)

	Carrière /10	Ervaring /5	Inhoud huidige functie /10	Interesse voor publiek mgm. /5	Opleiding /10	Stage /5	Motivatie /10	Leer-vaardigh. /10	Taal /10	Tot. /45	Tot. /55	Tot. /50
2001	5.38		6.38		4.66	3.12	8			27.54		30.6
2002	6.73		6.46		6.18	3.46	8			30.83		34.26
2003	6.89		6.94		6.5	3.26	7.76		5.53		36.89	33.26
2004		3.24	6.38	3.62		3.33	6.79	7.08	6.29			33.52
2005		3.35	6.56	3.43		3.14	7.36	7.4	6.38			33.92
2006		3.79	6.98	3.58		2.88	7.29	7.49	6.77			35.12

Uit de tabel vallen een aantal aspecten op:

- Doorheen de jaren werden er andere categorieën gebruikt. Zo werd bijvoorbeeld 'leervaardigheid' (*capacité d'apprentissage*) pas vanaf 2004 getest, net zoals taal pas vanaf 2003 werd getest.

- Bepaalde categorieën hebben doorheen de jaren een hogere impact gekregen. ‘Motivatie’ werd in 2001 en 2002 slechts gescoord op 5 punten. De resultaten in de tabel zijn de herschaling naar 10.
- Sommige categorieën zijn door de jaren heen vervangen door andere. ‘Carrière’ bijvoorbeeld werd vervangen door ‘ervaring’. Men zou kunnen stellen dat deze twee aan elkaar gelijk zijn, maar wellicht zijn er naast het verschil in waarde nog inhoudelijke nuanceverschillen tussen de categorieën.

De totaalscores worden per jaar gegeven in hun oorspronkelijk totaal en een herschaling naar 50, om de vergelijking te vergemakkelijken.

Wat de scores zelf betreft, is het opvallend dat doorheen de jaren de gemiddelde scores voor de categorieën bijzonder stabiel blijven. Hoewel het verschil tussen de scores erg miniem is, valt het wel op dat de gemiddelde score voor ‘ervaring’, ‘inhoud huidige functie’, ‘leervaardigheid’ en ‘taal’ sinds 2004 toegenomen zijn. Of dit natuurlijk aan de kandidaten zelf ligt, of aan de manier waarop de jury haar scores toekent, is nog maar de vraag. De individuele resultaten van de deelnemers worden omwille van privacy-redenen niet getoond, maar hieruit valt het wel op dat sommige deelnemers een toch wel erg lage score hebben. Er zijn in het verleden deelnemers langs Franstalige kant geweest die op hun totaalscore de helft niet haalden, of er net op zaten. De kloof met de ‘beste’ kandidaten lijkt op die manier soms erg groot. Er kan hierbij de vraag gesteld worden of het de opleiding ten goede komt kandidaten mee te nemen die niet de helft van de punten halen. In die zin valt het op dat er geen minimumvereiste is in de selectie van de deelnemers. Opvulling van de plaatsen, ook al is het met minder goede kandidaten, wordt belangrijk geacht.

5.3.2 Scores bij de K.U.Leuven

Aan de K.U.Leuven is de toewijzing van scores eveneens door de jaren heen veranderd. Voor de PUMP-edities 2001 en 2002 werd een soortgelijk systeem als dat van de ULB gebruikt. De deelnemers kregen punten op een aantal categorieën, zijnde: ‘dossier’ (/5), ‘tekst’ (/5), ‘copernicus’ (/5), ‘bespreking dossier’ (/5), wat een totaalscore op 20 punten opleverde. Echter, deze punten werden gegeven tijdens het interview; enkel voor wat betreft ‘dossier’ was dit niet het geval.

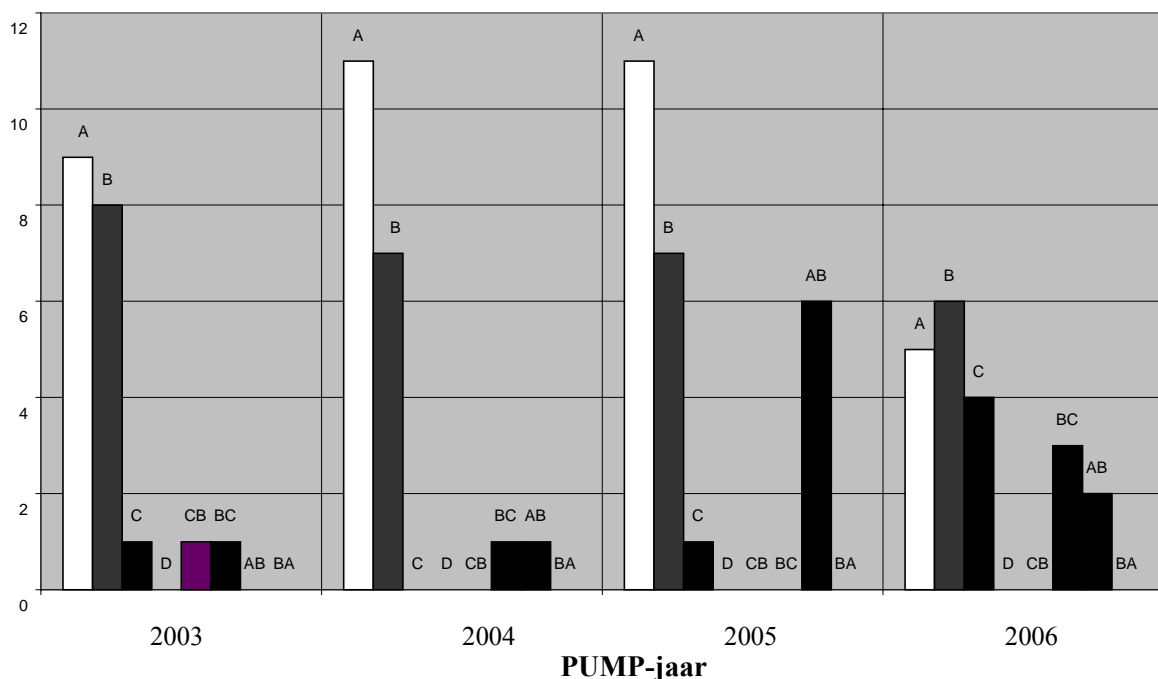
De resultaten voor de editie 2001 werden niet teruggevonden in het archief. De gemiddelde scores van 2002 waren respectievelijk de volgende: 3,89 voor ‘dossier’; 3,63 voor ‘tekst’;

3,85 voor ‘copernicus’; 3,79 voor ‘bespreking dossier’. Dit leverde een gemiddelde totale score van 15,15 op 20.

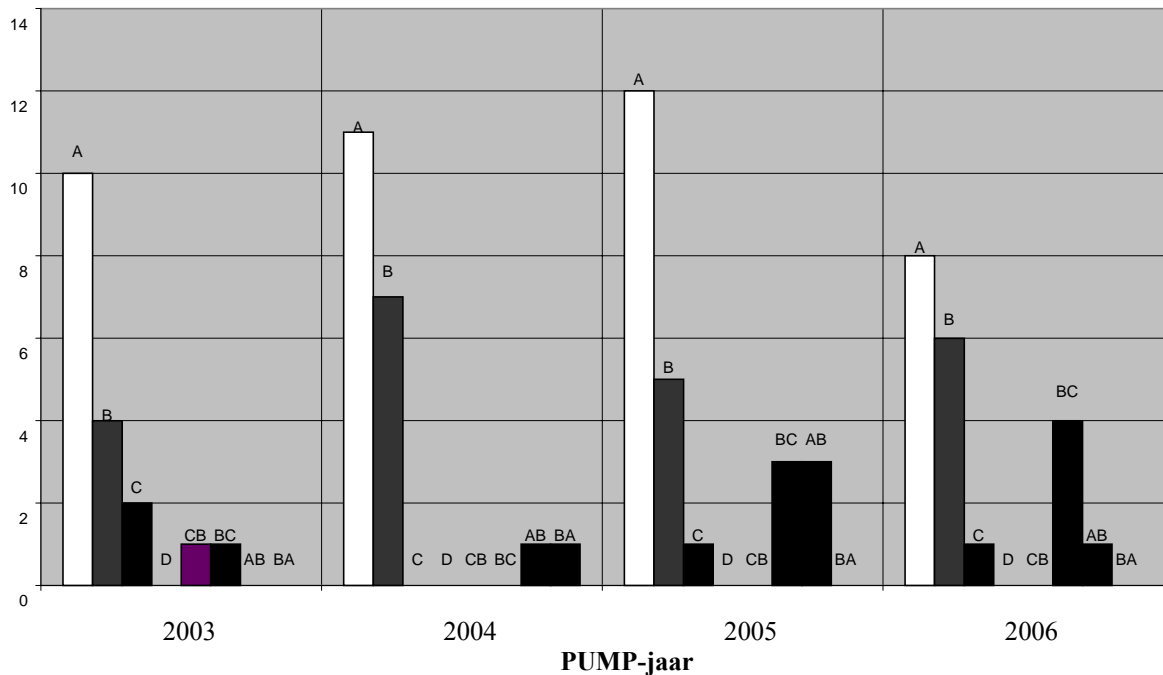
Voor de edities 2003 tot en met 2006 werd er een globale score gegeven voor ‘sociale competenties’ en ‘intellectuele competenties’ op basis van de in tabel 3.6 beschreven criteria (cfr. supra). De scores variëren van A tot en met D, waarbij A geïnterpreteerd kan worden als ‘zeer geschikt’ en D als ‘niet geschikt’. De jury overlegde over de toe te wijzen score. Bij twijfel of onenigheid werd er soms geopteerd voor een gemengde score, bijvoorbeeld AB, waarbij men vindt dat de kandidaat in kwestie geen A verdient, maar toch meer dan een B.

Deze score was dus eveneens een score die werd gegeven op basis van het gesprek, en niet op basis van het dossier. De dossiers zelf werden, zoals gesteld, in de eerste ronde gescoord door een aantal juryleden die dat onafhankelijk van elkaar deden. Hierbij bepaalden zij enkel of de kandidaat geschikt was om naar het interview te komen, of eerder niet. Onderstaande tabellen geven dus enkel de scores weer van de kandidaten die uiteindelijk weerhouden werden voor de opleiding. De balken tonen telkens aan hoeveel kandidaten een bepaalde score (A, B, AB,...) hebben behaald.

Figuur 3.1. Resultaten intellectuele competenties 2003 - 2006



Figuur 3.2. Resultaten sociale competenties 2003-2006



In bovenstaande grafieken staan het aantal scores dat doorheen de jaren werd toegekend aan de uiteindelijk geselecteerde kandidaten. Opvallend is dat in 2006 minder 'A' en 'B' werd toegekend, en meer 'C' en 'BC' voor de intellectuele competenties van de deelnemers. Hetzelfde geldt eigenlijk ook voor hun sociale competenties. Dit is een belangrijke vaststelling, want in de veronderstelling dat de toekenning van de scores identiek is gebleven, kan er gesteld worden dat de kandidaten die in 2006 werden geselecteerd met hun score bijvoorbeeld in 2003 of 2004 niet geselecteerd zouden zijn. De vraag is natuurlijk of deze hypothese klopt. Een andere mogelijkheid is dat de toekenning van de scores in 2006 strenger is geworden, maar ook dat is een hypothese, die in het licht van de afgenomen interviews en van de ervaringen van de onderzoeker, eerder onwaarschijnlijk lijkt.

5.4. Overzicht van de deelnemers

5.4.1 Aantal kandidaten

In het licht van bovenstaande resultaten is het interessant om het aantal kandidaten en geselecteerden naast elkaar te leggen. Opvallend is dat het aantal kandidaten verminderd is sinds 2003. De vraag is hoe dit komt. De meest gedragen verklaring hiervoor is dat de administratie een tekort aan mensen heeft om het dagdagelijkse werk te doen. Gezien de ROI

van PUMP als twijfelachtig wordt gepercipieerd, hebben de organisaties ook minder reden om kandidaten te sturen. Vermoedelijk speelt ook de communicatie rond het programma een rol. De universiteiten halen hier ook de zelfselectie aan: in het begin van PUMP schreven heel veel kandidaten zich in, maar naarmate de jaren vorderden werd het profiel van een ‘PUMPer’ duidelijker. Kandidaten zouden zichzelf op die manier eerst beoordelen of ze denken aan het profiel te beantwoorden of niet. Opvallend is wel dat het aantal ingediende dossiers bij de K.U.Leuven altijd groter is geweest dan bij de U.L.B., bijhalve voor het jaar 2006. In totaal hebben in de periode 2001-2007 301 personen deelgenomen aan de opleiding. Interessant in dat opzicht is te weten dat er in 2007 over de totaliteit van de hele federale overheid heen, ongeveer 6400 Nederlandstalige ambtenaren van niveau A waren en 5480 Franstalige ambtenaren van niveau A (pdata: 2009). In dat opzicht lijkt het alleszins ook logisch te veronderstellen dat er minder Franstalige dan Nederlandstalige kandidaten zijn geweest.

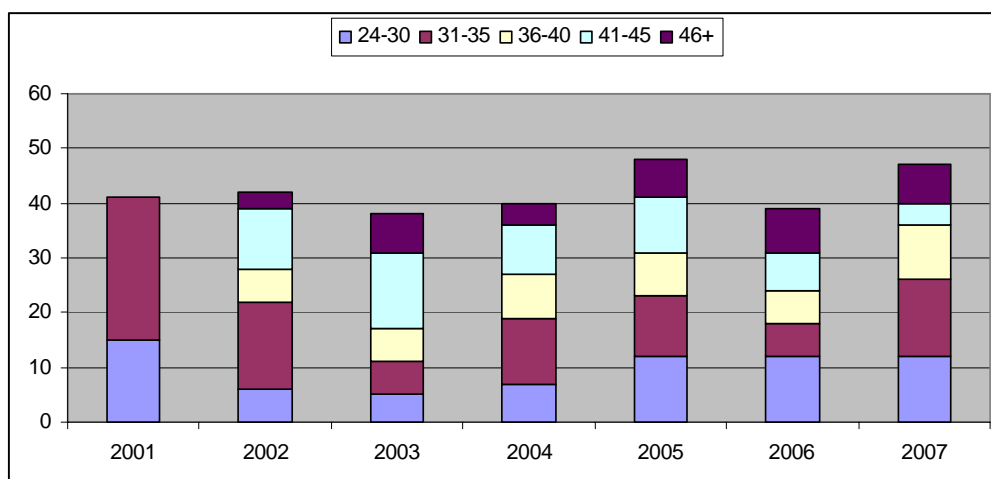
Tabel 3.9. Evolutie aantal deelnemers (Belgische Senaat: 2004 – 2005; interne nota)

	# kandidaten			# geselecteerden # plaatsen		
	KUL	ULB	Totaal	KUL	ULB	Totaal
2001	88	41	129	20/20	21/20	41
2002	111	92	203	20/20	21/20	41
2003	137	76	213	20/20	19/20	39
2004	73	59	132	20/20	21/20	41
2005	49	37	86	25/25	25/25	50
2006 (na selectie stafdiensten P&O)	29	31	60	20/25	20/25	40
2007 (na selectie stafdiensten P&O)	27	24	51	25/25	24/25	49

5.4.2 Leeftijdsverdeling

Zoals in onderstaande tabel opvalt, was de maximumleeftijd tijdens de eerste editie 35 jaar, een toelatingsvoorwaarde die vanaf 2002 reeds verviel. Doorheen de jaren is de meerderheid steeds tussen de 31 jaar en de 45 jaar, met telkens kleine groepen aan beide uiteinden.

Figuur 3.3. Leeftijdsverdeling over de jaren heen



5.4.3 Verdeling over de organisaties

In onderstaande tabel staat de afkomst van de PUMPers over de jaren heen. De FOD Financiën heeft altijd het meeste aantal PUMPers afgeleverd, gevolgd door de FOD Justitie. De FOD's en de POD's hebben over de jaren heen samen 252 deelnemers gehad, terwijl de Federale Instellingen van Openbaar Nut en de Federaal Wetenschappelijke Instellingen er 42 hebben gehad. Hiervan is er, individueel bekeken, geen enkele organisatie (bijhalve misschien Fedasil) die eruit springt qua aantal deelnemers. De meeste instellingen hebben over de jaren heen meestal maar één, twee, of in uitzonderlijke gevallen, drie deelnemers gestuurd. Wat belangrijk is, is dat alle belangrijke organisaties van de federale overheid vertegenwoordigd zijn. Uiteindelijk is er nog een categorie 'andere' waar, op basis van het archief, onduidelijk is van welke organisatie ze juist afkomstig zijn.

Tabel 3.10. Afkomst deelnemers

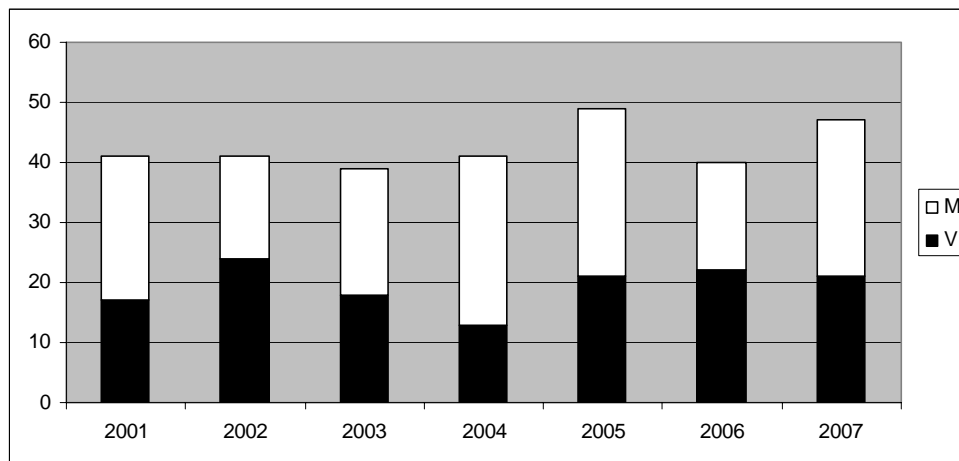
FOD's (N = 241) / POD's (N = 11)	Aantal	Instellingen van Openbaar Nut, Wetenschappelijke Instellingen & andere (N = 49)	Aantal
FOD Financiën	81	Fedasil	6
FOD Justitie	41	FAVV	2
FOD Personeel en Organisatie	17	Paleis voor Schone Kunsten	1
FOD Volksgezondheid	20	Federaal Planbureau	1
FOD Economie	17	Regie der Gebouwen	4
Kanselarij van de Eerste Minister	7	Belgisch Interventie- en Restitutiebureau	2
FOD Mobiliteit	7	RVP	3
FOD Sociale Zekerheid	12	RSZ	1
FOD Buitenlandse Zaken	12	RSVZ	4
FOD Werkgelegenheid	5	RKW	2
FOD Binnenlandse Zaken	18	RSZPPO	1
FOD Budget en Beheerscontrole	1	Hulpkas voor Werkloosheidsuitkeringen	1
Ministerie van Defensie	3	Hulp- en Zorgkas voor de Zeevarenden	1

POD Wetenschapsbeleid	8	RIZIV	2
POD Maatschappelijke Integratie	1	Algemeen Rijksarchief	1
POD Duurzame Ontwikkeling	2	Rijksdienst voor Arbeidsvoorziening	1
		Koninklijke Bibliotheek van België	1
		Muziekinstrumentenmuseum	1
		Koninklijk Belgisch Instituut Natuurwetenschappen	1
		Koninklijk Museum voor Kunst en Geschiedenis	1
		Belgisch Interventie en Restitutiebureau	1
		Nationaal Instituut Oorlogsinvaliden, Oud-Strijders en Oorlogsslachtoffers	1
		Raad van State	1
		Europese Commissie	1
		Koninklijke Musea voor Schone Kunsten van België	1
		Andere	7

5.4.4 Genderverhouding

Doorheen de jaren is er steeds getracht om het genderevenwicht in de groep deelnemers te bewaren. Met uitzondering van 2004 en 2001 is dat ongeveer altijd gelukt. In 2002 waren er zelfs meer vrouwen dan mannen. Hoewel Marie Arena daar expliciet de nadruk op heeft willen leggen, en het voor Luc Van den Bossche eigenlijk niet uitmaakte wat de genderverhouding was, blijkt uit de praktijk dat het evenwicht tussen man en vrouw steeds gerespecteerd is geweest.

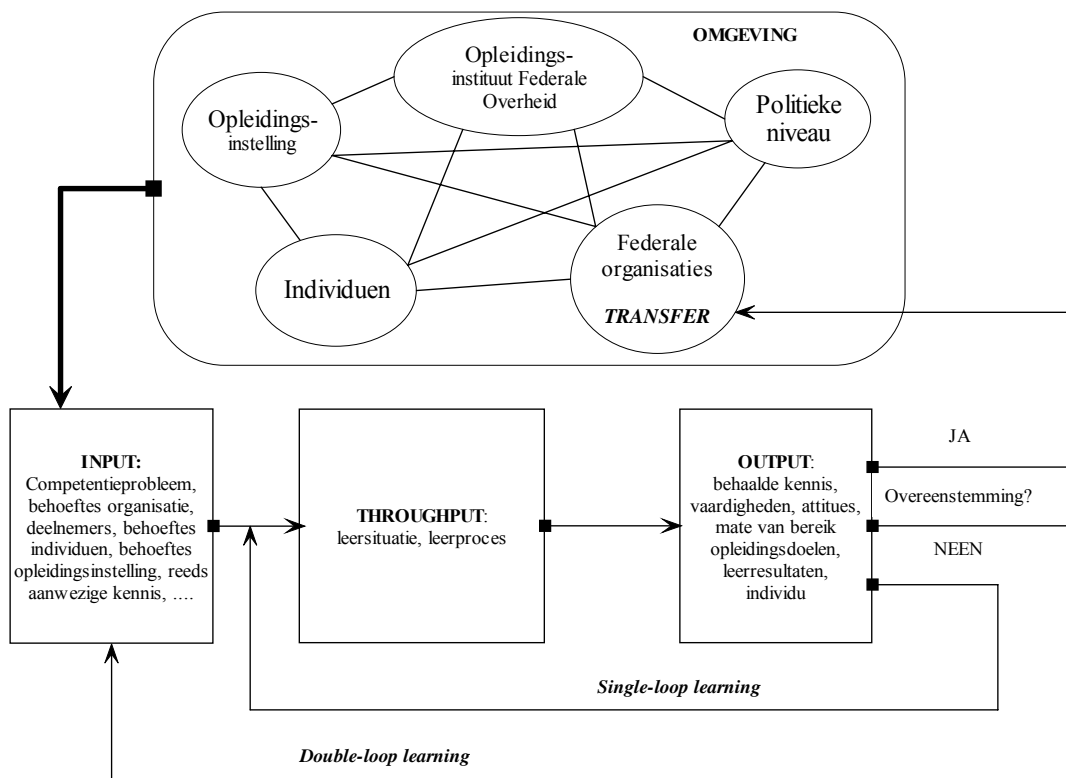
Grafiek 3.4. Genderverhouding



§ 6. Conclusie

Zoals gesteld aan het begin van dit hoofdstuk is het de bedoeling om deze case in het kader van het onderzoek te plaatsen. De centrale vraag is wat de hierboven staande gegevens reeds vertellen over transfer. Belangrijke opmerkingen kunnen in dit verband reeds worden gemaakt. We nemen hiervoor het theoretisch kader van het doctoraat terug voor ogen.

Figuur 3.5. Theoretisch kader



Ten eerste is het *draagvlak* van de opleiding twijfelachtig. Hoewel het kabinet de opleiding steeds heeft gesteund, is doorheen de geschiedenis snel gebleken dat er vanuit de administratie met enig scepticisme werd gekeken naar de opleiding. Een mogelijk gevolg hiervan is het feit dat de organisaties hun beste mensen niet sturen, omdat de tijdsinvestering gedurende een jaar te groot is. Een opleiding waarvan men denkt dat ze absoluut de moeite waard is, zou dit theoretisch gezien niet meemaken. Bovendien halen zowat alle partijen aan dat de opleiding niet meer zou bestaan als het alleen van de federale organisaties had afgehangen. Dit staat paradoxaal op het feit dat de meesten wel vinden dat een dergelijke opleiding noodzakelijk en nuttig is voor de federale overheid. Vanuit het theoretisch oogpunt wil dat zeggen dat er een probleem van externe consistentie is in de inputfase. De

stakeholders zijn het niet eens met elkaar dat deze opleiding optimaal is om tegemoet te komen aan de vereisten van de organisatie. Gezien deze bedenkingen van de stakeholders zou men *double-loop learning* oftewel ingrijpende veranderingen in het programma kunnen verwachten. Dat is echter niet het geval. Het spreekt voor zich dat het probleem van externe consistentie doorweegt in de throughput en de output.

Ten tweede de *vrijblijvenheid* van de opleiding. De deelnemers zijn vrij om te doen met de opleiding wat ze willen. Sommigen vertrekken uit de organisatie, anderen blijven op hun stoel zitten, nog anderen worden wel ingezet voor projecten. Het feit dat de opleiding niet gekoppeld is aan een expertiseladder of een carrièreladder zorgt ervoor dat de deelnemers deels aan hun lot worden overgelaten. Dit creëert natuurlijk ook frustraties ten opzichte van de verwachtingen van de deelnemers. Bovendien zullen leidinggevende ambtenaren die sceptisch staan ten opzichte van de opleiding niet geneigd zijn hun werknemers de opleiding te laten gebruiken. Sommige leidinggevendenden zien de opleiding overigens als een bedreiging voor hun eigen positie. Ook hier halen de meeste partijen aan dat de federale organisaties ten opzichte van de PUMPers hun verantwoordelijkheid niet ten volle opnemen. Met andere woorden: de output die de opleiding zou kunnen genereren staat op losse schroeven. De link met haar omgeving, die in de periode van Van den Bossche duidelijker was, is met de jaren heen verzwakt. Vanuit dat perspectief blijft de verworven kennis redelijk geïsoleerd van structurele mechanismen die de opvang van die kennis moeten regelen. Daarenboven rijst de vraag waar het rendement naartoe moet? Is dat naar dé federale overheid, of is dat naar de individuele organisaties. In dat eerste geval is mobiliteit van personeel geen probleem, in het tweede eerder wel.

Ten derde is de manier waarop de *inhoud van de opleiding* tot stand is gekomen, onvoldoende gekoppeld geweest aan behoeften van de overheid. Hoewel de algemene doelstelling van de opleiding geformuleerd was, is er nooit gedacht in termen van de nodige competenties. Symptomatisch hieraan is het feit dat de opleidingsdoelstellingen pas aan het einde van de zesde editie in detail werden besproken. In de eerste editie werden deze doelstellingen wel besproken, maar, zoals reeds gesteld, ontbrak een systematische en jaarlijkse reflectie hierover. Men kan nog niet stellen dat de doelstellingen van de opleiding niet werden gerealiseerd, maar het zou wel kunnen dat de doelstellingen van de opleiding verschillen van de wensen van de organisatie, wat voor een probleem in output zorgt. En dat is weeral een probleem van externe consistentie. Het verschil in doelstellingen is natuurlijk een gevolg van de problemen in de synergiefase in de input, maar dat creëert wel een situatie waarin de opleiding onvoldoende beantwoordt aan de wensen van de partijen. Bovendien zijn, doorheen

de jaren, de meningen en de wensen ten opzichte van de opleiding veranderd. In principe moet een verandering in input leiden tot een wijziging in de throughput, maar dit is slechts in beperkte mate gebeurd. De organisatieanalyse verving de integratieoefening om tegemoet te komen aan het gebrek aan ROI, en het aantal opleidingsdagen werd teruggeschroefd om budgettaire redenen, maar inhoudelijk werd de opleiding niet fundamenteel aangepast.

Ten vierde is de *selectieprocedure* een hekel punt. Zoals ze nu bestaat is ze niet transparant, want buiten de organisatie heeft niemand zicht op deze procedure, en bovendien is ze verschillend van organisatie tot organisatie. De P&O-directeurs hebben nooit overlegd om een gezamenlijke procedure voor iedereen op te maken. In de praktijk betekent dat dat sommige kandidaten via een assessment moeten passeren, en andere kandidaten van een andere organisatie gewoon hun dossier kunnen indienen. Dit creëert automatisch ongelijkheid van kansen tussen deelnemers binnen dezelfde federale overheid.

Niet alleen de selectieprocedure binnen de organisaties kent problemen, maar ook die bij de universiteiten in het verleden. Het feit dat de jury van beide universiteiten anders is samengesteld (4 leden bij de K.U.Leuven en 7 bij de U.L.B.) kan misschien een impact op het selectieproces hebben. Wellicht kan er hier ook gesproken worden over een ongelijkheid in selectie tussen Nederlandstalige en Franstalige deelnemers. En daarenboven, gezien het feit dat er meer Nederlandstalige kandidaten waren in het verleden dan Franstalige, was de kans om als Franstalige geselecteerd te worden groter dan als Nederlandstalige. Dat op zich is ook een probleem van gelijkheid.

Verder is het feit dat er geen minimumvereiste aan competenties nodig is, problematisch: als er bijvoorbeeld maar 20 kandidaten zijn per taalgroep, en het zijn 20 incompetent individuen, dan nog worden de plaatsen opgevuld, terwijl iedereen er zich van bewust is dat het opleidingseffect minimaal of onvoldoende zal zijn ten opzichte van de kostprijs en de investering. De federale overheid heeft in dat opzicht nooit minimumcriteria opgelegd. In het verleden is het ook zo gebleken dat er steeds getracht werd om een gelijk aantal deelnemers langs beide taalgroepen te creëren, ook als dat impliceerde dat de Franstalige groep een minder goede kandidaat moest opnemen en de Nederlandstalige groep een goede kandidaat moest weigeren. Dit alles om toch maar een zo groot mogelijke gelijkheid langs twee kanten van de taalgrens te creëren. Inputproblemen kunnen hierdoor zeker optreden.

Bovenstaande punten maken duidelijk dat er reeds heel wat problemen kunnen ontstaan inzake transfer van opleidingen: een gebrekkig ondersteunend transferklimaat, een gebrekkige koppeling tussen opleiding en praktijk, een potentieel risico op de aanwezigheid van onvoldoende competente deelnemers. Daarentegen dient men wel te blijven wijzen op het feit

dat de opleiding door alle actoren op zich wel gesteund wordt: iedereen is het er over eens dat er nood is aan een opleiding rond visie op management in de publieke sector, organisatieontwikkeling, personeelsbeleid, enzovoort. De vragen lijken zich eerder te situeren rond de vorm van de opleiding: is PUMP wel de opleiding die hieraan tegemoet komt? En is de manier waarop deze opleiding georganiseerd wordt wel optimaal? Het spreekt voor zich dat deze vragen mee opgenomen worden in de analyse van de resultaten. Bemerkt bovendien ook dat de opleidingsdoelstellingen nooit gekoppeld zijn geweest aan concrete organisatieontwikkelingsdoelstellingen. Ook dat is iets wat een impact heeft op transfer, omdat beide trajecten redelijk los van elkaar worden gezien.

Hoofdstuk IV. Reactieniveau

§ 1. Theoretische argumentatie

Het reactieniveau is het eerste meetniveau van Kirkpatrick dat in dit onderzoek gemeten zal worden en het is tegelijkertijd de eerste vorm van output van het opleidingssysteem. De redenering luidt dat wie niet tevreden is over een opleiding, niet geneigd zal zijn om bij te leren, en dus bijgevolg niet zal kunnen transfereren (Kirkpatrick 1994). Hoewel er geen directe relatie is gevonden tussen de tevredenheid van een deelnemer en zijn leerprestaties, stelt men echter wel dat er een modererend effect is: een tevreden deelnemer zal sneller geneigd zijn om bij te leren, en wie bijleert, zal sneller tevreden zijn (Bates: 2004). Met andere woorden is het wel interessant om zicht te hebben op de tevredenheid van de deelnemers. Tevredenheid sluit de mogelijkheid uit dat een negatief resultaat op het leerniveau en/of het transfervniveau te wijten zou zijn aan een negatief resultaat op het reactieniveau.

Naast deze theoretische argumentatie speelt het feit dat er doorheen de jaren van het Public Management Programme evaluatierapporten zijn opgesteld door de beide universiteiten, op basis van tevredenheidsquêtes bij de deelnemers. De gegevens die hier besproken worden zijn gebaseerd op deze tussentijdse evaluatierapporten van het PUMP. De beide universiteiten dienen immers tijdens de zomerperiode aan OFO een tussentijds evaluatierapport op te maken van de eerste maanden. Het is in principe de bedoeling dat er aan het einde van het jaar een volledig evaluatierapport wordt overhandigd. Dit is echter nooit gebeurd. Wellicht om de eenvoudige reden dat OFO het nooit heeft opgevraagd. De evaluaties die dus in het najaar worden afgenomen, worden dus niet systematisch geanalyseerd en besproken. Ook heeft OFO zelf in 2004 een evaluatie afgenomen van het programma bij de deelnemers én de organisaties.

§ 2. Meetinstrument

Door de jaren heen werd het PUMP geëvalueerd, langs Franstalige en Nederlandstalige kant. Iedere sessie moest door de deelnemers worden beoordeeld op diverse aspecten: de inhoud, de didactische aanpak, het didactisch materiaal. De evaluatieformulieren werden aan de deelnemers bezorgd bij iedere sessie en zij werden gevraagd om de documenten in te vullen en terug te bezorgen aan de opleidingscoördinator. Hoewel het evaluatieformulier door de

jaren heen wat aanpassingen heeft gekend, kan er wel gesteld worden dat ongeveer telkens dezelfde aspecten werden bevraagd. In onderstaande tabel wordt een overzicht gegeven van wat er ieder jaar bevraagd werd.

2.1. Tevredenheid meten bij de Nederlandstalige deelnemers

Tabel 4.1. Meetinstrument bij de K.U.Leuven

GEMETEN ASPECTEN	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Concept van de module	X	X	X	X	X	X	X
Sprekers: inhoud	X	X	X	X	X	X	X
Sprekers: Didactische aanpak	X	X	X	X	X	X	X
Sprekers: Didactisch materiaal	X	X	X				X
Materiële organisatie	X	X	X				
Mogelijkheid tot actieve deelname							X
BEVRAAGDE MODULES	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Introductie	X	X	X	X	X	X	X
Schriftelijke communicatie	X	X					
Gemeenschappelijke unfreezing				X	X	X	X
Unfreezing residentieel			X	X	X	X	X
E-search	X	X	X	X	X	X	
Presentatietechnieken		X			X		
Principes overheidsmanagement	X	X	X	X	X	X	X
Organisatie en beheer	X	X	X	X	X	X	X
HRM	X	X	X	X	X	X	X
Financieel overheidsmanagement	X	X	X	X	X	X	X
E-Government	X	X	X	X	X	X	X
Europa	X	X	X	X	X	X	X
Stageverslag	X				X	X	
Veranderingsmanagement	X	X	X	X	X	X	X
Integratieoefening / organisatie-analyse		X		X			X
Adviesopdracht					X	X	X
Totaliteit van de opleiding					X		
SCHAAL	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Slecht - Minder goed – Neutraal – Goed – Zeer goed	X	X	X	X	X		
Van 0 tot 5 of van 0 tot 7						X	X

Uit bovenstaande tabel blijkt duidelijk dat de evaluatieformulieren, die gehanteerd werden aan de K.U.Leuven, over de jaren heen gewijzigd zijn. In de beginjaren werd het didactisch materiaal en de materiële organisatie systematisch bevraagd, iets wat vanaf 2004 niet meer gebeurde. Bemerkt ook op dat er geen vragen werden gesteld naar verwachte transfer. In die zin kan men zich afvragen of transfer dan misschien geen expliciete doelstelling was voor de universiteiten?

De fasen van de opleiding zelf werden ook niet altijd op een systematische manier bevraagd, en zeker niet gerapporteerd. Voornamelijk fase 1 en 2 werd systematisch bevraagd, en een

evaluatie-rapport van deze fasen werd ook opgemaakt en bezorgd aan OFO, halverwege het PUMP-jaar. De stages, de integratie-oefening, en de adviesopdrachten werden dan weer eerder vanaf 2005 systematisch bevraagd, en de jaren voordien minder. Maar ook hier ontbrak soms een globale rapportering, naar OFO toe, of voor intern gebruik.

Ten slotte is er een wijziging gebeurd van de gehanteerde schaal. Tot en met 2005 werd een schaal gehanteerd van 'slecht' tot en met 'zeer goed'. Hierna werd deze schaal gewijzigd in een schaal van 0 tot 5 voor fase 1 van de opleiding, identiek aan de schaal van 'slecht' tot en met 'zeer goed' en van 0 tot 7 voor fase 2 van de opleiding, waarbij 0 'onvoldoende' is, 4 'voldoende' en 7 'uitstekend'.

Het feit dat deze evaluatievormen door de jaren heen gewijzigd zijn, heeft natuurlijk wat implicaties. Het maakt het moeilijker om een vergelijking te maken tussen de jaren van alle aspecten van de opleiding die ooit bevraagd zijn. Een verschil in gebruik van schalen creëert immers interpretatiemoeilijkheden: kan een 4 op 7 gelijk gesteld worden met 'goed' of is dit eerder 'neutraal'? Anderzijds dienen deze lacunes niet overdreven te worden. De bedoeling van de eerste meting is een zicht te krijgen op de tevredenheid van de deelnemers over de opleiding. Een vergelijking maken tussen de jaren heen is interessant, maar is hoe dan ook nooit helemaal mogelijk, gezien het programma, de sprekers, de accenten van de opleiding lichtjes gewijzigd zijn doorheen de jaren. In die zin is het voornamelijk belangrijk te weten of de deelnemers van ieder jaar hun opleiding interessant vonden, of minder interessant, om te weten of de deelnemers van een welbepaald jaar de opleiding meer of minder interessant vonden dan de deelnemers van een ander jaar. Een andere vraag is ook in welke mate men ontevreden moet zijn over de opleiding om al een impact te hebben op het leerniveau en op transfer. Het is duidelijk dat hier voornamelijk beoogd wordt een globaal beeld te hebben over de algemene tevredenheid van de opleiding.

2.2. Tevredenheid meten bij de Franstalige deelnemers

Voor de tevredenheidsmetingen bij de Franstalige deelnemers geldt dezelfde opmerking als bij de Nederlandstalige metingen. Wel is het zo dat de vragenlijst van de U.L.B. sterker veranderd is over de jaren heen dan die van de K.U.Leuven. Daarentegen is de schaal die ze gehanteerd hebben, ongewijzigd gebleven. Eén opvallend aspect is dat ze vanaf 2005 wel een vraag hebben opgenomen over de mate waarin de opleiding tegemoetkwam aan de behoeftes en de verwachtingen van de deelnemers. De link met transfer is hier natuurlijk iets explicieter, maar het is twijfelachtig of dat de reden is waarom de vraag gesteld werd.

Tabel 4.2. Meetinstrument bij de U.L.B.

GEMETEN ASPECTEN	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Nut van de module	X	X	X	X	X		X
Interne coherentie	X	X	X	X	X		X
Niveau van het geheel	X	X	X			X	X
Nut van ieder onderdeel	X	X					X
Adequaatheid			X	X		X	X
Expertise van de spreker			X		X	X	X
Pedagogie			X		X	X	X
Oefeningen			X			X	X
Pedagogisch materiaal			X		X	X	X
Tegemoetkoming aan de verwachtingen					X	X	X
Tegemoetkoming aan de behoeftes					X	X	X
BEVRAAGDE FASEN	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Opening			X		X	X	X
Gemeenschappelijke unfreezing	X	X	X	X	X	X	X
Unfreezing en seminarie	X	X	X	X	X	X	X
Motivatie et bureaucratie				X	X	X	X
Presentatietechnieken						X	
Strategisch management	X	X	X	X	X	X	X
HRM	X	X	X	X	X	X	X
Organisatie en beheer	X	X	X	X	X	X	X
Budget- en beheerscontrole	X	X	X	X	X	X	X
Europeanisering van het beleid	X	X	X	X	X	X	X
E-Government et relatie burger – bestuur	X	X	X	X	X	X	X
Veranderingsmanagement			X	X			X
Stages					X		
Integratiefase / Organisatie-analyse					X		
Adviesopdrachten					X		
SCHAAL	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Schaal van 0 tot 4	X	X	X	X	X	X	X

§ 3. Resultaten

3.1. Tevredenheid van de Nederlandstalige PUMPers

3.1.1 Algemeen beeld en meest opvallende aspecten

Op basis van de tussentijdse evaluatierapporten van de K.U.Leuven kan er gesteld worden dat de algemene tevredenheid van de deelnemers van alle generaties hoog tot zeer hoog is. Zowel de sprekers, het didactisch materiaal, de didactische aanpak, de vorm van lesgeven en de mogelijkheid tot interactie worden als zeer gunstig beoordeeld.

Opvallend is dat er bij de eerste edities in de rapporten meer aandacht werd besteed aan te verbeteren aspecten. Vooral bij de evaluatierapporten van 2001 en 2002 wordt er een overzicht gemaakt van wat behouden zou moeten blijven in de opleiding en wat eventueel verbeterd zou kunnen worden. De edities nadien doen dat veel minder, wat niet betekent dat er aan de opleiding nadien niets meer veranderd is geweest. Enerzijds is het logisch dat een

beginnend opleidingsprogramma zichzelf kritischer bevraagt omdat het nog volop aan het groeien en perfectioneren is. Anderzijds kan men zich de vraag stellen of een soortgelijke SWOT-analyse van iedere PUMP-editie niet zinvol is. Hieronder worden kort de meest opvallende aspecten besproken die in de verschillende rapporten staan.

Wat 2001 betreft (Public Management Programma: 2001), valt het ten eerste op dat er gepleit wordt om de leeftijdsgrens te heroverwegen. De universiteiten halen hier de voor- en de nadelen aan en zien in dat een dergelijke leeftijdsgrens misschien niet goed is. Een tweede element is dat er gepleit wordt om meer professionals dan docenten in te schakelen in het opleidingsprogramma. Vanuit het perspectief van transfer, namelijk het verkleinen van de kloof tussen het werkveld en de leersituatie, is dat een waardevolle suggestie. Ten derde valt op dat er expliciet verwezen wordt naar een nauwere samenwerking tussen de twee taalgroepen, door bijvoorbeeld het organiseren van meer gemeenschappelijke sessies. Hiernaast wordt er ook gepleit om werk te maken van actieve netwerking, één van de doelstellingen van het programma. Een laatste punt is dat er gesproken wordt over het toekennen van een getuigschrift op basis van objectieve criteria, opdat het voltooiën van de opleiding niet iets is dat als vanzelfsprekend zou worden beschouwd. Bemerkt dat deze aspecten gebaseerd zijn op de evaluaties van de deelnemers en op de opgedane ervaringen van de opleidingscoördinator en de academisch verantwoordelijke. Deze suggesties zijn allen *single-loop learning* voorstellen. Zoals uit de bespreking uit de case naar voren kwam, zijn sommige suggesties ook daadwerkelijk geïmplementeerd.

In 2002 (Beperkte Offerteaanvraag MOD 45: 2002) zijn er ook een aantal opvallende aangehaalde aspecten. Het eerste wat wordt aangehaald is het gebrek aan feedback naar de deelnemers toe over de uitgevoerde opdrachten. Vanuit pedagogische hoek is het logisch dat studenten beoordeeld worden en feedback krijgen op de oefeningen en opdrachten die ze maken. In het PUMP is dat anno 2002 iets dat extra aandacht dient te krijgen. Een tweede aspect is, net zoals in 2001, het belang dat gevestigd wordt op netwerking en de samenwerking tussen de Nederlandstaligen en de Franstaligen. Het evaluatierapport haalt aan dat dit nog verbeterd kan worden. Een derde aspect is het feit dat de deelnemers te kennen geven de samenhang van de opleiding soms niet te zien. Een laatste en bijzonder interessant aspect is het feit dat er gevraagd wordt om duidelijkheid te verschaffen over de positie van de deelnemers (Beperkte offerteaanvraag MOD 45: 2002):

“Een blijvend aandachtspunt is de vraag vanuit de PUMP’ers naar verduidelijking omtrent de mogelijkheden voor hun toekomstige inzet en het gebruik van de opgedane

kennis en vaardigheden bij de hervormingen in de federale overheid. Het is en blijft belangrijk dat hierop een antwoord komt. Wil de federale overheid in de toekomst een werkgever van eerste keuze zijn, dan zal zij er zich toe moeten engageren haar potentieel ten volle te benutten.”

Het is alleszins merkwaardig dat de opleidingsinstelling er bij de overheid op aandringt om de opleiding zo goed mogelijk te benutten en de deelnemers voldoende in te schakelen in het hervormingsproces van de federale administratie. Men zou kunnen stellen dat dit niet de taak is van de universiteit, maar de verantwoordelijkheid van de overheid als werkgever ten aanzien van haar werknemers en opleidingsinvesteringen.

Naar transfer toe vallen er hier onmiddellijk een aantal zwaktes op. Het gebrek aan samenhang in de opleiding en het feit dat de deelnemers niet altijd zien waar het verband tussen theorie en praktijk ligt, zijn belangrijke aspecten. De transfermogelijkheden van de opleiding worden vergroot naarmate de vertaalslag van opleiding naar werkveld minder moeilijk wordt. Ook het feit dat de deelnemers aandringen op inschakeling na de opleiding, is tekenend. 2002 was nog steeds onder het ministerschap van Luc Van den Bossche, die nochtans het programma hier specifiek voor wilde oprichten. De opmerking die in het evaluatierapport aan bod komt, geeft de indruk dat de verantwoordelijkheid van de opleidingsinvestering in handen is van de deelnemers en dat er geen sprake lijkt te zijn van een gedeelde verantwoordelijkheid.

In 2003 (Parys & Hondeghe: 2003) is het meest opvallende aspect dat er bij de selecties en de evaluatie een competentiegerichte aanpak wordt gehanteerd. Dit was in de eerste twee edities van het PUMP niet expliciet het geval. Het tussentijds evaluatierapport laat kennen dat vanaf nu op het einde van het programma duidelijk zal worden welke competenties ontwikkeld zijn en welke nog ontwikkeling nodig hebben. De deelnemers dienden immers vanaf 2003 een zelfevaluatie in te vullen bij aanvang van de opleiding. De bedoeling is dat ze dat op het einde van de opleiding opnieuw doen, om zicht te krijgen op de evolutie die ze door de opleiding gemaakt hebben. Het blijkt echter zo te zijn dat de zelfevaluaties op het einde van het jaar nauwelijks werden ingevuld, zeker niet voor de edities na 2003. Deze aanpak bleek dus eerder dode letter te blijven. Bovendien is het opmerkelijk dat een competentiegerichte aanpak voornamelijk betrekking had op de selectie.

In 2004 (Appel d'offre restreinte 2004/AM/04: 2004) wordt de vraag door de universiteiten herhaald om deelnemers effectief in te zetten in de federale overheid:

“een blijvend aandachtspunt is tenslotte de vraag vanuit zowel de deelnemers, de overheid als vanuit de universiteiten, naar de inzet en het gebruik van de opgedane kennis en vaardigheden van de deelnemers bij de hervormingen van de federale overheid”.

Vanaf 2005 zijn de aangevraagde wijzigingen miniem en lijken de evaluatierapporten erg op elkaar. De meest opvallende aspecten zijn (1) de verhoging van het aantal deelnemers en (2) de toevoeging van een module presentatietechnieken (Hondeghe, Broucker & Thijs: 2005; Appel d’offre restreinte FED/OFOIFA_2006 AM PUMP: 2006; Hondeghe & Scheepers: 2008).

3.1.2 Tevredenheid per generatie over de modules heen

In dit onderdeel worden de algemene cijfers bekeken en geanalyseerd over de jaren heen. Vergelijkingen zijn mogelijk, zeker voor wat betreft de edities 2001 tot en met 2006. Gezien het programma in 2007 voor een stuk toch gewijzigd werd (voornamelijk door de verandering van de integratieoefening in de organisatie-analyse), worden deze apart besproken en vervolgens vergeleken met de voorgaande edities. De resultaten van 2006 werden herberekend om vergelijking mogelijk te maken. Immers, zoals reeds aangehaald, werden deze evaluaties uitgevoerd op een andere schaal. Het percentage dat 2/7 en 3/7 scoorde voor de module werden samengevoegd en beschouwd als ‘minder goed’, 4/7 werd beschouwd als ‘neutraal’, 5/7 en 6/7 als ‘goed’ en 7/7 als ‘zeer goed’. De percentages werden opgeteld en het gemiddelde berekend. Die gemiddelden zijn terug te vinden in de tabel. Het spreekt voor zich dat deze herberekening voor interpretatie en discussie vatbaar is, maar om vergelijking enigszins mogelijk te maken werd er gekozen om op een redelijke manier een eenvoudig gemiddelde te berekenen.

Algemeen kan er gesteld worden dat alle modules overwegend goed tot zeer goed werden beoordeeld. Naarmate de jaren vorderen merkt men vanaf 2004 toch een toenemend aandeel bij de categorie ‘neutraal’ en een toenemend aandeel vanaf 2005 bij de categorie ‘minder goed’. Hoewel deze categorieën overwegend nog steeds kleine percentages bevatten, is het toch wel opvallend. Natuurlijk, en dit werd reeds gesteld, kan dit te wijten zijn aan bijvoorbeeld de wijziging van een docent, of een plots nieuwe aanpak van lesgeven. Wat de ene groep in een bepaald jaar graag heeft, is niet noodzakelijk hetgeen een andere groep het jaar nadien wilt. De meest opvallende score is echter dat in 2006 17% de module HRM minder goed beoordeelt en 40% de module e-government en relatie burger-bestuur.

Wat ook opvalt in de evaluaties is dat bepaalde modules zijn toegevoegd en anderen soms werden weggelaten om achteraf terug opgevist te worden. Zo zijn bijvoorbeeld 'e-search' en 'presentatietechnieken' er respectievelijk in 2001 en 2002 geweest, maar beiden niet in 2003. E-search kwam er dan weer bij in 2004 en de presentatietechnieken weer vanaf 2005.

Tabel 4.3. Overzicht cijfers

	2001					2002					2003				
	Slecht	Minder goed	Neutraal	Goed	Zeer goed	slecht	minder goed	neutraal	goed	zeer goed	slecht	minder goed	neutraal	goed	zeer goed
Introductie				68%	32%			6%	69%	25%				47%	53%
Groepsvorming												3%	8%	47%	42%
schriftelijke communicatie			9%	68%	23%				31%	69%					
E-search		7%	13%	33%	47%				33%	67%				25%	75%
Presentatietechnieken								6%	38%	56%					
Principes overheidsmanagement		9%	9%	60%	23%	3%		9%	25%	63%				18%	82%
Organisatie en beheer				47%	53%		2%	2%	38%	58%			4%	38%	58%
HRM			3%	67%	30%			7%	40%	53%			5%	27%	68%
Financieel overheidsmanagement				62%	38%		4%	22%	57%	17%				18%	82%
E-Government		25%	8%	33%	33%		6%	6%	69%	19%				47%	53%
Europa				40%	60%				50%	50%		23%		54%	23%
Stageverslag				50%	50%										
Veranderingsmanagement			23%	55%	23%			21%	57%	21%		7%	4%	25%	64%
Integratieoefening								14%	86%						
	2004					2005					2006				
	Slecht	Minder goed	Neutraal	Goed	Zeer goed	slecht	minder goed	neutraal	goed	zeer goed	slecht	minder goed	neutraal	goed	zeer goed
Introductie	6%		6%	72%	17%			9%	45%	45%		5%	5%	67%	24%
Gemeenschappelijke unfreezing			6%	44%	50%		5%	18%	41%	36%		5%		55%	40%
Unfreezing residentieel			13%	20%	67%				33%	67%			19%	38%	44%
schriftelijke communicatie															
E-search	6%	6%	6%	44%	38%			19%	38%	44%		7%	20%	47%	27%
Presentatietechnieken									50%	50%					
Principes overheidsmanagement		4%		44%	52%		2%	13%	57%	28%		10%	17%	68%	6%
Organisatie en beheer			4%	50%	46%		4%	8%	47%	41%			26%	63%	11%
HRM			9%	60%	31%		3%	14%	65%	18%		17%	25%	52%	6%
Financieel overheidsmanagement			14%	38%	48%		3%	10%	38%	49%			9%	77%	14%
E-Government en relatie burgerbestuur			5%	68%	26%		4%	28%	39%	28%		40%	19%	35%	6%
Europa				44%	56%				25%	75%			7%	47%	47%
Stageverslag															
Veranderingsmanagement			11%	56%	33%										
Integratieoefening															

De cijfers van 2007 zijn eveneens voor de verschillende geëvalueerde onderdelen van de opleiding positief. De gemiddelde percentages werden berekend en worden weergegeven in onderstaande tabel. De ‘omgeving van de publieke sector’ en ‘HRM’ ondervinden toch wel rond de 15% ‘minder goed’- beoordelingen. Daarentegen worden alle modules door de meerderheid van de deelnemers minstens als goed beoordeeld.

Tabel 4.4. Tevredenheid in 2007 – K.U.Leuven

	Slecht	Minder goed	Neutraal	Goed	Zeer goed
Introductiedag		5%	9%	82%	5%
Gezamenlijke unfreezing				86%	14%
Residentieële unfreezing			12%	71%	18%
Presentatietechnieken				65%	35%
Leiderschap en managementvaardigheden			15%	76%	8%
Eigenheid van de publieke sector		7%	23%	61%	9%
Omgeving van de publieke sector	9%	14%	33%	44%	
Strategisch management			22%	45%	33%
HRM	2,7%	17,7%	14,3%	60%	5%
Financieel management		7,5%	4%	88,5%	
Communicatiemanagement				33%	67%
Veranderingsmanagement			7%	65,5%	27%

Bij het beschouwen van de tevredenheidscijfers dient men wel even stil te staan bij wat die tevredenheid juist betekent. Zoals reeds vroeger opgemerkt heeft tevredenheid een modererend effect: wie tevreden is, zal sneller bijleren, maar wie veel bijleert, zal ook sneller tevreden zijn. Het is belangrijk om hiervan bewust te zijn, omdat het perfect mogelijk is dat deelnemers slechts tevreden zijn omdat ze iets hebben bijgeleerd, en niet omdat ze de opleiding op zich didactisch in orde vonden bijvoorbeeld. Hiermee wordt er niet gesteld dat er geen tevredenheid is, maar wordt wel aangehaald dat het belangrijk is deze cijfers te nuanceren en zich bewust te zijn van het feit dat de tevredenheid verschillende bronnen kan hebben.

3.1.3 Algemene evaluatie van het concept van iedere module

In onderstaande tabel staan per jaar de algemene evaluatie van het concept van de module. Het is een gemiddelde score op 5 die telkens terug te vinden is in de evaluatierapporten. Voor de editie van 2006 werd de score op 7 herberekend naar een score op 5.

In het algemeen zijn de scores hoog en schommelen ze rond de 4.5. In bepaalde gevallen is de score redelijk laag zoals de 2.97 in 2006 voor de categorie ‘e-government en relatie burgerbestuur’.

Tabel 4.5. Algemene evaluatie van het concept van de module

Algemene evaluatie concept van de module	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Introductie	4,32	4,19	4,53	3,94	4,36	4,1
Gemeenschappelijke unfreezing				4,44	4,09	4,3
Unfreezing residentieel			4,29	4,53	4,67	4,25
schriftelijke communicatie	4,14	4,69				
E-search	4,2	4,67	4,75	4	4,25	3,93
Presentatietechnieken		4,5			4,5	
Principes overheidsmanagement	3,98	4,44	4,82	4,44	4,12	3,7
Organisatie en beheer	4,53	4,52	4,54	4,44	4,29	3,82
HRM	4,27	4,47	4,64	4,23	4	3,42
Financieel overheidsmanagement	4,38	3,87	4,82	4,34	4,37	4,1
E-Government en relatie burgerbestuur	3,75	4	4,53	4,21	3,9	2,97
Europa	4,6	4,5	3,77	4,56	4,75	4,48
Stageverslag	4,5					
Veranderingsmanagement	4	4	4,46	4		
Integratieoefening		3,71				

De gemiddelde waarden voor 2007 staan in onderstaande tabel. De schaal op 7 werd bewaard. Er kan gesteld worden dat dit hoge waarden zijn die de indruk geven dat de verschillende opleidingsonderdelen gemiddeld gezien zeker geen ontevredenheid teweeg brengen.

4.6. Algemene evaluatie van het concept van de module - 2007

Introductiedag	5,23	Omgeving van de publieke sector	4,22
Gezamenlijke unfreezing	5,86	Strategisch management binnen de overheid	5,75
Residentiële unfreezing	5,71	HRM	4,85
Presentatietechnieken	6,00	Financieel overheidsmanagement	5,31
Leiderschap en managementtechnieken	5,38	Communicatiemanagement	6,56
De eigenheid van de publieke sector	5,16	veranderingsmanagement	6,05

3.1.4 Evaluatie per beoordeelde categorie

Hieronder worden de samengevoegde scores van alle modules weergegeven, per beoordeelde categorie. De scores van 2001 tot en met 2005 kunnen gemakkelijk vergeleken worden; die van 2006 en 2007 worden apart besproken.

Wat het *concept van de modules* betreft, kan er gesteld worden dat de scores in het algemeen heel goed zijn. Voor ieder jaar beoordeelt de overgrote meerderheid van de deelnemers het concept van iedere module positief.

De categorie *sprekers: inhoud* wordt eveneens goed beoordeeld. Wel valt op dat ieder jaar ongeveer 10% van de deelnemers een gemiddelde score aan alle sprekers geeft. Enkel in 2003 is dat percentage veel lager, namelijk 5%. Hetzelfde geldt eigenlijk voor *didactische aanpak*.

Wat het *didactisch materiaal* en de *materiële organisatie* betreft, valt er weinig op aan te merken. In 2001 was er nog een niet te onderschatten minderheid die de materiële organisatie eerder onvoldoende vond, maar dit is snel gewijzigd vanaf de 2^e editie.

Tabel 4.7. Evaluatie per beoordeelde categorie

Concept van de module	2001	2002	2003	2004	2005
Zeer goed	36%	49%	61%	42%	40%
Goed	56%	42%	34%	50%	47%
Neutraal	6%	7%	3%	7%	12%
Minder goed	3%	2%	2%	1%	1%
Slecht	0%	0%	0%	1%	0%
Sprekers: inhoud	2001	2002	2003	2004	2005
Zeer goed	35%	47%	54%	41%	37%
Goed	48%	38%	38%	48%	47%
Neutraal	12%	11%	5%	9%	12%
Minder goed	5%	3%	3%	2%	4%
Slecht	1%	1%	0%	1%	0%
Sprekers: didactische aanpak	2001	2002	2003	2004	2005
Zeer goed	30%	39%	44%	38%	34%
Goed	48%	45%	44%	47%	44%
Neutraal	16%	11%	8%	10%	15%
Minder goed	5%	4%	4%	4%	7%
Slecht	1%	0%	0%	1%	0%
Sprekers: didactisch materiaal	2001	2002	2003	2004	2005
Zeer goed	27%	39%	40%		
Goed	51%	48%	48%		
Neutraal	19%	10%	9%		
Minder goed	2%	4%	3%		
Slecht	1%	0%	1%		
Materiële organisatie	2001	2002	2003	2004	2005
Zeer goed	35%	63%	81%		
Goed	43%	31%	16%		
Neutraal	6%	3%	2%		
Minder goed	13%	4%	1%		
Slecht	3%	0%	0%		

De vergelijking van 2006 met 2007 voor de beoordeelde categorieën levert positieve resultaten. Voor de verschillende aspecten zijn de scores op 7 goed tot zeer goed. Er kan gesteld worden dat de algemene tevredenheid op dat vlak in orde is.

Tabel 4.8. Evaluatie per beoordeelde categorie (2006 - 2007)

	2006	2007
Samenhang van de module	5,54	5,32
Spreker: inhoud	5,67	5,48
Spreker: didactische aanpak	5,51	5,55
Ritme van de presentatie	5,23	5,36
Uitdaging om actief deel te nemen	4,90	5,56
Kwaliteit van het lesmateriaal	5,22	5,20

3.2. Tevredenheid van de Franstalige PUMPers over de jaren heen

3.2.1 Algemeen beeld en meest opvallende aspecten

Op basis van de tussentijdse evaluatierapporten van de U.L.B. kan er gesteld worden dat de algemene tevredenheid van de deelnemers van alle generaties hoog tot zeer hoog is, met uitzondering van de generatie 2007. Deze laatste heeft op verschillende onderdelen van de opleiding een eerder negatieve score gegeven. Dit is ook iets dat wordt erkend in het evaluatierapport. Ten opzichte van de evaluatierapporten van de K.U.Leuven lijkt het zo te zijn dat de evaluaties van de U.L.B. uitgebreider zijn geworden met de jaren. Hieronder worden eveneens de meest opvallende aspecten per Franstalige editie besproken.

Wat 2001 betreft, vallen er een aantal aspecten op (ULB: 2001). Ten eerste stelt de U.L.B. voorop dat er meer duidelijkheid moet komen in de doelstellingen van de opleiding in zijn geheel, en van iedere fase afzonderlijk. Het is opmerkelijk dat dit aan het einde van een opleiding wordt gevraagd. Ten tweede wordt er gesteld dat er meer interactie in de lessen naar voren moet komen en dat er meer praktijkgerichte voorbeelden gegeven dienen te worden die de realiteit en de Copernicushervorming benaderen. Vanuit het perspectief van transfer is dit laatste niet onbelangrijk. Eenzelfde opmerking werd reeds teruggevonden bij de evaluatierapporten van de K.U.Leuven. De opleiding wordt bovendien ook als te theoretisch beschouwd. Ten derde is de U.L.B. erg sceptisch ten opzichte van het niveau van de deelnemers na de opleiding. Onderstaand citaat geeft dit goed weer:

« [...] les participants sélectionnés ne répondent pas ex-post à l'ensemble des qualités attendues des hauts potentiels, en particulier en termes d'engagement, d'attitude et de vision dynamique par rapport au changement. A cet égard, on peut se demander si on assiste pas à une forme de « syndrome de grandes écoles » : être haut potentiel avant de le prouver. »

Dit is een opvallende opmerking. De universiteiten zijn in 2001 volledig verantwoordelijk voor de selectie van de deelnemers. Het potentieel van de kandidaten wordt daar beoordeeld. Achteraf stellen dat de deelnemers het noodzakelijk niveau niet gehaald hebben doet een aantal vragen rijzen: heeft de U.L.B. de lat te hoog gelegd tijdens de opleiding? Werd het niveau van de deelnemers overschat? Of is de kwaliteit van de opleiding onvoldoende hoog? Bemerk dat de U.L.B. het eerste jaar geen gesprekken gehouden heeft, wat natuurlijk een belangrijk hiaat is binnen de selectieprocedure en wat het kabinet trouwens niet geapprecieerd heeft. Het niet organiseren van dergelijke gesprekken vergroot het risico op een slechte selectie van deelnemers.

In verband hiermee haalt de U.L.B. ook aan dat de leeftijdsgrens van 35 jaar wel degelijk dient heroverwogen te worden. Ten vierde betwijfelt de universiteit of de Copernicushervorming een goed klimaat vormt om een opleiding te volgen:

“On peut se demander si le contexte radicale de la réforme n’exacerbe pas les incertitudes quand au métier de manager public”.

De stelling van de U.L.B. is in dit verband dat de groep deelnemers bijzonder hecht geworden is en dat er een goede dynamiek gecreëerd is, maar dat de groep eerder negatief lijkt te staan ten opzichte van de hervorming. Dit is bijzonder merkwaardig, want waarom zou een groep deelnemers negatief staan ten opzichte van de Copernicushervorming als de eerste doelstelling van de opleiding ervoor te zorgen is dat ambtenaren mee kunnen werken aan die hervorming? Het rapport van de U.L.B. is vanuit dat opzicht wat paradoxaal omdat ze wel degelijk aanhaalt dat een opleiding noodzakelijk is voor het welslagen van de hervorming. Daarenboven haalt ze ook aan dat er langs Franstalige kant wellicht meer scepticisme is ten opzichte van de Copernicushervorming, in vergelijking met de Nederlandstalige kant. Ten slotte haalt de U.L.B. aan dat er duidelijkheid moet bestaan over wat er na de opleiding met de PUMP’ers gebeurt. Dit was ook iets wat de K.U.Leuven reeds had aangehaald. Bemerk ook hier weer dat deze aspecten gebaseerd zijn op de evaluaties van de deelnemers en op de opgedane ervaringen van de opleidingscoördinator en de academisch verantwoordelijke.

Het evaluatierapport van 2001 van de U.L.B. geeft eigenlijk de indruk niet helemaal achter de opleiding te staan die ze zelf organiseert. Als er één doelstelling van het PUMP in die periode duidelijk was, was het wel om ambtenaren mee te laten werken aan de modernisering. De opdracht van de U.L.B. moet dan ook zijn om alles in het werk te stellen om een groep klaar te stomen die deze taak op zich kan nemen. Maar ze merkt op dat de groep er blijkbaar zelf

niet achter staat, en ze geeft te kennen dat het niveau van de groep niet hoog genoeg is. Naar transfer toe zijn er dus al zeker mogelijke problemen.

Opvallend is dat het evaluatierapport in 2002 veel minder kritisch is als dat van 2001 (Beperkte offerteaanvraag MOD 45: 2002). Er wordt een overzicht gegeven van de verschillende modules met de behaalde scores op de beoordeelde categorieën met heel weinig uitleg. Op deze cijfers wordt later ingegaan.

In 2003 (ULB: 2003) wordt aangehaald dat de opleiding steeds beter beoordeeld wordt en dat dit wellicht ten gevolge is van de continue aanpassingen in het programma, in functie van de verwachtingen en de suggesties van de deelnemers in de vorige edities. Verder blijft de evaluatie van 2003 beperkt tot een bespreking van de scores op de verschillende modules. Hetzelfde geldt voor het evaluatierapport van de editie 2004 (Appel d'offre restreint 2004/AM/04: 2004).

Het evaluatierapport van 2005 is grondiger dan de edities daarvoor. Uit dit rapport vallen verschillende aspecten op (ULB: 2005). Ten eerste geeft 50% van de deelnemers te kennen dat de bijdrage van het PUMP tot nieuwe carrièreperspectieven wellicht weinig zal zijn, hoewel de overgrote meerderheid wel degelijk van mening is veel te hebben bijgeleerd. Ook haalt 50% aan dat de aangeleerde competenties wellicht van een gemiddeld nut zullen zijn. Ten tweede wordt er opgemerkt dat de deelnemers onvoldoende feedback krijgen over de opdrachten die ze gemaakt hebben. Dit is een belangrijke opmerking, want in een leerproces is dit van groot belang. Deze opmerking kwam ook al terug bij de K.U.Leuven. Ten derde wordt er aangehaald dat de opleiding wellicht te theoretisch is en dat er onvoldoende praktijkvoorbeelden zijn. Dezelfde opmerking werd reeds in 2001 gemaakt.

Het evaluatierapport van 2006 (Appel d'offre restreinte FED/OFOIFA_2006 AM PUMP: 2006) is erg beknopt en beperkt zich tot de bespreking van de evaluaties van de diverse modules.

Zoals reeds hierboven gesteld is het evaluatierapport van 2007 minder rooskleurig (ULB: 2007). Op verschillende onderdelen van de opleiding wordt er door de deelnemers een minder positieve evaluatie gegeven dan de voorbije jaren. Er wordt duidelijk vermeld dat bepaalde aspecten van de opleiding herbekeken moeten worden in het licht van de commentaren van de deelnemers. Eén van de redenen voor de negatievere evaluatie die wordt aangehaald door de ULB is het feit dat de opleiding ten opzichte van de voorbije jaren een verandering heeft gekend.

3.2.2 Algemene evaluatie van het concept van iedere module

In onderstaande tabel wordt per module de algemene tevredenheid weergegeven. Hoewel voor sommige modules door de U.L.B bepaalde aspecten gemeten werden, is het niet zo dat voor iedere module een score werd berekend. Zo werd bijvoorbeeld voor de opening in 2001 wel een evaluatie opgemaakt naar bvb. het nut of de interne coherentie, maar werd er geen evaluatie opgevraagd voor ‘algemene tevredenheid’ voor de ganse module. De meeste onderdelen werden echter wel bevraagd, wat vergelijking over de jaren enigszins mogelijk maakt.

Op een schaal van 0 tot 4, waarbij 1 = onvoldoende, 2 = te verbeteren, 3 = goed, 4 = heel goed, valt het op dat door de jaren heen er een algemeen gemiddeld grote tevredenheid is bij de deelnemers voor ieder van deze modules. De laagste score is 2,08 voor Europeanisering in 2004, maar deze score ging snel de lucht in, in 2005 en 2006. De resultaten voor 2007 zijn te vinden in de laatste kolom en vergelijkingen zijn mogelijk voor die modules die op dezelfde manier geëvalueerd zijn geweest. Vooral de modules ‘omgeving van de publieke sector’, ‘HRM’ en ‘kenmerken van de publieke sector’ kennen redelijk lage scores. Er wordt telkens aangehaald dat aanpassingen zullen moeten worden doorgevoerd.

Tabel 4.9. Evaluatie concept van de module – U.L.B.

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Opening			3,27		3,4	3,2	3
Gemeenschappelijke unfreezing			3,64	3,89	3,5	3,2	3,5
Unfreezing en seminarie	3,3	3,69	3,63	3,89	3,7	3,4	3,7 & 3,5
Motivatie en bureaucratie				3,89		3,7	
Presentatietechnieken						2,4	
Strategisch management	2,6	3,22	3,45	3,06	3,3	3,1	3,6
HRM	3,56	3,37	3,15	3,04	3,17	3,4	2,2
Organisatie en beheer	3,5	3,57	3,54	3,5	3,6	3,5	
Budget- en beheerscontrole	3,24	3,4	3,54	3,25	2,9	3,4	3,3
Europeanisering	2,6	3,32	3,39	2,08	3,5	3,3	
E-Government en relatie burger – bestuur	2,7	2,72	3,34	2,52	3	3,2	
Kenmerken van de publieke sector							2,8
Omgeving van de publieke sector							2,1
Marketing en communicatie							2,6

3.2.3 Evaluatie per beoordeelde categorie

Zoals blijkt uit onderstaande tabel, werden niet altijd dezelfde aspecten beoordeeld. De editie 2003 is niet opgenomen omdat de data voor dat jaartal niet op dezelfde manier was geconcipieerd als voor de overige edities waardoor een overzicht geven niet mogelijk was.

Wat de cijfers betreft, kan er gesteld worden dat die over het algemeen redelijk hoog zijn. Enkel voor 2007, zoals reeds duidelijk was gemaakt, zijn er wat lagere scores te bespeuren.

Tabel 4.10. Evaluatie per beoordeelde categorie

	2001			2002			2004		
	Pertinentie	Interne coherentie	Algemeen niveau	Pertinentie	Interne coherentie	Algemeen niveau	Pertinentie	Interne coherentie	Algemeen niveau
Unfreezing	3,5	3,2	3,2	3,5	3,6	3,6	3,95	3,84	3,89
Visie en competenties	2,4	2,7	2,2	3,5	2,9	3			
HRM	3,6	3,2	3,3	3,7	3,5	3,5	3,32	3,5	3,3
Organisatie en beheer	3,5	3,5	3,7	3,6	3,5	3,7	3,50	3,59	3,41
Budget & Beheerscontrole	3,2	3,1	3	3,5	3,2	3	3,13	3,38	3,25
Europeanisering	2	2,2	2,1	3,2	3,1	3,1	2,06	2,00	2,19
E-government	3,8	3,6	3,6	3,5	3,1	3,3	3,00	2,20	2,37
Veranderingsmanagement				2,8	3,1	2,8	4,30	4,04	
Strategisch management							3,18	3,13	2,87
	2005			2006			2007		
	Tegemoetkoming aan de verwachtingen	Interne coherentie	Algemeen niveau	Tegemoetkoming aan de verwachtingen	Interne coherentie	Algemeen niveau	Tegemoetkoming aan de verwachtingen	Interne coherentie	Algemeen niveau
Unfreezing	3,7		3,5						
Visie en competenties	3,6	3,5	3,7		3,4	3,3	3,7	3,6	3,5
HRM	3,3	3	3,2	3,2	3,4	3,3	2,5	2,6	2,2
Organisatie en beheer	3,6	3,4	3,6	3,6	3,7	3,5			
Budget & Beheerscontrole	3	2,9	2,8	3,3	3,5	3,1	3,6	3,5	3,4
Europeanisering	3,3	3,4	3,5	3,4	3,3	3,2			
E-government	3,1	3,1	3,1	3,2	3,1	3,1			
Veranderingsmanagement	3,6	3,3							
Strategisch management	3,4	3,2	3,3				3,7	3,6	3,6
Kenmerken van de publieke sector							3,2	3,1	2,8
Omgeving van de publieke sector							2,7	2,2	2,1
Marketing en communicatie							2,7	2,7	2,6

§ 4. Evaluatie van het PUMP door OFO

In het voorjaar van 2004 heeft OFO een bevraging gedaan bij de PUMPers om het PUMP tussentijds te evalueren (OFO: 2004). Twee enquêtes werden opgestuurd: een vragenlijst aan alle ex-deelnemers van het PUMP (zijnde de edities 2001, 2002 en 2003) en een vragenlijst aan de directeurs van de stafdiensten P&O of aan de opleidingsverantwoordelijken. De bevraging had tot doel om na te gaan in welke mate de doelstellingen van het PUMP werden gerealiseerd, de kwaliteit van de opleiding te bewaken, transfer te meten, de tevredenheid en het nut te analyseren en na te gaan of de opleiding beantwoordt aan de noden van de deelnemersorganisaties. Het is de bedoeling van deze paragraaf om dieper in te gaan op deze evaluatie en de belangrijkste resultaten te bespreken. Bemerkt dat de toevoeging van deze bevraging aan de resultaten van het reactieniveau niet helemaal sluitend is. De evaluatie die door OFO werd gemaakt gaat verder dan enkel het meten van de tevredenheid. Het is echter interessanter om deze enquête in haar totaliteit te bespreken in plaats van de verschillende onderdelen te spreiden over de hoofdstukken van dit onderzoek.

4.1. Resultaten enquête deelnemers

De evaluatieformulieren werden naar de deelnemers opgestuurd per e-mail. De respons was 63.3%.

Tevredenheid over het programma. De overgrote meerderheid van de deelnemers zegt tevreden tot zeer tevreden te zijn over het programma. De minpunten die worden aangehaald zijn aspecten die reeds in de evaluaties van de universiteiten naar voren kwamen: het programma is te theoretisch, er is te weinig aandacht voor praktische vaardigheden, er is een gebrek aan feedback bij de opdrachten, en de overeenstemming tussen de Nederlandstalige en de Franstalige opleiding zou groter moeten zijn.

Motivatie om PUMP te volgen. 57% haalt aan dat kennisverwerving de hoofddoelstelling is en 21% doet het om een wending te geven aan hun carrière, die niet noodzakelijk op de hiërarchische ladder tot uiting moet komen, maar wel in de jobinhoud.

Nut van de opleiding. 56% haalt aan dat de opleiding nuttig is voor hun huidige werksituatie, in die zin dat ze de publieke sector beter begrijpen en bepaalde aspecten in een bredere context kunnen zien. Daarentegen wijzen veel deelnemers erop dat de opleiding eerder generalistisch is. Bemerkt dat dit cijfer eerder betrekking heeft op het transferniveau en niet op het reactieniveau. Dit geldt ook voor de twee volgende categorieën, ‘werksituatie sinds PUMP’ en ‘netwerking’.

Werksituatie sinds PUMP. Bij 71% van de respondenten bleek de werksituatie gewijzigd te zijn, in de vorm van promotie, het krijgen van een andere werkinhoud en verantwoordelijkheden, of de medewerking aan moderniseringprojecten. Echter, 39% haalt aan dat PUMP een rol gespeeld heeft in hun nieuwe werksituatie, 44% zegt dat PUMP slechts gedeeltelijk een rol gespeeld heeft, en 15% zegt dat PUMP geen rol gespeeld heeft. De PUMPers halen aan dat een wijziging in werksituatie voornamelijk het gevolg is van eigen initiatief en dat het PUMP enkel zorgt voor een toegevoegde waarde op het *curriculum vitae*. In het evaluatierapport van OFO wordt ook vermeld dat sommige PUMPers klagen over negatieve of jaloeze reacties bij collega's of oversten. Deze expliciete vermelding doet alvast vragen rijzen over het transferklimaat.

Netwerking. 55% haalt aan dat er regelmatig contact is tussen de ex-pump'ers. De contacten blijven voornamelijk beperkt tot contacten binnen de eigen generatie.

Toekomst PUMP. De overgrote meerderheid (89.6%) haalt aan dat de federale overheid moet blijven investeren in een programma als PUMP. De minderheid die deze mening niet deelt, merkt op dat het niet voldoende is om er in te investeren, maar dat er optimaal gebruik moet worden gemaakt van de opleiding, iets wat totnogtoe te weinig gebeurt.

4.2. Resultaten enquête P&O-directeurs / opleidingsverantwoordelijken

Er werd voor deze enquête een respons bereikt van 60%. Bemerkt dat het hier gaat om een absoluut aantal van 12 op 20 verstuurdde enquêtes.

Kennis van het PUMP. 91.7% zegt het programma te kennen. 1 respondent zegt het programma onvoldoende te kennen. Dit komt alvast niet overeen met wat uit de interviews werd opgemaakt bij de bespreking van de case, waaruit bleek dat de meeste P&O-directeurs de inhoud van het programma niet kennen.

Meerwaarde. 66.7% van de respondenten haalt aan dat het PUMP een meerwaarde biedt aan de deelnemers en hetzelfde percentage vindt dat PUMP een meerwaarde biedt aan de organisatie.

Inzet PUMP'ers. 66% van de respondenten zet PUMP'ers bewust in op bepaalde projecten, 8% doet dat niet. De overige respondenten hebben hier niet geantwoord.

Toekomst PUMP. 83.4% vindt dat de overheid blijvend moet investeren in een dergelijke programma, maar 50% vindt wel dat de opleiding aangepast dient te worden.

4.3. Besluit

De enquête die OFO gedaan heeft, is een bevestiging van het feit dat de deelnemers tevreden zijn over de opleiding. In deze enquête komen bovendien dezelfde opmerkingen naar boven als in de evaluaties van de universiteiten. Naar transfer toe worden er echter al een paar problemen gesignaleerd: zo lijkt het te zijn dat transfer afhangt van het initiatief van het individu en dat transfer beperkt blijft tot ‘inzicht verwerven’. Dat betekent dat de overheid dus blijkbaar extra inspanningen zou kunnen leveren om de deelnemers actief te betrekken en te laten transfereren. Bovendien kan men zich ernstig de vraag stellen of ‘inzicht verwerven’ wel degelijk een vorm van transfer kan zijn of niet.

De P&O-directeurs geven te kennen het nut van het programma in te zien en de meerderheid haalt zelfs aan dat de organisatie bewust deelnemers inzet in projecten. Dit druist in tegen de perceptie van de deelnemers en ook tegen de conclusies die werden getrokken op basis van de kwalitatieve diepte-interviews met de P&O-directeurs. Opvallend is wel dat 50% vindt dat het programma gewijzigd dient te worden. In het OFO-rapport wordt er voornamelijk verwezen naar een wijziging in selectieprocedure, maar de vraag is of ook niet de inhoud van het programma bedoeld wordt.

Bemerk dat de respons van de P&O-directeurs ook niet zo hoog is: 8 op 20 hebben niet gereageerd. Deze non-respons kan een bijzonder belangrijke bron van informatie zijn, want misschien zijn het enkel degene die gunstig staan ten opzichte van PUMP die gereageerd hebben. Vanuit deze hypothese kan men zich vragen stellen bij de analyse van OFO, hoewel deze wel een beeld geven op het reactieniveau, en zelfs ook op de andere niveaus.

§ 5. Conclusie

Vanuit het perspectief van dit onderzoek kan er gesteld worden dat de tevredenheid van de deelnemers voldoende hoog is om te willen bijleren en te willen transfereren. Volgens de typologie van Kirkpatrick is tevredenheid immers noodzakelijk om positieve resultaten te bekomen op de volgende twee niveaus. Zoals reeds gesteld is er niet noodzakelijk een oorzakelijk verband tussen de niveaus, maar het spreekt natuurlijk voor zich dat ontevredenheid het leereffect en het transfereffect niet in de hand gaat werken.

Natuurlijk dient er met deze cijfers voorzichtig te worden omgesprongen, gezien het hier wel degelijk gaat om data die niet verzameld zijn geweest met het oog op dit onderzoek. Zo zou men zich de vraag kunnen stellen wat de impact geweest is van de aanpassingen in het programma, zoals de reductie van het aantal dagen, het wegvallen van collectieve bezoeken

en de vervanging van de integratieoefening door de organisatieanalyse op de tevredenheid. Op basis van de voorliggende data kan men niet concluderen of deze wijzigingen een impact hebben gehad op de tevredenheid, hoewel het wel logisch lijkt dit te veronderstellen. Anderzijds dient ook dat niet teveel nadruk te worden gelegd op het secundaire karakter van deze data, want het was wel degelijk de bedoeling om een beeld te krijgen op de tevredenheid van de deelnemers ten opzichte van de opleiding. Wat wel opmerkelijk is, is het feit dat de universiteiten zelf de evaluatie van hun eigen opleiding hebben moeten maken, die in opdracht was van de federale overheid. De universiteiten namen de evaluaties af (ieder op hun eigen manier), verwerkten die en brachten rapport uit aan OFO. Men kan zich afvragen of het niet de opdrachtgever van de opdracht is die de evaluatie moet uitvoeren, en dit zeker voor de edities die onder het kabinet van Arena en Dupont werden georganiseerd. De opgemaakte evaluaties en de overgemaakte rapporten zijn bovendien meer dan louter een weergave van cijfers: de universiteiten maken zelf de interpretaties van de evaluaties, aangevuld met hun eigen bevindingen en ervaringen. Zolang de opleiding positief beoordeeld wordt, lijkt dat geen probleem te vormen. Wel kan men zich die vraag stellen als de opleiding eerder negatief werd beoordeeld door de deelnemers: hoe zouden de universiteiten de evaluaties dan rapporteren naar de overheid toe? Er mag hier niet vergeten worden dat het gaat om een financieel belangrijk opleidingsprogramma. Het is hier niet de bedoeling om de objectiviteit van de universiteiten in dat opzicht in vraag te stellen, wél om zicht te creëren op de manier waarop de evaluaties verlopen en mogelijke problemen te detecteren.

Het lijkt alleszins logisch dat de federale overheid naast deze zelfevaluatie van de universiteiten ook systematisch een eigen evaluatie zou opmaken. OFO heeft dit wel gedaan voor de edities van 2001 tot en met 2003, maar later niet. Ook bleef de evaluatie van OFO redelijk beperkt, in die zin dat er niet werd ingegaan op de non-respons of op de concrete wijzigingen in werksituatie van de PUMP'ers. Daarenboven was de rol van OFO redelijk passief in de opvolging van de evaluatierapporten. Meer dan deze rapporten in ontvangst te nemen werd er niet gedaan. Van systematische opvolging en remediëring was er nauwelijks sprake, of het moest op het initiatief van de universiteiten zijn, en niet op vraag of OFO.

Hoewel de resultaten van de opleiding positief te noemen zijn, vallen er hiernaast nog een aantal andere dingen op:

- Er is zo goed als nooit een rapportering geweest van de beoordeling van de andere fasen naar OFO toe. De universiteiten kwamen tegemoet aan de vraag om een

tussentijdse evaluatie op te maken, maar de uiteindelijke evaluatie werd nooit overgemaakt.

- Opvallend is dat in de beginjaren de koppeling tussen de Copernicushervorming en de opleiding veel sterker was. Dat de universiteiten moesten aandringen bij de overheid om duidelijkheid te creëren over het leven na de opleiding, karakteriseert het klimaat waarin de federale overheid zich op dat moment bevond. In latere evaluatierapporten wordt er niet meer gesproken over de Copernicushervorming, wat natuurlijk te maken had met het feit dat het Kabinet Dupont en Arena daar ook niet meer over wilden praten.
- Het ziet ernaar uit dat de opleiding doorheen de jaren werd geoptimaliseerd en aangepast aan de verwachtingen van de opdrachtgever en die van de deelnemers. Dit is natuurlijk positief, hoewel er op basis van de tevredenheidcijfers niet kan gesteld worden dat de tevredenheid is toegenomen ten gevolge van een aanpassing van het programma.

Naar transfer toe vallen er al verschillende problemen te bemerken. Ten eerste geven de deelnemers regelmatig te kennen dat het verband tussen hun werk en de opleiding niet altijd duidelijk is. Ten tweede is het voor de eerste edities van het PUMP voor de deelnemers niet duidelijk wat ze binnen de federale overheid met hun opgedane kennis kunnen gaan doen. De U.L.B. haalt in dat verband zelfs aan dat in 2001 de deelnemers eerder negatief lijken te staan ten opzichte van de hervorming. Ten derde wordt er in de meeste edities van PUMP gesteld dat de feedback van de opdrachten naar de deelnemers toe onvoldoende is. Dit kan nefast zijn voor het leerniveau en het transferniveau.

De algemene conclusie lijkt alvast te zijn dat er, ondanks het feit dat het PUMP tevredenheid teweeg brengt, er ook transferbelemmerende condities gedetecteerd kunnen worden.

Hoofdstuk V. Leerniveau

§ 1. Theoretische argumentatie

Het leerniveau is het tweede niveau van het model van Kirkpatrick (1994) en gaat na in welke mate de opleiding iets heeft bijgebracht aan de deelnemers. De grondgedachte is dat iets bijleren noodzakelijk is om transfer te kunnen realiseren. Hoewel men er niet van kan uitgaan dat effect op het leerniveau automatisch effect genereert op het transferniveau, is het theoretisch wel logisch dat men eerst iets moet leren uit een opleiding, alvorens men die kennis en kunde kan transfereren. Vanuit die optiek is het belangrijk om metingen uit te voeren op dit niveau. Een tweede reden om een dergelijke meting uit te voeren, is dat het ontbreken van een dergelijke meting minder mogelijkheden laat om uitspraken te doen over de redenen van transfer of een eventueel mogelijk gebrek aan transfer: immers, hoe kan men stellen dat er geen transfer is omwille van bijvoorbeeld organisationele kenmerken, als men niet zeker is dat er iets is bijgeleerd door het individu? Met andere woorden: conclusies over het ontbreken van transfer zouden altijd zijn in de veronderstelling dat men iets heeft bijgeleerd, wat dus hypothetisch is.

§ 2. Opmaak van het meetinstrument

Kirkpatrick (1994) stelt dat het meten van een leerniveau op twee momenten dient te gebeuren: voordat de opleiding plaatsvindt dient men te meten wat de deelnemers al weten over hetgeen in de opleiding aan bod komt (de kennis van de deelnemers in de inputfase van het systeem), en nadat de opleiding heeft plaatsgevonden dient men te meten wat de deelnemers hebben bijgeleerd (de kennis van de deelnemers in de outputfase van het systeem). Het verschil tussen beide metingen geeft het leerniveau weer. En dat geleerde is ook hetgeen men kan transfereren. De meest ideale meting is een examen, proef of test die de kennis kan beoordelen. De deelnemers van het Public Management Programme van de edities 2001-2006 zijn nooit onderworpen aan dergelijke testen. Het een test achteraf aanbieden is zinloos, omdat het effect van de opleiding op hun leerniveau nauwelijks geïsoleerd kan worden gezien de verstreken tijd. Met andere woorden: voor dit doctoraatsonderzoek kon slechts het leerniveau van de deelnemers van 2007 worden gemeten. Dit duidt onmiddellijk de beperkte draagwijdte van een dergelijke meting: de resultaten van het leerniveau van de

generatie 2007 kan geen uitspraken doen over het leerniveau van de voorbije edities. Er kan bijvoorbeeld verondersteld worden dat de groep van 2007 wél iets heeft bijgeleerd en de andere groepen niet. Of vice versa. Daarentegen, wetende dat de selectieprocedure niet drastisch gewijzigd is en de inhoud van de opleiding over de jaren heen evenmin, kan de meting van het leerniveau van de groep 2007 dienen als indicatie voor dat niveau. Maar het blijft noodzakelijkerwijze wel beperkt tot een indicatie.

Naast een nulmeting en een meting na de opleiding voor de editie van 2007 was het ook mogelijk om een meting uit te voeren bij de editie van 2006 en een nulmeting bij die van 2008. Dit maakt enigszins een vergelijking met de editie van 2007 mogelijk.

De initiële methodologische aanpak was om de deelnemers van het PUMP 2007 te onderwerpen aan twee examens. De eigenlijke test op het einde van de opleiding zou dienen om te weten wat de deelnemers van de opleiding hebben opgestoken. Deze test moest in het kader van de gecertificeerde opleidingen in principe sowieso ontwikkeld worden. Naast deze eigenlijke test zouden de deelnemers op vrijwillige basis kunnen deelnemen aan een nultest, die tot doel had de kennis van de deelnemers te testen voordat ze aan de opleiding begonnen. Een vergelijking van de nulmeting met de eigenlijke meting zou uiteindelijk weergeven wat de deelnemers exact hadden bijgeleerd. De deelname aan de nultest zou bij de deelnemers te verantwoorden geweest zijn, omdat deze vergelijkbaar zou zijn met de tweede meting. En dat was een ideale voorbereiding op de test die sowieso zou moeten worden afgenomen. Het leek logisch te veronderstellen dat de overgrote meerderheid van de deelnemers aan deze test zouden willen deelnemen, omdat ze er baat bij hadden zo goed mogelijk voorbereid de eigenlijke test af te leggen. De test zou ontwikkeld worden op basis van de specificatietabel die reeds was opgemaakt (zie bespreking case). Immers, de doeleinden en het niveau op de taxonomie van Bloom waren beschreven en vormden de basis om de test op te maken. De stafdiensten P&O en OFO hadden daarenboven te kennen gegeven dat het testen van de pumpers op het einde van de opleiding hun steun genoot. OFO zelf was ook akkoord om haar hulp te verlenen bij het opmaken van de eindproef. Echter, zoals reeds gesteld bij de beschrijving van de case, bleek het kabinet van Ambtenarenzaken niet akkoord te zijn met het onderwerpen van de deelnemers aan een test. Het spreekt voor zich dat dit implicaties had voor de geplande metingen op het leerniveau:

- De deelnemers zouden op het einde van de opleiding enkel geëvalueerd kunnen worden op basis van de gedefinieerde criteria, zoals onder andere de kwaliteit van hun opdrachten en hun deelname in de les. Een dergelijke evaluatie nemen als tweede

meting van het leerniveau, impliceert dat de nulmeting op dezelfde manier dient te gebeuren. Echter, een dergelijke nulmeting opmaken is zinloos, omdat de kennis die wordt opgedaan uit de verschillende onderdelen van de opleiding niet concreet bevraagd wordt. Er wordt enkel geëvalueerd of de opdrachten gemaakt in het kader van de opleiding kwalitatief van een voldoende hoog niveau zijn. Het spreekt voor zich dat de nulmeting dit niet kan bevragen. Kortom: de tabel van certificeringscriteria biedt geen houvast om een nulmeting te organiseren.

- Toch twee testen organiseren zoals gepland, maar nu volledig op vrijwillige basis was geen geldig alternatief. Waarom zou een deelnemer tijd en moeite investeren in twee testen, met het risico slechte resultaten te krijgen? De inspanning voor het opmaken van dergelijke testen woog in dat geval niet op tegen het grote risico van een hoge non-respons.
- Deelname aan twee testen verplichten stond voor OFO buiten kijf. Immers, de resultaten van deze testen zouden een impact kunnen hebben op de carrière van de deelnemers, indien deze bekend zouden raken. Dit verplichtend maken was voor OFO geen optie, hoewel men hierover natuurlijk deontologische en organisatorische afspraken kon maken.

Omwille van deze redenen werd er geopteerd om de perceptie van de deelnemers op hun kennis inzake overheidsmanagement en hun competenties te meten, en dit vóór aanvang van de opleiding en na de opleiding. Een significante verschuiving in hun percepties zou de veronderstelling dat de deelnemers iets hebben bijgeleerd kracht bijzetten. Het is immers redelijk te veronderstellen dat als men denkt iets te hebben bijgeleerd, men dat ook effectief gedaan heeft. Zoals gesteld, werden de deelnemers van 2006 ook gevraagd om na de opleiding de vragenlijst in te vullen. Indien zij hun kennis significant hoger zouden inschatten dan de deelnemers van 2007 vóór aanvang van de opleiding, dan was dit ook een vorm van bevestiging van een toename in het leerniveau. Omwille van een soortgelijke redenering werden de deelnemers van 2008 onderworpen aan de nulmeting. Natuurlijk dient met dergelijke vergelijkingen voorzichte conclusies te worden gemaakt. De ene groep is de andere niet, en een significant verschil tussen verschillende groepen kan te wijten zijn aan een hele reeks factoren. Daarom worden deze gegevens enkel als ‘voorzichtige’ indicaties gehanteerd. Het is ook duidelijk dat dit een gereduceerde vorm van meetinstrument is. Het meten van percepties is nog steeds meer te betwisten dan het effectief meten van kennis via een test.

Wat de jaren betreft vóór 2006, is het duidelijk dat er geen nulmeting en eigenlijke meting was. Ook de beschikbare data over de selectiegesprekken die toen zijn afgenomen gelden niet als alternatief voor nulmeting. Zoals reeds uitgelegd, werden de deelnemers in die periode onderworpen aan een toelatingsproef, die bestond uit het bediscussiëren van een wetenschappelijke tekst in het domein van het overheidsmanagement en –beleid. Naast het beoordelen van de intellectuele competenties van de deelnemers, werden tegelijkertijd via het dossier en het gesprek ook de sociale competenties bevraagd. De resultaten van deze gesprekken kunnen echter niet dienen als nulmeting voor het onderzoek: immers, deze resultaten werden gegeven in het kader van hun toelating. Dat wil zeggen dat wie een hoge score heeft op bepaalde aspecten, meer geschikt wordt bevonden om deel te nemen aan de opleiding dan een ander. Met andere woorden: deze resultaten zeggen niet veel over wat de deelnemers kennen vóór aanvang van de opleiding, maar wel over de aanwezigheid van competenties die noodzakelijk zijn om te kunnen deelnemen aan de opleiding. Zo kan iemand een zeer hoge score krijgen, wat te interpreteren valt als zijnde een degelijke kandidaat voor de opleiding, maar tegelijkertijd een groot gebrek aan kennis hebben over de behandelde materie. Deze resultaten kunnen in die zin misschien wat paradoxaal lijken in het perspectief van het leerniveau: enerzijds worden de deelnemers tijdens het gesprek getest op hun kennis, visie en inzicht in de federale overheid, wat noodzakelijk is voor deelname, maar anderzijds zegt dit onvoldoende over wat de deelnemers weten over de onderwerpen die aan bod zullen komen tijdens de opleiding. Omwille van deze redenen kunnen de resultaten van de gesprekken niet gebruikt worden als nulmeting.

Het uiteindelijke meetinstrument is opgemaakt op basis van de ingevulde specificatietabel. De gedefinieerde opleidingsdoelstellingen geven weer wat de deelnemers dienen op te doen aan kennis. Bijgevolg vormen deze doelstellingen de basis van de bevraagde items. Doorheen het hele proces is de Franstalige partneruniversiteit betrokken bij de opmaak van deze vragenlijst. Daarnaast werden de deelnemers ook ondervraagd over hun aanwezige competenties. Deze werden geselecteerd op basis van twee documenten: (1) de beoogde competenties van het PUMP, vastgelegd tijdens de onderhandelingen van het PUMP 2002, zoals beschreven bij de case en (2) het competentiewoordenboek van de Federale Overheid, voor niveau A. De equivalenten van de twee documenten werden eruit geselecteerd en opgenomen (zie tabel 5.2). Kortom: de vragenlijst bestond uit twee delen: ten eerste de gepercipieerde kennis op de leerdoelstellingen van de opleiding en ten tweede het gepercipieerd niveau op noodzakelijke competenties.

Tabel 5.1. Beoogde competenties zoals gedefinieerd in 2002

COMPETENTIES	OMSCHRIJVING
Mondelinge communicatie	De deelnemer slaagt erin de juiste toon te vinden om een boodschap over te brengen, zowel in mondelinge als in schriftelijke communicatie. Hij/zij kan zich zowel in het Nederlands, Frans en Engels uitdrukken.
Analytisch Vermogen	De deelnemer kan een materie herleiden tot haar samenstellende delen en elk deel op zijn waarde te beoordelen.
Kennis Belgisch Openbaar Bestuur	De deelnemer is vertrouwd met de Belgische administratieve situatie, heeft inzicht in de Belgische politiek-administratieve constellatie.
Leervaardigheid	Deelnemers kunnen op korte termijn informatie verwerken en zijn leergierig. De bereidheid dingen te leren en deze dan toe te passen in de praktijk is groot.
Visie en integrerend vermogen	Deelnemers hebben een duidelijk zicht op de missie en de doelstellingen van publieke organisaties en begrijpen welke acties moeten worden ondernomen om de doelstellingen te bereiken. Ze zijn in staat om de verschillende aspecten van een organisatie te herkennen en ze begrijpen de verbinding tussen de verschillende delen.
Verantwoordelijkheidszin en initiatief nemen	De deelnemer kan uit eigen beweging acties voorstellen en ondernemen. Hij/zij neemt de eigen verantwoordelijkheden ernstig en maakt er steeds het beste van.
Flexibel en vernieuwend denken	Een flexibele houding aannemen tegenover vernieuwing en er op een creatieve manier op kunnen inspelen. Actief nieuwe mogelijkheden verkennen en beslissen tot veranderen.
Samenwerken en uitbouwen netwerken	Gericht zijn op complementariteit in de samenwerking met anderen. Netwerken uitbouwen, binnen en buiten de organisatie, over taal- en andere grenzen heen
Positieve ingesteldheid	Men ziet eerder de uitdagingen dan de beperkingen. Verder kan de deelnemer enthousiasme betonen, zowel als andere enthousiasmeren
Engagement Publieke sector	De deelnemer is toegewijd aan de taak van de overheid, en zich bewust van de eigen positie als ambtenaar. De deelnemer heeft de intentie de verworven competenties actief in te zetten om de werking van eigen dienst of departement te optimaliseren.
Motivatie voor het Programma	

Tabel 5.2. Overzicht en vergelijking van de competenties

Gedefinieerde competenties 2002	Equivalent competentiemodel Federale Overheid / Niveau A	Equivalente gedragsindicatoren competentiemodel Federale Overheid Niveau A	Opmerking
Mondelinge en schriftelijke communicatie			Wordt niet gedefinieerd in het competentiemodel, maar is wel degelijk een doelstelling van het PUMP
Analytisch vermogen	- Integreren	<ul style="list-style-type: none"> - Brengt verschillende kernelementen samen tot een relevante synthese - Legt de juiste verbanden uit informatie met verschillende inhoud en van verschillende bronnen - Trekt uit verschillende alternatieven een juiste conclusie - Integreert syntheses tot een correcte conclusie 	Het hebben van deze competenties is noodzakelijk om toe te treden. Deze worden echter verder ontwikkeld in de opleiding.
	- Conceptualiseren	<ul style="list-style-type: none"> - Bedenkt oplossingen gebaseerd op theoretische concepten - Maakt gebruik van abstracte denkkaders om concrete adviezen naar voren te brengen 	
Kennis Belgisch Openbaar Bestuur	- Zichzelf ontwikkelen	<ul style="list-style-type: none"> - Zoekt pro-actief naar informatie en kennis binnen zijn/haar eigen domein en in de periferie - Zet zich in om elke evolutie te volgen en zich bij te scholen 	Kennis over de federale overheid is een primaire doelstelling van PUMP. Enige kennis is noodzakelijk om toe te treden. Grote kennis na de opleiding is een vereiste.
Leervaardigheid	- Zichzelf ontwikkelen	<ul style="list-style-type: none"> - Zoekt pro-actief naar informatie en kennis binnen zijn/haar eigen domein en in de periferie - Zet zich in om elke evolutie te volgen en zich bij te scholen - Zoekt de grenzen van zijn/haar mogelijkheden op om eruit te kunnen leren - Zorgt voor continue verbetering in de eigen prestaties 	Is een competentie noodzakelijk om toe te treden. Deze competentie wordt verder gestimuleerd in de opleiding.
Visie en integrerend vermogen	- Inzicht in de organisatie	<ul style="list-style-type: none"> - Heeft een brede kijk op de organisatie - Begrijpt de weerslag van ontwikkelingen binnen de organisatie op de eigen afdeling - Schat de gevolgen van ontwikkelingen in de maatschappij, de politiek en de externe omgeving voor de eigen afdeling goed in - Bepaalt de beleidsparameters in functie van de visie - Volgt de ontwikkelingen in de maatschappij, de politiek en de externe omgeving 	Het hebben van deze competenties is in bepaalde mate noodzakelijk om toe te treden. Deze worden echter grondig verder ontwikkeld in de opleiding.

	- Visie ontwikkelen	- Heeft een eigen kijk op de richting die organisatie uit moet, rekening houdend met het globale organisatiekader - Integreert de diverse aspecten van de organisatie in een coherentie visie - Vertaalt de missie en de visie in een doeltreffende strategie	
Verantwoordelijkheidszin en initiatief nemen	- Beslissen	- Beslist snel als de omstandigheden dit vereisen - Geeft de aanzet tot doelgerichte acties - Zet aan tot actie op basis van een ontwikkeld idee - Zet een organisatieproject op de rails dat in lijn is met de te bereiken doelstellingen	Gezien het een managementopleiding is, worden deze competenties ontwikkeld en gestimuleerd.
	- Organiseren	- Ageert op een proactieve wijze teneinde toekomstige problemen te voorkomen - Plant activiteiten en mensen in functie van te behalen resultaten - Structureert de activiteiten van de afdeling in een efficiënte planning	
Flexibel en vernieuwend denken	- Vernieuwen	- Benadert een probleem vanuit een totaal nieuw denkkader - Weet voor bestaande situaties totaal nieuwe benaderingen te bedenken - Ontdekt nieuwe verbanden in reeds bestaande gegevens - Vertaalt ideeën van anderen in een nieuwe zienswijze - Bekijkt situaties vanuit niet voor de hand liggende perspectieven - Ontdekt niet voor de hand liggende combinaties van mogelijkheden	Is nodig om toe te treden, en wordt zeker verder ontwikkeld in de opleiding.
Samenwerken en uitbouwen netwerken	- Kerncompetentie Samenwerken	- Zet zelf de eerste stap om conflicten met collega's bij te leggen - Buigt conflicten met collega's om in een constructieve samenwerking - Vraagt actief om de inbreng van medewerkers en/of collega's - Deelt zijn/haar mening binnen het team zonder dat er expliciet naar gevraagd wordt - Zet medewerkers en/of collega's aan om spontaan informatie en opinies uit te wisselen - Stimuleert de teamleden tot samenwerken - Wijst op de complementariteit van de verschillende individuen in het team - Geeft het goede voorbeeld door zelf actief samen te werken en te communiceren met de teamleden	Samenwerken en bereid zijn tot samenwerking zijn nodig om toe te treden tot de opleiding. Actief netwerken is minder noodzakelijk om toe te treden. Het netwerken en het ontdekken en gebruiken van samenwerkingsverbanden zijn echter wel beoogde competenties van de opleiding.

	<ul style="list-style-type: none"> - Bouwen van teams 	<ul style="list-style-type: none"> - Zet samenwerkingsverbanden tussen teams op - Stimuleert het werken in multidisciplinaire teams Nodigt de leden van het team uit om eigen ideeën en opinies naar voor te brengen - Zorgt ervoor dat elk lid van het team een bijdrage kan leveren - Vraagt advies aan de medewerkers omtrent cruciale onderwerpen - Consulteert meerdere medewerkers vooraleer belangrijke beslissingen te nemen 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Relaties leggen 	<ul style="list-style-type: none"> - Spreekt spontaan experts aan om goed geïnformeerd te blijven - Onderhoudt de nodige contacten om bij te blijven in zijn/haar vakgebied - Legt de nodige contacten met sleutelpersonen uit andere afdelingen - Heeft een goede vertrouwensrelatie met medewerkers van hogere en lagere hiërarchische niveaus 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Netwerken 	<ul style="list-style-type: none"> - Bouwt formele en informele relaties uit die de organisatie ten goede komen - Gebruikt zijn/haar netwerk om de organisatiedoelstellingen te bereiken - Identificeert de sleutelpersonen voor de organisatie binnen een brede waaier van mensen - Kijkt over de grenzen heen in een zoektocht naar mogelijke samenwerkingsverbanden - Identificeert potentiële strategische allianties voor de organisatie - Bouwt strategische allianties uit voor de organisatie 	
Positieve ingesteldheid	<ul style="list-style-type: none"> - Stressbestendigheid tonen 	<ul style="list-style-type: none"> - Behoudt een positieve attitude onder hoger druk - Kan obstakels en tegenwerking ombuigen naar een positief resultaat - Toont zelfvertrouwen bij het ondernemen van dingen - Zet mislukkingen uit het verleden van zich af - Laat zich niet uit het lood slaan door negatieve emoties - Luistert naar kritiek op een open manier, zonder te onderbreken - Laat kritiek niet links liggen, maar doet er iets mee 	Een positieve ingesteldheid is noodzakelijk om toe te treden. Deze wordt verder gestimuleerd doorheen de opleiding.
Engagement Publieke sector	<ul style="list-style-type: none"> - Organisatiebetrokkenheid 	<ul style="list-style-type: none"> - Eigent zich de doelen van de organisatie toe - Voelt de cultuur van de organisatie aan 	De opleiding moet ten goede komen van de federale overheid. Het stimuleren van een positieve ingesteldheid is dan ook effectief een kenmerk van de opleiding.
Motivatie voor PUMP			Is geen beoogde competentie van PUMP, maar wel een noodzakelijke vereiste om toe te treden.

De competenties uit het competentiewoordenboek van de federale overheid die overeenkwamen met de competenties van de selecties werden geselecteerd en zijn terug te vinden in bovenstaande tabel. Hieronder worden ze nogmaals opgesomd:

- Mondelinge en schriftelijke communicatie
- Integreren: het integreren van gegevens met verschillende inhoud, het genereren van alternatieven en het trekken van sluitende conclusies uit gegevens;
- Conceptualiseren: conceptueel denken en de concepten vertalen in werkbare oplossingen;
- Zichzelf ontwikkelen: open staan voor en zich flexibel aanpassen aan veranderingen en zich continu nieuwe inzichten, vaardigheden en kennis eigen maken in functie van de professionele noden en in het kader van het actief plannen van de eigen groei;
- Inzicht in de organisatie: crossfunctioneel denken en het inzicht verwerven in en bepalen van de beleidsparameters;
- Visie ontwikkelen: het ontwikkelen van een globale missie, visie en strategie voor de organisatie;
- Beslissen: het tijdig nemen van juiste beslissingen en het doelgericht initiëren van acties teneinde de beslissingen uit te voeren;
- Organiseren: het pro-actief stellen van objectieven, het nauwgezet uittekenen van plannen en het organiseren van activiteiten;
- Vernieuwen: vernieuwend denken door radicaal innovatieve en creatieve ideeën aan te brengen;
- Samenwerken: zich identificeren met het team; kennis en informatie op een transparante manier en dienstoverschrijdend delen en de teamgeest bevorderen teneinde mee te werken aan het behalen van afgesproken teamresultaten;
- Bouwen van teams: het smeden van een hecht team, het aanpakken van conflicten en het consulteren van teamleden;
- Relaties leggen: het opbouwen van relaties en netwerken met mensen binnen en buiten de organisatie, van verschillende niveaus en van verschillende culturen;
- Netwerken: het identificeren van de juiste partners voor de organisatie en het uitbouwen van strategische allianties;
- Stressbestendigheid tonen: het beschikken over zelfvertrouwen en zelfbeheersing om met stress om te gaan en om kritiek te verwerken;

- Organisatiebetrokkenheid: het zich borgstellen voor het behalen van de beoogde resultaten van de organisatie.

De bevraagde competenties worden weergegeven in onderstaande tabel, met telkens hun positie in de opleiding.

Tabel 5.3. De plaats van iedere competentie in de opleiding

Competentie	Plaats in de opleiding
Mondelinge en schriftelijke communicatie	Doorheen de presentaties en de neergeschreven rapporten
Integreren / Conceptualiseren / Zichzelf ontwikkelen / Inzicht in de organisatie / Visie ontwikkelen	Doorheen de diverse theoretische lessen, praktijkgetuigenissen en discussies
Beslissen / Organiseren / Vernieuwen	Doorheen de groepsopdrachten, cases
Samenwerken / Bouwen van teams / Relaties leggen	Doorheen de groepsopdrachten, maar ook doorheen het ontdekken van samenwerkingsverbanden buiten het PUMP
Netwerken	Het smeden van samenwerkingsverbanden buiten PUMP
Stressbestendigheid tonen	Doorheen de ganse opleiding, waar de combinatie opleiding – gezin – werk voor een grote werklast zorgt
Organisatiebetrokkenheid	Doorheen de hele opleiding wordt een permanente organisatiebetrokkenheid beoogd.

De definitieve vragenlijst is terug te vinden in bijlage en werd op voorhand getest bij twee deelnemers van het PUMP. Hun opmerkingen op de vragenlijst werden opgenomen in de definitieve versie. De U.L.B. controleerde het taalaspect van de Franstalige versie.

§ 3. Resultaten gesloten vragen

3.1. Respons

Zoals gesteld werden er vier metingen afgenomen:

- Een meting van de gepercipieerde kennis van de deelnemers van 2006, na de opleiding (2006);
- Een meting van de gepercipieerde kennis van de deelnemers van 2007, vóór de opleiding (2007);
- Een meting van de gepercipieerde kennis van de deelnemers van 2007, na de opleiding (2007_2);
- Een meting van de gepercipieerde kennis van de deelnemers van 2008, vóór de opleiding (2008)

Het absolute aantal ingevulde vragenlijsten wordt in onderstaande tabel weergegeven.

Tabel 5.4. Respons

	Taalgroep		Totaal
	Nederlandstalig	Franstalig	
2006	11	12	23
2007	25	23	48
2007_2	22	19	41
2008	25	23	48
Totaal	83	77	160

In 2007 waren 49 deelnemers geselecteerd om deel te nemen aan het programma: 25 Nederlandstaligen en 24 Franstaligen. Bijna iedereen vulde de nulmeting in, wat een responsgraad van 98% opleverde. Voor de eigenlijke meting (2007_2) is de respons 84%.

In tegenstelling tot het relatief gemakkelijk behalen van een hoge responsgraad bij de groep van 2007, was het erg moeilijk om een redelijk niveau van respons te bereiken bij de groep van 2006. De populatiegroep werd op verschillende manieren aangespoord om de vragenlijst in te vullen: twee keer per e-mail, één keer per brief en één keer telefonisch. Dit leverde uiteindelijk een responsgraad op van 56%.

De groep van 2008 behaalde daarentegen weer een hoge responsgraad voor haar nulmeting.

3.2. Betrouwbaarheid van de schalen

Vooraleer in te gaan op de eigenlijke resultaten, is het belangrijk om de betrouwbaarheid van de diverse schalen te testen. De centrale vraag hierbij is: meten de diverse items wel het beoogde? Aan de hand van cronbach's alpha wordt bepaald of de betrouwbaarheid van iedere schaal voldoende is. De bedoeling is om na te gaan of er een minimumniveau van .70 wordt bereikt. De betrouwbaarheidswaarden worden berekend op de totaliteit van de survey, wat wil zeggen: de nulmeting van 2007 en 2008, de eigenlijke meting van 2006 en 2007_2. Het betreft dus data van 160 eenheden.

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de verschillende Cronbach's α -waarden voor de unfreezingfase van de opleiding en het theoretische gedeelte. Telkens wordt er ook informatie gegeven over het aantal items per ondervraagde variabele. De eerste drie variabelen gaan in op het gepercipieerde niveau van de vaardigheden.

Tabel 5.5. Interne consistentie van de schalen van de vaardigheden en de kennisdomeinen

Variable	# Items	α	Variable	# Items	α
Presentatievaardigheden	5	0.849	Privatisering	2	0.965
Teamwork vaardigheden	5	0.753	Europa	11	0.982
Leaderschapscapaciteiten	4	0.788	EGovernment	9	0.960
Public Management	5	0.935	Strategisch management	4	0.917
Public Management Reform	3	0.911	HRM	7	0.949
Copernicushervorming	4	0.916	Financieel management	7	0.915
Beleid	4	0.956	Balanced scorecard	2	0.971
Beleidsvaluatie	3	0.964	Performantiemanagement	5	0.969
Micro-organisatie	5	0.927	Kwaliteitsmanagement	5	0.948
Verzelfstandiging	3	0.973	Communicatie	5	0.950
Resultaatsmanagement	2	0.969	Veranderingsmanagement	5	0.955

Zoals uit de tabel blijkt, hebben de variabelen een hoge interne consistentie. De overgrote meerderheid heeft een waarde boven 0.90. Op basis van deze cijfers is het redelijk om verdere analyses uit te voeren.

In onderstaande tabel worden de betrouwbaarheidswaarden weergegeven voor de meting van de perceptie op de beoogde competenties. Die competenties zijn geen expliciete opleidingsdoelen, maar ze moeten aanwezig zijn om te functioneren op niveau A en om toegelaten te worden in het programma. En natuurlijk spreekt het voor zich dat deze competenties door het programma verder ontwikkeld kunnen worden. Een aantal variabelen halen een score onder de 0.70: visie op de organisatie, teambuilding, analysecapaciteit, zin voor initiatief en organisatiebetrokkenheid. Deze zullen voor verdere analyse worden verwijderd. Zelfontplooiing wordt nog mee opgenomen, gezien 0.695 erg dicht bij 0.70 ligt.

Er kan gediscussieerd worden of de alpha-waarden van ‘organisatievisie’ en ‘initiatiefnemend’ niet voldoende hoog zijn om eveneens mee op te nemen. Echter, gelet op het feit dat deze variabelen slechts twee items hebben, is een hoge interne consistentie wel belangrijk. Deze twee items peilen immers naar één competentie en als hun betrouwbaarheidsniveau niet voldoende hoog is, bestaat er een kans dat ze niet meten wat ze beogen. Bovendien is het voor het leerniveau niet zo belangrijk alle competenties mee op te nemen in de analyses. Het doel is na te gaan of de perceptie over het niveau van de competentie is toegenomen na de opleiding. Het is dan beter om een paar competenties te meten waarvan geweten is dat hun betrouwbaarheid hoog is, dan competenties op te nemen waarvan de betrouwbaarheid misschien twijfelachtig is. Dus voor deze analyses wordt dan ook de voorkeur gegeven aan een redelijk streng betrouwbaarheidsniveau.

Tabel 5.6. Interne consistentie van de competentieschalen

Variabele	# items	α	Variabele	# items	α
Inzicht in de organisatie	5	0.808	Integreren	3	0.745
Netwerken	6	0.826	Teambuilding	8	0.345
Organisatievisie	2	0.674	Stressbestendigheid	7	0.813
Zelfontplooiing	4	0.695	Analysecapaciteit	2	0.537
Innoverend	5	0.827	Initiatiefnemend	2	0.641
Samenwerken	10	0.858	Conceptueel denken	2	0.802
Beslissen	5	0.820	Organisatiebetrokkenheid	2	0.572

Gezien het feit dat de interne consistentie van de meeste items per variabele hoog genoeg is, werden de variabelen gehercodeerd. Per variabele werden de scores van haar verschillende items opgeteld en gedeeld door het aantal items, om per variabele een gemiddelde score te bekomen. Zo werd bijvoorbeeld per respondent het gemiddelde berekend van de scores op de items die de gepercipieerde kennis op HRM testen. Dit gemiddelde geeft dan weer hoe iemand, op een schaal van 5, zijn kennis op HRM inschat. Wetende dat dit een vorm van datareductie is, heeft dit het voordeel om uitspraken te doen over het niveau van de gepercipieerde kennis op ieder domein, en het gepercipieerde niveau van de respectievelijke competenties. Het uitvoeren van zware statistische analyses is hier niet nodig, gezien het doel van de vragenlijst enkel beoogt te weten te komen of de deelnemers hun perceptie over hun kennis in een bepaald domein groter achten na dan wel voor de opleiding.

3.3. Een vergelijking van de perceptie van kennis

Onderstaande tabel geeft een overzicht weer van de gemiddelde scores per meting over de verschillende onderdelen van de opleiding weer. 0 betekent dat men zijn kennis of vaardigheden over de variabele nihil acht, terwijl 5 betekent dat men zijn kennis of vaardigheden bijzonder hoog schat. Naast het gemiddelde werd telkens de standaardafwijking weergegeven. De tabel is zo opgebouwd dat de twee nulmetingen (nl. die van 2007 en 2008) naast elkaar staan, en hetzelfde geldt voor de twee eigenlijke metingen (nl. die van 2007_2 en 2006).

Tabel 5.7. Vergelijking van de gemiddelde waarden

	Nulmetingen				Eigenlijke metingen			
	2007		2008		2006		2007_2	
	Gem.	Std afw.	Gem.	Std. Afw.	Gem.	Std. Afw.	Gem.	Std. Afw.
Presentatietechnieken	3,24	,62	3,14	,61	3,78	,41	3,92	,49
Teamwork	3,59	,47	3,58	,54	4,08	,46	4,15	,42
Leiderschap	3,15	,57	3,07	,62	3,64	,57	3,93	,52
Overheidsmanagement	1,43	,74	1,34	,70	3,11	,77	3,49	,69
Public Management Reform	1,69	,87	1,72	,96	3,33	,89	3,72	,81
Copernicushervorming	1,89	,92	1,81	,87	3,75	,99	3,95	,94
Beleid	1,60	1,01	1,53	1,02	3,24	,91	3,65	,81
Beleidsvaluatie	1,36	1,01	1,22	,87	3,02	1,00	3,57	,80
Micro-organisatie	1,66	,84	1,56	,79	3,30	,71	3,78	,81
Verzelfstandiging	1,17	,83	1,04	,92	3,06	1,09	3,49	1,11
Resultaatssturing	1,34	1,04	1,36	1,05	3,17	,81	3,66	,96
Privatisering	1,90	1,09	1,65	1,01	3,17	,89	3,65	,96
Europeanisering	2,39	1,09	2,01	1,03	2,87	,91	3,57	,83
Egovernment	1,71	1,01	1,47	1,03	3,13	,90	3,57	,79
Strategisch management	2,45	,95	2,35	1,01	3,82	,66	4,21	,59
HRM	2,11	,76	1,79	,89	3,75	,71	3,91	,60
Financieel management	2,19	,87	2,08	1,07	3,26	,82	3,59	,72
BSC	1,69	1,45	1,66	1,40	3,83	1,01	4,02	,92
Performantiemanagement	2,03	1,19	2,01	1,20	3,41	,91	4,03	,72
Kwaliteitsmanagement	1,56	,98	1,58	1,09	3,82	1,01	3,61	,90
Communicatie	2,29	,92	2,05	1,03	3,77	,77	4,03	,58
Veranderingsmanagement	1,84	1,01	1,63	1,07	3,89	,70	3,92	,70

Uit bovenstaande tabel kunnen alvast twee opvallende aspecten worden genoteerd. Ten eerste is het gemiddelde bij de drie vaardigheden op een schaal van nul tot vijf, redelijk hoog. En dit zowel voor de nulmetingen als voor de eigenlijke metingen. Bij de eigenlijke metingen zijn de gemiddelden iets hoger, maar niet echt in grote mate. De vraag die men zich alvast kan stellen is of dit kleine verschil significant is of niet. Deze testen worden later besproken.

De tweede vaststelling is dat de gemiddelden van de nulmetingen in redelijk grote mate verschillen van die van de eigenlijke metingen. De meeste gemiddelden voor 2007 en 2008 komen zelden boven 2 uit, terwijl ze bij 2006 en 2007_2 zelden onder 3 zitten. In die zin lijken de cijfers alvast de indruk te geven dat de deelnemers hun kennis gegroeid zien na de opleiding. Wat de standaardafwijkingen betreft, is het wel zo dat deze bij de nulmetingen in een groot aantal gevallen boven 1 liggen, iets dat minder het geval is bij de eigenlijke metingen. In die zin zou men kunnen veronderstellen dat de heterogeniteit in gepercipieerde

kennis bij de nulmeting groter is dan bij de eigenlijke meting. Dit lijkt ook logisch gezien de diversiteit van de aanwezige kennis wellicht daalt naarmate de opleiding vordert.

De volgende vraag die beantwoord moet worden, is of de gemiddelden significant van elkaar verschillen. In onderstaande tabel worden alle statistieken hierover weergegeven. Deze werden uitgevoerd aan de hand van de t-toets. Deze toets maakt het mogelijk om na te gaan of gemiddelden significant van elkaar verschillen (Miller, Acton, Fullerton & Maly: 2002). Concreet wordt er met SPSS een '*independent sample t-test*' uitgevoerd, omdat hier telkens verschillende samples met elkaar worden vergeleken. Bemerkt wel dat het belangrijk is te beseffen dat er niet kan worden uitgesloten dat een eventueel verschil tussen de gemiddelden significant kan zijn omdat sommige groepen van elkaar verschillen. Het gaat namelijk telkens over verschillende individuen. Theoretisch gezien kunnen de groepen een verschillende perceptie hebben door heel wat andere factoren. Anderzijds beoogt deze test een indicatie te geven en kunnen er op basis hiervan wel voorzichtige conclusies worden getrokken.

Tabel 5.8. Significantiewaarden kennisdomeinen

	2006 vs. 2007		2006 vs. 2007_2		2006 vs. 2008		2007 vs. 2007_2		2007 vs. 2008		2008 vs. 2007_2	
	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P
Presentatietechnieken	4,428	,000	-1,109	,272	5,201	,000	5,677	,000	,770	,443	6,482	,000
Teamwork	4,157	,000	-,587	,559	3,795	,000	5,841	,000	,086	,932	5,381	,000
Leiderschap	3,425	,001	-2,063	,043	3,752	,000	6,724	,000	,645	,520	7,042	,000
Overheidsmanagement	8,637	,000	-2,020	,048	9,471	,000	13,390	,000	,656	,514	14,451	,000
Public Management Reform	7,115	,000	-1,699	,094	6,546	,000	11,172	,000	-,152	,880	10,426	,000
Copernicushervorming	7,566	,000	-,784	,436	8,128	,000	10,435	,000	,446	,656	11,070	,000
Beleid	6,481	,000	-1,825	,073	6,687	,000	10,341	,000	,343	,733	10,569	,000
Beleidsvaluatie	6,400	,000	-2,398	,020	7,631	,000	11,325	,000	,723	,471	13,154	,000
Micro-organisatie	7,745	,000	-2,331	,023	8,602	,000	12,025	,000	,629	,531	12,894	,000
Verzelfstandiging	8,003	,000	-1,466	,148	7,976	,000	11,269	,000	,730	,467	11,287	,000
Resultaatssturing	7,109	,000	-2,000	,050	6,973	,000	10,768	,000	-,084	,933	10,581	,000
Privatisering	4,714	,000	-1,906	,061	5,988	,000	7,979	,000	1,170	,245	9,540	,000
Europeanisering	1,767	,082	-2,993	,004	3,269	,002	5,495	,000	1,697	,093	7,513	,000
Egovernment	5,542	,000	-2,003	,050	6,320	,000	9,759	,000	1,110	,270	10,666	,000
Strategisch management	6,202	,000	-2,478	,016	7,271	,000	10,281	,000	,500	,618	10,699	,000
HRM	8,525	,000	-,901	,371	9,002	,000	12,124	,000	1,852	,067	12,978	,000
Financieel management	4,749	,000	-1,627	,109	4,483	,000	8,029	,000	,542	,589	7,714	,000
BSC	7,310	,000	-,548	,586	6,703	,000	9,185	,000	,107	,915	9,547	,000
Performantiemanagement	6,382	,000	-,964	,339	6,448	,000	9,649	,000	,088	,930	9,791	,000
Kwaliteitsmanagement	7,160	,000	-,808	,422	6,661	,000	10,038	,000	-,068	,946	9,468	,000
Communicatie	6,858	,000	-1,275	,207	7,286	,000	10,703	,000	1,163	,248	11,310	,000
Veranderingsmanagement	8,271	,000	-,810	,421	10,059	,000	11,369	,000	,994	,323	12,067	,000

De meest interessante kolom van bovenstaande tabel is het verschil tussen 2007 en 2007_2, omdat het hier gaat over dezelfde meting bij dezelfde respondenten op twee verschillende tijdstippen. De hypothese voor het leerniveau is dat beide significant van elkaar moeten verschillen. Als dat het geval is, wil dat zeggen dat de perceptie over de opgedane kennis niet toevallig is toegenomen. Zoals blijkt, is het verschil tussen de gemiddelden inderdaad significant, zelfs voor de vaardigheden. De p-waarde is telkens kleiner dan 0.05. De conclusie lijkt dan ook te liggen in de lijn van een toename van het leerniveau. De vergelijking van 2007 (nulmeting) met die van 2008 (nulmeting) toont aan dat er geen enkel significant verschil is tussen de gemiddelden in perceptie, wat veronderstelt dat de groep van 2007 en de groep van 2008 ongeveer dezelfde perceptie hadden over hun kennis, terwijl 2008 wel significant verschilt van 2007_2. Dit laatste is dan weer in overeenstemming met de basisveronderstelling, nl. dat de nulmeting (2008) lager in perceptie scoort dan de eigenlijke meting (2007_2). Telkens dezelfde redenering kan gemaakt worden voor de andere jaartallen: de nulmetingen verschillen significant van de eigenlijke metingen, de verschillende nulmetingen verschillen niet significant van elkaar, de verschillende eigenlijke metingen verschillen eveneens niet significant van elkaar. Enkel voor de vergelijking 2006 en 2007_2 zijn er een paar verschillen, waar significantie vastgesteld wordt. Maar die kunnen ook te wijten zijn aan het feit dat de deelnemers van beide groepen met elkaar verschillen. Over het algemeen kan geconcludeerd worden dat de perceptie in kennis significant toeneemt over het PUMP-jaar heen. En dat is een positief resultaat voor het leerniveau.

3.4. Een vergelijking van de perceptie op competenties

Naar analogie van de bespreking van de kennis, worden hier dezelfde cijfers weergegeven voor de perceptie op competenties. Onderstaande tabel geeft alvast een overzicht van de gemiddelden per meting en hun respectievelijke standaardafwijkingen.

Opvallend is alleszins dat de gemiddelden van de verschillende metingen niet erg van elkaar lijken te verschillen. Enerzijds kunnen dergelijke scores verklaard worden door het feit dat de deelnemers allemaal ambtenaar zijn van niveau A die onder andere geselecteerd zijn op basis van deze competenties om deel te mogen nemen aan het programma. Dat kan hun perceptie op hun eigen competentie bevestigen of verhogen. Bovendien is het moeilijker om je eigen competentie in te schatten dan kennis over een bepaald item. Een competentie is immers minder concreet vatbaar. Of de kleine verschillen significant zijn is natuurlijk de vraag. Die cijfers worden in de tweede tabel weergegeven.

Tabel 5.9. Vergelijking gemiddelde waarden van de competenties

	Nulmetingen				Eigenlijke metingen			
	2007		2008		2006		2007 ₂	
	Gem.	Std. afw.	Gem.	Std. afw.	Gem.	Std. afw.	Gem.	Std. afw.
Organisatie inzicht	3,30	,71	3,09	,65	3,82	,63	4,10	,43
Netwerken	3,16	,68	3,12	,76	3,67	,63	3,97	,45
Zichzelf ontwikkelen	3,66	,66	3,54	,60	4,07	,34	4,13	,56
Innoverend	3,12	,74	2,86	,66	3,71	,52	3,74	,53
Samenwerken	3,47	,58	3,39	,54	3,93	,44	4,01	,47
Beslissen	3,37	,70	3,35	,64	3,86	,44	4,05	,47
Integreren	3,36	,66	3,33	,56	3,73	,65	4,00	,43
Stressbestendigheid	3,25	,62	3,29	,54	3,82	,41	3,91	,44
Conceptueel denken	2,61	1,04	2,59	,94	3,33	,72	3,65	,80

Tabel 5.10. Significantiewaarden competenties

	2006 vs. 2007		2006 vs. 2007 ₂		2006 vs. 2008		2007 vs. 2007 ₂		2007 vs. 2008		2007 ₂ vs. 2008	
	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P
Organisatie inzicht	2,928	,005	-2,041	,046	4,392	,000	-6,372	,000	1,491	,140	8,346	,000
Netwerken	2,986	,004	-2,194	,032	2,981	,004	-6,318	,000	,235	,815	6,384	,000
Zichzelf ontwikkelen	3,370	,001	-,427	,671	4,609	,000	-3,543	,001	,941	,349	4,704	,000
Innoverend	3,206	,002	-,172	,864	5,059	,000	-4,186	,000	1,661	,101	6,482	,000
Samenwerken	3,217	,002	-,659	,512	3,945	,000	-4,688	,000	,615	,540	5,580	,000
Beslissen	3,575	,001	-1,519	,134	3,366	,001	-5,376	,000	,086	,932	5,705	,000
Integreren	2,103	,039	-1,720	,096	2,623	,011	-5,255	,000	,292	,771	6,309	,000
Stressbestendigheid	3,838	,000	-,800	,427	4,031	,000	-5,406	,000	-,276	,784	5,666	,000
Conceptueel denken	2,974	,004	-1,623	,110	3,331	,001	-5,248	,000	,115	,909	5,620	,000

Op basis van deze tabel kan er worden geconcludeerd dat dezelfde significante verbanden gevonden zijn als bij de perceptie op de kennis. Met andere woorden: de nulmetingen verschillen onderling niet significant van elkaar, net als de eigenlijke metingen, terwijl de nulmetingen wel significant verschillen van de eigenlijke metingen. Het grote verschil met de perceptie op kennis, is dat de verschillen tussen de gemiddelden minder groot zijn dan bij de kennis. Maar blijkbaar verhoogt de opleiding significant de perceptie op de competenties bij de deelnemers. Er zijn in de tabel twee uitzonderingen, nl. in de vergelijking tussen 2006 en 2007₂.

§ 4. Resultaten open vragen

In de vragenlijst werden ook open vragen gesteld waarin de respondenten de kans kregen om hun scores die ze zichzelf gegeven hadden, toe te lichten. Deze reacties zijn interessant om meer zicht te krijgen op de scores die ze zich geven, maar ook om het risico op eventuele ‘volgzaamheid’, of het constant herhalen van bepaalde scores, in te perken. In deze paragraaf worden, per moment van afname de belangrijkste resultaten weergegeven. De bedoeling is om een algemeen beeld te krijgen van wat er op de open vraag werd geantwoord. In die zin zal er ook niet in detail worden stilgestaan bij deze commentaren.

Opvallend is dat de respons op de open vragen behoorlijk was, m.n. voor ieder moment van afname een percentage van rond de 60%. Dat betekent dat er per keer dat de vragenlijst werd afgenomen ongeveer 60% van de deelnemers ook de moeite deden om de open vragen in te vullen. In totaal werden er 4 vragen gesteld, maar telkens dezelfde bij een bepaalde blok gesloten vragen, nl: *“Beoordeel kort en globaal de scores die je jezelf hierboven gegeven hebt, en leg uit waarom je jezelf deze scores gegeven hebt. Geef een illustratie van feiten of situaties die ervoor zorgen dat je jezelf op deze manier beoordeeld hebt.”* De resultaten zullen dan ook per blok worden weergegeven.

4.1. Nulmeting 2007

4.1.1 Presentatietechnieken, leiderschaps- en groepsvaardigheden

De reacties op deze eerste vraag waren bijzonder talrijk. 36 respondenten gaven uitleg bij hun eigen gegeven scores van de eerste vragenblok. Zowat alle respondenten gaven hier uitleg over hun eigen sterkten en zwakten, of bij die vaardigheden waar ze zich goed of minder goed in voelden.

De meerderheid van de respondenten die ingaan op de kwaliteit van hun presentatietechnieken geeft aan hier min of meer ervaring mee te hebben, en schat zijn capaciteiten op dat vlak dan ook redelijk hoog in. Slechts één persoon geeft aan dat hij zich niet echt comfortabel voelt bij het geven van presentaties. Eén andere persoon haalt aan dat hij reeds een opleiding presentatietechnieken achter de rug heeft. Voor wat vergaderingstechnieken en werken in teamverband betreft, geven de meeste respondenten aan dat ze deze aspecten redelijk goed beheersen. Ze werken graag in team en voelen zich empathisch genoeg om naar anderen te luisteren en rekening te houden met andermans mening. Op dat vlak geven de meeste respondenten ook te kennen zichzelf open en

communicatief vaardig te vinden. Sommige respondenten hebben ook ervaring in het leiden van vergaderingen.

Met betrekking tot leiderschapsvaardigheden geven slechts enkele respondenten te kennen hier ervaring mee te hebben, door de functie die ze binnen de organisatie beoefenen. Verder wordt hier weinig op ingegaan.

Ten slotte geven enkele respondenten aan dat ze hun competenties in de bovenvermelde domeinen redelijk hoog inschatten, en dat ze zich wel in staat voelen deze aspecten onder de knie te krijgen. De hoge scores op deze domeinen waren ook opvallend bij de bespreking van de cijfers.

4.1.2 Eigenheid van de publieke sector

43 respondenten hebben gereageerd op deze vraag. De reactie is eigenlijk identiek bij iedereen, namelijk dat de eigen kennis in de vermelde domeinen onbestaande tot beperkt is. De meesten verwachten dat PUMP hun kennis hierover zal doen toenemen. Hier en daar is er een respondent die stelt bepaalde noties te hebben over een bepaald onderdeel van de opleiding, omdat men er al ooit eens van gehoord heeft, of omdat men een beperkte ervaring heeft in een bepaald domein, of een project waar men ooit aan heeft deelgenomen.

4.1.3 Omgeving van de publieke sector

In totaal lieten 42 respondenten een reactie achter op deze open vraag. Voor wat de kennis over Europa betreft, geven de meeste respondenten te kennen dat ze minstens een basiskennis hebben over Europa en de werking van de Europese instellingen. Hiervoor worden twee redenen gegeven. Ten eerste hebben de meeste respondenten een basiskennis over deze materie gekregen in hun basisopleiding. Ten tweede worden sommige mensen geconfronteerd met Europese materies in hun werk. Een klein aantal respondenten geeft ook te kennen dat hun kennis over Europa behoorlijk is, omdat ze hier een grote interesse voor hebben. Bij de mensen die deze kennis niet gebruiken in hun werk, geeft een deel weer dat een opfrissing van deze kennis nuttig zou zijn.

Voor wat e-government betreft, is het zo dat de meerderheid van de respondenten aangeeft een eerder beperkte kennis te bezitten over het domein, of helemaal geen kennis. De meesten geven weer dat ze wel al gehoord hebben over e-government, maar eigenlijk blijft het voor hen een algemene notie. Daarentegen zijn er wel een paar enkelingen die kennis hebben over het domein, en in dat geval schatten ze hun kennis redelijk hoog in. Dit heeft dan te maken met het feit dat ze hiermee geconfronteerd worden in het dagdagelijkse werk.

4.1.4 Strategisch management en de functionele managementdomeinen

De 37 respondenten die reageerden op deze open vraag geven te kennen geen of weinig kennis te bezitten over de verschillende domeinen. Enkele uitzonderingen geven aan kennis te hebben over één of meerdere domeinen, maar nooit over alle domeinen. Interessant is dat er één persoon is die aangeeft reeds veel theoretische bagage te hebben, maar op zoek is naar praktijkgerichte kennis.

4.2. Tweede meting 2007

4.2.1 Presentatietechnieken, leiderschaps- en groepsvaardigheden

Niet alle respondenten gaan in op het toelichten van de drie onderdelen van deze vragenblok. Het aantal antwoorden per aspect is dan eerder beperkt.

Voor wat betreft de presentatietechnieken, verwijzen 8 personen specifiek naar het feit dat hun presentatietechnieken zijn verbeterd dankzij PUMP. Aangehaalde uitleg hierbij is:

- Dat men er nu beter in slaagt om te presenteren in functie van de groep en dat men nu beter kan presenteren, ook al is dat niet de sterkste kant van de persoon in kwestie. Hierbij verwijst iemand naar het toegenomen zelfvertrouwen in het presenteren.
- Twee personen halen aan dat ze dankzij PUMP hun hekel aan presenteren hebben kunnen overwinnen en één iemand haalt aan dat de opleiding dwingt om extroverter te worden, wat zich onder andere uit in het presenteren.
- Als reden voor de eigen hoge score haalt iemand aan dat hij zichzelf hoog scoort, omdat de feedback van verschillende partijen over zijn presentaties altijd positief was.
- Ook wordt er aangehaald dat de presentatietechnieken simpelweg verbeterd zijn door het veelvuldig oefenen in presenteren tijdens de opleiding.

Voor wat de groeps- en leiderschapsvaardigheden betreft, zijn ook hier de reacties erg positief. Sommigen halen aan dat ze het gevoel hebben dat ze er nu beter in slagen om anderen te motiveren. Ook wordt er aangehaald dat men veel heeft opgestoken in het werken in groepen, dat men nu zelf constructiever bijdraagt tot groepswork en dat men het nut van groepswork nu beter inziet. Ten slotte wordt er voornamelijk aangehaald dat men het gemakkelijker heeft om te vergaderen en bij te dragen tot constructief overleg. Eén persoon haalt wel aan dat hij het gevoel heeft dat er hier nog steeds marge is voor verbetering. Dit is

op zich zeker niet negatief, maar eerder een bewustwording van de eigen capaciteiten en de groeimarge.

Ten slotte zijn de laatste groep antwoorden van eerder algemene aard. De respondenten geven hier weer dat ze hun vaardigheden hebben kunnen bijsturen dankzij PUMP, en dat ze hun zwaktes nu hebben leren kennen en beter weten hoe ze deze moeten verbeteren. Sommigen halen ook aan dat ze het gevoel hebben dat ze nu beter kunnen functioneren en dat ze de indruk hebben dat ze nu nieuwe uitdagingen in de organisatie aankunnen. Ook haalt een persoon aan dat hij zich wel geëvolueerd voelt, maar dan ook weer niet dramatisch. Wel is er één negatieve reactie van een deelnemer die stelt dat de opleiding teveel energie gekost heeft en nauwelijks iets heeft bijgedragen tot de competenties, kennis en vaardigheden. De persoon in kwestie stelt dat hij/zij hierdoor geen energie meer heeft om nieuwe uitdagingen aan te gaan.

4.2.2 Eigenheid van de publieke sector

De 20 reacties op deze vragenblok zijn eigenlijk unaniem: de respondenten geven weer dat de opleiding hen veel inzicht en kennis heeft bijgebracht op alle domeinen van de publieke sector, haar eigenheid en haar beleid. Grosso modo worden er twee aspecten extra aangehaald: sommige deelnemers geven weer dat er in PUMP heel veel informatie gegeven wordt en dat er nu nog tijd nodig is om alles te verwerken. Hiervoor verwijzen ze wel naar de literatuur die ze gekregen hebben en waar ze alles kunnen terugvinden. Een tweede, eerder kritische reflectie, is het feit dat de deelnemers zich vragen stellen over de praktische toepasbaarheid van de opleiding. Er is hier wat twijfel te bespeuren over het feit of de opgedane kennis van nut kan zijn in het dagdagelijkse werk, ook al hebben ze een rijkere bagage mee. Samengevat kan er eigenlijk gesteld worden dat de deelnemers het gevoel hebben veel theoretische kennis te hebben opgedaan.

4.2.3 Omgeving van de publieke sector

In de reacties van de deelnemers wordt er duidelijk een onderscheid gemaakt tussen Europa en egovernment. Wat de kennis van Europa betreft, haalt de overgrote meerderheid aan dat het aantal lessen hierover eerder beperkt was, en dat het voornamelijk een opfrissing was van wat men al wist. Op dat vlak worden er twee opmerkingen meegegeven: de opleiding is enerzijds niet praktijkgericht genoeg, en anderzijds moet er hier nog meer aandacht aan besteed worden, gezien men Europa percipieert als ‘de toekomst’.

Voor wat e-government betreft, zijn de meningen meer verdeeld. Sommige personen halen aan dat dit domein nieuw voor hen was, waardoor de cursussen hen dan ook basisinzicht verschafte. Anderen halen aan dat dit onderdeel hen nog steeds niet helemaal duidelijk is. Ook wordt er hier aangehaald dat het praktische aspect van dit domein in de opleiding achterwege is gebleven.

4.2.4 Strategisch management en de functionele managementdomeinen

De reacties op de vierde open vraag die hoort bij de laatste reeks aan kennisdomeinen is unaniem positief op de een of andere manier. De meeste respondenten halen aan welke onderwerpen voor hen specifiek van nut waren. Voor de ene is dat financieel management, voor de andere veranderingsmanagement of strategisch management. Opvallend is dat er twee groepen antwoorden lijken te zijn. Enerzijds mensen die stellen dat de theoretische lessen hun kennis heeft doen verhogen, anderzijds mensen die stellen dat de lessen hun basis heeft versterkt, maar dat voornamelijk de oefeningen en de opdrachten veel hebben bijgebracht. Eén persoon haalt aan dat de opleiding financieel management ondermaats was. Een andere persoon geeft weer dat de opgedane kennis zeker van nut zal zijn bij de projecten van de organisatie.

4.3. Eigenlijke meting 2006

4.3.1 Presentatietechnieken, leiderschaps- en groepsvaardigheden

De meeste respondenten (15 reacties in totaal) geven te kennen het gevoel te hebben hun competenties te hebben verbeterd in deze domeinen. Daarentegen is niet iedereen overtuigd dat de leiderschapsvaardigheden verbeterd zijn. Hierover is praktische ervaring nodig, iets wat niet iedereen heeft. Voor de andere domeinen stellen de meesten dat hun competenties wel degelijk verbeterd zijn.

4.3.2 Eigenheid van de publieke sector

Er zijn hier slechts 9 reacties. Ze geven allen weer dat ze over deze onderwerpen, voor deelname aan de opleiding, geen of nauwelijks kennis hadden. Nu geven ze weer dat ze deze onderwerpen kunnen duiden en inzicht hebben verworven hierover. Wel halen twee personen aan dat het hier gaat om theoretische kennis, waarvan ze niet weten of ze die in de praktijk zullen kunnen gebruiken. Eén persoon haalt aan dat PUMP onvoldoende diepgang heeft

gebracht in deze materies, waardoor deze persoon niet het gevoel heeft veel te hebben bijgeleerd.

4.3.3 Omgeving van de publieke sector

De respondenten (12 reacties in totaal) geven weer dat ze hun kennis over egovernment wel degelijk hebben bijgeschaafd. Daarentegen halen bijna alle respondenten aan dat ze onvoldoende diepgang hebben gekregen in de opleiding over Europa, waardoor ze niet het gevoel hebben hier veel te hebben bijgeleerd.

4.3.4 Strategisch management en de functionele managementdomeinen

Slechts 8 respondenten gaven een reactie op deze vraag. Hier zijn de reacties unaniem: PUMP heeft volgens de respondenten effectief kennis bijgebracht in de vermelde domeinen. Twee personen halen aan dat deze kennis zeker van nut zal zijn.

4.4. Nulmeting 2008

4.4.1 Presentatietechnieken, leiderschaps- en groepsvaardigheden

Zowat alle respondenten namen de moeite om een antwoord te formuleren op de open vraag. 15 van hen geven aan dat ze hun capaciteiten in deze drie type vaardigheden redelijk goed inschatten. Dat heeft voornamelijk te maken met hun jobinhoud of met vorige werkervaringen; zo haalt één respondent aan dat ze de vaardigheden voornamelijk in de privé-sector heeft verworven.

De presentatievaardigheden zelf worden over het algemeen redelijk goed ingeschat. Elf personen geven aan dat ze reeds ervaring hebben in het presenteren en dat ze van zichzelf vinden dat ze mondeling redelijk goed kunnen communiceren. Daarentegen stellen zes respondenten dat ze niet veel ervaring hebben in het presenteren en dat ze een dergelijke module in de opleiding voor hen dan ook nuttig achten.

Vijf respondenten laten weten dat ze reeds leidinggevende capaciteiten hebben omdat ze deze nodig hebben in hun job. Daarnaast zijn er ook vijf respondenten die ingaan op de groepsvaardigheden en van zichzelf vinden dat deze redelijk goed zijn.

Ten slotte zijn er nog negen respondenten die aanhalen geen of heel weinig leidinggevende ervaring te hebben.

Over deze open vraag kan er gesteld worden dat de reacties in de lijn liggen van de cijfers, nl. dat de meeste deelnemers zichzelf al bij al redelijk hoge scores toekennen aan het begin van de opleiding.

4.4.2 Eigenheid van de publieke sector

Over de modules die in de fase aan bod komen, halen 28 respondenten aan dat ze er geen of heel beperkte kennis over hebben. Dit lijkt, gezien de cijfers een logische reactie te zijn. Sommige respondenten halen een reden aan waarom ze hun kennis laag inschatten. De belangrijkste reden hierbij is omdat ze op het moment van de opleiding een technische functie hebben waarbij ze deze kennis niet nodig hebben of niet kunnen opdoen. Eén respondent laat weten dat ze afkomstig is uit de privé-sector en dat haar kennis over de publieke sector bijgevolg bijzonder beperkt is.

De andere respondenten die antwoorden op deze vraag laten weten over bepaalde aspecten van deze fase reeds kennis te hebben, omwille van hun functie of ervaringen in het verleden. Zo is er telkens één persoon die één van de volgende domeinen aanhaalt als reeds ‘gekend’: contractualisering, de principes van het *New Public Management*, projectmanagement, de hervormingen binnen de Belgische federale overheid, de *balanced scorecard*, organisatiestructuren. 3 personen geven expliciet te kennen reeds vertrouwd te zijn met de principes van verzelfstandiging. 3 andere personen laten weten dat ze van zichzelf vinden dat hun kennis over de aspecten van deze fase al redelijk goed is.

4.4.3 Omgeving van de publieke sector

Over de europeanisering en e-government laten 16 personen weten geen of weinig kennis te bezitten. 21 respondenten stellen dat hun kennis over de Europese Unie en de Europese instellingen redelijk goed is, en dit heeft te maken met hun vooropleiding, persoonlijke interesse of ervaring op het werk. Twee personen geven weer heel weinig te weten over de Europese Unie. Tien respondenten geven aan reeds kennis te hebben over de principes van het e-government en de stand van zaken in België in dat domein. Vijf personen stellen duidelijk weinig te weten over e-government.

4.4.4 Strategisch management en de functionele managementdomeinen

De antwoorden op deze open vraag zijn redelijk gediversifieerd. 13 personen halen aan weinig tot geen kennis te hebben over de inhoud van de modules die in deze fase aan bod komen. Vijf respondenten stellen kennis te hebben over strategisch management en over

SWOT-analyses. Zeven personen laten weten over meer dan basiskennis te beschikken inzake financieel management, boekhouding en audit. Vier personen zeggen hetzelfde over kwaliteitsmanagement. Elf respondenten expliciteren niet, maar stellen reeds kennis te hebben over bepaalde domeinen.

§ 5. Besluit

Dit hoofdstuk heeft inzicht geleverd in het leerniveau van de deelnemers van PUMP. Rekening houdend met het feit dat enkel percepties gemeten werden, mag toch gezegd worden dat de resultaten op dat vlak positief zijn. De deelnemers hebben vóór deelname aan de opleiding het idee dat ze over de domeinen die aan bod zullen komen tijdens de opleiding een gebrek aan kennis hebben. Hun perceptie verandert significant na de opleiding. Ook de resultaten op de open vragen bevestigen deze cijfers. Dat betekent dus ook dat dit naar transfer toe positief is. Moest er bijvoorbeeld geen transfer worden vastgesteld, dan kan er gesteld worden dat dit niet ligt aan het feit dat de deelnemers niets geleerd zouden hebben. Het feit dat de deelnemers wel het idee hebben iets te hebben bijgeleerd, versterkt de veronderstelling dat er transfer kan plaatsvinden. In dat verband is het wel belangrijk om de kritische bemerkingen van de respondenten op de open vragen in het achterhoofd te houden: zowel de deelnemers van 2006 als die van 2007 stellen zich vragen bij de concrete toepasbaarheid van bepaalde stukken uit de opleiding. Verwijzend naar het theoretisch kader, kan men zich hier natuurlijk de vraag stellen wat er juist bedoeld wordt met ‘toepasbaarheid’. Het feit dat ze zich die vraag stellen, is dan weer een positieve transferindicatie, omdat dat aangeeft dat dit een gegeven is waar ze mee bezig zijn, en dit toont ook een bepaalde motivatie aan om te transfereren. De resultaten op het transferniveau moeten over deze aspecten inzicht geven.

Hoofdstuk VI. Transfer en condities voor transfer

Dit hoofdstuk heeft tot doel inzicht te verschaffen in de transfer van het PUMP naar de werkvloer, en de belemmerende en bevorderende condities die hier een invloed op hebben. Een eerste deel zal ingaan op het meten van deze condities. Hiervoor zal er worden stilgestaan bij de ‘*Learning Transfer System Inventory*’, een survey die aan de basis ligt van de vragenlijst die gebruikt werd voor dit onderzoek. Ten tweede wordt er uitgelegd hoe de vragenlijst werd opgemaakt en welke stappen genomen werden om de geldigheid van het instrument in de context van dit onderzoek te bewaren. Het derde deel zal vervolgens uitgebreid stilstaan bij de resultaten van de survey. Het spreekt voor zich dat dit een belangrijk hoofdstuk is in het kader van dit onderzoek.

§ 1. Het meten van transferbelemmerende en -bevorderende condities

In deze paragraaf wordt er ingegaan op het meten van condities door middel van een survey. De *Learning Transfer System Inventory* (hierna: LTSI) is een meetinstrument dat tot doel heeft om op een geldige en algemene manier condities van transfer binnen organisaties te meten. De LTSI is gebaseerd op het evaluatiemodel van opleiding dat in 1996 werd ontwikkeld door Holton. Dit model kwam reeds ter sprake in het theoretisch gedeelte.

1.1. Historiek van de LTSI

De LTSI, die in een allereerste vorm werd ontwikkeld op basis van het evaluatiemodel van Holton, wordt door Holton, Bates, Seyler & Carvalho (1997), voorgesteld in het artikel *Toward Construct Validation of a Transfer Climate Instrument*. In dat artikel pleitten ze voor een meetinstrument dat verder gaat dan het zoeken naar individuele factoren die een invloed hebben op transfer, en die de totaliteit aan transferbevorderende en –belemmerende condities opneemt. De voordelen van een dergelijk instrument zijn volgens de auteurs meervoudig (Holton, Bates, Seyler & Carvalho: 1997). Ten eerste zou de survey toelaten om transferbelemmerende en transferbevorderende condities in alle organisaties en culturen te meten. Ten tweede zou het accuraat meten van transfer het bestaande niveau van onderzoek kunnen overstijgen. HRD zou zich niet meer alleen bezig houden met de vraag *of* opleidingen van nut zijn, maar *waarom* ze al dan niet van nut zijn. Ten derde zou een dergelijk

meetinstrument, door het feit dat ze de verschillende dimensies van de werkplek onderzoekt, een bijdrage leveren tot het conceptueel model van transfer en opleidingseffectiviteit.

De onderzoekers begonnen niet van nul. Uit een instrument dat reeds ontwikkeld was door Rouiller en Goldstein (1993) en dat gebruikt werd om transferklimaat te meten, selecteerden ze uit meer dan 300 items 63 items die nauwer bestudeerd werden. De redenering van Rouiller en Goldstein is dat transferklimaat gekenmerkt wordt door verschillende karakteristieken (*goal cues*, *social cues*, *task cues* en *self-control cues*) en gevolgen (positieve, negatieve, geen feedback en bestraffing). De karakteristieken herinneren deelnemers aan hun opleiding of geven hen de gelegenheid om hun opleiding te gebruiken in hun job. De gevolgen hebben betrekking op datgene wat de deelnemers ondervinden door het toepassen van hun kennis. Deze hebben dan ook een invloed op toekomstige transfer. Uit onderzoek bleek echter dat de geldigheid van het Rouiller-en-Goldstein-instrument twijfelachtig was (Holton, et al.: 1997). Holton en zijn equipe haalden 14 items uit hun eerder 63 geselecteerde items en voegden er weer 17 bij (Chen: 2003). Het instrument, dat in de eerste versie nog de *Learning Transfer Questionnaire* (LTQ) werd genoemd, werd getest en bracht via factoranalyse de volgende resultaten naar voren:

- Mensen percipiëren transferklimaat via organisationele referenties (bvb. de hiërarchisch meerdere, de collega's), in plaats van via de kenmerken gedefinieerd door Rouiller en Goldstein.
- Verschillende factoren werden gedefinieerd als zijnde van invloed op het transferklimaat: steun/sancties van de hiërarchisch meerdere, de kansen die men krijgt om het geleerde te gebruiken, steun van 'peers', positieve/negatieve persoonlijke effecten, (bvb. carrièrekansen door het gebruik van het geleerde) en weerstand. Deze lijst van factoren werd aangevuld met twee andere factoren die kenmerken van de opleiding zelf bestuderen: inhoudgeldigheid, of de mate waarin de opleiding tegemoet komt aan jobvereisten, en transfer design of de mate waarin deelnemers vanuit de opleiding vaardigheden meekrijgen om het geleerde toe te passen op de werkvloer.

De LTQ zelf moest op dat moment nog verder ontwikkeld en getest worden. Een hele reeks onderzoeken volgden hierop (Chen: 2003). Deze reeks aan onderzoeken wordt hier niet verder uitgelegd, omdat dat in het kader van dit onderzoek minder relevant is. Er wordt onmiddellijk overgegaan tot de uiteindelijke versie van de LTQ, die voortvloeit uit de LTQ.

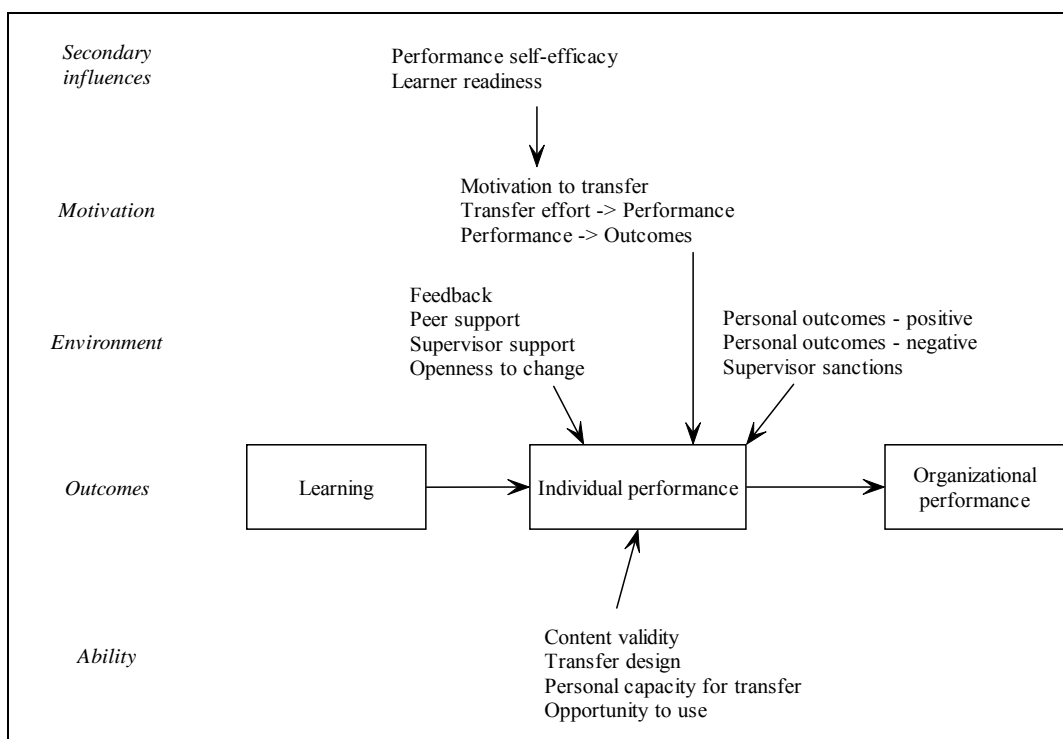
1.2. Ontwikkeling en kenmerken van de LTSI

Het idee van de LTSI is dat het op zoek gaat naar hoe het komt dat trainingen van nut zijn, en niet zozeer of ze wel van nut zijn. Het centrale concept in het instrument is dat van ‘*learning transfer system*’ (Donovan, Hannigan & Crowe: 2001). Het *systeem* wordt hier gedefinieerd als zijnde alle factoren in een persoon, opleiding en organisatie die een invloed hebben op transfer. De drie variabelen zijn rechtstreeks gerelateerd met transfer, hoewel er ook indirecte relaties zijn, omwille van verbanden tussen de variabelen zelf (Alvarez, Salas & Garofano: 2004). Transferklimaat is in die zin slechts één subgedeelte van alle factoren die transfer beïnvloeden. Transfer kan daarom ook alleen maar begrepen worden als alle andere factoren mee worden onderzocht (Wang & Wilcox: 2006). De LTQ, zoals hierboven kort voorgesteld, ging voornamelijk in op het transferklimaat, iets wat de LTSI duidelijk niet wil. In die zin sluit de LTSI nauw aan bij eerder onderzoek en bij het model van Baldwin en Ford of van Kontoghiorghes waarin telkens het belang van de drie basisvariabelen wordt benadrukt.

De LTSI zelf werd ontwikkeld in 2000. 1616 respondenten uit verschillende organisaties vulden de vragenlijst in. Omdat het de bedoeling was om een algemeen instrument te ontwikkelen, werd het aan een diversiteit van organisaties aangeboden, gaande van private over non-profit tot publieke organisaties. Via exploratieve factoranalyse werden 16 factoren, die hieronder beschreven zullen worden, geïdentificeerd. 11 factoren hebben betrekking op de specificiteit van een welbepaalde opleiding (*supervisor support, transfer design, negative personal outcomes, personal capacity for transfer, learner readiness, perceived content validity, peer support, opportunity to use, motivation to transfer, supervisor sanction, positive personal outcomes*), 5 factoren zijn algemeen van aard in die zin dat ze betrekking hebben op alle opleidingen binnen de organisatie (*performance coaching, performance-outcomes expectations, performance self-efficacy, transfer effort- performances expectations, openness to change*). De betrouwbaarheid was aanvaardbaar voor alle schalen, waarbij slechts drie schalen een betrouwbaarheid onder de 0.70 hadden (0.63, 0.68 en 0.69) (Holton et al. 2000). Belangrijk was echter dat de tweede orde factoranalyse drie factoren van hogere orde identificeerde: *climate, job utility, rewards* (Holton et al.: 2000). ‘*Climate*’ heeft betrekking op het transferklimaat, ‘*job utility*’ heeft betrekking op de mate waarin een opleiding nuttig is, dus tot de basisvariabele ‘opleiding’ en ‘*rewards*’ past dan weer in het algemene kader van de werkomgeving. Bovendien ontdekten zij ook dat steun van de leidinggevende een belangrijke rol speelt in enerzijds het bijwonen van opleidingen en anderzijds het beloond worden nadien. Of, met andere woorden: ‘*supervisor support*’ correleerde in dezelfde mate met ‘*job utility*’ als met ‘*rewards*’ (Holton et al.: 2000).

De structuur van de LTSI wordt weergegeven in onderstaande figuur (Holton, Bates & Ruona: 2000). Dat dit volledig aansluit bij het evaluatiemodel van 1996 is duidelijk, net zoals het feit dat dit er een reductie van is. De elementen die hier zijn opgenomen handelen enkel over de transfer van het geleerde. Het totale conceptuele model neemt ook andere elementen in rekening, maar die hebben dan betrekking op leereffecten en organisationele performantie (Holton et al.: 2000). Gezien dit onderzoek zich beperkt tot de mate waarin een individu het geleerde transfereert in een organisatie, en dus niet het vierde niveau onderzoekt, is dit model voldoende.

Figuur 6.1. LTSI: Conceptual Model of Instrument Constructs



De 16 factoren die gemeten worden door de LTSI worden in bovenstaand model gegroepeerd in vier clusters (Holton: 2003):

- De mogelijkheden die er zijn om kennis en expertise te gebruiken (*ability*);
- De motivatie om kennis te gebruiken (*motivation*);
- De werksituatie die het gebruik van kennis toelaat (*work environment*);
- Kenmerken van de deelnemer (*secondary influences*).

‘*Ability*’ is de eerste laag en omvat een aantal factoren die een eerste obstakel kunnen zijn voor transfer. Het ‘gebrek aan kansen om het geleerde te gebruiken’ (*opportunity to use*) en ‘het gebrek aan persoonlijke capaciteiten’ (*personal capacity for transfer*) zijn twee factoren die een invloed hebben op transfer. ‘*Content validity*’ en ‘*Transfer design*’ zijn twee aspecten die betrekking hebben de inhoud van de opleiding, waardoor het geleerde niet of wel kan worden getransfereerd.

‘*Motivation*’ is belangrijk om te willen transfereren. Niet enkel de loutere motivatie, maar ook het pure vertrouwen van de deelnemer dat de moeite die hij doet om te transfereren een invloed heeft op zijn eigen situatie, zijn van belang. Dit vertrouwen is natuurlijk ook een belangrijke motivator.

‘*Werkomgeving*’: deze factor omvat items die betrekking hebben op de relatie werknemer-hiërarchie, op de collega’s en op de eventuele beloningen (positief of negatief) die vasthangen aan transfer. Het gaat hier over het transferklimaat.

De LTSI is een vragenlijst die deelnemers dienen in te vullen na de opleiding. De respondenten duiden op een Likertschaal aan in welke mate ze het eens of oneens zijn met de uitspraken. De resultaten van de enquête worden gebruikt om de kwaliteit van het transferklimaat te bepalen en om aan te geven waar extra inspanningen dienen te gebeuren om de opleidingseffectiviteit te verhogen (Donovan, Hannigan & Crowe: 2001). De 16 factoren worden in onderstaande tabel gedefinieerd en beschreven (Holton & Bates: 1998).

Tabel 6.1: LTSI Schaalbeschrijvingen

Schaal	Definitie van de schaal	Beschrijving van de schaal
Kenmerken van de deelnemer		
Learner Readiness	De mate waarin personen voorbereid zijn om in een opleiding te stappen en eraan deel te nemen.	De mate waarin het individu (1) de kans had om input te geven aan de opleiding, (2) wist wat hij te verwachten had van de opleiding en (3) wist hoe de opleiding gerelateerd was aan jobprestatie en ontwikkelingen op de werkvloer.
Performance Self-Efficacy	De mate waarin een individu gelooft dat hij in staat is om zijn prestatie te veranderen wanneer hij dat wil.	De mate waarin individuen zelfvertrouwen hebben in het toepassen van nieuwe vaardigheden in hun werk, en de mate waarin zij problemen aankunnen die het gebruik van kennis en vaardigheden belemmeren.
Motivatie		
Motivation to Transfer Learning.	De richting, de intensiteit en het doorzettingsvermogen van de moeite die men doet om nieuwe kennis en vaardigheden op de werkvloer te gebruiken en toe te passen.	De mate waarin individuen gemotiveerd zijn om het geleerde toe te passen. Dit houdt ook de mate in waarin individuen zich beter voelen om te presteren, plannen om het geleerde te gebruiken en geloven dat gebruik van het geleerde hen zal helpen om effectiever te werken
Transfer Effort—Performance Expectations	De verwachting dat de inzet die men voor transfer heeft, zal leiden tot een verandering in	De mate waarin individuen geloven dat toepassing van het geleerde hun prestatie zal verbeteren. Dit houdt ook in of een individu gelooft dat moeite doen

	jobprestatie.	om te gebruiken wat hij geleerd heeft een verschil zal maken en invloed zal hebben op toekomstige productiviteit en effectiviteit
Performance— Outcomes Expectations	De verwachting dat wijzigingen in jobprestatie zullen leiden tot resultaten die van waarde zijn voor het individu	De mate waarin individuen geloven dat het toepassen van kennis en vaardigheden zal leiden tot erkenning die ze op prijs stellen. Dit gaat ook over de mate waarin organisaties de link aantonen tussen ontwikkeling, prestatie, en erkenning, duidelijk verwachtingen formuleren, individuen belonen, een omgeving scheppen waarin individuen zich goed voelen.
Werkomgeving		
Feedback/ Performance Coaching	Formele en informele indicatoren van een organisatie over de jobprestatie van een individu	De mate waarin individuen constructieve input krijgen, begeleiding en feedback van mensen in hun werkomgeving (collega's, diensthoofd, etc.), wanneer zij het geleerde toepassen om hun prestatie te verbeteren. Feedback kan formeel of informeel zijn.
Supervisor/ Manager Support	De mate waarin managers het gebruik van het geleerde op de werkvloer ondersteunen.	De betrokkenheid van managers in het verduidelijken van verwachtingen na de opleiding, het identificeren van kansen om nieuwe kennis en vaardigheden te gebruiken, het vooropstellen van realistische doelstellingen, enzovoort.
Supervisor/ Manager Sanctions	De mate waarin individuen negatieve reacties vanuit de hiërarchie percipiëren ten opzichte van het gebruik van het geleerde.	Weerstand vanuit de hiërarchie ten opzichte van transfer; het gebruik van technieken die tegengesteld zijn aan de geleerde technieken; het geven van slechte of negatieve feedback aan individuen wanneer blijkt dat zij succesvol transfereren
Peer Support	De mate waarin 'peers' het gebruik van het geleerde op de werkvloer versterken en ondersteunen	De mate waarin 'peers' eveneens kansen aangrijpen om het geleerde toe te passen, zelf transfer aanmoedigen, geduld uitoefenen bij moeilijkheden bij transfer, of appreciatie uitdrukken bij transfer
Resistance/ openness Change	to De mate waarin reeds bestaande groepsnormen worden gepercipieerd door individuen als zijnde weerstand of ontmoedigend ten opzichte van het gebruik van nieuwe kennis en vaardigheden	De weerstand van de groep tot verandering, de wil om energie te investeren in verandering, en de mate van ondersteuning naar individuen die het geleerde gebruiken
Personal Outcomes-Positive	De mate waarin toepassing van het geleerde leidt tot positieve gevolgen voor het individu	Positieve gevolgen kunnen zijn: toegenomen productiviteit en effectiviteit, persoonlijke tevredenheid, toegenomen respect, loonsverhogingen, carrièrekansen, etc.
Personal Outcomes— Negative	De mate waarin personen geloven dat als ze nieuwe vaardigheden en kennis NIET gebruiken dat dat zal leiden tot negatieve gevolgen	Negatieve gevolgen zijn: bestraffingen, veel nieuw werk, negatieve sociale reacties, de kans dat loonsverhogingen niet worden verkregen ten gevolge van transfer, etc.
Mogelijkheden		
Opportunity Use Learning	to De mate waarin deelnemers middelen en opdrachten op de werkvloer krijgen die het toelaten om het geleerde toe te passen.	De mate waarin een organisatie kansen of middelen geeft aan een individu om het geleerde toe te passen.
Personal Capacity for Transfer	De mate waarin personen de tijd, de energie en de ruimte hebben om op de werkvloer veranderingen aan te brengen die nodig zijn voor transfer.	De mate waarin de werklust, de eigen energie, de stress op de werkvloer transfer belemmeren dan wel bevorderen
Perceived Content Validity	De mate waarin deelnemers van mening zijn dat de inhoud van	De mate waarin kennis en vaardigheden die worden bijgebracht overeenkomen met verwachtingen en

	de opleiding op accurate wijze de jobvereisten reflecteren.	behoefte van het individu ten opzichte van hun job. Dit handelt ook over de mate waarin hetgeen gebruikt wordt in opleiding (opdrachten, etc.) gelijkaardig is aan wat er op de werkvloer aanwezig is.
Transfer Design	De mate waarin een opleiding zo is ontwikkeld dat de deelnemers de mogelijkheid krijgen om het geleerde toe te passen op de werkvloer en de opdrachten van de opleiding tegemoet komen aan vereisten op de werkvloer	De mate waarin de opleiding zo ontwikkeld is dat hij duidelijk leren koppelt aan performantie op de job door het gebruik van duidelijke voorbeelden, die te vergelijken zijn met de werkvloer en oefeningen die duidelijk aantonen hoe het geleerde kan worden getransfereerd

Een mogelijk punt van kritiek is dat het hier om een survey gaat, die het individu invult. Dat wil zeggen dat de items die deze factoren meten, worden gemeten vanuit het individu, zelfs klimaat. Echter, hoewel transferklimaat in principe een gegeven is dat zich minstens afspeelt op groepsniveau, kan het ook bestudeerd worden vanuit het individu. De argumentatie hiervoor is de volgende (Holton, Bates & Ruona: 2000):

“...it is important to study climate from the individual perspective because people perceive particular climates differently and respond in terms of how they perceive them [...]. Because transfer of learning refers to *individual behaviours* resulting from learning, it is most appropriate to assess *individual perceptions* on transfer climate because it is those perceptions that will shape the individual’s behaviour.”

In dit zin wordt er gesteld dat het concept ‘transferklimaat’ binnen de LTSI eerder een vorm van psychologisch klimaat is, en niet zozeer een consensusgebaseerd fenomeen (Tracey & Tews: 2005). En gezien individuen handelen al naargelang van hun perceptie op het klimaat, is hun individuele houding daartegenover van belang.

1.3. Cross-culturele geldigheid

Eén van de doelstellingen van het meetinstrument was het zo te maken dat het in verschillende organisaties en verschillende culturen kon worden gebruikt. De LTSI is vertaald en gevalideerd in verschillende talen. Yamnill (2001) en Chen (2003) hebben het instrument respectievelijk in het Thais en in het Chinees vertaald. Beiden vonden een gelijke en geldige structuur als in de originele versie van de LTSI (Chen: 2003). Het instrument is ook vertaald en gevalideerd in het Arabisch om transfercondities te meten in organisaties in Jordanië (Bates & Khasawneh: 2005). Verder is het ook nog vertaald en gevalideerd in het Frans (Devos, Dumay, Bassart, Bodenghien & Vallaey: 2006; z.a.: 2006) en in het Nederlands. De

Nederlandse versie werd per e-mail bezorgd door Holton zelf. Op deze versie wordt nog teruggekomen.

Naast een diversiteit aan culturen, was het ook noodzakelijk zeker te zijn dat de LTSI gebruikt kon worden om organisaties met elkaar te vergelijken. Holton, Chen en Naquin lieten een duizendtal respondenten uit drie types organisaties (privaat, publiek en non-profit) de LTSI invullen. Uit dit onderzoek bleek het inderdaad zo te zijn dat de LTSI gebruikt kon worden om het transferklimaat tussen types organisaties te vergelijken. Zo zouden werknemers uit de publieke sector meer weerstand ondervinden vanuit de hiërarchie om te veranderen dan in de private sector. In de private sector daarentegen zouden de deelnemers van opleidingen meer kansen krijgen om het geleerde te transfereren. Concreet betekent dat natuurlijk ook dat er in de private sector andere maatregelen dienen te worden genomen dan in de publieke sector om de effectiviteit van opleidingen te doen toenemen. Het belang van dergelijk organisatievergelijkend onderzoek spreekt voor zich (Holton, Chen & Naquin: 2003):

“One of the key benefits of using a standard validated instrument such as the LTSI is that we can begin to make comparisons across organizations. Prior to the development of this instrument, such comparisons were not possible because each study tended to use its own unique measures.”

1.4. Kritiek op de LTSI en alternatieve meetinstrumenten

1.4.1 Kritieken

De meeste studies verwijzen naar de LTSI door haar in de lijst te steken van ‘mijlpalen’ in het onderzoek naar de transfer, of door haar simpelweg te gebruiken. Fundamentele kritieken zijn moeilijk te vinden.

Eén van de kritieken op de LTSI, is dat ze niet volledig is. Zo zou het model bijvoorbeeld geen rekening houden met de invloed van ‘*knowledge sharing*’ op transfer. Immers, het delen van opgedane kennis op de werkvloer, kan een invloed hebben op de transfer van deze kennis door de deelnemer van de opleiding zelf, maar ook door anderen. Het delen van kennis zou in die zin een invloed hebben op transfer (Van Gramberg & Baharim: 2005). De auteurs zelf hebben echter de relatie tussen beiden niet getest, maar stellen enkel voor om deze factor mee op te nemen in de LTSI. Een ander onderzoek benadrukt dat het sekseverschil een belangrijk individueel verschil is dat een invloed heeft op transfer. De kritiek op de LTSI is niet zozeer

dat er geen rekening wordt gehouden met sekse, maar dat dit kenmerk te weinig wordt belicht (O'Neill, Hansen & May: 2002).

Een tweede kritiek is het feit dat men klimaat meet op het niveau van het individu. Een organisatieklimaat is in principe een fenomeen dat gebaseerd is op consensus binnen een groep, en niet een gepercipieerd fenomeen van een individu (Tracey & Tews: 2005). Echter, aan deze kritiek kan worden tegemoetgekomen. Holton en zijn team stellen dat de LTSI een instrument is dat problemen moet blootleggen en ontdekken. In die zin is het een eerste diagnose van de organisatie en de problematiek van de transfer binnen die organisatie. In een tweede instantie kunnen de vastgestelde problemen dieper worden geanalyseerd via interviews met deelnemers, maar eventueel ook met anderen (Holton et al.: 2000). Vanuit dat perspectief kan men verder gaan dan de individuele percepties. Daarenboven halen de auteurs ook een theoretisch argument aan: transfer hangt af van hoe een individu het transferklimaat percipieert (cfr. supra). Vanuit dit perspectief is de individuele perceptie van een klimaat van groter belang dan een consensusgebaseerde beschrijving.

Een derde kritiek is een kritiek die Alvarez, Salas en Garofano (2004) formuleren op zowat alle conceptuele modellen van transfer. Hoewel zij het nut van de LTSI erkennen, halen zij aan dat er maar weinig studies zijn die alle aspecten van het conceptueel model simultaan onderzoeken. Bovendien stellen zij dat veel modellen, en dus ook het conceptueel model van de LTSI, de concepten opleidingseffectiviteit en opleidingsevaluatie met elkaar gelijk stellen, hoewel het twee verschillende concepten zijn (Alvarez, Salas & Garofano: 2004).

Het valt duidelijk op dat bovenstaande kritieken weinig fundamenteel zijn, in die zin dat ze het instrument *as such* niet in vraag stellen. Totnogtoe is er geen studie die de LTSI als onbetrouwbaar, ongeldig of methodologisch onjuist bestempelt. Integendeel. Dat het model onvolledig is, is begrijpelijk, maar het pretendeert ook niet volledig te zijn. Holton haalt zelf aan dat er nog heel wat variabelen aan kunnen worden toegevoegd en dat de relaties verder moeten worden onderzocht (2005). Dat het enkel individuele percepties meet, is wellicht een terechte opmerking, maar als onderzoeker kan hieraan worden tegemoet gekomen door additionele data op te nemen in het onderzoeksproject. De derde kritiek is een algemene kritiek op de meeste modellen van transfer. De auteurs benadrukken echter dat de LTSI wel degelijk van waarde kan zijn.

Ten laatste kan de bedenking gemaakt worden of de LTSI wel gebruikt kan worden om transfer van langlopende managementopleidingen te meten. Hierover bestaat er echter weinig zekerheid, omdat er simpelweg weinig onderzoek naar transfer van managementskills is gevoerd (Gilpin-Jackson & Bushe: 2007):

“A significant gap in training transfer literature is the lack of research with management samples representing ‘soft skills’, interpersonal skills that require a mix of attitude, cognition and behaviour to be employed effectively”

Echter, Gilpin-Jackson en Bushe hebben gepoogd om een aantal variabelen bloot te leggen die van invloed zijn op de transfer van dergelijke opleidingen. Hoewel zij toegeven dat hun onderzoek redelijk case-specifiek is, stellen zij toch dat er een aantal algemene variabelen zijn die wel degelijk hun invloed hebben: ‘*cultural support*’, ‘*social support*’, ‘*opportunity to transfer*’, ‘*having time to use the new skills*’ (2007). De LTSI neemt wel degelijk deze aspecten op in de batterij items.

1.4.2 Andere meetinstrumenten

De meeste onderzoeken maken gebruik van zelfgemaakte instrumenten, specifiek voor een welbepaald onderzoek en meestal maar voor een deelaspect van transfer. Wat hierover volgt, is geen uitputtende lijst, maar slechts een aantal voorbeelden.

Hierboven werd er reeds verwezen naar het onderzoek van Rouiller en Goldstein die een meetinstrument hadden ontwikkeld om transferklimaat te meten. Er werd reeds gesteld dat de geldigheid van dit instrument niet kon worden bewezen.

Verder werd er door Tracey, Tannenbaum en Kavanagh in 1995 een ander instrument ontwikkeld, de *General Training Climate Scale*, die tot doel had de brede werkomgeving van een organisatie te meten en dieper in te gaan op transferklimaat als zijnde een perceptie van een groep, en niet van een individu. De schaal meet voornamelijk drie dimensies: ‘*managerial support*’, ‘*job support*’ en ‘*organizational support*’ (Tracey & Tews: 2005). Echter, kenmerken van het individu of van de opleiding worden niet opgenomen in het meetinstrument.

Andere studies trachten verschillende aspecten te combineren. Zo hebben Lim en Morris (2006) voor hun onderzoek de volgende meetinstrumenten gebruikt: *the perception survey of Learning*, *the perception survey of application*, *the pretest/posttest to assess the learning difference between before and after the training*, *the training satisfaction survey* en *the organizational climate survey*. Deze instrumenten trachten samen de verschillende niveaus van Kirkpatrick te meten, maar het transferniveau wordt dan gemeten door een combinatie van *the perception survey of application* en *the organizational climate survey*. De LTSI lijkt in dat opzicht een gemakkelijker te hanteren instrument, dat bovendien completer is.

Kortom: de LTSI lijkt het enige instrument te zijn dat op een systematische manier gebruikt en bediscussieerd wordt sinds 2000. Het ligt dan ook voor de hand om dit instrument als startpunt voor dit onderzoek te gebruiken: het meet de drie basisvariabelen die in de verschillende conceptuele modellen worden aangehaald, en het heeft oog voor het reactieniveau, leerniveau, gedragsniveau en resultaatsniveau van een opleiding. Wel is het zo dat aan dit instrument nog een batterij vragen zal moeten worden toegevoegd in verband met transfer zelf, want de LTSI meet enkel condities voor transfer.

§ 2. De ontwikkeling van een meetinstrument voor de transfer van PUMP in de Belgische publieke sector

In het kader van dit onderzoek wordt de LTSI minstens als startpunt gebruikt om transferbevorderende en transferbelemmerende condities te meten. Echter, dit betekent niet dat het blind wordt overgenomen. Het instrument werd eerst en vooral getest om na te gaan of het kon worden gebruikt in een context van de Belgische federale overheid.

2.1. Kwalitatieve test van de LTSI-factoren

De kwalitatieve test van de LTSI heeft tot doelstelling na te gaan of al de LTSI-factoren geïdentificeerd kunnen worden in de Belgisch administratieve context. Deze test werd afgenomen bij deelnemers van een gelijkaardig opleidingsprogramma, zijnde de Master in het Overheidsmanagement en –beleid, en bij afgestudeerde deelnemers van het PUMP van de FOD Justitie. Beide testen en hun resultaten worden hieronder besproken.

2.1.1 Methode

Zoals gezegd, waren er twee doelgroepen voor deze kwalitatieve test. De eerste groep bestond uit federale ambtenaren die de Master in het Overheidsmanagement en –beleid gevolgd hadden (MOB). De tweede groep bestond uit ambtenaren van de FOD Justitie die het PUMP gevolgd hadden. Beide opleidingen hebben hetzelfde algemene doel, namelijk het bijbrengen van kennis, vaardigheden en competenties in het domein van overheidsmanagement en -beleid.

Het maken van deze selectie respondenten was een logische keuze: de respondenten van beide groepen komen uit dezelfde federale administratie en hebben hetzelfde profiel. Het enige grote verschil is de opzet van het programma dat ze gevolgd hebben, hoewel de inhoud vergelijkbaar is: MOB is een gewone universitaire opleiding die mensen op vrijwillige basis

kunnen volgen, in tegenstelling tot het PUMP waar toestemming voor vereist is, waar enkel een specifiek doelpubliek voor wordt aangesproken en die specifiek is opgemaakt voor de federale overheid.

Het was de bedoeling dat de interviews bij de deelnemers van de MOB een kwalitatief beeld zouden geven van transfer binnen de hele federale administratie. Daarom is een kleine heterogene groep geselecteerd. De interviews deelnemers van PUMP uit de FOD Justitie moeten daarentegen inzicht geven in één specifieke organisatie. Alle interviews werden afgenomen in 2007. Die bij de FOD Justitie werden afgenomen in het kader van een eindwerk van een student van de Master in het Overheidsmanagement en –beleid (Van de Kerckhove: 2007). In totaal werden 29 kwalitatieve diepte-interviews afgenomen.

De populatie van MOB bestond uit 30 ambtenaren die de opleiding sinds 2001 afgerond hadden. 2001 werd gekozen omdat ook in dat jaar PUMP werd opgestart. Van deze ‘MOB-groep’ werden 13 ambtenaren geïnterviewd, wat toch een respons is van 40%. De respondenten kwamen uit volgende organisaties:

- FOD Volksgezondheid, Veiligheid van de Voedselketen, Leefmilieu
- FOD Binnenlandse Zaken
- FOD Sociale Zekerheid
- FOD Economie
- FOD Justitie
- Federale Politie, federaal niveau
- Federale Politie, lokaal niveau
- Rijksdienst voor Pensioenen
- Ministerie voor Defensie
- Rekenhof
- Federaal Parlement
- Rijksdienst voor Ziekte- en Invaliditeitsverzekering

De tweede groep bestond uit 40 federale ambtenaren. Hiervan werden 16 personen geïnterviewd, waarvan 9 Nederlandstalige en 7 Franstalige ambtenaren, uit verschillende instellingen van de FOD Justitie: Directoraat-Generaal Straffen en Maatregelen, Gevangeniswezen, Gokcommissie, Hof van Beroep, Nationaal Instituut voor Criminaliteit en Criminologie, Jeugdinstelling, Staatsveiligheid.

Het instrument voor deze interviews was gebaseerd op de LTSI. De factoren van de LTSI werden gebruikt als de verschillende te bevragen topics. Onderstaande tabel geeft weer op welke manier iedere factor werd bevraagd.

Tabel 6.2. LTSI factoren in het kwalitatieve interview

Naam	Vraagbeschrijving
Individuele kenmerken	
Learner Readiness	Er werden vragen gesteld over de motivatie om toe te treden tot het programma, hun verwachtingen en de ontvangen informatie vóór inschrijving.
Performance Self-Efficacy	Respondenten kregen vragen over hun eindresultaten en over hun gepercipieerde competenties om toe te passen wat men geleerd heeft.
Motivatie	
Motivation to Transfer Learning	Respondenten kregen vragen over het gevoel ze hadden na terugkeer op de werkvloer.
Transfer Effort—Performance Expectations	Vragen over voordelen na het programma gevolgd te hebben (bvb. wijziging in jobinhoud, performantieverbetering, beloningen ten gevolge van transfer, enz.)
Performance—Outcomes Expectations	
Werkomgeving	
Feedback/Performance Coaching	Respondenten kregen vragen over de betrokkenheid van collega's en diensthoofd: waren zij goed geïnformeerd? Geïnteresseerd? Waren zij een steun in het leer- en transferproces? Enzovoort.
Supervisor/Manager Support & Sanctions	
Peer Support	
Resistance/openness to Change	Organisatiecultuur: beschouwen de respondenten hun organisatie als veranderingsgezind of eerder behoudsgezind?
Personal Outcomes-Positive & Negative	Zijn er positieve of negatieve gevolgen voor de respondent, ten gevolge van het programma?
Competenties	
Opportunity to Use Learning	Kreeg de respondent de kans om te gebruiken wat hij geleerd heeft ?
Personal Capacity for Transfer	Hebben zij tijd en ruimte om te transfereren? Is er veel stress op het werk?
Perceived Content Validity	Kan de inhoud van het programma gemakkelijk vergeleken worden met de werkplaats? Is er een kloof tussen theorie en praktijk? Zijn ze tevreden over het programma? Zijn de gebruikte voorbeelden en cases in de opleiding relevant?
Transfer Design	

Gezien de LTSI enkel condities voor transfer meet, en niet rechtstreeks vragen stelt over de eventuele toepassing van het geleerde (transfer dus), werd een topic transfer toegevoegd. Op algemene manier werd gepolst of de deelnemers gebruikten wat ze hadden geleerd tijdens de opleiding, en of ze het gevoel hadden dat ze hun job beter konden uitoefenen ten gevolge van het opleidingsprogramma.

2.1.2 Resultaten per factor

Gezien de hoofddoelstelling van dit onderdeel erin bestaat om na te gaan wat de algemene reactie per factor is en om te zien of de factoren wel degelijk aan bod komen in deze

opleidingen in de Belgische publieke sector, worden hieronder summier de belangrijkste resultaten weergegeven.

Learner Readiness. Alle deelnemers van beide programma's hadden zich ingeschreven op eigen initiatief. Opvallend was dat slechts enkelen vertelden dat ze goed voorbereid waren om toe te treden tot het programma.

Performance self-efficacy. Niemand twijfelde aan zijn capaciteiten om te transfereren. Dit heeft misschien te maken met het feit dat alle respondenten een hoog eindresultaat hadden of zonder probleem hun certificaat haalden. Echter, de twijfel was verbonden met de vraag of men voldoende kansen zou krijgen om kennis te transfereren.

Motivation to transfer learning. De motivatie om te transfereren was voor iedere respondent van MOB realistisch en gematigd: iedereen wilt transfereren, maar is er zich van bewust dat transfer van een dergelijk programma complex is. De deelnemers van het PUMP waren erg gemotiveerd om te transfereren, maar eens terug op de werkvloer werden sommigen geconfronteerd met weerstand, wat hun initiële motivatie deed afnemen.

Transfer effort – performance expectations / Performance – outcomes expectations. De respondenten van beide programma's geloven dat transfer zal leiden tot een betere uitoefening van de job, en misschien wel tot een verandering van job, of een carrièresprong. Ze zijn er zich van bewust dat transfer geen garantie is hiervoor, maar ze verwachten wel een of ander positief gevolg van transfer. Een dergelijk vertrouwen lijkt logisch, want waarom zou men zich anders inzetten voor een dergelijk programma?

Feedback/performance coaching / Supervisor/manager support & sanctions. Eén respondent van MOB had helemaal geen steun van zijn diensthoofd om toe te treden tot het programma. De andere deelnemers van de beide programma's hadden steun, maar slechts enkelen onder hen werden gevraagd om een of andere vorm van feedback te geven over het programma en hoe het vlotte. Deze feedback was beperkt tot de jobperformantie. Dit betekent dat er op zich geen aandacht is voor transfer. Het belangrijkste blijft performantie. Sommige deelnemers van het PUMP haalden aan dat ze meer strategische taken kregen, wat zij als een beloning beschouwden, hoewel deze aan hun reeds bestaande takenpakket werden toegevoegd, wat dan weer voor extra werklast zorgde.

Peer support. *Peer support* bestaat niet in de MOB. Door het feit dat het een individueel programma is, dat ambtenaren, met of zonder steun van het diensthoofd mogen volgen, zijn collega's niet betrokken. In de meerderheid van de gevallen waren er geen collega's op de hoogte van de inschrijving. In PUMP is *peer support* beperkt tot de dichtste collega's, hoewel er daar heel wat scepticisme is over het nut van het programma.

Resistance/openness to change. 50% van de respondenten percipiëren hun organisatie als veranderingsgezind; de andere 50% als behoudsgezind.

Personal outcomes – positive & negative. Voor de meerderheid is er geen persoonlijk voordeel. Drie personen zouden een premie krijgen, omdat de programma's erkend zijn als gecertificeerd, maar deze premie is een gevolg van het slagen in het programma, niet van een performantieverbetering. Wat PUMP betreft, zeiden sommige hiërarchisch hoger geplaatsten dat het programma een positieve invloed had op hun carrière, iets dat niet bevestigd werd door de lagere rangen.

Opportunity to use learning. Deze factor hangt af van de taken die een deelnemer moet doen. De meeste deelnemers van MOB veranderden niet van jobinhoud, waardoor zij weinig kans kregen om het geleerde op een gestructureerde manier te transfereren. Studenten van PUMP kregen meer kansen, omdat sommigen gevraagd werden om meer strategische taken op te nemen en omdat anderen vrijwillig hun jobinhoud veranderden zodat zij hun nieuw opgedane kennis zouden kunnen gebruiken. Echter, algemeen gesproken, kan er gesteld worden dat de kans om te transfereren eerder komt door toeval dan door het feit dat de kans specifiek ontworpen werd voor transfer.

Personal capacity to transfer. De respondenten haalden aan dat ze voor zichzelf tijd en energie moesten vinden als ze wilden transfereren. Zelfs als ze gevraagd werden omwille van het feit dat ze een opleiding hadden gevolgd, om van jobinhoud te veranderen, dan nog moest transfer op eigen houtje gebeuren. Sommige deelnemers van PUMP werden geconfronteerd met meer werk.

Perceived content validity / transfer design. Hoewel alle deelnemers tevreden waren over de opleiding, percipieerden de meeste deelnemers van MOB een kloof tussen theorie en praktijk. Eén van de redenen hiervoor was het feit dat de opleiding zich voornamelijk focust op de Vlaamse administratie. Het is duidelijk dat dit voor federale ambtenaren minder relevant is. Enkel één respondent zei dat er geen kloof was tussen theorie en praktijk. De deelnemers van het PUMP waren het unaniem eens over het programma: de tevredenheid was groot en er werd geen kloof tussen theorie en praktijk gepercipieerd.

Zoals eerder gesteld, werden er ook een aantal vragen gesteld over *transfer*. Deze waren algemeen geformuleerd. Dat betekent dat de respondent niet gevraagd werd om na te denken over het feit of theorie X getransfereerd werd naar de werkplek, maar om na te denken of ze hun opgedane kennis en vaardigheden gebruiken. Twee personen van de MOB lieten weten van wel. Eén onder hen werkte voor de studiegroep van Groen! in het federaal parlement, waar ze advies moest verlenen over bestuurlijke hervorming en bestuurlijke relaties. De

relevantie van een opleiding in overheidsmanagement hiervoor is duidelijk. De andere persoon werkte voor het opleidingsdepartement van het Belgische leger. Haar transfer beperkte zich tot transfer van hetgeen ze geleerd had over het opleidingssysteem van de universiteit, en niet zozeer over de inhoud van de opleiding. Dat is natuurlijk niet de beoogde transfer van de opleiding. De andere respondenten zeiden dat transfer van dergelijke programma's eerder vaag en indirect was. De opleiding geeft wel inzicht in de werking en het management van de publieke sector, maar haar toepassen is wat anders. Echter, het leek zo te zijn dat transfer op de een of andere manier bij de deelnemers van PUMP gemakkelijker bereikt werd dan bij de deelnemers van de MOB. De deelnemers van PUMP hadden meer het gevoel dat ze hun job beter deden en ze bevestigden sneller het gebruik van de opleiding.

Eén respondent zei dat zijn diensthoofd niet geïnteresseerd was en dat hij transfer afkeurde. Een andere respondent stelde dat hij, omwille van het programma, de kans had gekregen om mee te werken aan vernieuwingsprojecten en BPR's, maar in dat werk gebruikte hij zijn kennis niet. Met andere woorden: het imago van de opleiding had een grote impact op de job, dan de inhoud ervan.

2.1.3 Discussie

Deze eerste resultaten geven de indruk dat de transfer van opleidingen in overheidsmanagement in de federale administratie niet optimaal gebeurt. De vraag is hoe deze resultaten dienen geïnterpreteerd te worden? Stellen dat er geen directe transfer is, wil nog niet zeggen dat de opleiding op zich nutteloos is. Inzicht hebben in de werking en het management van de publieke sector kan een indirect effect hebben op performantie. Transfer kan in dit geval beperkt blijven tot het individuele denkproces: alvorens men iets doet, neemt men de opgedane kennis in overweging. In dat geval kan men stellen dat transfer deel is van het denkproces dat voorafgaat aan de eigenlijke performantie. En deze transfer lijkt vaag te zijn. Als nu inderdaad transfer tot dat beperkt blijft, kan men ook stellen dat er helemaal geen sprake is van transfer. Zo kan een ambtenaar in zijn denkproces concluderen dat zijn opgedane kennis hem niet kan helpen, waardoor hij het ook niet gebruikt. In dat geval creëert de opleiding enkel achtergrondkennis, maar geen transfer. Gezien het debat over de mogelijke vormen van transfer (zie hoofdstuk theoretisch kader) lijkt het eerder zo te zijn dat het in dit onderzoek niet gaat over een één-op-één relatie van toepassing van kennis op een welbepaald probleem. De opgedane kennis wordt eerder gebruikt als inzicht waarop men het functioneren baseert. Stellen dat dit geen transfer is, is te kort door de bocht. Zo werd er in het theoretisch

kader ook al aangehaald dat bewust niet transfereren ook een mogelijk gebruik van kennis is, nl. het niet gebruik ervan.

Hieronder worden de drie basisvariabelen van transfer besproken en dit in het licht van bovenstaande resultaten.

Het individu. Alle respondenten waren geïnteresseerd in de opleiding, gezien ze zich op eigen initiatief hebben ingeschreven. Men kan veronderstellen dat er wel degelijk motivatie om te transfereren is, omdat anders een dergelijke opleiding geen zin zou hebben. Alle respondenten geloven hierbij in hun capaciteiten om te transfereren, en dit komt waarschijnlijk voornamelijk door het feit dat ze hoge eindscores bekwamen. De respondenten waren allen tevreden over het programma, wat belangrijk om weten is, gezien het modererende effect van de variabele. Wat wel een probleem kan zijn, is het gebrek aan voorbereiding door sommige respondenten. Theoretisch gezien dient iemand, voordat hij deelneemt aan een opleiding, een kloof vast te stellen tussen zijn reeds aanwezige competenties en zijn ontbrekende competenties. Een opleiding kan die kloof verkleinen. Het is twijfelachtig dat de respondenten een goed idee hadden over de rol van de opleiding in hun competentieontwikkeling. En natuurlijk is dat niet alleen de verantwoordelijkheid van de deelnemer, maar ook van zijn diensthoofd die de persoon naar de opleiding laat gaan, en van de opleidingsinstellingen die de deelnemer en de organisaties voldoende kunnen informeren over wat de verwachtingen ten opzichte van het programma kunnen zijn. In dat opzicht lijkt er ook hier een probleem te zijn van externe consistentie.

Deze problemen kunnen worden tegemoet gekomen als de dynamische relatie tussen een opleiding en een organisatie in ogenschouw worden genomen, voordat een deelnemer naar een opleiding wordt gestuurd. Het achtveldenmodel van Kessels, Smit en Keursten (1996) maakte dit reeds duidelijk.

Het verschil tussen PUMP en de MOB is dat PUMP specifiek is ontworpen voor de federale overheid, wat niet het geval is voor de MOB. In principe zouden de deelnemers van PUMP een beter idee moeten hebben over de noden van hun organisatie en de noodzaak om die problemen op te lossen, alvorens ze deelnemen aan het programma. Echter, deze veronderstelling wordt niet bevestigd door de eerste data: het feit dat ze instromen met goedkeuring, maar zonder visie op de bijdrage van deze competentieontwikkeling tot de oplossing van organisationele behoeften, is een indicatie van het feit dat hun deelname gebaseerd is op interesse en gepercipieerd nut, maar enkel als perceptie, en niet als een objectief vastgestelde organisationele behoefte.

Het opleidingsprogramma. De deelnemers waren geïnteresseerd en tevreden over het programma. Ze zouden allen opnieuw inschrijven. Eén groot probleem, naar transfer toe, is de gepercipieerde kloof tussen theorie en praktijk in de MOB. De meerderheid zei dat de kloof te groot was, wat transfer bemoeilijkt. Dat is natuurlijk een belangrijk probleem dat eventueel geremedieerd kan worden via single-loop learning, en indien nodig zelfs double-loop learning nodig heeft.

Het transferklimaat kan op basis van deze eerste data als neutraal worden bestempeld. Slechts in één geval was het diensthoofd expliciet tegen het gebruik van de opleiding op de werkvloer. De anderen waren er niet tegen, maar stimuleerden het ook niet. Eén van de redenen hiervoor kan zijn dat het diensthoofd geen goed idee heeft over hoe een dergelijke opleiding nuttig kan zijn voor de organisatie. Zowat alle diensthoofden gingen akkoord met de inschrijving van de ambtenaar, maar geen enkele volgde actief zijn werknemer in het leerproces op. Collega's waren in de meerderheid van de gevallen niet op de hoogte. Eén persoon wilde haar opleiding actief gebruiken, maar kreeg hiervoor geen kansen toegewezen door haar diensthoofd, terwijl een ander heel wat kansen kreeg, maar de opleiding niet gebruikte om de nieuwe jobinhoud te vervullen. 50% van de respondenten noemde zijn organisatie conservatief, en niemand had het gevoel dat er actief stappen werden gezet om transfer te laten plaatsvinden.

Afsluitend kan er gesteld worden dat een aantal transferbevorderende factoren afwezig zijn. Ten eerste: het feit dat respondenten toestemming krijgen om toe te treden, zonder een visie op competentieontwikkeling als een deel van het organisationeel functioneren, en zonder te weten wat ze van de opleiding kunnen verwachten, wil zeggen dat hun inschrijving gebaseerd was op interesse en nut, maar enkel als een perceptie en niet als een vastgestelde actuele organisationele behoefte. Ten tweede: MOB kan de kloof tussen theorie en praktijk niet dichten, onder meer door het feit dat de ambtenaren die in de opleiding zitten, zowel van het Vlaamse, van het federale als van het lokale niveau komen. Dat betekent dat als voorbeelden en cases van het Vlaamse niveau meest gebruikt worden, dat de deelnemers van het federale en het lokale niveau een grote vertaalslag naar de werkvloer moeten maken. Ten derde: het transferklimaat is passief. De meeste organisaties hebben er geen probleem mee dat werknemers in hun programma's instromen, maar daar lijkt hun bijdrage te stoppen. Eens het programma is afgelopen, lijken de meeste werknemers gewoon verder te doen met hun werk. Transfer op zich is geen probleem, maar het wordt niet gestimuleerd of verwacht. Van jobinhoud veranderen is bovendien meer uitzondering dan regel.

Hierdoor kan er alleen maar geconcludeerd worden dat er geen optimaal niveau van transfer bereikt wordt. De transfer die wel bereikt wordt is eerder vaag van aard. Terugkoppeland aan het theoretisch kader van het onderzoek, kan men zich de vraag stellen of ‘gebruik’ hier betrekking heeft op kennisgebaseerd, probleemoplossend, *enlightenment*, politiek, strategisch of interactief gebruik? De data suggereren dat transfer beperkt is tot een kennisgebaseerd, interactief of politiek type. Een hoger niveau van transfer zou echter probleemoplossend of *enlightenment* zijn. Het verdere verloop van het onderzoek dient hier meer duidelijkheid over te brengen.

2.1.4 Conclusie van de kwalitatieve test

De belangrijkste doelstelling van deze interviews was om na te gaan of de LTSI gebruikt kan worden in een Belgische administratieve context, en om te weten te komen welke factoren aanwezig of afwezig lijken in de Belgische publieke sector. Bovenstaande resultaten laten blijken dat deze factoren bijzonder relevante informatie opleveren over de transfer van dergelijke opleidingen in een federale context. Dit gegeven laat reeds toe om te besluiten verder te werken met de LTSI. Men kan zich wel de vraag stellen of iedere factor in de survey dient te worden opgenomen. Zo is het bijvoorbeeld in de Belgische federale context niet mogelijk om een premie te krijgen ten gevolge van transfer. Dat impliceert dat hierover een vraag stellen in het kader van de survey zinloos lijkt. Maar het ontbreken van die factor heeft echter wel een belangrijk informatiegehalte, omdat het een impact heeft op de motivatie van het individu om te transfereren. De afwezigheid van een factor is dus op zich al een belangrijk resultaat. Als enkel die factoren worden opgenomen die zichtbaar en herkenbaar aanwezig zijn, dan kan de balans naar transfer positiever overhellen dan het in realiteit is. Daarom wordt er besloten om alle factoren te behouden.

2.2. Vertaling en ontwerp van het instrument

Voor het onderzoek van start ging was er een Nederlandstalige en een Franstalige versie van de LTSI voorhanden. Bij nader inzien leek de Nederlandstalige versie ten opzichte van de originele Engelstalige versie geen degelijke vertaling te zijn. Daarom werd er gekozen om het instrument nog eens te vertalen via ‘*forward translation*’ (Chen: 2003). Het principe is hierbij dat twee onderzoekers, onafhankelijk van elkaar, de LTSI vertalen. De twee vertalingen werden vergeleken, item per item. Bij discussie werd de eerste Nederlandstalige versie erbij genomen, zodat er drie verschillende opties naast elkaar konden worden gelegd. Op basis van deze vergelijking werd, bij consensus, de meest toepasselijke vertaling geselecteerd.

Vervolgens werd de Nederlandstalige versie in het Frans vertaald door de tweetalige onderzoeker. Deze vertaling werd vervolgens nog eens gecontroleerd en verbeterd door een andere onafhankelijke Franstalige onderzoeker (het betreft hier Steve Troupin, Franstalig wetenschappelijk medewerker van het Instituut voor de Overheid). De versies die op dat moment voorhanden lagen werden vervolgens ‘PUMP-specifiek’ gemaakt. Het was duidelijk dat sommige items voor deze case nog steeds niet helemaal in orde waren. Daarom werd er gekozen om alle items nogmaals te controleren en na te gaan of ze wel realistisch waren in het perspectief van PUMP. Op die manier werd de vragenlijst zo dicht mogelijk gehouden tegen die van de LTSI, met een adequate vertaling, maar werden de items, indien nodig, aangepast om ze te laten aansluiten bij de case. Dat zorgt ervoor dat de geldigheid van het instrument zelf misschien werd aangetast, maar een geldig instrument dat te ver staat van de realiteit heeft op zich erg weinig nut. Op basis hiervan was de eerste versie van de vragenlijst een feit.

2.3. Pre-test van de vragenlijst

De vragenlijst werd op voorhand getest bij een aantal deelnemers. Van iedere generatie werd er een persoon geselecteerd die de eerste versie mocht invullen in aanwezigheid van de onderzoeker. De opdracht hierbij was om commentaren te formuleren bij de items en om na te gaan of iedere item wel duidelijk geformuleerd was en relevant was. Ook moest iedere respondent na afloop zeggen of de vragenlijst in zijn totaliteit niet te lang was, of er bepaalde aspecten ontbraken, of de vragenlijst geen irritatie creëerde bij de respondent. Na ieder interview werd de vragenlijst aangepast, in overeenstemming met de opmerkingen en suggesties van de respondent. De hernieuwde versie werd telkens meegenomen naar de volgende respondent. Na een vijftal interviews werd duidelijk dat de vragenlijst een optimaal niveau bereikt had, omdat de interviews die daarop volgden (nog zes in totaal) weinig extra commentaren of suggesties opleverden. In totaal werden er van de 14 geselecteerde respondenten uiteindelijk bij 11 personen de pre-test afgenomen. De doelgroep werd geselecteerd op basis van heterogeniteit: verschillende organisaties, leeftijden, ervaring, taalgroep, PUMP-generatie. De tabel hieronder geeft een zicht op de generatie, taalgroep, geslacht en organisatie.

Tabel 6.3. Overzicht respondenten kwalitatieve test

Jaar	Nederlandstalig	Sekse	Datum	Franstalig	Sekse	Datum
2001	FOD Volksgezondheid	M	1/04/2008	FOD Buitenlandse Zaken	M	28/03/2008
2002	FOD Financiën	V	27/03/2008	FOD P&O	M	9/04/2008
2003	FOD Justitie	M	 	Financiën	M	10/04/2008
2004	RVA	V	2/04/2008	FOD Binnenlandse Zaken	V	
2005	FOD Binnenlandse Zaken	M	31/03/2008	FOD Financiën	V	9/04/2008
2006	FOD Mobiliteit	V	20/03/2008	FOD Justitie	V	
2007	FOD Volksgezondheid	V	1/04/2008	RVA	M	3/04/2008

§ 3. Resultaten van de survey

De survey (zie bijlage 2) werd met de post opgestuurd naar alle afgestudeerden van het PUMP, periode 2001 – 2007. Een eerste herinnering werd opgestuurd per mail, als tweede herinnering werden alle respondenten telefonisch gecontacteerd om hen een laatste keer te vragen de survey in te vullen, indien ze dat nog niet gedaan hadden.

3.1. Beschrijvende resultaten

3.1.1 Respons

In onderstaande tabel wordt het overzicht van de respons gegeven per taalgroep en geslacht. Er zijn meer Nederlandstalige deelnemers die de vragenlijst hebben ingevuld dan Franstalige deelnemers. Er zijn 188 ingevulde vragenlijsten, wat een responsgraad is van ongeveer 62%. De tweede tabel geeft de respons per PUMP-generatie weer, opgedeeld per taalgroep.

Tabel 6.4. respons taalgroep x geslacht

		Geslacht		Totaal
		M	V	
Taalgroep	N	60	42	102
	F	45	40	85
Subtotaal		105	82	187
Missing				1
Totaal		105	82	188

Tabel 6.5. Respons generatie x taalgroep

		Taalgroep		Totaal
		N	F	
PUMP generatie	2001	15	9	24
	2002	13	9	22
	2003	9	14	23
	2004	14	15	29
	2005	13	14	27
	2006	18	7	25
	2007	21	16	37
Totaal		103	84	187
Missing				1
Totaal		103	84	188

3.1.2 Reden inschrijving

Via een open vraag werd er gepeild naar de redenen van inschrijving. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de redenen die door de respondenten worden aangehaald. Het cijfer achter iedere aangehaalde reden geeft weer hoeveel mensen dit vernoemden. In totaal hebben 183 mensen deze vraag beantwoord. Er zijn 6 redenen die veel worden aangehaald: 46 mensen wilden de opleiding volgen voor zelfontplooiing of persoonlijke verrijking. 27 personen haalden aan dat ze zich hebben ingeschreven omdat ze mee wilden werken aan de hervorming. 20 personen hebben zich ingeschreven uit carrièreoverwegingen. 22 personen schreven zich in door persoonlijke interesse. Bemerk dat er een onderscheid gemaakt is tussen ‘persoonlijke interesse’ en ‘zelfontplooiing’. Men kan immers argumenteren dat iets interessant vinden niet noodzakelijk leidt tot zelfontplooiing. 21 personen vermelden dat het een combinatie van factoren is. De andere redenen zijn eerder individuele opmerkingen. Bemerk dat er toch 5 personen zijn die expliciet aanhalen dat ze gewoon zin hadden in een sabbatjaar. Dit hoeft natuurlijk niet automatisch te betekenen dat dit negatief is voor het nut van de opleiding, maar men kan zich wel vragen stellen of dit een goede reden voor instroming is. Daarentegen zijn de meeste aangehaalde redenen wel positief voor wat transfer betreft: zelfontplooiing, meewerken aan de hervorming, carrière,... impliceren normaliter een of andere vorm van transfer.

Tabel 6.6. Redenen inschrijving

Zelfontplooiing/persoonlijke verrijking/blik verruimen	46
Meewerken aan de hervorming	27
Persoonlijke interesse	22
Combinatie van factoren (carrière, meedoen aan hervorming, interesse,...)	21
Carrière ontwikkelen	20
Managementervaring/managementkennis opdoen en/of verdiepen	13
Toegevoegde waarde aan mijn huidige job	10
Netwerking	5
Zin in een sabbatjaar	5
De uitdaging	3
Opleiding van hoog niveau hebben	3
Door een overschot aan tijd de kans om een opleiding te volgen	1
Gebeten door HRM	1
Kans om bij te leren tijdens het werk	1
Kijken of mijn chef me wil houden of niet	1
Omdat ik sinds lange tijd geen opleiding meer had gehad	1
Op verzoek van mijn chef	1
Stage in het buitenland	1
Was de enige opleiding binnen OFO die de moeite was	1
Totaal	183

3.1.3 Contact met andere pumbers

Eén van de doelstellingen van PUMP was het creëren van een inter- en intraorganisationeel netwerk van federale ambtenaren. In de vragenlijst werd er gepeild naar de mate waarin PUMPers aangeven nog contact te hebben met elkaar. De tabel geeft aan dat de meerderheid minstens ‘soms’ contact heeft. Daarentegen zijn er wel 40 personen of 21% die zeggen ‘zelden’ contact te hebben. Mensen die helemaal geen contact hebben zijn eerder een uitzondering.

Tabel 6.7. Contact

	Frequentie	Percentage
Nooit	5	2,7
Zelden	40	21,3
Soms	80	42,6
Regelmatig	45	23,9
Vaak	6	3,2
Subtotaal	176	93,6
Missing	12	6,4
Totaal	188	100,0

De repondenten werden ook gevraagd aan te geven met wie ze het meest contact hebben: met PUMPers uit andere organisaties, uit hun eigen jaar, of uit hun eigen organisatie? Hieruit

blijkt dat het meeste contact met de PUMPers gebeurt met mensen van de eigen PUMP-generatie, nl. 53.7%. Het minst contact heeft men met PUMPers uit andere organisaties, nl. 56,9%. De tussencategorie is het contact met PUMPers uit de eigen organisatie (41,5%). Nu dient er wel opgemerkt te worden dat de kans reëel is dat contact met PUMPers van het eigen jaar voornamelijk contact is met PUMPers uit een andere organisatie. Gelet op het feit dat er in iedere generatie een grote variëteit is aan organisaties, kan dat wellicht ook moeilijk anders. Maar dan nog blijft het beperkt tot het eigen jaar. In die zin lijkt er minder sprake te zijn van netwerking tussen PUMPers uit andere organisaties en van andere generaties. Vanuit de universiteiten is er meermaals een poging ondernomen om ‘alumni-activiteiten’ te organiseren. Deze initiatieven zijn over het algemeen weinig succesvol en werden omwille van die reden dan ook niet meer opgenomen. Een uitzondering hierop is misschien wel de aanwezigheid van alumni bij de officiële opening van het programma. Er kan gesteld worden dat de opkomst hier redelijk is.

Tabel 6.8. Contact met PUMPers

	Contact met PUMPers uit andere organisaties		Contact met PUMPers van het eigen jaar		Contact met PUMPers van de eigen organisatie	
	Frequentie	Percentage	Frequentie	Percentage	Frequentie	Percentage
Minst	107	56,9	18	9,6	37	19,7
Minder	23	12,2	53	28,2	78	41,5
Meest	25	13,3	101	53,7	44	23,4
Totaal	155	82,4	172	91,5	159	84,6
Missing	33	17,6	16	8,5	29	15,4
Totaal	188	100,0	188	100,0	188	100,0

3.1.4 Werksituatie

Gelet op het feit dat er binnen de organisaties de perceptie heerst dat PUMPers na de opleiding onmiddellijk de neiging hebben om van werksituatie te veranderen, wordt er in onderstaande tabel nagegaan wat de PUMPers hier zelf over zeggen. De tabel geeft een overzicht per PUMP-generatie onderverdeeld in drie categorieën: zij die niet veranderd zijn, zij die veranderd zijn van organisatie en zij die binnen de organisatie van dienst of job zijn veranderd. In de tabel worden er per jaar drie cijfers gegeven. De eerste lijn is het absolute aantal, de tweede lijn is de rijpercentage, de derde lijn de kolompercentage.

Tabel 6.9. Werksituatie wijziging

	Veranderd van organisatie		Veranderd van dienst of job binnen dezelfde organisatie		Geen wijziging		Totaal
	N	F	N	F	N	F	
2001	5 22,7% 21,7%	5 22,7% 31,3%	7 31,8% 13,7%	4 18,2% 10,8%	1 4,5% 3,7%	0 0,0% 0,0%	22
2002	3 13,6% 12,0%	1 4,5% 6,3%	9 40,9% 17,6%	6 27,2% 16,2%	1 4,5% 3,7%	2 9,0% 6,2%	22
2003	2 8,7% 8,7%	2 8,7% 12,5%	7 30,4% 13,7%	7 30,4% 18,9%	0 0,0% 0,0%	5 21,7% 15,6%	23
2004	1 3,4% 4,3%	4 13,8% 25%	10 34,5% 19,6%	6 20,7% 16,2%	3 10,3% 11,1%	5 17,2% 15,6%	29
2005	4 14,2% 17,4%	1 3,7% 6,3%	6 22,2% 11,8%	7 25,9% 18,9%	3 11,1% 11,1%	6 22,2% 18,8%	27
2006	5 20,0% 21,7%	1 4,0% 6,3%	8 32,0% 15,7%	3 12,0% 8,1%	5 20,0% 18,5%	3 12,0% 9,4%	25
2007	3 8,1% 13,0%	1 2,7% 6,3%	4 10,8% 7,8%	4 10,8% 10,8%	14 37,8% 51,9%	11 29,7% 34,4%	37
Missing	0 0,0% 0,0%	1 100% 6,3%	0 0,0% 0,0%	0 0,0% 0,0%	0 0,0% 0,0%	0 0,0% 0,0%	1
Totaal	23 12,4% 100%	16 8,6% 100%	51 27,4% 100%	37 19,9% 100%	27 14,5% 100%	32 17,2% 100%	186

Eerst en vooral is het belangrijk te bemerken dat er drie missing values zijn. Eén Franstalige ex-PUMPer geeft niet aan in welk jaar hij de opleiding gevolgd heeft. Verder zijn er twee Nederlandstalige PUMPers uit 2001 die deze informatie niet hebben opgegeven.

Wat de cijfers betreft, vallen er een aantal interessante aspecten op. In totaal is 21% van de respondenten (Nederlandstalig en Franstalig samen) van organisatie veranderd. 47% is van dienst of job veranderd binnen dezelfde organisatie. 31,7% geeft aan geen wijziging in de werksituatie te hebben gehad. Grosso modo kan er dus gesteld worden, dat sinds de deelname aan PUMP, over alle generaties heen een kleine 70% van werksituatie is veranderd, en 30% niet.

Wat de categorie betreft van de respondenten die niet veranderd zijn, valt op dat naarmate de PUMP-opleiding verder in de geschiedenis ligt, het aandeel dat verandert, mindert. Met andere woorden: in 2001 is slechts 4,5% niet van werksituatie veranderd. Jaar na jaar stijgt dit aandeel. In 2002 is dat 13,5%, in 2003 bedraagt het aandeel 21,7%, in 2004 27,5%, in 2005 33,3%, in 2006 32%, en in 2007 is 66% niet veranderd. De conclusie lijkt niet anders te zijn

dat de kans op een wijziging in werksituatie stijgt naarmate de opleiding langer achter je ligt. Opvallend is wel dat voor de generaties 2002 t.e.m. 2005 meer Franstaligen niet veranderd zijn dan Nederlandstaligen. Voor 2006 en 2007 ligt dat net omgekeerd.

Wat de categorie betreft van personen die van organisatie veranderd zijn, valt het op dat er tussen de generaties geen systematische evolutie is. Zo telt 2006 bvb. een aandeel van 24% van mensen die veranderd zijn van organisatie. De generatie van 2002 telt niet eens 20%. Wel opvallend is dat, met uitzondering van 2001, 2003 (ex aequo) en 2004 de Nederlandstaligen meer van organisatie zijn veranderd dan de Franstaligen.

De grootste categorie wijzigingen gebeurt binnen de organisatie: 47, 3% van de respondenten. Ook hier valt het op dat het voornamelijk de Nederlandstaligen zijn die meer van dienst veranderen in tegenstelling tot de Franstaligen. De verschillen in de generaties zijn op dat vlak niet zo heel groot. Enkel de deelnemers van 2007 zijn werkelijk minder van organisatie veranderd.

Deze tabel is interessant omdat er vanuit de federale overheid de perceptie bestaat dat PUMPers systematisch verdwijnen uit de organisaties. Dit blijft op basis van deze survey slechts voor een beperkte groep het geval te zijn. De grootste verschuivingen gebeuren namelijk binnen de organisaties. Dat er uiteindelijk niet zoveel mensen van organisatie veranderen wordt bevestigd door de volgende tabel. Deze tabel vergelijkt het aantal PUMPers per organisatie tijdens de opleiding en het aantal PUMPers per organisatie op het moment van de survey. Hieruit blijkt dat het aantal verschuivingen bijzonder minimaal blijft. Let wel, het gaat hier over interorganisationale en niet intra-organisationale mobiliteit.

Natuurlijk dient er wel opgemerkt te worden dat deze cijfers bekomen zijn op basis van de survey die door iets minder dan 40% van de deelnemers niet is ingevuld. Het is best mogelijk dat de werkelijkheid er anders zou uitzien als er een respons was bekomen van 100%.

Tabel 6.10. Organisatieverschuivingen

	Organisatie tijdens de opleiding			Organisatie na de opleiding, op moment van de survey		
	Taalgroep		Totaal	Taalgroep		Totaal
	N	F		N	F	
FOD Financiën	28	21	49	25	17	42
FOD Mobiliteit	4	1	5	4	2	6
FOD Justitie	16	11	27	18	12	30
FOD BiZa	8	1	9	6	1	7
FOD BuZa	2	2	4	4	3	7
FOD P&O	2	6	8	1	7	8
FOD B&B	1	0	1	1	0	1
FOD Economie	3	4	7	3	4	7
FOD Waso	2	1	3	1	1	2
FOD Kanselarij	3	1	4	4	1	5
FOD Sociale Zekerheid	5	4	9	3	4	7
FOD Volksgezondheid	4	5	9	3	7	10
POD Wetenschapsbeleid	2	1	3	2	0	2
POD Maatschappelijke Integratie	1	0	1	3	0	3
Federaal wetenschappelijke Instellingen	2	3	5	3	4	7
Sociale Parastatalen	7	4	11	5	5	10
FAVV	3	0	3	3	1	4
Andere	10	19	29	14	16	30
Totaal	103	84	187	103	85	188

3.1.5 Deelname aan projecten

Eén van de vragen van de survey peilde naar deelname aan projecten tijdens het programma en na het programma. Gelet op het feit dat één van de doelstellingen van PUMP was om een pool van potentials te creëren die mee konden worden ingezet in de modernisering van de federale overheid, is het interessant om na te gaan of de afgestudeerde deelnemers meer deelnemen aan moderniseringsprojecten na dan wel tijdens het programma. In de vragenlijst werd er nagegaan of de personen in kwestie deelnamen aan projecten, op eigen initiatief, op vraag van de organisatie, of beiden. De personen die dit niet konden specificeren lieten enkel weten of ze deelnamen aan projecten of niet. Het is dus niet zo dat de categorie ‘ja’ achteraf nog werd opgesplitst (zie tabel). Dit is een aparte categorie, naast de anderen. Onderstaande tabel geeft alvast aan dat er over het algemeen een groter aandeel deelneemt aan projecten na het programma dan tijdens of ervoor. Bovendien is er een verschil tussen 54% ‘neen’ tijdens het programma en 43% ‘neen’ na het programma. Deze cijfers doen vermoeden dat PUMP wel degelijk aanzet tot deelname aan projecten. Daarentegen valt wel op dat er nog een behoorlijk aandeel respondenten zijn die niet deelnemen aan projecten. Een t-test geeft weer

dat er inderdaad een significant verschil is tussen beide momenten. De significantiewaarde is 0.001. Dit geeft inderdaad aan dat mensen na het programma systematisch meer gaan deelnemen aan projecten dan ervoor.

Tabel 6.11. Deelname aan projecten

	Deelname aan projecten tijdens PUMP			Deelname aan projecten op moment van de survey		
	Frequentie	Percentage	Cumulatief Percentage	Frequentie	Percentage	Cumulatief percentage
Ja	39	20,7	21,0	37	19,7	21,0
Ja, op eigen initiatief	6	3,2	24,2	10	5,3	26,7
Ja, op vraag van de organisatie	20	10,6	34,9	24	12,8	40,3
Ja, op eigen initiatief en op vraag van de organisatie	19	10,1	45,2	24	12,8	54,0
Neen	102	54,3	100,0	81	43,1	100,0
Totaal	186	98,9		176	93,6	
Missing	2	1,1		12	6,4	
Totaal	188	100,0		188	100,0	

Verder is het ook interessant om na te gaan hoe de verdeling van de respondenten is over de PUMP-generaties heen. Het is best mogelijk dat de deelnemers van 2006 en 2007 minder ingeschakeld zijn in moderniseringsprojecten, gewoon omdat ze nog niet de kans hebben gehad en er een bepaalde tijd nodig is om van PUMP naar projecten over te gaan. Deze cijfers worden in onderstaande tabel getoond. In 2001 was 75% van de deelnemers niet betrokken bij projecten. Dit zou best logisch kunnen zijn, gezien de Copernicushervorming nog maar pas van start was gegaan. Daarentegen valt op dat in 2004 slechts 48% niet deelnam aan projecten op moment van deelname, en in 2006 is het aantal dat niet deelneemt aan projecten zelfs 33%. Vanuit dat perspectief kan er gesteld worden dat het aantal mensen dat deelnam aan projecten voor of op het moment van het programma, gestegen is doorheen de jaren. Enkel in 2007 is er weer bijna 65% dat niet deelnam aan projecten. Als de vergelijking met de periode op moment van de survey gemaakt wordt, dat wil dus zeggen na de opleiding, dan valt op dat er voor de edities 2001, 2002 en 2003 kleinere groepen zijn die niet deelnemen aan projecten. Met andere woorden: het programma kan voor die groepen een springplank geweest zijn om deel te nemen aan projecten. Voor de edities 2004, 2005 en 2006 blijken er eigenlijk méér afhakers te zijn. De groep respondenten die niet deelneemt aan projecten is voor die PUMP-

generaties groter dan tijdens de opleiding. Dit is een opmerkelijk resultaat, omdat men ervan zou uitgaan dat PUMP net zou aanzetten tot projectwerking. In 2007 is de tendens dan wel weer dat er méér aan projectwerking wordt gedaan na dan wel tijdens de opleiding.

Tabel 6.12. Deelname aan projecten

			PUMP generatie							
			2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	
Deelname aan projecten tijdens	Ja	Count	5	3	5	6	7	6	6	38
		Row %	13,2%	7,9%	13,2%	15,8%	18,4%	15,8%	15,8%	
		Col %	20,8%	13,6%	21,7%	20,7%	26,9%	25,0%	16,2%	
	Ja, op eigen initiatief	Count	0	0	1	3	1	1	0	6
		Row %	,0%	,0%	16,7%	50,0%	16,7%	16,7%	,0%	
		Col %	,0%	,0%	4,3%	10,3%	3,8%	4,2%	,0%	
	Ja, op vraag van de organisatie	Count	1	2	2	2	2	8	3	20
		Row %	5,0%	10,0%	10,0%	10,0%	10,0%	40,0%	15,0%	
		Col %	4,2%	9,1%	8,7%	6,9%	7,7%	33,3%	8,1%	
	Ja, op eigen initiatief en op vraag van de organisatie	Count	0	6	2	4	2	1	4	19
		Row %	,0%	31,6%	10,5%	21,1%	10,5%	5,3%	21,1%	
		Col %	,0%	27,3%	8,7%	13,8%	7,7%	4,2%	10,8%	
	Neen	Count	18	11	13	14	14	8	24	102
		Row %	17,6%	10,8%	12,7%	13,7%	13,7%	7,8%	23,5%	
		Col %	75,0%	50,0%	56,5%	48,3%	53,8%	33,3%	64,9%	
			24	22	23	29	26	24	37	185
Deelname aan projecten na	Ja	Count	3	6	8	4	2	5	9	37
		Row %	8,1%	16,2%	21,6%	10,8%	5,4%	13,5%	24,3%	
		Col %	13,6%	27,3%	34,8%	14,3%	8,3%	22,7%	26,5%	
	Ja, op eigen initiatief	Count	4	0	0	3	1	0	2	10
		Row %	40,0%	,0%	,0%	30,0%	10,0%	,0%	20,0%	
		Col %	18,2%	,0%	,0%	10,7%	4,2%	,0%	5,9%	
	Ja, op vraag van de organisatie	Count	7	4	2	2	3	2	4	24
		Row %	29,2%	16,7%	8,3%	8,3%	12,5%	8,3%	16,7%	
		Col %	31,8%	18,2%	8,7%	7,1%	12,5%	9,1%	11,8%	
	Ja, op eigen initiatief en op vraag van de organisatie	Count	3	5	3	4	3	3	3	24
		Row %	12,5%	20,8%	12,5%	16,7%	12,5%	12,5%	12,5%	
		Col %	13,6%	22,7%	13,0%	14,3%	12,5%	13,6%	8,8%	
	Neen	Count	5	7	10	15	15	12	16	80
		Row %	6,3%	8,8%	12,5%	18,8%	18,8%	15,0%	20,0%	
		Col %	22,7%	31,8%	43,5%	53,6%	62,5%	54,5%	47,1%	
			22	22	23	28	24	22	34	175

Verder is het nog interessant om na te gaan in welke mate organisaties van elkaar verschillen. Onderstaande tabel geeft het aantal betrokken en niet betrokken personen in projecten weer, per organisatie op moment van deelname en op moment van de survey. De interessante cijfers

zijn eigenlijk de cijfers van de niet-betrokkenheid bij de projecten per organisatie. Zo namen bijvoorbeeld 34 op 49 deelnemers van Financiën niet deel aan projecten tijdens de opleiding in vergelijking met 19 op 40 deelnemers op het moment van de survey. In dat opzicht lijkt FOD financiën een vooruitgang te hebben gemaakt.

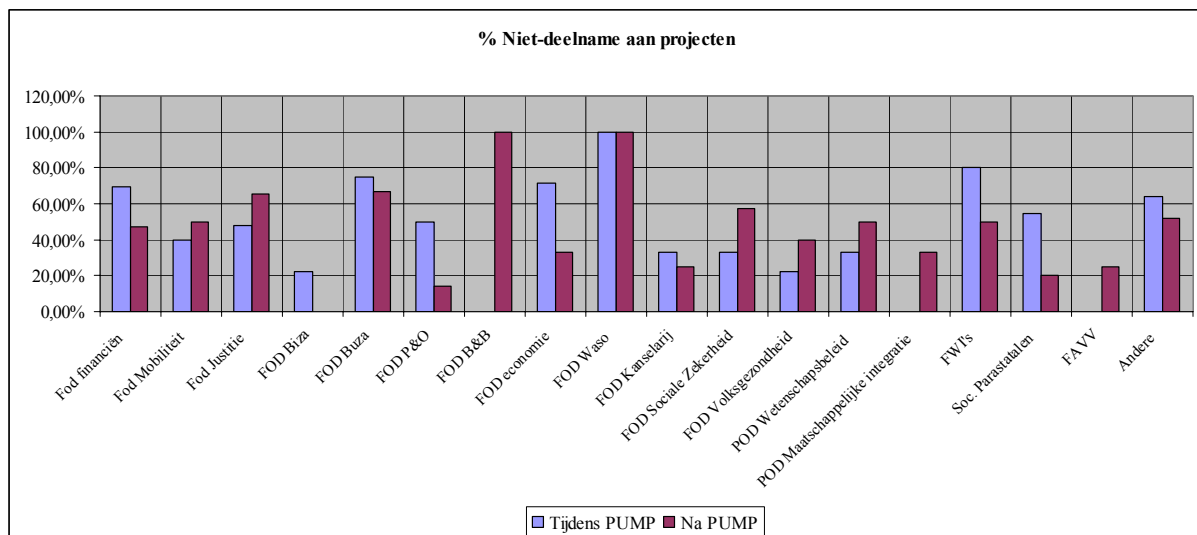
Tabel 6.13. Organisatie tijdens de opleiding vs. deelname aan projecten

Organisatie tijdens de opleiding	Deelname aan projecten tijdens de opleiding in de organisatie van toen					Tot.	Deelname aan projecten nu in de organisatie van nu					Tot.
	Ja	Ja, eigen initiatief	Ja, op vraag v.d. organisatie	Ja, eigen initiatief en op vraag v.d. organisatie	Neen		Ja	Ja, eigen initiatief	Ja, op vraag v.d. organisatie	Ja, eigen initiatief en op vraag v.d. organisatie	Neen	
FOD Financiën	6	1	4	4	34	49	9	3	4	5	19	40
FOD Mobiliteit	2	0	0	1	2	5	0	0	3	0	3	6
FOD Justitie	6	0	3	5	13	27	6	2	1	0	17	26
FOD BiZa	1	1	4	1	2	9	2	0	1	4	0	7
FOD BuZa	1	0	0	0	3	4	1	0	1	0	4	6
FOD P&O	2	0	1	1	4	8	2	1	0	3	1	7
FOD B&B	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1
FOD Economie	2	0	0	0	5	7	1	0	1	2	2	6
FOD Waso	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	2	2
FOD Kanselarij	2	0	0	0	1	3	1	0	1	1	1	4
FOD Sociale Zekerheid	4	0	0	2	3	9	1	2	0	0	4	7
FOD Volksgezondheid	2	0	2	3	2	9	2	0	3	1	4	10
POD Wetenschaps-beleid	1	0	1	0	1	3	0	0	1	0	1	2
POD Maatschappelijke Integratie	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	1	3
FWI's	1	0	0	0	4	5	1	0	0	2	3	6
Sociale Parastatalen	2	1	1	1	6	11	4	0	2	2	2	10
FAVV	1	1	1	0	0	3	0	1	1	1	1	4
Andere	5	2	2	1	18	28	7	1	5	1	15	29
Totaal	39	6	20	19	101	185	37	10	24	24	81	176

Onderstaande grafiek toont het percentage PUMP-deelnemers aan dat niet betrokken is in hun organisatie bij projecten, op moment van deelname (dit impliceert onder andere dat dat in een andere organisatie is) en op het moment dat ze de survey invullen.

Zo nam er meer dan 60% van de FOD Financiën niet deel aan projecten op moment van deelname (34/49), in vergelijking met ongeveer 45% nu. De FOD B&B bijvoorbeeld had 1 persoon die deelnam aan projecten (slechts één respondent was van B&B), wat betekent dat 0% niet deelnam. Nu neemt die persoon niet deel aan projecten, dus voor B&B betekent dat een niet-deelname van 100%, of met andere woorden: betrokkenheid aan projecten is kleiner nu dan toen. Het is wel belangrijk te blijven opmerken dat het hier gaat over kleine absolute aantallen. Deze kunnen telkens worden teruggevonden in bovenstaande tabel. Wat de grafiek betreft dient er gesteld te worden dat er per organisatie toch een groot aandeel mensen niet betrokken zijn bij projecten, wat de vraag doet rijzen of ze in hun organisatie wel optimaal worden ingezet, naar de doelstellingen die PUMP voor ogen had. Natuurlijk kan men zich hierbij ook de vraag stellen of die doelstellingen van PUMP effectief de nood van de organisatie weerspiegelen.

Figuur 6.2. % Niet-deelname aan projecten



3.1.6 Transferbevorderende impulsen vanuit de organisatie

Bij de respondenten werd via een open vraag nagegaan of de organisatie initiatieven nam naar de deelnemers van het PUMP om hen actief te betrekken in de organisatie. Zoals gesteld in het theoretische hoofdstuk van dit doctoraat, is het transferklimaat van groot belang voor het succes van transfer. De bedoeling van deze vraag is na te gaan wat de perceptie is van de respondent ten opzichte van de actieve impulsen die de organisatie naar hen stuurt. Ook hier werd er een onderscheid gemaakt tussen de organisatie waar men tewerkgesteld was tijdens

de opleiding en de huidige organisatie. Onderstaande tabellen geven achtereenvolgens de verschillende reacties weer.

Op basis van de eerste tabel vallen twee resultaten erg op: een nipte meerderheid geeft letterlijk te kennen dat er vanuit de organisatie geen of zo goed als geen beleid is naar de deelnemers van het programma toe. Het andere resultaat is dat er een aanzienlijke minderheid is die aangeeft dat ze wel werden aangesproken om te zien wat men met de opleiding kon doen of niet, maar het betreft hier wel de minderheid (22 op 117 antwoorden).

Tabel 6.14. Initiatieven van de organisatie naar ambtenaren toe op moment van deelname

Er was helemaal of zo goed als geen beleid of initiatieven vanuit de organisatie	59
PUMPers werden aangesproken met concrete voorstellen of om te zien wat ze met de opleiding konden doen binnen de organisatie	22
Aanmoedigingen om deel te nemen aan bepaalde projecten	7
Geen echte initiatieven, maar PUMP was wel een meerwaarde om te kunnen deelnemen aan projecten	6
Niet op het moment van deelname, maar wel erna	6
De organisatie vroeg om de gemaakte taken te presenteren. Meer niet.	4
Ik heb daar geen zicht op.	3
Er was zelfs niet eens of weinig interesse.	2
Er was ondersteuning voor wat de stage betreft.	2
Mijn hiërarchisch meerdere was gekant tegen mijn deelname	1
In het begin werden PUMPers aangesproken, daarna gaat ieder zijn weg	1
Niet van toepassing, wegens vertrokken uit de overheid	1
PUMP wordt meer gezien als een gunst, niet als een investering	1
PUMP was een copernicusinstrument met een slechte reputatie.	1
De eerste generaties werden aangesproken. Daarna niet meer.	1
Totaal	117

In vergelijking met de gepercipieerde impulsen van de organisatie naar de pumpers toe op het moment van deelname, is de perceptie iets anders op het moment van de survey. Het aantal mensen dat gevraagd wordt om zich in te zetten om deel te nemen aan projecten bedraagt nu 40, wat een aanzienlijke stijging is. Daarentegen dient wel gesteld te worden dat de individuele opmerkingen eerder negatief uitslaan. Kortom: het gevoel dat de organisatie niets of te weinig doet, overheerst op beide momenten, maar dat is iets minder op het moment van de survey dan op het moment van deelname.

Tabel 6.15. Initiatieven van de huidige organisatie naar de PUMPers

Geen initiatief	56
De organisatie vraagt de PUMPers om zich in te zetten in projecten, werkgroepen, brainstormvergaderingen	40
Het is nog te vroeg om dit te beoordelen (persoon of initiatieven zijn te jong)	6
De organisatie gaat ervan uit dat het initiatief bij het individu ligt.	5
PUMP wordt beschouwd als een meerwaarde, maar daarom worden ze niet extra gestimuleerd.	2
Weet niet	2
Presentatie geven van de gemaakte taken. Meer niet.	2
De buitendienst niet. Het hoofdbestuur wel.	2
Selectieve betrokkenheid van bepaalde PUMPers.	2
De organisatie maakt geen onderscheid tussen PUMPers en niet-PUMPers	1
Misschien bij de administratie, alleszins niet bij het kabinet	1
PUMPers worden aangesproken, maar velen weigeren omdat ze een extra vergoeding willen.	1
Er worden vacatures bekend gemaakt.	1
Niet meer werkzaam in de openbare sector	1
We zijn slechts met twee pumbers.	1
Totaal	123

3.1.7 Gepercipieerd nut van de opleidingsonderdelen

In de vragenlijst werd ook gepeild naar het gepercipieerd nut van de verschillende onderdelen van de opleiding. ‘Nut’ kan op deze manier beschouwd worden als een operationalisering van transfer. Kennis of een opleiding die nuttig is, impliceert dat die kennis of die opleiding een bepaalde toegevoegde waarde heeft. Die toegevoegde waarde kan tot uiting komen in het werk dan men uitvoert. En hier ligt het verband met transfer. Kennis die niet nuttig is, dus zonder toegevoegde waarde, heeft een kleinere kans om gebruikt te worden. Gezien de opleiding een verklarende variabele is, is het interessant om na te gaan of de onderdelen van het programma als nuttig beschouwd worden. Hierbij werd er een vergelijking gemaakt tussen het gepercipieerd nut van ieder onderdeel in de werksituatie die men had tijdens de opleiding, en de huidige werksituatie. De resultaten staan samengevat in onderstaande tabellen.

Tabel 6.16. Gepercipieerd nut vorige vs. huidige werksituatie

	Vorige werksituatie		Huidige werksituatie			Vorige werksituatie		Huidige werksituatie	
	Freq.	%	Freq.	%		Freq.	%	Freq.	%
Unfreezing					Visievorming				
Niet nuttig	37	19,7	34	18,1	Niet nuttig	9	4,8	9	4,8
Niet echt nuttig	43	22,9	40	21,3	Niet echt nuttig	29	15,4	18	9,6
Redelijk nuttig	52	27,7	51	27,1	Redelijk nuttig	64	34,0	48	25,5
Nuttig	36	19,1	39	20,7	Nuttig	69	36,7	74	39,4
Erg nuttig	15	8,0	20	10,6	Erg nuttig	15	8,0	37	19,7
Totaal	183	97,3	184	97,9	Totaal	186	98,9	186	98,9
Missing	5	2,7	4	2,1	Missing	2	1,1	2	1,1
Totaal	188	100,0	188	100,0	Totaal	188	100,0	188	100,0

Tabel 6.17. Gepercipieerd nut vorige vs. huidige werksituatie

Stage	Vorige werksituatie		Huidige werksituatie		Integratie-oefening	Vorige werksituatie		Huidige werksituatie	
	Freq.	%	Freq.	%		Freq.	%	Freq.	%
Niet nuttig	10	5,3	12	6,4	Niet nuttig	23	12,2	24	12,8
Niet echt nuttig	24	12,8	16	8,5	Niet echt nuttig	35	18,6	30	16,0
Redelijk nuttig	42	22,3	41	21,8	Redelijk nuttig	51	27,1	45	23,9
Nuttig	50	26,6	55	29,3	Nuttig	57	30,3	63	33,5
Erg nuttig	60	31,9	61	32,4	Erg nuttig	18	9,6	21	11,2
Totaal	186	98,9	185	98,4	Totaal	184	97,9	183	97,3
Missing	2	1,1	3	1,6	Missing	4	2,1	5	2,7
Totaal	188	100,0	188	100,0	Totaal	188	100,0	188	100,0

Tabel 6.18. Gepercipieerd nut vorige vs. huidige werksituatie

Adviesopdracht	Vorige werksituatie		Huidige werksituatie	
	Freq.	%	Freq.	%
Niet nuttig	23	12,2	23	12,2
Niet echt nuttig	42	22,3	32	17,0
Redelijk nuttig	49	26,1	37	19,7
Nuttig	40	21,3	53	28,2
Erg nuttig	33	17,6	41	21,8
Totaal	187	99,5	186	98,9
Missing	1	,5	2	1,1
Totaal	188	100,0	188	100,0

Zoals uit de tabellen blijkt is het gepercipieerde nut voor iedere fase van PUMP positief te beschouwen, zeker voor de fase visievorming en de stage. Voor sommige fasen is er een kleiner aandeel in de categorie ‘niet echt nuttig’ in de huidige werksituatie dan in de vorige werksituatie. Merk op dat zij die niet van werksituatie veranderden tweemaal dezelfde score hebben gegeven. Algemeen beschouwd, kan er gesteld worden dat dit redelijk positieve transfer indicaties zijn.

Naast de gesloten antwoordcategorieën hebben de respondenten de gelegenheid om commentaar toe te voegen bij de verschillende onderdelen van de opleiding. Deze opmerkingen staan gebundeld in onderstaande tabel. Over het algemeen werd er niet heel veel genoteerd bij deze open vragen, maar het levert wat extra inzicht op. Het cijfer tussen haakjes geeft aan hoe dikwijls dezelfde opmerking werd gemaakt. Bemerkt dat er veel opmerkingen zijn die geformuleerd werden door slechts één individu. Het nut wordt bovendien voornamelijk aangehaald voor het huidige werk, wat doet vermoeden dat men het huidige nut

beter kan inschatten dan het nut voor een vorige werksituatie. De reacties zijn over het algemeen positief.

Tabel 6.19. Commentaren open vragen bij de opleidingsonderdelen

	Leerrijk/nuttig huidig werk	Leerrijk/nuttig vorig werk
Unfreezing	<ul style="list-style-type: none"> - Leren over groepswerking; eigen persoonlijkheid leren kennen - Nuttig binnen de opleiding om groepsvorming te bevorderen - De middeltjes om een team te creëren... zeer goed - Managementaspecten - Zeer goede groepstherapie - Zeer nuttig in eender welke job 	- Leerrijk
Visievorming	<ul style="list-style-type: none"> - Vooral nuttig voor het verruimen van de eigen interesses & achtergronden - Veranderingsmanagement als onderdeel is erg nuttig (3) - Helicopterview! - Financieel overheidsmanagement en overheid in het algemeen - Ex-cathedra onderdelen - Soms is de visievorming te oppervlakkig - Algemene bagage, moeilijk om de vinger erop te leggen - Nuttig - BSC & budget- en beheerscontrole (2) - Goed inzicht in de algemene werking - Goede situering van problemen - Strategisch management zeer nuttig - Bijzonder nuttige fase (5) 	
Stage	<ul style="list-style-type: none"> - Erg nuttig (24) - Kan het onmiddellijk toepassen in mijn huidige job (5) - Kan het gebruiken binnen mijn job, maar hogere echelons blokken het af - <i>Niet nuttig voor het huidige werk</i> - Zeer interessant, maar nooit bruikbaar op het werk, hoewel het in het takenpakket van de dienst staat 	- Leerrijk
Integratieoefening	<ul style="list-style-type: none"> - Nuttig (4) - <i>Nuttig, maar niet voor het huidige werk</i> 	
Organisatie-analyse	<ul style="list-style-type: none"> - Kristische kijk vanuit een pump-onderdeel op de werking van de eigen organisatie 	
Adviesopdracht	<ul style="list-style-type: none"> - Nuttig (14) - Maakt veel dingen concreet - Was nuttig omdat ik daar de leiding heb genomen, wat me zelfvertrouwen gegeven heeft - Goede ervaring, maar niet top - <i>Niet nuttig voor het werk</i> 	- Nuttig en leerrijk

3.1.8 Functie

In de survey werd gevraagd om telkens aan te geven welke functie de deelnemers hadden op het moment van deelname en de functie die ze nu hebben. De bedoeling is voornamelijk om te weten te komen of ze nu meer een leidinggevende functie opnemen dan vroeger. Onderstaande tabel geeft de vergelijking weer. De cijfers zijn alvast sprekend: er zijn niet méér leidinggevendenden na de opleiding dan ervoor. Dit roept natuurlijke een aantal vragen op. Ten eerste kan men zich afvragen wat de waarde is van een managementopleiding als na de

opleiding afgestudeerden niet sneller leidinggevende worden. Dat kan te maken hebben met de opleiding zelf, met de deelnemer of met de organisatie. Het gebrek van een structurele koppeling met een carrièrepad komt hier bovendien duidelijk tot uiting. Een tweede bedenking is dat dit een indicatie is dat de opleiding zelf voornamelijk inspeelt op de opbouw van expertise en het inzetten van die expertise in allerlei projecten binnen de overheid. Met andere woorden: deze managementopleiding lijkt voornamelijk effecten te genereren op de inhoud van het werk en niet op de positie binnen de organisatie. Kan er dan gesteld worden dat dit een managementopleiding is? Een derde vraag die men zich kan stellen is wat de functie is van deze opleiding naast andere elementen in het carrièrepad van een individu. Het spreekt voor zich dat een opleiding alleen niet voldoende is om door te kunnen groeien. Dat betekent dat andere elementen moeten worden uitgebouwd binnen de organisatie om dat effect te kunnen genereren. Maar dat is blijkbaar niet het geval.

Tabel 6.20. Leidinggevende functie

	Tijdens de opleiding		Na de opleiding	
	Freq.	%	Freq.	%
Leidinggevend	87	46,3	87	46,3
Niet leidinggevend	100	53,2	88	46,8
Subtotaal	187	99,5	175	93,1
Missing	1	,5	13	6,9
Totaal	188	100	188	100

3.1.9 Conclusie

Op basis van de eerste beschrijvende resultaten kunnen alvast een aantal conclusies worden getrokken.

Bekeken vanuit de inputzijde, gedefinieerd in het theoretisch kader, kan er alvast gesteld worden dat de redenen om toe te treden overeenkomen met de doelstellingen van de opleiding: blikverruiming, carrièreperspectieven en deelname aan de modernisering van de federale overheid zijn de drie meest geciteerde redenen.

De outputzijde levert daarentegen niet alle gewenste resultaten op. Ten eerste blijkt het netwerk van PUMPers niet optimaal te functioneren, in die zin dat er niet echt sprake is van contacten tussen verschillende generaties. Ten tweede halen de deelnemers aan dat er vanuit de organisaties bijzonder weinig actieve impulsen worden gegeven om hen in te schakelen in moderniseringsprojecten. Dit gebeurt iets meer na de opleiding, maar er is hier nog veel

ruimte voor verbetering vatbaar. Dit gegeven wordt bevestigd door de cijfers die betrekking hebben op de deelname aan projecten: ook hier blijken er veel afgestudeerde deelnemers nog niet te zijn ingeschakeld. Ten derde ziet het ernaar uit dat de reputatie van PUMP niet overeenkomt met de werkelijkheid wat betreft de wijziging van werksituatie. Die wijzigingen gebeuren veel, maar meer binnen dezelfde organisatie. Het is niet zo dat de deelnemers systematisch verdwijnen uit de organisatie die hen gestuurd heeft, nadat ze de opleiding gevolgd hebben. Ten vierde is het niet zo dat PUMP lijkt te zorgen voor meer leidinggevenden.

De throughputfase, oftewel de opleiding zelf, lijkt wel goed beoordeeld te worden, gelet op het feit dat de deelnemers aangeven dat de verschillende onderdelen nuttig zijn, zowel voor hun vorige als voor hun huidige werksituatie. In dat opzicht kan er al gesteld worden dat de transfer van deze opleiding sowieso een vorm van *far transfer* is, omdat de opleiding blijkbaar van nut is in verschillende werksituaties. Zelfs als deze situaties niet erg van elkaar verschillen, dan wil dat nog zeggen dat de kennis die wordt meegegeven via de opleiding op zich voldoende 'breed' is om in een groter gamma aan situaties toegepast te worden.

3.2. Enkele significantietesten

Op basis van bovenstaande beschrijvende statistieken worden enkele significantietesten uitgevoerd om te zien of er een onderscheid gemaakt kan worden tussen bepaalde groepen. Meer concreet zal er hier onderzocht worden of er significante verschillen zijn tussen taalgroepen, pump-generaties en geslacht voor wat betreft: wijzigingen in de werksituatie, het verschil tussen functies (toen en nu), deelname aan projecten (vroeger en nu), contact met PUMP'ers en het nut van onderdelen van de opleiding.

3.2.1 Significantie met geslacht

Om significantie te testen tussen twee categorische variabelen of tussen een categorische en een ordinale, is de Chi-kwadraattest de meest aangewezen test. Het idee hierbij is de geobserveerde frequenties te vergelijken met de frequenties die je bij toeval zou verwachten (Field: 2006). De Pearson' Chikwadraattest wordt dus m.b.v. SPSS berekend om na te gaan of geslacht significant correleert met 'wijziging in de werksituatie', 'leidinggevende functie' en 'deelname aan projecten', de 'onderdelen van de opleiding' en het 'contact met andere PUMPers'.

Op dat vlak kan er gesteld worden dat mannen of vrouwen niet systematisch meer of minder van werksituatie veranderd zijn ($p = 0.906$), niet meer of minder een leidinggevende functie

hebben ($p = 0.98$) of niet meer of minder deelnemen aan projecten (0.579). Concreet betekent dit dat eventuele geobserveerde verschillen tussen mannen en vrouwen eerder te wijten zijn aan het toeval dan aan één of andere systematiek. Ook met contact werd er geen systematisch verband gevonden. Ook is het niet zo dat mannen en vrouwen systematisch bepaalde onderwijsonderdelen nuttiger vinden. Vanuit dat opzicht kan deze groep als één worden beschouwd.

3.2.2 Significantie met taalgroep

Wat taalgroep betreft, is er een significant verband gevonden met deelname aan projecten na de opleiding en deelname aan projecten tijdens de opleiding. De Chikwadraatwaarden hebben telkens een significantieniveau van respectievelijk 0.03 en 0.01. Men gaat ervan uit dat indien de p -waarde kleiner is dan 0.05 er een significant verband is. De relaties tussen beiden zijn echter telkens klein, nl. 0.145 en -0.05. Beide wijzen erop dat Franstaligen systematisch minder betrokken zijn bij moderniseringsprojecten, i.t.t. Nederlandstaligen.

Franstaligen hebben bovendien meer contact met PUMPers uit andere organisaties ($p = 0.001$ en $r = 0.266$). Daarnaast hebben Nederlandstaligen meer contact met PUMPers uit het eigen jaar én met PUMPers uit de eigen organisatie. De χ^2 - waarden hebben respectievelijk een significantieniveau van 0.002 met $r = -0.244$ en 0.030 met $r = -0.197$.

Het laatste significant verband dat gevonden werd is dat de Franstaligen blijkbaar de unfreezing systematisch interessanter vinden dan de Nederlandstaligen. Het significantieniveau is 0.015 met $r = 0.220$.

3.2.3 Significantie met PUMP-generatie

Zoals te verwachten was, blijkt er een significant verband te zijn tussen het jaar waarin men PUMP gevolgd heeft en het veranderen van werksituatie: de p -waarde is 0.000 met een verband van 0.42: hoe langer geleden men de opleiding gevolgd heeft, hoe meer men van werksituatie veranderd is, wat logisch lijkt. De beschrijvende statistieken maakten dit reeds duidelijk. Natuurlijk wijst dit niet noodzakelijk op een causaal verband.

Een tweede gevonden verband is dat personen die uit een oudere PUMP-editie komen, systematisch minder deelnamen aan projecten tijdens hun opleiding. Dit lijkt, gezien het feit dat de Copernicushervorming pas van start was gegaan, logisch te zijn. Dit werd ook reeds in de beschrijvende statistieken opgemerkt. De p -waarde = 0.042, $r = -0.051$.

Hoe recenter men PUMP gevolgd heeft, hoe leerrijker én nuttiger men de integratieoefening/organisatie-analyse vond. Dit heeft wellicht te maken met het feit dat de

ROI van de organisatie-analyse hoger wordt ingeschat: p-waarde = 0.024 (leerrijk) met $r = 0.060$ en p-waarde = 0.041 (nut) met $r = 0.150$.

3.2.4 Besluit

De significantietesten zeggen eigenlijk niet veel meer dan wat reeds vermoed werd op basis van de beschrijvende statistieken. Veel conclusies kunnen hier dan ook niet uit getrokken worden. Bovendien moet men ervan bewust zijn dat de significante verbanden over het algemeen lage correlaties hebben, wat dus betekent dat het verband, ook al is het significant, niet sterk is.

3.3. Factoranalyses

Op basis van de survey werden een aantal factoranalyses uitgevoerd. De analyses hebben twee algemene doelstellingen: ten eerste nagaan of de factoren waarop de LTSI gebaseerd is, kunnen worden teruggevonden in dit onderzoek. Ten tweede onderzoeken of er een structuur kan worden gevonden die gebruikt kan worden in meervoudige regressieanalyses. Zowel exploratieve als confirmatorische factoranalyses werden uitgevoerd.

3.3.1 Eerste exploratieve factoranalyses

3.3.1.1 Exploratieve factoranalyse met enkel de LTSI-factoren

De exploratieve factoranalyses hebben tot doel na te gaan in welke mate de LTSI-factoren kunnen worden teruggevonden en of er een factorstructuur kan gevonden worden in de niet-LTSI-factoren. Met andere woorden werden er in eerste instantie twee exploratieve factoranalyses uitgevoerd. Methodologisch is dit interessant omdat dit kan duidelijk maken of het instrument ook voor deze opleiding in een dergelijke context gebruikt kan worden. Voor de regressieanalyses achteraf spreekt het voor zich dat er gewerkt zal moeten worden met de resultaten van één exploratieve factoranalyse waarin alle variabelen aanwezig zijn.

De eerste factoranalyse had dus betrekking op alle items (60 in totaal) die afkomstig zijn uit de originele LTSI. Deze analyses werden uitgevoerd met SPSS. SPSS werd gevraagd de *missing values* te veranderen door gemiddelden, omdat het aantal respondenten sowieso al redelijk klein is en er teveel data verloren zou gaan indien men *listwise* of *pairwise* zou verwijderen. De extractiemethode was principale component analyse met een *direct oblique* rotatiemethode, waarbij de factorladingen kleiner dan .40 werden verwijderd. Deze rotatiemethode is verantwoord, omdat er vanuit het theoretisch model kan worden

verondersteld dat de factoren met elkaar correleren (Field: 2006; Ho: 2006). Principale component analyse heeft expliciet tot doel een minimum aantal factoren terug te vinden die de originele dataset kunnen vertegenwoordigen (Ho: 2006). Dus ook deze methode is hier verantwoord. Enkel factoren met een eigenvalue groter dan 1 werden geselecteerd. Traditioneel worden enkel deze waarden als significant beschouwd. De eigenvalue is:

“a *ratio* between the common (shared) variance and the specific (unique) variance explained by a specific factor extracted. The rationale for using the eigenvalue criterion is that the amount of common variance explained by an extracted factor should be at least equal to the variance explained by a single variable if that factor is to be retained for interpretation. An eigenvalue greater than 1 indicates that more common variance than unique variance is explained by the factor” (Ho: 2006).

Uit de eerste analyse valt onmiddellijk op dat een zuivere structuur zoals de LTSI vooropstelt niet bekomen kan worden. Dit omdat bepaalde variabelen die inhoudelijk aansluiten bij elkaar samen clusteren onder een bepaalde factor. Daarom werd er bij de data-analyse inductief gewerkt: variabelen die in de LTSI onder dezelfde factor zitten, werden systematisch toegevoegd aan het model, zodanig dat bepaalde problemen met specifieke variabelen onmiddellijk konden worden opgespoord en een zo goed mogelijke factorstructuur kon worden bekomen.

Het uiteindelijke resultaat levert een factorstructuur op met 12 factoren waarvan de items een minimum factorlading van 0.397 hebben, wat goed is. In totaal werden er 12 items verwijderd. De gedefinieerde factoren zijn de volgende:

- Factor 1: interesse van de leidinggevende om PUMP te gebruiken in de organisatie;
- Factor 2: de mate waarin PUMP aansluit bij de praktijk;
- Factor 3: geloof in de eigen capaciteiten om kennis toe te passen (*self-efficacy*);
- Factor 4: de mate waarin men in de organisatie niet openstaat voor verandering (met of zonder PUMP);
- Factor 5: de mate waarin men voorbereid is op de opleiding;
- Factor 6: steun van collega's op het werk om PUMP te volgen en te gebruiken;
- Factor 7: de mate waarin men in de organisatie niet aanvaardt dat PUMP onbenut blijft;
- Factor 8: motivatie die men heeft om PUMP te transfereren;

- Factor 9: kansen die men in de organisatie krijgt om PUMP te gebruiken of te valoriseren;
- Factor 10: mate waarin men tijd en ruimte heeft om PUMP te gebruiken;
- Factor 11: mate waarin men in de organisatie oog heeft voor goede prestaties;
- Factor 12: eigen geloof dat opleidingen kunnen leiden tot verbeteringen in de job.

De factorstructuur kan in onderstaande tabel worden teruggevonden. Zoals blijkt, zijn in deze tabel de crossladingen niet weergegeven. De reden hiervoor is dat er met deze factoren niet wordt verder gewerkt. Het is enkel de bedoeling na te gaan welke optimale factorstructuur op het eerst zicht wordt bekomen. In de uiteindelijke factorstructuur zullen ook de items worden meegegeven.

Tabel 6.21 Patroonmatrix LTSI-items

	Factor											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Managersupport4 Managersupport1 Managersupport3 Managersanctions2 Managersupport5 Managersupport2	,788 ,705 ,676 -,643 ,635 ,631	Interesse en algemene steun vanuit de hiërarchie naar het gebruik van PUMP in de organisatie.										
Design2 Design3 Design1 Design4 Contentvalidity4 Contentvalidity2 Contentvalidity1		,817 ,764 ,758 ,757 ,712 ,506 ,446	De mate waarin de opleiding tegemoet komt aan de praktijk.									
Self-efficacy2 Self-efficacy1 Self-efficacy3			-,933 -,929 -,572	Geloof in de eigen capaciteiten								
Personalcapacity2 Managersanctions1 Managersanctions3 Resistance3 Resistance5				,657 ,592 ,514 ,467 ,434	De mate waarin de organisatie niet open staat voor verandering (met of zonder PUMP)							
Readiness2 Readiness1 Readiness3 Readiness4					,832 ,823 ,756 ,740	De mate waarin iemand voorbereid is om toe te treden tot het programma						
Peersupport2 Peersupport3 Peersupport4						-,822 -,819 -,816	Steun van collega's op het werk om PUMP te volgen en achteraf te gebruiken					

Peersupport1									
Personalnegative2									
Personalnegative3									
Personalnegative1									
Personalnegative4									
Motivation4									
Motivation3									
Motivation1									
Opportunity2									
Opportunity1									
Opportunity3									
Personalcapacity3									
Personalcapacity1									
Performance3									
Performance1									
Performance2									
Performance4									
Feedback2									
Effort1									
Effort3									

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.
a Rotation converged in 22 iterations

De KMO *measure of sampling adequacy* zoals aangegeven in onderstaande tabel gaf een waarde van 0.859 en *Bartlett's test of sphericity* bevestigde een significantieniveau kleiner dan 0.001. De KMO-waarde is een indicatie die aantoont of het verantwoord is een factoranalyse uit te voeren. Deze waarde geeft de ratio weer van de gekwadraterde correlatie tussen variabelen op de gekwadraterde partiële correlatie tussen variabelen. De waarde varieert van 0 tot 1, waarbij 1 aangeeft dat er een patroon van correlaties is dat relatief compact is en waarbij de factoranalyse aparte en betrouwbare factoren vertoont (Field: 2006). De waarde moet groter zijn dan 0.5, wat in deze analyse zeker het geval is (Field: 2006). Bartlett's test gaat na of de populatie correlatie matrix overeenkomt met een identiteitsmatrix (een matrix waarbij de diagonalen gelijk zijn aan 1 en de niet-diagonalen 0 zijn). Als dat het geval is, wil dat zeggen dat de variabelen slecht correleren met de andere variabelen. Met anderen woorden betekent dat de variabelen onafhankelijk van elkaar zijn. Bij exploratieve factoranalyse wordt er net gezocht naar patronen en correlaties tussen variabelen, zodanig dat clusters kunnen worden gedetecteerd (Field: 2006).

Tabel 6.22. KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,859
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5005,123
	df	1128
	Sig.	,000

Het feit dat het met deze data verantwoord is om een exploratieve factoranalyse uit te voeren wordt bovendien nog eens bevestigd door de diagonale waarden op de ‘*anti-image correlation*’ – matrix die allemaal rond de 0.8 schommelen. Deze waarden dienen groter te zijn dan 0.5 om te kunnen stellen dat de exploratieve factoranalyse verantwoord is. De diagonaal toont aan of de *sample* adequaat is voor deze analyse (Field: 2006). De totale verklaarde variantie door de 12 factoren is 69% en de gereproduceerde correlatiematrix toont aan dat er 16% niet-redundante residuen zijn met een absolute waarde groter dan 0.05. Dit is eigenlijk een samenvattende index die SPSS meegeeft en die aantoont in welke mate de geobserveerde correlatiecoëfficiënten verschillen van de voorspelde coëfficiënten in het model. Hoe kleiner deze verschillen, hoe beter het model ‘fit’. 16% is een goede statistiek, want het aantal mag niet boven de 50% komen, wat in deze analyse dus niet het geval is (Field: 2006). Bij de analyse van de Cronbach’s alfa-waarden van iedere factor, worden volgende waarden genoteerd:

Tabel 6.23. Cronbach’s alpha-waarden voor de factoren van de eerste EFA

Factor	Alpha	Factor	Alpha	Factor	Alpha
Factor 1	.661	Factor 5	.826	Factor 9	.864
Factor 2	.873	Factor 6	.864	Factor 10	.449
Factor 3	.810	Factor 7	.824	Factor 11	.852
Factor 4	.761	Factor 8	.629	Factor 12	.426

Zoals het duidelijk is in bovenstaande tabel, zijn er twee factoren die een lage Cronbach’s alpha-waarde hebben. Deze twee factoren hebben ook telkens maar twee items, wat natuurlijk een impact heeft op deze waarde. Algemeen kan er gesteld worden dat de vergelijking van deze factorstructuur met de originele LTSI-structuur positief uitslaat. De meerderheid van de inhoud wordt immers gedekt:

- ‘*Learner readiness*’, ‘*performance self-efficacy*’, ‘*motivation to transfer learning*’, ‘*transfer effort – performance expectations*’, ‘*performance – outcomes expectations*’, ‘*supervisor/manager support*’, ‘*personal – outcomes negative*’, ‘*opportunity to use learning*’ en ‘*personal capacity*’ werden teruggevonden in deze structuur.

- ‘*Feedback/performance coaching*’ en ‘*personal outcomes positive*’ werden niet teruggevonden.
- ‘*Supervisor/manager sanctions*’ werd opgesplitst en enerzijds gekoppeld met ‘*supervisor/manager support*’ en anderzijds met ‘*resistance*’.
- ‘*Content validity*’ en ‘*transfer design*’ werden samengevoegd tot één factor, wat theoretisch verantwoord is gezien beiden de transferkwaliteit van het opleidingsprogramma zelf meten.

Verder is het interessant te kijken of deze factoren significant met elkaar correleren. Zoals blijkt in volgende tabel lijkt dat degelijk het geval te zijn. Op theoretisch vlak is dat zeker niet onlogisch: zo is het bijvoorbeeld logisch dat steun van de collega’s correleert met steun van de hiërarchie. Beide factoren zeggen namelijk iets over het klimaat van de organisatie waarin men werkt. Dit is bovendien een bevestiging van de keuze van de rotatiemethode.

Tabel 6.24. Correlatiematrix LTSI-factors

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Factor 9	Factor 10	Factor 11	Factor 12
Factor 1	1											
Factor 2	,060	1										
Factor 3	-,046	-,191(**)	1									
Factor 4	-,182(*)	-,011	,034	1								
Factor 5	,115	,272(**)	-,227(**)	-,080	1							
Factor 6	-,330(**)	-,168(*)	,031	,110	-,086	1						
Factor 7	,224(**)	,054	,017	-,134	,069	-,222(**)	1					
Factor 8	,010	-,178(*)	,216(**)	-,078	-,190(**)	-,038	-,005	1				
Factor 9	,409(**)	,140	-,056	-,170(*)	,112	-,323(**)	,264(**)	-,038	1			
Factor 10	-,090	-,056	,157(*)	,042	-,128	,025	,017	,075	-,035	1		
Factor 11	,377(**)	,029	,000	-,267(**)	,037	-,301(**)	,238(**)	,062	,368(**)	,013	1	
Factor 12	-,025	-,034	,105	-,113	-,077	,007	-,046	,062	,010	,024	,028	1

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

De vraag die bij deze correlatiematrix gesteld kan worden, is of er hier sprake is van *discriminant validity* of niet, of met andere woorden: meten ieder van deze factoren wel iets anders, gelet op het feit dat sommige met elkaar significant correleren (Hatcher: 1994)? De vraag is hoe sterk de correlatie mag zijn? Om dit te weten is de meest aangewezen methode het berekenen van betrouwbaarheidsintervallen. Indien een betrouwbaarheidsinterval rond een correlatie 1 bevat, kan er geen sprake zijn van discriminante validiteit (Hatcher: 1994). Uit

onderstaande tabel wordt enkel een interval berekend rond de sterkste correlatie. De veronderstelling is dat indien er daar discriminante validiteit is, dat dat voor de andere correlaties ook zal gelden. Concreet gaat het hier over de correlatie tussen factor 1 en factor 9, die 0.409 bedraagt, op een significantieniveau van 0.01. De algemene formule voor het berekenen van betrouwbaarheidsintervallen is de volgende:

$$z' \pm z \frac{1}{\sqrt{N - 3}}$$

De eerste stap die genomen moet worden is de herleiding van 0.409 naar een z'-score. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de geijkte tabel. Er wordt een betrouwbaarheidsinterval van 99% berekend, wat een streng criterium is. Dit levert een z-score op van 2.58. De uiteindelijke berekening wordt dan: $0.4356 \pm (2.58) (0.074) = 0.2247$ en 0.6465 . Deze z-scores zijn 0.2247 en 0.6465, wat de respectievelijke ondergrens en bovengrens van de uiteindelijke interval zijn. Deze interval bevat niet de waarde 1, wat betekent dat discriminante validiteit aangetoond is, en dat iedere factor wel degelijk iets anders meet.

3.3.1.2 *Exploratieve factoranalyse met de non-LTSI-factoren*

Zoals hierboven reeds gesteld werd er eveneens een exploratieve factoranalyse uitgevoerd met de items die niet betrekking hebben op de LTSI. Deze groep variabelen probeert te meten wat de bijdrage is van PUMP in het dagdagelijkse werk en in de carrière, de nieuw verworven verantwoordelijkheden, en steun van collega PUMPers in het alledaagse werk. In totaal gaat het hier over 31 items. De eerste analyse leverde een structuur op met 5 factoren, waarbij 7 variabelen werden weggelaten. Deze vijf factoren waren:

- Gebruik van pump-inzicht in het werk;
- Steun van andere pumbers in het werk;
- Impulsen vanuit de organisatie om pump te gebruiken;
- Pump als reflectiekader;
- Nood van pump binnen de Belgische overheid.

Belangrijk was echter dat geen enkele factor verwees naar de impact van PUMP op de carrière. Daarom werd er besloten drie variabelen uit de reeks eerder verwijderde variabelen

terug toe te voegen. Dit levert een veel betere structuur op, met 6 factoren. Uiteindelijk werden er vier items weggelaten. De factorstructuur is terug te vinden in volgende tabel.

Tabel 6.25. Factorstructuur niet-LTSl-items

	Factor						
	1	2	3	4	5	6	
PUMPinzicht3	,866	Algemeen gebruik van PUMP-inzicht in het werk (alpha = .916)					
PUMPinzicht2	,839						
PUMPinzicht1	,822						
PUMPinzicht4	,734						
Organisatieinitiatief1	,672						
Bruikb1	,611						
Bruikb2	,600						
PUMPinzicht6	,588						
Organisatieinitiatief5	,520						
PUMPinzicht5	,433						
Medestudenten3							,877
Medestudenten2		,873					
Medestudenten4		,838					
Medestudenten1		,737					
Verantwtransfer1			,790	De mate waarin de organisatie actieve impulsen geeft om PUMP te gebruiken (alpha = .577)			
PUMPverantw1			,787				
Verantwtransfer2			,522				
Reflectie4	PUMP is een algemeen reflectiekader voor de toekomst (alpha = .758)			,874			
Tijd2				,786			
Organisatieinitiatief4				,511			
Reflectie3				,433			
PUMPcarriere3	PUMP helpt mij om carrière te maken (alpha = .805)				-,847		
PUMPcarrière1					-,654		
PUMPcarrière2					-,595		
PUMPverantw2					-,461		
Reflectie2	Nood van de federale overheid aan een dergelijke opleiding (alpha = .767)					,822	
Reflectie1						,781	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 13 iterations.

De eerste factor meet het algemeen gebruik van inzicht in het programma. Deze factor reflecteert eigenlijk over wat transfer van een dergelijk programma kan betekenen. De tweede factor meet de mate waarin men gesteund wordt door collega PUMPers in het werk. Gelet op de netwerkdoelstelling van PUMP is het interessant om hier data over te hebben. De derde factor heeft een lage betrouwbaarheid, maar meet in welke mate het gebruik van PUMP dan wel de verdienste is van de organisatie of van het individu. De vierde factor meet een ander mogelijk type van transfer, nl. of PUMP eerder het gebruik is van algemeen inzicht in de

vorm van een reflectiekader om de publieke sector te ondersteunen en vorm te geven voor de toekomst. In dat geval gaat het over een minder zichtbare en concrete transfer. De vijfde factor meet de bijdrage van PUMP tot de carrière van de afgestudeerde PUMPer. De zesde factor meet de mate waarin afgestudeerden denken dat PUMP een nuttige opleiding is voor de federale overheid. Dat is interessant, want het is eveneens een belangrijke indicatie over het gepercipieerde nut van PUMP.

De betrouwbaarheid van de verschillende factoren toont hoge waarden, met uitzondering van de derde factor. De alpha-waarden werden telkens mee opgenomen in de tabel. De KMO *measure of sampling adequacy* was 0.872. *Bartlett's test of sphericity* toonde een significantieniveau dat kleiner was dan 0.001, wat optimaal is (Field: 2006). Dat betekent ook hier weer dat het uitvoeren van deze exploratieve factoranalyse verantwoord is. Ook wordt het nog eens bevestigd door de anti-image correlatie matrix, die diagonale waarden groter dan 0.7 toont. De totaal verklaarde variantie is 65% en de gereproduceerde correlatiematrix toont dat er 30% niet-redundante residuen zijn met een absolute waarde groter dan 0.05. Het kritische niveau van de 50% werd dus eveneens niet bereikt.

Wat betreft de correlaties tussen de verschillende factoren kan dezelfde conclusie getrokken worden als de correlaties tussen de LTSI-factoren. Deze worden weergegeven in onderstaande tabel.

Tabel 6.26. Correlatie matrix non-LTSI-items

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
Factor 1	1					
Factor 2	,193(**)	1				
Factor 3	,230(**)	,110	1			
Factor 4	,400(**)	,099	,073	1		
Factor 5	-,326(**)	-,077	-,282(**)	-,221(**)	1	
Factor 6	,294(**)	,115	-,038	,299(**)	-,128	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Net als bij de vorige correlatiematrix wordt hier de betrouwbaarheidsinterval berekend van de correlatie tussen factor 1 en factor 4, die 0.4 bedraagt op een significantieniveau van 0.01. De interval bedraagt: 0.237 en 0.614. Dit toont aan dat discriminante validiteit hier eveneens bereikt is.

3.3.1.3 *Besluit*

Het belang van deze eerste exploratieve factoranalyses ligt er eigenlijk in om na te gaan of de structuur die nagestreefd werd bij de opmaak van de survey kon worden teruggevonden. De resultaten zijn op dat vlak positief. Zowel de LTSI-items als de non-LTSI-items leveren een valide factorstructuur op, wat betekent dat de basisfilosofie van het instrument empirisch werd teruggevonden. Empirisch is dit belangrijk omdat er een gebrek aan onderzoek is naar transfer van dit type programma's in de publieke sector. Met dit onderzoek is er aangetoond dat de LTSI ook in deze context en voor dergelijke programma's kan worden gebruikt. Dit is een belangrijk bijdrage van dit onderzoek aan het wetenschappelijke debat van deze problematiek.

Echter, met deze factoren zal niet worden verder gewerkt in een regressiemodel, omdat men factoren afkomstig uit verschillende factoranalyses moeilijk bij elkaar kan plaatsen in één en hetzelfde model. De volgende vraag die gesteld wordt, is dus welke factorstructuur kan worden teruggevonden indien alle variabelen in het model worden gestoken.

3.3.2 **Gehele exploratieve factoranalyse**

De meest optimale structuur die gevonden werd, is te vinden op onderstaande bladzijden. Uit deze analyse werden slechts 8 variabelen verwijderd. De eerste resultaten geven alvast aan dat het verantwoord is om een exploratieve factoranalyse uit te voeren met de geselecteerde variabelen. De *KMO Measure of Sampling Adequacy* toont een waarde aan van 0.837, wat behoorlijk goed is. De *Bartlett's Test of Sphericity* toont trouwens een significantieniveau aan van 0.000. De anti-image correlatie matrix geeft aan dat alle waarden op de diagonaal boven de noodzakelijke 0.50 zitten, en daarbij schommelt zelfs de meerderheid rond 0.70 of 0.80. Deze cijfers geven alvast aan dat het verantwoord is om een exploratieve factoranalyse uit te voeren met alle variabelen. De totaal verklaarde variantie door 18 gevonden factoren betreft 71%. Verder blijkt er slechts 9% non-redundante residuen te zijn met een absolute waarde groter dan 0.05.

De patroonmatrix wordt hieronder weergegeven. De minimumfactorlading die wordt opgegeven voor deze structuur is 0,30. Dit om het aantal verloren variabelen te vermijden, maar ook om te zien waar crossladingen optreden. De enkele crossladingen worden in deze analyse genegeerd, omdat ofwel de crosslading inferieur genoeg is ten opzichte van de factor waar de variabele is onderverdeeld, ofwel omdat het item die een crosslading vertoont, inhoudelijk minder goed aanleunt bij de factor waar de crosslading optreedt.

Tabel 6.27. Factorstructuur gehele exploratieve factoranalyse

	Factoren																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Opportunity2	,780																		
PUMPverantw1	,760																		
Opportunity1	,756																		
Opportunity3	,734																		
Verantwtransfer1	,365																		
PUMPinzicht3		,737																	
PUMPinzicht4		,673																	
PUMPinzicht2		,636																	
Motviation3		,621																	
PUMPinzicht1		,615																	
Motivation2		,557																	
Organisatieinitiatief1		,522																	
PUMPinzicht6		,499																	
Bruikb2		,481																	
Organisatieinitiatief5		,471																	
Self-efficacy2			-,930																
Self-efficacy1			-,921																
Self-efficacy3			-,597																
Medestudenten3				,914															
Medestudenten2				,911															
Medestudenten4				,811															
Medestudenten1				,693															
Design2					,822														
Design3					,780														
Design1					,721														
Contentvalidity4					,695														
Design4					,623														
Contentvalidity2		,320			,453														

Performance1																				
Performance3																				
Performance2																				
Resistance5																				
Personalpositive1																				
Resistance4																				
Resistance2																				
Resistance3																				
Readiness2																				
Readiness1																				
Readiness4																				
Readiness3																				
Reflectie4																				
Tijd2																				
Organisatieinitiatief4																				
Reflectie2																				
Reflectie1																				
Managersupport1																				
Managersanctions2																				
Managersupport4																				
Managersupport5																				
Managersupport2																				
Motivation1																				
Managersanctions1																				
Managersupport3																				
Personalpositive2																				
PUMPcarrière2																				
PUMPcarriere3																				
PUMPcarrière1																				
Personalpositive3																				
PUMPverantw2																				
Peersupport3																				

Peersupport2												,847								
Peersupport4												,833								
Peersupport1												,735								
Personalnegative2													-,738							
Personalnegative3													-,700							
Personalnegative1													-,567							
Personalnegative4													-,517							
Feedback1														,702						
Managersupport6														,522						
Feedback2														,479						
Feedback3														,409						
Performance4														,327						
Personalcapacity3																				,782
Personalcapacity1																				,564
Effort1																				,569
Tijd1																				,532
Effort3																				-,726
Effort2																				-,621
Organiatieinitiatief3																				,617
Organiatieinitiatief2																				,433
Managersanctions3																				,384
Verantwtransfer2																				-,749
Resistance1																				,349
																				,553

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.
a Rotation converged in 44 iterations.

De volgende tabel geeft per factor de items weer die bij iedere factor hoort, samen met de naam van de factor en de respectievelijke cronbach's alpha waarden. Hieruit vallen alvast een aantal interessante aspecten op, in vergelijking met de twee afzonderlijke exploratieve factoranalyses:

- Voor de meerderheid van de factoren is de cronbach's alpha gestegen, wat positief is;
- De meeste inhoudelijke factoren werden teruggevonden, met uitzondering van de motivatie van het individu. Dit is een belangrijke vaststelling en komt bij de bespreking van de factoren nog aan bod;
- Er is een factor toegevoegd, zijnde de mate van feedback die men krijgt over de performantie in het algemeen;
- De steun van de leidinggevende krijgt in dit model een lagere cronbach's alpha dan in de twee initiële exploratieve factoranalyses. Echter, het verschil is niet zo groot. In de initiële analyse was de waarde 0.660 en nu 0.581. Omwille van het theoretische belang van deze factor zal deze later toch worden opgenomen in de verdere analyses.

Tabel 6.28. Overzicht factoren gehele factorstructuur

Variabele	Lading	Item	Cronbach's alpha	Factor
ortunity2	,780	Binnen de organisatie kreeg ik mogelijkheden om mijn kennis uit PUMP te gebruiken	0,898	Kansen die men vanuit de organisatie krijgt om PUMP t gebruiken
Pverantw1	,760	Ik werd in mijn organisatie, door mijn opgedane kennis uit PUMP, ingezet om mee te werken aan moderniseringsprojecten.		
ortunity1	,756	Ik kreeg vanuit mijn organisatie kansen om PUMP te valoriseren.		
ortunity3	,734	Ik kreeg binnen de organisatie de mogelijkheid om veranderingsinitiatieven, gebaseerd op mijn PUMP-ervaring, voor te stellen.		
ntwtransfer1	,365	Mijn organisatie volgde mij op opdat ik maximaal gebruik zou maken van PUMP.		
zicht3	,737	Hetgeen ik in PUMP geleerd heb, helpt mij in mijn werk.	0,914	Het geloof dat PUMP een positieve bijdrage levert tot h werk (transfer)
zicht4	,673	Ik maak, op de een of andere manier, in mijn dagdagelijks werk, gebruik van mijn opgedane kennis en ervaring uit PUMP		
zicht2	,636	PUMP helpt mij om mijn beslissingen beter te funderen		
tivation3	,621	Na afloop van PUMP geloofde ik dat PUMP me zou helpen om mijn werk beter te doen		
zicht1	,615	Ik merk bij mezelf een verandering in mijn werken sinds het PUMP		
tivation2	,557	Na afloop van PUMP geloofde ik dat PUMP mijn persoonlijke performantie zou doen toenemen		
anisiatieinitiatief1	,522	Door PUMP durf ik sneller bepaalde initiatieven te nemen op het werk		
zicht6	,499	Ik durf te stellen dat ik mijn PUMP-opleiding gebruik in mijn werk		
ikb2	,481	PUMP is onmiddellijk bruikbaar in het dagdagelijkse werk		
anisiatieinitiatief5	,471	Ik heb dankzij PUMP al waardevolle bijdrages kunnen leveren in bepaalde projecten		
fficacy2	-,930	Over het algemeen voel ik me zeker genoeg om iets nieuws uit te proberen op het werk.	0,810	Zelfvertrouwen in capaciteiten
fficacy1	-,921	In het algemeen heb ik voldoende zelfvertrouwen om nieuwe initiatieven te nemen, ook al is er veel weerstand op het werk.		
fficacy3	-,597	Ik ben er altijd zeker van geweest dat ik de capaciteiten had om PUMP te gebruiken in mijn werk		
estudenten3	,914	Ik ga bij andere PUMPers te rade als ik specifieke vragen op het werk heb	0,874	Steun van collega PUMPers
estudenten2	,911	Ik neem contact op met andere PUMPers als ik hun expertise nodig heb		
estudenten4	,811	Ik ondervind steun van andere PUMPers als ik moeilijkheden heb op het werk		
estudenten1	,693	De PUMPers vormen een goed professioneel netwerk		
	,822	De docenten en gastsprekers gebruikten veel voorbeelden die me aantoonde hoe ik PUMP zou kunnen gebruiken in mijn werk.	0,871	Mate waarin PUMP aansluit bij
	,780	De oefeningen die in PUMP gemaakt werden, maakten duidelijk hoe ik het geleerde in mijn		

		job kon toepassen.		praktijk
	,721	De docenten en gastsprekers hadden inzicht in de manier waarop ik het geleerde zou kunnen toepassen		
tentvalidity4	,695	De situaties die in PUMP geschetst werden, leken veel op de situaties die ik tegenkwam in mijn werk.		
	,623	Door de manier waarop de docenten de stof behandelden, kreeg ik meer vertrouwen dat ik het zou kunnen toepassen		
tentvalidity2	,453	De inhoud van de opleiding sloot aan bij de praktijk		
ance1	-,727	In de organisatie waar ik werkte werden mensen die goed werk leverden, geapprecieerd.		
ance3	-,710	De organisatie waarvoor ik werkte op moment van deelname waardeerde goede prestaties.		
ance2	-,452	De organisatie waarvoor ik werkte op moment van deelname had oog voor persoonlijke prestaties.		
	-,390	Werknemers die nieuwe werkmethodes trachtten door te voeren, werden ontmoedigd op de werkvloer.		
nalpositive1	-,390	Over het algemeen was men op de werkvloer tevreden als men nieuwe kennis uit opleidingen gebruikte	0,914	De attitude van de organisatie n performantie en veranderingen
	-,330	Op het werk wilde men geen inspanningen leveren om de dingen te veranderen.		
	,325	Op de werkvloer stond men open voor verandering, op voorwaarde dat het de prestaties van de organisatie zou verbeteren.		
	,306	Op de werkvloer verkoos men reeds bestaande werkwijzen te gebruiken boven het toepassen van nieuw aangeleerde methoden		
2	,818	Ik wist op voorhand goed wat ik van PUMP kon verwachten.		
1	,803	Ik had voor de opleiding reeds een idee over hoe de opleiding nuttig zou kunnen zijn voor mijn werksituatie	0,826	De mate waarin men voorbereid op de opleiding
4	,736	Ik wist op voorhand goed hoe PUMP zou kunnen passen in mijn werksituatie.		
3	,731	De beoogde opleidingsdoelstellingen van PUMP waren mij vanaf het begin duidelijk.		
	,786	PUMP is onder meer een denkkader waaruit men kan nadenken over de toekomst.		
	,738	PUMP is een rijpingsproces.	0,699	PUMP is een reflectiekader vo de toekomst
anistieinitiatief4	,397	PUMP helpt om veranderingen te initiëren.		
	-,764	De federale overheid heeft een opleiding als PUMP nodig om te kunnen reflecteren over de toekomst van de Belgisch publieke sector.	0,767	De mate waarin de Fed. overhei nood heeft aan PUMP
	-,709	De federale overheid heeft nood aan inzicht dat via PUMP wordt overgeleverd.		
agerssupport1	-,706	Mijn leidinggevende stond open voor hetgeen in PUMP geleerd werd.	0,581	
rsanctions2	,686	Mijn leidinggevende vond een opleiding als PUMP niet nuttig.		
agerssupport4	-,617	Mijn leidinggevende was geïnteresseerd in wat ik in PUMP leerde.		

Managersupport5	-,597	Mijn leidinggevende verwachtte van mij dat ik de kennis uit PUMP zoveel mogelijk zou gebruiken.		Steun van leidinggevende om PUMP te gebruiken
agersupport2	-,553	Mijn leidinggevende moedigde me aan om maximaal gebruik te maken van PUMP.		
tivation1	-,459	Tijdens de opleiding dacht ik al na over hoe ik PUMP in mijn werk zou kunnen toepassen.		
rsanctions1	,450	Mijn leidinggevende wilde niet dat ik gebruik maakte van hetgeen ik in PUMP leerde.		
agersupport3	-,445	Tijdens de opleiding besprak mijn leidinggevende met mij hoe mijn PUMP-ervaring in de organisatie kon worden gebruikt.		
nalpositive2	-,323	Op het werk werd het geapprecieerd als ik kennis uit PUMP gebruikte.		
rrière2	,681	PUMP betekent een stap vooruit in mijn carrière.	0,817	De bijdrage van PUMP tot de carrière
rrière3	,668	PUMP is een troef op mijn cv.		
rrière1	,656	PUMP betekent een stap vooruit in mijn carrière.		
nalpositive3	,591	Als ik PUMP niet gebruik is mijn kans op promotie kleiner		
Pverantw2	,508	Ik word binnen de organisatie sneller benaderd om nieuwe verantwoordelijkheden op te nemen.		
upport3	,871	Mijn collega's waren geïnteresseerd in wat ik met PUMP op de werkvloer zou kunnen doen	0,864	Steun van collega's
upport2	,847	Mijn collega's verwachtten van mij dat ik PUMP op het werk zou gebruiken		
upport4	,833	Mijn collega's moedigden me aan om PUMP maximaal te gebruiken in mijn werk		
upport1	,735	Mijn collega's steunden mijn deelname aan PUMP		
onalnegative2	-,738	Ik werd in mijn organisatie op het matje geroepen als ik mij niet wilde inzetten in projecten waar ik mijn opgedane kennis kon gebruiken.	0,824	De ontevredenheid naar het ni gebruik van opgedane kennis
onalnegative3	-,700	In mijn organisatie aanvaardde men niet dat opgedane kennis uit opleiding onbenut bleef.		
onalnegative1	-,567	Op de werkvloer zou het niet geapprecieerd geweest zijn als ik van mijn PUMP-opleiding geen gebruik zou maken.		
onalnegative4	-,517	Als ik PUMP niet gebruikte in de organisatie, zou ik daar zeker een opmerking over krijgen.		
	,702	Op de werkvloer had ik regelmatig gesprekken om mijn persoonlijke performantie te verbeteren.	0,800	De feedback die men krijgt op individuele performantie
agersupport6	,522	Mijn leidinggevende maakte me duidelijk wat hij/zij van mij verwachtte na PUMP.		
	,479	Op het werk kreeg ik regelmatig tips over hoe ik mijn persoonlijke performantie kon verbeteren.		
	,409	Na PUMP kreeg ik op mijn werk feedback over hoe goed ik mijn opleiding benutte.		
ance4	,327	Wanneer ik iets goed deed op het werk, kreeg ik snel positieve reacties.		
onalcapacity3	,782	Ik heb noch tijd om na te denken over de manier waarop ik werk, noch om deze werkwijze aan te passen.	0,449	De persoonlijke mogelijkheden di men heeft om PUMP te gebruike
onalcapacity1	,564	Ik had het te druk om na te denken over hoe ik PUMP zou kunnen gebruiken in mijn werk.		

Effort1	,569	Ik geloof dat opleidingen in het algemeen meestal leiden tot persoonlijke prestatieverbetering.	0,104	Inhoud?
Tijd1	,532	Het nut van PUMP voor het werk is pas merkbaar een paar jaar na de opleiding.		
Effort3	-,726	Wie moeite doet om bij te leren, zal zijn/haar job uiteindelijk beter doen	0,553	Het geloof in het nut van een opleiding
Effort2	-,621	Hoe meer iemand gevolgd opleidingen toepast op de werkvloer, hoe beter de uitvoering van de job.		
Organisatieinitiatief3	,617	Sinds PUMP probeer ik mijn collega's te sensibiliseren voor bepaalde veranderingsinitiatieven	0,409	De ruimte die men in de organisatie krijgt om initiatieven te initiëren
Organisatieinitiatief2	,433	Sinds PUMP neem ik regelmatig initiatieven in bepaalde projecten		
Managersanctions3	,384	Mijn leidinggevende hoopte dat ik na PUMP zo snel mogelijk weer mijn taken verder zette.		
Verantwtransfer2	-,749	Als ik binnen de organisatie gebruik wil maken van PUMP, moet ik zelf het heft in handen nemen.	0,297	Isolatie van het individu bij veranderingen.
Resistance1	,553	Op de werkvloer was er veel weerstand tegen verandering		

- Factor 1 heeft betrekking op de kansen die men vanuit de organisatie krijgt om PUMP te gebruiken op de werkvloer.
- Factor 2 meet de perceptie op transfer. Deze factor handelt over het geloof dat men net ná de opleiding en tijdens het werk heeft dat de opleiding een positieve impact heeft op het werk dat men levert. Deze factor zal wellicht de belangrijkste afhankelijke variabele zijn.
- De derde factor is *self-efficacy*, of de mate waarin men vertrouwen heeft in de eigen capaciteiten om de opleiding toe te passen.
- Factor 4 meet de steun van de collega PUMPers. Dit wordt beschouwd als een belangrijke toevoeging aan de LTSI. De LTSI meet niet of de andere deelnemers van de opleiding een impact kunnen hebben op transfer. Dat wordt in deze survey wel gedaan.
- De vijfde factor meet alle aspecten die te maken hebben met de transferkwaliteit van de opleiding zelf: of de opleiding aansluit bij de praktijk is hierbij de centrale vraag.
- Factor 6 meet twee aspecten tegelijkertijd, nl. de attitude van de organisatie naar performantie en veranderingen. Deze factor heeft eigenlijk betrekking op de manier waarop de organisatie kijkt naar performantie, performantieverbeteringen, veranderingen in de organisatie.
- Factor 7 meet de mate waarin men voorbereid is op de opleiding.
- Factor 8 heeft betrekking op een ander type transfer. Vanuit het theoretisch kader werd reeds geopperd dat transfer van PUMP wel eens niet de toepassing van de kennis zou kunnen zijn in het dagdagelijkse werk, maar eerder een reflectiekader waarop men het handelen baseert, en waarbij tijd een belangrijk aspect zou zijn. Dat is wat factor 8 meet: is PUMP eerder een reflectiekader voor de toekomst en ligt haar transferwaarde eerder hierin?
- Factor 9 meet de mate waarin er volgens de PUMPers nood is aan een dergelijke opleiding binnen de Belgische publieke sector.
- De volgende factor meet de aanmoediging en de interesse vanuit de organisatie, en dan voornamelijk vanuit de leidinggevende, om PUMP te gebruiken. Er is hier één item dat inhoudelijk minder aansluit bij de andere items, nl. ‘tijdens de opleiding dacht ik al na over hoe ik PUMP in mijn werk zou kunnen toepassen’. De vraag is hoe dit item kan rijmen met de andere items? Deze heeft louter betrekking op de individuele bereidheid en motivatie die men heeft om de opleiding te transfereren. Het kan natuurlijk zo zijn dat die motivatie of bereidheid aangewakkerd wordt door de

leidinggevende, maar dat is louter een hypothese. Vanuit het standpunt van de motivatie kan men natuurlijk wel stellen dat de factor geïnterpreteerd kan worden als de motivatie die men heeft om PUMP toe te passen, of die motivatie nu uit het individu komt of wordt aangewakkerd door de leidinggevende. Maar deze interpretatie is, gezien de items, wellicht te abstract ten opzichte van de meerderheid van de items. Daarom wordt er beslist om hier te spreken over de steun die men krijgt van de leidinggevende om te transfereren, waarbij de leidinggevende een impliciete rol speelt bij de individuele motivatie om het toe te passen. Dit item leunt immers sterk aan bij een ander item: ‘tijdens de opleiding besprak mijn leidinggevende met mij hoe mijn PUMP-ervaring in de organisatie kon worden gebruikt’. Een positief antwoord op dit item, impliceert een positief antwoord op het andere item. De redenering kan ook worden omgedraaid: het feit dat een individu nadenkt over de toepassing in het werk, impliceert wellicht ook dat aspecten als transferklimaat en de steun van de leidinggevende mee worden opgenomen in zijn redenering. Er kan hier verondersteld worden dat de rol van de leidinggevende belangrijk is in het feit of een individu tijdens de opleiding nadenkt over de toepassing ervan. Percipieert hij de leidinggevende als geïnteresseerd en aanmoedigend om te transfereren, zal hij wellicht hierover meer nadenken tijdens de opleiding dan indien dat niet het geval is. Wellicht is daarom deze variabele bij de factoranalyse toegevoegd aan deze factor. Omwille van deze redenen wordt er gekozen om te spreken over de steun van de leidinggevende.

- De volgende factor meet de bijdrage van PUMP in de carrière. Ook dit is een afhankelijke variabele die later in de regressieanalyses zal worden opgenomen.
- Factor 12 meet de steun van collega's op het werk om PUMP te gebruiken.
- Factor 13 meet de mate waarin men negatief benaderd wordt als men opgedane kennis uit PUMP niet gebruikt.
- Factor 14 meet de mate van feedback die men krijgt op de individuele performantie: heeft de organisatie hier oog voor en koppelt ze regelmatig terug naar het individu?
- Factor 15 meet de mogelijkheden die men heeft om PUMP te gebruiken. Het gaat hier voornamelijk over de tijd die men van de organisatie krijgt om PUMP toe te passen. Bemerkt dat de alpha-waarde van deze factor redelijk laag is, nl. 0.449. Hoe dan ook zal deze factor mee worden opgenomen in de analyses.
- Factor 16 is inhoudelijk moeilijker te verantwoorden. Beide items handelen over het feit of men gelooft dat opleidingen leiden tot een bepaald nut, in het ene geval gaat het

over opleidingen in het algemeen en in het andere geval over PUMP in het bijzonder. Alleszins heeft deze factor een heel lage alpha-waarde (0.104), wat betekent dat deze factor niet gebruikt zal worden voor verdere analyses.

- Factor 17 meet het geloof dat men hecht aan het nut van opleidingen.
- Factor 18 meet de ruimte die men in de organisatie krijgt om initiatieven te initiëren. Meer bepaald gaat het over de mate waarin men na de opleiding initiatieven neemt en krijgt om veranderingen door te voeren of deel te nemen aan projecten.
- De laatste factor handelt over de mate waarin men als individu geïsoleerd is om na de opleiding veranderingen te initiëren: moet men zelf het heft in handen nemen en is hierbij weerstand vanuit de organisatie? Deze factor is, gezien de twee items, inhoudelijk ook moeilijker te verantwoorden. Bovendien is haar alpha-waarde bijzonder laag, nl. 0.297, waardoor de factor niet zal worden gebruikt voor verdere analyses.

Concreet wordt er gesteld dat van deze 19 factoren twee factoren niet gebruikt zullen worden. Deze zijn inhoudelijk moeilijker te concretiseren en bovendien is hun alpha-waarde bijzonder laag. Daarentegen is het wel zo dat ze door de factoranalyse werden toegevoegd en er hiervoor statistische fundering voor gevonden werd.

Hieronder wordt de correlatiematrix van de 17 geselecteerde factoren weergegeven. Net als bij de vorige exploratieve factoranalyses en op dezelfde manier wordt de betrouwbaarheidsinterval berekend voor de grootste significante correlatie. Deze is 0.627 tussen 'ruimte voor initiatieven' en 'transfer'. Het interval bedraagt op een betrouwbaarheid van 99%: 0.36 en 0.74. De conclusie kan ook hier gemaakt worden dat de verschillende factoren wel degelijk iets verschillend meten.

Tabel 6.29. Correlatiematrix factoren

	Kansen die men krijgt	Transfer	Geloof in eigen capaciteit	Steun van collega PUMPers	Aansluiting PUMP bij de praktijk	Houding organisatie naar preformantie	Voorbereid op de opleiding	PUMP als reflectiekader	PUMP als noodzaak voor federale overheid	Steun leidinggevende	PUMP als bijdrage tot carrière	Steun van collega's op het werk	Afkeuring bij niet-toepassing	Feedback op het werk	Tijd om PUMP te gebruiken	Geloof in het nut van opleiding	Ruimte voor initiatieven
en	1																
	,325(**)	1															
	,068	,298(**)	1														
	,064	,328(**)	,107	1													
	,210(**)	,512(**)	,237(**)	,280(**)	1												
	,570(**)	,118	-,040	,062	,096	1											
	,116	,343(**)	,243(**)	,077	,381(**)	,058	1										
	,124	,501(**)	,193(**)	,199(**)	,353(**)	,013	,210(**)	1									
eid	,135	,462(**)	,163(*)	,219(**)	,354(**)	-,035	,262(**)	,433(**)	1								
e	,621(**)	,235(**)	,075	,085	,183(*)	,690(**)	,145	,071	,040	1							
	,446(**)	,560(**)	,132	,148(*)	,289(**)	,280(**)	,183(*)	,347(**)	,358(**)	,398(**)	1						
	,433(**)	,209(**)	,017	,108	,267(**)	,426(**)	,138	,085	,212(**)	,499(**)	,374(**)	1					
	,592(**)	,296(**)	,033	,227(**)	,157(*)	,581(**)	,217(**)	,122	,117	,582(**)	,344(**)	,390(**)	1				
	,558(**)	,254(**)	,032	,177(*)	,198(**)	,616(**)	,075	,086	,039	,676(**)	,382(**)	,454(**)	,520(**)	1			
te	-,118	-,227(**)	-,258(**)	-,079	-,244(**)	-,080	-,215(**)	-,099	-,176(*)	-,178(*)	-,127	-,136	-,108	-,087	1		
en	,144	,373(**)	,186(*)	,140	,243(**)	,011	,215(**)	,344(**)	,184(*)	,083	,282(**)	,098	,203(**)	,171(*)	-,032		
	,359(**)	,627(**)	,104	,139	,377(**)	,267(**)	,231(**)	,350(**)	,326(**)	,325(**)	,525(**)	,217(**)	,289(**)	,316(**)	-,133	,236(**)	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

3.3.3 Confirmatorische factoranalyse

Gelet op het feit dat de survey voor een groot deel gebaseerd is op de LTSI die op zijn beurt gebaseerd is op een theoretisch model, is het interessant en nuttig om eens na te gaan of een confirmatorische factoranalyse (CFA) niet uitgevoerd kan worden. Het voordeel van de CFA is dat je op basis van de data werkelijk wil nagaan of je het theoretische model kan reconstrueren dat je op voorhand wilde meten. De exploratieve factoranalyse daarentegen zoekt eerder naar een model op basis van de data, zonder eigenlijk rekening te houden met het theoretisch model dat daar aan de grondslag van ligt.

Met behulp van het softwareprogramma Lisrel werd een programma ontwikkeld dat tot doel heeft na te gaan of CFA kan worden uitgevoerd. Uiteraard werd eerst de data via SPSS geïmporteerd en werden de *missing values* gewijzigd in gemiddelden, net zoals het geval was geweest bij de exploratieve factoranalyses. Om CFA uit te voeren moesten bovendien eerst de correlatiematrix en de asymptotische covariantiematrix worden berekend. Dit omdat er gewerkt wordt met de ‘*diagonally weighted least squares*’ schattingsmethode, die geschikt is voor ordinale data (Jöreskog & Sörbom: 2004). Het Lisrel-programma werd bovendien geschreven m.b.v. de simplis syntax binnen Lisrel.

In eerste instantie werd er een eerste CFA met alle LTSI-variabelen uitgevoerd. Deze leverde op het eerste zicht geen degelijke structuur op. Daarom werd er beslist om stap voor stap factor per factor toe te voegen in de CFA om te zien waar telkens problemen ontstaan en aldus te kijken of er gekomen kan worden tot een structuur die inhoudelijk en statistisch te verantwoorden is. De eerste analyses tonen aan dat er telkens twee algemene problemen opduiken: een te kleine *sample size* en correlaties tussen de factoren die groter zijn dan 1, wat statistisch onmogelijk is. Dit betekent dat er onvermijdelijk een aantal problemen zijn. Op basis daarvan wordt er beslist om het over een andere boeg te gooien en de interne structuur te bekijken van iedere factor en factoren die inhoudelijk bij elkaar aanleunen samen te voegen.

Uiteindelijk werden de volgende factoren met een degelijke structuur teruggevonden:

- Factor 1 = ‘*Second*’, wat staat voor ‘*secondary variables*’, zoals gedefinieerd in het theoretische model van Holton & Bates. Deze factor omvat de dimensies ‘*self-efficacy*’ en ‘*learner readiness*’. De structuur van deze factor is aanvaardbaar mits de verwijdering van 4 items.
- Factor 2 = ‘*Motivati*’, wat staat voor ‘*Motivation*’. Deze factor heeft betrekking op het vertrouwen dat transfer kan leiden tot positieve resultaten, wat dus een motivator kan zijn. Deze factor omvat eveneens twee dimensies, zijnde ‘*effort => performance*’ en

'performance => outcomes'. Mits de verwijdering van twee items vertoont deze factor een degelijke structuur.

- Factor 3 = 'SSupport' en omvat de variabelen die betrekking hebben op de steun van de hiërarchisch meerdere.
- Factor 4 = 'Steun' en staat voor de steun van collega's (*'peer support'*) en de openheid van de organisatie naar verandering en transfer (*'resistance'*). Uit deze factor worden 3 items verwijderd.
- Factor 5 = 'Poutcome', die *'personal outcomes positive'* en *'personal outcomes negative'* omvat. 1 item werd verwijderd.
- Factor 6 = 'Ability' omvat alle factoren die in die cluster zitten en wat dus in overeenstemming is met het model van Holton & Bates.
- De andere factoren leveren geen degelijke structuur op.

In totaal zijn er dus 13 factoren herleid tot 6 en vallen er 3 weg. De 13 factoren verliezen zelf ook nog een aantal variabelen. Wetende dat op basis hiervan een sterke datareductie teweeg is gebracht, werd onderstaande programma door Lisrel uitgevoerd om dit resultaat te bekomen.

```
transfer
Observed variables V1 V4 V7 V9 V2 V6 V10 V11 V44 V52 V59 V3 V5 V8 V20 V42 V43 V12 V46 V49 V50
V56 V58 V31 V41 V57 V45 V51 V54 V55 V24 V32 V35 V39 V48 V15 V21 V22 V36 V19 V23 V29 V34 V13
V16 V18 V37 V28 V40 V53 V25 V62 V89 V33 V38 V90 V14 V17 V26 V30

Correlation Matrix from File C:\lisrel\test.corr
Asymptotic Covariance Matrix from File C:\lisrel\test.acm

Sample size = 188
Latent Variables Second Motivati SSupport Steun Poutcome Ability SSanctio
Relationships
!V1 = Second
V4 = Second
V7 = Second
!V9 = Second
V2 = Second
!V6 = Second
!V10 = Second
!V3 = Motivati
V5 = Motivati
V8 = Motivati
V12 = SSupport
V46 = SSupport
V49 = SSupport
V50 = SSupport
V56 = SSupport
!V58 = SSupport
V45 = Steun
!V51 = Steun
V54 = Steun
```

V55 = Steun
 !V24 = Steun
 V32 = Steun
 V35 = Steun
 !V39 = Steun
 V48 = Steun
 V15 = Motivati
 V21 = Motivati
 V22 = Motivati
 !V36 = Motivati
 V19 = Ability
 V23 = Ability
 V29 = Ability
 V34 = Ability
 V13 = Ability
 !V16 = Ability
 V18 = Ability
 V37 = Ability
 !V28 = Ability
 V40 = Ability
 V53 = Ability
 V25 = Ability
 V62 = Ability
 !V89 = Ability
 V33 = Poutcome
 V38 = Poutcome
 !V90 = Poutcome
 V14 = Poutcome
 V17 = Poutcome
 V26 = Poutcome
 V30 = Poutcome
 V31 = SSanctio
 V41 = SSanctio
 V57 = SSanctio

Path Diagram
 Number of Decimals = 4
 Method of Estimation: Diagonally Weighted Least Squares
 End of Problem

De resultaten van deze confirmatorische factoranalyse levert volgende statistische resultaten op:

Tabel 6.30. Indices CFA

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	P-value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05)	Normed Fit Index (NFI)	Non-Normed Fit Index (NNFI)	Comparative Fit Index (CFI)
0.09784	0.0000	0.9036	0.9300	0.9357
Incremental Fit Index (IFI)	Root Mean Square Residual (RMR)	Standardized RMR	Goodness of Fit Index (GFI)	Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
0.9359	0.1108	0.1108	0.9414	0.9325

De centrale vraag bij deze resultaten is of de indices aantonen dat het model goed genoeg is om mee verder te werken. Over de waarde van de RMSEA bestaat in de literatuur wat

discussie (Hu & Bentler: 1999; Chen, Curran, Bollen, Kirby & Paxton: 2008; Mulaik: 2007; Tanaka: 1987). Deze waarde gaat eigenlijk na in welke mate het model, met onbekende, maar optimaal gekozen waarden, de populatie covariantiematrix zou benaderen als deze beschikbaar zou zijn (Ho: 2006). Algemeen wordt er aanvaard dat een waarde rond de 0.08 goed genoeg is en dat een waarde boven de 0.1 niet goed is. Een waarde onder de 0.05 is excellent. Echter, het onderzoek van Chen et al. (2008) heeft aangetoond dat met CFA sommige modellen die goed zijn, worden afgewezen omdat de RMSEA te hoog is. Hun conclusie is dan ook dat bij samples die kleiner zijn dan 200 geen exacte *rule of thumb* kan worden gebruikt voor de RMSEA. Zeker als de waarde, zoals hier, onder de 0.1 zit, is er een redelijk kans om te veronderstellen dat het model toch goed is. Waarden die dan eerder geanalyseerd moeten worden, zijn NFI, NNFI, CFI, IFI, GFI, maar ook hier bestaat er in de literatuur discussie over. De GFI gaat na in welke mate er een overeenkomst is tussen geobserveerde waarden en verwachte waarden onder het model (Ho: 2006). De NFI is het percentage van geobserveerde covariantie verklaard door een model, vergeleken met een nulmodel dat enkel de geobserveerde variantie in rekening neemt. Bij kleine *sample sizes*, zoals in dit onderzoek is de NNFI een beter index (Hatcher: 1994). De CFI daarentegen komt nauw overeen met de NNFI, maar is iets nauwkeuriger (Hatcher: 1994). De meeste bronnen lijken te stellen dat waarden van deze indices tussen 0.90 en 0.95 aanvaardbaar zijn en waarden boven de 0.95 goed (Lattin, Carroll & Green: 2003; Hoyle: 2000). Maar andere bronnen (Hu & Bentler: 1999, Marsh et al.: 2004) stellen dan weer dan minstens een waarde van 0.95 moet worden bereikt om te kunnen spreken van een goed model.

Voor dit onderzoek komen we dan ook tot de conclusie dat waarden van minstens 0.90 goed genoeg zijn en dat dit model aanvaardbaar is, gezien het lage absolute aantal respondenten. Echter, de vraag dringt zich op of dit model de voorkeur geniet boven het model van de exploratieve factoranalyse. Immers, het verlies aan aantal variabelen bij de CFA is aanzienlijk groter dan bij dat van de EFA. In de literatuur bestaat er trouwens een discussie over het dilemma EFA of CFA (Hurley, Scandura, Schriesheim, Brannick, Seers, Vandenberg & Williams: 1997). Om het met een citaat te stellen:

“The debate over CFA versus EFA is like arguing about the ‘best’ flavour of ice cream: you pay the price and you take your choice” (Hurley et al.: 1997)

Voor dit onderzoek lijkt de keuze van factoranalyse inderdaad op een dergelijke keuze. Gelet op het feit dat de onderzoeksvragen verkennend van aard zijn en niet tot doel hebben het

theoretisch model van de LTSI *an sich* te testen, lijkt de exploratieve factoranalysestructuur meer voor handen te liggen. Daarenboven zijn de resultaten van de CFA niet overtuigend genoeg en sluit de factorstructuur van de CFA inhoudelijk minder aan bij hetgeen beoogd werd gemeten te worden. Omwille van die redenen, wordt ervoor geopteerd verder te werken met de gevonden factoren van de EFA.

Daarentegen wil dat niet zeggen dat de resultaten van de CFA irrelevant of niet interessant zijn. Integendeel. Totnogtoe werd de LTSI nog niet confirmatorisch getest, wat nochtans belangrijk is, gelet op haar theoretische basis. Deze CFA trekt hierdoor eigenlijk het theoretisch model van Holton in twijfel. Daarom wil dat niet zeggen dat er niet met de gevonden structuur van de EFA kan worden verder gewerkt, want deze factoren werden empirisch gevonden, weliswaar louter exploratief. Maar dat betekent wel dat de verhouding van de factoren en de inhoud van de factoren zoals theoretisch bepaald misschien herbekeken moet worden. Daarentegen dienen deze conclusies ook met de nodige voorzichtigheid te worden gesteld, omdat de analyse werd uitgevoerd op een relatief kleine groep respondenten met een relatief groot aantal variabelen.

Hoe dan ook, voor dit doctoraatsonderzoek zal er worden verder gewerkt met de resultaten van de gezamenlijke exploratieve factoranalyse.

3.3.4 Beschrijvende resultaten van de factoranalyse

De bedoeling van dit onderdeel is na te gaan hoe de perceptie van de deelnemers is op de 17 factoren. Om te weten hoe iedere respondent iedere factor beoordeelt, wordt de factorlading van ieder item vermenigvuldigd met de score op het item. Deze producten worden met elkaar opgeteld en gedeeld door de som van de factorladingen. Op deze manier wordt er rekening gehouden met het relatieve belang van ieder item binnen de factor. En zo komt men bijvoorbeeld te weten hoe ieder de bijdrage van PUMP percipieert in de carrière.

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de gemiddelden, de percentielen en de standaardafwijking. Dit om duidelijk weer te geven hoe de respondenten de verschillende aspecten beoordelen.

Tabel 6.31. Verdeling van de percepties over de factoren

	Perc. 05	Perc. 25	Gem.	Perc. 75	Perc. 95	Std. Afw.
Kansen die men krijgt in de organisatie	1,00	2,00	2,84	3,68	4,65	1,05
Toepassing PUMP in dagdagelijks werk	2,03	3,34	3,58	4,00	4,68	,72
Geloof in de eigen capaciteiten	2,68	3,76	4,07	4,76	5,00	,70
Steun van collega PUMPers	1,48	2,48	3,13	3,79	4,54	,91
Transferkwaliteit van de opleiding	1,74	2,43	2,93	3,45	3,87	,69
Houding organisatie naar performantie en veranderingen	,77	2,24	3,16	4,13	5,00	1,34
Vorbereiding op de opleiding	2,00	2,76	3,28	3,76	4,26	,75
PUMP is een reflectiekader	2,68	3,59	3,91	4,23	5,00	,64
Fed. Overheid heeft nood aan een opleiding als PUMP	2,48	3,52	4,01	4,52	5,00	,77
Steun van de leidinggevende	,23	1,78	3,07	4,23	5,00	1,69
Bijdrage PUMP tot de carrière	1,65	2,60	3,19	3,82	4,62	,85
Steun van collega's	1,33	2,22	2,80	3,48	4,22	,88
Mate waarin men negatief benaderd wordt als PUMP niet gebruikt wordt	1,00	1,64	2,28	2,80	3,70	,86
Feedback op performantie	1,13	1,71	2,25	2,77	3,62	,78
Tijd die men krijgt om PUMP te gebruiken	1,00	2,00	2,23	2,68	3,52	,70
Geloof in nut van opleidingen	2,46	3,48	3,80	4,08	5,00	,71
De ruimte die men krijgt voor initiatieven	1,86	2,68	3,05	3,46	4,03	,65

De cijfers leveren een aantal interessante conclusies op: ten eerste geeft meer dan de helft van de respondenten aan dat ze het eens zijn met het feit dat PUMP een bijdrage levert in het dagdagelijks werk. 75% geeft een score boven 3, nl. 3,34, wat in de richting van de antwoordcategorie 'eens' ligt. De overgrote meerderheid gelooft ook dat ze de nodige capaciteiten hebben om PUMP te gebruiken. Dit resultaat kwam eerder al naar boven bij de kwalitatieve interviews. Verder geeft de meerderheid te kennen PUMP te beschouwen als een reflectiekader voor de toekomst en als een noodzaak voor de federale overheid. 75% geeft respectievelijk een score groter dan 3,59 en 3,52. Verder haalt 75% aan dat het niet-gebruik van PUMP niet negatief wordt beoordeeld. De score op percentiel 75 is immers 2,80. Op datzelfde percentiel is er een score van 2,77 op de feedback van de organisatie. Hetzelfde geldt voor de tijd die men krijgt om PUMP te gebruiken. De meerderheid geeft te kennen onvoldoende tijd te krijgen. De score op percentiel 75 is 2,68.

Verder geeft de meerderheid te kennen te geloven in het nut van opleidingen.

Ten tweede zijn er redelijk wat 'neutrale' scores. Hiermee worden scores bedoeld waarbij 50% een score net hoger dan 3 geeft en 50% een score onder 3 geeft, of met andere woorden: waar het gemiddelde rond de 3 schommelt. Dit geldt voor de steun van de collega PUMPers, de houding van de organisatie naar performantie, de kansen die men krijgt in de organisatie,

de steun van de leidinggevende, de ruimte die men krijgt voor initiatieven, de transferkwaliteit van de opleiding, de bijdrage van de opleiding tot de carrière. Vanuit dat opzicht lijkt het klimaat van de organisatie eerder neutraal te zijn naar transfer.

De beschrijvende cijfers eerder in dit hoofdstuk gaven aan dat de opleiding als nuttig wordt beschouwd, deze cijfers tonen aan dat er vanuit de organisatie weinig inspanning wordt geleverd om PUMP rendabel te maken. De balans slaat niet negatief uit, maar ook niet positief. De conclusie lijkt hier alvast te zijn dat het transferklimaat van de federale overheid in zijn totaliteit neutraal of passief is naar de deelnemers toe. Interessant is echter om te kijken hoe de verschillende organisaties scoren ten opzichte van elkaar op deze cijfers. Onderstaande tabellen tonen het gemiddelde van iedere factor voor iedere organisatie. De eerste tabel gaat in op de gemiddelden van de organisatie waar de deelnemers tewerkgesteld waren op het moment van deelname; de tweede tabel gaat in op de gemiddelden van de organisatie waar de deelnemers tewerkgesteld waren op het moment van de survey, met andere woorden dus na de opleiding.

Tabel 6.32. Gemiddelde van iedere factor bij de organisatie tijdens de opleiding

	FOD Fin.	FOD Mobil.	FOD Justitie	FOD BiZa	FOD BuZa	FOD P&O	FOD B&B	FOD Econ.	FOD Waso	FOD Kanselarij	FOD Soc. Zek.	FOD Volksgez.	POD Wetensch.-beleid	POD Maatsch. Integratie	FWI's	Soc. Para.	FAVV	Andere
men	2,49	3,14	3,24	3,55	3,09	2,65	1,45	2,91	2,89	2,89	2,85	3,35	3,26	4,89	2,49	2,44	3,53	2,80
	3,51	4,07	3,66	3,80	3,47	3,15	3,93	3,40	3,85	3,24	3,77	3,83	3,78	3,62	3,79	3,42	3,34	3,56
	4,15	4,10	4,05	4,21	3,44	3,57	4,00	4,27	4,84	4,28	4,04	4,11	3,79	3,62	4,16	3,82	4,05	4,10
	2,98	3,67	3,12	3,07	3,14	3,67	3,76	2,90	3,95	3,76	3,19	3,60	3,25	3,34	3,05	2,75	3,07	2,95
	2,97	3,15	3,12	2,96	2,94	2,77	.	3,29	3,15	2,86	2,64	3,03	3,05	2,11	2,88	2,77	2,77	2,78
aar	2,55	4,01	3,15	4,32	3,06	3,84	1,35	3,55	3,02	3,38	3,36	3,17	3,82	4,66	3,38	3,28	4,24	3,05
op	3,29	3,00	3,43	3,59	3,13	3,14	3,50	3,43	2,00	2,74	2,86	3,52	3,67	4,02	3,65	3,07	3,25	3,29
ls	3,96	4,31	3,96	4,08	3,76	3,60	3,79	3,84	4,13	3,79	3,76	3,80	3,62	3,79	3,96	4,12	3,67	3,84
ls oor eid	4,01	4,39	4,09	4,33	3,88	4,19	5,00	4,22	4,33	3,75	3,56	3,66	3,67	4,00	4,19	3,74	3,51	4,05
.	2,35	4,19	3,22	4,58	2,95	3,28	1,62	3,10	3,32	3,19	3,40	3,85	3,50	4,60	2,63	2,79	3,68	3,04
age	2,96	3,48	3,52	3,52	3,39	2,87	4,08	3,40	2,89	2,76	3,22	3,34	2,91	3,78	3,38	3,14	3,56	3,14
llega's	2,51	2,64	3,04	3,69	2,47	3,23	4,00	2,83	3,24	2,84	2,46	2,49	2,82	3,00	2,67	3,09	2,97	2,69
	1,88	2,83	2,13	2,63	2,40	2,56	2,00	2,77	1,99	2,27	2,56	2,55	2,74	5,00	2,36	2,16	2,81	2,37
	2,05	3,03	2,03	3,10	2,33	2,50	2,64	2,48	2,32	2,39	2,21	2,40	2,39	4,80	1,66	2,45	2,46	2,15
	2,44	2,00	2,15	1,98	2,21	2,29	2,00	2,23	2,00	2,00	2,33	2,13	2,47	2,00	1,60	2,32	2,33	2,16
nut en	3,87	4,63	3,82	3,59	4,15	3,47	4,46	3,80	4,18	3,67	3,68	3,80	4,00	4,00	3,18	3,69	3,36	3,84
	3,10	3,39	3,06	3,28	2,85	2,60	3,46	3,19	2,79	2,47	3,12	3,04	3,39	3,20	3,38	2,96	3,02	2,98

Tabel 6.33. Gemiddelde van iedere factor bij de huidige organisatie

	FOD Fin.	FOD Mobil.	FOD Justitie	FOD BiZa	FOD BuZa	FOD P&O	FOD B&B	FOD Econ.	FOD Waso	FOD Kanselarij	FOD Soc. Zek.	FOD Volksgez.	POD Wetens.-beleid	POD Maatsch. Integratie	FWI's	Sociale Parastataten	FAVV	Andere
	2,46	2,21	3,42	3,48	3,52	2,50	1,23	2,79	2,28	2,67	2,62	2,73	3,78	3,56	2,40	2,65	3,32	2,94
	3,55	3,76	3,63	4,03	3,29	3,13	2,43	3,43	2,70	3,03	3,37	3,80	3,81	3,62	3,81	3,56	3,49	3,76
	4,09	4,17	3,99	4,27	3,82	4,07	5,00	4,20	3,44	4,08	4,13	4,25	4,07	3,50	3,77	3,88	4,03	4,22
llega	3,12	3,61	2,87	3,15	2,95	3,88	2,27	3,15	3,20	3,63	3,17	3,61	3,77	2,67	2,71	2,58	3,27	3,14
	2,97	2,99	3,18	3,04	2,95	2,52	2,00	3,22	2,04	2,68	2,51	3,01	3,13	1,89	2,94	2,87	2,74	3,02
aar	2,43	2,77	3,51	4,06	3,60	3,83	,28	3,69	3,42	2,92	3,03	3,13	4,01	4,80	3,26	3,65	4,26	2,88
op	3,27	2,75	3,42	3,36	3,43	3,01	2,73	3,40	2,15	2,59	2,79	3,35	3,63	3,17	3,75	3,13	2,87	3,51
	3,97	4,08	4,01	4,05	4,03	3,40	2,62	3,86	3,31	3,79	3,43	4,07	3,62	3,73	3,61	4,21	4,01	3,94
eid	4,10	4,30	4,08	4,06	4,07	4,38	4,00	4,00	3,50	3,80	3,21	3,69	3,50	3,68	4,07	3,84	3,76	4,11
ev.	2,30	2,90	3,75	4,78	3,47	2,89	,03	2,92	3,68	2,69	2,72	3,04	4,10	4,79	2,48	3,10	3,61	3,12
	2,88	3,34	3,58	3,74	2,95	2,78	1,65	3,29	2,15	2,62	3,25	3,34	2,56	2,88	3,28	3,19	3,26	3,44
llega's	2,47	2,97	3,24	3,53	2,52	2,98	1,45	2,59	3,49	2,87	2,59	2,18	3,12	2,84	2,98	3,05	2,67	2,79
iet-	1,79	2,12	2,38	2,98	2,42	2,79	1,00	2,70	1,93	2,02	2,32	2,34	2,97	3,39	1,98	2,35	2,80	2,41
	2,07	2,02	2,26	3,23	2,24	2,30	1,86	2,57	2,34	2,35	1,85	2,12	2,41	3,22	1,99	2,50	2,61	2,20
	2,37	2,11	2,31	1,77	2,10	2,27	3,00	2,25	2,08	1,80	2,06	2,12	2,50	2,47	1,92	2,38	2,46	2,16
en	3,88	4,10	3,91	3,90	3,52	3,22	2,46	3,80	3,77	3,65	3,73	3,76	4,00	4,03	3,43	3,65	3,27	3,98
	3,04	2,98	3,17	3,42	2,91	2,60	2,46	3,31	2,00	2,41	2,69	3,13	3,58	3,19	3,17	3,22	3,24	3,08

Wat de resultaten betreft van de organisaties waar de ambtenaren tewerkgesteld waren op het moment van deelname vallen alvast een aantal interessante aspecten op. Alvorens de meest opvallende aspecten te bespreken, dienen er hier wel al een aantal kanttekeningen gemaakt te worden. Ten eerste gaat het hier over de organisaties die hun ambtenaren gestuurd hebben en die dus de opleiding als een investering beschouwden. Men zou verwachten dat zij hoge scores noteren. Ten tweede gaat het hier over gemiddelden. Deze cijfers zijn dus afhankelijk van het aantal respondenten per organisatie. Echter, om de overzichtelijkheid te bewaren en een beeld te geven van de verschillen zijn deze cijfers interessant om te bestuderen.

Wat opvalt aan deze tabel is alvast het volgende. Ten eerste zijn de kansen die men krijgt verschillend per organisatie. De FOD Financiën, P&O, B&B, de FWi's en de sociale parastatalen hebben een lager gemiddelde dan de andere organisaties. Zij scoren opvallend lager dan 3. De FOD Binnenlandse Zaken, de POD maatschappelijke Integratie en FAVV scoren dan weer eerder positief, omdat hun gemiddelde opvallend hoger dan 3 is. Dit is al een eerste indicatie om te stellen dat de kansen die men vanuit de federale overheid krijgt om PUMP te transfereren organisatieafhankelijk is.

Ten tweede is het zo dat de opleiding zelf over het algemeen een neutrale score heeft, maar dat voor de FOD P&O, de FOD Sociale Zekerheid, de POD Maatschappelijke Integratie, de Sociale Parastatalen, het FAVV en 'andere' de score voor de transferkwaliteit van PUMP zelf onder 3 ligt. Een reden hiervoor zou kunnen zijn dat de opleiding minder aansluit bij 'atypische organisaties' die niet in de klassieke structuur van Federale Overheidsdienst vallen, zoals de POD, de parastatalen, enzovoort. De FOD P&O en de FOD Sociale Zekerheid zijn dan twee uitzonderingen op deze redenering.

Ten derde is het niet zo dat de houding van de organisatie naar performantie en verandering sowieso neutraal is. Sommige organisaties scoren hier erg goed, zoals de FOD Mobiliteit, de FOD Binnenlandse Zaken, de FOD P&O, de FOD Economie, de POD Wetenschapsbeleid, de POD Maatschappelijke Integratie en het FAVV. Organisaties die wel slecht scoren zijn dan weer de FOD Financiën en de FOD B&B.

Ten vierde zijn vooral de deelnemers van de FOD Werkgelegenheid en de FOD Kanselarij minder goed voorbereid op de opleiding. Wat de FOD WASO betreft, kan er alvast worden opgemerkt dat deze organisatie lange tijd niet achter PUMP gestaan heeft, omdat ze een anti-Copernicushouding had. Vanuit deze optiek lijkt het logisch dat de deelnemers minder werden ingelicht en dus minder waren voorbereid. Dit kwam ook al naar voren bij de bespreking van de case.

Ten vijfde valt het op dat de steun van de leidinggevende vooral laag is bij de FOD Financiën, de FOD B&B, de FWI's en de Sociale Parastatalen, en eerder hoog bij de FOD Mobiliteit, de FOD Binnenlandse Zaken en de POD Maatschappelijke Integratie.

Ten zesde scoren zowat alle organisaties laag op de volgende drie factoren: afkeuring bij niet-toepassing van het PUMP, gekregen tijd om PUMP te gebruiken en feedback op het werk.

Wat de tweede tabel betreft, vallen er alvast een aantal aspecten op, als ze naast de resultaten van de eerste tabel worden geplaatst. Ten eerste scoren de meeste organisaties waar de deelnemers tewerkgesteld zijn op het moment van de survey slechter op de kansen die men aan de PUMPers geven. Ook de FODs Economie, Werkgelegenheid, Kanselarij, Sociale Zekerheid, Volksgezondheid scoren nu slechter.

Ten tweede is de aansluiting van de opleiding bij de praktijk in meer organisaties nu slechter. Ook de FOD B&B, de Kanselarij en Werkgelegenheid scoren nu slechter.

Ten derde wordt de steun van de leidinggevende nu ook minder hoog gescoord bij de Kanselarij, Sociale Zekerheid en B&B.

Voor het overige zijn de cijfers redelijk gelijklopend. Beide tabellen tonen aan dat de deelnemers de opleiding nuttig lijken te vinden voor hun werk; ze beschouwen het als een noodzaak voor de federale overheid en als een reflectiekader voor de toekomst.

Ten slotte is de belangrijkste conclusie van deze tabel dat de verschillende organisaties wel degelijk lijken te verschillen van elkaar op vlak van transferbevorderende aspecten. Zo scoort de POD Maatschappelijke Integratie hoog op heel wat factoren, in tegenstelling tot de FOD B&B, die het slechtst lijkt te scoren van alle federale overheidsdiensten. Justitie, Binnenlandse Zaken, Buitenlandse Zaken, Volksgezondheid scoren ook redelijk goed, terwijl Financiën en Werkgelegenheid meer lagere scores hebben. Vanuit die optiek kan er gesteld worden dat de tendens eerder neutraal is op het vlak van transferklimaat, maar dat sommige organisaties wel inspanningen leveren om transfer te bevorderen.

Daarnaast valt het vooral op dat de organisaties waar de deelnemers tewerkgesteld zijn na de opleiding slechter scoren dan op het moment dat ze gestuurd zijn. Vanuit die optiek lijkt het zo te zijn dat de interesse en de steun initieel toch enigszins groter is voor en tijdens de opleiding dan erna. Wellicht heeft dit te maken met een gebrek aan opvangmechanismen na de opleiding.

3.4. Meervoudige regressie-analyses

De volgende stap in de data-analyse is nagaan of er een patroon van onafhankelijke en afhankelijke factoren kan worden ontwikkeld. De regressieanalyses uitgevoerd in het onderzoek zijn gestoeld op de theoretische principes die er aan de basis van liggen. Regressieanalyses zijn immers een kwestie van beredeneerde keuzes maken over wat kan dienen als afhankelijke en wat kan dienen als onafhankelijke variabelen (Miller, Acton, Fullerton & Maltby: 2002; Kerr, Hall & Kozub: 2002). De hoofddoelstelling hier is na te gaan door welke factoren transfer al dan niet beïnvloed wordt. Logischerwijze kunnen er drie afhankelijke variabelen geïdentificeerd worden, nl: de mate waarin PUMPers het idee hebben dat ze hun inzicht gebruiken in het dagdagelijkse werk, de mate waarin PUMP dient als reflectiekader voor de toekomst, en de mate waarin PUMP een bijdrage betekent voor hun carrière. Zoals gesteld in het theoretische hoofdstuk kan transfer op verschillende manieren worden ingevuld. Vanuit dit gegeven kan transfer van PUMP zowel een algemeen reflectiekader zijn waarop een individu zijn handelen baseert, of kan PUMP het concrete dagdagelijkse gebruik van inzichten zijn. Het feit dat ook de bijdrage van PUMP tot de carrière beschouwd wordt als een afhankelijke variabele, is omdat dat één van de doelstellingen van PUMP was. Op zich is dat geen transfer, want een carrièrewijziging impliceert niet noodzakelijk een toepassing van eerder opgedane kennis, maar het kan wel een belangrijke variabele zijn om te analyseren in deze context. De andere factoren zijn voor dit onderzoek voornamelijk onafhankelijke variabelen.

3.4.1 Afhankelijke variabele: mate waarin PUMP-inzicht gebruikt wordt in dagdagelijks werk

De eerste regressieanalyse die wordt uitgevoerd is m.b.v. SPSS, waarbij de variabelen *forward stepwise* worden ingevoerd. Het idee hierbij is dat de onafhankelijke variabelen die een significant effect hebben op de afhankelijke variabelen worden toegevoegd aan het model totdat er geen enkele onafhankelijke variabele meer overblijft (Miller et al. 2002). Deze methode is handig om een eerste zicht te krijgen op de onafhankelijke variabelen die een effect kunnen hebben op de afhankelijke variabele. De onafhankelijke variabele die telkens de grootste variantie verkaart, wordt weerhouden, en dit proces gaat door tot er geen enkele variabele meer is die variantie significant kan verklaren. Wat er eigenlijk gebeurt bij deze techniek is dat SPSS iedere onafhankelijke variabele correleert met de afhankelijke, terwijl de variabelen die reeds weerhouden werden, en die dus de grootste variantie verklaarden, als controlevariabelen worden beschouwd. Op die manier wordt er telkens nagegaan hoeveel ‘nieuwe variantie’ bij de afhankelijke variabele wordt toegevoegd (Field: 2006). Het is

belangrijk bewust te zijn van het feit dat dit een exploratief middel is om bepaalde factoren in eerste instantie te kunnen selecteren. In een volgende stap worden dan de geselecteerde variabelen in een hiërarchisch regressiemodel gestoken en worden er nog andere combinaties getest. Immers, het basisidee van de *stepwise selection* is dat deze procedure een a posteriori orde creëert binnen de onafhankelijke variabelen. Deze orde wordt enkel gebaseerd op basis van hun relatieve unieke bijdrage in het model. Echter, als er veel onafhankelijke variabelen zijn, zoals in dit onderzoek, en het is moeilijk om op basis van theorie een selectie te maken tussen deze variabelen, is *stepwise selection* een bediscussieerbare techniek. Immers, het is de computer die in dit geval de best mogelijke combinatie van factoren bepaalt, zonder rekening te houden met hun prioriteit of theoretisch belang (Cohen & Cohen: 1983). Daarom wordt hiërarchische regressieanalyse uitgetest om na te gaan wat het relatieve belang is van iedere variabele in het model. Immers, het belang van een variabele kan afhangen van de plaats waarin men het toevoegt in het model. En dat betekent ook dat bepaalde variabelen significantie kunnen verliezen als ze later worden toegevoegd dan wanneer ze eerst worden toegevoegd (Cohen & Cohen: 1983).

Naast de reeds vernoemde onafhankelijke variabelen werden ook variabelen als leeftijd, PUMP-generatie, geslacht en taalgroep toegevoegd in het model. Deze controlevariabelen kunnen zonder probleem op dezelfde manier in de analyse worden opgenomen. Ook werd er nagegaan of de mate waarin men PUMP ziet als een bijdrage tot de carrière een impact heeft op het dagdagelijks gebruik van de opleiding. Dus deze variabele is zowel onafhankelijke als afhankelijke variabele. Uit verschillende hiërarchische modellen waarin de volgorde van onafhankelijke variabelen wordt gewijzigd blijkt telkens dat zes variabelen een significante bijdrage leveren tot het model en de andere variabelen niet. Het model wordt weergegeven in onderstaande tabel.

Tabel 6.34. Regressiemodel afhankelijke variabele transfer

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R ² Change	F Change	df1	df2	Sig. F change
1	,504(a)	,254	,250	,61786	,254	63,267	1	186	,000
2	,654(b)	,428	,422	,54225	,175	56,482	1	185	,000
3	,688(c)	,473	,464	,52202	,045	15,620	1	184	,000
4	,703(d)	,494	,483	,51311	,021	7,442	1	183	,007
5	,714(e)	,510	,496	,50631	,016	5,955	1	182	,016
6	,733(f)	,537	,522	,49324	,028	10,773	1	181	,001
7	,741(g)	,549	,532	,48815	,012	4,791	1	180	,030
8	,747(h)	,558	,538	,48464	,009	3,620	1	179	,059

(a) Predictors: (Constant), OPLEIDING

(b) Predictors: (Constant), OPLEIDING, CAREER

(c) Predictors: (Constant), OPLEIDING, CAREER, REFLECTIEK

(d) Predictors: (Constant), OPLEIDING, CAREER, REFLECTIEK, MEDESTUDENTEN

(e) Predictors: (Constant), OPLEIDING, CAREER, REFLECTIEK, MEDESTUDENTEN, ZELFVERT

(f) Predictors: (Constant), OPLEIDING, CAREER, REFLECTIEK, MEDESTUDENTEN, ZELFVERT, PUMP generatie

(g) Predictors: (Constant), OPLEIDING, CAREER, REFLECTIEK, MEDESTUDENTEN, ZELFVERT, PUMP generatie, Geboortejaar

(h) Predictors: (Constant), OPLEIDING, CAREER, REFLECTIEK, MEDESTUDENTEN, ZELFVERT, PUMP generatie, Geboortejaar, GELOOF_NUTOPLEIDING

(i) Dependent Variable: TRANSFER

In dit geval wordt transfer, of het gebruik van kennis in dagdagelijks werk, bepaald door 8 variabelen:

- De kwaliteit van de opleiding (OPLEIDING): het belang van deze variabele werd vanuit theoretische hoek meermaals aangehaald. Deze variabele staat in voor 25% van de verklaarde variantie.
- De mate waarin men gelooft dat de opleiding een bijdrage levert tot de carrière (CAREER): het lijkt logisch te veronderstellen dat iemand die niet gelooft dat de opleiding van nut is voor zijn carrière, niet geneigd zal zijn te denken dat de opleiding van nut is in zijn werk.
- De mate waarin men PUMP ziet als een reflectiekader voor de toekomst (REFLECTIEK). Ook deze variabele lijkt logisch: wie een dergelijke houding heeft t.o.v. de opleiding zal wellicht sneller geneigd zijn de opleiding te gebruiken.
- De mate waarin men ondersteund wordt door zijn medestudenten (MEDESTUDENTEN): dit is een nieuwe variabele, t.o.v. het LTSI-model. Het PUMP hecht belang aan het netwerk-aspect; dit resultaat lijkt te suggereren dat het netwerkaspect een impact heeft op de transfer van de opleiding.

- Het zelfvertrouwen in de eigen capaciteiten (ZELFVERT): *self-efficacy* werd door talrijk onderzoek al aangehaald als een belangrijke verklarende variabele. Omwille van die reden is het wellicht interessant om later na te gaan of dit zelfvertrouwen ook verklaard kan worden door factoren uit dit model.
- De PUMP-generatie.
- De leeftijd (Geboortejaar).
- Het geloof dat men hecht aan opleiding (GELOOF_NUTOPLEIDING): wie gelooft dat opleidingen van nut zijn voor de eigen performantie, zal wellicht sneller geneigd zijn te trachten de opleiding toe te passen. Deze variabele overschrijdt wel een beetje het significantieniveau, maar niet in die mate dat het niet meer kan worden opgenomen in het model.

De R²-waarde is bijzonder goed. 53,8% van de variantie wordt verklaard, wat voor sociaal-wetenschappelijk onderzoek hoog is. Dat betekent immers dat bijna 54% van de werkelijkheid verklaard kan worden op basis van deze resultaten. Van het behouden model worden nog volgende statistieken meegegeven.

Volgende tabel geeft nog wat extra statistische informatie over dit model. Als we kijken naar de gestandaardiseerde coëfficiënten kan er gesteld worden dat $\text{transfer} = 0.251\text{Opleiding} + 0.385\text{Career} + 0.177\text{Reflectiek} + 0.131\text{Medestudenten} + 0.102\text{Zelfvert} - 0.147\text{PUMPgeneratie} - 0.114\text{Geboortejaar} + 0.104\text{Geloof_nutopleiding}$. Dat betekent dat er meer transfer zal zijn, al naargelang:

- de opleiding beter tegemoet komt aan de praktijk;
- men meer gelooft dat PUMP leidt tot carrièregroei;
- men PUMP beschouwt als een reflectiekader;
- men de indruk heeft steun te krijgen van collega PUMPers;
- men meer zelfvertrouwen heeft;
- men van een oudere PUMP-generatie komt;
- men ouder is;
- men meer gelooft in het nut van opleidingen.

De ‘*rule of thumb*’ voor de t-waarden, die het relatieve belang van iedere variabele aantonen, is dat ze onder de -2 of boven de +2 gesitueerd moeten zijn. Twee variabelen zitten daar erg dicht bij, maar niet in die mate dat het een groot probleem vormt. De partiële correlatie is de

correlatie van iedere onafhankelijke variabele met de afhankelijke variabele, nadat het lineair effect tussen de variabelen uit het model werd verwijderd. Voor de interpretatie van het model zijn deze cijfers minder belangrijk. Wat wel nog belangrijk is, zijn de collineariteit-statistieken. Collineariteit of multi-collineariteit is de situatie waarin de variabelen sterk met elkaar correleren. Dit is geen gewenste situatie, omdat dat betekent dat de impact van een onafhankelijke variabele misschien niet uniek is. *Tolerance* is een maat die aangeeft hoe sterk de onafhankelijke variabelen met elkaar gecorreleerd zijn. Het is het aandeel van de variantie van een variabele die niet door andere onafhankelijke variabelen in het model werd opgenomen. Logischerwijze is het belangrijk dat *tolerance* best zo hoog mogelijk is. In dit model is dat wel degelijk het geval. Er kan dus verondersteld worden dat er geen probleem van collineariteit is. VIF is het omgekeerde van *tolerance*. Deze moet zo laag mogelijk zijn, wat hier eveneens het geval is.

Tabel 6.35. Coëfficiënten regressiemodel

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
(Constant)	123,913	35,946		3,447	,001	52,980	194,847					
OPLEIDING	,265	,059	,251	4,454	,000	,148	,382	,504	,316	,221	,775	1,291
CAREER	,327	,048	,385	6,832	,000	,232	,421	,545	,455	,339	,776	1,289
REFLECTIEK	,201	,065	,177	3,088	,002	,072	,329	,468	,225	,153	,748	1,337
MEDESTUDENTEN	,104	,042	,131	2,499	,013	,022	,186	,324	,184	,124	,894	1,118
ZELFVERT	,105	,054	,102	1,934	,055	-,002	,211	,294	,143	,096	,887	1,128
PUMP generatie	-,051	,018	-,147	-2,847	,005	-,087	-,016	-,101	-,208	-,141	,929	1,076
Geboortejaar	-,011	,005	-,114	-2,173	,031	-,020	-,001	-,110	-,160	-,108	,891	1,122
GELOOF_NUTOPLEIDING	,104	,055	,104	1,903	,059	-,004	,211	,372	,141	,095	,833	1,201

a Dependent Variable: TRANSFER

3.4.2 Afhankelijke variabele: PUMP als een carrièretoef

De eerste stap is net zoals bij de vorige afhankelijke variabele een meervoudige regressieanalyse met *stepwise selection* als methode. De basis daarvan werd gebruikt om via hiërarchische regressieanalyse de onafhankelijke variabelen te detecteren, evenals hun volgorde. De uiteindelijke resultaten staan in onderstaande tabel weergegeven.

Tabel 6.36 Regressiemodel afhankelijke variabele carrièretroef

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R ² Change	F Change	df1	df2	Sig. F change
1	,433(a)	,187	,183	,76020	,187	42,830	1	186	,000
2	,609(b)	,371	,364	,67041	,184	54,161	1	185	,000
3	,632(c)	,399	,390	,65698	,028	8,639	1	184	,004
4	,655(d)	,428	,416	,64268	,029	9,281	1	183	,003

(a) Predictors: (Constant), KANSEN

(b) Predictors: (Constant), KANSEN, TRANSFER

(c) Predictors: (Constant), KANSEN, TRANSFER, PEERS

(d) Predictors: (Constant), KANSEN, TRANSFER, PEERS, Geboortejaar

(e) Dependent Variable: CAREER

Deze cijfers tonen aan dat het feit dat PUMPers hun opleiding als een carrièretroef zien, bepaald wordt door:

- De kansen die ze in de organisatie krijgen (KANSEN): dit lijkt theoretisch logisch. Wie kansen krijgt, zal geneigd zijn te denken dat dat op termijn iets zal opleveren voor de carrière.
- De mate waarin men zijn opleiding gebruikt (TRANSFER): wie erop vertrouwt dat de opleiding een bijdrage levert in het dagdagelijkse werk, lijkt te veronderstellen dat diezelfde opleiding een troef zal zijn voor de carrière. Ook dit is redelijk te veronderstellen.
- De steun van de collega's (PEERS): wie zich gesteund voelt door zijn collega's zal wellicht sneller de indruk hebben dat de opleiding iets bijdraagt aan de carrière.
- Geboortejaar: het lijkt logisch te veronderstellen dat de leeftijd een impact heeft op de mate waarin men PUMP ziet als een carrièretroef of niet.

Dit model verklaart 41.6% van de variantie, wat weer een behoorlijk percentage van de variantie is. Onderstaande variantie geeft dezelfde informatie weer als in de vorige paragraaf. De collineariteitstatistieken zijn gunstig, in die zin dat er geen probleem lijkt te zijn op dat vlak. Aan de gestandaarde coëfficiënten te zien, blijkt het zo te zijn dat de afhankelijke variabele afhangt van de kansen die men krijgt (0.188), de mate waarin men de opleiding meer gebruikt (0.437), men meer steun krijgt van collega's (0.152) en naarmate men jonger is (0.178).

Tabel 6.37. Coëfficiënten regressiemodel

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
(Constant)	-38,154	12,641		-3,018	,003	-63,095	-13,213					
KANSEN	,152	,052	,188	2,909	,004	,049	,256	,433	,210	,163	,749	1,335
TRANSFER	,558	,071	,473	7,858	,000	,418	,698	,545	,502	,439	,861	1,162
PEERS	,147	,061	,152	2,421	,016	,027	,267	,366	,176	,135	,788	1,269
Geboortejaar	,020	,006	,178	3,046	,003	,007	,032	,188	,220	,170	,916	1,092

a Dependent Variable: CAREER

3.4.3 Afhankelijke variabele: PUMP als reflectiekader

Zoals reeds gesteld is deze afhankelijke variabele een ander type transfer. De vraag is natuurlijk in welke mate dergelijke transfer verklaard kan worden door factoren zoals steun van leidinggevende, of steun van collega's. Kan men stellen dat een persoon PUMP als een reflectiekader beschouwt omdat zijn collega's hem steunen of is dat eerder een puur individuele visie? Vanuit theoretisch standpunt lijkt dat laatste logischer, omdat het gaat over een persoonlijke visie die men heeft over een opleiding en de kracht van de transfer van deze opleiding ligt namelijk hierin. De LTSI gaat bovendien uit van transfer als toepassing van opgedane kennis, en niet als een vorm van reflectie, en het meetinstrument is dan ook opgemaakt vanuit de definitie van toepassing. De vraag is welke gemeten aspecten de visie die men heeft over PUMP beïnvloedt? Als op dezelfde manier de regressieanalyses worden uitgevoerd voor deze variabele, dan wordt deze beïnvloed door:

- Het feit dat men PUMP als noodzaak ziet voor de federale overheid;
- Transfer;
- Het geloof in het nut van opleidingen;
- De PUMP-generatie.

Zoals reeds gesteld is het belangrijk steeds stil te staan bij de keuzes die gemaakt worden bij regressieanalyses. Immers, het risico bestaat er altijd in dat er een verband wordt gevonden dat theoretisch geen steek houdt. Kan men bijvoorbeeld stellen dat het feit dat men PUMP beschouwt als een reflectiekader voor de toekomst beïnvloed wordt door het feit dat men gelooft dat PUMP een impact heeft in het dagdagelijkse werk? En wordt de perceptie van PUMP als reflectiekader bepaald door het feit dat men gelooft in het nut van opleidingen voor persoonlijke performantie? Met andere woorden: mag men stellen dat een persoon PUMP als reflectiekader beschouwt, omdat hij gelooft in het nut van opleidingen voor persoonlijke

performantie? De tijdsdimensie is in dat laatste verschillend. Persoonlijke performantie heeft betrekking op het heden en op concretere toepassingen, terwijl het reflectiekader betrekking heeft op de toekomst en het meer abstracte gebruik van een opleiding. Vanuit die optiek is dat een redenering die geforceerd lijkt te zijn en waar men voorzichtig mee moet omspringen. De persoonlijke visie die men heeft over een dergelijke opleiding lijkt eerder bepaald te worden door andere factoren dan door de factoren die hier gemeten werden. Ten slotte heeft die visie wellicht niet te maken met de LTSI-factoren, maar eerder met persoonlijke kenmerken en de visie die men heeft over de functie van een dergelijke opleiding binnen de federale overheid. Dat lijkt theoretisch logischer te zijn. Ook het weghalen van andere factoren lijkt geen sluitend theoretisch logisch model te construeren. In vergelijking met de andere regressie-analyses lijkt deze analyse theoretisch geforceerd te zijn. Omwille van die reden wordt er verkozen om enkel verder te gaan met de analyses die theoretisch en statistisch sluitend zijn. Daarom zal deze variabele enkel beschrijvend en als een onafhankelijke variabele beschouwd worden.

3.4.4 Afhankelijke variabele: zelfvertrouwen

Een laatste interessante variabele om ook te onderzoeken, is het zelfvertrouwen dat men heeft in de eigen capaciteiten. Totnogtoe werd er eigenlijk niet gesteld deze factor op te nemen als afhankelijke variabele. Gezien echter het feit dat *self-efficacy* door talrijk onderzoek reeds wordt aangehaald als belangrijke variabele op vlak van transfer, kan het interessant zijn om voor deze factor een uitzondering te maken en eens na te gaan wat de resultaten geven indien deze als afhankelijke variabele wordt gebruikt. Uiteindelijk kan dit alleen maar meer inzicht geven in de problematiek. De vraag hierbij is eigenlijk van waar dit zelfvertrouwen komt? Het is logisch te veronderstellen dat het geloof in de eigen capaciteiten werkt als een motivator om een opleiding te gaan gebruiken. Voor de constructie van een model is het interessant om na te gaan welke variabelen hier een impact op hebben. Dezelfde procedure werd gehanteerd als bij de vorige meervoudige regressieanalyses. Hieruit blijken er drie variabelen een impact te hebben op *self-efficacy*.

- De mate waarin men voorbereid is op de opleiding. Het lijkt logisch te veronderstellen dat deze voorbereiding inderdaad een impact heeft op uw zelfvertrouwen;
- De PUMP-generatie. Het kan goed zijn dat oudere generaties meer zelfvertrouwen hebben dan jongere generaties.

- De kwaliteit van de opleiding. De opleiding op zich en de manier waarop de opleiding gegeven wordt, kan inderdaad zelfvertrouwen geven.

Dit model verklaart bijna 10% van de variantie. De gegevens zijn hieronder terug te vinden.

Tabel 6.38 Model Regressieanalyse *self-efficacy*

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R ² Change	F Change	df1	df2	Sig. F change
1	,242(a)	,058	,053	,67703	,058	11,553	1	186	,001
2	,294(b)	,087	,077	,66866	,028	5,687	1	185	,018
3	,335(c)	,112	,098	,66090	,026	5,370	1	184	,022

(a) Predictors: (Constant), VOORBEREID

(b) Predictors: (Constant), VOORBEREID, PUMP generatie

(c) Predictors: (Constant), VOORBEREID, PUMP generatie, OPLEIDING

(d) Dependent Variable: ZELFVERT

Uit onderstaande tabel blijkt eveneens dat de collineariteitsstatistieken gunstig zijn. Men zal ook meer vertrouwen hebben naarmate men beter voorbereid is (0.199), de opleiding beter aansluit bij de praktijk (0.174) en men van een oudere PUMP-generatie komt (-0.174).

Tabel 6.39. Coëfficiënten regressiemodel

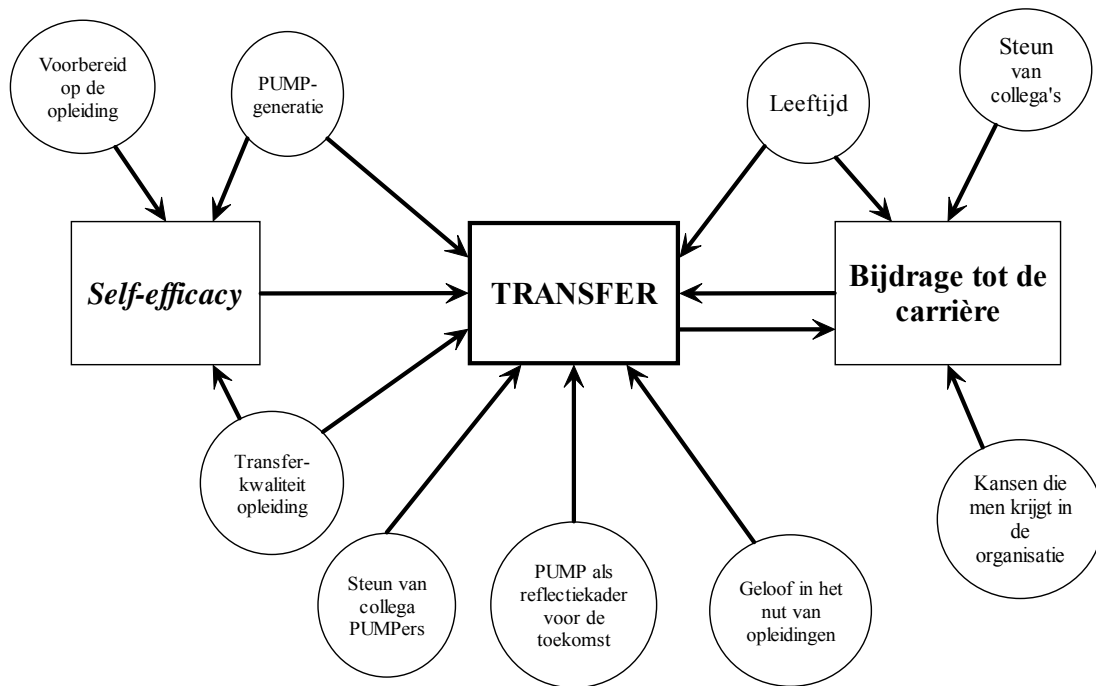
	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
(Constant)	122,524	48,029		2,551	,012	27,766	217,281					
VOORBEREID	,186	,070	,199	2,637	,009	,047	,325	,242	,191	,183	,846	1,182
PUMP generatie	-,060	,024	-,174	-2,488	,014	-,107	-,012	-,134	-,180	-,173	,981	1,019
OPLEIDING	,179	,077	,174	2,317	,022	,027	,331	,235	,168	,161	,856	1,169

a Dependent Variable: ZELFVERT

3.5. Structural Equation Model

Nu de resultaten van de meervoudige regressieanalyses bekend zijn, kan er een *structural equation model* (SEM) worden geconstrueerd. De bedoeling is om op basis van regressieanalyses een model te construeren dat tot doel heeft confirmatorisch de gevonden regressies te bevestigen. Met andere woorden: SEM test simultaan een aantal regressieanalyses (Hair, Anderson, Tatham & Black: 1995). Dit wordt gedaan m.b.v. Lisrel. Het model wordt hieronder weergegeven.

Figuur 6.3. S.E.M.



Via Lisrel wordt er onderstaand programma geschreven om het model hierboven te testen en na te gaan of het model voldoende fit vertoont. Tegelijkertijd wordt er nagegaan hoe iedere onafhankelijke variabele op iedere afhankelijke variabele reageert.

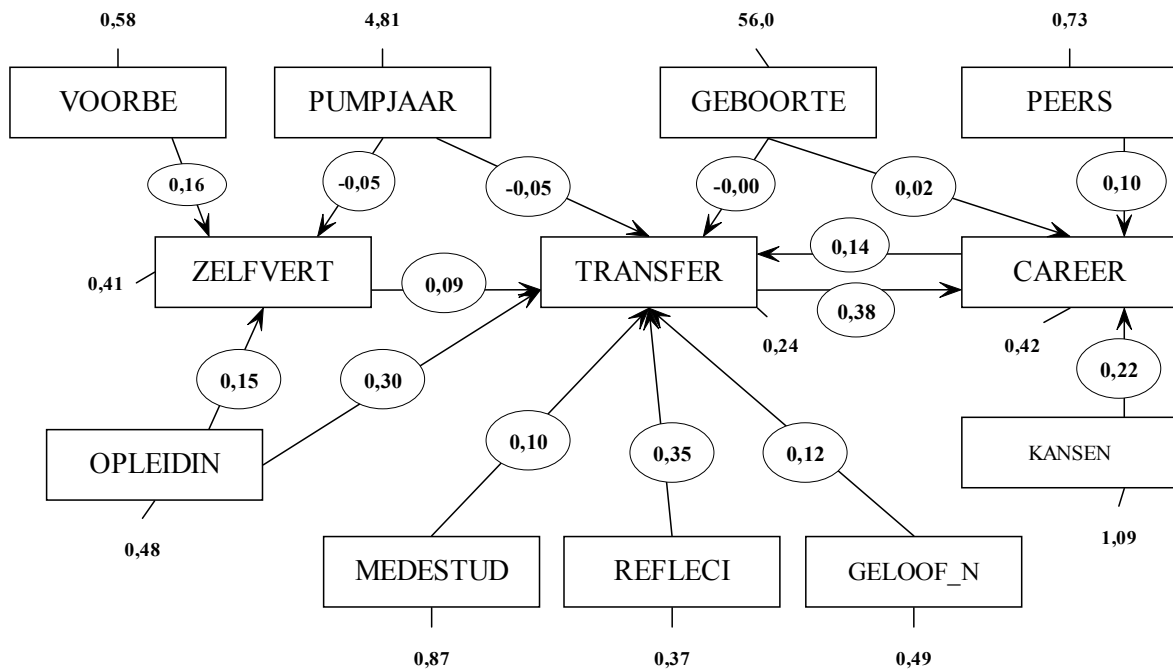
```

Pad
SYSTEM FILE from file 'C:\lisrel\pad\dataset survey PMP 20080630.dsf'
Relationships
TRANSFER = OPLEIDING PUMPJAAR MEDESTUD GELOOF_N CAREER
GEBORTE REFLECTIE ZELFVERT
ZELFVERT = PUMPJAAR OPLEIDING VOORBEREID
CAREER = GEBORTE PEERS KANSEN TRANSFER
Path Diagram
End of Problem

```

De output wordt visueel en algebraïsch weergegeven.

Figuur 6.4. Output SEM Lisrel



Chi-square = 27.61, df = 15, P-value = 0.02414, RMSEA = 0.075

Dit systeem van *structural equation modeling* levert volgende *equations* op:

- TRANSFER = 0.089*ZELFVERT + 0.14*CAREER + 0.096*MEDESTUD + 0.30*OPLEIDIN + 0.35*REFLECTI + 0.12*GELOOF_N - 0.0036*GEBOORTE - 0.052*PUMPJAAR, Errorvar.= 0.24 , R² = 0.52

Concreet betekent dit dat transfer positief beïnvloed wordt naarmate men meer zelfvertrouwen heeft, men meer gelooft dat PUMP een bijdrage levert tot de carrière, men meer steun krijgt van de medestudenten, de opleiding meer tegemoet komt aan de praktijk, men PUMP meer beschouwt als een reflectiekader voor de toekomst, men meer gelooft in het nut van opleidingen en naarmate men ouder is én van een oudere PUMP-generatie afkomstig.

- ZELFVERT = 0.15*OPLEIDIN + 0.16*VOORBEREID - 0.051*PUMPJAAR, Errorvar.= 0.41 , R² = 0.087

Het zelfvertrouwen wordt positief beïnvloed door de transferkwaliteit van de opleiding, de mate waarin men meer voorbereid is op de opleiding en naarmate men langer geleden de opleiding gevolgd heeft. Met andere woorden: de oudere generaties hebben meer zelfvertrouwen in het feit dat ze de opleiding kunnen gebruiken dan de jongere generaties.

- $CAREER = 0.38*TRANSFER + 0.22*KANSEN + 0.10*PEERS + 0.016*GEBOORTE$, Errorvar.= 0.42 , $R^2 = 0.38$

Men percipieert PUMP meer als een positieve bijdrage tot de carrière, naarmate men het meer gebruikt, men meer kansen krijgt in de organisatie, men meer steun krijgt van collega's en men jonger is. Het lijkt logisch te veronderstellen dat jongeren de opleiding meer zien als een carrièrestap dan ouderen.

Deze *equations* liggen theoretisch allen in dezelfde lijn als de individuele regressieanalyses, wat wil zeggen dat dit model de regressies bevestigt. De coëfficiënten daarentegen verschillen wel in absolute waarde, wat wellicht te maken heeft met de schattingsmethode van Lisrel (nl. Maximum Likelihood) en met het simultaan testen van verschillende regressies.

Bemerk dat de R^2 in het model telkens lichtjes gedaald is met ongeveer 1 à 2 percentages. Dit heeft wellicht eveneens te maken met de schattingsmethode van Lisrel. Echter, het verschil is niet van die orde dat het problemen oplevert voor de interpretatie of de vorige redenering vanuit de regressieanalyses teniet doet. Verder is de vraag of het model voldoende 'fit' vertoont. Hieronder worden de belangrijkste indices weergegeven. De indices werden reeds besproken bij de factoranalyses. Deze indices tonen aan dat het model voldoende fit vertoont om te kunnen worden gehanteerd.

Tabel 6.40. Indices Pad-model

RMSEA	Normed Fit Index	Non-normed Fit Index	Comparative Fit Index	Incremental Fit Index	Relative Fit Index	Goodness of Fit Index
0.075	0.96	0.90	0.98	0.98	0.81	0.97

3.6. Analyse van de laatste opmerkingen en bedenkingen

Na deze analyses kan er worden stilgestaan bij het laatste stuk van de survey. De survey wordt afgesloten met een laatste kans om opmerkingen en bedenkingen mee te geven. De respondenten kunnen hierdoor kwijt wat ze in de vragenlijsten niet kwijt konden.

De overgrote meerderheid van de respondenten heeft van deze gelegenheid gebruik gemaakt. Het spreekt voor zich dat de ene dit uitgebreider deed dan de andere. Al de opmerkingen werden doorgenomen en gecategoriseerd om te zien of bepaalde tendensen terug te vinden waren. En dit bleek ook het geval te zijn. Wat hier wordt voorgesteld is geen statistische operatie, maar een inductieve inhoudsanalyse van de antwoorden op deze vraag.

Het meest opvallende aspect is dat alle opmerkingen te herleiden zijn tot het nut van de opleiding. Op basis hiervan werden subcategorieën gecreëerd. De figuur is terug te vinden op

de volgende bladzijde. Bij iedere opmerking staat het aantal keren dat de opmerking terugkwam.

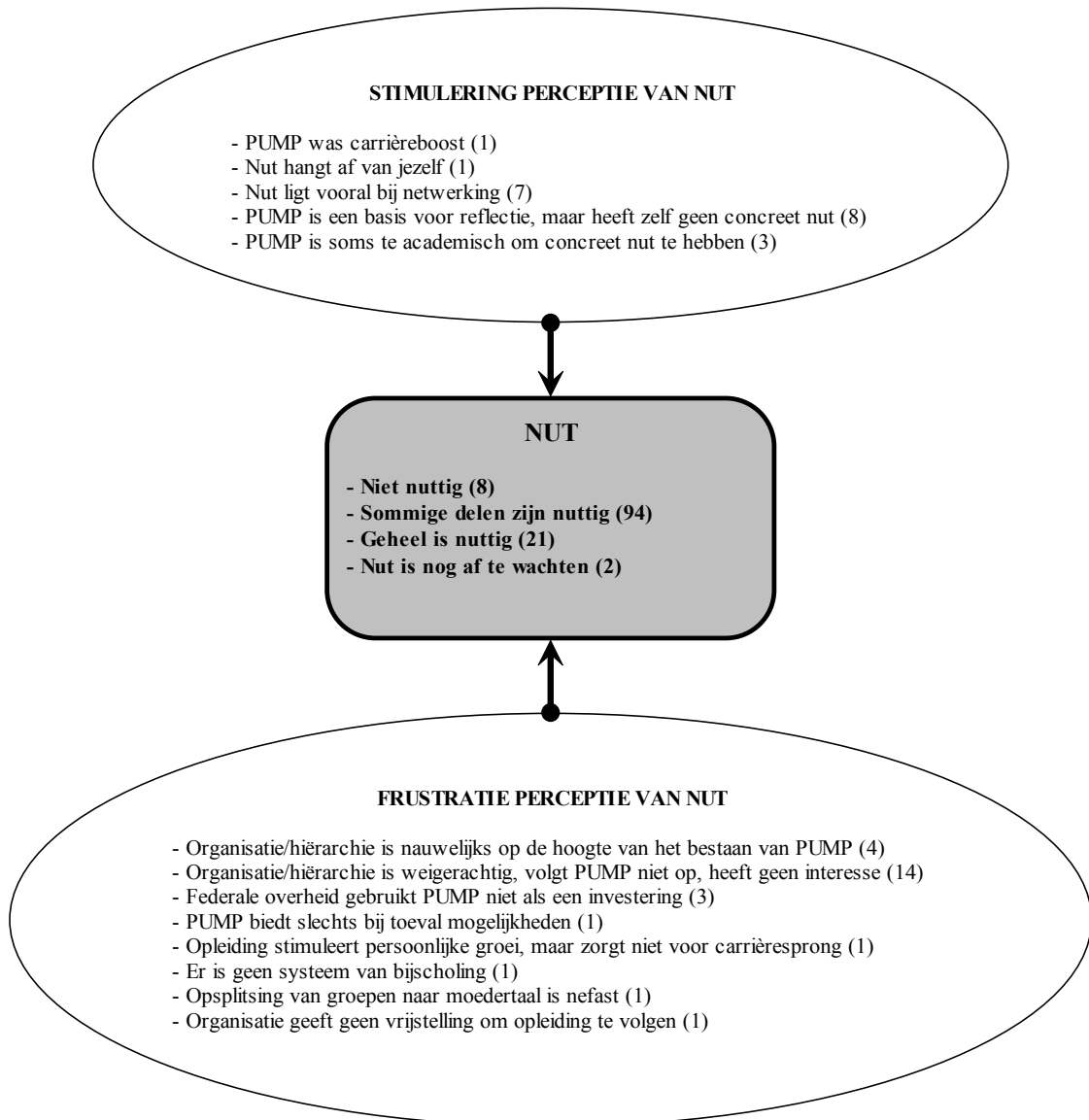
Centraal in de figuur staat de categorie 'Nut'. Het gaat over het feit of PUMP al dan niet beschouwd wordt als nuttig of niet. De meeste respondenten halen expliciet bepaalde onderdelen aan als nuttig voor hun werk, of geven aan dat niet alles even nuttig is, maar wel bepaalde onderdelen. Ook zijn er een aantal respondenten die aangeven het geheel nuttig te vinden. In totaal zijn er dus 115 respondenten die spontaan vermelden dat de opleiding in zijn geheel of gedeeltelijk nuttig is, wat op zich een positief resultaat is. Ook zijn er 8 respondenten die aangeven de opleiding niet nuttig te vinden en 2 personen vermelden dat het voor hen nog te vroeg is om te zeggen of de opleiding nuttig is. Wellicht hebben die personen de opleiding pas afgerond.

Het nut kan beïnvloed worden door stimulerende aspecten of frustrerende aspecten. De eerste categorie zijn aspecten die de perceptie op het nut positief beïnvloeden. Volgens 1 persoon was PUMP een werkelijke carrièreboost. Een andere persoon haalt aan dat PUMP slechts nuttig is als je er zelf iets mee aanvangt. 8 personen halen aan dat PUMP haar nut kent in het reflectiekader dat het vormt. Dat wil zeggen dat PUMP geen dagdagelijks concreet nut heeft voor hen, maar eerder een breder inzicht creëert in de werking van de overheid, wat van nut is om die overheid waarin ze werken te begrijpen. 3 personen halen aan dat PUMP eigenlijk iets te academisch en te theoretisch is om van nut te kunnen zijn. Ten slotte merken 7 personen op dat het nut van PUMP voornamelijk in het aspect 'netwerking' ligt.

De tweede categorie gaat over frustraties die een eerder negatieve impact hebben op de perceptie van het nut van de opleiding. Algemeen beschouwd wordt er kritiek gegeven op de federale overheid: 4 personen zeggen dat de organisatie te weinig op de hoogte is van de opleiding, 14 personen geven aan dat de hiërarchie of de organisatie niet ondersteunend is om PUMP te gebruiken op het werk, 3 personen stellen dat de federale overheid PUMP onvoldoende gebruikt als een investering. Hoewel een absoluut aantal van 21 personen niet heel veel is, zegt dat wel iets over de perceptie van de deelnemers ten aanzien van de steun die ze van de federale overheid of van hun organisatie ondervinden. De andere frustraties zijn individuele opmerkingen van telkens één individu.

Deze resultaten verbazen niet, gezien ze volledig in de lijn liggen van wat reeds vastgesteld werd in de analyses.

Figuur 6.5. Structuur laatste opmerkingen



§ 4. Besluit

Het uitvoeren van de survey en de resultaten die eruit zijn voortgevloeid hebben heel wat nuttig inzicht gebracht in de problematiek van dit doctoraatsonderzoek. Het antwoord formuleren op de onderzoeksvragen zal in een volgend hoofdstuk gebeuren. Dit besluit heeft tot doel de belangrijkste aspecten van dit hoofdstuk om te sommen en eventueel kritische bedenkingen te formuleren.

Ten eerste is het zo dat het gebruik van de LTSI voor dit onderzoek adequaat en nuttig is gebleken. Zowel bij de kwalitatieve interviews als bij de survey is het een vragenlijst die heel wat nuttige informatie heeft weten op te leveren. De exploratieve factoranalyses hebben

eigenlijk statistisch bevestigd wat de interviews reeds hadden naar voren gebracht, nl. dat de factoren waarop de LTSI gebaseerd is, kunnen worden teruggevonden in de Belgische publieke sector voor managementopleidingen. Methodologisch is dat een belangrijke bijdrage van het doctoraat tot de wetenschappelijke kennisontwikkeling. Echter, het feit dat de LTSI via confirmatorische analyse niet is teruggevonden, is wel een indicatie dat het theoretische model waarop het gebaseerd is misschien niet het meest adequate is. Dit onderzoek heeft dan wel niet tot doelstelling het theoretisch model te testen, maar dat wil niet zeggen dat het niet belangrijk is dit te vermelden en mee op te nemen in de suggesties voor verder onderzoek (zie later). De regressieanalyses hebben bovendien aangetoond dat voor dit onderzoek heel wat factoren geen impact hebben op transfer of op de andere afhankelijke variabelen. Wellicht kan dit ook te maken hebben met de aard van dit onderzoek. Echter, de factoren zelf geven natuurlijk wel belangrijke en nuttige beschrijvende informatie over transferbelemmerende en transferbevorderende factoren bij het individu, de opleiding en de organisatie.

Ten tweede tonen de resultaten aan dat er heel wat transferbelemmerende factoren aanwezig zijn. Vanuit de organisaties worden er weinig of te weinig kansen gegeven om de kennis te gebruiken, er is een groot percentage aan deelnemers dat niet wordt ingezet in moderniseringsprojecten, transferbevorderende impulsen vanuit de organisaties zijn onvoldoende. De opleiding zelf lijkt nuttig te zijn, hoewel uit de analyses ook blijkt dat er door een aantal organisaties wordt aangegeven dat de link tussen de opleiding en de praktijk niet altijd even duidelijk is. Vanuit het perspectief van transfer is dat natuurlijk een belangrijk aspect. Het individu zelf is niet altijd even goed voorbereid op de opleiding en schrijft zich niet altijd in voor de beste redenen.

Ten derde hebben de regressieanalyses interessante informatie opgeleverd over wat transfer, de bijdrage van pump in de carrière en het zelfvertrouwen beïnvloedt. De onafhankelijke variabelen die hier worden naar voren gebracht verklaren telkens een groot stuk van de variantie wat statistisch bijzonder relevant is. Deze informatie levert belangrijke informatie op voor de transferwaarde van de opleiding. Immers, als men de transfer wil doen verhogen, dan is het duidelijk waar er extra inspanningen moeten worden geleverd om dit te kunnen realiseren.

Ten vierde is er gebleken dat het transferklimaat van de hele federale overheid eerder neutraal lijkt te zijn. Echter, dat is niet het geval voor alle organisaties. Sommige organisaties scoren beduidend hoger of lager dan andere organisaties op bepaalde factoren. Vanuit dat opzicht moet het beeld van een algemeen neutraal transferklimaat duidelijk genuanceerd worden in de context van een specifieke organisatie.

Hoofdstuk VII. Terugkoppeling naar de onderzoeksvragen en het theoretisch model

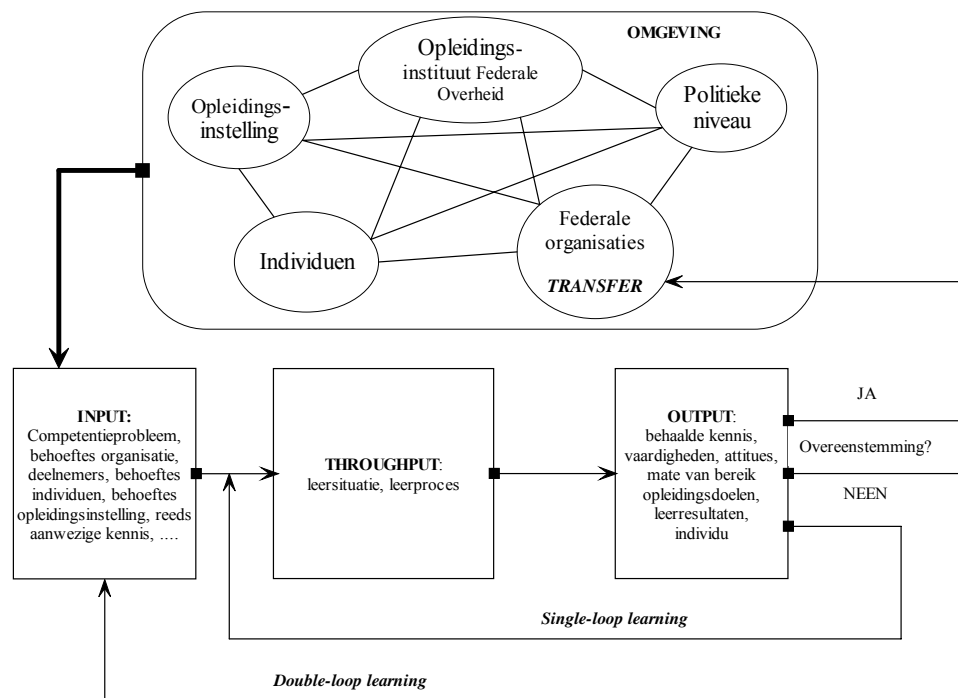
§ 1. Inleiding

Dit hoofdstuk heeft tot doel een beschouwing te geven over het geheel van het onderzoeksproject, een koppeling te creëren tussen de data en het theoretisch kader, en een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen. In een eerste deel zal er worden ingegaan op de bevindingen uit de case, de data van het leerniveau en het reactieniveau. Hierna zullen achtereenvolgens in een tweede, derde en vierde deel de drie verschillende onderzoeksvragen beantwoord en beargumenteerd worden, telkens met een link naar het theoretisch kader en op basis van de geanalyseerde data. Het hoofdstuk wordt uiteindelijk afgesloten met een kort besluit.

§ 2. Bevindingen uit de case, het reactie- en het leerniveau

Dit onderdeel is opgebouwd naar de verschillende deelelementen van het theoretisch kader. Ter opfrissing wordt het kader hieronder nog eens weergegeven.

Figuur 7.1. Theoretisch kader



2.1. Omgeving en input

2.1.1 Betrokkenheid actoren

Zoals duidelijk gemaakt in de beschrijving van de case heeft de historiek van het programma en de politieke context van het moment een grote invloed gehad op de betrokkenheid van de actoren. De opsplitsing in twee hoofdperiodes, zijnde de jaren dat Luc Van den Bossche de bevoegde minister was en de jaren nadien toen Marie Arena en Christian Dupont achtereenvolgens zijn portefeuille overnamen, geeft de case een historische structuur. De visie op het programma, de portefeuille van de desbetreffende minister en de Copernicushervorming hebben hun impact gehad op het PUMP. Daar waar Luc Van den Bossche een duidelijke visie had over de functie van PUMP en haar structureel wilde kaderen binnen het loopbaanbeleid van de federale ambtenaar en de ondersteuning van de Copernicushervorming, reduceerden Marie Arena en Christian Dupont het PUMP tot een programma ter ondersteuning van de modernisering van de federale publieke sector. Het draagvlak voor de hervorming en de visie op die hervorming had een impact op de actoren die men wilde betrekken in het Public Management Programme. Luc Van den Bossche betrok noch OFO noch een andere federale organisatie bij het geheel of een onderdeel van de opleiding. Hierbij legde hij het vizier van het programma op de federale overheid als entiteit en niet op de concrete behoeftes van de individuele federale organisaties. Het PUMP moest dan ook dienen om de Copernicushervorming mee vorm te geven en niet om tegemoet te komen aan specifieke organisationele competentiebehoeftes.

Vanuit dit perspectief zijn er twee bedenkingen. Ten eerste op het vlak van de *externe consistentie*. Dé actor waarvoor het programma moest dienen werd niet betrokken bij het dossier. Gelet op het feit dat de administratie haar ambtenaren zou sturen, hierbij de deeltijdse afwezigheid moest opvangen van de deelnemer en hem achteraf trachten in te zetten in projecten of de implementatie van de Copernicushervorming in de organisatie, was het niet betrekken van de organisatie in de sequens van het systeem een probleem dat voortdurend zou gevoeld worden. Tot op heden is de verhouding tussen de verschillende actoren er eentje van onevenwicht waarbij men nog steeds de juiste functie van het programma probeert te bepalen, en de rol en verantwoordelijkheid van iedere actor tracht te definiëren.

Een tweede bedenking heeft dan ook te maken met het *draagvlak* van het programma in haar beginjaren. PUMP werd opgelegd aan de federale organisaties en ambtenaren konden kandideren voor deelname, ook al was de organisatie in principe eerder tegen. Gelet op de theorieën van opleidingseffectiviteit (Broad & Newstrom: 1992; Baldwin & Ford: 1988;

Kontoghiorghes: 2004), waarbij de organisatie als een belangrijke actor wordt beschouwd om optimale effecten te genereren, had deze *top down* beslissing een negatieve invloed op haar resultaten. De federale overheid beschouwen als dé organisatie is in de praktijk onrealistisch. De organisaties redeneren immers niet in termen van dé federale overheid, maar in termen van hun eigen organisatie.

Marie Arena en Christian Dupont hebben de opleiding een groter draagvlak trachten te geven binnen de federale administratie door expliciet OFO een rol toe te kennen en door de P&O-directeurs te betrekken in de selectieprocedure. Bovendien hebben ze de link met de Copernicushervorming trachten te reduceren en hebben ze het elitaire karakter dat het PUMP had (*young potentials*) willen afzwakken. Hoewel deze beslissingen de samenwerking tussen de verschillende actoren had moeten verbeteren, werd het PUMP geduwd in de handen van OFO die zichzelf als mediator zag tussen de verlangens van het kabinet, de verwachtingen van de P&O-directeurs en de verantwoordelijkheid van de universiteiten. Dit ging trouwens gepaard met een sterkere politieke controle op de verschillende deelaspecten van het programma. Op dat moment had het PUMP reeds een historiek die gebaseerd was op de filosofie van Van den Bossche en een opdracht die gericht was op het macro-niveau. Bemerkt dat het bestaansrecht van het programma niet ter discussie werd gelegd, hoewel er wel discussie was over het programma zelf. De organisaties werden alleszins gewoon ingepast in een situatie die al bestond. Op die manier leek het op zoek naar een bevestiging van de status quo. Het betrekken van de organisaties zorgde hierdoor voor de explicitering van een conflict in de doelstellingen en de vermeende ROI van het PUMP. Tegelijkertijd zorgde het betrekken van de organisaties voor een grotere bekendheid van het programma, een ietwat breder draagvlak en de betrokkenheid van organisaties waarin de effecten van de opleiding het eerst zichtbaar zouden worden. Het toekennen van een belangrijke verantwoordelijkheid inzake de selectie aan die organisaties, maakt het mogelijk hen ook verantwoordelijk te maken voor de kwaliteit van de opleiding, de opvolging van haar kandidaten en het behalen van resultaten. Maar dat is geen voldoende basis voor een optimale transfer.

2.1.2 Externe consistentie

Voortvloeiend uit de eerste beschouwingen is het wel degelijk zo dat de opleiding een probleem van externe consistentie heeft. De verschillende actoren waren en zijn het niet eens over de doelstellingen van het programma, haar inhoud, en het niveau dat ze moet dienen. Hier zijn verschillende redenen voor. Ten eerste is, zoals al gesteld, het PUMP gegroeid

vanuit een bepaalde historiek en visie van de universiteiten en het kabinet Van den Bossche. Zij houden sterk vast aan het idee dat het unieke karakter van het programma hierin ligt dat het macro-niveau van de federale overheid bespeeld moet worden. Ook de andere kabinetten hebben steeds deze visie gevolgd.

Ten tweede hebben een aantal P&O-directeurs duidelijk gemaakt dat het resultaat van de opleiding niet op het macro-niveau moet liggen, maar op het meso-niveau. De *return on investment* die zij beogen, willen zij ook zien binnen hun eigen organisatie. Als hierbij deelnemers vertrekken naar een andere organisatie, dan wordt dat ook beschouwd als een verloren investering. Dat is natuurlijk niet het geval in de ogen van de andere actoren, want het nut blijft binnen de federale overheid.

Ten derde is er geen orgaan die de externe consistentie optimaal bewaakt. OFO heeft een algemeen coördinerende rol en is ook degene die de opleiding financiert. Vanuit dat perspectief zou haar rol sterker moeten liggen op het creëren van een overeenstemming tussen de verschillende actoren. OFO heeft echter nooit een expliciet standpunt ingenomen hierover. Een programma dat in grote mate het resultaat is van een consensus zorgt ervoor dat geen enkele instantie 100% overtuigd is van de manier waarop PUMP is ingevuld en de effecten die ze genereert. Hierdoor is er onder andere een tegenstelling gegroeid tussen *believers* en *non-believers* over het programma met een perceptie die gebaseerd is op geruchten en niet zozeer op objectiviteit. Het feit dat het P&O-netwerk zelf ook verdeeld is over deze kwestie, in verschillende extreme houdingen, maakt het probleem van de externe consistentie nog groter.

Ten vierde is het eigenaarschap van het programma een probleem. Financieel gezien is het programma voornamelijk het eigendom van OFO, gezien zij het bekostigt. In die zin is het perspectief van het macro-niveau dan ook het meest voor de hand liggend. De organisaties die hun deelnemers sturen, beschouwen de investering vooral als de hunne, want het rendement moet naar hen vloeien en het halftijds verlies van werknemers gedurende een gans jaar is een investering die voelbaar is op de werkvloer. Die redenering ligt dan ook aan de basis van het feit dat PUMP ten dienste zou moeten staan van het meso-niveau. De universiteiten beschouwen het programma dan eerder als hun programma. Voor hen is het een vorm van psychologisch eigenaarschap, gezien zij het programma met Luc Van den Bossche hebben opgestart en vorm gegeven. Het is in hun visie dan ook 'hun' programma. Het probleem van het eigenaarschap heeft haar invloed op de externe consistentie en ook op de effecten van het programma, want afhankelijk van het perspectief dat men hanteert, kan de evaluatie van het programma gunstiger of minder gunstig liggen. Idealiter zou men hier moeten spreken over

co-eigenaarschap, maar dit is in de realiteit niet het geval, gezien iedere partij het programma als het 'zijne' beschouwt.

Ten vijfde ligt het probleem van de externe consistentie niet alleen bij de doelstellingen van het programma, maar ook bij de invulling van het programma. Er is binnen de federale overheid geen consensus over de thema's die aan bod moeten komen in het programma, de manier waarop het programma geconcipteerd is en het niveau van de opleiding. Dergelijke problemen reeds bij de opstart van een programma heeft haar impact op de hele sequens van het systeem.

2.1.3 Definiëring behoeftes en doelstellingen: macro, meso, micro

De opleidingsbehoefte van de organisaties of de federale overheid zijn altijd vaag gebleven en nooit expliciet in kaart gebracht of besproken. Het onderscheid tussen macro- en meso-niveau werd reeds uitgelegd en duidelijk gemaakt. De concrete doelstellingen van ieder opleidingsonderdeel werden pas na enkele jaren PUMP voor het eerst werkelijk op papier gezet. In het begin waren er uiteraard opleidingsdoelstellingen per dag geformuleerd, maar dat was eerder een leidraad voor de docenten die de opleiding zouden verzorgen, dan de concrete aftoetsing met de overheid van hun opleidingsbehoefte. De volledige lijst aan doelstellingen werd daarna pas geredigeerd. Ook dit gebeurde niet in aanwezigheid van de organisaties en was eigenlijk een afgeleide van het programma dat reeds bestond. Logischerwijze moeten eerst de doelstellingen geformuleerd worden en vervolgens het programma bepaald worden. De algemene doelstelling van het PUMP dat ze moet dienen als ondersteuning van de modernisering van de federale overheid is hierbij wellicht van een te vaag en te abstract niveau. De vertaling van deze strategische doelstelling naar concrete doelstellingen is nooit expliciet gebeurd. De universiteiten hebben het programma gebaseerd op een opleiding die in Nederland werd aangeboden en het programma werd ingevuld op basis van de verschillende deelaspecten van het overheidsmanagement, zonder na te gaan wat de concrete behoeftes van de organisaties of van de federale overheid eigenlijk zijn. Het was het kabinet Van den Bossche dat heel snel het programma goedkeurde en de jaren nadien heeft het programma altijd voortgebouwd op deze traditie. Deze manier van werken komt niet overeen met de principes van het achtveldenmodel van Kessels.

Gelet op het feit dat de structurele koppeling tussen het programma en het loopbaanbeleid van de deelnemers achterwege is gebleven, hebben de deelnemers hun verwachtingen aangepast en hiermee werd er een risico gecreëerd dat de individuele doelstellingen verder zouden liggen van de organisationele doelstellingen. De survey heeft wel aangegeven dat de redenen

waarom de deelnemers zich hebben ingeschreven grotendeels overeenkomen met de doelstellingen en de verwachtingen van het programma. Ook werd hun motivatie telkens gevraagd bij de selectieproeven. Vanuit die optiek zijn de doelstellingen van het individu, van de organisaties en van de federale overheid misschien nooit grondig naast elkaar gelegd, maar er mag ook niet gesteld worden dat deze mijlenver van elkaar verwijderd liggen.

2.1.4 Instroming deelnemers

De selectieprocedure van de deelnemers is doorheen de jaren gewijzigd. De grootste verandering hierbij was de betrokkenheid van de federale organisaties en hun rol hierin. Opmerkelijk bij de selectieprocedure is dat deze tussen de organisaties erg verschilt. De kans om deel te nemen aan de opleiding vergroot of verkleint naarmate de procedure binnen de eigen organisatie strenger of minder streng is. De instroming is ook veranderd in die zin dat er met Arena en Dupont meer rekening werd gehouden met de genderverhouding en het aantal plaatsen werd opgetrokken. Een opleiding voor 40 of 50 personen vergroot op een bepaalde manier de werklast voor de organisatoren van het programma.

Bij de instroming was de opvulling van de plaatsen een belangrijker criterium dan het niveau van de deelnemers. Dat zorgt ervoor dat het niveau van de groep bepaald wordt door het aantal kandidaten en niet door de universiteiten. Theoretisch bestaat er een kans een groep deelnemers te hebben die naar de normen van de universiteiten, OFO of het kabinet niet de nodige competenties heeft om deel te nemen aan het programma. Dat kan problemen opleveren voor de output, omdat de verwachtingen die men stelt bij de deelnemers het ene jaar lager moeten worden gelegd dan het andere jaar.

2.2. Throughput

De vraag is wat de impact is van de hierboven vermelde problemen op de throughput? Immers, deze is het gevolg van de omgeving en de input.

2.2.1 Inhoud van het programma

In de beginjaren werd het voorstel tot programma goedgekeurd door Van den Bossche. Zijn goedkeuring was voornamelijk gebaseerd op zijn vertrouwen in de kwaliteit van de opleidingsinstellingen. Hierbij werden weinig vragen gesteld.

Gebaseerd op de resultaten van de case lijkt de throughput gecreëerd te zijn op basis van een minimale reflectie in de inputfase. Het belangrijkste gesignaleerd competentieprobleem in de administratie was het gebrek aan managementcapaciteit. Om een opleidingsprogramma te

creëren is dit wellicht een vaag omschreven probleem en wellicht is het probleem verschillend van organisatie tot organisatie. De tweede doelstelling was ondersteuning bieden voor de Copernicushervorming door een nieuwe pool van managers te creëren. Ook dit is eigenlijk een vaag geformuleerde doelstelling voor een opleidingsprogramma, want hiermee is nog niet bepaald wat de deelnemers moeten kennen en kunnen na de opleiding. Volgens het achtveldenmodel van Kessels is er dus in bepaalde mate wel gespecificeerd welke situatie op de werkvloer beoogd wordt, maar niet welke competenties de deelnemers van de opleiding moeten hebben om deze situatie te kunnen bewerkstelligen. In die zin werd er bij de opbouw van het programma een belangrijke stap overgeslagen.

Na Van den Bossche werd de situatie in de omgeving en de verhouding tussen de actoren grondig door elkaar geschud. Dit had ook zijn repercussies in de inputfase. Logischerwijze zou er verwacht worden dat de opleiding zelf ook veranderd zou worden of bepaalde wijzigingen zou krijgen. Dit was slechts deels het geval. De belangrijkste kritiek vanuit het kabinet was dat de opleiding te elitair en te duur was. Daarom werden er wijzigingen aangebracht in het aantal deelnemers, en werd er geknipt in bepaalde excursies en het aantal dagen opleiding. In die zin is er wel een vorm van *learning* gebeurd, maar echt grondige wijzigingen in het programma kan men dit niet echt noemen, gezien al de rest quasi identiek bleef. Vanuit de administratie was de belangrijkste kritiek het gebrek aan ROI: de universiteiten zijn hieraan tegemoet gekomen door de integratieoefening te vervangen door een organisatie-analyse. Vraag is natuurlijk of dit de ROI heeft verhoogd? Vanuit die optiek lijkt het programma al bij al redelijk robuust te zijn geweest tegenover administratief-politieke veranderingen. Wellicht heeft dat te maken met het feit dat de universiteiten steeds bij het kabinet de nodige steun hebben gevonden om het programma te laten plaatsvinden zoals het steeds heeft plaatsgevonden. Dit ‘lobbywerk’ voor het voortbestaan van het programma is logisch vanuit het perspectief van de universiteiten, maar bij de administratie creëerde dit soms het gevoel een programma opgelegd te krijgen binnen de organisatie.

Voor het theoretisch kader betekent dat wijzigingen in de inputfase of de omgeving niet noodzakelijk wijzigingen met zich meebrengen in de throughputfase.

2.2.2 Coördinatie van de opleiding

De coördinatie van de opleiding ligt niet expliciet bij één partner. Iedere actor heeft zijn eigen verantwoordelijkheid. Voor de opleidingssituatie zelf heeft dat natuurlijk zijn impact. De universiteiten trachten ieder langs hun kant dezelfde opleiding aan te bieden, maar een verschil in accenten en uitgangspunten zijn onvermijdelijk binnen deze academische

opleiding. Gelet op het feit dat beide universiteiten in een consortium werken, is de éénvormigheid van de opleiding geen garantie. Dat creëert het risico dat wat aan de U.L.B. gedoceerd wordt, verschillend is van wat aan de K.U.Leuven wordt meegegeven aan kennis. OFO of de kabinetten hebben naar de inhoud van de opleiding weinig input gegeven. Ook dit is merkwaardig, gezien zij vragende partijen zijn voor een dergelijke opleiding. De coördinerende functie van OFO lijkt zich dan ook te beperken tot de controle dat alle fasen van de opleiding organisatorisch correct verlopen en volgens de afspraken die contractueel gemaakt zijn. Haar invloed op de inhoud van het programma is in het verleden nooit gebleken. In die zin kan men zich de vraag stellen of OFO ooit haar verantwoordelijkheid ten volle heeft opgenomen?

2.3. Output

2.3.1 Reactieniveau

Deze vorm van output is voor het PUMP bij de deelnemers positief gebleken. Over het algemeen kan er gesteld worden dat de tevredenheid over de jaren heen voor de meerderheid van de deelnemers over het ganse programma groot was. Dat neemt niet weg dat er een aantal bedenkingen zijn.

Ten eerste is de tevredenheid van de organisaties niet bevraagd. Ook dit is een resultaat op het reactieniveau dat van belang kan zijn voor de transfer van het programma. De verscheidenheid in meningen bij de P&O-directeurs doet vermoeden dat de tevredenheid bij de organisaties zelf eerder verdeeld is. Dat kan een impact hebben op de resultaten van de transfer.

Ten tweede is het belangrijk op te merken dat de tevredenheidsmetingen niet gebeurd zijn in het kader van dit onderzoek, maar in het kader van het programma en dat deze metingen voornamelijk werden uitgevoerd door de universiteiten zelf. Dat betekent dat deze metingen werden uitgevoerd door een instantie die in deze situatie rechter en partij tegelijkertijd is en dat het meetinstrument wellicht anders was opgesteld indien het in het kader van dit onderzoek was gebeurd.

Ten derde is het onduidelijk wat de universiteiten en OFO met de resultaten van de tevredenheidsmetingen hebben gedaan. De effectieve terugkoppeling van de resultaten van het reactieniveau naar de opleiding (het *single-loop learning*) is wellicht gebleven bij een vrijwillige oefening en niet bij een systematische optimalisatie van het programma.

2.3.2 Leerniveau

Het leerniveau is niet gemeten naar de richtlijnen van Kirkpatrick die stelt dat dit niveau best gemeten wordt aan de hand van een test of een examen. De enige vorm van output is een meting van de perceptie op de kennis die aan bod komt in het programma. Dit is bovendien ook niet systematisch gemeten voor alle jaren. Hoe dan ook zijn deze indicaties positief. Bemerk dat ook de kwalitatieve interviews en de antwoorden op de survey doen vermoeden dat het leerniveau is toegenomen bij de deelnemers van het programma. Gezien hun verschil in leeftijd, ervaring en achtergrond, zal de toename in het leerniveau bij de ene weliswaar groter zijn dan bij de andere, maar de resultaten van het onderzoek lijken op dat niveau alleszins positief te zijn.

2.3.3 Netwerking

Eén van de doelstellingen van het PUMP was het creëren van een inter- en intraorganisationeel netwerk. Op basis van de survey is het duidelijk dat het netwerk beperkt is gebleken. Contact tussen deelnemers gebeurt niet op systematische basis. De universiteiten hebben in het begin een aantal keren geprobeerd om de netwerking te stimuleren, maar zijn hiervan afgestapt door een gebrek aan respons bij de alumni zelf. De verantwoordelijkheid van het netwerkaspect is over de jaren heen dan ook steeds meer en meer in handen van de deelnemers zelf gelegd. Buiten enkele evenementen georganiseerd door de universiteiten waarop de ex-deelnemers worden uitgenodigd, is er geen systematiek in het contact.

§ 3. Eerste onderzoeksvraag

De eerste onderzoeksvraag, zoals geformuleerd in het inleidende hoofdstuk, luidt:

“Welk type transfer van opgedane kennis uit het Public Management Programme vindt er plaats binnen de federale overheid?”

Eerst en vooral heeft de survey aangetoond dat de deelnemers wel degelijk de indruk hebben dat het programma van nut is in het werk. Dat werd bevestigd op verschillende manieren:

- De opleidingsonderdelen werden beschouwd als nuttig;
- De PUMPers namen deel aan moderniseringsprojecten en dit méér ná de opleiding dan vóór de opleiding;

- De PUMPers geven aan dat de federale overheid nog steeds nood heeft aan een dergelijke opleiding, wat een bevestiging is van het idee dat ze hebben over het nut van een opleiding in overheidsmanagement;
- De survey toonde aan dat de overgrote meerderheid van de deelnemers de kennis uit het programma op de ene of andere manier gebruiken in het dagdagelijkse werk;
- Er werd aangetoond dat de overgrote meerderheid het programma beschouwde als een reflectiekader voor de toekomst.

Deze gegevens tonen aan dat er sowieso sprake moet zijn van transfer. Of deze nu optimaal is of niet, wordt bij deze onderzoeksvraag even buiten beschouwing gelaten.

Ten tweede handelt de kern van deze vraag over het type transfer dat er vanuit deze opleiding is. Vanuit het theoretisch kader wordt er een onderscheid gemaakt tussen verschillende types transfer en over verschillende vormen van gebruik. Deze discussie gebeurt op een ideaaltypische wijze, wat vanuit theoretisch standpunt belangrijk is om duidelijk een onderscheid te maken tussen concepten. In de vragenlijst werd er vanuit gegaan dat transfer eerder het ene dan wel het andere type zou zijn (gebruik in dagelijks werk vs. reflectiekader). Uit de gegevens blijkt niet dat het ene of het andere meer of minder aanwezig is. Als de typologie van de types transfer en het gebruik weer voor de geest wordt gehaald, kunnen volgende conclusies worden getrokken:

- Bij PUMP is er sprake van *positieve transfer*. De deelnemers laten weten dat PUMP een positieve bijdrage heeft geleverd in het werk.
- Er is sprake van *verticale transfer*. Gelet op het feit dat de meeste deelnemers van werksituatie zijn veranderd en aangeven dat de opleiding zowel nuttig is voor hun vorig werk als voor hun huidig werk, kan er geconcludeerd worden dat PUMP transfereerbaar is naar een ruimer gamma aan werksituaties. Dit ligt in de lijn van de veronderstelling van het programma. De deelnemers zelf komen ook uit verschillende organisaties, wat op zich ook al doet vermoeden dat er sprake is van verticale transfer. Een parastatale of een grote federale overheidsdienst verschillen genoeg om te kunnen stellen dat het hier over twee verschillende werksituaties gaat.
- *Kennisgestuurd* gebruik van informatie en kennis. Gezien de deelnemers aangeven PUMP in dagdagelijks werk te gebruiken, kan er verondersteld worden dat bepaalde onderdelen van de opleiding inderdaad rechtstreeks gebruikt worden in dagdagelijkse handelingen en beslissingen.

- PUMP vertoont geen *probleemoplossend* gebruik van informatie en kennis. Zoals reeds aangehaald, is het niet zo dat de deelnemers met een duidelijk gedefinieerd probleem naar de opleiding kwamen om het te kunnen oplossen achteraf.
- *Enlightenment*. Gezien het feit dat de PUMPers aantonen dat de opleiding een reflectiekader vormt voor de toekomst en dat de federale overheid een dergelijke opleiding nodig heeft voor de toekomst, kan er voorzichtig gesteld worden dat PUMP een vorm van mentaliteitswijziging heeft teweeg gebracht binnen de federale overheid. Gezien de context van het programma, m.n. de Copernicushervorming en de permanente modernisering van de federale overheid, mag dit verondersteld worden. Daarentegen is het niet zo dat op basis van dit onderzoek harde data bestaan om dit te bevestigen. Er is namelijk geen onderzoek gebeurd op groepsniveau, wel op individueel niveau.
- Een *politiek* gebruik van kennis kan verondersteld worden bij het PUMP. Door het feit dat PUMP wordt aangegeven als een reflectiekader voor de toekomst, kan er wel gesteld worden dat PUMP gebruikt wordt om beslissingen kracht bij te zetten. Beslissingen zijn immers gebaseerd op reflectie; dat kennis uit PUMP hierbij wordt gebruikt, lijkt logisch en verdedigbaar op basis van de voorliggende data.
- Van een *strategisch* gebruik van kennis lijkt er niet echt sprake te zijn. Respondenten hebben niet aangegeven dat ze na PUMP nog extra kennis nodig hebben om een bepaalde beslissing te kunnen nemen. De deelnemers stellen transfer omwille van strategische redenen niet uit in hun organisatie.
- *Interactief*: er zijn indicaties gevonden dat er competitie is tussen verschillende informatiebronnen, of in dit geval tussen iemand die PUMP gevolgd heeft en iemand die het niet gevolgd heeft. Uit de interviews bleek namelijk dat sommige diensthoofden transfer belemmeren omdat ze vrezen dat de PUMPer in kwestie hun positie zal innemen.
- *Intellectual enterprise*: PUMP is wellicht geen opleiding die systematisch wordt gebruikt. Het transfereren van de kennis uit PUMP zal afhangen van het dossier, en het gepercipieerde nut en de relevantie van de kennis in dat dossier. Op dat vlak lijkt PUMP geen *continuing application* te vertonen van kennis, zoals aangegeven in de definitie van het concept van transfer.

Concluderend kan er gesteld worden dat transfer van het PUMP een hybride vorm van transfer is, met een positieve impact. Maar transfer is niet op voorhand bediscussieerd in de organisatie en vindt ook niet op een systematische manier plaats.

§ 4. Tweede onderzoeksvraag

De tweede onderzoeksvraag die er voor dit doctoraatsonderzoek werd gesteld, is de volgende:

“Welke zijn de transferbevorderende en –belemmerende condities voor het Public Management Programme binnen de federale overheid?”

Het geheel aan bevorderende en belemmerende condities kan worden onderverdeeld in drie categorieën.

Eerst en vooral zijn er de factoren die op basis van de meervoudige regressieanalyses naar boven zijn gekomen. Voor transfer zijn dat het zelfvertrouwen, de PUMP-generatie, de leeftijd, de kwaliteit van de opleiding, de steun van collega PUMPers, de visie die men heeft over PUMP als zijnde een reflectiekader voor de toekomst, de bijdrage van PUMP in de carrière en het geloof in het nut van opleidingen. Bemerkt dat deze acht factoren voornamelijk betrekking hebben op kenmerken van de individuele deelnemers en kenmerken van de opleiding. Enkel het geloof dat men heeft dat PUMP een bijdrage levert tot de carrière is een factor die voornamelijk organisationeel beïnvloed wordt. Maar voor deze case lijken vooral het individu en de opleiding van cruciaal belang te zijn voor de transfer. Dit is een belangrijke vaststelling, omdat dat betekent dat voor deze case de invloed van de organisatie nihil is. Dat betekent niet dat het geen belangrijke factor kan zijn. Onder de hypothese dat de organisatie wel investeert in transferstimulerende factoren, zou het wel eens kunnen dat de organisatie wel naar boven komt in de regressieanalyse en bijgevolg wel een belangrijke factor wordt. Met andere woorden: de afwezigheid van het effect van de organisatie mag ook niet leiden tot de conclusie dat ze niet belangrijk is. Integendeel: transfer zou wel eens groter kunnen zijn als deze factor eveneens een impact heeft.

De bijdrage van PUMP tot de carrière wordt dan logischerwijze voornamelijk beïnvloed door kenmerken van de organisatie en individuele kenmerken: de kansen die men krijgt, de steun van collega's, de transfer zelf en de leeftijd. Dit is een interessante vaststelling omdat de organisatie vanuit dat perspectief slechts onrechtstreeks een invloed heeft op deze transfer.

Bemerk hier dat het ontbreken van een structurele koppeling tussen het programma en het loopbaanbeleid voor het individu cruciaal is voor de geringe effecten van de opleiding.

Een tweede reeks aan factoren zijn al die factoren die niet in het regressiemodel naar boven kwamen. Dit zijn factoren die geen rechtstreekse invloed hebben, maar wel verondersteld kunnen worden een onrechtstreekse invloed te hebben. In dit onderzoek was het niet de bedoeling om alle mogelijke relaties tussen alle factoren te onderzoeken, maar het is belangrijk niet uit te sluiten dat de impact van de resterende factoren wel aanwezig kan zijn. Deze factoren en hun belangrijkste resultaten werden grondig besproken in de data-analyse.

De derde reeks aan condities zijn de meer kwalitatieve elementen die besproken werden in de omgeving, de input en de throughput van het systeem. Hun rechtstreekse impact op transfer werd niet onderzocht. Maar er mag verondersteld worden dat ze een belemmerend effect hebben op het optimaal genereren van transfer. Meer concreet gaat het dan over de problemen van de externe consistentie, de onduidelijkheid over de doelstellingen die het programma moet bereiken, de ontbrekende coördinatie. Deze elementen werden hierboven reeds besproken.

§ 5. Derde onderzoeksvraag

De laatste onderzoeksvraag luidt:

“Hoe kan, voor het Public Management Programme, het transferklimaat binnen de federale overheid getypeerd worden?”

Het antwoord op deze vraag is een afgeleide uit de bespreking van de vorige onderzoeksvraag. Volgens Kirkpatrick (1994) zijn er vijf verschillende types organisatieklimaten:

- *Preventing*: men verbiedt het geleerde toe te passen;
- *Discouraging*: zonder te expliciteren, ontmoedigt men toepassing van het geleerde;
- *Neutral*: De deelnemer mag zijn kennis toepassen, maar bij negatief resultaat zal men overgaan naar de eerste twee klimaten;
- *Encouraging*: toepassing van het geleerde wordt aangemoedigd;
- *Requiring*: men ziet erop toe dat het geleerde getransfereerd wordt.

Over de hele federale overheid heen lijkt het klimaat eerder neutraal te zijn. Het toepassen en het gebruiken van kennis uit het PUMP ten voordele van de publieke sector wordt zeker niet ontmoedigd of verboden. Daarentegen kan er ook niet gesteld worden dat het expliciet wordt aangemoedigd of dat men erop toeziet dat het geleerde gebruikt wordt. Vanuit deze redenering is het transferklimaat neutraal. Dat wordt bevestigd door de kwalitatieve interviews, de case en de resultaten van de survey.

Daarentegen is het niet zo dat alle organisaties even ‘neutraal’ zijn ten opzichte van transfer. Er zijn binnen deze categorie organisaties die meer proactief naar transfer trachten te kijken dan andere. Vanuit die optiek moet het antwoord van een neutraal transferklimaat worden genuanceerd in het licht van de individuele organisatie. Bemerkt bovendien dat organisationele kenmerken in deze case misschien slechts onrechtstreeks een invloed hebben op transfer omdat het klimaat neutraal is. Maar dit is slechts een hypothese.

§ 6. Besluit

Op basis van het onderzoek kan er gesteld worden dat de onderzoeksvragen een grondig en onderbouwd antwoord hebben gekregen. De case heeft echter veel elementen naar voren gebracht die transfer kunnen beïnvloeden en wellicht in dit geval zelfs een impact hebben. Vanuit dit perspectief is het theoretisch kader een handig instrument om alle elementen aan op te hangen.

Hoofdstuk VIII. Algemene conclusie

§ 1. Inleiding

De bedoeling van dit hoofdstuk is te reflecteren over het onderzoek zelf. De centrale vragen hierbij handelen over de bijdrage van dit onderzoek tot de wetenschap, de beperkingen waarmee dit onderzoek geconfronteerd werd en suggesties voor verder onderzoek.

Ten slotte zal er ook worden stilgestaan bij de maatschappelijke waarde van het doctoraat door aanbevelingen te formuleren voor de publieke sector in het algemeen en de federale overheid in het bijzonder. Hiermee wordt dan ook duidelijk gemaakt dat dit onderzoek een fundamentele en toegepaste component heeft.

§ 2. Bijdrage van het onderzoek tot de wetenschap

De algemene bijdrage van dit onderzoek tot de wetenschap is dat er tegemoet is gekomen aan het gebrek aan onderzoek over transfer van managementopleidingen binnen de publieke sector.

Hieronder wordt er een onderscheid gemaakt tussen de bijdrage van dit onderzoek op theoretisch en methodologisch vlak. Het is evident dat de twee niet helemaal te scheiden zijn van elkaar, maar het zorgt voor meer overzicht.

2.1. Op theoretisch vlak

Ten eerste heeft dit onderzoek duidelijk gemaakt dat het concept transfer en de manier waarop het gedefinieerd is, dient uitgespit te worden. De gehanteerde theorieën over het gebruik van informatie in beleid bleken van nut te zijn om de term ‘toepassing’ van kennis meer diepgang te laten vinden. Met dit onderzoek en de theorie rond transfer is alleszins aangetoond dat de betekenis van het ‘gebruik’ van kennis niet voor alle opleidingen op dezelfde manier kan worden gehanteerd. Voor PUMP kan er zelfs gesteld worden dat er sprake is van verschillende types transfer en van verschillende types gebruik van kennis. Het debat over de betekenis van het concept en de veel gebruikte definitie van Broad en Newstrom dient in dat opzicht zeker genuanceerd te worden. Transfer dient eerder beschouwd te worden als de bijdrage van opgedane kennis, vaardigheden of attitudes tot een betere uitvoering van het werk. Deze bijdrage kan tot uiting komen in de reflectie die men maakt om het werk uit te

voeren, of in concrete handelingen. En deze bijdrage moet niet systematisch voorkomen, maar kan afhankelijk van heel wat factoren en slechts op bepaalde momenten een invloed hebben op het werk. Maar uiteindelijk blijft de doelstelling van transfer een toegevoegde waarde te hebben in het werk. De toepassing *as such* is in dat opzicht onvoldoende.

Ten tweede is dit onderzoek verder gegaan dan een theoretisch model over transfer, iets wat eveneens zelden gebeurt. Met het theoretisch kader is er aangetoond dat problemen van transfer reeds vroeger gedetecteerd kunnen worden en dat transfer niet iets is dat zich afspeelt in een vacuüm. Inzicht in mechanismen die transfer reeds op voorhand kunnen beïnvloeden zouden bovendien wel eens van groter belang kunnen zijn dan mechanismen die zich afspelen tijdens de opleiding of op het moment van transfer. Wat op voorhand kan voorzien worden, moet achteraf immers niet meer genezen worden. De open systeem theorie en het achtveldenmodel hebben alvast interessante bijdragen geleverd tot dit onderzoek. Met behulp van deze inzichten konden de verschillende elementen van het onderzoek en van de case op een duidelijker manier gepresenteerd worden en dit telkens met een theoretische fundering. Dit is een theoretische verrijking voor het onderzoek naar transfer omdat niet enkel wordt geanalyseerd wat er ná de opleiding gebeurt, maar ook op voorhand en tijdens. En dat is eveneens belangrijk voor de resultaten die de opleiding zal genereren.

Met dit onderzoek wordt er dan ook voor gepleit om het onderzoek naar transfer in te bedden in een kader dat verder gaat dan een model van onafhankelijke en afhankelijke variabelen.

2.2. Op methodologisch vlak

In dit onderzoek werd naast het meten van transfer ook metingen uitgevoerd op het reactie- en het leerniveau. Het reactieniveau levert voornamelijk additionele informatie op over de opleiding zelf. Doordat de deelnemers aantonen in welke mate ze tevreden zijn, heeft de onderzoeker reeds op voorhand een beter zicht op mogelijke pijnpunten. Die tevredenheid sluit bovendien de mogelijkheid uit dat een potentieel gebrek aan transfer te wijten zou zijn aan ontevredenheid. Dit onderzoek heeft alvast aangetoond dat de transfer niet optimaal is en dat er ruimte voor verbetering vatbaar is. Eventuele verbeteracties moeten in eerste instantie niet gezocht worden bij het reactieniveau, gezien deze, algemeen beschouwd, positief is. Wat het leerniveau betreft, is het zo dat deze metingen interessant zijn omdat ze aantonen dat er wel degelijk iets geleerd werd, wat noodzakelijk is om transfer te kunnen laten plaatsvinden. Ook al werd dat in dit onderzoek niet voor alle edities onderzocht, en ook al werden er slechts percepties gemeten, toch geeft deze indicatie weer dat een mogelijk gebrek aan transfer niet te wijten moet zijn aan negatieve resultaten op het leerniveau.

Kortom: de kracht van de metingen op deze niveaus ligt voor een groot stuk in de uitsluiting van mogelijke redenen voor het gebrek aan transfer.

Wat het meten van transfer betreft, zijn er een aantal vaststellingen die gemaakt kunnen worden.

Ten eerste is het zo dat dit onderzoek nuttig gebruik heeft kunnen maken van de LTSI. Het meetinstrument is gebruikt en via exploratieve factoranalyse gevalideerd geweest voor managementopleidingen in de Belgische publieke sector. Niet alle factoren werden teruggevonden, maar de survey heeft toch zowat alle inhoud kunnen dekken die de LTSI beoogt te meten.

Ten tweede werd de LTSI uitgebouwd met andere factoren. Dit werd duidelijk in de gezamenlijke exploratieve factoranalyse. Andere onafhankelijke variabelen werden toegevoegd en de afhankelijke variabelen werden eveneens in het model geïntegreerd. Vanuit dat perspectief was deze vragenlijst uitgebreider en informatiever dan enkel de LTSI.

Ten derde is het zo dat resultaten van de confirmatieve factoranalyse vragen doen opwekken over het theoretisch model dat aan de basis ligt van de LTSI. De structuur die werd teruggevonden via CFA was erg verwijderd van de initiële factoren en bovendien was het verlies aan data redelijk groot. Daarenboven waren de bekomen indices niet overtuigend. Vanuit dit perspectief is het duidelijk dat de LTSI nog voor verbetering vatbaar is.

Concluderend kan er gesteld worden dat het meten van transfer nog wat in zijn kinderschoenen staat. Methodologisch gezien kan het meten van transfer nog aan diepgang winnen. Hierbij geeft de LTSI een eerste houvast, maar het instrument meet heel veel tegelijkertijd, waardoor het overzicht van de belangrijkste factoren soms moeilijk te bewaren is. Het onderzoek naar transfer heeft nood aan een instrument dat op een heel gebalde manier pertinente vragen stelt over transfer zelf en waarbij de belangrijkste factoren binnen het individu, de opleiding en de organisatie worden opgenomen. Als de uiteindelijke focus de 'bijdrage van een opleiding op het werk' is, dient de vragenlijst zich te focussen op die bijdrage: is er sprake van een bijdrage? Welk type bijdrage is het? En welke factoren stimuleren of belemmeren deze bijdrage?

§ 3. Beperkingen van het onderzoek

Zoals ieder onderzoek heeft ook dit doctoraatsonderzoek een aantal beperkingen.

Eerst en vooral is het zo dat dit onderzoek percepties gemeten heeft. Concreet betekent dit dat er geen echte harde garantie is dat de deelnemers van het PUMP werkelijk hun opleiding gebruiken. Percepties meten gebeurt frequent in sociaalwetenschappelijk onderzoek, maar het is belangrijk om zich hiervan bewust te zijn. Echt gedrag werd ook voor dit onderzoek niet geobserveerd.

Ten tweede is dit geen vergelijkend onderzoek en kunnen de conclusies van het doctoraat niet worden geëxtrapoleerd naar andere cases of onderzoeksdomeinen. De vraag is ook of externe geldigheid voor dit type onderzoek überhaupt bereikt kan worden. Een opleiding is heel specifiek en hangt af van heel wat factoren. Zowel de deelnemers, de manier waarop de opleiding geconcipieerd is, de geschiedenis van de opleiding, als de concrete opleidingsdoelstellingen kunnen erg van elkaar verschillen. Extrapolatie van resultaten naar andere cases is dan ook bijzonder complex, omdat het enige vergelijkingspunt in principe het type opleiding is. Maar natuurlijk neemt dat niet weg dat een vergelijking van opleidingen, zonder extrapolatie of veralgemening van resultaten, mogelijk is. Voor dit onderzoek is een dergelijke vergelijkende oefening niet gemaakt.

Ten derde heeft dit onderzoek voornamelijk inzicht geleverd in de totaliteit van het PUMP binnen de hele federale overheid. Bij het interpreteren van de resultaten moet men er steeds vanuit gaan dat de resultaten ook organisatiespecifiek kunnen zijn. In die zin is er minder diepgang bereikt in één of andere organisatie.

Ten vierde is de respons die bereikt werd op zich redelijk hoog, maar het is belangrijk te beseffen dat er toch nog ongeveer 38% non-respons is. De non-respons zelf werd in dit doctoraat niet geanalyseerd. Het spreekt voor zich dat 100% respons de cijfers wel wat hadden kunnen doen schuiven ten opzichte van de cijfers die nu voor handen liggen.

Ten vijfde is dit onderzoek deels uitgevoerd met data die niet verzameld werden met het oog op een onderzoek. De tevredenheidsmetingen zouden idealiter reeds meer informatie moeten proberen te verzamelen over transfer: zien de deelnemers de mogelijkheid om de kennis toe te passen op de werkvloer? Is de opleiding zodanig geconstrueerd dat transfer bevorderd wordt? Ook moet er voor aanvang van de opleiding nagedacht worden over de metingen op het leerniveau. De nulmeting moet hierdoor sterk gekoppeld worden aan de doelstellingen van de opleiding. Dat betekent dat men pas een degelijke nulmeting kan opmaken als duidelijk bepaald is wat de deelnemers na de opleiding moeten kennen en kunnen. De nulmeting heeft

immers tot doel na te gaan wat de deelnemers reeds op voorhand weten. Met andere woorden: alle dataverzameling dient sterk met elkaar gelinkt te zijn. De onderzoeksdesign moet volledig gefocust zijn op transfer en de metingen moeten allen een bijdrage kunnen leveren tot inzicht in die transfer.

§ 4. Suggesties voor verder onderzoek

Het spreekt voor zich dat de suggesties voor verder onderzoek voortvloeien uit de beperkingen en de bevindingen van dit onderzoek. Over het algemeen kunnen de suggesties opgesplitst worden in drie categorieën, zijnde onderzoek dat aansluitend is bij dit onderzoek, onderzoek met een duidelijke wetenschappelijke kennisambitie, en onderzoek dat tot doel heeft opleidingsprogramma's te ondersteunen.

Voor de eerste categorie zou het voornamelijk interessant zijn om dit type onderzoek uit te voeren bij andere opleidingen in het overheidsmanagement, zowel in binnen- als in buitenland, en zelfs op andere bestuursniveaus. Dit zou meer inzicht leveren in de gehele problematiek van transfer van dergelijke opleidingen in de publieke sector. Hiernaast zou het nuttig en interessant zijn om, op basis van dit onderzoek, een aantal organisaties te selecteren die dan ieder apart grondig bestudeerd worden. Dit om binnen het gehele plaatje van de federale overheid inzicht te krijgen op organisatiespecifieke mechanismen. Dit heeft een belangrijk toegepast wetenschappelijk nut, omdat organisaties binnen de federale overheid wellicht van elkaar kunnen leren hierover.

Voor de tweede categorie zou het interessant zijn om onderzoek te voeren met een meer theoretische doelstelling, namelijk het grondiger typologiseren van transfer, types transfer en de betekenis van het 'gebruik' van kennis. Dit zou ervoor zorgen dat het concept transfer duidelijk gelinkt kan worden aan het type opleiding en sector waarin het bestudeerd wordt. Enerzijds zorgt dat voor een genuanceerder concept, maar anderzijds zorgt dat voor een gedetailleerder begrip van het fenomeen. Dergelijk vergelijkend onderzoek kan o.a. gebeuren door de transfer van allerhande opleidingsprogramma's te bestuderen in een hele reeks organisaties. Hiernaast spreekt het voor zich dat het nuttig is om onderzoek uit te voeren met een methodologische doelstelling, nl. het optimaliseren van een meetinstrument voor transfer en condities voor transfer. De focus ligt dan niet op de transfer zelf, maar wel op het meten ervan en na te gaan wat het meest adequate meetinstrument is.

De derde categorie is duidelijk toegepast onderzoek. Organisaties en opleidingen kunnen er baat bij hebben om zich te laten ondersteunen bij de opmaak van een programma, het

opleidingsproces zelf en de nazorg van de opleiding. In dat geval gaat het over heel specifieke programma's, met een heel specifieke doelstelling, die verbetering beogen. Een bestaand programma onderzoeken, zoals bvb. het PUMP, kan heel wat suggesties ter verbetering geven, wat ten goede komt van de organisatie, de opleiding en de medewerker. Maar niet enkel de opleiding kan in de focus liggen van dergelijk onderzoek. Ook het opleidingsbeleid van een organisatie en de ondersteunende maatregelen die een organisatie neemt om opleidingsinvesteringen te doen renderen, kunnen in de focus van het onderzoek liggen.

§ 5. Aanbevelingen voor de publieke sector

De aanbevelingen vloeien voort uit de resultaten van het onderzoek en zijn wellicht uit de tekst reeds af te leiden. In deze paragraaf worden de belangrijkste aanbevelingen op een rijtje gezet.

Ten eerste toont de historiek van het programma en de verhoudingen tussen de stakeholders aan dat er een divergentie is tussen het huidige programma, de verwachtingen van de organisaties en de vermeende output voor de hele federale overheid. PUMP is een programma voor het macro-niveau en de vraag is nu of er meer aandacht besteed moet worden aan het meso-niveau. Tot nu toe is er een potentieel ontwikkeld inzake expertise in overheidsmanagement. Dus op het macrovlak lijken de resultaten al bij al positief te zijn. De federale overheid heeft er baat bij om de verwachtingen van de verschillende stakeholders bij elkaar te leggen, zodanig dat de doelstellingen duidelijk zijn en dat iedere stakeholder zijn deel van de verantwoordelijkheid op kan nemen. Het profiel van de opleiding, haar plaats naast andere opleidingen binnen het aanbod van de federale overheid en haar plaats binnen de ambtelijke carrière (zij het inhoudelijk of daadwerkelijk carrièregericht) dienen eveneens besproken te worden. Dit zal het probleem van externe consistentie erg reduceren.

Ten tweede is de gedeelde verantwoordelijkheid van de stakeholders een belangrijk aspect om te bespreken. De beoordeling van het rendement van deze opleiding dient op een globale manier te gebeuren. Niet enkel de opleiding dient op dat vlak te worden geanalyseerd, maar ook de inspanningen van het individu en die van de organisatie. Transfer is een gezamenlijke verantwoordelijkheid en het kan niet zijn dat de verantwoordelijkheid van de organisatie stopt bij de goedkeuring van de deelname van de ambtenaar. De gegevens tonen duidelijk aan dat de inspanningen van de organisaties naar opleidingsrendement verbeterd kunnen worden, ook al is de invloed van de organisatie misschien onrechtstreeks. Suggesties op dat vlak kunnen de volgende zijn:

- Vóór de opleiding van start gaat: het opstellen van duidelijke persoonlijke doelstellingen voor de deelnemer, en dit in samenspraak met de organisatie. Dat betekent dat het diensthoofd of een andere hiërarchisch meerdere met de deelnemer in kwestie duidelijke afspraken maakt over wat er van hem/haar verwacht wordt tijdens en na de opleiding. Ook de organisatie zelf kan engagementen aangaan, zodat de deelnemer weet welke ondersteuning hij/zij na de opleiding kan verwachten. Dit hoeft niet los te gebeuren van de opleidingsinstantie. Wie de opleiding verschaft, heeft er immers baat bij op voorhand te weten wat er van de deelnemers achteraf verwacht wordt.
- Tijdens de opleiding regelmatig terugkoppelen naar de organisatie. Hoe verloopt de opleiding? Dienen de afspraken of doelstellingen te worden bijgestuurd? Het is belangrijk dat de organisatie betrokken is bij wat de deelnemer leert en hoe hij het leerproces ervaart. Op die manier onderhoudt de organisatie voeling met de medewerker en de opleiding. Ook hier kan de opleidingsinstelling een belangrijke rol spelen.
- Na de opleiding: de gemaakte afspraken evalueren. Hoe gaat de deelnemer concreet aan de slag met zijn opgedane kennis? Houdt de persoon in kwestie zich aan de afspraken of niet? Dient er bijgestuurd te worden? Een terugkoppeling naar de opleidingsinstelling is hier belangrijk, want op dat moment kan er ook sprake zijn van *single loop learning* of *double loop learning*.

Ten derde tonen de cijfers aan dat er een nut is vanuit het programma. De deelnemers zijn tevreden, geven aan het programma te gebruiken, worden meer ingezet in moderniseringsprojecten en achten de voortzetting van dit programma belangrijk. Dat neemt niet weg dat dit rendement nog kan stijgen. De federale overheid dient zich te bezinnen over waar er extra inspanningen kunnen en moeten gemaakt worden. Zo kan er actief gerekruteerd worden als projecten gelanceerd worden. Of kunnen PUMPers misschien transversaal worden ingezet, zoals bij de adviesopdracht gebeurt. Op die manier doorbreken ambtenaren of PUMPers de grenzen van hun eigen organisatie ten voordele van de federale overheid als geheel. Een andere manier is niet aanbodgericht, maar vraaggericht werken: waar zien PUMPers problemen binnen de overheid en kunnen zij iets voorstellen om het op te lossen? Dit zijn enkele mogelijke pistes die de overheid kan uitgaan met de groep PUMPers.

Ten vierde dient er te worden afgestapt van het ‘aura’ dat bestaat rond dit programma. Zoals gesteld lijkt PUMP bij momenten een mythe te worden die voor een groot stuk gebaseerd is op verkeerde percepties. Zo is de link met de Copernicushervorming sterk afgebouwd ten voordele van de algemene modernisering van de federale overheid. Ook lijkt het programma een negatief imago te krijgen. Hier dient enige voorzichtigheid aan de dag te worden gelegd. De cijfers tonen namelijk aan dat de overgrote meerderheid wél tevreden is en wél overtuigd is van het nut. De perceptie en de mening van het netwerk van P&O-directeurs dient ook genuanceerd te worden. De case toont aan dat één mening in dat netwerk niet bestaat. Integendeel, de meningen situeren zich op een continuüm van ‘het programma dient afgeschaft te worden’ tot ‘het programma dient behouden te blijven zoals het is’. Het is belangrijk rekening te houden met de mening van iedere organisatie en behoeften van iedere organisatie duidelijk voor ogen te houden. Een behoefteanalyse, over de breedte van de federale overheid, kan hierbij bijzonder nuttig zijn.

Ten vijfde, de federale overheid heeft met het PUMP een uniek programma waaruit ze heel wat expertise kan putten en benutten. Op basis van een open dialoog en objectieve gegevens kan het programma verbeterd worden voor alle betrokken partijen en kan de basis die in het verleden reeds gelegd werd verder worden uitgebouwd naar de toekomst toe. De grote uitdaging ligt erin om de positieve resultaten op het macroniveau te blijven bewaren en het zichtbare rendement op het mesoniveau te vergroten. België is overigens niet het enige land dat investeert in een dergelijk programma. Ook Nederland organiseert een dergelijke opleiding voor haar ambtenaren, m.n. het Kandidatenprogramma door de Algemene Bestuursdienst. Mogelijke verbeteringen in het programma zijn:

- Meer inspelen op actuele problemen binnen de federale overheid door actuele cases te bespreken. Dit kan helpen het rendement op het meso-niveau te vergroten.
- De inhoudelijke fasen grondig herbekijken en aanpassen in overleg met de organisaties en OFO. Totnogtoe is de theoretische inhoud van het programma redelijk stabiel gebleven. Aan de hand van de behoefteanalyse van de organisaties kan er overlegd worden welke onderwerpen actueel zijn en waar nood is aan kennis.
- De betrokkenheid van de organisaties vergroten bij stage, organisatie-analyse en adviesopdracht. Totnogtoe is hun betrokkenheid redelijk vrijblijvend. Dit zou uitgewerkt moeten worden.
- De selectie laten uitvoeren door de respectievelijke organisaties, maar telkens met een vertegenwoordiger van de respectievelijke universiteit. Totnogtoe gebeuren zowel de

préselectie als de uiteindelijke selectie redelijk gescheiden van elkaar. Door per organisatie een jury samen te stellen waarbij er telkens een universitaire vertegenwoordiger is, kan extra coherentie gecreëerd worden. Belangrijk hierbij is ook de selectieprocedures coherent te maken binnen de hele federale overheid.

- De universiteiten betrekken bij de nazorg van de PUMPers.

Ten zesde heeft de regressieanalyse aangetoond welke variabelen een rechtstreekse impact hebben op transfer. Dat blijkt vooral te komen uit de kwaliteit van de opleiding en het individu. Ook als overheid kan er hier aandacht aan besteed worden. Er kan getracht worden de kwaliteit van de opleiding in open dialoog met de universiteiten te verbeteren en het individu kan vanuit de organisatie extra ondersteund worden zodanig dat transfer van zijn kant sneller wordt bereikt.

Ten slotte: deze aanbevelingen kunnen ook gelden voor andere opleidingen in de hele breedte van de publieke sector. Dit doctoraatsonderzoek levert ongetwijfeld nuttige inzichten voor al wie bezig is met opleidingen, in de federale overheid, of in andere publieke organisaties.

Literatuurlijst

- Aldag, R. & S., Fuller. (1993) *Beyond fiasco: a reappraisal of the groupthing phenomenon and a new model of group decision processes* Psychological bulletin 113.3, pp. 533-52.
- Alliger, G., Tannenbauw, S., Bennett, W., Traver, H. & Shotland, A. (1997) *A meta-analysis of the relations among training criteria* Personnel Psychology 50: pp. 341-58.
- Alvarez, K., Salas, E. & C., Garofano. (2004) *An integrated model of training evaluation and effectiveness* Human Resource Development Review 3.4: pp. 358-416.
- Amara, N., Ouimet, M. & R., Landrey. (2004) *New evidence on Instrumental, conceptual, and Symbolic Utilization of University Research in Government Agencies* Science communication 26.1: pp. 75-106.
- Ancona, D. & Caldwell, D. (2004). *Compose teams to assure successful boundary activity*. In Locke, E. (ed.) *Handbook of principles of organizational behaviour*. Blackwell Publishing.
- Appel d'offre restreinte 2004/AM/04 (2004). *Proposition commune K.U.Leuven & U.L.B. – Instituut voor de Overheid & Solvay Business School Pour l'organisation d'une « formation sabbatique » ou programme de formation en management public pour 25 fonctionnaires fédéraux francophones et 25 fonctionnaires fédéraux néerlandophones*.
- Appel d'offre restreinte 2004/AM/04 (2004). *Evaluation du Programme PUMP 2004 - K.U.Leuven*.
- Appel d'offre restreinte 2004/AM/04 (2004). *Evaluation du Programme PUMP 2004 - ULB*.
- Appel d'offre restreinte FED/OFOIFA_2006 AM PUMP (2006). *Leersabbat overheidsmanagement. Proposition commune K.U.Leuven & U.L.B. - Instituut voor de Overheid & Solvay Business School Pour l'organisation d'une « formation sabbatique » ou programme de formation en management public pour 25 fonctionnaires fédéraux francophones et 25 fonctionnaires fédéraux néerlandophones*.
- Appel d'offre restreinte FED/OFOIFA_2006 AM PUMP (2006). *Evaluation du programme PUMP 2006 - K.U.Leuven*.
- Appel d'offre restreinte FED/OFOIFA_2006 AM PUMP (2006). *Evaluation du programme PUMP 2006 - ULB*.
- Argyris, C. (2004) *Why Individuals and Organizations Have Difficulty in Double-Loop Learning* On organizational learning. Cornwall: Blackwell Publishing.

- Awoniyi, E., Griego, O. & G., Morgan (2002) *Person-environment fit and transfer of training* International journal of training and development 6.1: pp. 25-35.
- Baert, H., De Witte, K. & G., Sterck (2000) *Vorming, Training En Opleiding. Handboek Voor Een Kwaliteitsvol VTO-Beleid in Welzijnsvoorzieningen*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Baldwin, T., & J., Ford. (1988) *Transfer of training: a review and directions for future research* Personnel Psychology 41: pp. 63-105.
- Bates, R. (2004) *A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence* Evaluation and program planning 27: pp. 341-47.
- Bates, R. & S., Khasawneh (2005) *Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations* International journal of training and development 9.2: pp. 96-109.
- Baudet, J., Elleboode, F., & Dullaers, M. (2007). *De opleidingsinspanning van de Belgische federale overheid. Resultaten van het StatForm-onderzoek 2006 (gegevens van het jaar 2005)*. FOD P&O.
- Belgische Senaat, 2004 – 2005. Vragen en antwoorden. Vragen van de Senatoren en antwoorden van de Ministers. Bulletin 3 – 40. *Vraag nr. 3 – 2426 van de heer Brotcorne d.d. 31 maart 2005 (Fr.): Public Management Programma (PUMP) – Deelname en organisatie – toekenning van opleidingsverlof – problemen*.
- Belgisch Staatsblad, *Koninklijk Besluit tot wijziging van sommige bepalingen betreffende de loopbaan van het Rijkspersoneel*, 2006-02-07
- Beperkte offerteaanvraag MOD 45 (2002). *Gezamenlijk aanbod K.U.Leuven & ULB - Instituut voor de Overheid & Ecole de Commerce Solvay voor het organiseren van een leersabbat – opleidingsprogramma overheidsmanagement voor 20 Nederlandstalige en 20 Franstalige beloftevolle ambtenaren werkzaam binnen de Federale Overheidsdiensten*.
- Beperkte offerteaanvraag MOD 45 (2002). *Bijlage. Evaluatie van het programma 2002*.
- Beperkte offerteaanvraag MOD 45 (2002). *Bijlage. Evaluatie PUMP 2002. ULB*.
- Bereiter, C. 1995. *A Dispositional View of Transfer* in McKeough, A., Lupart, J., and A., Marini (eds.). *Teaching for transfer. Fostering generalization in learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
- Bergenhengouwen, G., Mooijman, E. & H., Tillema. *Strategisch opleiden in organisaties*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen, 1994.
- Billiet, J. & Waeye, H. (eds.) (2001) *Een samenleving onderzocht. Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzocht*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij.

- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Boyd, W. (2003) *Any human heart*. London: Penguin books.
- Broad, M., & J., Newstrom (1992) *Transfer of Training. Action-Packed Strategies to Ensure Highpayoff From Training Investments*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Broucker, B. & Hondeghem, A. (2006). *The effectiveness of educational programmes in Public Management*. Paper presented at the EGPA conference 2006, Milan, September 6-9.
- Broucker, B. & Hondeghem, A. (2007). *Pre-training evaluation of civil servants. A first step to determine the transfer of competencies in the Belgian civil sector*. Paper presented at the Third Transatlantic Dialogue 2007, Delaware, USA, 30th May – 2nd June.
- Broucker, B. (2007). *Measuring transfer of Public Management Programmes: The Learning Transfer System Inventory in the Belgian administration*. Paper presented at the EGPA conference 2007, Madrid, September 19 – 22.
- Broucker, B., Geens, S., Goethals, C., Hondeghem, A. & Drumaux, A. (2008). *Developing public management expertise in the Belgian federal administration. A partnership between multiple stakeholders*. Paper presented at the EGPA- conference 2008, Rotterdam, September 3 – 5
- Broucker, B. (2008) *Transfer of achieved managerial and leadership competencies in the Belgian federal administration*. Paper presented at the EGPA-conference 2008, Rotterdam, September 3 – 5
- Burke, L. & H., Hutchins (2007). *Training transfer: an integrative literature review*. Human Resource Development Review 6.3: pp. 263-69.
- Cambré, B. & Waeye, H. (2001). *Kwalitatief onderzoek en dataverzameling door open interview*. In Billiet, J. & Waeye, H. (eds.) Een samenleving onderzocht. Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzocht. Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
- Caplan, N. (1979) *The two-cummunities theory and knowledge utilization* American behavioral scientist 22.3: pp. 459-70.
- Chen, F., Curran, P., Bollen, K., Kirby, J. & Paxton, P. (2008) *An empirical evaluation of the use of fixed cutoff points in RMSEA test statistic in structural equation models* Sociological methods & research 36: 462.

- Chen, H-C. (2003) *Cross-Cultural Construct Validation of the Learning Transfer System Inventory in Taiwan* Diss. School of Human Resource education and workforce development,
- Clarke, N. (2002) *Job/work environment factors influencing human transfer within a human service agency: some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate construct* International journal of training and development 6.3: pp. 146-62.
- Clauwaert, I. & A. Wybo. (2006) *VTO-Perspectieven Van Werknemers in Bedrijven. Een Exploratief Onderzoek Aan De Hand Van Factoranalyse* Diss. K.U.Leuven,.
- Cohen, J. & P. Cohen. (1983) *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- de Man, C. & M., Coun (1998) *Kennismaking Met De Organisatiekunde*. Utrecht: Lemma/Open Universiteit.
- Devos, C., Dumay, X., Cassart, B., Bodenghien, A., & Vallaeys, P. (2006) *Evaluation des facteurs susceptibles d'influencer le transfert des acquis de formation*. Louvain-la-Neuve.
- Dewulf, L. (2003) *Gras groeit niet door er aan te trekken* Opleiding & Ontwikkeling, 16.5.
- Donovan, P., Hannigan, K., & C., Deirdre (2001) *The learning transfer system approach to estimating the benefits of training: empirical evidence*. Journal of European Industrial Training 25: pp. 221-28.
- Dupont, C. (2007). *Brief. Betreft onderhandelingsprocedure met voorafgaande bekendmaking 2006/AM/PUMP betreffende het organiseren van een leersabbat of opleidingsprogramma overheidsmanagement voor 25 Franstalige en 25 Nederlandstalige federale ambtenaren. Kennisgeving van het stopzetten van het contract*.
- Elwood, F. & Holton E. (2005) *Holton's evaluation model: new evidence and construct elaborations*. Advances in developing human resources 7.1: pp. 37-54.
- Feldman, M. & March, J. (1981) *Information in organizations as signal and symbol*. Administrative science quarterly 26: pp. 171-86.
- Field, A. (2005) *Factor analysis using SPSS*. Rapport.
- Field, A. (2006). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications
- Fincham, R. & Rhodes, P. (1999). *Principles of organizational behaviour*. Oxford: University Press
- FOD P&O (2003). *Public Management Programme. Leersabbat voor federale ambtenaren*. Synthesenota PUMP 2004.

- FOD P&O (22.01.2007). *De ambtenaren van niveau A*. URL: <http://www.belgium.be/eportal/application?origin=navigationBanner.jsp&event=bea.portal.framework.internal.refresh&pageid=indexPage&navId=2110> [05.03.2007]
- FOD P&O (2007). *Gecertificeerde opleidingen niveau A*. URL: <http://www.belgium.be/eportal/application?origin=navigationBanner.jsp&event=bea.portal.framework.internal.refresh&pageid=indexPage&navId=40415> [02.08.2007]
- Ford, J, Quinoñes, M., Segó, D. & Sorra, J. (1992) *Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job*. Personnel Psychology 45: pp. 511-27.
- Foxon, M. (1993) *A process approach to the transfer of training. Part 1: the impact of motivation and supervisor support on transfer maintenance*. Australian journal of educational technology 9.2: pp. 130-43.
- Foxon, M. (1994). *A process approach to the transfer of training. Part 2: using action planning to facilitate the transfer of training*. Australian journal of educational technology 10.1: pp. 1-18.
- Gabriel, Y., Fineman, S. & D., Sims (2002). *Organizing & Organizations*. London: SAGE Publications.
- Gilpin-Jackson, Y. & Bushe, G. (2007) *Leadership Development training transfer: a case study of post-training determinants*. Journal of management development.
- Gumuseli, A. & Ergin, B. (2002) *The manager's role in enhancing the transfer of training: a Turkish case study*. International journal of training and development 6.2: pp. 80-97.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1995) *Multivariate Data Analysis with Readings*. New Jersey: Prentice Hall.
- Harmon, M. & Mayer, R. (1986) *Organization Theory for Public Administration*. Burke: Chatelaine Press.
- Hatcher, L. (1994). *A step-by-step approach to using SAS System for factor analysis and structural equation modeling*. Cary, NC: SAS Institute Inc.
- Ho, R. (2006) *Handboek of Univariate and Multivariate Data Analysis and Interpretation with SPSS*. Boca Rotan: Chapman & Hall.
- Holton E. (1996) *The flawed four-level evaluation model*. Human Resource Development Quarterly 7.1: pp. 5-21.
- Holton, E. & Baldwin, T. (2003) *Improving Learning Transfer in Organizations*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Holton, E. & Bates, R. (1998) *Appendix A. Learning Transfer System Inventory*. Rapport.

- Holton E., Bates, R., Seyler, D. and Carvalho, M. (1997) *Toward construct validation of a transfer climate instrument*. Human Resource Development Quarterly 8.2: pp. 95-113.
- Holton E., Chen, H-C. & Naquin, S. (2003) *An examination of learning transfer system characteristics across organizational settings*. Human Resource Development Quarterly 14.4: pp. 459-82.
- Holton, E. & Bates, R. (2006) *LTSI. Learning Transfer System Inventory*. Rapport
- Holton, E, Bates, R. & W., Ruona. (2000) *Development of a generalized learning transfer system inventory*. Human Resource Development Quarterly 11.4.
- Hondeghem, A., Broucker, B. & Thijs, N. (2005). *Public Management Programme. Tussentijds evaluatierapport. Juli 2005*.
- Hondeghem, A. & Depré, R. (2005) *De Copernicushervorming in perspectief. Veranderingsmanagement in de federale overheid*. Brugge: Uitgeverij Vanden Broele
- Hondeghem, A. & Parys, M. (2002) *Competency management in Belgium: the Flemish and federal governments on the move* in S. Horton, A. Hondeghem & D. Farnham (eds.). *Competency management in the public sector. European variations on a theme*. Amsterdam: IOS Press
- Hondeghem, A. & Scheepers, S. (2008). *Public Management Programme 2007. Evaluatierapport. Juni 2008*.
- Hoyle, R. (2000). *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications*. Lexington: SAGE Publications.
- Hu, L. & Bentler, P.M. (1999) *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*. *Structural Equation Modeling* 6, pp. 1-55
- Hurley, A., Scandura, T., Schriesheim, C., Brannick, M., Seers, A., Vandenberg, R. & Williams, L. (1997) *Exploratory and confirmatory factor analysis: guidelines, issues, and alternatives*. Journal of organizational behavior 18: pp. 667-83.
- Interne nota (z.a.). *Overzicht kandidaten/deelnemers PUMP 2001-2007*.
- Ipe, M. (2003) *Knowledge sharing in organizationa: a conceptual framework*. Human Resource Development Review 2.4: pp. 337-59.
- Janis, L.J. (1982). *Groupthink: Psychological studies of policy decisions and fiascos*. Boston: Houghton Mifflin.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (2004) *Structural equation modeling with ordinal variables using Lisrel*. URL. <http://www.ssicentral.com>.

- Jorgensen, D. (1989). *Participant observation. A methodology for human studies*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Kerr, A., Hall, H. & S., Kozub (2002). *Doing Statistics With Spss*. London: Sage Publications Inc.
- Kessels, J., Smit, C. & Keursten, P. (1996) *Het achtverlden instrument: analysekader voor opleidingseffecten*. Rapport
- Kessels, J. & T. Plomp (1999). *A relational approach to curriculum design*. Journal of curriculum studies 31.6: pp. 679-709.
- Kirkpatrick, D. (1994) *Evaluating Training Programs. The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Konthoghiorghes, C. (2004) *Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: empirical validation of a new systemic model*. International journal of training and development 8.3: pp. 210-21.
- Konthoghiorghes, C., Awbrey, S. & P. Feuring. (2005) *Examining the relationship between learning organization characteristics and change adaptation, innovation, and organizational performance*. Human Resource Development Quarterly 16.2: pp. 185-211.
- Kunst, P., Olie, R., Rommers, A. & Soeters, J. (1991) *Organisatie Deel 1*. Leiden: Spruyt, Van Mantgem & De Does bv.
- Lattin, J., J. Carroll, & P. Green (2003). *Analyzing Multivariate Data*. Toronto: Brooks/Cole.
- Lim, D. & Johnson, S. (2002) *Trainee perceptions of factors that influence learning transfer*. International journal of training and development 6.1: pp. 36-48.
- Lim, D. H. & Morris, L. M. (2006). *Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer*. Human Resource Development Quarterly, 17(1), pp. 85-115.
- Marini A. & Génèreux, R. (1995) *The challenge of teaching for transfer* In: McKeough A, Lupart J., Marini A. (eds.) *Teaching for transfer: fostering generalization in learning*. Erlbaum, Mahwah, pp 1–19
- Marsh, W., Balla, J. & R., Donald (1988) *Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: the effect of sample size*. Psychological bulletin 103.3: pp. 391-410.
- Maso, I. & Smaling, A. (1998) *Kwalitatief Onderzoek: Praktijk En Theorie*. Amsterdam: Boom.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Miller, R., Acton, C., Fullerton, D. & Maltby, J. (2002) *SPSS for Social Scientists*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Mulaik, S. (2007) *There is a place for approximate fit in structural equation modelling*. Personality and Individual Differences 42: pp. 883-91.
- Neilson, S. (2001) *IDRC-Supported Research and its influence on public policy; Knowledge utilization and public policy processes: a literature review*. IDRC: Evaluation Unit. Rapport.
- Nemeth, C. (1992) *Minority dissent as a stimulant to group performance*. In Worchel, S., Wood, S. & J. Simpson (eds.) *Group process and productivity*. USA: Sage Publications.
- Newstrom, J. (1986) *Leveraging management development through the management of transfer*. Journal of management development 5.5: pp. 33-45.
- OFO (2004). *Verwerking enquête Public Management Programme*.
- OFO (27.09.2006). *Voorstelling van het OFO*. URL: <http://www.belgium.be/eportal/application?origin=navigationBanner.jsp&event=bea.portal.framework.internal.refresh&pageid=indexPage&navId=40413> [12.04.2007].
- O'Neill, K., Hansen, C. & G., May (2002) *The effect of gender on the transfer of interpersonal communication skills training to the workplace: three theoretical frames*. Human Resource Development Review 1.2: pp. 167-85.
- Olivero, G., Bane, K. & R., Kopelman (1997). *Executive coaching as a transfer of training tool: effects on productivity in a public agency*. Public personnel management 26.4: pp. 461-69.
- Paek, J. & J., Hawley (2006) *A Study of Training Program Characteristics and Training Program Effectiveness Among Organizations Receiving Training Services From External Training Providers*. 2006 International Research Conference, Academy of Human Resource Development, February, 2006.
- Parys, M. & Hondeghem, A. (2003). *Public Management Programme. Tussentijds evaluatierapport. Juli 2003*.
- Pdata (2009). *Statistieken Federale Publieke Administratie*. URL: http://www.pdata.be/start/tab_stat_form_dyn.php?pagetitle=menu19 [28.02.2009]
- Perkins, D. & Salomon, G. (1992) *Transfer of Learning*. International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon Press.

- Pidd, K. (2002). *Organisational barriers to training transfer: the role of workplace social controls and normative behaviour in workforce development*. International journal of training and development, 135-44.
- Public Management Programme (2001). *Evaluatierapport Deel I: januari - juni 2001*
- PUMP (23.11.2007) *Public Management Programme*. URL: www.pump.be [11.12.2007].
- Putseys, L. & Hondeghem, A. (2001). *Contractualisation of top civil servants: an international comparative research*. Paper presented at the annual meeting of the European Group of Public Administration.
- Quiñones, M. (1995) *Pretraining context effects: training assignment as feedback*. Journal of applied psychology 80.2: pp. 226-38.
- Quiñones, M. (1997) *Contextual Influences on Training Effectiveness* in Quiñones, M. & Ehrenstein, A. (eds.) *Training for a rapidly changing workplace*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Quiñones, M. & Holladay, C. (2003) *Practice variability and transfer of training: the role of self-efficacy generality*. Journal of applied psychology 88.3: pp. 1094-103.
- Robinson, D. & Robinson, J. (1989) *Training for Impact. How to Link Training to Business Needs and Measure the Results*. San Francisco - Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Rouillier, J. Z., & Goldstein, I. L. (1993). *The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training*. Human Resource Development Quarterly, 4, 377-390.
- Ruona, W., Leimbach, L., Holton, E. & Bates, R. (2002) *The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees*. International journal of training and development 6.4: pp. 218-28.
- Salomon, G. & Perkins, D. (1989) *Rocky roads to transfer: rethinking mechanisms of a neglected phenomenon*. Educational psychologist 24.2: pp. 113-41.
- Scheepers, S. & Parys, M., *De moeizame weg van personeelsadministratie naar HRM en competentie management* in: Hondeghem, A. & Depré, R. (eds.) *De Copernicushervorming in perspectief. Veranderingsmanagement in de federale overheid*. Brugge: Uitgeverij Vanden Broele, 2005
- Seyler, D., Holton, E., Bates, R., Burnett, M. & Carvalho, M. (1998) *Factors affecting motivation to transfer training*. International journal of training and development 2.1: pp. 2-16.

- Smans, S. (2005) *Transfer Van Training in Arbeidsorganisaties: Een Verkennende Studie Naar De Praktijk*. Diss. Katholieke Universiteit Leuven, 2005.
- Stasser, G. (1992) *Pooling of unshared information during group discussion*. In Worchel, S., Wood, S. & J. Simpson (eds.) *Group process and productivity*. USA: Sage Publications.
- Tanaka, J. (1987) *How big is big enough?: sample size and goodness of fit in structural equation models with latent variables*. Child development 58: pp. 134-46.
- Tannenbaum, S. & Yukl, G. (1992) *Training and development in work organizations*. Annual Review Psychology 43: pp. 399-441.
- Thayer, P. & Teachout, M. A. (1995) *Climate for transfer model*. pp. 1-35. Texas: Brooks Air Force Base. Rapport.
- Thijs, N. (2005) *Het verhaal van de Copernicushervorming* In Hondeghem, A. and Depré, R. *De Copernicushervorming in Perspectief. Veranderingsmanagement in de federale overheid*. Brugge: Uitgeverij Vanden Broele.
- Thijs, N., Pelgrims, C. & Hondeghem, A. (2006) *Een nieuwe managementcultuur in de publieke sector?* Over Werk Tijdschrift van het steunpunt WAV 1-2: pp. 29-36.
- Tracey, J., Hinkin, T., Tannenbaum, S. & Mathieu, J. (2001) *The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes*. Human Resource Development Quarterly 12.1: pp. 5-23.
- Tracey, J. & Tews, M. (2005) *Construct validity of a general training climate scale*. Organizational research Methods 8.4: pp. 353-74.
- ULB (2001). *Rapport intermédiaire d'évaluation et d'activité. Public Management Programme - programme francophone*.
- ULB (2003). *Rapport intermédiaire d'évaluation Public Management Programme 2003*.
- ULB (2005). *Evaluation globale du Public Management Programme*.
- ULB (2007). *Résultats des avis pédagogiques de la phase I*.
- Van de Kerckhove, S. (2007). *Transfer van het Public Management Programme binnen de FOD Justitie. Onderzoek naar bevorderende en belemmerende factoren m.b.t. transfer van verworven kennis en competenties*. K.U.Leuven: Leuven. [niet-gepubliceerde thesis].
- Van de Walle, S. & Bovaird, T. (2007) *Making better use of information to drive improvement in local public services. A report for the audit commission*. University of Birmingham. Rapport.

- van der Klink, M., Gielen, E. & C., Nauta (2001). *Suporvisory support as a major condition to enhance transfer*. International journal of training and development 5.1: pp. 52-63.
- Van Gramberg, B. & Baharim, S. (2005) *The influence of knowledge sharing on transfer of training: a proposed research strategy*. School of management, Victoria University. Rapport.
- Vanhoven, E. (2002) *Levenslang leren. Werkboek 'transfer van leren'*. Vlerick Leuven Gent Management School. Brussel, Administratie werkgelegenheid. Rapport.
- Van Knippenberg, D. & Ellemers, N. (2003) *Social Identity and Group Performance. Identification as the Key to Group-Oriented Effort*. In: Haslam, S., van Knippberg, D., Platow, M. & N., Ellemers (eds). *Social identity at work. Developing theory for organizational practice*. New York and Hove: Psychology Press.
- Van Knippenberg, D. & Haslam, S. (2003) *Realizing the diversity dividend. Exploring the subtle interplay between identity, ideology and reality*. In: Haslam, S., van Knippberg, D., Platow, M. & N., Ellemers (eds.). *Social identity at work. Developing theory for organizational practice*. New York and Hove: Psychology Press.
- von Bertalanffy, L. (1973) *General System Theory. Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.
- Wang, G. & Wilcox, D. (2006) *Training evaluation: knowing more than is practiced*. Advances in developing human resources 8.4: pp. 528-39.
- Wasti, S. & Poel, R. (2006) *Towards Further Development of HRD As an Academic Discipline: Comparing HRD Research Published in HRD and Mainstream Journals*. International Research Conference, Academy Of Human Resource Development, February, 2006.
- Yamnill, S. & McLean, G. (2001) *Theories supporting transfer of training*. Human Resource Development Quarterly 12.2: pp. 195-208.
- Yin, R. (1994). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- z.a. (2007) *Construct validity of the French translation of the Learning Transfer System Inventory*. Rapport

Bijlagen

§ 1. Vragenlijst zelfevaluatie¹



**TWEEDE ZELFEVALUATIE
VOOR DE DEELNEMERS VAN HET PUMP 2007**

¹ Om de omvang van deze bijlage te beperken, werd de layout aangepast t.o.v. de originele versie. Dit gebeurde weliswaar zonder verlies van inhoud.

Het Public Management Programme is een intensief opleidingsprogramma voor federale ambtenaren. Het spreekt voor zich dat een belangrijke doelstelling van het PUMP de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en competenties is.

Deze vragenlijst hebt u reeds in januari ontvangen omwille van twee redenen:

- 1) Om zicht te krijgen op uw sterke en minder sterke punten vóór aanvang van de opleiding.
- 2) Deze gegevens worden behandeld en gebruikt in het kader van een doctoraatsonderzoek dat aan de KULeuven gevoerd wordt over transfer van competenties in de federale overheid. Algemeen betekent transfer de mate waarin men het geleerde toepast op de werkvloer.

In het kader van het onderzoek is het noodzakelijk dat u deze vragenlijst **een tweede keer** invult, dit om een zicht te krijgen op hoe u uw kennis en competenties na de opleiding inschat.

Hoewel er gevraagd wordt om persoonlijke gegevens te noteren, zijn je antwoorden op de vragenlijst volstrekt vertrouwelijk (zowel ten opzichte van de collega-pumpers, als ten opzichte van je eigen organisatie), en zullen ze ook op die manier behandeld worden. Het is van groot belang dat u deze vragenlijst zo eerlijk mogelijk beantwoord.

We zouden je willen vragen deze vragenlijst **tijdens een vrij moment van het seminarie adviesopdrachten** in te vullen en te overhandigen aan Sarah Scheepers, opleidingscoördinator K.U.Leuven.

Alvast hartelijk bedankt voor de medewerking!

Persoonlijke gegevens

Naam en voornaam:

Geboortedatum: Geslacht: M / V

Hoogst behaalde diploma:.....

Huidige functie:.....

Organisatie:

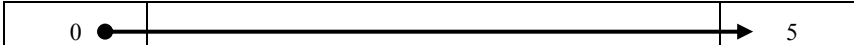
Naam:

Dienst:

Administratief statuut:.....

Sociale, communicatieve en leiderschapsvaardigheden

Onderstaande items handelen over de mate waarin men zichzelf bekwaam acht om te presenteren, deel te nemen aan groepswerking en inzicht te hebben in leiderschap. Geef jezelf een eerlijke score op 5, waarbij 0/5 wil zeggen dat je jezelf momenteel minder bekwaam acht en 5/5 waarbij je je heel bekwaam acht.

						
	0	1	2	3	4	5
Op een duidelijke manier ideeën presenteren	0	1	2	3	4	5
Presentatietechnieken gebruiken	0	1	2	3	4	5
Gepresenteerde ideeën verdedigen	0	1	2	3	4	5
In functie van de doelgroep de juiste toon voor de boodschap vinden	0	1	2	3	4	5
De gewenste impact bereiken bij het communiceren van boodschappen	0	1	2	3	4	5
Aandachtig naar anderen luisteren	0	1	2	3	4	5
In teamverband werken	0	1	2	3	4	5
Constructief overleggen	0	1	2	3	4	5
Het overleg 'to the point' houden. Dat wil zeggen: het overleg gericht houden op het bereiken van de gewenste doelen.	0	1	2	3	4	5
Zinvolle bijdragen leveren tot groepsbijeenkomsten	0	1	2	3	4	5
De eigen redenering naar voren brengen	0	1	2	3	4	5
Anderen motiveren om iets te doen	0	1	2	3	4	5
Het herkennen van leiderschapsstijlen	0	1	2	3	4	5
Het leiderschap van een groep op zich nemen	0	1	2	3	4	5

Beoordeel kort en globaal de scores die je jezelf hierboven gegeven hebt, en leg uit waarom je jezelf deze scores gegeven hebt. Geef een illustratie van feiten of situaties die ervoor zorgen dat je jezelf op deze manier beoordeeld hebt.

.....

Kennis over de eigenheid van de publieke sector

Onderstaande items handelen over de kennis die je bezit over overheidsmanagement, de overheid op zich, haar beleid en haar taken. Geef jezelf een eerlijke score op 5, waarbij 0/5 wil zeggen dat je je kennis gering inschat en 5/5 waarbij je je kennis over het onderwerp hoog inschat.

	0	1	2	3	4	5
Inhoud van het concept "New Public Management"	0	1	2	3	4	5
De kenmerken van een klassieke bureaucratie	0	1	2	3	4	5
De verschillen tussen het management van een publieke organisatie en dat van een private organisatie	0	1	2	3	4	5
België gesitueerd binnen de OESO-landen inzake modern overheidsmanagement	0	1	2	3	4	5
De classificatie van de OESO-landen inzake modern overheidsmanagement	0	1	2	3	4	5
De redenen om overheidsadministraties te hervormen	0	1	2	3	4	5
De inhoud van het concept 'public management reform'	0	1	2	3	4	5
De beïnvloedende factoren op hervormingsprojecten binnen overheids-organisaties	0	1	2	3	4	5
De oorsprong van de Copernicushervorming	0	1	2	3	4	5
De basisprincipes van de Copernicushervorming	0	1	2	3	4	5
De verschillende stappen in de beleidscyclus	0	1	2	3	4	5
De verschillende types beleidsinstrumenten	0	1	2	3	4	5
De rol van beleidsactoren in het beleidsvormingsproces	0	1	2	3	4	5
De invloed van de politiek op beleidsvorming	0	1	2	3	4	5
De verschillende types beleidsevaluatie	0	1	2	3	4	5
Het nut van beleidsevaluatie	0	1	2	3	4	5

Kennis over de omgeving van de publieke sector

Onderstaande items handelen over de kennis die je bezit over de Europeanisering en eGovernment. Geef jezelf een eerlijke score op 5, waarbij 0/5 wil zeggen dat je je kennis gering inschat en 5/5 waarbij je je kennis over het onderwerp hoog inschat.

	0	1	2	3	4	5
De historiek van de Europese Unie	0	1	2	3	4	5
De doelstellingen van de Europese Unie	0	1	2	3	4	5
De organisatiestructuur van de Europese Unie	0	1	2	3	4	5
De bevoegdheden van het Europees Parlement	0	1	2	3	4	5
De bevoegdheden van de Europese Commissie	0	1	2	3	4	5
De verhoudingen tussen de instellingen van de Europese Unie	0	1	2	3	4	5
De besluitvormingsprocedure van de Europese Unie	0	1	2	3	4	5
De omzetting van Europese richtlijnen in nationale regelgeving	0	1	2	3	4	5
De relatie tussen de Belgische en de Europese administratieve instellingen	0	1	2	3	4	5
De vertegenwoordiging van België in de Europese Unie	0	1	2	3	4	5
De rol van België in de Europese beleidsvorming	0	1	2	3	4	5
Het onderscheid tussen eAdministration en eDemocracy	0	1	2	3	4	5
De relatie tussen backoffice en frontoffice	0	1	2	3	4	5
De plaats van Fedict in de federale administratie	0	1	2	3	4	5
De bevoegdheden van Fedict	0	1	2	3	4	5
De doelstellingen van eGovernment	0	1	2	3	4	5
De invloed van eGov op de dienstverlening	0	1	2	3	4	5
De problematiek van de digitale kloof	0	1	2	3	4	5
De huidige eGov-situatie binnen de Belgisch federale administratie	0	1	2	3	4	5
De succes- en faalfactoren bij implementatie van eGovernment-projecten	0	1	2	3	4	5

Beoordeel kort en globaal de scores die je jezelf hierboven gegeven hebt en leg uit waarom je jezelf deze scores gegeven hebt. Geef een illustratie van feiten of situaties die ervoor zorgen dat je jezelf op deze manier beoordeeld hebt.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Kennis over strategisch management en de functionele management-domeinen binnen de publieke sector

Onderstaande items handelen over de kennis die je bezit over het strategisch management en de functionele managementdomeinen binnen de publieke sector. Geef jezelf een eerlijke score op 5, waarbij 0/5 wil zeggen dat je je kennis gering inschat en 5/5 waarbij je je kennis over het onderwerp hoog inschat.

	0	1	2	3	4	5
Het onderscheid tussen visie, missie, strategische en operationele doelstellingen van een organisatie	0	1	2	3	4	5
De doelstellingen van een SWOT-analyse	0	1	2	3	4	5
De strategieformulering van een organisatie	0	1	2	3	4	5
De manier waarop strategie-implementatie plaatsvindt	0	1	2	3	4	5
De rol van de FOD P&O binnen de federale administratie	0	1	2	3	4	5
De verhouding tussen de stafdiensten P&O onderling	0	1	2	3	4	5
De inhoud van ‘competentiemanagement’	0	1	2	3	4	5
De kenmerken van het huidige openbare ambt in België	0	1	2	3	4	5
De doelstellingen van een diversiteitsbeleid in de publieke sector	0	1	2	3	4	5
De betekenis van een modern HRM	0	1	2	3	4	5
Het verschil tussen de concepten ‘HRM’ en ‘personeelsmanagement’	0	1	2	3	4	5

De basisprincipes van een resultaatgerichte begroting	0	1	2	3	4	5
Het verschil tussen 'boekhouding', 'begroting', 'audit'	0	1	2	3	4	5
Het verschil tussen interne controle, interne audit en externe audit	0	1	2	3	4	5
De betekenis van de term 'dubbele boekhouding'	0	1	2	3	4	5
Het belang van boekhouding, begroting en audit in het management van een publieke organisatie	0	1	2	3	4	5
De doelstellingen van de Balanced Scorecard	0	1	2	3	4	5
De componenten van de Balanced Scorecard	0	1	2	3	4	5
De betekenis van de term 'performantiemanagement'	0	1	2	3	4	5
De doelstellingen van prestatie-meetsystemen	0	1	2	3	4	5
De definitie van een prestatie-indicator	0	1	2	3	4	5
De doelstellingen van indicatoren	0	1	2	3	4	5
De doelstellingen van boordtabellen	0	1	2	3	4	5
De rol van het Rekenhof	0	1	2	3	4	5
De diverse financiële instanties in de Belgische administratie	0	1	2	3	4	5
De betekenis van de term 'kwaliteitsmanagement'	0	1	2	3	4	5
De onderdelen van het CAF	0	1	2	3	4	5
De historiek van het kwaliteitsdenken	0	1	2	3	4	5
De rol van kwaliteitsmanagement in de publieke sector	0	1	2	3	4	5
De betekenis van het ISO-certificaat	0	1	2	3	4	5
Het verschil tussen inter- en intra-organisatorische communicatie	0	1	2	3	4	5
De doelstellingen van beleidscommunicatie	0	1	2	3	4	5
De plaats van communicatie in een organisatie-organogram	0	1	2	3	4	5
Het verschil tussen interne en externe communicatie	0	1	2	3	4	5
De betekenis van communicatiebeleid	0	1	2	3	4	5
De succes- en faalfactoren bij veranderingsprojecten	0	1	2	3	4	5

Het verschil tussen de concepten 'organisatiecultuur' en 'organisatieklimaat'	0	1	2	3	4	5
Het verband tussen organisatiecultuur en veranderingsmanagement	0	1	2	3	4	5
De voor- en nadelen van personeelsbetrokkenheid bij veranderingen	0	1	2	3	4	5
De rol van stakeholders bij veranderingsprocessen	0	1	2	3	4	5

Beoordeel kort en globaal de scores die je jezelf hierboven gegeven hebt en leg uit waarom je jezelf deze scores gegeven hebt. Geef een illustratie van feiten of situaties die ervoor zorgen dat je jezelf op deze manier beoordeeld hebt.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Competenties Federale overheid niveau A

Onderstaande items peilen naar bepaalde competenties die opgesomd staan in het competentiewoordenboek van de federale overheid/niveau A. Geef aan in welke mate onderstaande uitspraak op u van toepassing is, waarbij **0 staat voor 'helemaal niet op mij van toepassing'** en **5 voor 'helemaal op mij van toepassing'**.

	0	1	2	3	4	5
Ik heb een brede kijk op de organisatie	0	1	2	3	4	5
Ik spreek spontaan experts aan om goed geïnformeerd te blijven	0	1	2	3	4	5
Ik handel in functie van de missie en de visie van de organisatie	0	1	2	3	4	5
Ik zoek pro-actief naar informatie en kennis binnen mijn eigen domein	0	1	2	3	4	5
Ik bekijk situaties vanuit niet voor de hand liggende perspectieven	0	1	2	3	4	5
Ik heb een eigen kijk op de richting die de organisatie uit moet	0	1	2	3	4	5
Ik zet medewerkers en/of collega's aan om spontaan informatie en opinies uit te wisselen	0	1	2	3	4	5
Ik identificeer de sleutelpersonen voor de organisatie binnen een brede waaier van mensen	0	1	2	3	4	5

Ik structureer de activiteiten in een efficiënte planning	0	1	2	3	4	5
Ik begrijp de weerslag van ontwikkelingen binnen de organisatie op de eigen afdeling	0	1	2	3	4	5
Ik wijs op de complementariteit van de verschillende individuen in het team	0	1	2	3	4	5
Ik volg de ontwikkelingen in de maatschappij, de politiek en de externe omgeving	0	1	2	3	4	5
Ik probeer mijn eigen prestaties continu te verbeteren	0	1	2	3	4	5
Ik breng verschillende kernelementen samen tot een relevante synthese	0	1	2	3	4	5
Ik beslis snel als de omstandigheden dit vereisen	0	1	2	3	4	5
Ik zoek de grenzen van mijn mogelijkheden op om eruit te kunnen leren	0	1	2	3	4	5
Ik weet voor bestaande situaties totaal nieuwe benaderingen te bedenken	0	1	2	3	4	5
Ik plan activiteiten in functie van te behalen resultaten	0	1	2	3	4	5
Ik stimuleer de teamleden tot samenwerken	0	1	2	3	4	5
Ik handel op een proactieve wijze teneinde toekomstige problemen te voorkomen	0	1	2	3	4	5
Ik deel mijn mening binnen het team zonder dat er expliciet naar gevraagd wordt	0	1	2	3	4	5
Ik nodig de leden van het team uit om eigen ideeën en opinies naar voor te brengen	0	1	2	3	4	5
Ik ontdek niet voor de hand liggende combinaties van mogelijkheden	0	1	2	3	4	5
Ik laat kritiek niet links liggen, maar doe er iets mee	0	1	2	3	4	5
Ik vraag de inbreng van medewerkers en/of collega's	0	1	2	3	4	5
Ik school mij regelmatig bij in mijn vakdomein	0	1	2	3	4	5
Ik bouw bewust strategische relaties uit voor de organisatie	0	1	2	3	4	5
Ik slaag erin om nieuwe verbanden in reeds bestaande gegevens te ontdekken	0	1	2	3	4	5
Ik buig conflicten met collega's om in een constructieve samenwerking	0	1	2	3	4	5
Ik heb een goede vertrouwensrelatie met medewerkers van hogere en lagere hiërarchische niveaus	0	1	2	3	4	5
Ik zet een organisatieproject op de rails dat in lijn is met de te bereiken doelstellingen	0	1	2	3	4	5

Ik schat de gevolgen van ontwikkelingen in de maatschappij, de politiek en de externe omgeving voor de eigen afdeling goed in	0	1	2	3	4	5
Ik geef het goede voorbeeld door zelf actief samen te werken en te communiceren met de teamleden	0	1	2	3	4	5
Ik laat mij niet uit het lood slaan door negatieve emoties	0	1	2	3	4	5
Ik identificeer potentiële strategische allianties voor de organisatie	0	1	2	3	4	5
Ik vraag advies aan de medewerkers omtrent cruciale onderwerpen	0	1	2	3	4	5
Ik trek uit verschillende alternatieven een juiste conclusie	0	1	2	3	4	5
Ik kijk over de grenzen heen in een zoektocht naar mogelijke samenwerkingsverbanden	0	1	2	3	4	5
Ik toon zelfvertrouwen bij het ondernemen van dingen	0	1	2	3	4	5
Ik kan duidelijke adviezen schrijven ter optimalisering van organisatieproblemen	0	1	2	3	4	5
Ik bouw formele en informele relaties uit die de organisatie ten goede komen	0	1	2	3	4	5
Ik zet aan tot actie op basis van een ontwikkeld idee	0	1	2	3	4	5
Ik consulteer meerdere medewerkers vooraleer belangrijke beslissingen te nemen	0	1	2	3	4	5
Ik onderhoud de nodige contacten om bij te blijven in mijn vakgebied	0	1	2	3	4	5
Ik stimuleer het werken in multidisciplinaire teams	0	1	2	3	4	5
Ik integreer de diverse aspecten van de organisatie in een coherente visie	0	1	2	3	4	5
Ik kan goed om met stressvolle situaties	0	1	2	3	4	5
Ik maak gebruik van abstracte denkkaders om concrete adviezen naar voren te brengen	0	1	2	3	4	5
Ik zet mislukkingen uit het verleden van mij af	0	1	2	3	4	5
Ik eigen mij de doelen van de organisatie toe	0	1	2	3	4	5
Ik luister naar kritiek op een open manier, zonder te onderbreken	0	1	2	3	4	5
Ik zet zelf de eerste stap om conflicten met collega's bij te leggen	0	1	2	3	4	5
Ik zorg ervoor dat elk lid van het team een bijdrage kan leveren	0	1	2	3	4	5
Ik beschouw obstakels als uitdagingen	0	1	2	3	4	5
Ik zet samenwerkingsverbanden tussen teams op	0	1	2	3	4	5

Ik voel mij thuis in de organisatie	0	1	2	3	4	5
Ik ben in staat om problemen van andere organisaties te analyseren	0	1	2	3	4	5
Ik vertaal ideeën van anderen in een nieuwe zienswijze	0	1	2	3	4	5
Ik bedenk oplossingen gebaseerd op theoretische concepten	0	1	2	3	4	5
Ik kan juiste verbanden leggen tussen informatie met verschillende inhoud en van verschillende bronnen	0	1	2	3	4	5
Ik geef de aanzet tot doelgerichte acties	0	1	2	3	4	5
Ik leg de nodige contacten met sleutelpersonen uit andere afdelingen	0	1	2	3	4	5
Ik vraag advies aan collega's en medewerkers omtrent cruciale onderwerpen	0	1	2	3	4	5

Hartelijk bedankt voor de medewerking!

§ 2. Survey transfer



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

VRAGENLIJST DOCTORAATSONDERZOEK TRANSFER VAN PUMP OP DE WERKVLOER

Een aantal algemene bemerkingen:

- ✓ **Neem uw tijd om deze vragenlijst in te vullen.**
- ✓ **Er zijn geen goede of foute antwoorden. Enkel uw mening telt.**
- ✓ **Deze vragenlijst is recto verso gedrukt. Vergeet dus geen bladzijde in te vullen.**
- ✓ **De vertrouwelijkheid van uw antwoorden wordt gegarandeerd. Dit houdt in dat enkel de onderzoekers inzage hebben in de data en dat er enkel op het collectieve niveau onderzoeksresultaten worden gerapporteerd.**

A. PERSOONLIJKE KENMERKEN EN SITUATIE VÓÓR DE OPLEIDING

Deze eerste reeks vragen handelt over uw persoonlijke kenmerken en over de perceptie die u had vóór de opleiding over PUMP. Ook worden er een aantal vragen gesteld over uw algemene visie op opleiding.

1. Geslacht? **M / V**
2. Geboortjaar?
3. Wat is uw vooropleiding? (niveau + diploma)
4. Bent u statutair benoemd? **JA/NEEN**. Zo **JA**, sinds wanneer?
5. In welk jaar hebt u deelgenomen aan PUMP?
6. Waarom heb je je destijds ingeschreven voor PUMP?
-
-

OMCIRKEL HET ANTWOORD DAT OP U VAN TOEPASSING IS:

1 = Helemaal oneens / 2 = Oneens / 3 = Noch oneens, noch eens / 4 = Eens / 5 = Helemaal eens

1	Ik had voor de opleiding reeds een idee over hoe de opleiding nuttig zou kunnen zijn voor mijn werksituatie.	1	2	3	4	5
2	In het algemeen heb ik voldoende zelfvertrouwen om nieuwe initiatieven te nemen, ook al is er veel weerstand op het werk.	1	2	3	4	5
3	Ik geloof dat opleidingen in het algemeen meestal leiden tot persoonlijke performantieverbetering.	1	2	3	4	5
4	Ik wist op voorhand goed wat ik van PUMP kon verwachten.	1	2	3	4	5
5	Hoe meer iemand gevolgd opleidingen toepast op de werkvloer, hoe beter de uitvoering van de job.	1	2	3	4	5
6	Over het algemeen voel ik me zeker genoeg om iets nieuws uit te proberen op het werk.	1	2	3	4	5
7	De beoogde opleidingsdoelstellingen van PUMP waren mij vanaf het begin duidelijk.	1	2	3	4	5
8	Wie moeite doet om bij te leren, zal zijn/haar job uiteindelijk beter doen.	1	2	3	4	5
9	Ik wist op voorhand goed hoe PUMP zou kunnen passen in mijn werksituatie.	1	2	3	4	5
10	Ik ben er altijd zeker van geweest dat ik de capaciteiten had om PUMP te gebruiken in mijn werk.	1	2	3	4	5

B. SITUATIE TIJDENS DE OPLEIDING

Denk bij onderstaande vragen na over de organisatie waar u werkte op moment van deelname aan de opleiding en beantwoord de vragen in het licht van deze periode. Ook als u niet van organisatie bent veranderd, is het van belang dat u nadenkt over de situatie tijdens de opleiding.

1. In welke organisatie was u tewerkgesteld **op moment van deelname aan het programma?**

a. Organisatie:.....

b. Dienst:.....

c. Functie / Niveau:

2. Oefende u een leidinggevende functie uit **op moment van deelname? JA / NEEN.**

Indien **JA**, leg kort even uit wat deze inhoud:

.....
.....
.....
.....
.....

3. Was u tijdens de opleiding ingeschakeld in moderniseringsprojecten (bvb. BPR's) ? **JA/NEEN.**

Zo **JA**, was dat dan eerder: **op eigen initiatief / op vraag van de organisatie** (meerdere antwoorden mogelijk)? Leg kort even uit wat dit project inhoud en wat uw rol daarin was:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

1 = Helemaal oneens / 2 = Oneens / 3 = Noch oneens, noch eens / 4 = Eens / 5 = Helemaal eens						
11	Tijdens de opleiding dacht ik al na over hoe ik PUMP in mijn werk zou kunnen toepassen.	1	2	3	4	5
12	Mijn leidinggevende stond open voor hetgeen in PUMP geleerd werd.	1	2	3	4	5
13	De voorbeelden en cases die tijdens PUMP werden voorgesteld, leken veel op situaties die ik tegenkwam in mijn werk.	1	2	3	4	5
14	Op de werkvloer zou het niet geapprecieerd geweest zijn als ik van mijn PUMP-opleiding geen gebruik zou maken.	1	2	3	4	5
15	In de organisatie waar ik werkte werden mensen die goed werk leverden, geapprecieerd.	1	2	3	4	5
16	De inhoud van de opleiding sloot aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5
17	Ik werd in mijn organisatie op het matje geroepen als ik mij niet wilde inzetten in projecten waar ik mijn opgedane kennis kon gebruiken.	1	2	3	4	5
18	Wat ik in PUMP heb geleerd, sloot aan bij hetgeen ik voor mijn job moest doen.	1	2	3	4	5
19	De docenten en gastsprekers hadden inzicht in de manier waarop ik het geleerde zou kunnen toepassen.	1	2	3	4	5
20	Op de werkvloer had ik regelmatig gesprekken om mijn persoonlijke performantie te verbeteren.	1	2	3	4	5
21	De organisatie waarvoor ik werkte op moment van deelname had oog voor persoonlijke performantie.	1	2	3	4	5
22	De organisatie waarvoor ik werkte op moment van deelname waardeerde goede prestaties.	1	2	3	4	5
23	De docenten en gastsprekers gebruikten veel voorbeelden die me aantoonde hoe ik PUMP zou kunnen gebruiken in mijn werk.	1	2	3	4	5
24	Op de werkvloer was er veel weerstand tegen verandering.	1	2	3	4	5
25	Ik had het te druk om na te denken over hoe ik PUMP zou kunnen gebruiken in mijn werk.	1	2	3	4	5
26	In mijn organisatie aanvaardde men niet dat opgedane kennis uit opleiding onbenut bleef.	1	2	3	4	5
27	Ik werd in mijn organisatie, door mijn opgedane kennis uit PUMP, ingezet om mee te werken aan moderniseringsprojecten.	1	2	3	4	5
28	Ik kreeg vanuit mijn organisatie kansen om PUMP te valoriseren.	1	2	3	4	5
29	De oefeningen die in PUMP gemaakt werden, maakten duidelijk hoe ik het geleerde in mijn job kon toepassen.	1	2	3	4	5

1 = Helemaal oneens / 2 = Oneens / 3 = Noch oneens, noch eens / 4 = Eens / 5 = Helemaal eens						
30	Als ik PUMP niet gebruikte in de organisatie, zou ik daar zeker een opmerking over krijgen.	1	2	3	4	5
31	Mijn leidinggevende wilde niet dat ik gebruik maakte van hetgeen ik in PUMP leerde.	1	2	3	4	5
32	Op de werkvloer stond men open voor verandering, op voorwaarde dat het de performantie van de organisatie zou verbeteren.	1	2	3	4	5
33	Over het algemeen was men op de werkvloer tevreden als men nieuwe kennis uit opleidingen gebruikte.	1	2	3	4	5
34	Door de manier waarop de docenten de stof behandelden, kreeg ik meer vertrouwen dat ik het zou kunnen toepassen.	1	2	3	4	5
35	Op de werkvloer verkoos men reeds bestaande werkwijzen te gebruiken boven het toepassen van nieuw aangeleerde methoden.	1	2	3	4	5
36	Wanneer ik iets goed deed op het werk, kreeg ik snel positieve reacties.	1	2	3	4	5
37	De situaties die in PUMP geschetst werden, leken veel op de situaties die ik tegenkwam in mijn werk.	1	2	3	4	5
38	Op het werk werd het geapprecieerd als ik kennis uit PUMP gebruikte.	1	2	3	4	5
39	Op het werk wilde men geen inspanningen leveren om de dingen te veranderen.	1	2	3	4	5
40	Binnen de organisatie kreeg ik mogelijkheden om mijn kennis uit PUMP te gebruiken.	1	2	3	4	5
41	Mijn leidinggevende vond een opleiding als PUMP niet nuttig.	1	2	3	4	5
42	Op het werk kreeg ik regelmatig tips over hoe ik mijn persoonlijke performantie kon verbeteren.	1	2	3	4	5
43	Na PUMP kreeg ik op mijn werk feedback over hoe goed ik mijn opleiding benutte.	1	2	3	4	5
44	Na afloop van PUMP geloofde ik dat PUMP mijn persoonlijke performantie zou doen toenemen.	1	2	3	4	5
45	Mijn collega's steunden mijn deelname aan PUMP.	1	2	3	4	5
46	Mijn leidinggevende moedigde me aan om maximaal gebruik te maken van PUMP.	1	2	3	4	5
47	Mijn organisatie volgde mij op opdat ik maximaal gebruik zou maken van PUMP.	1	2	3	4	5
48	Werknemers die nieuwe werkmethodes trachtten door te voeren, werden ontmoedigd op de werkvloer.	1	2	3	4	5

1 = Helemaal oneens / 2 = Oneens / 3 = Noch oneens, noch eens / 4 = Eens / 5 = Helemaal eens						
49	Tijdens de opleiding besprak mijn leidinggevende met mij hoe mijn PUMP-ervaring in de organisatie kon worden gebruikt.	1	2	3	4	5
50	Mijn leidinggevende was geïnteresseerd in wat ik in PUMP leerde.	1	2	3	4	5
51	Mijn collega's verwachtten van mij dat ik PUMP op het werk zou gebruiken.	1	2	3	4	5
52	Na afloop van PUMP geloofde ik dat PUMP me zou helpen om mijn werk beter te doen.	1	2	3	4	5
53	Ik kreeg binnen de organisatie de mogelijkheid om veranderingsinitiatieven, gebaseerd op mijn PUMP-ervaring, voor te stellen.	1	2	3	4	5
54	Mijn collega's waren geïnteresseerd in wat ik met PUMP op de werkvloer zou kunnen doen.	1	2	3	4	5
55	Mijn collega's moedigden me aan om PUMP maximaal te gebruiken in mijn werk.	1	2	3	4	5
56	Mijn leidinggevende verwachtte van mij dat ik de kennis uit PUMP zoveel mogelijk zou gebruiken.	1	2	3	4	5
57	Mijn leidinggevende hoopte dat ik na PUMP zo snel mogelijk weer mijn taken verder zette.	1	2	3	4	5
58	Mijn leidinggevende maakte me duidelijk wat hij/zij van mij verwachtte na PUMP.	1	2	3	4	5
59	Na afloop van PUMP had ik veel zin om op het werk de dingen anders aan te pakken.	1	2	3	4	5

Nam de organisatie waar u werkte **op moment van deelname** initiatieven naar de ambtenaren toe die PUMP gevolgd hadden? Beschrijf concrete initiatieven van deze organisatie.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

U HEBT DE HELFT VAN DE VRAGENLIJST REEDS INGEVULD !

C. HUIDIGE SITUATIE

1. In welke organisatie bent u **momenteel** tewerkgesteld?

a. Organisatie:

b. Dienst:

c. Functie / Niveau:

2. Is uw werksituatie veranderd sinds u PUMP volgde? **JA / NEEN**.

Zo **JA**, geef dan het verloop van uw carrière weer sinds het volgen van PUMP en geef weer welke rol PUMP in dit verloop gespeeld heeft.

Zo **NEEN**, ga dan onmiddellijk naar vraag **3**.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Oefent u nu: een **leidinggevende** functie / een **expertenfunctie** / **andere functie** (*schrappen wat niet past*) uit? Leg kort uit wat deze functie inhoudt:

.....

.....

.....

.....

.....

4. Bent u nu betrokken bij moderniseringsprojecten (bvb. BPR's)? **JA / NEEN**

Zo **JA**, is dat dan eerder: **op eigen initiatief / op vraag van de organisatie** (meerdere antwoorden mogelijk)? Leg kort even uit wat dit project inhoudt en wat uw rol daarin is:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1 = Helemaal oneens / 2 = Oneens / 3 = Noch oneens, noch eens / 4 = Eens / 5 = Helemaal eens						
60	Ik merk bij mezelf een verandering in mijn manier van werken sinds het PUMP.	1	2	3	4	5
61	PUMP helpt mij om mijn beslissingen beter te funderen.	1	2	3	4	5
62	Ik heb de indruk dat ik mijn werk niet kan doen volgens de principes die mij in PUMP zijn geleerd.	1	2	3	4	5
63	Door PUMP durf ik sneller bepaalde initiatieven te nemen op het werk.	1	2	3	4	5
64	PUMP betekent een stap vooruit in mijn carrière.	1	2	3	4	5
65	PUMP zal mij in de toekomst helpen om carrière te maken, of dat nu binnen of buiten de federale overheid is.	1	2	3	4	5
66	Hetgeen ik in PUMP geleerd heb, helpt mij in mijn werk.	1	2	3	4	5
67	De PUMPers vormen een goed professioneel netwerk.	1	2	3	4	5
68	Ik maak, op de een of andere manier, in mijn dagdagelijks werk, gebruik van mijn opgedane kennis en ervaring uit PUMP.	1	2	3	4	5
69	Ik word binnen de organisatie sneller benaderd om nieuwe verantwoordelijkheden op te nemen.	1	2	3	4	5

1 = Helemaal oneens / 2 = Oneens / 3 = Noch oneens, noch eens / 4 = Eens / 5 = Helemaal eens						
70	PUMP is een troef op mijn cv.	1	2	3	4	5
71	PUMP heeft in bepaalde projecten een duidelijk toegevoegde waarde gehad.	1	2	3	4	5
72	Als ik binnen de organisatie gebruik wil maken van PUMP, moet ik zelf het heft in handen nemen.	1	2	3	4	5
73	Ik neem contact op met andere PUMPers als ik hun expertise nodig heb.	1	2	3	4	5
74	Ik durf te stellen dat ik mijn PUMP-opleiding gebruik in mijn werk.	1	2	3	4	5
75	Wat ik nu op het werk doe, doe ik dankzij PUMP.	1	2	3	4	5
76	Het nut van PUMP voor het werk is pas merkbaar een paar jaar na de opleiding.	1	2	3	4	5
77	Sinds PUMP neem ik regelmatig initiatief in bepaalde projecten.	1	2	3	4	5
78	De federale overheid heeft nood aan inzicht dat via PUMP wordt overgeleverd.	1	2	3	4	5
79	Het nut van PUMP is duidelijk aantoonbaar in mijn dagdagelijks werk.	1	2	3	4	5
80	Ik ga bij andere PUMPers te rade als ik specifieke vragen op het werk heb.	1	2	3	4	5
81	De federale overheid heeft een opleiding als PUMP nodig om te kunnen reflecteren over de toekomst van de Belgisch publieke sector.	1	2	3	4	5
82	Sinds PUMP probeer ik mijn collega's te sensibiliseren voor bepaalde veranderingsinitiatieven.	1	2	3	4	5
83	PUMP heeft bij mij een belangrijke blikverruiming tot gevolg gehad.	1	2	3	4	5
84	PUMP helpt om veranderingen te initiëren.	1	2	3	4	5
85	PUMP is onmiddellijk bruikbaar in het dagdagelijkse werk.	1	2	3	4	5
86	Ik ondervind steun van andere PUMPers als ik moeilijkheden heb op het werk.	1	2	3	4	5
87	PUMP is een rijpingsproces.	1	2	3	4	5
88	PUMP is onder meer een denkkader waaruit men kan nadenken over de toekomst.	1	2	3	4	5

1 = Helemaal oneens / 2 = Oneens / 3 = Noch oneens, noch eens / 4 = Eens / 5 = Helemaal eens						
89	Ik heb noch tijd om na te denken over de manier waarop ik werk, noch om deze werkwijze aan te passen.	1	2	3	4	5
90	Als ik PUMP niet gebruik, is mijn kans op promotie kleiner.	1	2	3	4	5
91	Ik heb dankzij PUMP al waardevolle bijdrages kunnen leveren in bepaalde projecten.	1	2	3	4	5

Neemt de organisatie **waar u nu werkt** initiatieven naar de ambtenaren die PUMP gevolgd hebben? Beschrijf concrete initiatieven van de organisatie.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

D. CONTACT MET ANDERE PUMP'ers

In welke mate heeft u nog **contact** met andere PUMP'ers (*Omcirkel het juiste antwoord*)?

NOOIT	ZELDEN	SOMS	REGELMATIG	VAAK
--------------	---------------	-------------	-------------------	-------------

Indien u nog contact heeft, geef dan aan met wie dat voornamelijk is. 1 staat voor 'minst contact', 3 voor 'meest contact':

- PUMP'ers van uw eigen jaar
- PUMP'ers van uw eigen FOD/organisatie
- PUMP'ers van verschillende FOD's/organisaties

E. DE ONDERDELEN VAN DE OPLEIDING

Geef ieder onderdeel van de opleiding, per item, een score van 1 tot 5.

Ter herinnering voor de lichting 2001 t.e.m. 2005: de fase Visievorming bestond uit volgende modules: Overheid en Samenleving; Organisatie en Beheer; HRM; Financieel Overheidsmanagement; eGovernment en relatie met de burger; Europeanisering; Veranderingsmanagement.

Ter herinnering voor de lichting van 2006 en 2007: de fase Visievorming (inleidingfase) bestond uit volgende modules: De eigenheid van de publieke sector (beleid, overheidsmanagement, organisatievormen, marktwerking); De omgeving van de publieke sector (Europa, relatie met de burger, eGov, kwaliteitsmanagement); Strategisch management binnen de overheid; Functionele managementdomeinen (HRM, financieel management, communicatie); Veranderingsmanagement.

LEERRIJK					
1 = niet leerrijk; 5 = erg leerrijk					
Unfreezing	1	2	3	4	5
Visievorming	1	2	3	4	5
Stage	1	2	3	4	5
Integratieoefening / Organisatie-analyse	1	2	3	4	5
Adviesopdracht	1	2	3	4	5
NUT VOOR HET WERK DAT IK DEED TIJDENS DE OPLEIDING					
1 = niet nuttig voor mijn vorig werk; 5 = erg nuttig voor mijn vorig werk.					
Unfreezing	1	2	3	4	5
Visievorming	1	2	3	4	5
Stage	1	2	3	4	5
Integratieoefening / Organisatie-analyse	1	2	3	4	5
Adviesopdracht	1	2	3	4	5
NUT VOOR MIJN HUIDIG WERK					
1 = niet nuttig voor mijn huidig werk; 5 = erg nuttig voor mijn huidig werk.					
Unfreezing	1	2	3	4	5
Visievorming	1	2	3	4	5
Stage	1	2	3	4	5

Integratieoefening / Organisatie-analyse	1	2	3	4	5
Adviesopdracht	1	2	3	4	5

Beschrijf welke **specifieke onderdelen** van de opleiding **nuttig** zijn geweest voor uw werk sinds uw deelname aan PUMP.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

F. TOT SLOT

Heeft u nog opmerkingen of bedenkingen? Is er nog iets dat u wil toevoegen aan uw reeds gegeven antwoorden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....
.....

Hartelijk bedankt voor uw medewerking!

Indien u kans wil maken om gratis deel te nemen aan een studiedag van het Instituut voor de Overheid, stuur dan een e-mail naar Bruno.Broucker@soc.kuleuven.be met de melding dat u deze vragenlijst hebt ingevuld en teruggestuurd.

§ 3. Samenvatting in het Engels

This PhD-research project studies the application of acquired knowledge from educational programmes in public management to the workplace. This application is defined as ‘transfer of knowledge’ (Broad & Newstrom: 1992). Scientific research has demonstrated that transfer basically depends on three basic variables, i.e. the individual, the organisational transfer climate and the quality of the programme (Baldwin & Ford: 1988). Since public management programmes haven’t been in the scope of transfer research yet (Gilpin-Jackson & Bushe: 2007), it was decided to select the Public Management Programme (PUMP) of the Belgian federal administration as the central case to study. This programme has been organised in 2001 for the first time under impulse of the Copernicus reform and has taken place since then (Broucker & Hondeghem: 2008). The goal of PUMP is to contribute to the reform of the federal administration and enable it to become a modern, good performing and highly qualitative administration by giving groups of civil servants the necessary knowledge, competencies, skills and attitudes to support this modernization process. At the same time, PUMP wants to create an inter- and intradepartmental network within the federal public sector (PUMP: 2009).

In this research the educational programme is considered as an open system (Von Bertalanffy: 1973) wherein the stages of input, throughput and output may contain transfer stimulating and inhibiting conditions. This also means that the actual phase of transfer takes places in the system’s environment. The theoretical framework is broadened with theoretical principles of the ‘eight field model’ of Kessels (Kessels, Smit & Keursten: 1996). This results into a holistic framework which makes it possible to have an overview of the whole case.

Based on document analyses, a number of qualitative interviews taken among the different stakeholders (universities, federal organisations, cabinets) and the analysis of a survey taken from 300 participants (PUMP-editions 2001-2007), an answer has been formulated on three research questions.

First, it can be concluded that transfer of PUMP in the federal administration actually takes place. The participants perceive the programme as useful, participate more in modernisation projects because of PUMP, see it as a necessity for the federal administration and perceive it as useful for their daily work and for the future of the federal public sector. The research demonstrated that the application of this knowledge isn’t straightforward, but that transfer of those kind of programmes can take place in different ways. It can be stated that the

application of PUMP is a hybrid form of transfer, with a positive impact, but not discussed in advance in the organisation and unsystematic. The latter is an important contribution to the theoretical debate on the definition of transfer.

Second, the research wanted to identify transfer stimulating and inhibiting conditions. The statistical analyses demonstrate that transfer of the programme is basically influenced by individual characteristics and characteristics of the educational programme. This means that the impact of the organisation on transfer is non-existent, which implies that the level of transfer is suboptimal. It has also been demonstrated that there is a lack of external consistency, vagueness about the educational goals and a lack of coordination. Those last aspects have probably an important transfer inhibiting impact. The results of the survey have provided an essential methodological added value to the scientific state of affairs, by using and validating in a Belgian federal context an internationally validated instrument.

Third, it was investigated how the transfer climate of the federal administration can be defined for the Public Management Programme. The climate of the general administration seems to be neutral, which means that transfer in the Belgian public sector isn't encouraged, nor discouraged or forbidden. On the other hand it can not be stated that all federal organisations have the same neutral transfer climate. Some important findings have demonstrated that certain organisations are more proactive with respect to transfer than others.

§ 4. Samenvatting in het Frans

Cette recherche de doctorat a pour but d'étudier l'application de connaissances acquises de formation en management public au lieu de travail. Dans la littérature cette application est nommée 'le transfert de connaissances' (Broad & Newstrom: 1992). La recherche scientifique a démontré que le transfert dépend principalement de trois variables: l'individu, le climat de transfert au sein de l'organisation et la qualité du programme (Baldwin & Ford: 1988). Parce que jusqu'à présent la recherche sur le transfert de formations en management public a reçu peu d'attention (Gilpin-Jackson & Bushe : 2007), le Public Management Programme (PUMP) de l'administration fédérale belge a été choisi comme cas à étudier. Ce programme a été organisé en 2001 pour la première fois dans le contexte de la réforme Copernic et a depuis lors été organisé annuellement (Broucker & Hondeghe: 2008). Le but central du programme est de contribuer à la modernisation de l'administration fédérale afin de devenir un secteur public moderne, performant et de qualité, en donnant un group de fonctionnaires la vision, les connaissances et les aptitudes nécessaires pour soutenir les processus de modernisation. Le programme a aussi pour but de former un réseau inter- en intradépartemental dans l'administration fédérale (PUMP: 2009).

Dans cette étude une formation est considérée comme un système ouvert (Von Bertalanffy: 1973) dans lequel les phases *d'input*, de *throughput* et *d'output* peuvent contenir des conditions stimulantes et bloquantes envers le transfert. Ceci veut aussi dire que le transfert a lieu dans l'environnement du système. Ce cadre théorique est élargi avec les principes théoriques du modèle de Kessels (Kessels, Smit & Keursten: 1996) afin d'obtenir un cadre holistique qui permet d'étudier le cas dans sa totalité.

A base d'une analyse de documents, une série d'interviews qualitatives auprès des différentes parties prenantes (universités, organisations fédérales et cabinets) et une analyse du questionnaire envoyé au 300 participants du programme (2001-2007), une réponse a été formulé sur trois questions de recherche.

En premier lieu il a été constaté qu'il y a effectivement du transfert du PUMP à l'administration fédérale. Les participants considèrent le programme comme utile, participent plus aux projets de modernisations grâce au programme, déclarent considérer PUMP comme une nécessité pour l'administration fédérale et considèrent le programma comme utile pour le travail quotidien et pour le futur du secteur public fédérale. La recherche démontre que l'application de ces connaissances n'est pas univoque, mais que le transfert de tel type de formation peut avoir lieu sur différentes manières. Il peut être argumenté que l'application du

PUMP est une forme hybride de transfert, avec un impact positif, mais non-discuté en avance dans l'organisation et non-systématique. Ce dernier aspect est une contribution importante dans le débat sur la définition du concept de transfert.

Deuxièmement la recherche avait pour but de définir les conditions stimulantes en bloquant de transfert. A base d'analyses statistiques il semble que seulement des aspect individuels et des caractéristiques de la formation ont un impact. Ceci veut dire que l'influence de l'organisation est non-existante et que le niveau de transfert n'est probablement pas optimale. En plus il a été constaté qu'il y a un manque de consistance externe, un manque de clarté dans les objectifs de la formation et un manque de coordination. Ces derniers aspects ont tout probablement un impact négatif sur le transfert. Les résultats du questionnaire ont produit une valeur ajoutée importante au plan méthodologique dans le débat scientifique, en validant et utilisant dans un contexte belge fédérale un instrument validé internationalement.

Troisièmement il a été examiné comment le climat de transfert au sein de l'administration fédérale peut être défini, en ce qui concerne le Public Management Programme. Le climat semble être neutre pour la totalité de l'administration, ce qui veut dire que le transfert dans l'organisation est ni encouragé, ni découragé ou interdit. Par contre, on ne peut pas affirmer que toutes les organisations individuelles ont un même climat. Il y a des indications claires que certaines organisations sont plus proactifs envers le transfert que d'autres.

§ 5. Lijst doctoraten in de Sociale Wetenschappen

I. REEKS VAN DOCTORATEN IN DE SOCIALE WETENSCHAPPEN⁽¹⁾

1. CLAEYS, U., *De sociale mobiliteit van de universitair afgestudeerden te Leuven. Het universitair onderwijs als mobiliteitskanaal*, 1971, 2 delen 398 blz.
2. VANHESTE, G., *Literatuur en revolutie*, 1971, 2 delen, 500 blz.
3. DELANGHE, L., *Differentiële sterfte in België. Een sociaal-demografische analyse*, 1971, 3 delen, 773 blz.
4. BEGHIN, P., *Geleide verandering in een Afrikaanse samenleving. De Bushi in de koloniale periode*, 1971, 316 blz.
5. BENOIT, A., *Changing the education system. A Colombian case-study*, 1972, 382 blz.
6. DEFEVER, M., *De huisartssituatie in België*, 1972, 374 blz.
7. LAUWERS, J., *Kritische studie van de secularisatietheorieën in de sociologie*, 1972, 364 blz.
8. GHOOS, A., *Sociologisch onderzoek naar de gevolgen van industrialisering in een reconversiegebied*, 1972, 256 blz. + bijlagen.
9. SLEDSSENS, G., *Mariage et vie conjugale du moniteur rwandais. Enquête sociologique par interview dirigée parmi les moniteurs mariés rwandais*, 1972, 2 delen, 549 blz.
10. TSAI, C., *La chambre de commerce internationale. Un groupe de pression international. Son action et son rôle dans l'élaboration, la conclusion et l'application des conventions internationales établies au sein des organisations intergouvernementales à vocation mondiale (1945-1969)*, 1972, 442 blz.
11. DEPRE, R., *De topambtenaren van de ministeries in België. Een bestuurssociologisch onderzoek*, 1973, 2 delen, 423 blz. + bijlagen.
12. VAN DER BIESEN, W., *De verkiezingspropaganda in de democratische maatschappij. Een literatuurkritische studie en een inhoudsanalyse van de verkiezingscampagne van 1958 in de katholieke pers en in de propagandapublikaties van de C.V.P.*, 1973, 434 blz.
13. BANGO, J., *Changements dans les communautés villageoises de l'Europe de l'Est. Exemple : la Hongarie*, 1973, 434 blz.
14. VAN PELT, H., *De omroep in revisie. Structurering en ontwikkelingsmogelijkheden van het radio- en televisiebestel in Nederland en België. Een vergelijkende studie*, Leuven, Acco, 1973, 398 blz.
15. MARTENS, A., *25 jaar wegwerparbeiders. Het Belgisch immigratiebeleid na 1945*, 1973, 319 blz.

⁽¹⁾ EEN EERSTE SERIE DOCTORATEN VORMT DE REEKS VAN DE SCHOOL VOOR POLITIEKE EN SOCIALE WETENSCHAPPEN (NRS. 1 TOT EN MET 185). DE INTEGRALE LIJST KAN WORDEN GEVONDEN IN NADIEN GEPUBLICEEERDE DOCTORATEN, ZOALS G. DOOGHE, "DE STRUCTUUR VAN HET GEZIN EN DE SOCIALE RELATIES VAN DE BEJAARDEN". ANTWERPEN, DE NEDERLANDSE BOEKHANDEL, 1970, 290 BLZ.

EEN TWEEDE SERIE DOCTORATEN IS VERMELD IN DE "NIEUWE REEKS VAN DE FACULTEIT DER ECONOMISCHE EN SOCIALE WETENSCHAPPEN". DE INTEGRALE LIJST KAN WORDEN GEVONDEN IN O.M. M. PEETERS, "GODSDIENST EN TOLERANTIE IN HET SOCIALISTISCH DENKEN". EEN HISTORISCH-DOCTRINAIRE STUDIE, 1970, 2 DELEN, 568 BLZ.

16. BILLET, M., *Het verenigingsleven in Vlaanderen. Een sociologische typologieformulering en hypothesetoetsing*, 1973, 695 blz. + bijlagen.
17. BRUYNOOGHE, R., *De sociale structurering van de gezinsverplegingssituatie vanuit kostgezinnen en patiënten*, 1973, 205 blz. + bijlagen.
18. BUNDERVOET, J., *Het doorstromingsprobleem in de hedendaagse vakbeweging. Kritische literatuurstudie en verkennend onderzoek in de Belgische vakbonden*, 1973, 420 blz. + bijlagen.
19. GEVERS, P., *Ondernemingsraden, randverschijnselen in de Belgische industriële democratiseringsbeweging. Een sociologische studie*, 1973, 314 blz.
20. MBELA, H., *L'intégration de l'éducation permanente dans les objectifs socio-économiques de développement. Analyse de quelques politiques éducationnelles en vue du développement du milieu rural traditionnel en Afrique noire francophone*, 1974, 250 blz.
21. CROLLEN, L., *Small powers in international systems*, 1974, 250 blz.
22. VAN HASSEL, H., *Het ministrieel kabinet. Peilen naar een sociologische duiding*, 1974, 460 blz. + bijlagen.
23. MARCK, P., *Public relations voor de landbouw in de Europese Economische Gemeenschap*, 1974, 384 blz.
24. LAMBRECHTS, E., *Vrouwenarbeid in België. Een analyse van het tewerkstellingsbeleid inzake vrouwelijke arbeidskrachten sinds 1930*, 1975, 260 blz.
25. LEMMEN, M.H.W., *Rationaliteit bij Max Weber. Een godsdienstsociologische studie*, 1975, 2 delen, 354 blz.
26. BOON, G., *Ontstaan, ontwikkeling en werking van de radio-omroep in Zaire tijdens het Belgisch Koloniaal Bewind (1937-1960)*, 1975, 2 delen, 617 blz.
27. WUYTS, H., *De participatie van de burgers in de besluitvorming op het gebied van de gemeentelijke plannen van aanleg. Analyse toegespitst op het Nederlandstalige deel van België*, 1975, 200 blz. + bijlage.
28. VERRIEST, F., *Joris Helleputte en het corporatisme*, 1975, 2 delen, 404 blz.
29. DELMARTINO, F., *Schaalvergroting en bestuurskracht. Een beleidsanalytische benadering van de herstructurering van de lokale besturen*, 1975, 3 delen, 433 blz. + bijlagen.
30. BILLIET, J., *Secularisering en verzuiling in het Belgisch onderwijs*, 1975, 3 delen, 433 blz. + bijlagen.
31. DEVISCH, R., *L'institution rituelle Khita chez les Yaka au Kwaango du Nord. Une analyse sémiologique*, 1976, 3 volumes.
32. LAMMERTYN, F., *Arbeidsbemiddeling en werkloosheid. Een sociologische verkenning van het optreden van de diensten voor openbare arbeidsbemiddeling van de R.V.A.*, 1976, 406 blz.
33. GOVAERTS, F., *Zwitserland en de E.E.G. Een case-study inzake Europese integratie*, 1976, 337 blz.
34. JACOBS, T., *Het uit de echt scheiden. Een typologiserend onderzoek, aan de hand van de analyse van rechtsplegingsdossiers in echtscheiding*. 1976, 333 blz. + bijlage.

35. KIM DAI WON, *Au delà de l'institutionnalisation des rapports professionnels. Analyse du mouvement spontané ouvrier belge.* 1977, 282 blz.
36. COLSON, F., *Sociale indicatoren van enkele aspecten van bevolkingsgroei.* 1977, 341 blz. + bijlagen.
37. BAECK, A., *Het professionaliseringsproces van de Nederlandse huisarts.* 1978, 721 blz. + bibliografie.
38. VLOEBERGHS, D., *Feedback, communicatie en organisatie. Onderzoek naar de betekenis en de toepassing van het begrip "feedback" in de communicatiewetenschap en de organisatie-theorieën.* 1978, 326 blz.
39. DIERICKX, G., *De ideologische factor in de Belgische politieke besluitvorming.* 1978, 609 blz. + bijvoegsels.
40. VAN DE KERCKHOVE, J., *Sociologie. Maatschappelijke relevantie en arbeidersemancipatie.* 1978, 551 blz.
41. DE MEYER A., *De populaire muziekindustrie. Een terreinverkennde studie.* 1979, 578 blz.
42. UDDIN, M., *Some Social Factors influencing Age at Death in the situation of Bangladesh.* 1979, 316 blz. + bijlagen.
43. MEULEMANS, E., *De ethische problematiek van het lijden aan het leven en aan het samen-leven in het oeuvre van Albert Camus. De mogelijke levensstijlen van luciditeit, menselijkheid en solidariteit.* 1979, 413 blz.
44. HUYPENS, J., *De plaatselijke nieuwsfabriek. Regionaal nieuws. Analyse van inhoud en structuur in de krant.* 494 blz.
45. CEULEMANS, M.J., *Women and Mass Media: a feminist perspective. A review of the research to date the image and status of women in American mass media.* 1980, 541 blz. + bijlagen.
46. VANDEKERCKHOVE, L., *Gemaakt van asse. Een sociologische studie van de westerse somatische cultuur.* 1980, 383 blz.
47. MIN, J.K., *Political Development in Korea, 1945-1972.* 1980, 2 delen, 466 blz.
48. MASUI, M., *Ongehuwd moeder. Sociologische analyse van een wordingsproces.* 1980, 257 blz.
49. LEDOUX, M., *Op zoek naar de rest ...; Genealogische lezing van het psychiatrisch discours.* 1981, 511 blz.
50. VEYS, D., *De generatie-sterftetafels in België.* 1981, 3 delen, 326 blz. + bijlagen.
51. TACQ, J., *Kausaliteit in sociologisch onderzoek. Een beoordeling van de zgn. 'causal modeling'-technieken in het licht van verschillende wijsgerige opvattingen over kausaliteit.* 1981, 337 blz.
52. NKUNDABAGENZI, F., *Le système politique et son environnement. Contribution à l'étude de leur interaction à partir du cas des pays est-africains : le Kenya et la Tanzanie.* 1981, 348 blz.
53. GOOSSENS, L., *Het sociaal huisvestingsbeleid in België. Een historisch-sociologische analyse van de maatschappelijke probleembehandeling op het gebied van het wonen.* 1982, 3 delen.
54. SCHEPERS, R., *De opkomst van het Belgisch medisch beroep. De evolutie van de wetgeving en de beroepsorganisatie in de 19de eeuw.* 1983, 553 blz.

55. VANSTEENKISTE, J., *Bejaardzijn als maatschappelijk gebeuren*. 1983, 166 blz.
56. MATTHIJS, K., *Zelfmoord en zelfmoordpoging*. 1983, 3 delen, 464 blz.
57. CHUNG-WON, Choue, *Peaceful Unification of Korea. Towards Korean Integration*. 1984, 338 blz.
58. PEETERS, R., *Ziekte en gezondheid bij Marokkaanse immigranten*. 1983, 349 blz.
59. HESLING, W., *Retorica en film. Een onderzoek naar de structuur en functie van klassieke overtuigingsstrategieën in fictionele, audiovisuele teksten*. 1985, 515 blz.
60. WELLEN, J., *Van probleem tot hulpverlening. Een exploratie van de betrekkingen tussen huisartsen en ambulante geestelijke gezondheidszorg in Vlaanderen*. 1984, 476 blz.
61. LOOSVELDT, G., *De effecten van een interviewtraining op de kwaliteit van gegevens bekomen via het survey-interview*. 1985, 311 blz. + bijlagen.
62. FOETS, M., *Ziekte en gezondheidsgedrag : de ontwikkeling van de sociologische theorievorming en van het sociologisch onderzoek*. 1985, 339 blz.
63. BRANCKAERTS, J., *Zelfhulporganisaties. Literatuuranalyse en explorerend onderzoek in Vlaanderen*. 1985.
64. DE GROOFF, D., *De elektronische krant. Een onderzoek naar de mogelijkheden van nieuwsverspreiding via elektronische tekstmedia en naar de mogelijke gevolgen daarvan voor de krant als bedrijf en als massamedium*. 1986, 568 blz.
65. VERMEULEN, D., *De maatschappelijke beheersingsprocessen inzake de sociaal-culturele sector in Vlaanderen. Een sociologische studie van de "verzuiling", de professionalisering en het overheidsbeleid*. 1983, 447 blz.
66. OTSHOMANPITA, Alok, *Administration locale et développement au Zaïre. Critiques et perspectives de l'organisation politico-administrative à partir du cas de la zone de Lodja*. 1988, 507 blz.
67. SERVAES, J., *Communicatie en ontwikkeling. Een verkennende literatuurstudie naar de mogelijkheden van een communicatiebeleid voor ontwikkelingslanden*. 1987, 364 blz.
68. HELLEMANS, G., *Verzuiling. Een historische en vergelijkende analyse*. 1989, 302 blz.

II. NIEUWE REEK VAN DOCTORATEN IN DE SOCIALE WETENSCHAPPEN EN IN DE SOCIALE EN CULTURELE ANTROPOLOGIE

1. LIU BOLONG, *Western Europe - China. A comparative analysis of the foreign policies of the European Community, Great Britain and Belgium towards China (1970-1986)*. Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, 1988, 335 blz.
2. EERDEKENS, J., *Chronische ziekte en rolverandering. Een sociologisch onderzoek bij M.S.-patiënten*. Leuven, Acco, 1989, 164 blz. + bijlagen.
3. HOUBEN, P., *Formele beslissingsmodellen en speltheorie met toepassingen en onderzoek naar activiteiten en uitgaven van lokale welzijnsinstellingen en coalities*. Leuven, Departement Sociologie, 1988, 631 blz. (5 delen).

4. HOOGHE, L., *Separatisme. Conflict tussen twee projecten voor natievorming. Een onderzoek op basis van drie succesvolle separatismen.* Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, 1989, 451 blz. + bijlagen.
5. SWYNGEDOUW, M., *De keuze van de kiezer. Naar een verbetering van de schattingen van verschuivingen en partijvoorkeur bij opeenvolgende verkiezingen en peilingen.* Leuven, Sociologisch Onderzoeksinstituut, 1989, 333 blz.
6. BOUCKAERT, G., *Productiviteit in de overheid.* Leuven, Vervolmakingscentrum voor Overheidsbeleid en Bestuur, 1990, 394 blz.
7. RUEBENS, M., *Sociologie van het alledaagse leven.* Leuven, Acco, 1990, 266 blz.
8. HONDEGHEM, A., *De loopbaan van de ambtenaar. Tussen droom en werkelijkheid.* Leuven, Vervolmakingscentrum voor Overheidsbeleid en Bestuur, 1990, 498 blz. + bijlage.
9. WINNUBST, M., *Wetenschapspopularisering in Vlaanderen. Profiel, zelfbeeld en werkwijze van de Vlaamse wetenschapsjournalist.* Leuven, Departement Communicatiewetenschap, 1990.
10. LAERMANS, R., *In de greep van de "moderne tijd". Modernisering en verzuiling, individualisering en het naoorlogse publieke discours van de ACW-vormingsorganisaties : een proeve tot cultuursociologische duiding.* Leuven, Garant, 1992.
11. LUYTEN, D., *OCMW en Armeenzorg. Een sociologische studie van de sociale grenzen van het recht op bijstand.* Leuven, S.O.I. Departement Sociologie, 1993, 487 blz.
12. VAN DONINCK, B., *De landbouwcoöperatie in Zimbabwe. Bouwsteen van een nieuwe samenleving ?* Grimbergen, vzw Belgium-Zimbabwe Friendship Association, 1993. 331 blz.
13. OPDEBEECK, S., *Afhankelijkheid en het beëindigen van partnergeweld.* Leuven, Garant, 1993. 299 blz. + bijlagen.
14. DELHAYE, C., *Mode geleefd en gedragen.* Leuven, Acco, 1993, 228 blz.
15. MADDENS, B., *Kiesgedrag en partijstrategie.* Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, Afdeling Politologie, K.U.Leuven, 1994, 453 blz.
16. DE WIT, H., *Cijfers en hun achterliggende realiteit. De MTMM-kwaliteitsparameters op hun kwaliteit onderzocht.* Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 1994, 241 blz.
17. DEVELTERE, P., *Co-operation and development with special reference to the experience of the Commonwealth Caribbean.* Leuven, Acco, 1994, 241 blz.
18. WALGRAVE, S., *Tussen loyaliteit en selectiviteit. Een sociologisch onderzoek naar de ambivalente verhouding tussen nieuwe sociale bewegingen en groene partij in Vlaanderen.* Leuven, Garant, 1994, 361 blz.
19. CASIER, T., *Over oude en nieuwe mythen. Ideologische achtergronden en repercussies van de politieke omwentelingen in Centraal- en Oost-Europa sinds 1985.* Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, K.U.Leuven, 1994, 365 blz.
20. DE RYNCK, F., *Streekontwikkeling in Vlaanderen. Besturingsverhoudingen en beleidsnetwerken in bovenlokale ruimtes.* Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, Afdeling Bestuurswetenschap, K.U.Leuven, 1995, 432 blz.
21. DEVOS, G., *De flexibilisering van het secundair onderwijs in Vlaanderen. Een organisatie-sociologische studie van macht en institutionalisering.* Leuven, Acco, 1995, 447 blz.

22. VAN TRIER, W., *Everyone A King? An investigation into the meaning and significance of the debate on basic incomes with special references to three episodes from the British inter-War experience.* Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 1995, vi+501 blz.
23. SELS, L., *De overheid viert de teugels. De effecten op organisatie en personeelsbeleid in de autonome overheidsbedrijven.* Leuven, Acco, 1995, 454 blz.
24. HONG, K.J., *The C.S.C.E. Security Regime Formation: From Helsinki to Budapest.* Leuven, Acco, 1996, 350 blz.
25. RAMEZANZADEH, A., *Internal and international dynamics of ethnic conflict. The Case of Iran.* Leuven, Acco, 1996, 273 blz.
26. HUYSMANS, J., *Making/Unmaking European Disorder. Meta-Theoretical, Theoretical and Empirical Questions of Military Stability after the Cold War.* Leuven, Acco, 1996, 250 blz.
27. VAN DEN BULCK J., *Kijkbuis kennis. De rol van televisie in de sociale en cognitieve constructie van de realiteit.* Leuven, Acco, 1996, 242 blz.
28. JEMADU Aleksius, *Sustainable Forest Management in the Context of Multi-level and Multi-actor Policy Processes.* Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, Afdeling Bestuur en Overheidsmanagement, K.U.Leuven, 1996, 310 blz.
29. HENDRAWAN Sanerya, *Reform and Modernization of State Enterprises. The Case of Indonesia.* Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, Afdeling Bestuur en Overheidsmanagement, K.U.Leuven, 1996, 372 blz.
30. MUIJS Roland Daniël, *Self, School and Media: A Longitudinal Study of Media Use, Self-Concept, School Achievement and Peer Relations among Primary School Children.* Leuven, Departement Communicatiewetenschap, K.U.Leuven, 1997, 316 blz.
31. WAEGE Hans, *Vertogen over de relatie tussen individu en gemeenschap.* Leuven, Acco, 1997, 382 blz.
32. FIERS Stefaan, *Partijvoorzitters in België of 'Le parti, c'est moi'?* Leuven, Acco, 1998, 419 blz.
33. SAMOY Erik, *Ongeschikt of ongewenst? Een halve eeuw arbeidsmarktbeleid voor gehandicapten.* Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 1998, 640 blz.
34. KEUKELEIRE Stephan, *Het Gemeenschappelijk Buitenlands en Veiligheidsbeleid (GBVB): het buitenlands beleid van de Europese Unie op een dwaalspoor.* Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, Afdeling Internationale Betrekkingen, K.U.Leuven, 1998, 452 blz.
35. VERLINDEN Ann, *Het ongewone alledaagse: over zwarte katten, horoscopen, miraculeuze genezingen en andere geloofselementen en praktijken. Een sociologie van het zogenaamde bijgeloof.* Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 1999, 387 blz. + bijlagen.
36. CARTON Ann, *Een interviewernetwerk: uitwerking van een evaluatieprocedure voor interviewers.* Leuven, Departement Sociologie, 1999, 379 blz. + bijlagen.
37. WANG Wan-Li, *Understanding Taiwan-EU Relations: An Analysis of the Years from 1958 to 1998.* Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, Afdeling Internationale Betrekkingen, K.U.Leuven, 1999, 326 blz. + bijlagen.
38. WALRAVE Michel, *Direct Marketing en Privacy. De verhouding tussen direct marketingscommunicatie en de bescherming van de informationele en de relationele privacy van consumenten.* Leuven, Departement Communicatiewetenschap, K.U.Leuven, 1999, 480 blz. + bijlagen.

39. KOCHUYT Thierry, *Over een ondercultuur. Een cultuursociologische studie naar de relatieve deprivatie van arme gezinnen*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 1999, 386 blz. + bijlagen.
40. WETS Johan, *Waarom onderweg? Een analyse van de oorzaken van grootschalige migratie- en vluchtelingenstromen*. Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, Afdeling Internationale Betrekkingen, K.U.Leuven, 1999, 321 blz. + bijlagen.
41. VAN HOOTEGEM Geert, *De draaglijke traagheid van het management. Productie- en Personeelsbeleid in de industrie*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 1999, 471 blz. + bijlagen.
42. VANDEBOSCH Heidi, *Een geboeid publiek? Het gebruik van massamedia door gedetineerden*. Leuven, Departement Communicatiewetenschap, K.U.Leuven, 1999, 375 blz. + bijlagen.
43. VAN HOVE Hildegard, *De weg naar binnen. Spiritualiteit en zelfontplooiing*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 2000, 369 blz. + bijlagen.
44. HUYS Rik, *Uit de band? De structuur van arbeidsverdeling in de Belgische autoassemblagebedrijven*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 2000, 464 blz. + bijlagen.
45. VAN RUYSEVELDT Joris, *Het belang van overleg. Voorwaarden voor macroresponsieve CAO-onderhandelingen in de marktsector*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 2000, 349 blz. + bijlagen.
46. DEPAUW Sam, *Cohesie in de parlamentsfracties van de regeringsmeerderheid. Een vergelijkend onderzoek in België, Frankrijk en het Verenigd Koninkrijk (1987-97)*. Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, K.U.Leuven, 2000, 510 blz. + bijlagen.
47. BEYERS Jan, *Het maatschappelijk draagvlak van het Europees beleid en het einde van de permissieve consensus. Een empirisch onderzoek over politiek handelen in een meerlagig politiek stelsel*. Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, K.U.Leuven, 2000, 269 blz. + bijlagen.
48. VAN DEN BULCK Hilde, *De rol van de publieke omroep in het project van de moderniteit. Een analyse van de bijdrage van de Vlaamse publieke televisie tot de creatie van een nationale cultuur en identiteit (1953-1973)*. Leuven, Departement Communicatiewetenschap, K.U.Leuven, 2000, 329 blz. + bijlagen.
49. STEEN Trui, *Krachtlijnen voor een nieuw personeelsbeleid in de Vlaamse gemeenten. Een studie naar de sturing en implementatie van veranderingsprocessen bij de overheid*. Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, K.U.Leuven, 2000, 340 blz. + bijlagen.
50. PICKERY Jan, *Applications of Multilevel Analysis in Survey Data Quality Research. Random Coefficient Models for Respondent and Interviewer Effects*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 2000, 200 blz. + bijlagen.
51. DECLERCQ Aniana (Anja), *De complexe zoektocht tussen orde en chaos. Een sociologische studie naar de differentiatie in de institutionele zorgregimes voor dementerende ouderen*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 2000, 260 blz. + bijlagen.
52. VERSCHRAEGEN Gert, *De maatschappij zonder eigenschappen. Systeemtheorie, sociale differentiatie en moraal*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 2000, 256 blz. + bijlagen.
53. DWIKARDANA Saptia, *The Political Economy of Development and Industrial Relations in Indonesia under the New Order Government*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 2001, 315 blz. + bijlagen.
54. SAUER Tom, *Nuclear Inertia. US Nuclear Weapons Policy after the Cold War (1990-2000)*. Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, K.U.Leuven, 2001, 358 blz. + bijlagen.
55. HAJNAL Istvan, *Classificatie in de sociale wetenschappen. Een evaluatie van de nauwkeurigheid van een aantal clusteranalysemethoden door middel van simulaties*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 2001, 340 blz. + bijlagen.

56. VAN MEERBEECK Anne, *Het doopsel: een familieritueel. Een sociologische analyse van de betekenissen van dopen in Vlaanderen*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 2001, 338 blz. + bijlagen.
57. DE PRINS Peggy, *Zorgen om zorg(arbeid). Een vergelijkend onderzoek naar oorzaken van stress en maatzorg in Vlaamse rusthuizen*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 2001, 363 blz. + bijlagen.
58. VAN BAVEL Jan, *Demografische reproductie en sociale evolutie: geboortebeperving in Leuven 1840-1910*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 2001, 362 blz. + bijlagen.
59. PRINSLOO Riana, *Subnationalism in a Cleavaged Society with Reference to the Flemish Movement since 1945*. Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, K.U.Leuven, 2001, 265 blz. + bijlagen.
60. DE LA HAYE Jos, *Missed Opportunities in Conflict Management. The Case of Bosnia-Herzegovina (1987-1996)*. Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, K.U.Leuven, 2001, 283 blz. + bijlagen.
61. ROMMEL Ward, *Heeft de sociologie nood aan Darwin? Op zoek naar de verhouding tussen evolutiepsychologie en sociologie*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 2002, 287 blz. + bijlagen.
62. VERVLIET Chris, *Vergelijking tussen Duits en Belgisch federalisme, ter toetsing van een neofunctionalistisch verklaringsmodel voor bevoegdheidsverschuivingen tussen nationale en subnationale overheden: een analyse in het economisch beleidsdomein*. Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, K.U.Leuven, 2002, 265 blz. + bijlagen.
63. DHOEST Alexander, *De verbeelde gemeenschap: Vlaamse tv-fictie en de constructie van een nationale identiteit*. Leuven, Departement Communicatiewetenschap, K.U.Leuven, 2002, 384 blz. + bijlagen.
64. VAN REETH Wouter, *The Bearable Lightness of Budgeting. The Uneven Implementation of Performance Oriented Budget Reform Across Agencies*. Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, K.U.Leuven, 2002, 380 blz. + bijlagen.
65. CAMBRÉ Bart, *De relatie tussen religiositeit en ethnocentrisme. Een contextuele benadering met cross-culturele data*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 2002, 257 blz. + bijlagen.
66. SCHEERS Joris, *Koffie en het aroma van de stad. Tropische (re-)productiestructuren in ruimtelijk perspectief. Casus centrale kustvlakte van Ecuador*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 2002, 294 blz. + bijlagen.
67. VAN ROMPAEY Veerle, *Media on / Family off? An integrated quantitative and qualitative investigation into the implications of Information and Communication Technologies (ICT) for family life*. Leuven, Departement Communicatiewetenschap, K.U.Leuven, 2002, 232 blz. + bijlagen.
68. VERMEERSCH Peter, *Roma and the Politics of Ethnicity in Central Europe. A Comparative Study of Ethnic Minority Mobilisation in the Czech Republic, Hungary and Slovakia in the 1990s*. Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, K.U.Leuven, 2002, 317 blz. + bijlagen.
69. GIELEN Pascal, *Pleidooi voor een symmetrische kunstsociologie. Een sociologische analyse van artistieke selectieprocessen in de sectoren van de hedendaagse dans en de beeldende kunst in Vlaanderen*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 2002, 355 blz. + bijlagen.
70. VERHOEST Koen, *Resultaatgericht verzelfstandigen. Een analyse vanuit een verruimd principaal-agent perspectief*. Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, K.U.Leuven, 2002, 352 blz. + bijlagen.
71. LEFÈVRE Pascal, *Willy Vandersteens Suske en Wiske in de krant (1945-1971). Een theoretisch kader voor een vormelijke analyse van strips*. Leuven, Departement Communicatiewetenschap, K.U.Leuven, 2003, 186 blz. (A3) + bijlagen.

72. WELKENHUYSEN-GYBELS Jerry, *The Detection of Differential Item Functioning in Likert Score Items*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 2003, 222 blz. + bijlagen.
73. VAN DE PUTTE Bart, *Het belang van de toegeschreven positie in een moderniserende wereld. Partnerkeuze in 19de-eeuwse Vlaamse steden (Leuven, Aalst en Gent)*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 2003, 425 blz. + bijlagen.
74. HUSTINX Lesley, *Reflexive modernity and styles of volunteering: The case of the Flemish Red Cross volunteers*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 2003, 363 blz. + bijlagen.
75. BEKE Wouter, *De Christelijke Volkspartij tussen 1945 en 1968. Breuklijnen en pacificatiemechanismen in een catch-allpartij*. Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, K.U.Leuven, 2004, 423 blz. + bijlagen.
76. WAYENBERG Ellen, *Vernieuwingen in de Vlaamse centrale - lokale verhoudingen: op weg naar partnerschap? Een kwalitatieve studie van de totstandkoming en uitvoering van het sociale impulsbeleid*. Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, K.U.Leuven, 2004, 449 blz. + bijlagen.
77. MAESSCHALCK Jeroen, *Towards a Public Administration Theory on Public Servants' Ethics. A Comparative Study*. Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, K.U.Leuven, 2004, 374 blz. + bijlagen.
78. VAN HOYWEGHEN Ine, *Making Risks. Travels in Life Insurance and Genetics*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 2004, 248 blz. + bijlagen.
79. VAN DE WALLE Steven, *Perceptions of Administrative Performance: The Key to Trust in Government?* Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, K.U.Leuven, 2004, 261 blz. + bijlagen.
80. WAUTERS Bram, *Verkiezingen in organisaties*. Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, K.U.Leuven, 2004, 707 blz. + bijlagen.
81. VANDERLEYDEN Lieve, *Het Belgische/Vlaamse ouderenbeleid in de periode 1970-1999 gewikt en gewogen*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 2004, 386 blz. + bijlagen.
82. HERMANS Koen, *De actieve welvaartsstaat in werking. Een sociologische studie naar de implementatie van het activeringsbeleid op de werkvloer van de Vlaamse OCMW's*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven, 2005, 300 blz. + bijlagen.
83. BEVIGLIA ZAMPETTI Americo, *The Notion of 'Fairness' in International Trade Relations: the US Perspective*. Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, K.U.Leuven, 2005, 253 blz. + bijlagen.
84. ENGELEN Leen, *De verbeelding van de Eerste Wereldoorlog in de Belgische speelfilm (1913-1939)*. Leuven, Departement Communicatiewetenschap, K.U.Leuven, 2005, 290 blz. + bijlagen.
85. VANDER WEYDEN Patrick, *Effecten van kiessystemen op partijsystemen in nieuwe democratieën*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven/K.U.Brussel, 2005, 320 blz. + bijlagen.
86. VAN HECKE Steven, *Christen-democraten en conservatieven in de Europese Volkspartij. Ideologische verschillen, nationale tegenstellingen en transnationale conflicten*. Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, K.U.Leuven, 2005, 306 blz. + bijlagen.
87. VAN DEN VONDER Kurt, *"The Front Page" in Hollywood. Een geïntegreerde historisch-poëtische analyse*. Leuven, Departement Communicatiewetenschap, K.U.Leuven, 2005, 517 blz. + bijlagen.
88. VAN DEN TROOST Ann, *Marriage in Motion. A Study on the Social Context and Processes of Marital Satisfaction*. Leuven, Departement Sociologie, K.U.Leuven/R.U.Nijmegen, Nederland, 2005, 319 blz. + bijlagen.

89. ERTUGAL Ebru, *Prospects for regional governance in Turkey on the road to EU membership: Comparison of three regions*. Leuven, Departement Politieke Wetenschappen, K.U.Leuven, 2005, 384 blz. + bijlagen.
90. BENIJTS Tim, *De keuze van beleidsinstrumenten. Een vergelijkend onderzoek naar duurzaam sparen en beleggen in België en Nederland*. Leuven, Onderzoekseenheid: Instituut voor de Overheid [IO], K.U.Leuven, 2005, 501 blz. + bijlagen
91. MOLLICA Marcello, *The Management of Death and the Dynamics of an Ethnic Conflict: The Case of the 1980-81 Irish National Liberation Army (INLA) Hunger Strikes in Northern Ireland*. Leuven, Onderzoekseenheid: Instituut voor Internationaal en Europees Beleid [IIEB], K.U.Leuven, 2005, 168 blz. + bijlagen
92. HEERWEGH Dirk, *Web surveys. Explaining and reducing unit nonresponse, item nonresponse and partial nonresponse*. Leuven, Onderzoekseenheid: Centrum voor Sociologie [CeSO], K.U.Leuven, 2005, 350 blz. + bijlagen
93. GELDERS David (Dave), *Communicatie over nog niet aanvaard beleid: een uitdaging voor de overheid?* Leuven, Onderzoekseenheid: School voor Massacommunicatieresearch [SMC], K.U.Leuven, 2005, (Boekdeel 1 en 2) 502 blz. + bijlagenboek
94. PUT Vital, *Normen in performance audits van rekenkamers. Een casestudie bij de Algemene Rekenkamer en het National Audit Office*. Leuven, Onderzoekseenheid: Instituut voor de Overheid [IO], K.U.Leuven, 2005, 209 blz. + bijlagen
95. MINNEBO Jurgen, *Trauma recovery in victims of crime: the role of television use*. Leuven, Onderzoekseenheid: School voor Massacommunicatieresearch [SMC], K.U.Leuven, 2006, 187 blz. + bijlagen
96. VAN DOOREN Wouter, *Performance Measurement in the Flemish Public Sector: A Supply and Demand Approach*. Leuven, Onderzoekseenheid: Instituut voor de Overheid [IO], K.U.Leuven, 2006, 245 blz. + bijlagen
97. GIJSELINCKX Caroline, *Kritisch Realisme en Sociologisch Onderzoek. Een analyse aan de hand van studies naar socialisatie in multi-etnische samenlevingen*. Leuven, Onderzoekseenheid: Centrum voor Sociologie [CeSO], K.U.Leuven, 2006, 305 blz. + bijlagen
98. ACKAERT Johan, *De burgemeestersfunctie in België. Analyse van haar legitimering en van de bestaande rolpatronen en conflicten*. Leuven, Onderzoekseenheid: Instituut voor de Overheid [IO], K.U.Leuven, 2006, 289 blz. + bijlagen
99. VLEMINCKX Koen, *Towards a New Certainty: A Study into the Recalibration of the Northern-Tier Conservative Welfare States from an Active Citizens Perspective*. Leuven, Onderzoekseenheid: Centrum voor Sociologie [CeSO], K.U.Leuven, 2006, 381 blz. + bijlagen
100. VIZI Balázs, *Hungarian Minority Policy and European Union Membership. An Interpretation of Minority Protection Conditionality in EU Enlargement*. Leuven, Onderzoekseenheid: Instituut voor Internationaal en Europees Beleid [IIEB], K.U.Leuven, 2006, 227 blz. + bijlagen
101. GEERARDYN Aagje, *Het goede doel als thema in de externe communicatie. Bedrijfscommunicatie met een sociaal gezicht?* Leuven, Onderzoekseenheid: School voor Massacommunicatieresearch [SMC], K.U.Leuven, 2006, 272 blz. + bijlagen
102. VANCOPPENOLLE Diederik, *De ambtelijke beleidsvormingsrol verkend en getoetst in meervoudig vergelijkend perspectief. Een two-level analyse van de rol van Vlaamse ambtenaren in de Vlaamse beleidsvorming*. Leuven, Onderzoekseenheid: Instituut voor de Overheid [IO], K.U.Leuven, 2006, 331 blz. + bijlagenboek
103. DOM Leen, *Ouders en scholen: partnerschap of (ongelijke) strijd? Een kwalitatief onderzoek naar de relatie tussen ouders en scholen in het lager onderwijs*. Leuven, Onderzoekseenheid: Centrum voor Sociologisch Onderzoek [CeSO], K.U.Leuven, 2006, 372 blz. + bijlagen
104. NOPPE Jo, *Van kiesprogramma tot regeerakkoord. De beleidsonderhandelingen tussen de politieke partijen bij de vorming van de Belgische federale regering in 1991-1992 en in 2003*. Leuven, Onderzoekseenheid: Centrum voor Politicologie [CePO], K.U.Leuven, 2006, 364 blz. + bijlagen

105. YASUTOMI Atsushi, *Alliance Enlargement: An Analysis of the NATO Experience*. Leuven, Onderzoekseenheid: Instituut voor Internationaal en Europees Beleid [IIEB], K.U.Leuven, 2006, 294 blz. + bijlagen
106. VENTURINI Gian Lorenzo, *Poor Children in Europe. An Analytical Approach to the Study of Poverty in the European Union 1994-2000*. Dipartimento di Scienze Sociali, Università degli studi di Torino, Torino (Italië) / Onderzoekseenheid: Centrum voor Sociologisch Onderzoek [CeSO], K.U.Leuven, 2006, 192 blz. + bijlagen
107. EGGERMONT Steven, *The impact of television viewing on adolescents' sexual socialization*. Onderzoekseenheid: School voor Massacommunicatieresearch [SMC], K.U.Leuven, 2006, 244 blz. + bijlagen
108. STRUYVEN Ludovicus, *Hervormingen tussen drang en dwang. Een sociologisch onderzoek naar de komst en de gevolgen van marktwerking op het terrein van arbeidsbemiddeling*. Onderzoekseenheid: Centrum voor Sociologisch Onderzoek [CeSO], K.U.Leuven, 2006, 323 blz. + bijlagen
109. BROOS Agnetha, *De digitale kloof in de computergeneratie: ICT-exclusie bij adolescenten*. School voor Massacommunicatieresearch [SMC], K.U.Leuven, 2006, 215 blz. + bijlagen
110. PASPALANOVA Mila, *Undocumented and Legal Eastern European Immigrants in Brussels*. Onderzoekseenheid: Centrum voor Sociologisch Onderzoek [CeSO], K.U.Leuven, 383 blz. + bijlagen
111. CHUN Kwang Ho, *Democratic Peace Building in East Asia in Post-Cold War Era. A Comparative Study*. Onderzoekseenheid: Instituut voor Internationaal en Europees Beleid [IIEB], K.U.Leuven, 2006, 297 blz. + bijlagen
112. VERSCHUERE Bram, *Autonomy & Control in Arm's Length Public Agencies: Exploring the Determinants of Policy Autonomy*. Onderzoekseenheid: Instituut voor de Overheid [IO], K.U.Leuven, 2006, 363 blz. + bijlagenboek
113. VAN MIERLO Jan, *De rol van televisie in de cultivatie van percepties en attitudes in verband met geneeskunde en gezondheid*. Onderzoekseenheid: School voor Massa-communicatieresearch [SMC], K.U.Leuven, 2007, 363 blz. + bijlagen
114. VENCATO Maria Francesca, *The Development Policy of the CEECs: the EU Political Rationale between the Fight Against Poverty and the Near Abroad*. Onderzoekseenheid: Instituut voor Internationaal en Europees Beleid [IIEB], K.U.Leuven, 2007, 276 blz. + bijlagen
115. GUTSCHOVEN Klaas, *Gezondheidsempowerment en de paradigmaverschuiving in de gezondheidszorg: de rol van het Internet*. Onderzoekseenheid: School voor Massa-communicatieresearch [SMC], K.U.Leuven, 2007, 330 blz. + bijlagen
116. OKEMWA James, *Political Leadership and Democratization in the Horn of Africa (1990-2000)* Onderzoekseenheid: Instituut voor Internationaal en Europees Beleid [IIEB], K.U.Leuven, 2007, 268 blz. + bijlagen
117. DE COCK Rozane, *Trieste Vedetten? Assisenverslaggeving in Vlaamse kranten*. Onderzoekseenheid: School voor Massa-communicatieresearch [SMC], K.U.Leuven, 2007, 257 blz. + bijlagen
118. MALLIET Steven, *The Challenge of Videogames to Media Effect Theory*. Onderzoekseenheid: Centrum voor Mediacultuur en communicatietechnologie [CMC], K.U.Leuven, 2007, 187 blz. + bijlagen
119. VANDECASTEELE Leen, *Dynamic Inequalities. The Impact of Social Stratification Determinants on Poverty Dynamics in Europe*. Onderzoekseenheid: Centrum voor Sociologisch Onderzoek [CeSO], K.U.Leuven, 246 blz. + bijlagen
120. DONOSO Veronica, *Adolescents and the Internet: Implications for Home, School and Social Life*. Onderzoekseenheid: School voor Massa-communicatieresearch [SMC], K.U.Leuven, 2007, 264 blz. + bijlagen
121. DOBRE Ana Maria, *Europeanisation From A Neo-Institutionalist Perspective: Experiencing Territorial Politics in Spain and Romania*. Onderzoekseenheid: Instituut voor Internationaal en Europees Beleid [IIEB], K.U.Leuven, 2007, 455 blz. + bijlagen

122. DE WIT Kurt, *Universiteiten in Europa in de 21e eeuw. Netwerken in een veranderende samenleving*. Onderzoekseenheid: Centrum voor Sociologisch Onderzoek [CeSO], K.U.Leuven, 2007, 362 blz. + bijlagen
123. CORTVRIENDT Dieter, *The Becoming of a Global World: Technology / Networks / Power / Life*. Onderzoekseenheid: Centrum voor Sociologisch Onderzoek [CeSO], K.U.Leuven, 2008, 346 blz. + bijlagen
124. VANDER STICHELE Alexander, *De culturele alleseter? Een kwantitatief en kwalitatief onderzoek naar 'culturele omnivoriteit' in Vlaanderen*. Onderzoekseenheid: Centrum voor Sociologisch Onderzoek [CeSO], K.U.Leuven, 2008, 414 blz. + bijlagen(boek)
125. LIU HUANG Li-chuan, *A Biographical Study of Chinese Restaurant People in Belgium: Strategies for Localisation*. Onderzoekseenheid: Centrum voor Sociologisch Onderzoek [CeSO], K.U.Leuven, 2008, 365 blz. + bijlagen
126. DEVILLÉ Aleidis, *Schuilen in de schaduw. Een sociologisch onderzoek naar de sociale constructie van verblijfsillegaliteit*. Onderzoekseenheid: Centrum voor Sociologisch Onderzoek [CeSO], K.U.Leuven, 2008, 469 blz. + bijlagen
127. FABRE Elodie, *Party Organisation in a multi-level setting: Spain and the United Kingdom*. Onderzoekseenheid: Centrum voor Politicologie [CePO], K.U.Leuven, 2008, 282 blz. + bijlagen
128. PELGRIMS Christophe, *Politieke actoren en bestuurlijke hervormingen. Een stakeholder benadering van Beter Bestuurlijk Beleid en Copernicus*. Onderzoekseenheid: Instituut voor de Overheid [IO], K.U.Leuven, 2008, 374 blz. + bijlagen
129. DEBELS Annelies, *Flexibility and Insecurity. The Impact of European Variants of Labour Market Flexibility on Employment, Income and Poverty Dynamics*. Onderzoekseenheid: Centrum voor Sociologisch Onderzoek [CeSO], K.U.Leuven, 2008, 366 blz. + bijlagen
130. VANDENABEELE Wouter, *Towards a public administration theory of public service motivation*. Onderzoekseenheid: Instituut voor de Overheid [IO], K.U.Leuven, 2008, 306 blz. + bijlagen
131. DELREUX Tom, *The European union negotiates multilateral environmental agreements: an analysis of the internal decision-making process*. Onderzoekseenheid: Instituut voor Internationaal en Europees Beleid [IIEB], K.U.Leuven, 2008, 306 blz. + bijlagen
132. HERTOEG Katrien, *Religious Peacebuilding: Resources and Obstacles in the Russian Orthodox Church for Sustainable Peacebuilding in Chechnya*. Onderzoekseenheid: Instituut voor Internationaal en Europees Beleid [IIEB], K.U.Leuven, 2008, 515 blz. + bijlagen
133. PYPE Katrien, *The Making of the Pentecostal Melodrama. Mimesis, Agency and Power in Kinshasa's Media World (DR Congo)*. Onderzoekseenheid: Onderzoekseenheid: Instituut voor Antropologie in Afrika [IARA], K.U.Leuven, 2008, 401 blz. + bijlagen + dvd
134. VERPOEST Lien, *State Isomorphism in the Slavic Core of the Commonwealth of Independent States (CIS). A Comparative Study of Postcommunist Geopolitical Pluralism in Russia, Ukraine and Belarus.*: Onderzoekseenheid: Instituut voor Internationaal en Europees Beleid [IIEB], K.U.Leuven, 2008, 412 blz. + bijlagen
135. VOETS Joris, *Intergovernmental relations in multi-level arrangements: Collaborative public management in Flanders*. Onderzoekseenheid: Instituut voor de Overheid [IO], K.U.Leuven, 2008, 260 blz. + bijlagen
136. LAENEN Ria, *Russia's 'Near Abroad' Policy and Its Compatriots (1991-2001). A Former Empire In Search for a New Identity*. Onderzoekseenheid: Instituut voor Internationaal en Europees Beleid [IIEB], K.U.Leuven, 2008, 293 blz. + bijlagen
137. PEDZIWIATR Konrad Tomasz, *The New Muslim Elites in European Cities: Religion and Active Social Citizenship Amongst Young Organized Muslims in Brussels and London*. Onderzoekseenheid: Centrum voor Sociologisch Onderzoek [CeSO], K.U.Leuven, 2008, 483 blz. + bijlagen

138. DE WEERDT Yve, *Jobkenmerken en collectieve deprivatie als verklaring voor de band tussen de sociale klasse en de economische attitudes van werknemers in Vlaanderen*. Onderzoekseenheden: Centrum voor Sociologisch Onderzoek [CeSO] en Onderzoeksgroep Arbeids-, Organisatie- en Personeelspsychologie, K.U.Leuven, 2008, 155 blz. + bijlagen
139. FADIL Nadia, *Submitting to God, submitting to the Self. Secular and religious trajectories of second generation Maghrebi in Belgium*. Onderzoekseenheid: Centrum voor Sociologisch Onderzoek [CeSO], K.U.Leuven, 2008, 370 blz. + bijlagen
140. BEUSELINCK Eva, *Shifting public sector coordination and the underlying drivers of change: a neo-institutional perspective*. Onderzoekseenheid: Instituut voor de Overheid [IO], K.U.Leuven, 2008, 283 blz. + bijlagen
141. MARIS Ulrike, *Newspaper Representations of Food Safety in Flanders, The Netherlands and The United Kingdom. Conceptualizations of and Within a 'Risk Society'*. Onderzoekseenheid: School voor Massa-communicatieresearch [SMC], K.U.Leuven, 2007, 159 blz. + bijlagen
142. WEEKERS Karolien, *Het systeem van partij- en campagnefinanciering in België: een analyse vanuit vergelijkend perspectief*. Onderzoekseenheid: Centrum voor Politicologie [CePO], K.U.Leuven, 2008, 248 blz. + bijlagen
143. DRIESKENS Edith, *National or European Agents? An Exploration into the Representation Behaviour of the EU Member States at the UN Security Council*. Onderzoekseenheid: Instituut voor Internationaal en Europees Beleid [IIEB], K.U.Leuven, 2008, 221 blz. + bijlagen
144. DELARUE Anne, *Teamwerk: de stress getemd? Een multilevelonderzoek naar het effect van organisatieontwerp en teamwerk op het welbevinden bij werknemers in de metaalindustrie*. Onderzoekseenheid: Centrum voor Sociologisch Onderzoek [CeSO], K.U.Leuven, 2009, 454 blz. + bijlagen
145. MROZOWICKI Adam, *Coping with Social Change. Life strategies of workers in Poland after the end of state socialism*. Onderzoekseenheid: Centrum voor Sociologisch Onderzoek [CeSO], K.U.Leuven, 2009, 383 blz. + bijlagen
146. LIBBRECHT Liselotte, *The profile of state-wide parties in regional elections. A study of party manifestos: the case of Spain*. Onderzoekseenheid: Centrum voor Politicologie [CePO], K.U.Leuven, 2009, 293 blz. + bijlagen
147. SOENEN Ruth, *De connecties van korte contacten. Een etnografie en antropologische reflectie betreffende transacties, horizontale bewegingen, stedelijke relaties en kritische indicatoren*. Onderzoekseenheid: Interculturalism, Migration and Minorities Research Centre [IMMRC], K.U.Leuven, 2009, 231 blz. + bijlagen
148. GEERTS David, *Sociability Heuristics for Interactive TV. Supporting the Social Uses of Television*. Onderzoekseenheid: Centrum voor Mediacultuur en Communicatietechnologie [CMC], K.U.Leuven, 2009, 201 blz. + bijlagen
149. NEEFS Hans, *Between sin and disease. A historical-sociological study of the prevention of syphilis and AIDS in Belgium (1880-2000)*. Onderzoekseenheid: Centrum voor Sociologisch Onderzoek [CeSO], K.U.Leuven, 2009, 398 blz. + bijlagen