

2011

Vrede kan je leren én toepassen

Welk design motiveert en leidt tot een verhoogde transfer
bij educatie van conflicthantering in het onderwijs en het bedrijfsleven?



Universiteit Antwerpen
Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

Vrede kan je leren én toepassen

**Welk design motiveert en leidt tot een verhoogde transfer bij educatie van
conflicthantering in het onderwijs en het bedrijfsleven?**

De Weerd Gio

Afstudeerscriptie voorgelegd met het oog op
het behalen van de graad van master
in de Opleidings- en onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. P. Van den Bossche

“Daar!” schreeuwde Burt (de leraar) tegen de zaal. “Daar heb je jullie leider!”
In de zaal ontstond deining, kreten van verbazing weerklonken toen op het scherm een
reusachtige close-up verscheen van Adolf Hitler...

Uit *De golf*, een roman die Todd Strasser onder het pseudoniem Morton Rhue schreef en zich baseerde op een
gedramatiseerde verfilming *De derde Golf* (1984) van Norman Lear naar een waar gebeurd experiment uit 1967
op Cubberley High School in Palo Alto, Californië, VSA

Opgedragen aan ...

Marcus Vandenabeele (†30/03/2011)
Ben Vodden (†12/12/2007)
Bart Bonroy (†3/02/2007)
Joe Van Holsbeek (†12/04/2006)
Ryan Halligan (†7/10/2003)
David van Gysel (17/10/2000)
Justin Fashanu (†02/05/1998)

Woord vooraf

Dankwoordje

Wat u hier leest is meer dan een onderzoek. Het is een verhaal dat nog steeds groeit en hopelijk verder verteld wordt zoals in de aloude traditie van het overdragen van informatie. Heel wat mensen hielpen me op weg bij deze wandeling, die uiteindelijk een tocht werd met één belangrijke queeste als focus: als je over vrede leert, pas je dat dan toe?

Vooreerst wil ik alle respondenten danken: leerlingen, leerkrachten, directeurs, trainers, deelnemers van vredestrainingen en experts in het ontwikkelen van opleidingen. Mijn speciale dank gaat naar professor em. Philip Nauwelaerts en Jo Hanssens van Pax Christi Vlaanderen, Inge Tönissen van Plato aan de Leidse Universiteit, Edwin Ruigrok en Myriam Braakhuis van Pax Christi Nederland, professor em. Lennart Vriens en professor dr. Annemie Dilleman van de Universiteit Utrecht, professor Didier Pollefeyt van de faculteit Theologie aan de universiteit Leuven, professor Maarten van Steenkiste aan de universiteit Gent, Nils Duquet wetenschappelijk medewerker aan het Vlaams Vredesinstituut, alle medestudenten, de medebeoordelaar van deze afstudeerscriptie prof. dr. Gracienne Lauwers en mijn promotor, professor dr. Piet Van den Bossche aan het Instituut voor Onderwijs- en Opleidingswetenschappen van de universiteit Antwerpen. Ik dank ze hartelijk voor hun wijsheid en doortastende begeleiding doorheen dit verrassende verhaal.

Het thuisfront mag ik niet vergeten op deze bladzijde. Naast werken en studeren stonden twee jaar lang drie zonen en een echtgenote in de kou. Na 4 juli 2011 hoop ik al die gemiste kansen van liefde en warmte te herstellen. Hopelijk lukt dat herstel met de in dit onderzoek beschreven strategie van transfer!

Gio De Weerd

Inhoud

Woord vooraf	4
Samenvatting	7
1. Inleiding	8
2. Na een duik in de oceaan van theorie en taxonomie op het droge komen	11
2.1 De theorie van educatie in conflicthantering	11
2.2 De theorie van evaluatie van trainingen	13
2.3 Transfer ontmaskerd.....	16
2.3.1 Een werkdefinitie voor transfer.....	16
2.3.2 Soorten transfer	17
2.3.3 Typen van maatregelen om transfer te bevorderen	18
2.3.4 Elementen die de transfer beïnvloeden	19
2.4 Het vredeseducatief transfer model	23
3. Onderzoeksofzet en methodologie	26
3.1 Het analyse-instrument om vormingsinitiatieven over conflicthantering te screenen op transferkenmerken	26
3.1.1 Ontwikkeling van het analyse-instrument voor vormingsinitiatieven	27
3.1.2 Dataverzameling voor het analyse-instrument voor vormingsinitiatieven	28
3.1.3 Data-analyse van het analyse-instrument van Vlaamse vormingsinitiatieven.....	30
3.2 Het meetinstrument bij de bevraging van transferkenmerken	32
3.2.1 Samenstelling van de steekproef bij de bevraging van transferkenmerken	32
3.2.2 Ontwikkeling van het meetinstrument bij de bevraging van transferkenmerken	38
3.2.3 Data-analyse van het meetinstrument bij de bevraging van transferkenmerken	54
3.3 Het semigestructureerd interview bij experts in trainingen over conflicthantering	65
3.3.1 De ontwikkeling van de interviewleidraad	66
3.3.2 De selectie en beschrijving van de experts in training over conflicthantering	67
3.3.3 De afname van de interviews	68
3.3.4 Data-analyse per transferkenmerk	68
4. Resultaten van beïnvloeding van de transfer bij educatie in conflicthantering	71
4.1 Wat is het transferegehalte van de Vlaamse vormingen in conflicthantering?.....	71
4.1.1 Resultaten per transferkenmerk	71
4.1.2 Bijkomende resultaten omtrent didactische werkvormen en transferkenmerken	73
4.2 Hoe meten we transfer van een training in conflicthantering?	74
4.2.1 Betrouwbaarheid van het meetinstrument na datareductie	77
4.2.2 Samenhang tussen de schalen onderling	82
4.3 Welke invloed heeft het ontwerp van een training over conflicthantering op transfer als men die vergelijkt andere beïnvloedende transferkenmerken?.....	83
4.3.1 Resultaten per transferkenmerk	83

4.3.2 Het vredeseducatief transfer model en haar effecten.....	85
4.4 Wat beoordelen experts als transferkenmerken bij trainingen in conflicthantering?	86
4.4.1 Resultaten per transferkenmerk	87
4.4.2 Bijkomende resultaten omtrent specifieke werkvormen en transferkenmerken	88
5. Conclusie en discussie	89
5.1 Onderzoeksresultaten	89
5.2 Kritische reflecties.....	93
5.3 Voorstellen voor verder onderzoek.....	94
6. Tot slot.....	96
7. Referenties	98
8. Index	103
9. Bijlagen.....	105
9.1 Brief aan de standhouders van de boekenbeurs.	105
9.2 Analyse-instrument om vormingsinitiatieven te screenen op transferkenmerken.....	107
9.3 Oorspronkelijke vragenlijst (nr.1) om trainingen over conflicthantering te evalueren	117
9.4 Oorspronkelijke vragenlijst (nr.2) over educatie in conflicthantering (VOORAF)	120
9.5 Oorspronkelijke vragenlijst (nr.3) over educatie in conflicthantering (ACHTERAF)	123
9.6 Brief aan de deelnemers om de digitale versie van de vragenlijst in te vullen	133
9.7 De herwerkte vragenlijsten na datareductie.....	134
9.8 De interviewleidraad voor het semigestructureerd interview met experts	138
9.9 Gecodeerde Interviews met 4 experts	139

Vrede kan je leren én toepassen

Welk design motiveert en leidt tot een verhoogde transfer bij educatie van conflicthantering in het onderwijs en het bedrijfsleven?

De Weerd Gio*

Samenvatting

Deelnemers van vredesvormingen systematisch bevragen over wat ze van de training in werkelijkheid toepassen in hun omgeving - dit heet transfer - is een lacune in het evaluatiemateriaal van vredesbewegingen en vormingscentra. De trainingsinstituten missen hiervoor een doelgericht meetinstrument dat voldoende de mening van de deelnemers omtrent transfer in rekening brengt. Vanuit de theorie van vredeseducatie en de evaluatietheorie van trainingen, dit met de focus op transfer, wordt in deze studie een vredeseducatief transfer model ontwikkeld. Vanuit de praktijk worden door middel van een analyse-instrument 133 vormingsinitiatieven uit 74 verschillende organisaties gescreend op 18 transferkenmerken. Na deze exploratieve fase in het onderzoek wordt een wetenschappelijk onderbouwd meetinstrument ontwikkeld. Vooraf, onmiddellijk na en een maand tot één jaar na de training wordt gepeild bij de deelnemers of er een transfer heeft plaatsgevonden. Het ontwikkelde instrument bevraagt jongeren vanaf 16 jaar in schoolverband, maar kan ook ingezet worden bij volwassen deelnemers uit de sociaal culturele sector en het bedrijfsleven. Met het instrument peilt men naar factoren die de transfer beïnvloeden zoals transfermotivatie, transferklimaat, transferdesign en transferstrategie. Tot slot van deze studie toetsen we bij 4 experts hoe zij rekening houden met transfer in het ontwerp van hun training.

Het analyse-instrument om de vredesvormingen te screenen geeft een momentopname van wat er op het vlak van training in conflicthantering in Vlaanderen voor het secundair onderwijs en het bedrijfsleven bestaat. De operationalisering van het meetinstrument bij de bevraging van de transferkenmerken resulteert in drie vragenlijsten: één evaluatievragenlijst met 15 items onmiddellijk na de training, één vragenlijst met 11 items voorafgaand aan de training en tenslotte één digitale vragenlijst met 46 items die één maand na de training wordt afgenomen. Alle vragen zijn te beoordelen op een vijfpuntenschaal. Het concept van de vragenlijst werd bij een steekproef van 381 respondenten afgenomen. Rekeninghoudend met het feit dat niet alle respondenten de volledige procedure doorlopen, toont het onderzoek aan dat het meetinstrument betrouwbaar is ($\alpha = .81$). Het instrument wordt ingezet door vormingsorganisaties die de resultaten gebruiken als kwaliteitscontrole om het transfergehalte van hun trainingen in conflicthantering te peilen. Experts in trainingen over conflicthantering bevestigen het belang van het transferdesign in hun trainingen alhoewel zij ook andere beïnvloedende factoren in het transferproces aanduiden zoals speelsheid, persoonlijkheidskenmerken, het trainen met kleine succeservaringen, trainingkennis en doorzettingsvermogen.

Kernwoorden: vredeseducatie, educatie in conflicthantering, evaluatie, meetinstrument, transfermotivatie, transferklimaat, transferdesign, transferstrategie,

* Master- en werkstudent Universiteit Antwerpen, Onderwijs- en opleidingswetenschappen en werkzaam bij Pax Christi Vlaanderen op de dienst *Vredeseducatie*.

1. Inleiding

*Vertel het me en ik zal het vergeten
Toon het me en misschien zal ik het me herinneren.
Betrek me erbij en ik zal het begrijpen*

Confucius
Oosters filosoof
(551 v. Chr - 479 v. C)

In onze samenleving sneuvelen teveel burgers op het slagveld van pestgedrag, gewelddadige attitudes en uit de hand gelopen conflicten. Marcus Vandenabeele (†30/03/2011) is het recente slachtoffer van pestgedrag op de werkvloer. De 42-jarige man werkte in een bedrijf dat wegmarkeringen plaatste. Zijn werkcollega's ontbrak het aan respect. Hij hing zich op. Ben Vodden (†12/12/2007) is een elfjarige Britse jongen die zich op hing nadat hij maandenlang gepest werd op de schoolbus. Zelfs de buschauffeur zat mee in het gruwelijke 'spel'. Bart Bonroy (†3/02/2007) sneuvelde op zeventienjarige leeftijd in de uitgangsbuurt van Oostende. Hij werd neergestoken. De dader was gefrustreerd omdat Bart geen sigaret wilde geven. Joe Van Holsbeek (†12/04/2006) werd belaagd in het Centraalstation van Brussel en neergestoken omwille van een MP3-speler. Ryan Halligan (†7/10/2003) maakte een eind aan zijn leven op dertienjarige leeftijd nadat hij doodgepest werd onder meer via berichten op internet. Zijn vader John Halligan is een zorgbepleiter voor zelfmoord preventie en tegen cyberpesten. David Van Gysel (†17/10/2000) is de postbode uit Gent die zich voor de trein gooide na zware pesterijen. In beroepsprocedure gingen De Post en de betichte collega's vrijuit. De schuld was niet bewezen. Sindsdien heeft De Post een aangepast plan om 'korte metten' te maken met pestgedrag op de werkvloer (Piet Speybrouck, woordvoerder van De Post, Nieuwsblad 21/11/2007). Justin Fashanu (†02/05/1998) was de Britse getalenteerde profvoetballer die nadat hij in een interview te kennen had gegeven dat hij homoseksueel was, ontvangen werd op antihomospreekkoren tijdens wedstrijden. In 1994 stapt hij uit de profvoetbal, in 1998 uit het leven. Hij hing zich op. Deze opsomming van voorbeelden is niet volledig, maar relevant om aan te tonen dat geweldpreventie een prioriteit bij iedereen moet zijn. Iedereen kan slachtoffer worden of in een situatie terecht komen waar geweld opsteekt. Je bent maar beter voorbereid op die akelige momenten. Die voorbereiding op conflictbeheersing, conflicthantering, omgaan met conflicten, geweldloos communiceren en actief geweldloos handelen kan je leren. Er is in Vlaanderen helaas op dit moment nog geen samenvattend overzicht van de bestaande mogelijkheden om conflicthantering te leren. Hieruit volgt de eerste onderzoeksvraag voor deze afstudeerscriptie.

Cruciaal bij de educatie in conflicthantering is het toepassen van wat geleerd werd. Zo organiseren bedrijven trainingen over klantvriendelijke afhandeling van klachten, omgaan met moeilijke patiënten en geweldloze communicatie. Vanuit het ministerie van Onderwijs & Vorming worden vormingsinstellingen aangespoord om programma's rond conflicthantering op te zetten voor leerkrachten als nascholing en voor jongeren zonder diploma secundair onderwijs als training in een project (Ministerie van Onderwijs, JoJo-project, 2008). Sociaal culturele bewegingen zetten zich ook in om cursussen conflicthantering aan te bieden. Er is dus een groot en verscheiden aanbod in verschillende sectoren van de samenleving om geweldpreventie via vormingsinitiatieven in te dijen. Dit aanbod omvat vaardigheidssessies, cursussen, bedrijfs- en schoolteamtrainingen en opleidingen vredeseducatie. Wanneer bedrijven, scholen en organisaties investeren in die trainingen, willen ze ook resultaten zien. Men vraagt zich terecht af of er transfer is, met andere woorden of wat geleerd werd tijdens de training over conflicthantering ook in de (werk)omgeving wordt toegepast. Daarom stellen we de eerste onderzoeksvraag van deze scriptie meteen bij door ook te peilen naar de verschillende kenmerken die verantwoordelijk zijn voor de toepassing van wat geleerd werd tijdens de training in conflicthantering. De verzameling van die kenmerken zullen we in het verder onderzoek benoemen als het transferegehalte van het vormingsinitiatief.

Wie investeert in een opleiding over conflicthantering wil ook weten of ze bruikbaar is. Niet alleen deelnemers, beslissers, organisatoren en trainers wensen dat te weten, ook de ontwikkelaars van trainingen zijn gefascineerd over wat er onthouden wordt na een vormingsmoment (Beleidsplan 2011-2015 Pax Christi Vlaanderen, 2010). Helaas gebeurt die evaluatie in de praktijk niet erg consequent. De aanleiding tot dit onderzoek is de vaststelling dat deelnemers van trainingen in vredeseducatie niet structureel betrokken worden bij de kwaliteitscontrole van die vormingsinitiatieven. Als er al een vorm van kwaliteitscontrole is, welteverstaan. Bovendien ontbreekt een handig meetinstrument om de deelnemers van de trainingen over conflicthantering te bevragen over de mate waarin ze zullen toepassen wat ze tijdens de training leerden. Zeker wanneer we het geweld in de samenleving willen indijken is deze bevraging cruciaal (Leblanc, 2002, p.15). Hoe we die toepasbaarheid kunnen meten is de tweede onderzoeksvraag van deze scriptie.

We kunnen niet omheen de vaststelling dat er op wetenschappelijk gebied heel veel onderzoek bestaat over conflicthantering en trainingsevaluatie. Toch is het specifieke onderzoek naar het effect van het ontwerp van een training in conflicthantering schaars (Jones, 2004). Er zijn heel wat beïnvloedende factoren voorafgaand, tijdens en lang na het trainingsmoment (De Corte, 2003; Gegenfurtner, Veermans, Festner & Gruber, 2009; Nyman, 2010; Pham, 2010; Simons, 1990). Eén van die beïnvloedende factoren is het

ontwerp van de training, het design (Tripp, 1990). We weten uit wetenschappelijk onderzoek dat er een evaluatiemodel bestaat waarbij men met gemixte data, kwalitatief en kwantitatief, de evaluaties van trainingen in conflicthantering meet. Dezelfde onderzoekers wijzen erop dat het design van een training kan versterken wanneer er een onderbouwd theoretisch kader voor het omgaan met verschillende data beargumenteerd wordt (LeBlanc, 2002). Helaas ontbreekt in dit evaluatiemodel van LeBlanc een aparte plaats voor het belang van het ontwerp van de training. Deze leemte in acht genomen stellen we hierbij de derde onderzoeksvraag, namelijk welk effect heeft het ontwerp van een training in conflicthantering op de toepassing van wat er geleerd werd als je dat design met andere beïnvloedende factoren vergelijkt? Is het met andere woorden voor verder onderzoek de moeite om het design van een training in conflicthantering op de toepasbaarheid ervan te onderzoeken.

In de op deze studie voorbereidende gesprekken met trainers, experts, leraren, docenten, professoren, vormingswerkers en bedrijfsleiders viel op hoe moeilijk het is om conflicthantering te trainen en het volledige complexe proces in kaart te brengen (Deboutte, 2011; Pollefeyt, 2009; Ruigrok & Braakhuis, 2009; Tönissen, 2010; Van den Bossche, 2010; Vriens & Dilleman, 2009). Vanuit de eerste verkennende gesprekken in 2009 bleef die frustratie hangen om te weten te komen welke vorming over omgaan met conflicten en welke trainers in conflicthantering nu succesvol zijn. Met succesvol bedoelden de experts uit het verkennende gesprek dat er transfer was, namelijk dat hetgeen wat aangeleerd werd tijdens de training ook toegepast zou worden in de omgeving van de deelnemers. Dit sluit aan bij de laatste onderzoeksvraag van deze scriptie. Wat beoordelen experts in trainingen over conflicthantering als belangrijke transferkenmerken?

Deze proef van meesterschap behandelt de probleemstelling die regelmatig bij vredeswerkers de kop op steekt. Aan welke voorwaarden moet een training in conflicthantering voldaan zijn, wil het ontwerp de deelnemer van de training in staat stellen om het geleerde optimaal toe te passen, te transfereren, naar een werkomgeving of andere context? In vier deelvragen onderzoeken we dit fenomeen:

- Wat is het transfergehalte van de Vlaamse vormingen in conflicthantering?
- Hoe meten we de transfer van een training in conflicthantering?
- Welke invloed heeft het ontwerp (design) van een training op de transfer als we die vergelijken met andere beïnvloedende factoren?
- Wat beoordelen experts in trainingen over conflicthantering als belangrijke transferkenmerken?

2. Na een duik in de oceaan van theorie en taxonomie op het droge komen

Vormingswerkers, trainers, leraren en docenten vragen zich af of het voorbereidingswerk voor het ontwerp van een vorming werkelijk loont wanneer ze wensen dat deelnemers toepassen wat ze geleerd hebben op het vlak van conflicthantering. Moet er bijvoorbeeld niet meer aandacht besteed worden aan het motiveren van de deelnemers? Moet de energie van de trainer niet eerder focussen op het voorbereiden van de terugkomst van de cursisten na de training? Dit vraagstuk wil ik met deze afstudeerscriptie oplossen. Ik vraag me dus - samen met andere trainers en onderzoekers - af welk design motiveert en leidt tot een verhoogd transfer bij educatie van conflicthantering.

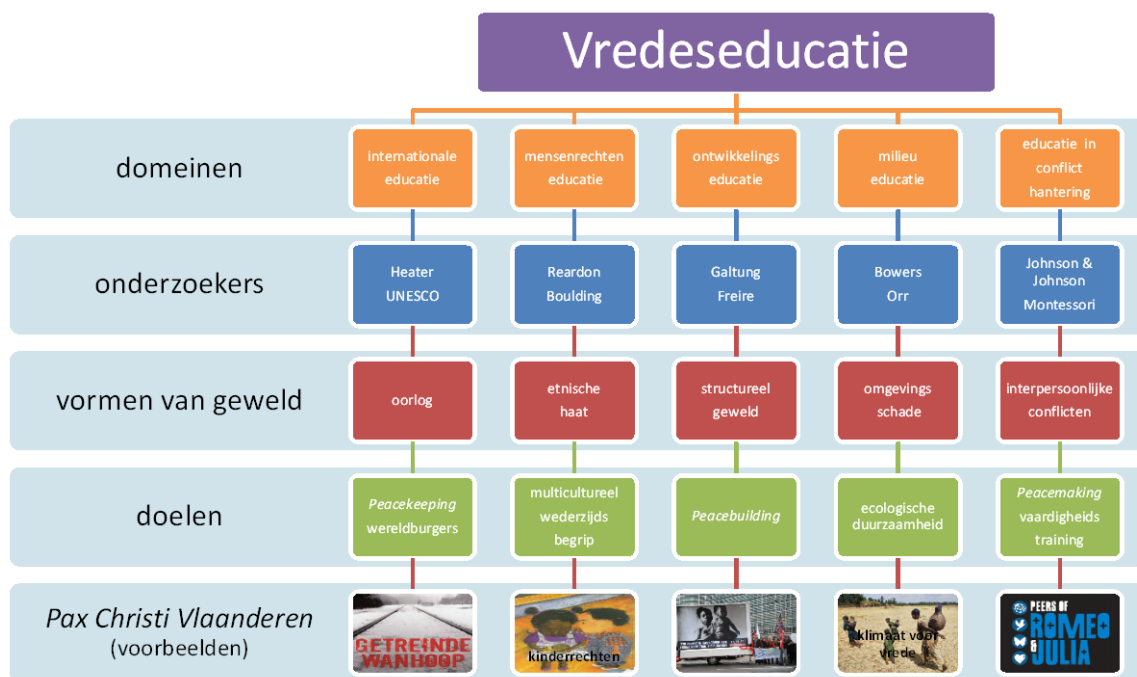
We duiken daarvoor in de oceaan van theorieën en taxonomieën. Stapsgewijs bouwen we aan het vredeseducatief transfer model. Een eerste loep leggen we op de theorie van de vredeseducatie. Zo krijgen we een duidelijk beeld op de resultaten die we met educatie in conflicthantering willen bereiken. Om de transfer te evalueren moeten we eerst weten welke resultaten we beogen bij de trainingen in conflicthantering die we aanbieden. Vervolgens onderzoeken we de theorie over de evaluatie van trainingen in het algemeen en focussen tot slot in dit deel op het concept transfer en de beïnvloedende factoren zoals motivatie, klimaat, design en strategie. Op het einde van de verwerking van de relevante vakliteratuur beelden we het vredeseducatief transfer model af in een figuur.

2.1 De theorie van educatie in conflicthantering

In dit onderzoek bakenen we het concept *vredeseducatie* af door toe te spitsen op de dimensie *educatie in conflicthantering*. Vredeseducatie is een concept dat een breed gamma omvat dat zich dankzij het kader van het VN-decennium-programma van een cultuur van vrede en geweldloosheid en de typologie van vredeseducatie in een overzicht gevat laat omschrijven als een analyse van reële initiatieven en invullingen op het vlak van *International education*, *Human Rights education*, *Development education*, *Environmental education* en *Conflict Resolution education* (UNESCO, 1995; Harris, 2004; Harris & De Weerd, 2010; Castryck & Duquet, 2010, p.28).

Bij internationale educatie probeert men oorlogsgeweld te duiden door projecten van peacekeeping en wereldburgerschap te promoten (Heater, 1984; UNESCO, 2005). Zo is herinneringseducatie een onderdeel van internationale educatie. Mensenrechteneducatie legt de klemtoon op de aanpak van etnische haat door multiculturele projecten aan te moedigen die wederzijds begrip tussen mensen trachten te bevorderen (Boulding, 2000;

Reardon, 1997). In ontwikkelingseducatie pakt de vredesvormingswerker het structurele geweld aan door maatregelen en effecten van peacebuilding in de verf te zetten tijdens vormingsinitiatieven (Freire, 1970, Galtung, 1969). Vervolgens detecteert Harris heel wat vredesprojecten die in zijn taxonomie thuis horen onder de noemer milieueducatie. Het gaat om vormingsmateriaal dat omgevingschade wil beperken of aanpakken door ecologische duurzaamheid aan te raden (Bowers, 2001; Orr, 1992). Tenslotte definieert men educatie in conflicthantering door specifiek aandacht te besteden aan peacemaking en vaardigheidstraining om interpersoonlijke conflicten het hoofd te bieden (Johnson & Johnson, 1991, 1996; Jones, 2004; Jones & Kmita, 2000; Montessori, 1946/1974). Uit de studie van het overzicht van vredeseducatie van professor emeritus Ian Harris halen we het volgende schema (figuur 1) dat de afbakening rechtvaardigt:



Figuur 1: Taxonomie van vredeseducatie (Harris, 2004).

Educatie in conflicthantering beoogt een specifiek resultaat met betrekking tot de veilige, constructieve leeromgeving, de sociaal emotionele ontwikkeling in een actieve, geweldloze gemeenschap. Tricia Jones (2004) beschrijft in een overzichtstudie de vier grote doelen van educatie in conflicthantering. Het is de bedoeling bij trainingen in conflicthantering om eerst en vooral een veilige leeromgeving te creëren. Men wil naast het verminderen van het aantal geweldplegingen op school ook de conflicten tussen verschillende subgroepen aanpakken: subgroepen die vrij zijn van drugs, vrij van wapens en alcohol, vrij van raciale vooroordelen en vrij van discriminatie.

Het tweede doel dat de onderzoekster distilleerde uit een veelheid van projecten, is dat educatie in conflicthantering een constructieve leeromgeving creëert. Een school heeft alle baat bij een positieve, respectvolle en zorgzame schoolomgeving zoals een positief school- en klasklimaat, leerlinggerichte activiteiten en de daling van de tijd die leerkrachten moeten spenderen aan disciplineproblemen.

Het derde doel van educatie in conflicthantering benoemt Jones als de versterking van de sociale en emotionele ontwikkeling. Het vermogen om zich in te leven in een ander, het aanwakkeren van het probleemoplossend denken en de zelfredzaamheid in het geweldloos oplossen van conflicten in en buiten de school zit omvat in deze derde doelstelling.

Tenslotte volgt het laatste doel van educatie in conflicthantering. Daarmee haalt Jones uit haar overzichtsonderzoek dat we trainen om een samenleving op te bouwen die constructief en dus actief geweldloos omgaat met conflicten. Ook de ouders van de leerlingen worden betrokken bij het schoolgebeuren. Er wordt samengewerkt met conflicthanteringprogramma's binnen en buiten de school met als uiteindelijk doel de spanningen en het geweld in de samenleving te verminderen.

We zetten alle doelen van educatie in conflicthantering hier op een rij:

- D1. Een veilige leeromgeving creëren.
- D2. Een constructieve leeromgeving creëren.
- D3. De versterking van de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen.
- D4. Een samenleving opbouwen die constructief en dus actief geweldloos omgaat met conflicten.

Figuur 2: Resultaatsdoelen van educatie in conflicthantering (Jones, 2004).

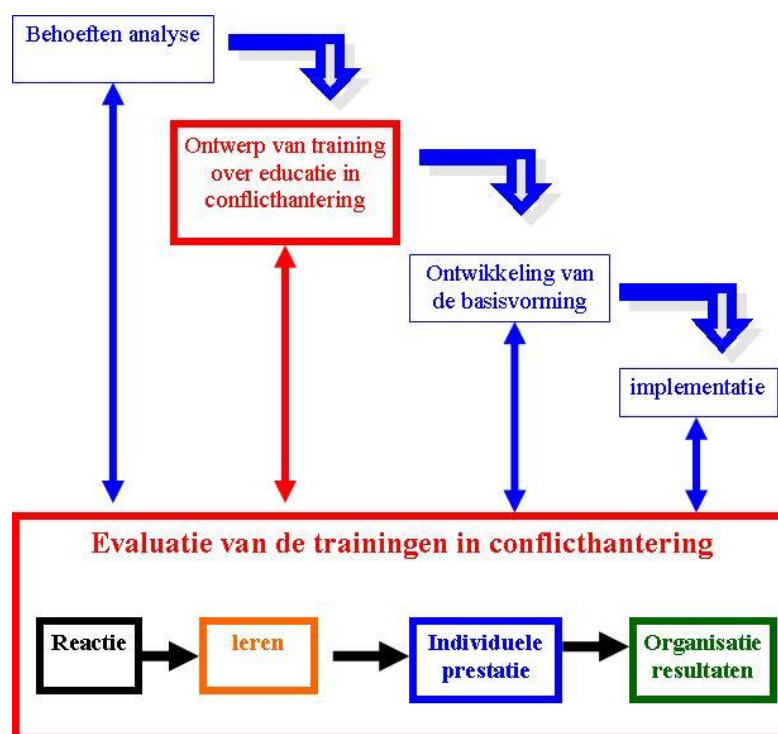
2.2 De theorie van evaluatie van trainingen

Nu we weten welke doelen we beogen bij de trainingen over conflicthantering bekijken we in deze paragraaf het algemene theoretische kader van het trainingsonderzoek. Trainingswetenschappen is een recente wetenschap. Bij aanvang van dit onderzoek is onder meer het algemene procesmodel van trainingen van belang (Blanchard & Thacker, 2010). De fasen die elke training omvatten zijn vooreerst het proces van een grondige analyse van de trainingsbehoeften, vervolgens het ontwerp van de training en dan de ontwikkeling ervan.

Tenslotte volgen de processen van de implementatie en de evaluatie van de training. Die evaluatiefase is belangrijk om de transfer die we wensen te onderzoeken te vatten.

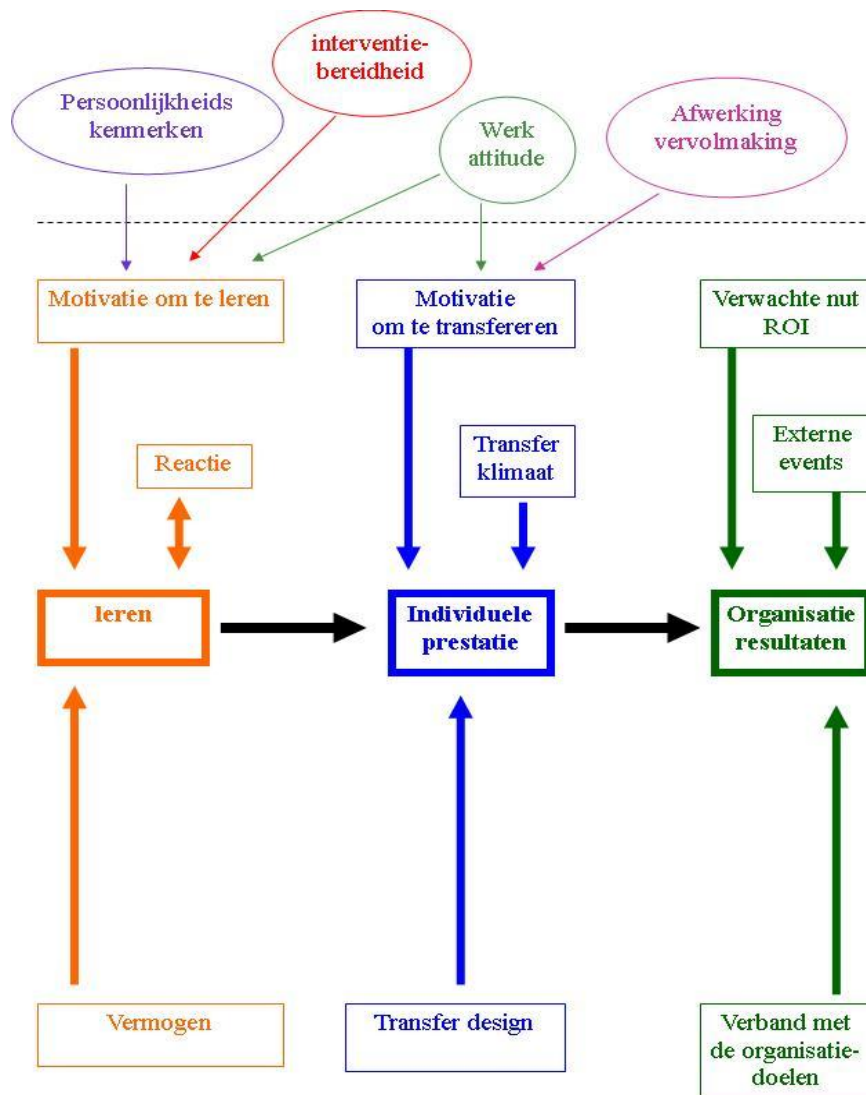
Evaluaties van vormingscursussen zijn vaak eenzijdig geënt op de tevredenheid, de smileys. In het beste geval vraagt men de deelnemer om suggesties voor de toekomstige opleidingsonderdelen te geven. Maar zelden of nooit wordt gevraagd of het geleerde wordt toegepast in de familiale context, de werkomgeving of een andere situationele setting (Holton, 1996). In heel wat wetenschappelijke artikels over evaluatie refereert men naar Kirkpatrick's taxonomie. Het evaluatieproces wordt er omschreven vanuit opeenvolgende periodes in het evaluatieproces (Kirkpatrick, 1994). Eerst bevroegt men de reacties van de deelnemers, dan vraagt men of ze iets geleerd hebben. Vervolgens onderzoekt men het gedrag dat men stelt na de training om dan te landen bij de resultaten. Philips (1995) zet die redenering verder door telkens bij de trainingen te zoeken naar de *return of invest*.

Schematisch voorgesteld geeft figuur 3 meer inzicht over de verschillende processen van de training en de taxonomie van de evaluatie van de training. Elk trainingsproces kan je apart evalueren. Bovenaan de figuur bevindt zich het algemene proces model van Blanchard & Thacker (2010). Alle aspecten die ontwikkeld worden in dit procesmodel kunnen geëvalueerd worden op de vier niveaus uit de evaluatietaxonomie van Kirkpatrick (1994).



Figuur 3: Processen van effectieve training en taxonomie van evaluatie.

Omdat we gedrag willen onderzoeken namelijk of datgene dat geleerd werd tijdens de training wordt toegepast in de omgeving van de deelnemer is dit schema te ruw. Willen we een model ontwikkelen dat transfer van trainingen in conflictantering weergeeft, moeten we fijnmazig te werk gaan. Met bevindingen van onder andere onderzoekers zoals Holton (1996) bouwen we het vredeseducatief transfer model stapsgewijs uit. In figuur 4 herkent men meteen de eerder beschreven evaluatietaxonomie van Kirkpatrick en Philips. Het niveau van reactie, de tevredenheidpeiling en smileys, en het niveau van *Return of Invest* (ROI) heeft nu een andere causale plaats gekregen (Holton, 1996). Met deze figuur valt meteen op dat factoren als motivatie om te transfereren, transferklimaat en transferdesign rechtstreeks inspelen op het individuele gedrag. Het zijn belangrijke beïnvloedende factoren die vervolgens het resultaat van de training kunnen bepalen. Werkattitude, interventiebereidheid en persoonlijke kenmerken zijn secundaire kenmerken die ook een invloed uitoefenen op het gehele evaluatieproces.



Figuur 4: Het evaluatie model van Holton (1996).

2.3 Transfer ontmaskerd

Nu de evaluatie van trainingen in een theoretisch kader gevat is, zijn we voor dit onderzoek verplicht om de lens scherp te stellen op de specifieke kenmerken van transfer. We stellen eerst een werkdefinitie op en omschrijven de verschillende soorten van transfer. Vervolgens sommen we enkele maatregelen die transfer bevorderen op. We sluiten dit deel met de focus op transfer af door in te zoomen op die elementen die transfer beïnvloeden.

2.3.1 Een werkdefinitie voor transfer

Theoretische kaders met betrekking tot transfer in de onderwijs- en opleidingswetenschappen hebben de laatste twee decennia heel wat aandacht gekregen (Gegenfurtner et al., 2009; Lobato, 2006). Transfer is *het vermogen om wat geleerd werd in de éne context ook te gebruiken in de andere* (Bransford, Brown, Cocking & Donovan, 2000; in Jacobson & Reihman, 2010, p.51). Bransford en Schwartz (1999) voegen daar nog aan toe dat *het dient als voorbereiding voor toekomstig leren*. Met transfer van vormingen bedoelt men het concept dat kennis, vaardigheden en attitudes voorziet in een trainingprogramma zodat ze kunnen toegepast, veralgemeend en onderhouden worden *over de tijd heen* in een werkomgeving (Baldwin & Ford, 1988).

Over de tijd heen... dat betekent dat het leren op school voor later dient...in te zetten op de arbeidsmarkt. Of anders omschreven is transfer: het breed, productief en ondersteunende gebruik van geleerde kennis, vaardigheden en motivatie in nieuwe contexten en leeropdrachten in de latere werkomgeving (De Corte, 2003, p.143). Verder claimt De Corte dat productief leren gefaciliteerd wordt door goed onderwijs. Dat klinkt wat hol en scherpt onze aandacht voor diepgaander onderzoek. Wat is goed onderwijs?

Om een antwoord te zoeken op De Cortes 'goed onderwijs' is het interessant om te putten uit de vele aanbevelingen van onderzoek in opdracht van en door het Vlaams Vredesinstituut. Daaruit kwam het belang van een *volgehouden inspanning* naar voor (De Maeyer, Kavadias & Stouthuysen, 2009). Ook binnen het vredeseducatieve aanbod in Vlaanderen stellen we vast dat een benadering op lange termijn amper ter harte wordt genomen. Vandaar dat een instrument dat de transfer van educatie in conflicthantering wil meten rekening moet houden met metingen op verschillende tijdstippen. De volgehouden inspanning van de deelnemer en de trainer en een vruchtbaar school/werkklimaat zijn succesfactoren (Castricky & Duquet, 2010, p.109). Maar is dat wel zo of is deze bewering

een holle bewoording van iets dat niet kan getoetst worden? Hoe meten we het transferegehalte van een training in conflicthantering? Welk instrument kan ons op weg zetten om correcte keuzes te maken inzake de optimalisering van transfer met betrekking tot trainingen in conflicthantering? Het instrument moet betrouwbaar zijn, meet liefst volgens verschillende criteria en met verschillende effectmaten om zo ook mono-operation bias te vermijden (De Maeyer & Rymenans, 2004).

De volgende werkdefinitie voor transfer wordt in dit onderzoek gehanteerd: *transfer is het breed, productief, met volgehouden inspanning en ondersteunende gebruik van geleerde kennis, vaardigheden en motivatie in nieuwe contexten en leeropdrachten in de latere werkomgeving van een deelnemer van educatie in conflicthantering.*

2.3.2 Soorten transfer

Zo beschrijft men in heel wat onderzoek verschillende soorten van transfer. De mate van transfer kan een *positieve* versus *negatieve transfer* omvatten waarbij dit continuüm geen scherp onderscheid heeft (Salomon & Perkins, 1990). Dit betekent dat de onderzoekers rekening houden met de problematiek dat deelnemers een eerder geleerde probleemoplossingsprincipe in een nieuwe situatie verkeerd gebruiken. Bijvoorbeeld vraag ik aan mijn zoon: 'Er is een schip met 20 schapen en 16 geiten aan boord. Hoe oud is de kapitein?' Vrijwel onmiddellijk luidt het antwoord: '36'. Mijn zoon had namelijk geleerd om in vraagstukken waar het woordje 'en' verschijnt de zaken op te tellen. Dit omschrijft men als *negatieve transfer*.

De afstand tot de deelnemer die de transfer maakt, kan onderscheiden worden in *near transfer* versus *far transfer* (Simons, 1990) en *self transfer* (Gick & Holyoak, 1987; in Simons, 1990). Bij *near-transfer* is er een klein verschil tussen verschillende leertaken waartussen de overdracht van het geleerde naar de praktijk moet plaats vinden en bij *far transfer* gaat het om grotere verschillen van leertaken. Bij *self transfer* speelt de vermoeidheid, de motivatie en de tijd van het individu een rol om eenvoudige taken te herhalen in een nieuwe situatie. Ook hier is het onderscheid tussen de drie soorten die op een continuüm geplaatst zijn niet scherp.

Verder onderscheidt men in de literatuur de wijze waarop transfer tot stand komt. *Backward-reaching transfer* versus *forward-reaching transfer*. De eerste wijze van transfer maakt bij de overdracht gebruik van reeds aangeleerde kennis en vaardigheden, terwijl de

andere wijze van transfer, *forward-reaching transfer*, eerder abstract gericht is met een voorspellend perspectief om te anticiperen bij toepassingen in de toekomst (Salomon & Perkins 1989)

De grootte van de transfer wordt onderscheiden door Salomon en Perkins (1989) in *high-road transfer* versus *low-road transfer*. Ze proberen daarmee de eerste soort transfer te definiëren als een overdracht van taken die intentioneel abstractie maakt van een leertaak wanneer die van de éne context naar de andere wordt toegepast. Daar tegenover plaatsen de onderzoekers het concept *low-road transfer* dat juist duidt op het tegengestelde, namelijk een automatische toepassing van veel voorkomend gedrag. Deze begrippen leunen erg dicht aan bij de strategie die een deelnemer aanneemt bij de overdracht van het geleerde naar een andere context.

Het tijdstip van de transfer is ook bepalend om twee soorten van transfer te definiëren: *concurrent transfer* versus *delayed transfer* (Haerens, Kirk, Cardon, De Bourdeaudhuij & Vansteenkiste, 2010). De auteurs onderzochten via een retrospectief onderzoeksdesign de motivatieprofielen van 2617 universiteitsstudenten. Ze vroegen zich af of de motivatieprofielen voor lessen lichamelijke opvoeding in het secundair onderwijs uit het recente verleden een effect hadden op de actief sportieve levensstijl die de studenten er op het moment van het onderzoek op na hielden. De *concurrent transfer* refereert naar de overdracht wanneer de studenten nog op de secundaire school zaten, terwijl *delayed transfer* verwijst naar de huidige periode wanneer ze op de universiteit met valide vragenlijsten bevestigd werden. Anders gezegd, *concurrent transfer* gaat over de ervaringen van de studenten op de school vergeleken met hun ervaringen in diezelfde tijdsperiode buiten de school zoals bijvoorbeeld de interactie met familie, peers en sportclubvrienden. Terwijl *delayed transfer* refereert naar gelijkaardige ervaringen uit de kindertijd, maar die tijdens de volwassenheid overgedragen worden zoals bijvoorbeeld de behoefte aan een waardevolle beroepsuitoefening, een gezin te stichten en een positieve bijdrage te leveren aan de samenleving. Wanneer de onderzoekers hun bevindingen noteren dat slechts een klein percentage van de steekproef de attitudes van de lessen lichamelijke opvoeding in hun studententijd uitvoeren, spreken zij van een kleine *delayed transfer*.

2.3.3 Typen van maatregelen om transfer te bevorderen

Transfer bevorderende maatregelen die ervoor zorgen dat de kans op overdracht van het geleerde naar de werksituatie zo groot mogelijk wordt, kan men terugvinden in een

overzicht (Baldwin & Ford, 1988: in Simons, 1990; Gaines-Robinson & Robinson, 1989, p. 27: in Simons, 1990) Simons geeft zes typen van maatregelen mee aan de lezer. We sommen ze hier op. Het zijn allen maatregelen te nemen door verschillende participanten uit het trainingsproces. We denken aan de opleiders, managers, werkplekbegeleiders, cursisten... Men kan de deelnemer van een training in conflicthantering bijvoorbeeld extra gelegenheid geven om tijdens het werk en zo snel mogelijk na de cursus te oefenen. Een andere maatregel is er voor zorgen dat er op de werkplek een begeleider is. Begeleiders of lijnmanagers inschakelen om de specifieke leerdoelen van de deelnemer aan de training op te laten stellen en uit te laten voeren is een derde maatregel. Men kan terugkomdagen organiseren. Bovendien kan men de leerdoelen van de deelnemers zo goed mogelijk afstemmen op de werkelijke problemen op de werkvloer. Ten slotte stelt Simons (1990) voor om rekening te houden met het voor- en natraject van de opleiding. Kenmerkend voor deze maatregelen is dat ze vooral mikken op near transfer. Dit is transfer die vooral kleine verschillen tussen de leertaken omvat.

2.3.4 Elementen die de transfer beïnvloeden

Uit het evaluatiemodel van Holton (1996) in figuur 4 halen we bij het gedragsbepalende kenmerk de volgende transferkenmerken aan om zoals afgesproken verder uit te diepen met aanvullende verklaringen uit de vakliteratuur. Het gaat om beïnvloedende factoren op het gedrag zoals transferklimaat, transfermotivatie en transferdesign. Omdat we belang hechten aan de eventuele maatregelen die genomen kunnen worden om transfer te versterken tijdens trainingen in conflicthantering hebben we transferstrategie ook als een belangrijk element in het transferproces behandeld.

- Transferklimaat

De Corte (2003), maar ook Pham Thi Phuong Nga (2010) hebben hun verdienste in het onderscheiden van de leerpsychologische benadering die de onderzoekers gespecialiseerd in de trainingstransfer hanteren. Naast de meer traditionele perspectieven van het behaviorisme en het cognitivisme behelpten beide onderzoekers zich duidelijk met de constructivistische leeromgevingen (De Corte, 2003, p. 142; Pham, 2010, p. 17). Hier volgen enkele cruciale kenmerken die constructivistische leeromgevingen onderscheiden. Wat opvalt is dat sommige onderzoekers dat vanuit het trainersperspectief onderscheiden (Jonassen, 1994: in Pham, 2010; Jonassen 1988: in Simons 1990, p. 29). Andere onderzoekers benaderen transferklimaat dan eerder algemeen (Hoekstra & Holton, 1998: in Nijman, 2010).

- P1. Voorzie verschillende voorstellingen van de werkelijkheid.
- P2. Vermijd vereenvoudigingen en kies voor het complexe van de werkelijke praktijk.
- P3. Moedig 'opbouwen' van kennis aan i.p.v. 'kopiëren' van kennis.
- P4. Leren omvat authentieke opdrachten in een betekenisvolle context i.p.v. abstracte instructies zonder contextuele binding.
- P5. Leeromgevingen zijn werkelijk, geen vooraf bepaalde opeenvolgende instructies.
- P6. Moedig reflectie aan vanuit ervaringen.
- P7. Stel inhoudelijke en contextgevoelige kennis ter beschikking voor het opbouwen van nieuwe kennis.
- P8. Ondersteun samenwerking tijdens de opbouw van nieuwe kennis door onderhandeling en niet door competitie tussen de verschillende deelnemers.

Figuur 5: Transferklimaat vanuit trainerfocus (Jonassen, 1994: in Pham, 2010).

Maar wat de algemene benadering van het concept van transferklimaat betreft, is een verfijning toch aangewezen. Het transferklimaat kan vanuit het oogpunt van de trainer bekeken worden maar voor dit transferonderzoek is het belangrijk om transferklimaat ook breder te interpreteren. Nijman (2010) brengt ons daarvoor de nodige hulp. Hij onderzocht onder meer het transferklimaat van trainingen en het loont de moeite om bij deze afstudeerscriptie de volgende 6 generieke kenmerken voor transferklimaat mee in aanmerking te nemen: de mogelijkheid voor het gebruik van het geleerde, de afwezigheid van sancties, de afwezigheid van weerstand, de persoonlijke negatieve en positieve gevolgen van transfer, de ondersteuning van collega's en de door de deelnemer gewenste ondersteuning.

De schalen voor het meetinstrument dat Nijman hanteert, kunnen handig zijn om zijn bevindingen te vergelijken met de bevindingen uit dit onderzoek. De trainingen die Nijman in zijn onderzoek onder de loep legde, waren onder meer vormingen over presentatietechnieken van medische systemen en onderhandelingsvaardigheden. De vormingen duurden 1 tot 3 dagen. Hij richtte zich tot de opleidingsdiensten van twee internationale bedrijven.

- Motivatie om te transfereren

Uit geïntegreerd literatuuronderzoek over transfermotivatie van vormingen leren we dat motivatie voor transfer een bemiddelende factor is wanneer de kennis en vaardigheden uit de training toegepast worden in een ander context (Gengenfurtner et al., 2009). Naast de inzichten van Nijman over de motivatie om wat je geleerd hebt toe te passen in de werkomgeving, is het onderzoek van de Gentse professor Maarten Vansteenkiste (2010) rond het **ABC** van de motivatie een belangrijke beïnvloedende factor op transfer. Vanuit de zelfdeterminatie theorie ontwikkelt zich in het motivatieonderzoek het onderscheid in de drang naar **A**utonomie, **B**ondenheid en **C**ompetentie. Wanneer dit concept van motivatie om te transfereren goed bevestigd moet worden in een meetinstrument zoals geduid in de tweede deelvraag van dit onderzoek, dan is het interessant om deze kenmerken met elkaar te versmelten om zo tot een goed omvattende omschrijving te komen van deze beïnvloedende factor.

- Transferdesign

Een vaak door vormingsontwikkelaars verwaarloosde factor die transfer beïnvloedt, is transferdesign. Ontwerpers op het domein van instructie design geven enkele gevatte sleutelassumpties over individueel constructivisme (IC), sociaal constructivisme (SC) en contextualisme (C). Assumpties die op het vlak van transfer en het ontwerp van een training in conflicthantering belangrijk zijn (Smith & Ragan, 2005, p.14-16). We selecteren ze in volgende figuur:

IC 1: Kennis is opgebouwd vanuit ervaringen.

IC 2: Leren resulteert vanuit een persoonlijke interpretatie van kennis.

IC 3: Leren is een actief proces waarin betekenis wordt ontwikkeld op basis van Ervaringen.

SC 1: Leren is een samenwerking met anderen waarbij de betekenis wordt onderhandeld vanuit verschillende perspectieven.

C 1: Leren gedijt het best in een realistische setting.

C2: Controle (testen) is geïntegreerd in de opdracht, het is geen aparte activiteit.

Figuur 6: Kenmerken van design met specifiek transfer karakter (Smith & Ragan, 2005).

Weerom vinden we in het onderzoek van Nijman (2010) meer algemene kenmerken van transferdesign terug. Enkele onderzoekers stipuleren dat terugvalpreventie, handelingsgerichtheid, het gebruik van identieke elementen en overtraining het concept transferdesign voldoende omschrijven. Jammer dat met deze kenmerken voor dit concept transferdesign in hun onderzoek slechts een Cronbach's alfa gehaald wordt van .25 (Nijman, 2010). In het kader van deze afstudeerscriptie loont het de moeite om het concept transferdesign met bijkomende elementen meer betrouwbaar te vatten.

- Transferstrategie

Recent merkten we dat onderzoekers terecht voortbouwend belang hechten aan het beïnvloedende element 'transferstrategie'. Er zijn onderzoekers die de strategie om te transfereren bovendien definiëren in twee verschillende soorten van transfer: low-road transfer en high-road transfer (Salomon & Perkins, 1990). Alhoewel dit concept van transferstrategie niet voorkwam in het besproken evaluatiemodel (figuur 4) zullen we in de stapsgewijze ontwikkeling van het vredeseducatief transfer model een plaats zoeken om dit concept transferstrategie alsnog toe te voegen. Deze transferstrategieën zijn cognitieve en gedragskenmerkende technieken die de doelen van de trainingen vooropstellen, werksituaties analyseren, het omgaan met moeilijkheden voorbereiden en de noodzakelijke ondersteuning identificeren en gebruiken, én tenslotte de bestaande kennis en vaardigheden voor de arbeidstaken herkennen en beheersen (Noe, Seers & Fullenkamp, 1990; Robertson, Kulik & Pepper, 2009: in Pham, 2010). Vier kenmerken van transferstrategie trokken onze aandacht voor dit onderzoek omdat de onderzoekers beweren dat ze reeds in het design, de ontwikkeling en de uitvoering van de training vervat zitten (Burke & Baldwin, 1999):

- BB1. Rekening houden met de **situatie** van de deelnemers aan de training.
(vb. *identificeer situaties op het werk die toepasbaar zijn op de getrainde vaardigheden*)
- BB2. Rekening houden met de **gedachten/gevoelens** van de deelnemers aan de training.
(vb. zelfvertrouwen bij weerstand wanneer het geleerde wordt toegepast)
- BB3. Rekening houden met het **gedrag** van de deelnemers aan de training.
(vb. het creëren en onderhouden van een sociaal netwerk)
- BB4. Rekening houden met de **gevolgen van het gedrag** van de deelnemers aan de training. (vb. voorbereid zijn voor het scepticisme van de collega's)

Figuur 7: Transferstrategieën (Burke & Baldwin, 1999).

Op basis van de figuren 5, 6 en 7 is het belangrijk om het transferklimaat, het transferdesign en de transferstrategie bij verschillende vormingsinitiatieven te detecteren. Wat het motiveren om te transfereren betreft is dit laatste element niet zichtbaar terug te vinden in vormingsmateriaal, zoals folders en websites over het trainingsaanbod, cv's van trainers en afdrukken van powerpoint presentaties van trainingen in conflicthantering. Bij het ontwikkelen van een analyse-instrument, een meetinstrument en een interviewleidraad is het niet altijd zinnig om deze vier besproken elementen zo maar te screenen of te bevragen. Het is daarentegen wat dit deel van de afstudeerscriptie betreft belangrijk dat alle beschreven elementen een plaats krijgen in het ontwikkelde vredeseducatief transfer model.

2.4 Het vredeseducatief transfer model

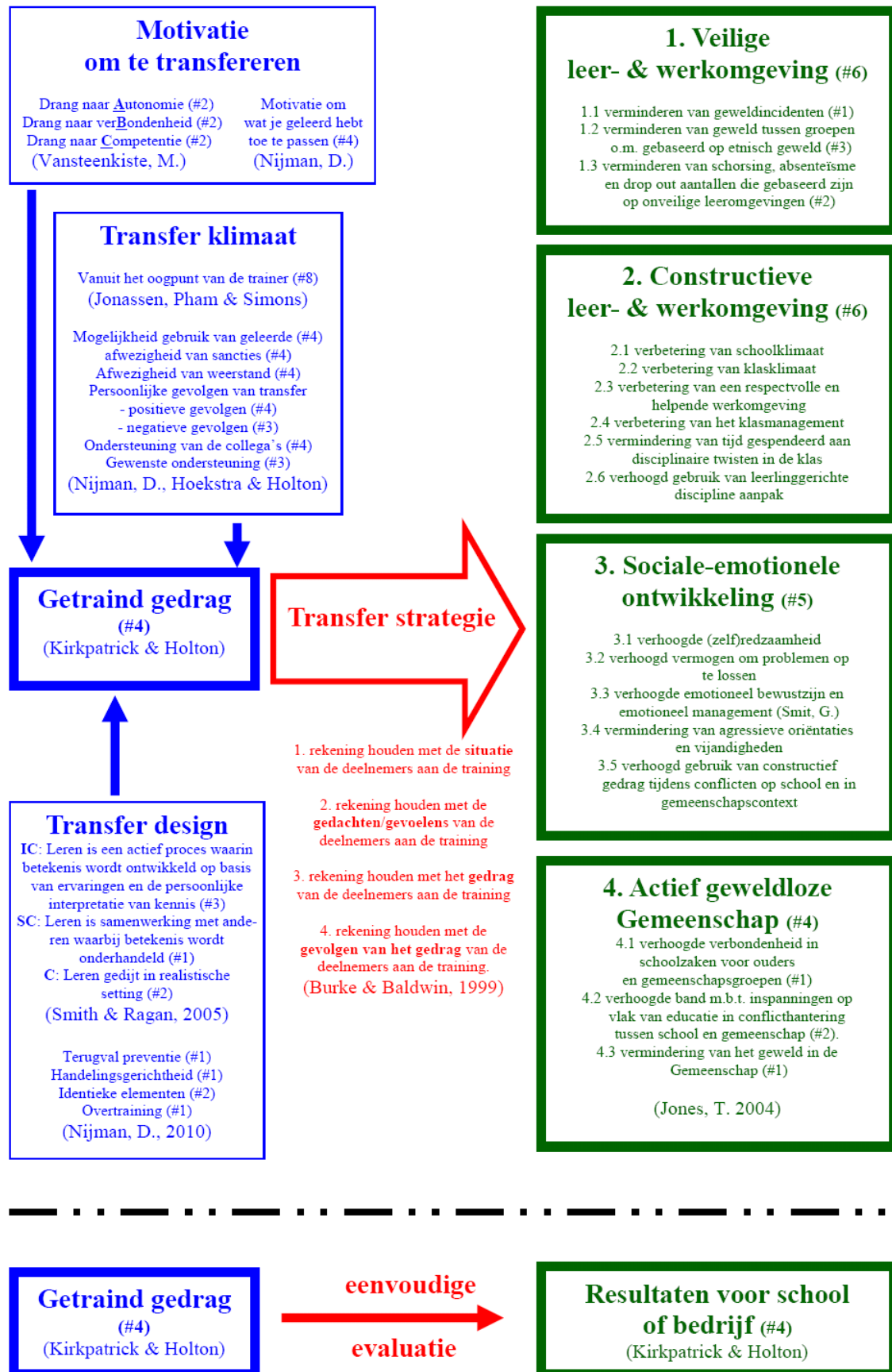
Wie de transfer van trainingen in conflicthantering wil meten kan niet om de evaluatie van gedragstraining heen. De taxonomie van Kirkpatrick (1994) en het beproefde model van Holton (1996) boden in de wereld van evaluatieonderzoek een rijke inspiratiebron. Een beetje oneerbiedig benoemen we het onderaan in volgende figuur 8 als het 'eenvoudige evaluatie' model.

Besluitend uit de bovenstaande speurtocht in de vakliteratuur van vredeseducatie, trainingswetenschappen en evaluatieonderzoek willen we met een verfijnd model aan de slag. Het vredeseducatief transfer model poogt de evaluatie naar het transfergehalte van trainingen in conflicthantering naar motivatie, klimaat, design en strategie toe te verfijnen. Dat brengt ons bij de onderzoeksvragen van deze afstudeerscriptie: aan welke voorwaarden moet een training in conflicthantering voldaan zijn, wil het ontwerp de deelnemer van de training in staat stellen om het geleerde optimaal toe te passen, te transfereren, naar een werkomgeving of andere context?

Met het in dit hoofdstuk ontwikkelde vredeseducatief transfer model willen we de vier deelvragen beantwoorden: (OV1) Wat is het transfergehalte van de Vlaamse vormingen in conflicthantering? (OV2) Hoe meten we de transfer van een training in conflicthantering? (OV3) Welke invloed heeft het ontwerp (design) van een training op de transfer als we die vergelijken met andere beïnvloedende factoren? (OV4) Wat beoordelen experts in trainingen over conflicthantering als belangrijke transferkenmerken?

Hiervoor is het belangrijk om zicht te krijgen op verschillende trainingen met betrekking tot conflicthantering en hun ontwerp. Bovendien willen we detecteren of de besproken elementen er iets toe doen. Bijkomende bevindingen zoals het vergelijken van

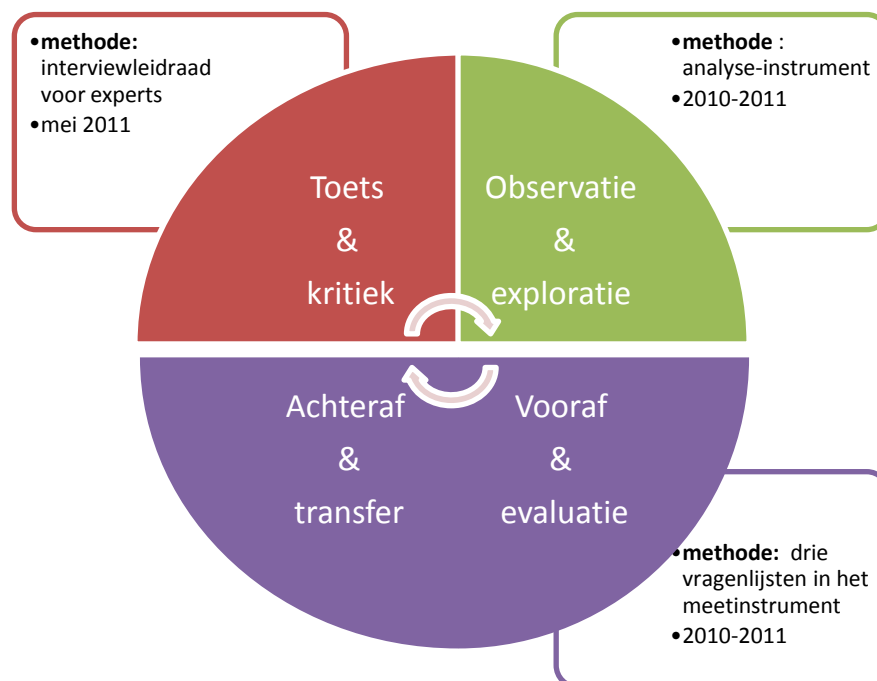
onderzochte concepten kunnen het huidige transferonderzoek versterken. Wanneer we uit Nijmans transfernetwerk de drie elementen - motivatie om te transfereren, transferklimaat en transferdesign - naderbij beschouwen, wordt duidelijk dat we ze op één of andere wijze in het vredeseducatief transfer model moeten opnemen, al was het maar om twee theoretisch relevante bijdragen te leveren met de resultaten uit dit onderzoek: namelijk de bevindingen met elkaar te vergelijken en de elementen die transfer beïnvloeden beter te omschrijven.



Figuur 8: Het vredeseducatief transfer model

3. Onderzoekopzet en methodologie

Nu we het vredeseducatief transfer model hebben voorgesteld is het belangrijk om een beeld te krijgen van de drie onderzoekshandelingen die we vooropstellen om zo een antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag (zie figuur 9). In een eerste verkennende fase ontwikkelen we een analyse-instrument om 133 Vlaamse vormingsinitiatieven over conflicthantering te screenen op hun transfergehalte. Vanuit deze observatiefase ontwikkelen we in de tweede onderzoeksfase een meetinstrument dat tracht te evalueren welke proceskenmerken met betrekking tot transfer in een training over conflicthantering belangrijk zijn. In een derde en laatste onderzoekshandeling toetsen we het antwoord op de algemene onderzoeksvraag bij vier experts via een semigestructureerd interview.



Figuur 9: verschillende onderzoekshandelingen in deze studie

3.1 Het analyse-instrument om vormingsinitiatieven over conflicthantering te screenen op transferkenmerken

Omdat eerst exploratief onderzoek aan de orde is om zicht te krijgen wat er in Vlaanderen met betrekking tot educatie in conflicthantering op de markt is, ontwikkelen we een analyse-instrument. Vervolgens beschrijven we welke gegevens we hebben opgenomen in het analyse-instrument en hoe we eraan geraakt zijn. Tenslotte geven we aan hoe de gegevens geanalyseerd worden.

3.1.1 Ontwikkeling van het analyse-instrument voor vormingsinitiatieven

Met de hulp van een bestaande databank over vredesvormingen in Vlaanderen wordt het segment van educatie in conflicthantering uit de theorie van vredeseducatie geselecteerd. De medewerkers van het vredesinstituut bespraken 454 vredesinitiatieven. Per titel van het onderzochte project beschreven ze de aanbieder van de training, tweede en derde aanbieder. Ze gaven een omschrijving van de training of het leermateriaal, een link naar de website van de aanbieder en opmerkingen werden per project genoteerd. Alle projecten kregen ook een label tot welke categorie ze behoren volgens de indeling van Harris: internationale educatie, mensenrechten educatie, ontwikkelingseducatie, milieueducatie en educatie in conflicthantering (Castrick & Duquet, 2010, p.28).

We passen de observatielijst van het Vlaams Vredesinstituut aan en breiden het instrument verder uit. Er wordt in het instrument plaats voorzien om telkens te turven wanneer een kenmerk aanwezig is. We screenen volgens de indeling van de theorie van vredeseducatie. Dit is volgens de vijf eerder besproken typologieën (Harris & De Weerd, 2010; zie figuur 1). Omdat we met de onderzoeksvraag peilen naar het transfergehalte van het vredeseducatief materiaal en de trainingen in conflicthantering maken we het analyse-instrument klaar om kenmerken van transferdesign, transferklimaat en transferstrategie, uitgezonderd 'motivatie om te transfereren', te noteren.

Vooreerst hanteren we voor transferdesign slechts de instructie designkenmerken uit het constructivisme en het contextualisme van het vredeseducatief transfermodel (zie figuur 8). We laten de generieke transferdesign kenmerken, zoals bijvoorbeeld 'terugval preventie' en 'overtraining', in dit instrument achterwege (Nijman, 2010). Deze laatste kenmerken zijn moeilijk te detecteren in het materiaal dat we wensen te screenen. We leggen dus bij transferdesign in dit analyse-instrument de klemtoon op de 6 kenmerken van instructional design (Smith & Ragan, 2005; zie figuur 6).

Bovendien bekijken we ook het transferklimaat. Hiervoor gebruiken we 8 typische kenmerken die transferklimaat specifiek benaderen. We laten de generieke transferklimaat kenmerken, zoals bijvoorbeeld 'afwezigheid van sanctie', 'afwezigheid van weerstand' en 'gewenste ondersteuning' in dit instrument achterwege (Nijman, 2010; zie figuur 8). Deze generieke kenmerken zijn eveneens te moeilijk om te detecteren in het verzamelde materiaal. De focus bij het concept transferklimaat wordt in dit analyse-instrument dus gevat door de 8 transferklimaat kenmerken die allen een gemeenschappelijk oogpunt hebben,

namelijk transferklimaat bekeken vanuit het trainersperspectief (Jonassen, 1994: in Pham, 2010; Jonassen, 1988: in Simons, 1990; zie figuur 5).

Tenslotte lichten we 133 vormingsinitiatieven door op de transferstrategie kenmerken. Hiervoor trachten we te noteren of in het materiaal rekening wordt gehouden met 4 belangrijke strategiekenmerken: (BB1) de situatie van de deelnemers, (BB2) de gedachte en gevoelens van de deelnemers, (BB3) het gedrag van de deelnemers en (BB4) het gevolg van dat gedrag van de deelnemers (Burke & Baldwin, 1999; zie figuur 7).

De uitsluiting van de kenmerken voor motivatie om te transfereren is inherent aan de kenmerken zelf. Deze motivatiekenmerken zijn hoofdzakelijk deelnemerskenmerken en hebben geen vat op het verzamelde materiaal dat in het analyse-instrument opgenomen is (zie figuur 8, bovenaan). Aanvullend screenden we alle initiatieven op de tijdsduur en de kostprijs. Voor een duidelijk beeld van het ontwikkelde instrument verwijzen we naar de bijlage 9.2.

3.1.2 Dataverzameling voor het analyse-instrument voor vormingsinitiatieven

We schreven op 30 oktober 2010 76 uitgeverijen en organisaties aan om hun werkmaterialen van educatie in conflicthantering door te lichten (zie bijlage 9.1). Die respons was eerder negatief (negatieve respons, n=18). Slechts 1 uitgeverij stuurde een werkboek dat werd opgenomen in het analyse-instrument. Gezien de magere respons op deze vraag, 25% van de bevraagde uitgeverijen reageerden, zochten we in de recente catalogi van uitgevers, op het internet en in allerlei folders en brochures met een vormingsaanbod naar voorzieningen die educatie in conflicthantering aanbieden. We plaatsten de verzamelde gegevens zoals toelichtingen van trainingen, trainingsmateriaal, powerpoint en prezi-presentaties¹, prijsoffertes van trainingen, schermafdrucken, brochures, leerboeken, cv's van trainers, werkwijzen van opleidingsinstituten en digitale beschrijvingen van vormingen bij het bestaande databestand van het Vlaams Vredesinstituut. Voor die cursussen expliciet gericht naar bedrijfscontexten consulteerden we verschillende websites zoals www.bedrijfsopleidingen.be en voegden de relevante trainingen toe aan de lijst. We legden de data van het Vlaams Vredesinstituut en de nieuwe informatie onder de loep.

Criteria voor inclusie

¹ Een prezi-presentatie is een toepassingstechnologie om dynamische presentaties te maken. Meer informatie op www.prezi.com.

Om het analyse-instrument toereikend te maken drong zich een afbakening op. Vooreerst behandelen we hier een thematische afbakening. Vervolgens duiden we de contextuele grenzen aan om ten slotte ook de praktische keuze van criteria voor inclusie te verantwoorden.

Materialen die in aanmerking kwamen moeten in de eerste plaats over conflicthantering handelen zoals behandeld in het theoretisch kader. Dit betekent dat inclusie in de dataset veronderstelt dat het materiaal tot één van de vier resultaatsdoelen van educatie in conflicthantering behoort: 1) een veilige leeromgeving creëren, 2) een constructieve leeromgeving creëren, 3) de sociale en emotionele ontwikkeling van de deelnemers versterken en een samenleving opbouwen die constructief en dus actief geweldloos omgaat met conflicten (Jones, 2004; zie figuur 2).

Omwille van het te persoonlijke en individuele karakter in bepaalde relatietherapieën of een sterke syndicale achtergrond van specifieke arbeids- en sociale bemiddelingstrainingen werden die materialen geweigerd in het analyse-instrument. Nochtans werd bemiddeling, peer mediation² en omgaan met conflicten met juridische gevolgen niet geweerd omdat ze juist de bedoeling hadden een groter publiek aan te trekken. Een voorbeeld van een vrederechter die op regelmatige basis aan personeel van gemeentelijke stedenbouwkundige diensten juridische achtergrond over burenruzies geeft, is daarvoor tekenend. De vorming in conflicthantering was specifiek, maar een ruimer publiek werd toch uitgenodigd om deel te nemen. (Escala, 2011). Vandaar dat we dit initiatief toelieten in het analyse-instrument.

Dat betekent dat de titels van de trainingen sprekend waren en goed aanduidde waarover educatie in conflicthantering gaat: vb. 'Naar een cultuur van vrede en geweldloosheid', 'Halt aan agressie', 'Outputgericht team in een outputgerichte organisatie', 'We lossen het zelf wel op!', 'Opleiding tot agressiecoach', 'Geweldloze communicatie', 'conflictmanagement', 'Conflicthantering en bemiddeling', 'Bommpakket'³ en 'De spelregels van het hulpverlenend gesprek'.

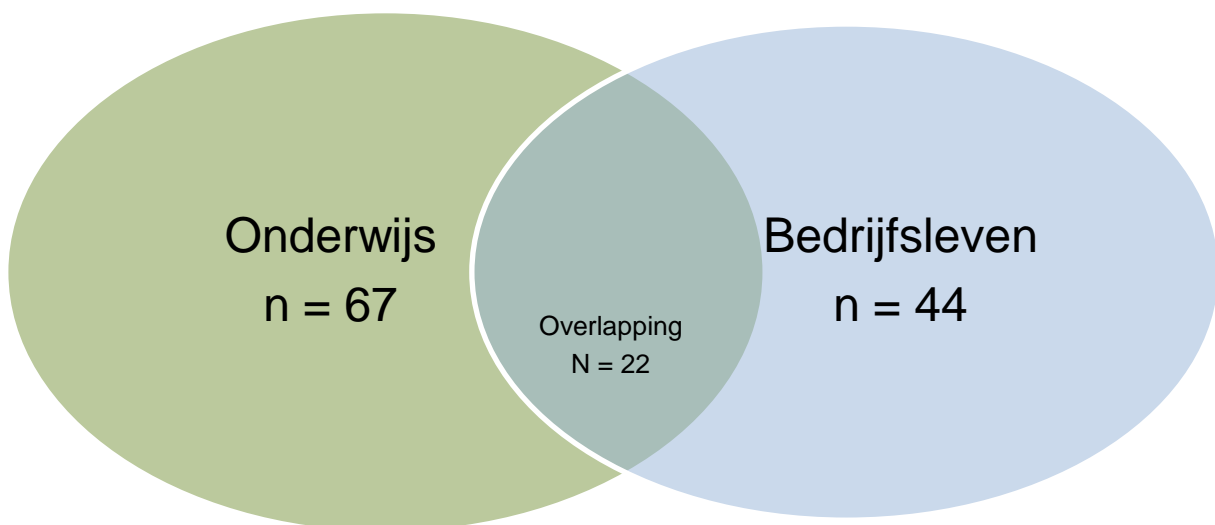
Op het vlak van de contextuele afbakening vertrekken we vanuit het begrip *educatie in conflicthantering* als de meest specifieke vorm van vredeseducatie. Het omvat het omgaan met pesten en geweld en het omgaan met conflicten op school of op de werkvloer. Die

² Peer mediation is een vorm van bemiddeling onder gelijken, zoals leerlingbemiddeling of bemiddeling onder collega's op het werk (De Weerd, Lips, Van der Woude (2010).

³ Bomm betekent Bewust omggaan met media.

binding van school- naar werkomgeving is bondig samengevat wanneer de onderzoeken en theorievorming rond vredeseducatie door Gie Deboutte worden weergegeven onder de sprekende titel van zijn referaat: *De school als werkplaats voor vrede* (De Weerd et al., 2010, p.8). Het duidt op de grens tussen school en leren op de werkvloer, de werkplaats. Daarom onderscheiden we de data van het analyse-instrument in enerzijds trainingen en materialen voor het onderwijs en anderzijds data voor het bedrijfsleven. We gebruiken het bovenstaande referaat ook door alle vormingsinitiatieven van het basisonderwijs die bijvoorbeeld ook opgenomen waren in de observatielijst van het Vlaams Vredesinstituut te weren. Met de focus op de data van het secundair onderwijs legden we de klemtoon op mogelijke transfer naar de toekomstige werkomgeving.

Nadat de educatieve materialen van onder meer het lager onderwijs uit deze lijst verwijderd waren, bleef amper de helft over. Er werden 66 trainingen en materialen rond educatie in conflicthantering toegevoegd die voor het bedrijfsleven bedoeld zijn. Van uit de beide contexten, onderwijs en bedrijfsleven, was er ook een overlapping. Deze vormingen waren dan voor deelnemers uit beide velden bedoeld (figuur 10).



Figuur 10: Verdeling van de vormingsinitiatieven voor conflicthantering

3.1.3 Data-analyse van het analyse-instrument van Vlaamse vormingsinitiatieven

De gegevens van de Vlaamse vormingen in conflicthantering werden gescreend en dat betekent dat we een handige en vooral bruikbare codering hebben ontwikkeld. Nadat we de codering voor de transferkenmerken hebben toegelicht om zo het transfergehalte van de

vormingen te bepalen leggen we ook de kleurcombinatie uit voor vredesvormingen die al dan niet bedoeld zijn voor het onderwijs, het bedrijfsleven of beide. We duiden in het analyse-instrument ook de tijdsduur en de kostprijs aan. Tot slot vermelden we hoe we de trainers uit de verschillende trainingen in de verschillende organisaties van elkaar hebben kunnen onderscheiden. Het analyse-instrument heeft dankzij deze codering een schat aan informatie om relevante resultaten te onderzoeken. Later in hoofdstuk 4 beperken we ons tot die resultaten die relevant zijn voor de onderzoeksvraag.

Codering

Wanneer we de eerste onderzoeksvraag in het vizier hebben, namelijk wat is het transfergehalte van de Vlaamse vormingen in conflicthantering, dan is het detecteren van de transferkenmerken een turvende observatiehandeling. Wanneer één kenmerk in de documenten van één verzameld vormingsinitiatief gevonden wordt, was het niet nodig om daar nog een tweede bewijs voor te vinden. Eén doorslaggevend argument voor een transferkenmerk was voldoende om dat kenmerk als aanwezig te beschouwen. Indien zich één specifiek kenmerk aanbood, werd een kruisje geplaatst in de lijst. 18 kenmerken werden onderzocht bij elk project: 6 transferdesign-, 8 transferklimaat- en 4 transferstrategiekenmerken. Per project neemt dat voor de onderzoeker gemiddeld ongeveer een kwartier in beslag. Van elk project is naast het materiaal zelf ook een digitaal document beschikbaar op cd-rom en usb-stick. De gehele lijst zelf is opgeslagen in een excell-bestand. We hopen zo de data voldoende en hanteerbaar te ontsluiten voor eventueel verder onderzoek of nazicht van de gegevens (zie bijlage 9.2).

Een vormingsinitiatief kan aangeboden worden met de bedoeling op de werkvloer aandacht te besteden aan conflicthantering. Wanneer dit exclusief zo was, werd dit blauw ingekleurd in het analyse-instrument. Voor uitsluitend onderwijsgerichte vredesvormingen kleurden we het initiatief groen in. Daar waar het mogelijk was dat zowel het bedrijfsleven als het onderwijs kon genieten van het vormingsmateriaal kleurden we dat paars in. Zo werd meteen duidelijk wat de mogelijke doelgroepen van het vormingsinitiatief waren.

Voor elke vorming werd ook de tijdsduur in minuten, dagdelen of dagen vermeld. Daarnaast werd ook de kostprijs van de training of het leermateriaal genoteerd. Die prijzen variëren en het is interessant om daar een zicht op te krijgen. In de mate van het mogelijke wordt ook genoteerd welke trainingen door welke subsidiërende instantie geholpen worden om de kostprijs te drukken. Daarvoor diende het vak 'opmerkingen'.

Datzelfde vak 'opmerkingen' kwam van pas om te coderen wie de bewuste training in conflicthantering gaf. We plaatsten in het analyse-instrument nog twee bijkomende ruimtes om per vormingsinitiatief één of twee samenwerkende aanbieders te noteren: aanbieder 2 en aanbieder 3. Omdat het niet altijd duidelijk is wie de training geeft en de trainer toch een belangrijke functie heeft in het behalen van een zo groot mogelijk transfer, is in de datalijst zoveel als mogelijk ook telkens de maker van het leermateriaal of de trainer van de vorming gedetecteerd. Geen sinecure wanneer je vaststelt dat één trainer zich vaak bij meerdere aanbieders zoals vormingsinstellingen, opleidingsinstituten en organisaties nestelt. Om daar klaarheid in te brengen is het van belang de trainers per training – in zoverre dat mogelijk is - te onderscheiden. Het moet opgemerkt dat dit niet altijd vanuit een desk research te controleren valt. Een bijkomende onderzoekshandeling zoals het semigestructureerd interview kan dieper ingaan op dit onderscheid.

3.2 Het meetinstrument bij de bevraging van transferkenmerken

Vanuit de vorige observatiefase ontwikkelden we een analyse-instrument. Nu volgt de beschrijving van de tweede onderzoeksfase. We ontwikkelen een betrouwbaar meetinstrument dat tracht te evalueren welke proceskenmerken met betrekking tot transfer in een training over conflicthantering belangrijk zijn. We beschrijven daarvoor eerst de steekproef van de respondenten tijdens de bevraging(en) en vervolgens bespreken we alle variabelen die we bij de opbouw van het meetinstrument gemeten hebben. We ronden deze bespreking van het meetinstrument af met de wijze waarop we de data geanalyseerd hebben.

3.2.1 Samenstelling van de steekproef bij de bevraging van transferkenmerken

Willen we de transfer van een training in conflicthantering meten (OV2) en de invloed van het ontwerp van een training in conflicthantering op de transfer vergelijken met andere beïnvloedende transferkenmerken (OV3) dan is een uitgebreid meetinstrument aan de orde. Rekeninghoudend met de vakliteratuur die de theorie van vredeseducatie, de evaluatietheorie en het transferonderzoek omschrijft als een complex proces willen we een eenvoudig meetinstrument ontwikkelen waarin volgende variabelen gemeten en categorisch benoemd worden. Een eerste reeks variabelen geven meer informatie over de respondent. Vervolgens staan we stil bij de vier types van trainingen in conflicthantering die de

respondenten konden volgen. Om de beschrijving van de samenstelling van de steekproef af te sluiten, lichten we kort toe wie de trainers van deze vier types vredesvormingen zijn.

Respondenten

We beschrijven stapsgewijs de respondenten naar geslacht, leeftijd en functie met betrekking tot dit evaluatie- en transferonderzoek. Naargelang de respondent uit het onderwijsveld komt, onderscheiden we ook het onderwijsnet. Tenslotte staan we stil bij de geografische verspreiding van de respondenten in Vlaanderen.

- Gender:

De verdeling van de totale steekproef van 381 respondenten die opgenomen zijn in het globale databestand is gelijk verdeeld. De genderverdeling van de steekproef voor het transferonderzoek (slechts 11% van de steekproef) waarvan we weten dat de respondenten àlle fases van de bevraging hebben uitgevoerd, is min of meer gelijk (52,6% mannen).

Tabel 3.2.1a *Gender in globale steekproef*

	Frequentie	Percent
vrouwelijk	191	50,1
mannelijk	190	49,9
Totaal	381	100,0

Tabel 3.2.1b *Gender in trainingstype C*

	Frequentie	Percent
vrouwelijk	20	47,4
mannelijk	22	52,6
Totaal	42	100,0

- Leeftijd:

Wat de leeftijd van de respondenten betreft, varieert die van de jongste 14-jarigen tot de oudste respondent van 70 jaar. De variantie bedraagt dus 56. Alleen die respondenten die de hele procedure van het transferonderzoek hebben doorlopen zitten in de leeftijdscategorie van 15 tot 58 jaar. De variantie bedraagt hier 43.

- Verschillende functies van de respondent:

De respondenten nemen verschillende functies in. Zo kunnen we de grootste groep onderscheiden als leerlingen. Een tweede groep vormen de deelnemers aan de JoJo-

trainingen rond conflicthantering en dan zijn er de volwassenen. Die laatste groep onderscheiden we in trainers en volwassen deelnemers aan trainingen.

Tabel 3.2.1c *Functies van de respondenten*

	Frequentie	Percent
Leerlingen vanaf 2°SO		
ASO	118	31,0
TSO	108	28,3
BSO	23	6,0
Jongeren voor Jongeren (JoJo'ers)	52	13,6
Volwassen deelnemers	46	12,1
Trainers	16	4,2
Administratie & Logistiek	18	4,7
Total	381	100,0

De 'volwassen deelnemers' bestaan uit betrokken leraren, studenten hoger onderwijs en werknemers uit verschillende bedrijven. 'Trainers' zijn onderverdeeld in gastdocenten, projectleiding van het *Peers of Romeo & Julia* - project, coördinatie van betrokken docenten en stagiairs met een specifieke opdracht om te begeleiden. Onder 'Administratie & Logistiek' plaatsen we de contactpersonen, directeurs, stuurgroepleden van projecten en ICT-begeleiders.

- Respondenten die uit het onderwijsveld komen nestelen zich in een onderwijsnet:

Uit bovenstaande tabel 3.2.1c kan men afleiden dat een groot deel van de respondenten zich in het onderwijs bevindt. Naast de verschillende onderwijsnetten maken we ook onderscheid tussen respondenten die uit het bedrijfsleven, sociaal culturele organisaties of andere categorieën komen. De 8 respondenten die onder de noemer 'andere categorieën' terecht kwamen zijn gepensioneerd of afkomstig uit het Duitse of Britse onderwijs.

Tabel 3.2.1d Respondenten in het onderwijsnet, bedrijfsleven of sociaal culturele organisatie.

	Frequentie	Percent
Vrij gesubsidieerd katholiek onderwijs (VSKO)	303	79,5
Officieel gefinancierd onderwijs GO!	30	7,9
Officieel gesubsidieerd stedelijke en gemeentelijk onderwijs (OVSG)	19	5,0
Officieel gesubsidieerd provinciaal onderwijs (POV)	4	1,0
Bedrijven	9	2,4
Sociaal Culturele organisaties	8	2,1
Andere categorieën	8	2,0
Total	381	100,0

- Geografische spreiding:

Tenslotte willen we even blijven stilstaan in welke gemeenten de vormingen doorgaan of waar de deelnemers woonachtig of werkzaam zijn (of naar school lopen). Het gaat om 52 verschillende Vlaamse gemeenten. Helaas werden de postnummers niet ingegeven zodat het gemakkelijker zou zijn per provincie uitspraken te doen. Het lokaliseren van de respondenten kan lucratief zijn om deelnemers in hun gemeente in contact te brengen met vredesvormende initiatieven in het kader van de VN-verklaring voor een *Cultuur van Vrede en Geweldloosheid* (UNESCO, 1995). Bovendien werd niet duidelijk geregistreerd of het om de woonplaats of de werkplaats gaat. We omschrijven hierna de geografische spreiding van de steekproef.

Het is duidelijk dat de provincie Oost-Vlaanderen het sterkst vertegenwoordigd is in deze steekproef. Met 43,3% van het gehele databestand zijn de respondenten van deze provincie vooral terug te vinden in Zottegem (25,2%, n=96), Oudenaarde (11,6%, n=44) en Aalst (3,4%, n=13). Zottegem werd op 17 mei 2004 vredesgemeente. De gemeentebesturen Oudenaarde en Aalst moeten daarvan nog overtuigd worden (Bruyninckx & De Weerd, 2009). Een gedetailleerde beschrijving van de andere provincies en hun vredesgemeenten zou ons te ver afleiden van de focus van dit onderzoek. Daarom zetten we de cijfers hier slechts per provincie in de onderstaande tabel.

Tabel 3.2.1e Respondenten per Vlaamse provincie

	Frequentie	Percent
Provincie Antwerpen	48	12,8
Provincie Limburg	69	18,3
Provincie Vlaams – Brabant	67	17,7
Provincie Oost-Vlaanderen	164	43,3
Provincie West-Vlaanderen	21	5,6
Hoofdstedelijk Gewest Brussel	5	1,3
Andere (vb. Nederland, Duitsland...)	7	2
Total	381	100,0

Type van training in conflicthantering

Uit het analyse-instrument vonden we 4 vormingsinitiatieven terug die hoog scoorden wat hun transferegehalte betreft. We behandelen hier vier soorten vredesvormingen die educatie in conflicthantering omvatten en die in de steekproef vervat zitten.

Vormingstype A rond 'Peer mediation' is onderverdeeld in drie categorieën waarvan de eerste categorie (A1) 2 vormingsdagen behelst, de tweede (A2) een residentiële training van 3 dagen en de derde (A3) een duurtijd heeft van 4 projectdagen. De gehele A-categorie legt de focus op bemiddeling onder gelijken. Het eerste element van deze A-groep wordt door de school of de organisatie die erom vraagt zelf betaald. Het tweede en derde element van deze typegroep werden voor 80% gesubsidieerd door de Raad van Europa onder het directoraat van Justitie in het Daphne-programma. In het analyse-instrument vindt men de beschrijving terug met alle 18 kenmerken (zie bijlage 9.2, archiefnummer 70).

Naast bemiddeling vindt men onder type B de JoJo-trainingen rond agressiebeheersing terug. Deze *JOngeren voor JOngeren* vredesvorming omvat een praktische training van vaardigheden om conflicten tijdens begeleiding van jongerengroepen aan te pakken. Het project werd gesubsidieerd door het Vlaams ministerie van Onderwijs & Vorming en heeft tot doelstelling jongeren zonder diploma secundair onderwijs via werkervaring als spotter of in een startbaan als pedagogisch-administratieve ondersteuning

op een school of bij een gemeentelijke overheid aan het werk en de studie te zetten om alsnog dat diploma te behalen. Deze vorming vindt men beschreven terug in het analyse-instrument met alle 18 kenmerken (zie bijlage 9.2, archiefnummer 65).

In type C huizen de typische werkwinkels rond conflicthantering. Ze duren meestal een 2 tot maximaal 4 uren en hebben de bedoeling om vaardigheden te trainen met betrekking tot geweldloze communicatie, het hulpverlenend gesprek en actieve geweldloosheid. Men vindt ze in het analyse-instrument terug met alle 18 kenmerken (zie bijlage 9.2, archiefnummer 96).

Tenslotte hebben we het laatste type D van vredesvormingen met een focus op het gebruik van theatertechnieken om vaardigheden met betrekking tot conflicthantering te trainen gedefinieerd. De trainingen worden verzorgd door specifieke trainers die zich baseren op Augusto Boal en *U Move 4 Peace* organiseert deze vredesvormingen. U vindt de training met eveneens alle 18 kenmerken beschreven terug in het analyse-instrument (zie bijlage 9.2, archiefnummer 124).

Trainers in conflicthantering

Tot slot van deze beschrijving van de steekproef is het belangrijk om het profiel van de trainers van de vooraf besproken vormingstypes toe te lichten. Trainers uit groep A zijn divers: In deelgroep A1 zijn het medewerkers met een agogische diploma en werkzaam bij een vredesbeweging, in deelgroep A2 zijn het freelancers die telkens vanuit een opleidingsinstituut werken of zelfstandig werkzaam zijn en in deelgroep A3 omvat het telkens een team van 4 trainers waarvan één de coördinatie neemt. De coördinatie gebeurt telkens door een medewerker van een vredesbeweging of een professionele opleider. De andere leden van het team zijn docenten, stagiairs uit de specifieke lerarenopleiding van de Universiteit Antwerpen, vrijwilligers met agogische bekwaamheid en pedagogisch ondersteunend personeel die allen vooraf een opleiding kregen in peer mediation, 'train de trainer'.

De opleiders uit groep B zijn educatieve medewerkers van een vredesbeweging die voor één dagdeel ondersteund werden door een stagiair uit de hogeschool afdeling Sociaal Cultureel Werk of Beleidsondersteunend Werk.

De begeleiders uit groep C waren allen ervaringsdeskundigen in hun gebied. Ze begeleidden de deelnemers in de vaardigheidstraining rond omgaan met conflicten vanuit hun deskundige en vaak jarenlange ervaring. De specifieke ervaring omvat het begeleiden van een hulpverlenend gesprek, het trainen van geweldloze communicatie en het toepassen van de methode van de actieve geweldloosheid.

Tenslotte is er slechts één specifiek opgeleide trainer voor de dramatechniek van Augusto Boal. De trainer volgde een specifieke opleiding en hanteert de principes vanuit deze theatertechniek om deelnemers om te leren gaan met conflicten. In deze trainer zijn we bijzonder geïnteresseerd. We komen erop terug in de derde onderzoekshandeling, het semigestructureerd interview.

3.2.2 Ontwikkeling van het meetinstrument bij de bevraging van transferkenmerken

Op basis van het vredeseducatief transfermodel ontwikkelen we een meetinstrument dat uit drie vragenlijsten bestaat. We stellen eerst een lijst evaluatievragen op die onmiddellijk na de training wordt afgenomen. Deze lijst peilt naar reacties, leren, gedrag, organisatieresultaat en return on invest van de training in conflicthantering (Holton, 1996; Kirkpatrick, 1994; Phillips, 1995). Vervolgens zijn we geïnteresseerd in het transferresultaat. Hiervoor rekenen we in dit onderzoek op de resultaten die educatie in conflicthantering beogen (Jones, 2004). Om een transferonderzoek te verrichten zijn we genoodzaakt om vóóraf (vragenlijst nr. 2) en minstens één maand na de training (vragenlijst nr.3) te peilen. (Van den Bossche, Segers & Jansen, 2010). Tot slot is er de derde vragenlijst die wordt aangevuld met de bevraging van 4 transferkenmerken: motivatietransfer, transferklimaat, transferdesign en transferstrategie (Nijman, 2010; Vansteenkiste, 2010; Jonassen 1994: In Pham, 2010; Smith & Ragan, 2005; Burke & Baldwin, 1999). In wat volgt wordt de constructvaliditeit van het driedelig meetinstrument onderzocht om een antwoord te kunnen formuleren op de onderzoeksvraag: Hoe meten we de transfer van een training in conflicthantering?.

- Evaluatievragen - vragenlijst nr. 1:

Vanuit de theorie ontwikkelen we 25 vragen die de gehele evaluatie van de training in conflicthantering bevragen. 231 respondenten hebben deze vragenlijst beantwoord.

Tabel 3.2.2a Resultaten van een exploratieve factoranalyse van vragenlijst nr. 1

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.	Factor					
	1	2	3	4	5	6
10L.Tijdens de vorming heb ik vaardigheden kunnen inoefenen en trainen ivm conflicthantering en/of bemiddeling?	,646					
11L.Tijdens de vorming heb ik vaardigheden kunnen toepassen ivm conflicthantering en/of bemiddeling?	,618					
13G.Tijdens de vorming heb je jouw wijze van conflictbehandeling aangepast?	,587					
15G.De vorming heeft je op weg gezet om sommige zaken met betrekking tot conflicthantering anders aan te pakken?	,528					
12G.Tijdens de vorming heb ik relevante ideeën opgedaan, die je kan toepassen in de praktijk?	,498					
3RTijdens de vorming werd duidelijk dat de cursus uitnodigt tot verdere scholing in verband met dit thema?	,444					
14G.De vorming heeft je voldoende voorbereid op mogelijke praktijksituaties?						
21ROI De vorming heeft een terugverdieneffect voor jouw school/ organisatie		,698				
19oR De vorming heeft je aangezet om enkele zaken aan te kaarten bij jouw school/organisatie, zaken die ervoor zorgen dat er iets kan/mag veranderen met betrekking tot conflicthantering	,505	,633				
17oR De vorming heeft een positieve impact op uw werkzaamheden op de school/in de organisatie waarvoor je werkt?	,438	,615				
18oR De vorming heeft een positieve indruk gewekt waardoor je het geleerde zal doorgeven aan collega's/ medeleerlingen?	,447	,602				
20ROI De vorming heeft een verdienste voor jouw school/organisatie		,570				
16oR De vorming heeft een mogelijk vervolg op jouw school/organisatie?		,562				
4RTijdens de vorming werden de vooropgestelde doelen bereikt?				,623		
2RTijdens de vorming kwam het thema (geweldloos een probleem oplossen) duidelijk naar voor?				,565		
5RTijdens de vorming werden mijn verwachtingen met betrekking tot het thema ingelost?				,526		
1RTijdens de vorming kwam alles aan bod wat in de cursusomschrijving terug te vinden was?				,524		
8LTijdens de vorming werd de inhoud van de cursus duidelijk uitgelegd?				,509		
7LTijdens de vorming heb ik nieuwe inzichten verworven in verband met geweldloos een probleem oplossen?	,428		,434			
9bL Tijdens de vorming is mijn kennis verruimd in verband met alternatieven om met geweld om te gaan?						,865
9aL Tijdens de vorming is mijn kennis verruimd in verband met de oorsprong van geweld?						,685
9cL Tijdens de vorming is mijn kennis verruimd in verband met het verweren tegen verschillende vormen van geweld?						,551
22ROI5.3RRR						,915
23ROI5.4RRR						,811

De lading van items op andere dan de eigen factor is over het algemeen lager dan .40, wat als een acceptabele grens wordt beschouwd (Nunnally & Bernstein, 1994). Alle ladingen hoger dan .40 zijn in tabel 3.3.2a gekleurd per theoretisch schaal aangegeven. We gebruiken deze data om de constructvaliditeit van vragenlijst nr. 1 te onderzoeken. Om de dimensionaliteit van het meetinstrument na te gaan, werd een exploratieve factoranalyse (EFA) uitgevoerd; in dit geval met varimaxrotatie volgens de Kaisernormalisatie (zie bijlage 9.3). Door middel van deze EFA bepalen we of de vragen die het meetinstrument beoogt te meten per dimensie, ook statistisch voldoende samenhang vertonen. De vuistregel als basis voor EFA, namelijk tienmaal zoveel respondenten als er variabelen zijn, is net niet voldaan. Gezien de kleine afwijking en het positieve Kaiser-Meyer-Olkin-criterium (.863) kan de EFA zonder bezwaar worden toegepast. De Bartlett's Test of Sphericity geeft significant aan dat er een voldoende hoge mate van correlatie is tussen de variabelen (zie tabel 3.2.2b in bijlage 9.3). Factoranalyse is dus zinvol.

25 items van de vragenlijst nr. 1 werden onderzocht en de EFA toont aan dat mits datareductie de factoren uit de analyse overeen komen met de dimensies bedoeld in de vragenlijst. In totaal zijn voor deze evaluatievragenlijst 6 factoren met een Eigenwaarde die groter zijn dan 1 (het Kaiser criterium). Samen met de interpretatie van de screeplot werd ervoor geopteerd om de vijf dimensies uit de vragenlijst te weerhouden. Dit zou samen, maar zonder de laatste factor, 59,36% van de totale variantie verklaren (zie bijlage 9.3).

- Resultaatsvragen vóóraf – vragenlijst nr. 2:

Vanuit de theorie ontwikkelen we 23 vragen die het resultaat van de training in conflicthantering bevragen. 70 respondenten hebben deze vragenlijst beantwoord.

Tabel 3.2.2c Resultaten van een exploratieve factoranalyse van vragenlijst nr. 2

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.	Factor				
	1	2	3	4	5
8.(CO) Een training over conflicthantering wil werk maken van een positief klasklimaat	,803				
7. (CO)Een training over conflicthantering wil werk maken van een positief schoolklimaat	,791				
13.(EMO) Een training over conflicthantering wakkert mijn probleemoplossend denken aan	,773				
12.(EMO) Een training over conflicthantering laat me zien op welke wijze ik me kan inleven in een ander	,730				

9a) (EMO) Een training over conflicthantering zorgt ervoor dat mijn kennis verruimt in verband met : a) de oorsprong van geweld	,519	
15.(EMO) Tijdens een vormingsmoment over conflicthantering moedigt men mij aan om conflicten zowel binnen als buiten de school aan te pakken	,491	
9b. (CO) Een training over conflicthantering zorgt ervoor dat mijn kennis verruimt in verband met: b) alternatieven om met geweld om te gaan	,488	
11.(CO) Een training over conflicthantering zorgt dat ik vaardigheden kan leren i.v.m. conflicthantering en/of bemiddeling.	,805	
9c) (CO) Een training over conflicthantering zorgt ervoor dat mijn kennis verruimt in verband met: c) het verweren tegen verschillende vormen van geweld	,632	
14) (EMO) Tijdens een vormingsmoment over conflicthantering spoort men mijn zelfredzaamheid aan om conflicten geweldloos op te lossen	,620	
21)(IC3) Tijdens een vormingsmoment over conflicthantering verwacht men actie van mij om zo conflictbemiddeling te oefenen.	,521	
19)(AG) Tijdens een vormingsmoment over conflicthantering poogt men mij aan te zetten om enkele zaken met betrekking tot conflicthantering aan te kaarten bij mijn school/organisatie (zaken die ervoor zorgen dat er iets kan/mag veranderen met betrekking tot conflicthantering)	,509	
2) (VO) Een training over conflicthantering probeert conflicten tussen jongeren aan te pakken.	,508	
3) (VO) Een training over conflicthantering wil een drugsvrije school promoten.	,872	
4)(VO) Een training over conflicthantering gaat over wapenvrije scholen	,787	
1) (VO) Een training over conflicthantering is voor mij een moment waarop je probeert het geweld op school te verminderen	,569	
16)(AG) Tijdens een vormingsmoment over conflicthantering worden ouders ook betrokken	,679	
10)(CO) Een training over conflicthantering zorgt ervoor dat de leerkrachten minder tijd moeten spenderen aan disciplineproblemen.	,612	
6) (VO) De werkwinkel over conflicthantering maakt géén werk van het laten verdwijnen van discriminatie		,656
5) (VO) Een training over conflicthantering probeert iets te doen aan raciale vooroordelen op school	,482	,586
20) Tijdens een werkwinkel over conflicthantering luisteren we naar wat de externe begeleider vertelt en ondernemen we géén actie.		
18) (AG) Tijdens een werkwinkel over conflicthantering gaat het alleen over individuele conflicten en niet over conflicten in de samenleving.		
17) (AG) Tijdens een vormingsmoment over conflicthantering geeft men voorbeelden van conflicthantering in de ruime samenleving	,417	

De grens van de lading van items op andere dan de eigen factor is over het algemeen lager dan .40. (Nunnally & Bernstein, 1994). Alle ladingen hoger dan .40 zijn in tabel 3.3.2c gekleurd wanneer ze een koppeling hebben met het vredeseducatief transfer model (figuur 9). VO staat voor 'veilige omgeving', CO voor 'constructieve leeromgeving', EMO voor 'sociale emotionele ontwikkeling' en AG voor 'Actieve geweldloze gemeenschap'

(Jones, 2004; zie figuur 8). We gebruiken deze data om de constructvaliditeit van vragenlijst nr. 2 te onderzoeken. We voeren weerom een EFA uit - ook in dit geval met varimaxrotatie volgens de Kaisernormalisatie - om zo de dimensionaliteit van het meetinstrument na te gaan (zie bijlage 9.4). Door middel van deze EFA bepalen we of de vragen die het meetinstrument beoogt te meten per dimensie, ook statistisch voldoende samenhang vertonen. We hebben een beperkt aantal respondenten die vragenlijst nr. 2 invulden (n=70). Gezien de kleine afwijking en het positieve Kaiser-Meyer-Olkin-criterium (.645) kan de EFA worden toegepast. De Bartlett's Test of Sphericity geeft significant aan dat er een voldoende hoge mate van correlatie is tussen de variabelen (zie tabel 3.2.2d in bijlage 9.4). Factoranalyse blijft dus zinvol.

23 items van de vragenlijst nr. 2 werden onderzocht en de EFA toont aan dat mits datareductie de factoren uit de analyse overeen komen met de dimensies bedoeld in de vragenlijst. In totaal zijn voor deze evaluatievragenlijst 7 factoren met Eigenwaarde die groter zijn dan 1. Samen met de interpretatie van de screeplot werd ervoor geopteerd om de vier dimensies uit de vragenlijst te weerhouden. Dit zou samen, maar zonder de laatste drie factoren, 55,03% van de totale variantie verklaren (zie bijlage 9.4).

- Resultaatsvragen achteraf – vragenlijst nr. 3a

Vanuit de theorie ontwikkelen we voor het eerste deel van de derde vragenlijst 23 vragen die het resultaat van de training in conflicthantering achteraf bevragen. In een tweede deel van deze vragenlijst wensen we ook achteraf de deelnemers met 59 items te vragen of de transferkenmerken in de training over conflicthantering aan bod komen. 45 respondenten hebben deze derde vragenlijst beantwoord. We splitsen deze derde vragenlijst op in twee delen. Het eerste deel is gelijkaardig als vragenlijst 2. Het tweede deel is meer omvattend en zullen we bespreken in een apart tekstdeel (3b). Gezien het lage aantal respondenten is een volledige EFA niet zinvol. We zullen daarom de variabelen gegroepeerd bespreken en de constructvaliditeit slechts gefaseerd nagaan.

Tabel 3.2.2e Resultaten van een exploratieve factoranalyse van vragenlijst nr. 3a

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.	Factor				
	1	2	3	4	5
11. (CO) De werkwinkel over conflicthantering zorgde dat ik vaardigheden kan leren i.v.m. conflicthantering en/of bemiddeling.					,795

14. (EMO)Tijdens de training over conflicthantering spoorde men mijn zelfredzaamheid aan om conflicten geweldloos op te lossen	,738	
13.(EMO)De werkwinkel over conflicthantering wakkerde mijn probleemoplossend denken aan	,666	
17 (AG)Tijdens de training over conflicthantering gaf men voorbeelden van conflicthantering in de ruime samenleving	,657	
2) (VO)De werkwinkel over conflicthantering probeerde conflicten tussen jongeren aan te pakken	,621	
9b) (CO)De werkwinkel over conflicthantering zorgde ervoor dat mijn kennis verruimde in verband met : b) alternatieven om met geweld om te gaan	,529	,433
12) (EMO)De werkwinkel over conflicthantering liet me zien op welke wijze ik me kan inleven in een ander	,507	
9a) (EMO)De werkwinkel over conflicthantering zorgde ervoor dat mijn kennis verruimde in verband met : a) de oorsprong van geweld	,421	
7) (CO)De werkwinkel over conflicthantering wilde werk maken van een positief schoolklimaat	,446	,796
8) (CO)De werkwinkel over conflicthantering wilde werk maken van een positief klasklimaat	,467	,689
5) (VO)De werkwinkel over conflicthantering probeerde iets te doen aan raciale vooroordelen op school.		,588
15 (EMO)Tijdens de training over conflicthantering moedigde men mij aan om conflicten zowel binnen als buiten de school aan te pakken	,406	,505
19)(AG)Tijdens de training over conflicthantering poogde men mij aan te zetten om enkele zaken met betrekking tot conflicthantering aan te kaarten bij mijn school/organisatie (zaken die ervoor zorgen dat er iets kan/mag veranderen met betrekking tot conflicthantering)		
3.(VO) De werkwinkel over conflicthantering wilde een drugsvrije school promoten		,743
4. (VO)De werkwinkel over conflicthantering ging over wapenvrije scholen		,676 ,455
16)(AG)Tijdens de training over conflicthantering werd de rol van ouders met betrekking tot conflicten ook toegelicht		,619
1) (VO)De werkwinkel over conflicthantering was voor mij een moment waarop je probeerde het geweld op school te verminderen.		,498
18)(AG)Tijdens de werkwinkel over conflicthantering ging het alleen maar over individuele conflicten en <u>niet</u> over conflicten in de samenleving.		-,681
6) (VO) De werkwinkel over conflicthantering maakte geen werk van het laten verdwijnen van discriminatie.		-,607
9c)(CO)De werkwinkel over conflicthantering zorgde ervoor dat mijn kennis verruimde in verband met : c) het verwerpen tegen verschillende vormen van geweld		,762

Alle ladingen hoger dan .40 zijn in tabel 3.3.2e gekleurd wanneer ze toegewezen kunnen worden aan het vredeseducatief transfer model. We gebruiken dezelfde codering als in vragenlijst nr. 2: **VO** voor 'veilige omgeving', **CO** voor 'constructieve leeromgeving', **EMO** voor 'sociale emotionele ontwikkeling' en **AG** voor 'Actieve geweldloze gemeenschap' (Jones, 2004; zie figuur 8). We onderzoeken er de constructvaliditeit van vragenlijst nr. 3a mee. We voeren weerom een EFA uit - ook in dit geval met varimaxrotatie volgens de Kaisernormalisatie - om zo de dimensionaliteit van het meetinstrument na te gaan (zie bijlage 9.5). Door middel van deze EFA bepalen we of de vragen die het meetinstrument beoogt te meten per dimensie, ook statistisch voldoende samenhang vertonen. We hebben een beperkt aantal respondenten die vragenlijst nr. 3 invulden (n=45). Gezien de kleine afwijking en het positieve Kaiser-Meyer-Olkin-criterium (.667) kan de EFA worden toegepast. De Bartlett's Test of Sphericity geeft significant aan dat er een voldoende hoge mate van correlatie is tussen de variabelen (zie tabel 3.2.2f in bijlage 9.5). Factoranalyse blijft dus zinvol.

23 items van de vragenlijst nr. 3a werden onderzocht en de EFA toont aan dat mits datareductie de factoren uit de analyse overeen komen met de dimensies bedoeld in de vragenlijst. In totaal zijn voor deze vragenlijst 5 factoren met een Eigenwaarde groter dan 1. Samen met de interpretatie van de screeplot werd ervoor geopteerd om de vier dimensies uit de vragenlijst te weerhouden. Dit zou samen, maar zonder de tweede factor, 47,85% van de totale variantie verklaren (zie bijlage 9.5).

- Transfervragen achteraf – vragenlijst 3b:

Vanuit de theorie ontwikkelen we 59 vragen die de transferkenmerken van de training in conflicthantering bevragen. Slechts 45 respondenten hebben deze laatste vragenlijst 3b beantwoord. Dat brengt met zich mee dat we gefaseerd verder de variabelen meten. Zo kunnen we wel het construct transfermotivatie, transferklimaat, transferdesign en transferstrategie apart meten. We berekenen eerst het KMO-criterium en de Bartlett's Test voor sfericiteit. We merken dat het de moeite loont om de variabelen te meten bij het construct motivatietransfer, bij de generieke kenmerken van transferklimaat, bij

transferklimaat vanuit trainersfocus, bij transferdesign en tenslotte bij transferstrategie. De onderstaande tabel 3.2.2g toont die gegevens.

Tabel 3.2.2g Een factoranalyse in fases is zinvol met vragenlijst nr.3b

	items	factors	% var.	KMO	Bartlett's Test sfericiteit		
					Chi ²	df	Sig
Motivatie om te transfereren	10	3	74	.659	223,127	45	.000
Transferklimaat	34	9	78	.334	1177,388	561	.000
Transferklimaat (generiek)	26	7	74	.538	709,338	325	.000
Transferklimaat (trainerfocus)	8	2	66	.749	152,393	28	.000
Transferdesign	11	4	71	.653	163,333	55	.000
Transferstrategie	4	1	55	.663	43,035	6	.000
Totaal	59						

'The value of KMO (Kaiser Meyer Olkin criterium) should be greater than 0.5 if the sample is adequate' (Field, 2005). Dit betekent dat we transferklimaat met 34 items niet zinvol aan een factor analyse kunnen onderwerpen. Slechts voor het kenmerk transferstrategie doen we een beroep op de Bartlett's test voor sfericiteit omdat het concept uit minder dan 5 items bestaat. Dan moet de p-waarde < .05 zijn. Dit is in dit geval zo, dus kunnen we ook die variabelen bespreken.

Transfermotivatie: 6 ABC-kenmerken en 5 generieke kenmerken maakt in totaal 11 items

Vanuit de theorie ontwikkelen we 10 vragen die de motivatie om te transfereren bij een training in conflicthantering bevragen (Nijman, 2010, Vansteenkiste, 2010). 45 respondenten hebben deze vragenlijst beantwoord.

Tabel 3.2.2h Resultaten van een exploratieve factoranalyse van vragenlijst nr. 3b – Transfermotivatie

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization	Factor		
	1	2	3
22N. Sinds ik aan de training heb deelgenomen kon ik niet wachten om wat ik geleerd had toe te passen in mijn school/werk omgeving			,599
23N. Sinds ik aan de training heb deelgenomen vind ik dat de training me helpt mijn taken op school/werk/omgeving beter te doen.	,751		
24N. Sinds ik aan de training heb deelgenomen wil ik wat ik leerde graag toepassen in mijn klas/school/werk of omgeving	,863		
25N. Sinds ik aan de training heb deelgenomen ben ik zeker van plan om wat ik leerde tijdens de training te gaan toepassen, voor zover ik dat nog niet doe.	,741		
26vSA. Sinds ik aan de training heb deelgenomen ben ik gemotiveerd om wat ik leerde toe te passen in mijn omgeving omdat ik dat zelf wilde	,846		
27. TMotAvStee1.2_27NRRR ...omdat het moest van het moest van mijn directeur/ouders		-,736	
28.vSB. Sinds ik aan de training heb deelgenomen paste ik toe wat ik leerde omdat ik me dan beter thuis voel in de groep van mensen waar ik mee samenwerk.	,740		
29.vSB. Sinds ik aan de training heb deelgenomen paste ik toe wat ik leerde omdat ik dan zo beter kan meewerken met anderen.	,532	,407	
30.vSC. Sinds ik aan de training heb deelgenomen sta ik meer ervaren in mijn schoenen om wat ik leerde tijdens de training toe te passen.			,885
31vSC. Sinds ik aan de training heb deelgenomen heb ik echt iets opgestoken over conflicthantering dat ik zal gebruiken als het van pas komt in een bepaalde conflictsituatie	,628		

Alle ladingen hoger dan .40 zijn in tabel 3.3.2h zwart of blauwgekleurd aangegeven wanneer we een duidelijke link merken met de theoretisch bepaling die we vooropstelden. De constructvaliditeit van dit eerste deel van vragenlijst nr. 3b, meer bepaald de motivatie om te transfereren is gegarandeerd. De EFA gaat de dimensionaliteit van het meetinstrument na en werd uitgevoerd met varimaxrotatie volgens de Kaisernormalisatie (zie bijlage 9.5). Door middel van deze EFA bepalen we of de vragen die het meetinstrument beoogt te meten per dimensie, ook statistisch voldoende samenhang vertonen. De nulhypothese die stelt dat de variabelen niet samenhangen, wordt verworpen door het positieve Kaiser-Meyer-Olkin-criterium (.659). De EFA is zinvol. De bijkomende Bartlett's Test of Sphericity geeft significant aan dat er een voldoende hoge mate van correlatie is tussen de variabelen (zie tabel 3.2.2g). Factoranalyse is dus zinvol.

10 items van de vragenlijst nr. 3b werden onderzocht en de EFA toont aan dat mits datareductie de factoren uit de analyse overeen komen met de dimensies bedoeld in de vragenlijst. In de eerste component beschrijven vragen 23, 24 en 25 het generieke concept van motivatie om te transfereren Terwijl verdeeld over de tweede en derde factor vragen 27,

28, 29 en 30 eerder het ABC van de motivatie om te transfereren vanuit de zelfdeterminatie theorie meten. In totaal zijn voor deze vragenlijst 3 factoren met een Eigenwaarde die groter zijn dan 1 (het Kaiser criterium). Samen met de interpretatie van de screeplot werd ervoor geopteerd om de twee dimensies uit de vragenlijst te weerhouden. Dit zou 74% van de totale variantie verklaren (tabel 322g en bijlage 9.5).

Transferklimaat- generieke kenmerken (26 items)

Theoretisch omschreven we het generieke concept transferklimaat in het vredeseducatief transfer model (Hoekstra & Holton, 1999: In Nijman, 2010). We ontwikkelen 26 vragen die het transferklimaat bij een training in conflicthantering vatten. 45 respondenten hebben deze vragenlijst beantwoord.

Tabel 3.2.2i Resultaten van een exploratieve factoranalyse van vragenlijst nr. 3b – Transferklimaat - generiek

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization	Factor						
	1	2	3	4	5	6	7
32) (Use)Sinds ik aan de training heb deelgenomen heb ik in mijn (werk/school) omgeving ruime mogelijkheden om wat ik leerde tijdens de training conflicthantering toe te passen							,682
33) (Use)Sinds ik aan de training heb deelgenomen beschik ik in mijn (werk/school) omgeving over alle middelen en materialen die nodig zijn om het geleerde toe te passen.		,467					
34) (Use) Sinds ik aan de training heb deelgenomen biedt mijn (school/werk) omgeving me alle gelegenheid om wat ik leerde toe te passen.					,546		
35)TKliUseNijman1.4_35NRRR	-,459						,492
36)TKliSancNijman2.1_36RRR		-,435					
37)TKliSancNijman2.2_37RRR	-,749						
38)TKliSancNijman2.3_38RRR	-,720						
39)TKliSancNijman2.4_39RRR	-,810						
40) (RES)Sinds ik aan de training heb deelgenomen staan mijn medeleerlingen/collega's /leidinggevende sceptisch tegenover de nieuwe kennis en vaardigheden uit de training over conflicthantering						,684	
41) TKliResNijman3.2_41NRRR		-,443		-,498			
42) (RES)Sinds ik aan de training heb deelgenomen doen mijn medeleerlingen/ collega's /leidinggevende hun werk liever op de gebruikelijke manier dan dat ze daarvoor (mijn) nieuwe kennis en vaardigheden mee willen toepassen							
43) TKliResNijman3.4_43.NRRR		-,619			-,455		

44)(PerPos)Sinds ik aan de training heb deelgenomen kan ik zeker bepaalde erkenning of beloning verwachten als ik wat ik leerde tijdens de training toepas in mijn school/werk.			,616
45)(PerPos) Sinds ik aan de training heb deelgenomen krijg ik meer waardering voor mijn functioneren als ik wat ik leerde toepas in mijn school/werk		,771	
46)(PerPos)Sinds ik aan de training heb deelgenomen stellen mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende het op prijs wanneer ik wat ik leerde tijdens de training over conflicthantering in mijn werk/school toepas.			,914
47) TKliPerPosNijman4.4_47NRRR	-,433		,768
48) (PerNeg)Sinds ik aan de training heb deelgenomen krijg ik negatieve reacties van mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende als ik datgene wat ik leerde tijdens de training over conflicthantering niet toepas		,760	
49) (PerNeg)Sinds ik aan de training heb deelgenomen krijg ik minder waardering voor mijn functioneren als ik datgene wat ik leerde tijdens de training niet in mijn (school/werk) omgeving toepas.		,739	
50) (PerNeg) Sinds ik aan de training heb deelgenomen merken mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende het wel op als ik datgene wat ik leerde niet in mijn (school/werk)omgeving toepas.		,596	
51) (Peers)Sinds ik aan de training heb deelgenomen bieden mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende praktische hulp bij het toepassen van wat ik leerde tijdens de training over conflicthantering.			,614
52) (Peers) Sinds ik aan de training heb deelgenomen geven mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende mij informatie over hoe ik nog beter datgene wat ik leerde tijdens de training over conflicthantering toe te passen	,522		,442
53) (Peers) Sinds ik aan de training heb deelgenomen laten medeleerlingen/collega's/leidinggevende blijken dat ze waarderen hoe ik datgene wat ik leerde echt in werkelijkheid toepas			,458
54) (Peers) Sinds ik aan de training heb deelgenomen laten mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende zien dat ze mij vertrouwen als ik datgene wat ik leerde tijdens de training toepas in mijn omgeving		,812	
55)TKliPSupNijman6.1_55RRR			,900
56)TKliPSupNijman6.2_56RRR			,798
57)TKliPSupNijman6.3_57RRR			,795

We gebruiken deze data om de constructvaliditeit van het tweede deel van vragenlijst nr. 3b te onderzoeken. Om de dimensionaliteit van dit deel van het meetinstrument na te gaan, werd een EFA met varimaxrotatie volgens de Kaisernormalisatie uitgevoerd (zie tabel 3.2.2.i). Door middel van deze EFA bepalen we of de vragen die het meetinstrument beoogt te meten per dimensie, ook statistisch voldoende samenhang vertonen. De vuistregel als

basis voor EFA, namelijk tienmaal zoveel respondenten als er variabelen zijn, is net niet voldaan. Gezien de afwijking en het lichte positieve Kaiser-Meyer-Olkin-criterium (.538) kan de EFA toch worden toegepast. De Bartlett's Test of Sphericity geeft significant aan dat er een voldoende hoge mate van correlatie is tussen de variabelen (zie tabel 3.2.2g). Factoranalyse is dus zinvol.

26 items van het tweede deel van de vragenlijst nr. 3b werden onderzocht en de EFA toont aan dat na datareductie de factoren uit de analyse overeen komen met de dimensies bedoeld in de vragenlijst. We vonden voor elke theoretische component minstens één factorlading die niet met een ander concept correleerde. In totaal zijn er voor dit deel van de vragenlijst 7 factoren met een Eigenwaarde die groter zijn dan 1 (het Kaiser criterium). Samen met de interpretatie van de screeplot werd ervoor geopteerd om zes dimensies uit de vragenlijst te weerhouden. Het gaat om de volgende generieke transferklimaat kenmerken: de 'mogelijkheid om het geleerde te gebruiken' in vragen 32 en 35, de 'afwezigheid van een sanctie' in vragen 37, 38 en 39, de 'afwezigheid van weerstand' in vraag 43, de 'persoonlijke positieve gevolgen van transfer' in vragen 44 en 46, de 'ondersteuning van collega's' bij het transfereren in vraag 53 en tenslotte de 'gewenste of verwachte ondersteuning' bij het transfereren in vragen 55, 56 en 57. Dit zou cumulatief 74% van de totale variantie verklaren (zie bijlage 9.5).

Transferklimaat vanuit trainersfocus: 8 items

Naast de generieke benadering van transferklimaat kunnen we ook transferklimaat vanuit het perspectief van de trainer bevragen (Jonassen, 1994: in Pham, 2010; Jonassen, 1988: in Simons, 1990, p.29). We leggen 8 vragen voor om het transferklimaat met trainersfocus te bevragen aan 45 respondenten.

Tabel 3.2.2j Resultaten van een exploratieve factoranalyse van vragenlijst nr. 3b – Transferklimaat - trainerfocus

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization	Factor	
	1	2
58. (P1)Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering hanteerde de trainer verschillende voorstellingen van conflictsituaties zodat die voorbeelden herkenbaar waren voor de werkelijkheid.	,696	,442
59. (P2)Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering stelde de trainer de werkelijkheid niet eenvoudige voor dan die is, dus hield men rekening met de complexe situaties waarin we conflicten soms moeten beheersen.	,604	,414

60. (P3) Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering zorgde de trainer ervoor dat we onze kennis met betrekking tot conflicthantering zelf konden opbouwen zodat we niet alleen maar moesten 'kopiëren' wat er gezegd werd.			,988
61. (P4) Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering waren de opdrachten authentiek (echt = werkelijkheidsgetrouw)			,729
62. (P5) Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering waren de instructies die we kregen niet opeenvolgend gestructureerd maar kwamen ze eerder spontaan	,545	,500	
63. (P6) Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering moedigde de trainer ons aan om te reflecteren (=nl. zeggen wat je bij bepaalde conflictsituaties en opdrachten voelde of dacht).			,765
64. (P7) Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering stelde de trainer ook kennis ter beschikking die we na de training ook nog konden raadplegen			,501
65. (P8) Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering moedigde de trainer ons aan om samen onze beschikbare kennis te delen en vanuit onze ervaringen een goede (nieuwe) conflicthantering op te bouwen			,541

De lading van items op andere dan de eigen factor is lager dan .40. Dit is een aanvaardbare grens (Nunnally & Bernstein, 1994). Alle ladingen hoger dan .40 zijn in de tabel 3.3.2j gekleurd aangegeven om een tweeledigheid in dit concept van transferklimaat vanuit trainersperspectief te omschrijven. We hanteren deze data om de constructvaliditeit van het derde deel uit vragenlijst nr. 3b te onderzoeken. Door middel van EFA bepalen we of de vragen die het instrument per dimensie beoogt te meten, ook een statistisch voldoende samenhang vertonen. De vuistregel als basis voor EFA, namelijk tienmaal zoveel respondenten als er variabelen zijn, is net niet voldaan. Er zijn slechts 50 respondenten voor 8 variabelen. Gezien de afwijking en het sterk positieve Kaiser-Meyer-Olkin-criterium (.749) kan de EFA zonder bezwaar worden toegepast. De Bartlett's Test of Sphericity geeft significant aan dat er een voldoende hoge mate van correlatie is tussen de variabelen (zie tabel 3.2.2g). Factoranalyse kan uitgevoerd worden..

8 items van het derde deel van de vragenlijst nr. 3b werden onderzocht en de EFA toont aan dat mits datareductie de factoren uit de analyse overeen komen met de dimensies bedoeld in de vragenlijst. Er is meer! Vraag 60 verwijst naar een nieuw construct waarbij de deelnemer uit de bevraging een onderscheid maakt tussen de trainer die stimuleert door 'zelfredzaamheid te promoten' en kennis op een creatieve en originele manier op te bouwen enerzijds en de trainer die de klemtoon legt op transfer door de 'samenwerking te promoten' anderzijds. De laatste omschrijving van het nieuwe construct verwijst naar de authentieke samenwerking (vraag 61) bij de opbouw van kennis om te transfereren waarbij reflectie (vraag 63), samen kennis delen (vraag 65) en beschikbaar stellen (vraag 63) het nieuwe

construct 'samenwerking promoten' vatten. Zo ontstaat een tweeledigheid in dit deel van het concept transferklimaat met de trainersfocus.

Merk ook op dat slechts één deelkenmerk verdween na deze EFA, met name 'persoonlijke negatieve gevolgen' bij transfer. In totaal zijn voor dit derde deel van de vragenlijst nr. 3 slechts 2 factoren met een Eigenwaarde die groter is dan 1 (het Kaiser criterium). Samen met de interpretatie van de screeplot werd ervoor geopteerd om deze dimensies uit de vragenlijst te ontdubbelen. Deze twee concepten samen verklaren 66% van de totale variantie verklaren (zie bijlage 9.5).

Transferdesign: 6 instructiekenmerken en 5 generieke kenmerken maakt 11 items

Vanuit de theorie over instructie design en transferonderzoek bepalen we het concept transferdesign (Smith & Ragan, 2005; Nijman, 2010). We leggen 11 vragen voor om het transferdesign bij trainingen in conflicthantering te bevragen aan 45 respondenten.

Tabel 3.2.2k Resultaten van een exploratieve factoranalyse van vragenlijst nr. 3b – Transferdesign

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization	Factor			
	1	2	3	4
66) (N RP) Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering ben ik voorbereid op mogelijke tegenslagen in mijn (school/werk)omgeving bij de toepassing van wat ik geleerd heb tijdens die training.		,446		
67) (N Han) Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering heb ik mij voorgenomen datgene wat ik geleerd heb tijdens de training over conflicthantering toe te passen voor mijn school/werk omgeving.	,412			
68) (N id) Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering werd mij duidelijk hoe ik datgene wat ik geleerd had tijdens de training over conflicthantering kan toepassen in mijn school/werk omgeving		,887		
69) TDesignNijman8.4_69RRR ... (overtraining) duurde de training langer dan ik nodig had om de leerstof onder de knie te krijgen.			-,738	
70) (N id) Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering vond ik de inhoud van de training overeenkomen met mijn dagelijkse (school/werk)omgeving.		,423		
71) (IC1) Sinds ik aan de training heb deelgenomen weet ik dat kennis over conflicthantering is opgebouwd vanuit mijn ervaringen	,951			
72) (IC2) Sinds ik aan de training heb deelgenomen weet ik dat ik aan conflicthantering leer vanuit mijn persoonlijke kijk op en kennis van conflicten	,637			
73) (IC3) Sinds ik aan de training heb deelgenomen zie ik conflicthantering als leren op een actieve wijze op basis van mijn ervaringen	,732			

74) (SC) Sinds ik aan de training heb deelgenomen weet ik dat ik meer kan leren over conflicthantering wanneer ik samenwerk met anderen omdat die samenwerking de verschillende mogelijkheden om een conflict te beheersen kenbaar maakt en ik zo beter kan kiezen tussen die mogelijkheden	,462	,537
75) (C1) Sinds ik aan de training heb deelgenomen wil ik alleen nog maar trainingen volgen die een realistisch beeld van mijn (school/werk)omgeving geven.		,499
76) (C2) Sinds ik aan de training heb deelgenomen weet ik dat tijdens de opdrachten gecontroleerd werd of we op leerrijke wijze bezig waren met conflicthantering	,671	,424

Alle factorladingen hoger dan .40 zijn in tabel 3.3.2k in twee kleuren gemarkeerd wanneer ze een koppeling hebben met het vredeseducatief transfer model (figuur 9). **IC, SC en C** staan voor 'individuele, sociale constructivistische en contextualisme'. Het zijn allen vragen (71 tot en met 75) die bij instructie design de transfer beschrijven (Smith & Ragan, 2005). **RP, id, en overtraining** staan voor respectievelijk *rellaps* preventie of terugvalpreventie, het gebruik van identieke elementen en *overlearning* (Nijman, 2010). Het gaat om vragen 66, 68, 69 en 70. We gebruiken deze data om de constructvaliditeit van het vierde deel van de vragenlijst nr. 3b te onderzoeken. We voeren weerom een EFA uit - ook in dit geval met varimaxrotatie volgens de Kaisernormalisatie - om zo de dimensionaliteit van het meetinstrument na te gaan (zie 3.3.2k). Door middel van deze EFA bepalen we of de aparte elementen van dimensie transferdesign op een statistisch voldoende wijze samenhang vertonen. We hebben een beperkt aantal respondenten die vragenlijst nr. 3b invulden (n=45). Gezien de afwijking en het positieve Kaiser-Meyer-Olkin-criterium (.653) kan de EFA worden toegepast. De Bartlett's Test of Sphericity geeft significant aan dat er een voldoende hoge mate van correlatie is tussen de variabelen (zie tabel 3.2.2g). Factoranalyse is zinvol voor dit vierde deel van de transfervragenlijst.

11 items uit het vierde deel van de vragenlijst nr. 3b werden onderzocht en de EFA toont aan dat mits datareductie - vraag 67 over 'handelingsgerichtheid' en vraag 76 verdwijnen - de 4 factoren uit de analyse overeen komen met de 2 dimensies bedoeld in de vragenlijst. In totaal zijn voor dit deel van de vragenlijst 4 factoren met Eigenwaarde die groter zijn dan 1. Wanneer we de screeplot interpreteren weerhouden we de twee dimensies uit de vragenlijst weliswaar verdeeld over de 4 componenten. Dit zou 71% van de totale variantie verklaren (zie bijlage 9.5).

Transferstrategie (4 items)

Tenslotte behandelen we de laatste vragen voor de ontwikkeling van het meetinstrument. We herinneren dat transferstrategieën cognitieve en gedragskenmerkende technieken zijn die onder meer doelen van trainingen vooropstellen (Noe, Seers & Fullenkamp, 1990; Pham, 2010; Burke & Baldwin, 1999). We leggen de 4 vragen voor aan 45 respondenten.

Tabel 3.2.2L Resultaten van een exploratieve factoranalyse van vragenlijst nr. 3b – Transferstrategie

	Factor
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization	1
77) (BB1).Tijdens mijn deelname aan de training conflicthantering hield de trainer rekening met de situatie van de deelnemers aan de training	
78) (BB2) Tijdens mijn deelname aan de training conflicthantering hield de trainer rekening met de gedachten en gevoelens van de deelnemers aan de training	,956
79) (BB3).Tijdens mijn deelname aan de training conflicthantering hield de trainer rekening met het gedrag van de deelnemers aan de training	,637
80)(BB4) mijn deelname aan de training conflicthantering hield de trainer rekening met de gevolgen van het gedrag van de deelnemers aan de training	,700

We gebruiken tabel 3.2.2L om de constructvaliditeit van het vijfde en dus laatste deel van vragenlijst nr. 3b te onderzoeken. Om de dimensionaliteit van het meetinstrument na te gaan, werd een EFA uitgevoerd; in dit geval met varimaxrotatie volgens de Kaisernormalisatie. De vragen 78, 79 en 80 vertonen statistisch voldoende samenhang. Vraag 77 heeft een factorlading die lager is dan .40 en verdwijnt dus. De vuistregel als basis voor EFA, namelijk tienmaal zoveel respondenten als er variabelen zijn, is goed voldaan. Het positieve Kaiser-Meyer-Olkin-criterium (.663) kan de EFA zonder bezwaar worden toegepast. Slechts voor het kenmerk transferstrategie doen we echt een beroep op de Bartlett's test voor sfericiteit omdat het concept uit minder dan 5 items bestaat. Dan moet de p-waarde < .05 zijn. De Bartlett's Test of Sphericity geeft significant aan dat er een voldoende hoge mate van correlatie is tussen de variabelen (zie tabel 3.2.2g).

4 items van het laatste deel van de vragenlijst nr. 3 werden onderzocht en de EFA toont aan dat mits datareductie (vraag 77) de factor uit de analyse overeen komt met de dimensies bedoeld in dat deel van de vragenlijst. In totaal is voor deze vragenlijst 1 factor met een Eigenwaarde die groter is dan 1 (het Kaiser criterium). Samen met de interpretatie van de screeplot werd ervoor geopteerd om deze dimensie van transferstrategie te behouden. Zo wordt 55% van de totale variantie verklaard (zie bijlage 9.5).

3.2.3 Data-analyse van het meetinstrument bij de bevraging van transferkenmerken

Om een overzicht te houden op de vele vragen die we stellen en de verschillende trainingen die de respondenten hebben gevolgd zetten we het aantal gegevens waarover we beschikken op een rij. Daarna bespreken we de items van de drie herwerkte vragenlijsten na datareductie als gevolg van een EFA.

De volgende tabel 3.2.3a geeft aan van welk type vorming we welke gegevens hebben. Meteen wordt ook de beperking zichtbaar, namelijk dat slechts de respondenten van type C voor de gehele procedure van de meeting van de transfer van trainingen in conflicthantering in aanmerking komen. We zullen dus voor het verder verloop van deze bevraging rekening moeten houden met respectievelijk de 69, 222 en 42 respondenten.

Tabel 3.2.3a *Overzicht bruikbaarheid van data in de besproken steekproef*

Type training	Vooraf resultaat	Evaluatie	Resultaat achteraf en transfer	Volledige procedure
Type A1	0	53	5	-
Type A2	0	11	3	-
Type A3	0	89	27	-
Type B	0	49	1	-
Type C	26	20	5	5
Type D	43	0	1	-
Totaal	69	222	42	-

N = 381

We zullen met deze realiteit rekening moeten houden en kunnen daarvoor enkele geoorloofde aanpassingen in de dataset toevoegen. Wanneer we bijvoorbeeld somscores aanmaken om de verschillende schalen te berekenen zullen we het gemiddelde hanteren, maar wanneer we een respondent zo dreigen te verliezen omdat er een vraag niet beantwoord werd kunnen we alsnog een correctie doen door in dat specifieke geval niet de volledige schaal met variabelen in acht te nemen maar slechts die vragen mee in de somscore op te nemen die beantwoord werden. Hiermee leggen we de marge waarbij we een non-response aanvaarden bij een schaal van 4 items op 2, bij een schaal van 12 items op 3 en bij een schaal van 36 items op 4. Concreet betekent dat in SPSS dat per somscore hoger dan 3 items een manipulatie plaatst vond door gebruik te maken van de MEAN.2,

MEAN.3 of MEAN.4- functie. Alle andere schalen worden volgens de normale somscore opgesteld. Het argument voor deze manipulatie is het dataverlies te beperken wanneer er somscores gemaakt worden. Het effect hiervan is te merken bij resultaatmeting vooraf van 69 naar 70 respondenten, bij de evaluatievragen van 222 naar 231 respondenten en bij de resultaatmeting achteraf en de transfervragen van 42 naar 45 respondenten.

Om een antwoord te formuleren op de tweede en de derde onderzoeksvraag lichten we toe welke items we hebben behouden na datareductie naar aanleiding van de exploratieve factoranalyse (EFA). Het meetinstrument bestaat uit drie delen, waarvan het derde deel een transferresultaat achteraf meet en het transfergehalte. Met het begrip transfergehalte bedoelen we de vier bestudeerde dimensies: motivatie om te transfereren, transferklimaat, transferdesign en transferstrategie. We gebruikten op de likertschaal vijf antwoordcategorieën: (1) helemaal oneens, (2) oneens, (3) noch oneens, noch eens, (4) eens en (5) helemaal eens. De resultaten per item worden in de volgende tabellen weergegeven. De vragen met een (-), zijn negatief geformuleerd.

- Herwerkte vragenlijst nr. 1 na datareductie EFA:

Tabel 3.2.3b De herwerkte vragenlijst (nr. 1) voor evaluatie na de training na EFA

Item	n	μ	σ	Score %				
				1	2	3	4	5
Tijdens de vorming ...								
1. kwam alles aan bod wat in de cursusomschrijving terug te vinden was?	227	4,00	,75	0,4	2,6	17,2	55,5	24,2
2. kwam het thema (geweldloos een probleem oplossen) naar voor?	230	4,26	,78	0,4	2,2	11,3	42,2	43,9
3. werden de vooropgestelde doelen bereikt?	229	3,96	,73	0,4	2,6	17,9	58,1	21,0
4. werden mijn verwachtingen met betrekking tot het thema ingelost.	230	3,92	,75	0,4	3,5	19,1	57,8	19,1
5. is mijn kennis verruimd in verband met: a) de oorsprong van geweld.	228	3,60	,83	1,3	7,5	30,7	50,4	10,1
b) alternatieven om met geweld om te gaan.	227	3,91	,81	0,9	5,3	17,2	55,5	21,1
c) het verwerpen tegen verschillende vormen van geweld.	230	3,66	,88	2,6	7,0	25,2	52,2	13,0
6. heb je relevante ideeën opgedaan, die je kan toepassen in de praktijk?	231	4,04	,77	0,4	1,3	21,2	48,1	29,0
7. heb je jouw wijze van conflictbehandeling aangepast?	230	3,47	,98	4,8	9,1	32,2	41,7	12,2
8. je op weg gezet om sommige zaken met betrekking tot conflictantering anders aan te pakken.	231	3,90	,80	1,7	3,5	16,9	59,3	18,6

De vorming heeft ...	n	μ	σ	1	2	3	4	5
9*. een mogelijk vervolg op jouw school/organisatie.	230	3,60	.97	3,5	7,8	30,0	42,2	16,5
10. een positieve impact op uw werkzaamheden op de school/ in de organisatie waarvoor je werkt	229	3,71	.86	1,3	5,7	30,1	46,3	16,6
11. op een positieve indruk gewekt waardoor je het geleerde zal doorgeven aan collega's/medeleerlingen.	229	3,78	.84	1,7	3,1	28,8	48,5	17,9
12. je aangezet om enkele zaken aan te kaarten bij jouw school/ jouw organisatie, zaken die ervoor zorgen dat er iets kan/mag veranderen met betrekking tot conflicthantering.	229	3,61	.93	2,2	9,6	27,9	45,4	14,8
13. een hoge taakbelasting voor u teweeg gebracht. (-)	230	3,58	1.12	3,0	15,2	28,7	26,5	26,5
14. een te hoge belasting voor uw organisatie/school teweeg gebracht (onmogelijke vervangingen, het normale werk blijft liggen. (-)	229	3,58	1.08	2,2	14,8	30,6	27,5	24,9

n = aantal antwoorden; μ = gemiddelde; σ = standaardafwijking; (-) is negatief item; (1) helemaal oneens, (2) oneens, (3) noch oneens, noch eens, (4) eens en (5) helemaal eens.

De vier eerste items van deze vragenlijst beschrijven de dimensie 'reactie' in de evaluatie van trainingen in conflicthantering. Daaruit kunnen we rechtstreeks afleiden dat 79,7 % van de deelnemers aan de vorming vinden dat alles uit de cursusomschrijving aan bod kwam en dat ruim 86,1% akkoord gaat dat 'geweldloos een probleem oplossen' het thema was. Volgens 79,1% van de deelnemers werden de doelen bereikt en zo werd voor 76,9% van de respondenten de verwachting met betrekking tot het thema ingelost. Slechts 3,5% is het oneens met die laatste stelling, dit wil zeggen 8 deelnemers van de 230.

In een volgende dimensie rond het aspect 'leren' in de evaluatie valt het op dat de deelnemers de kennis vooral verruimd zien met het oog op alternatieven om met geweld om te gaan. Ongeveer 76,6% is het daarmee eens tot helemaal eens. Voor de kennis met betrekking tot de oorsprong van geweld en het verruimen van kennis ten aanzien van verschillende vormen van geweld is dat respectievelijk maar 60,5% en 65,2%. Bij het opnemen van kennis over het verwerven van verschillende methodes tegen geweld komt 9,6% van de deelnemers aan een training niet aan zijn trekken.

Het gedrag dat men evalueert in het kader van gevolgde trainingen in conflicthantering scoort heel hoog ($\mu = 4,04$). Met deze hoge gemiddelde score vindt 77,1% van de deelnemers dat ze relevante ideeën hebben opgedaan die ze kunnen toepassen in de praktijk. Terwijl 77,9% ook vindt dat men door de training op weg gezet werd om sommige zaken met betrekking tot conflicthantering anders aan te pakken. Toch nuanceren we deze hoge score, want 13,9% zegt de wijze van conflictbehandeling niet aan te passen na het volgen van een training. Met andere woorden 32 deelnemers van de 320 zullen hun gedrag niet wijzigen na de training in conflicthantering.

Wanneer we de dimensie 'organisatieresultaten' uit de evaluatievragenlijst nader beschouwen merken we onmiddellijk op dat 11,3% het oneens is dat er een gevolg wordt gegeven op de training in conflicthantering. 62,9% is het eens dat de vorming in

conflicthantering een positieve impact heeft op de werkzaamheden van de deelnemer en 66,4% belooft de kennis door te geven aan de collega's. Maar 11,8% van de deelnemers is het oneens dat ze aangezet worden om enkele zaken aan te kaarten bij de verantwoordelijken van de organisatie, zaken die ervoor zorgen dat er iets met betrekking tot conflicthantering verandert.

Tenslotte kijkt elke organisatie uit naar de *return on invest* van een training, en zeker wanneer conflicthantering het thema is. Ruim de helft van de deelnemers is het eens tot helemaal eens dat het deelnemen aan een vorming over conflicthantering een hoge taakbelasting met zich meebrengt (53%) en een te hoge belasting vormt voor de organisatie (52,4%). Het normale werk zou blijven liggen en het volgen van een training geeft aanleiding tot onmogelijke vervangingen. 17% nuanceert deze bevinding en heeft daar geen uitgesproken problemen mee.

- Herwerkte vragenlijst 'resultaten vooraf' nr. 2 na datareductie met behulp van EFA :

Tabel 3.2.3c De vragenlijst die naar resultaten peilt voorafgaand de training na EFA

Item	n	μ	σ	Score %				
				1	2	3	4	5
Een werkwinkel over conflicthantering ...								
1. Is voor mij een moment waarop je probeert het geweld op school of het werk verminderen	69	3,39	.79	2,9	7,2	40,6	46,4	2,9
2. wil een drugsvrije school, een drugsvrij bedrijf promoten	70	2,41	1,20	22,9	40,0	20,0	7,1	10,0
3. gaat over wapenvrije scholen of wapenvrije bedrijven.	70	2,64	1,21	22,9	18,6	40,0	8,6	10,0
4. probeert iets te doen aan raciale vooroordelen op school of op het werk.	70	3,24	1,20	14,3	5,7	35,7	30,0	14,3
5. Een training over conflicthantering zorgt ervoor dat mijn kennis verruimt in verband met: het verweren tegen verschillende vormen van geweld	69	3,91	.84	2,9	1,4	17,4	58,0	20,3
6. Een training over conflicthantering zorgt dat ik vaardigheden kan leren i.v.m. conflicthantering en/of bemiddeling	70	3,86	.79	1,4	2,9	15,7	58,6	21,4
7. Tijdens een vormingsmoment over conflicthantering verwacht men actie van mij om zo conflictbemiddeling te oefenen	70	3,70	.77	1,4	5,7	22,9	61,4	8,6
8. zorgt ervoor dat mijn kennis verruimt in verband met: a) de oorsprong van geweld.	70	3,69	.94	4,3	4,3	25,7	50,0	15,7
9. laat me zien op welke wijze ik me kan inleven in een ander.	70	3,62	.85	1,4	8,6	27,1	51,4	11,4
10. wakkert mijn probleemoplossend denken aan.	70	3,71	.89	1,4	8,6	22,9	51,4	15,7
11. Tijdens een werkwinkel over conflicthantering moedigt men mij aan om conflicten zowel binnen als buiten de school aan te pakken.	70	3,74	.81	1,4	5,7	22,9	57,1	12,9

12. Tijdens een vormingsmoment over conflicthantering worden ouders ook betrokken	70	3,66	1,17	22,9	18,6	32,9	21,4	4,3
---	----	------	------	------	------	------	------	-----

n = aantal antwoorden; μ = gemiddelde; σ = standaardafwijking; (1) helemaal oneens, (2) oneens, (3) noch oneens, (4) eens en (5) helemaal eens.

Wanneer we de deelnemers bevragen naar hun verwachtingen met betrekking tot klemtonen zoals streven naar een veilige omgeving op school of op de werkplek en of dit behandeld moet worden tijdens de training over conflicthantering, geeft ongeveer de helft van de respondenten (49,3%) aan dat een werkwinkel over conflicthantering een moment is waarop je het geweld op de school of de werkplek probeert te verminderen. Er is geen duidelijke keuze waar te nemen of de deelnemer verwacht of de training dan promotie over drugsvrije en wapenvrije scholen voert ($\sigma = 1,20$). Het overgrote deel van de toekomstige deelnemer vindt eerder van niet. 22,9% is het hierover oneens tot helemaal oneens. Men laat ook in het midden of de trainer iets moet doen aan de raciale vooroordelen.

Bij de dimensie 'constructieve leeromgevingen' is er een grotere eensgezindheid ($\sigma = .77$) tussen de toekomstige deelnemers aan de training. 70% van de respondenten geeft vooraf aan dat er actie van hen verwacht wordt om zo conflictbemiddeling in te oefenen. Verder zijn respondenten het eens dat tijdens een training in conflicthantering jouw kennis zal verruimen over het verwerpen van manieren om verschillende vormen van geweld het hoofd te bieden (78,3) en dat de training in conflicthantering ervoor zal zorgen dat je vaardigheden kan leren met betrekking tot bemiddeling (80%).

Wanneer we de emotionele ontwikkeling als te verwachte resultaat nader onderzoeken, zien we een sterke algemene verwachting over de 4 items. 65,7% is het eens tot helemaal eens dat de vorming ervoor zal zorgen dat de kennis in verband met de oorsprong van geweld zal verruimen. Bovendien verwacht 62,8% van de toekomstige deelnemers dat men in de training zal laten zien op welke wijze men zich kan inleven in de andere. 67,1% verwacht dat het probleemoplossend denken wordt aangemoedigd tijdens de training. Tot slot van deze dimensie 'emotionele en sociale ontwikkeling' stellen we vast dat 70% van de respondenten er toch vanuit gaat dat tijdens de werkwinkel over conflicthantering de deelnemers zullen aangemoedigd worden om conflicten zowel binnen als buiten de werkplek of de school aan te pakken.

Met reflectie naar de te verwachte resultaten voor educatie in conflicthantering en de inbedding in de geweldloze samenleving stellen we vast dat er geen eensgezindheid bestaat met betrekking tot de verwachting of ouders tijdens het vormingsmoment over

conflicthantering ook betrokken kunnen worden ($\sigma = 1,17$). 41,5% geeft bijvoorbeeld aan van het daar oneens tot helemaal oneens met te zijn.

- Herwerkte vragenlijst nr. 3a na datareductie door middel van EFA

De respondenten werden bevroegd via een online enquête minstens een maand na de training en we stelden vast dat met betrekking tot resultaten van de vorming over conflicthantering onder het concept werken aan een 'veilige omgeving', de verwachtingen met betrekking tot het verminderen van het geweld op school of de werkplek sterk ingelost werden. 49,3% verwachtte slechts dat de training daarover zou handelen (tabel 3.2.3c) en 66,7% van de deelnemers die de training volgden, gaven aan dat de training daar ook effectief over handelde (tabel 3.2.3d, hieronder).

Tabel 3.2.3d De vragenlijst die naar resultaten peilt minstens een maand na de training

	n	μ	σ	Score %				
				1	2	3	4	5
Een werkwinkel over conflicthantering ...								
1. was voor mij een moment waarop je probeerde het geweld op school te verminderen	45	3,53	.99	8,9	2,2	22,2	60,0	6,7
2. wilde een drugsvrije school promoten	45	2,64	1,17	20,0	26,7	26,7	22,2	4,4
3. ging over wapenvrije scholen.	45	2,47	1,08	22,2	28,9	31,1	15,6	2,2
4 zorgde ervoor dat mijn kennis verruimde in verband met:								
a) alternatieven om met geweld om te gaan.	45	4,04	.77	0,00	2,2	20,0	48,9	28,9
b) het verwerpen tegen verschillende vormen van geweld.	45	3,49	.99	2,2	13,3	33,3	35,6	15,6
6. zorgde ervoor dat leerkrachten minder tijd moeten spenderen aan disciplineproblemen.	45	3,13	.91	2,2	20,0	48,9	20,0	8,9
7. zorgde ervoor dat mijn kennis verruimde in verband met:								
a) de oorsprong van geweld.	45	3,80	.84	0,00	4,4	33,3	40,0	22,2
8. liet me zien op welke wijze ik me kan inleven in een ander.	45	3,71	.69	0,00	2,2	35,6	51,1	11,1
9. wakkerde mijn probleemoplossend denken aan.	45	3,80	.89	2,2	4,4	24,4	48,9	20,0
Tijdens de training over conflicthantering ...								
10. spoorde men mijn zelfredzaamheid aan om conflicten geweldloos op te lossen.	45	3,76	.93	4,4	2,2	24,4	51,1	17,8
11. moedigde men mij aan om conflicten zowel binnen als buiten de school aan te pakken.	45	3,58	.81	0,00	8,9	35,6	44,4	11,1
12. ging het alleen maar over individuele conflicten en <u>niet</u> over conflicten in de samenleving (-)	45	3,09	1,08	11,1	13,3	37,8	31,1	6,7

n = aantal antwoorden; μ = gemiddelde; σ = standaardafwijking; (-) is negatief item; (1) helemaal oneens, (2) oneens, (3) noch oneens, (4) eens en (5) helemaal eens.

De verwachte resultaten rond het creëren van een veilige leeromgeving worden bevestigd in de bevraging een maand later. Deelnemers geven weer aan dat er geen eensgezindheid is rond het promoten van drugvrije scholen en werkplekken ($\sigma = 1,17$) en wapenvrije scholen en werkplekken ($\sigma = 1,08$). Blijkbaar gebeurt dat ook niet of zijn de deelnemers er zich niet bewust van.

Met betrekking tot de dimensie van 'constructieve leeromgeving' is er duidelijk een positief resultaat te melden met betrekking tot het verwerven van kennis over alternatieven om met geweld om te gaan. 77,8% beoordeelt dit zo, terwijl amper juist de helft (51,2%) van de respondenten aangeeft dat er ook rond het verwerven van kennis over het verweren tegen verschillende vormen van geweld aandacht werd besteed tijdens de training. De deelnemers zijn verdeeld als we de vraag stellen of de leraar of de leidinggevende nu minder tijd moet besteden aan disciplinemaatregelen na het volgen van de training.

Wat de emotionele en sociale ontwikkeling betreft is 62,2% van de deelnemers het eens tot helemaal eens dat de kennis werd verruimd met betrekking tot de oorsprong van geweld en dat men tijdens de cursus zich leerde inleven in de andere. Niemand gaf aan het daarmee helemaal oneens te zijn. 68,9% van de respondenten gaf aan dat de training er voor zorgde dat het probleemoplossend denken en de zelfredzaamheid om conflicten geweldloos aan te pakken werd aangespoord. Terwijl we vooraf peilden en vaststelden dat 70% het belangrijk vond dat tijdens de werkwinkel over conflicthantering men aangemoedigd zou worden om zowel binnen als buiten de school of de werkplek conflicten aan te pakken, bleef een groep deelnemers toch met deze verwachting in de kou achter na de training. Amper de helft (55,5%) zegt een maand na de training dat de training conflicthantering zowel binnen als buiten de school of de werkplek aanpakt.

Tenslotte constateren we dat de training door de deelnemers wordt gepercipieerd als een oefening waarbij slechts het individuele conflict wordt aangeraakt en niet de conflicten in de bredere samenleving.

- Herwerkte vragenlijst nr. 3b na datareductie na EFA:

Tabel 3.2.3e *De vragenlijst die naar transfer peilt minstens een maand na de training*

<u>Motivatie om te transfereren (#7)</u>	n	μ	σ	Score %				
				1	2	3	4	5

1)23N. Sinds ik aan de training heb deelgenomen vind ik dat de training me helpt mijn taken op school/werk/omgeving beter te doen.	42	3,17	.82	2,4	16,7	45,2	33,3	2,4
2)24N. Sinds ik aan de training heb deelgenomen wil ik wat ik leerde graag toepassen in mijn klas/school/werk of omgeving	42	3,50	.80	0,0	14,3	26,2	54,8	4,8
3)25N. Sinds ik aan de training heb deelgenomen ben ik zeker van plan om wat ik leerde tijdens de training te gaan toepassen, voor zover ik dat nog niet doe.	42	3,57	.89	2,4	7,1	33,3	45,2	11,9
4)27. TMotAvStee1.2 ...omdat het moest van het moest van mijn directeur/ouders (-)	42	3,48	1,09	4,8	14,3	26,2	38,1	16,7
5)28.vSB. Sinds ik aan de training heb deelgenomen paste ik toe wat ik leerde omdat ik me dan beter thuis voel in de groep van mensen waar ik mee samenwerk.	42	3,17	.82	2,4	16,7	45,2	33,3	2,4
6)29.vSB. Sinds ik aan de training heb deelgenomen paste ik toe wat ik leerde omdat ik dan zo beter kan meewerken met anderen.	42	3,36	.73	0,0	9,5	50,0	35,7	4,8
7)30.vSC. Sinds ik aan de training heb deelgenomen sta ik meer ervaren in mijn schoenen om wat ik leerde tijdens de training toe te passen.	42	3,36	.76	0,0	11,9	45,2	38,1	4,8
Transferklimaat (generiek) (#12)	n	μ	σ	1	2	3	4	5
Sinds ik aan de training heb deelgenomen								
8)32. (Use) heb ik in mijn (werk/school)omgeving ruime mogelijkheden om wat ik leerde tijdens de training toe te passen	42	3,36	.85	2,4	11,9	38,1	42,9	4,8
9)35.(Use) is het moeilijk de middelen en materialen te krijgen die nodig zijn om het geleerde in mijn (werk/school)omgeving toe te passen (-)	42	2,98	.68	2,4	14,3	69,0	11,9	2,4
10)37.(Sanc) maken mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende bezwaar als ik datgene wat ik leerde tijdens de training in mijn (school/werk)omgeving toepas. (-)	42	3,36	.93	2,4	11,9	45,2	28,6	11,9
11)38.(Sanc) zijn mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende tegen hetgeen wat ik toepas van datgene wat ik in de training over conflicthantering geleerd heb. (-)	42	3,33	.87	2,4	9,5	50,0	28,6	9,5
12)39.(Sanc) geloven mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende niet dat de training die ik volgde mijn werk ten goede komt. (-)	42	3,24	.93	4,8	11,9	45,2	31,0	7,1
13)43.(Res) staan mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende open voor verandering ten aanzien van de aanpak van conflicten (-)	42	2,67	.69	4,8	31,0	57,1	7,1	0,0
14)44.(PerPos) kan ik zeker bepaalde erkenning of beloning verwachten als ik wat ik leerde tijdens de training toepas in mijn school/werk	42	2,95	.85	7,1	14,3	57,1	19,0	2,4
15)46.(PerPos) stellen medeleerlingen/collega's/ leidinggevende het op prijs wanneer ik wat ik leerde tijdens de training over conflicthantering in mijn werk/school toepas.	42	3,36	.79	0,0	9,5	54,8	26,2	9,5
16)53. (Peers) laten medeleerlingen/collega's/leidinggevende blijken dat ze waarderen hoe ik datgene wat ik leerde echt in werkelijkheid toepas	42	3,21	.68	0,0	11,9	57,1	28,6	2,4
17)55.(PSup) In het algemeen had ik graag meer steun en hulp gehad van a) medeleerlingen/collega's (-)	42	3,31	1.02	2,4	19,0	38,1	26,2	14,3
18)56.(PSup) b) leidinggevende(n) (-)	42	3,24	1.08	4,8	16,7	45,2	16,7	16,7

19)57.(PSup) c) mijn school- of werkomgeving (-)

42 3,07 1.04 7,1 19,0 42,9 21,4 9,5

Transferklimaat vanuit trainerstandpunt (#5)

	n	μ	σ	1	2	3	4	5
20)60. (P3) Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering zorgde de trainer ervoor dat we onze kennis met betrekking tot conflicthantering zelf konden opbouwen zodat we niet alleen maar moesten 'kopiëren' wat er gezegd werd.	42	3,62	.76	0,0	7,1	33,3	50,0	9,5
21)61. (P4) Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering waren de opdrachten authentiek (echt = werkelijkheidsgetrouw)	42	3,62	.79	0,0	11,9	21,4	59,5	7,1
22)63. (P6) Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering moedigde de trainer ons aan om te reflecteren (=nl. zeggen wat je bij bepaalde conflictsituaties en opdrachten voelde of dacht).	42	3,64	.76	0,0	7,1	31,0	52,4	9,5
23)64. (P7) Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering stelde de trainer ook kennis ter beschikking die we na de training ook nog konden raadplegen	42	3,57	.83	0,0	9,5	35,7	42,9	11,9
24)65. (P8) Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering moedigde de trainer ons aan om samen onze beschikbare kennis te delen en vanuit onze ervaringen een goede (nieuwe) conflicthantering op te bouwen	42	3,64	.65	0,0	2,4	38,1	52,4	7,1

Transferdesign (#9)

	n	μ	σ	1	2	3	4	5
25)66.(RP) Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering ben ik voorbereid op mogelijke tegenslagen in mijn (school/werk)omgeving bij de toepassing van wat ik geleerd heb tijdens die training.	42	3,40	.77	0,0	11,9	40,5	42,9	4,8
26)68. (id) Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering werd mij duidelijk hoe ik datgene wat ik geleerd had tijdens de training over conflicthantering kan toepassen in mijn school/werk omgeving	42	3,42	.83	0,0	14,3	35,7	42,9	7,1
27)69.(overtraining) duurde de training langer dan ik nodig had om de leerstof onder de knie te krijgen. (-)	42	3,02	.99	9,5	11,9	52,4	19,0	7,1
28)70. (id) Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering vond ik de inhoud van de training overeenkomen met mijn dagelijkse (school/werk)omgeving.	42	3,31	.75	0,0	14,3	42,9	40,5	2,4
29)71. (IC1) Sinds ik aan de training heb deelgenomen weet ik dat kennis over conflicthantering is opgebouwd vanuit mijn ervaringen	42	3,43	.89	4,8	4,8	40,5	42,9	7,1
30)72. (IC2) Sinds ik aan de training heb deelgenomen weet ik dat ik aan conflicthantering leer vanuit mijn persoonlijke kijk op en kennis van conflicten	42	3,52	.74	0,0	9,5	33,3	52,4	4,8
31)73. (IC3) Sinds ik aan de training heb deelgenomen zie ik conflicthantering als leren op een actieve wijze op basis van mijn ervaringen	42	3,55	.70	0,0	7,1	35,7	52,4	4,8
32)74. (SC) Sinds ik aan de training heb deelgenomen weet ik dat ik meer kan leren over conflicthantering wanneer ik samenwerk met anderen omdat die samenwerking de verschillende mogelijkheden om een conflict te beheersen kenbaar maakt en ik zo beter kan kiezen tussen die mogelijkheden	42	3,67	.79	2,4	2,4	31,0	54,8	9,5

33)75. (C1) Sinds ik aan de training heb deelgenomen wil ik alleen nog maar trainingen volgen die een realistisch beeld van mijn (school/werk)omgeving geven. 42 3,19 .86 2,4 16,7 45,2 31,0 4,8

<u>Transferstrategie (#3)</u>	n	μ	σ	1	2	3	4	5
34)78. (BB2) Tijdens mijn deelname aan de training conflicthantering hield de trainer rekening met de gedachten en gevoelens van de deelnemers aan de training	42	3,67	.75	0,0	7,1	28,6	54,8	9,5
35)79. (BB3).Tijdens mijn deelname aan de training conflicthantering hield de trainer rekening met het gedrag van de deelnemers aan de training	42	3,54	.94	4,8	9,5	19,0	59,5	7,1
36)80.(BB4) mijn deelname aan de training conflicthantering hield de trainer rekening met de gevolgen van het gedrag van de deelnemers aan de training	42	3,74	.83	2,4	2,4	28,6	52,4	14,3

Bovenaan deze lange tabel 3.2.3e vangen we aan met de bespreking van de items per transferkenmerk. We starten met de vragen over de motivatie om te transfereren. Meer dan de helft van de deelnemers, 59,6%, wil wat geleerd werd tijdens de training graag toepassen. Een gelijkaardig aantal respondenten (57,1%) is zeker van plan om dat te doen, als dat nog niet gebeurd is. Maar er is een zekere besluiteloosheid vast te stellen wanneer respondenten antwoorden met 'noch oneens, noch eens' op de vraag of de training helpt om de taken voor school of werk in de toekomst beter te doen. Daarnaast valt op dat de autonomie van 54,8% van de deelnemers onder druk staat omdat ze de training volgen omdat de directeur het verplichtte. Het valt ook op dat de helft van de deelnemers het niet uitmaakt of ze betrokken worden met hun omgeving doordat ze de transfer maken van datgene wat ze leerden. Ook de competentie die men zo ontwikkelt is niet duidelijk gedefinieerd.

Wanneer we het transferklimaat onderzoeken stellen we vast dat deelnemers vinden dat ze in hun omgeving ruime mogelijkheden hebben om toe te passen wat ze leerden (47,7%). Slechts 14,3% van de deelnemers vindt het moeilijk om daarvoor de nodige middelen te krijgen. Wanneer deelnemers willen toepassen wat ze geleerd hebben met betrekking tot conflicthantering dan maken ofwel de collega's daar een bezwaar over (40,5%) , ofwel zijn die collega's er tegen (37,1%) ofwel geloven ze gewoon niet dat mijn toepassing van de training mijn werk ten goede komt (38,1%). De collega's staan eerder nihil ten opzichte van de veranderingen die ik voorstel naar aanleiding van de training (57,1% in de categorie 'noch oneens, noch eens'). Dat nihilisme kan men doortrekken met betrekking tot erkenning en beloning , eveneens 57,1% in de tussencategorie, met betrekking tot het op

prijs stellen van wat ik leerde (54,8%), met betrekking tot waardering (57,1%). Deelnemers hebben graag meer steun gehad om de kennis en vaardigheden toe te passen en die steun verwachten ze van de collega's (40,5%), de leidinggevende of de leraar (39,4%) of de school- of werkomgeving (30,9%). We kunnen veronderstellen dat het transferklimaat een belangrijke factor is wil men echt kunnen spreken van de toepassing van wat men leerde. Dit zou in verder kwalitatieve onderzoekshandelingen verder onderzocht kunnen worden (zie interviewleidraad)..

Omdat de trainer een belangrijke invloed heeft op dat transferklimaat zijn geïnteresseerd in de vaststellingen over het transferklimaat gezien vanuit trainersperspectief. We stellen vast bij vraag 20 in de tabel 3.2.3e dat 59,5% van de participanten aan een training in conflicthantering aangeven dat de trainer ervoor zorgde dat kennis gezamenlijk werd opgebouwd zodat er niet zo maar 'gekopieerd' wat gezegd werd. Bovendien zijn er positieve vaststellingen met betrekking tot de werkelijkheidsgetrouwe opdrachten (66,6%), de aanmoediging om te reflecteren (61,9%), het ter beschikking stellen van kennis (54,8%) en het aanmoedigen om samen beschikbare kennis te delen en zo tot nieuwe kennisconstructie te komen (59,5%) Niemand heeft op deze items het antwoord 'helemaal oneens' aangeduid.

Deelnemers aan de training over conflicthantering geven aan dat ze vanuit het ontwerp van de vredesvorming voorbereid zijn op mogelijke tegenslagen in de omgeving wanneer ze een transfer willen bekomen. 47,7% geeft dat aan. Ook geeft de helft van de respondenten aan dat de mogelijkheden van transfer aangeleerd werden en 42,9% vond dat de training overeen kwam met het dagelijks leven van de deelnemer. Terwijl op het vlak van *overlearning* en geen eenduidig antwoord is. 52,4% van de deelnemers bevinden zich in de tussen antwoordcategorie. Met betrekking tot het *instructional* design scoren alle items van individueel en sociaal constructivisme positief. De helft van de respondenten is het eens of helemaal eens met het feit dat kennis over conflicthantering wordt opgebouwd vanuit de ervaringen van de deelnemer. 57,2% is het eens of helemaal eens dat de persoonlijke kijk op conflicten belangrijk is om erover te leren. Zeker 64,3% van de deelnemers vindt ziet educatie over conflicthantering als leren op een actieve wijze en op basis van de ervaringen van de deelnemer. Deelnemers hebben graag dat trainingen een realistisch beeld geven van de werkomgeving, maar het is niet beslissend om alleen nog maar trainingen te volgen die dat vooropstellen zegt 45,2% van de deelnemers die de tussencategorie aanduiden.

Een belangrijke vaststelling met betrekking tot de transferstrategie kunnen we vinden in de volgende drie items. 64,3% van de deelnemers geeft aan dat de trainer rekening houdt

met de gedachten en gevoelens van de deelnemers en 66,6% vindt dat ook rekening wordt gehouden met het gedrag van de deelnemers aan de training. Een gelijkaardig aantal (66,7%) vindt dat de trainer ook rekening hield met de gevolgen van het gedrag van de deelnemers. Toch is enige nuance op zijn plaats. 14,3% van de participanten aan de vredesvorming is het helemaal oneens of oneens dat de trainer rekening houdt met het gedrag van de deelnemers. Dit wijst op een moeilijkheid voor de trainer om goed aan te voelen wat de deelnemers aanzien als een goede zorg, een goede strategie om transfer te verwezenlijken.

3.3 Het semigestructureerd interview bij experts in trainingen over conflicthantering

Nu we weten met welke typologie we de transferzoektocht van trainingen in conflicthantering kunnen aanvatten en we een meetinstrument hebben ontwikkeld dat het transferegehalte van een training in conflicthantering uitgebreid kan meten, rest ons nog één probleem: kunnen/willen trainers, opleidingsinstituten, deelnemers en beslissers deze bestudeerde bevindingen toepassen in hun werkomgeving, met andere woorden is de transfer van dit onderzoek mogelijk?

Wanneer we in het vorige deel van dit hoofdstuk net de bespreking hadden over de verschillende items van het transferegehalte en meer bepaald het transferkenmerk 'Transferklimaat', zijn de sombere vaststellingen over onverschilligheid, onwetendheid en nihilisme blijven hangen. We noteerden dat collega's van deelnemers aan een training eerder nihil staan ten opzichte van de veranderingen die door de deelnemer worden voorgesteld naar aanleiding van de training in conflicthantering. Die onverschilligheid kon men doortrekken met betrekking tot erkenning en beloning, het op prijs stellen van wat de deelnemer aan de training in conflicthantering leerde en met betrekking tot waardering. Deelnemers hebben graag meer steun om de kennis en vaardigheden toe te passen. Die steun verwachten ze van collega's, de leidinggevende of de leraar of de ruime school- of werkomgeving. We kunnen veronderstellen dat transfermotivatie, transferklimaat, transferdesign en transferstrategie belangrijke factoren zijn, wil men echt kunnen spreken van de toepassing van wat men leerde. Dit onderzoeken we onder meer in dit gedeelte met een kwalitatieve onderzoekshandeling: het interview.

Eerst lichten we toe hoe de interviewleidraad tot stand kwam om vervolgens stil te staan bij de selectie en de beschrijving van de experts in vredesvorming over conflicthantering. We geven kort aan waar de interviews werden afgenomen en in welke

omstandigheden. Deze derde en laatste onderzoekshandeling sluiten we af met de analyse van de transferkenmerken die uit de interviews opdoken.

3.3.1 De ontwikkeling van de interviewleidraad

Omdat onderzoek naar transfer complex is, hopen we uit deze interviews een bevestiging te vinden van het ontwikkelde vredeseducatief transfermodel voor educatie in conflicthantering. We willen met deze interviews vooral de voorgaande onderzoekshandelingen toetsen en vaststellingen verifiëren, zoals bijvoorbeeld de moeilijkheden rond een bevorderend transferklimaat. Zoals we reeds herhaaldelijk aankaarten is de ondersteuning om te transfereren belangrijk. Rekening houden met kritiek voor de rol van supervisor is aangewezen maar het is beter om de peer support te bevragen (Van den Bossche et al., 2010, p.83). De vergelijking tussen het huidige en het verwachte gedrag motiveert de deelnemer om verder stappen te ondernemen om het eigen gedrag te veranderen. Naar deze gedragsverandering peilen we bij 4 experts in een semigestructureerd interview.

De bedoeling van deze interviews is een duidelijk beeld te krijgen of transferdesign, zoals uit de regressieanalyses blijkt, de hoofdschakel is in het gehele proces van transfer. We bedoelen hiermee dat de training die vaardigheden en kennis aanleert, een effect moet hebben waarbij ze het geleerde elders zullen toepassen. Uit de analyses volgt dat het ontwerpen van de training, het design, het sterkste kenmerk is in dat transferproces. Met deze interviews gaan we aan de slag om dit te toetsen bij trainers uit diverse organisaties. De leidraad is zo opgesteld om tot een waarheidsgetrouw antwoord bij de laatste en vierde onderzoeksvraag te komen. We zullen ook de andere proceskenmerken van het vredeseducatief transfermodel bevragen. Eventueel komen met dit interview ook andere kenmerken die in het onderzoek niet aan bod zijn gekomen, aan het licht. We nemen vanuit de facultatieve feedback sessie van deze afstudeerscriptie de persoonlijkheids- en gezinskenmerken van de deelnemers mee als te ontdekken concepten voor eventueel verder onderzoek.

Het ontwikkelde conceptueel verklaringsmodel is de rode draad doorheen deze scriptie. Dat vredeseducatief transfermodel willen we met dit interview uitdiepen. Het gaat hier om een referentiekader waarbij de invloed van verschillende transferkenmerken wordt beschreven en hun impact op de vredeseducatieve doelstelling (outcome) wordt nagegaan. Het lijkt daarom belangrijk om zeker in het interview te peilen naar de beginsituatie, namelijk

de kennis van het referentiekader door de geïnterviewde. Uit de vragen zal dat ook automatisch blijken. Belangrijk is om gedurende het hele interview de afbakening van het onderwerp goed in het oog te houden. Uit enkele voorafgaande proefvraagjes aan willekeurig gekozen trainers merkten we dat er heel wat sociaal wenselijke antwoorden met betrekking tot dit referentiekader opduiken wanneer de geïnterviewde niet geïsoleerd wordt van collega's uit zijn arbeidshabitat. Daarom is het belangrijk om een neutrale ruimte vrij te maken dat voor 50 minuten beschikbaar is om dit interview af te nemen.

3.3.2 De selectie en beschrijving van de experts in training over conflicthantering

De keuze van de respondenten wordt ad random uit de lijst van het analyse-instrument met 133 vormingsmaterialen uit 74 verschillende organisaties gemaakt (zie bijlage 9.2). De bedoeling is er een beschrijving uit te detecteren met betrekking tot het transferdesign specifiek en het transferproces van een training in conflicthantering in het algemeen. Uit het analyse-instrument, beschreven in vorige paragrafen, selecteren we 4 experts op basis van hun beschikbaarheid volgens agenda, bereidheid om het interview aan te gaan en een voldoende score in het analyse-instrument.

Uit het analyse-instrument valt ook op dat zelfstandige trainers hun weg blijkbaar goed vinden om via verschillende organisaties hun deskundigheid aan te bieden. Het is dan bij het gebruik van dit analyse-instrument belangrijk telkens na te gaan wie de trainer is en vanwaar de expertise afkomstig is. Vooraleer we de vier trainers in conflicthantering enkele vragen voorleggen zetten we enkele kenmerken van de respondenten in tabel 3.3.2.

Tabel 3.3.2 *De geïnterviewde experts*

	W	X	Y	Z
Gender	Man	Man	Vrouw	Man
Jaren ervaring	11	1	5	30
Leeftijd	35	29	38	57
Vakdomein	Theater	Jeugdwerk	Onderwijs	HR
Werkplaats	Tisselt	Antwerpen	Niel	Antwerpen
Studie	Master Conservatorium	Master Sociaal Cultureel Werk	Bachelor SO	BA-TEW
Datum interview	7 mei 2011	10 mei 2011	13 mei 2011	17 mei 2011
Duur interview	32'08"	45'30"	46'18"	49'20"

Er is een mooie spreiding van leeftijd en jaren ervaring op te merken in de steekproef van de experts. Ook het vakdomein en de studie van de respondenten is verscheiden. Dat is goed om zoveel als mogelijk informatie over educatie in conflicthantering te toetsen of nieuwe informatie te weten te komen over bijvoorbeeld het transferproces.

3.3.3 De afname van de interviews

Alle interviews werden kort na elkaar afgenomen in een zelfde periode. Met een duidelijk enthousiasme waren de vier experts bereid om zich te laten bevragen. De interviewleidraad werd in alle gevallen nauwlettend gevolgd en de tijdsduur heeft nooit de 50 minuten overschreden. Het valt op dat de vier experts heel uitgebreid over hun ervaringen over educatie in conflicthantering vertellen. Er is dus met een zekere waakzaamheid voor inhoud- en tijdsbewaking een tempo aangehouden, alhoewel met het laatste interview een verschil van 20 minuten vast te stellen is.

Er werd telkens voor gezorgd dat de geïnterviewden zich comfortabel voelde en dat het om een vertrouwelijk gesprek ging. Alle gegevens worden geanonimiseerd en het gesprek wordt voor analyse opgenomen op een mp3-speler. Na elk gesprek valt ook op dat elke expert naar de resultaten van het transferonderzoek vraagt. Hierover is nog geen duidelijkheid, maar na het indienen van de afstudeerscriptie kan hier verder over gereflecteerd worden met de beoordelaars.

Tenslotte kon ik ook vaststellen dat de bagage van de 4 experts bijzonder leerrijk was om de onderzoeksvragen te beantwoorden.

3.3.4 Data-analyse per transferkenmerk

De interviews die afgenomen werden zijn alle vier uitgeschreven (zie bijlage 9.9). net zoals in het analyse-instrument werden nu niet de trainingsmaterialen gescreend, maar de visie van de trainers op het transferproces van hun trainingen. We codeerden dezelfde transferkenmerken in de uitgeschreven interviews. In bijlage 9.9.5 vindt men per transferkenmerk, de regelnummers en de geïnterviewde terug. Uit die rijke informatie geven we in wat volgt telkens enkele tastbare voorbeelden. Daarna sluiten we de analyse af met de nieuwe codes die gevonden werden en die een extra meerwaarde aan dit onderzoek bieden.

- Transfermotivatie:

In verband met de motivatie om te transfereren werd niet gecodeerd. Nochtans spraken de geïnterviewden wel over deelnemers die wat graag de getrainde vaardigheden wille toepassen in hun omgeving. De klemtoon van het interview lag meer op transferdesign.

- Transferklimaat

In welke mate de trainer rekening hield met het transferklimaat coderen we met dezelfde kenmerken als in het analyse-instrument (Jonassen 1994: In Pham, 2010; zie figuur 5). Dit concept werd in het rood gecodeerd met telkens de acht onderscheiden items.

- Transferdesign:

Dit concept wordt in het geel gecodeerd en beroept zich op de instructie ontwerpen bij trainingen (Smith & Ragan, 2005; zie figuur 6). Ook deze kenmerken werden gebruikt in het analyse-instrument.

- Transferstrategie:

Een laatste concept uit het vredeseducatief transfermodel omvat de transferstrategie. Hiervoor gebruiken we groene markering en daarvoor beroepen we op dezelfde onderzoekers als in het analyse-instrument (Burke & Baldwin, 1999; zie figuur 7).

- Open codes:

Tijdens het coderen viel op dat de trainers interessante concepten aangaven die het transferdesign mee bepalen. De succeservaring die de deelnemers nodig hebben tijdens de training, de kennis van zaken waarmee de trainer traint, het doorzettingsvermogen van de trainer om met de groep deelnemers aan de slag te gaan en de speelsheid waarmee de training gegeven wordt, zijn allemaal bijkomende concepten die werden gecodeerd in het blauw. Bij één concept wil ik iets uitgebreider stil staan: 'trainers die rekening houden met de persoonlijkheidskenmerken van de deelnemers'. Men zou dit concept ook 'het vermogen van de trainer om empathie te tonen' kunnen noemen met de bedoeling dat deelnemers ook empathie kan aangeleerd worden. Dit concept werd niet uitgewerkt in het theoretisch kader van deze scriptie maar er bestaan bronnen die het belang van empathie bevestigen (Baron-Cohen, 2003). De theorie is dat gemiddeld meer vrouwen dan mannen goed zijn in het empathiseren en dat gemiddeld meer mannen dan vrouwen goed zijn in het systematiseren,

stelt de ontwikkelingspsycholoog uit Cambridge Simon Baron-Cohen (2003) in onderzoek naar autisme spectrumstoornissen.

Cruelty comes from failing to empathise with others, whether through being inconsiderate or through wilfully ignoring their pain. Some people lack empathy permanently, others switch it off when they are tired, stressed or impatient (Baron-Cohen, 2011).

Motivatie bij educatie in conflicthantering zou hierdoor mede kunnen verklaard worden. We zouden dan moeten rekening houden met de persoonlijkheidskenmerken die men ook in het evaluatiemodel van Holton (1996) terugvindt (zie figuur 4).

4. Resultaten van beïnvloeding van de transfer bij educatie in conflicthantering

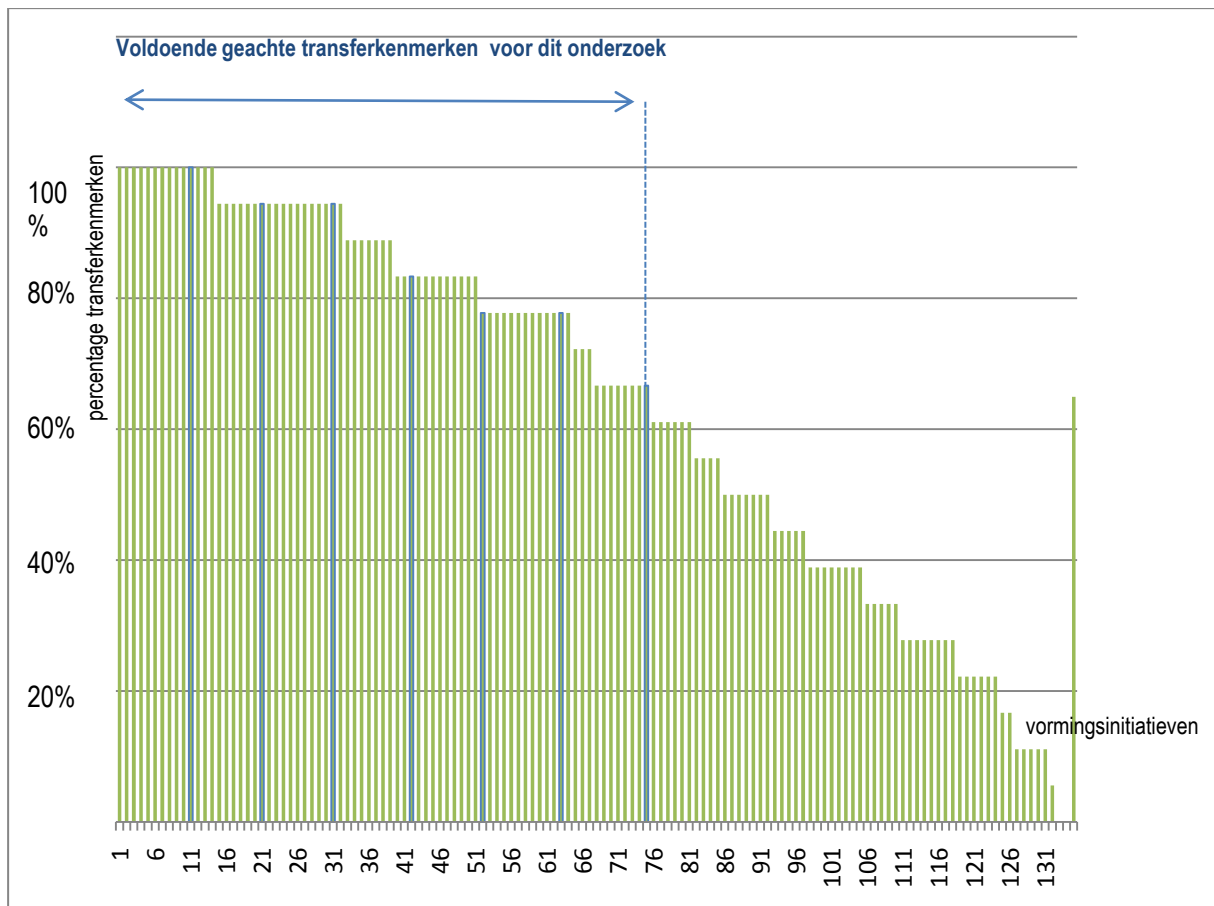
In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten die op basis van het ontwikkelde vredeseducatief transfer model, het analyse – instrument voor vormingsinitiatieven, het meetinstrument voor een bevraging van transferkenmerken en een semigestructureerde interviewleidraad tot stand kwamen. We willen hiermee de vier deelvragen beantwoorden: (OV1) Wat is het transfergehalte van de Vlaamse vormingen in conflicthantering? (OV2) Hoe meten we de transfer van een training in conflicthantering? (OV3) Welke invloed heeft het ontwerp (design) van een training op de transfer als we die vergelijken met andere beïnvloedende factoren? (OV4) Wat beoordelen experts in trainingen over conflicthantering als belangrijke transferkenmerken?

4.1 Wat is het transfergehalte van de Vlaamse vormingen in conflicthantering?

De voorstudie is opgevat als *desk research* over de vormingsprojecten van verschillende organisaties en verloopt in verschillende opeenvolgende fases met uiteindelijk de ontwikkeling van een analyse-instrument. Vooreerst werden afspraken gemaakt met de wetenschappelijke medewerkers van het Vlaams Vredesinstituut, dan werd uit verschillende sectoren materiaal verzameld en tenslotte werd dat op de 18 transferkenmerken uit het theoretisch kader gescreend: transferdesign, transferklimaat en transferstrategie (zie bijlage 9.2). Het kenmerk motivatie om te transfereren werd in dit analyse-instrument niet opgenomen wegens moeilijk detecteerbaar. Vooreerst zetten we de sterkste en zwakste resultaten van de aanwezigheid van transferkenmerken op een rij en vervolgens bespreken we het evenwicht tussen vormingsinitiatieven die bedoeld zijn voor onderwijs of bedrijfsleven in vergelijking met de aanwezigheid van transferkenmerken. Tot slot geven we de resultaten van de samenhang tussen de specifieke werkvormen en de transferkenmerken.

4.1.1 Resultaten per transferkenmerk

Om een betrouwbare marges voor dit onderzoek in te stellen, kan men slechts die selectie in aanmerking nemen van 75 initiatieven waarbij minstens 12 kenmerken van de 18 transferindicaties omvat zijn. Dit kan men als voldoende achten om in dit onderzoek de transferprocessen te meten. Omdat de datacollectie steeds een beperking omvat wensen we geen uitspraken te formuleren over de vormingsinitiatieven die onder deze zelf opgelegde grens liggen. Die grens werd bepaald door het gemiddelde te nemen van alle gescreende vormingsinitiatieven uit de databank, namelijk 64,94%.



Figuur 11: Transfergehalte van vormingsinitiatieven voor conflicthantering (in%)

Vervolgens meet het instrument in de verzamelde data ook de kenmerken die bijna in elke vorming voorkomen en diegene die amper voorkomen. In de dataset van 133 trainingsmaterialen merkt men dat in 91% van de gevallen het ter beschikking stellen van inhoudelijke en contextgevoelige kennis voor het opbouwen van nieuwe kennis voorkomt (P7, zie Bijlage 9.2 en figuur 5). Bovendien stellen we vast dat in 84% van de gevallen een beroep wordt gedaan op leren als een actief proces waarin betekenis wordt ontwikkeld op basis van ervaringen (IC3, zie bijlage 9.2 en figuur 6). Het kenmerk dat leeromgevingen werkelijk zijn en dus geen vooraf bepaalde opeenvolgende instructie behoeven komt in slechts 26% van de bestudeerde gevallen voor (P5, zie bijlage 9.2 en figuur 5). De samenwerking ondersteunen tijdens de opbouw van nieuwe kennis en dit door onderhandeling en niet door competitie tussen de verschillende deelnemers scoort als kenmerk in de verzameling vormingsinitiatieven ook laag, namelijk 36% (P8, zie bijlage 9.2 en figuur 5).

Als we het transfergehalte van de vredesvormingen vergelijken met elkaar naar mate die vormen bedoeld zijn voor onderwijs, het bedrijfsleven of beide dan stellen we vast dat de transferkenmerken evenwichtig verdeeld zijn. Zowel voor onderwijs als voor het bedrijfsleven besteden de trainingsontwikkelaars aandacht aan het gebruik van transferbevorderende kenmerken in hun design. In een volgende tabel schetsen we een beeld van de bevindingen uit het analyse-instrument.

Tabel 4.1 *De voornaamste kenmerken van transferdesign in vormingsmaterialen*

	Vormingsinitiatieven voor onderwijs	Vormingsinitiatieven voor beide	Vormingsinitiatieven voor bedrijfsleven
18 transferkenmerken	6	5	3
17 transferkenmerken	9	2	7
16 transferkenmerken	0	0	7
15 transferkenmerken	5	2	5
14 transferkenmerken	4	4	5
13 transferkenmerken	1	0	2
12 transferkenmerken	5	3	0
N = 75	30	16	29

4.1.2 Bijkomende resultaten omtrent didactische werkvormen en transferkenmerken

Maar met de hulp van het ontwikkelde analyse-instrument is er meer te rapporteren. Door de onderzoekshandeling van het registreren van de 18 kenmerken tijdens het lezen van alle documenten viel op dat enkele didactische werkvormen meteen zorgen voor een vast patroon, een ‘batterij’ van transfer kenmerken. We noteren hier twee interessante werkvormen die de transfergehalte versterken: het intakegesprek en het rollenspel. Wanneer een training vooraf gegaan wordt door het intakegesprek dan werden meteen 5 transferkenmerken van de 18 genoteerd (afk. : IC1, C1, C2, P6 en BB1, zie bijlage 9.2, figuur 5, 6 en 7). Bij een training met een rollenspel als één van de werkvormen noteerden we meteen 10 kenmerken (afk.: IC3, SC, C1, C2, J4, J7, BB1, BB2, BB3 en BB4, zie bijlage 9.2,

figuur 5, 6 en 7). Op basis van deze bevinding is het de moeite waard om nog dieper te graven in de verzameling documenten en naar de specifieke werkvormen en modellen die gehanteerd worden tijdens de trainingen verder onderzoek te verrichten. We noteerden de volgende werkvormen en modellen die we tijdens deze onderzoekshandelingen tegenkwamen: Gordon-training (opleidingsinstituut), FRIT-aanpak en SMAL!-techniek (trainingscentrum), Structogram (consult & trainingsbedrijf), erkende Mediation trainer (trainingsinstituut), het prisma van de communicatie (opleidingscentrum), het Thomas Killman conflictmodel (Ondernemersorganisatie), het model met de 5 pijlers van P. Lencioni (een zelfstandige trainer), Gentle teaching (zorgvoorziening) en het model Glasl (sociaal culturele organisatie). Deze verschillende modellen verdienen een apart onderzoek naar hun transferehalte, maar dit verder analyseren behoort niet tot de focus van dit onderzoek.

4.2 Hoe meten we transfer van een training in conflicthantering?

Met deze tweede onderzoeksvraag willen we de resultaten per dimensie en per item weergeven: de evaluatie van de training, het transfer resultaat vooraf en achteraf, de motivatie om te transfereren, transferklimaat generiek en vanuit het trainerstandpunt, transferdesign en transferstrategie.

De onderstaande tabel beschrijft de statistiek van de onderzoeksresultaten van alle deelnemers per dimensie. We beschrijven samengevat de voornaamste kenmerken uit deze schalen.

Tabel 4.2a Beschrijvende statistiek van de verschillende schalen per dimensie

	n	μ	σ
Schaal evaluatie	222	3,7637	.48
Reactie	231	4,0411	.55
Leren	226	3,7257	.72
Gedrag	230	3,8029	.69
Organisatieresultaat	230	3,6775	.72
Return on Invest	228	3,5768	1.03
Schaal resultaat vooraf	69	3,2847	.59
Veilige leeromgeving	70	2,9262	.87
Constructieve leeromgeving	69	3,8551	.63
Emotionele en sociale ontwikkeling	70	3,6929	.68
Actieve geweldloze samenleving	70	2,6571	1.18

Schaal resultaat achteraf	45	3,3137	.47
Veilige leeromgeving	45	2,8815	.91
Constructieve leeromgeving	45	3,5556	.72
Emotionele en sociale ontwikkeling	45	3,7289	.63
Actieve geweldloze samenleving	45	3,6429	.95
Schaal Transfergehalte	42	3,3227	.30
Subschaal motivatie om te transfereren	42	3,3707	.47
Motivatie generiek	42	3,4127	.73
Het ABC van de motivatie	42	3,3393	.42
Subschaal Transferklimaat	42	3,2591	.41
Transferklimaat (generiek)	42	3,1991	.48
- Gebruik van het geleerde	42	3,1667	.55
- Afwezigheid van sanctie	42	3,3095	.77
- Afwezigheid van weerstand	42	2,6667	.69
- Persoonlijke gevolgen	42	3,1548	.74
- Ondersteuning van collega's	42	3,2105	.68
- Gewenste ondersteuning	42	3,2063	.94
Transferklimaat vanuit trainersperspectief	42	3,6190	.53
Subschaal Transferdesign	42	3,3915	.45
Transferdesign (generiek)	42	3,2917	.49
Transferdesign vanuit instructie design	42	3,4714	.57
Subschaal Transferstrategie	42	3,6508	.71

- Schalen voor de evaluatie (vragenlijst nr. 1):

We merken meteen dat de schaal 'reactie' en 'gedrag' hoge gemiddelde scores halen en een kleine variantie hebben (resp. $\mu=4,0$; $\sigma=.55$ en $\mu=3,8$; $\sigma=.69$). Dat betekent dat de respondenten vrijwel eensgezind een antwoord formuleerden. De gehele schaal 'evaluatie' scoort hoog en werd met 222 respondenten beantwoord.

- Schalen voor de transferresultaten VOORAF (nr. 2):

De schalen 'veilige leeromgeving' en 'actieve geweldloze samenleving' scoren eerder matig met gemiddelde scores van 2,9 en 2,6. De respondenten hebben hierover geen uitgesproken positieve of negatieve mening. De subschalen 'constructieve leeromgeving' en 'emotionele en sociale ontwikkeling' daarentegen hebben een hoog gemiddelde van 3,8 en 3,6. Men kan stellen dat deelnemers aan trainingen vooral vinden dat deze kenmerken aanwezig moeten zijn, althans dat verwacht men vooraf.

- Schalen voor de transferresultaten ACHTERAF (nr. 3a):

Bij deze schalen valt het op dat het patroon verandert ten voordele van meer resultaatgerichte training met betrekking tot de actieve geweldloze gemeenschap. Met een gemiddelde score van 3,6 voor deze schaal is dat een punt hoger dan dat men aangaf in de verwachting vooraf. Blijkt dat daar een verschil aanwezig is in het verwachtingsresultaat van de deelnemer en het aanbod in de training. De schaal van 'veilige leeromgeving' scoort eerder laag ($\mu=2,9$). Het aantal respondenten was beperkt tot 45.

- Schalen voor het transfergehalte (nr. 3b) in volgorde van volgende schalen:

Bij de schaal 'motivatie om te transfereren' is een interessant fenomeen op te merken. De generiek schaal is minder eensgezind beantwoord dan de schaal met de ABC van de motivatie, respectievelijk een variantie van .73 en .42. Dat betekent dat de respondenten eerder gelijkgezind antwoorden formuleren voor de vragen gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie uit onderzoek van Vansteenkiste en anderen (2010).

Het transferklimaat is opgedeeld in een generiek schaal en een schaal met een trainersfocus. De generiek schaal van transferklimaat heeft een iets lager gemiddelde score dan die van de schaal met de trainersfocus. Belangrijker is het om in detail te treden en de kleinere schalen te onderzoeken. Er is een lage gemiddelde score voor de subschaal rond afwezigheid van weerstand ($\mu=2,7$).

De subschalen bij het concept transferdesign scoren beide een positieve waarde (boven 2,5 op de likertschaalverdeling) met een lichte hogere score in het gemiddelde voor transferdesign vanuit *instructional design*.

Tot slot is er de schaal transferstrategie die een gemiddelde score heeft van 3,6 en een variantie van .73, wat aangeeft dat de deelnemers het meestal eens zijn met betrekking tot de strategie kenmerken om transfer te bevorderen.

Voor deze schalen van het transfergehalte waren de respondenten beperkt tot 42 wat tot nuancering in alle resultaten verplicht.

4.2.1 Betrouwbaarheid van het meetinstrument na datareductie

De betrouwbaarheid nagaan van het meetinstrument is nodig om de EFA verder te onderbouwen. Hiervoor werden de Chronbachs alfa-waarden berekend op basis van de items per component die we overhielden na de exploratieve factoranalyse. De verschillende schalen kunnen worden beschouwd als redelijk tot goede betrouwbare dimensies. De laagste Chronbachs alfa-waarde is .58. De sterkste is .88. Lager dan .60 wordt bij vele statistici omschreven als slecht. De schaal wordt dan niet verder gebruikt. Een Cronbach's alfa van .88 wil zeggen dat 88% van de variantie in de items te wijten is aan de variantie in de ware score. De andere 12% is te wijten aan random error (De Maeyer & Kavadias, 2007, p.217).

De psychometrische kwaliteit van het meetinstrument wordt onderzocht en hier volgen de belangrijkste bevindingen per schaal en indien relevant voor de scope van dit onderzoek bespreken we ook de subschalen. De gehele schaal *Evaluatie* heeft een sterke betrouwbaarheid ($\alpha = .84$) en telt in de herwerkte versie slechts 15 vragen. Voor het geheel van de evaluatie van een training herformuleren we deze schaal in schaal 'Evaluatie'. De subschalen 'Gedrag' en 'Organisatieresultaat' hebben een redelijke tot goede betrouwbaarheid (resp. $\alpha = .73$ en $\alpha = .83$). Nadat we vraag 16 'De vorming heeft een mogelijk vervolg op jouw school of in jouw organisatie' uit de subschaal 'Organisatieresultaat' geschrapt hebben kregen we nog een betere betrouwbaarheid (van $\alpha = .81$ naar $\alpha = .83$).

Tabel 4.2.1a Overzicht schaal 1 *Evaluatie* en aanverwante subschalen

Schaal / Subschaal	Originele versie		Herwerkte versie na EFA	
	#	α	#	α
Schaal 1 <i>Evaluatie</i>	25	.91	15	.84
Sub 1.1 <i>Reactie</i>	6	.71	4	.72
Sub 1.2 <i>Leren</i>	7	.81	3	.82
Sub 1.3 <i>Gedrag</i>	4	.75	3	.73
Sub 1.4 <i>Organisatie resultaat</i>	4	.80	3	.83
Sub 1.5 <i>Return on Invest</i>	4	.55	2	.85

N=222

We zijn uiteraard geïnteresseerd in de specifieke resultaten die we beogen bij een training in conflicthantering. Met andere woorden gesteld verfijnen we de subschaal 1.4 'organisaties resultaat' met een nieuwe schaal 2 'resultaat vooraf'. Die nieuwe schaal

ontplooit zich volgens de theorie uit het overzicht van educatie in conflicthantering in 4 subschalen: veilige leer- en werkomgeving, constructieve leer- en werkomgeving, sociaal emotionele ontwikkeling en de actieve geweldloze gemeenschap (Jones, 2004). Om voorafgaand aan de training te weten te komen of deze beoogde resultaten van de vredestrainer ook de vooruitzichten zijn van de toekomstige deelnemer van de training in conflicthantering werden dezelfde vragen vooraf gesteld. Die resultaten kan men dan vergelijken met de antwoorden minstens 1 maand na de training in conflicthantering. De stabiliteit en de equivalentie door de twee meetmomenten in acht te nemen maken de vaststellingen meer valide.

Tabel 4.2.1b *Overzicht Schaal 2 resultaat en subschalen (Vooraf)*

Schaal / Subschaal	originele versie		Herwerkte versie	
	#	α	#	α
Schaal 2 Resultaat	21	.81	11	.77
Sub 2.1 Veilige leer- en werkomgeving	6	.67	3	.78
Sub 2.2 Constructieve leer- en werkomgeving	6	.62	3	.70
Sub 2.3 Sociale-emotionele ontwikkeling	5	.73	4	.79
Sub 2.4 Actief geweldloze gemeenschap	4	.25	1	-

N=70

Tabel 4.2.1c *Overzicht schaal 3a resultaat en subschalen (Achteraf)*

Schaal / Subschaal	Origineel versie		Herwerkte versie	
	#	α	#	α
Schaal 3a Resultaat	21	.88	12	.78
Sub 3a.1 Veilige leer- en werkomgeving	6	.64	3	.79
Sub 3a.2 Constructieve leer- & werkomgeving	6	.80	3	.72
Sub 3a.3 Sociale-emotionele ontwikkeling	5	.80	5	.81
Sub 3a.4 Actief geweldloze gemeenschap	4	.24	1	-

N=45

Voor de schalen met betrekking tot het transferegehalte zullen we meteen kunnen vergelijken met andere onderzoekers want we stelden dezelfde vragen aan de deelnemers uit de steekproef van dit onderzoek. Daar waar we vergelijkbare gegevens vinden zullen we in onderstaande tabel de vermelding noteren. Zo zullen we eerst nagaan of we met de

vragen van de onderzoeker een betere schaal kunnen maken (Nijman, 2010). Beter betekent dat we een hogere Chronbach's alfa voor de subschaal kunnen noteren. Zo kunnen we de subschaal 'motivatie om te transfereren' combineren met het theoretische model uit de zelfdeterminatie theorie. We noemen deze subschaal het ABC van de motivatie (Vansteenkiste, 2010).

Vervolgens vergelijken we ook de twee subschalen voor transferklimaat. We hanteren een generieke transferklimaat schaal tegenover een subschaal die eerder vanuit het perspectief van de trainer transferklimaat bepaalt. Tenslotte vergelijken we op gelijkaardige wijze twee subschalen voor transferdesign: een generiek transferdesign schaal en een schaal die gebaseerd is op de theorie van het instructie design (Smith & Ragan, 2005).

Tabel 4.2.1d *Overzicht Schalen 3b,c,d en e en vergeleken met ander onderzoek*

Schaal / Subschaal	originele versie ²		Herwerkte versie		Versie van andere onderzoeker ¹	
	#	α	#	α	#	α
Totale schaal Transfergehalte	59		34	.81	-	-
Schaal 3b Motivatietransfer	10	.87	6	.79	-	-
<i>Sub 3b.1 Generiek Motivatie</i>	4	.86	3	.84	4	.73
<i>Sub 3b.2 ABC van de motivatie</i>	6	.68	3	.70	-	-
Schaal 3c Transferklimaat	34	.51	17	.58	-	-
<i>Sub 3c.a Generiek TKlimaat</i>	26	-	12	-	21	.82
3c.a 1) Gebruik van het geleerde	4	.48	2	-	4	.57
3c.a 2) Afwezigheid van sanctie	4	.81	3	.80	4	.61
3c.a 3) Afwezigheid van weerstand	4	-	1	-	4	.60
3c.a 4) Persoonlijke positieve gevolgen	4	.51	2	.78	4	.63
3c.a 5) Persoonlijke neg. gevolgen	3	.71	-	-	1	-
3c.a 6) Ondersteuning van collega's	4	-	1	-	4	.79
3c.a 7) Gewenste ondersteuning	3	.85	3	.88	1	-
<i>Sub 3c.b Transferklimaat (trainer)</i>	8	.90	5	.74	-	-
Schaal 3d Transferdesign	11	.78	8	.77	-	-
<i>Sub 3d.a Generiek Transferdesign</i>	5	.37	3	.62	4	.25
<i>Sub 3d.b Instructie Transferdesign</i>	6	.80	5	.76	-	-
Schaal 3e Transferstrategie	4	-	3	.79	-	-

Met schaal 3b 'Motivatietransfer' bedoelen we de motivatie om het geleerde te transfereren. Vragen zoals 'Sinds ik aan de training heb deelgenomen ben ik zeker van plan om wat ik leerde tijdens de training te gaan toepassen, voor zover ik dat nog niet doe'. We pogen de schaal te verbeteren door naast de generieke kenmerken van motivatie om te transfereren ook de motivatiekenmerken als Autonomie, de Betrokkenheid en de Competentie van de motivatie – het ABC van de motivatie – te integreren in een nieuwe en betere schaal (Nijman, 2010; Vansteenkiste, 2010). Om een betere betrouwbaarheid door te voeren kunnen we de oorspronkelijke vraag 27, 'Sinds ik aan de training heb deelgenomen ben ik gemotiveerd om wat ik leerde toe te passen in mijn omgeving omdat het moest van mijn directeur/mijn ouders/ mijn medeleerlingen of mijn collega's', beter verwijderen. Zo komen we met de subschaal van het ABC van de motivatie op een redelijke betrouwbaarheid ($\alpha = .70$). Er bestaat de mogelijkheid om te opteren voor een nog betere betrouwbaarheid door vraag 30 'Sinds ik aan de training heb deelgenomen sta ik meer ervaren in mijn schoenen om wat ik leerde tijdens de training toe te passen' te schrappen. Hier verkiezen we om dat niet te doen en zo de 3 overblijvende items van het ABC van de motivatie te behouden. Elk item dekt nu een aparte dimensie. Wat de vergelijking met de schaal van de andere onderzoeker betreft zien we dat met één item minder een beter betrouwbaarheid bereikt wordt. Bovendien ontwikkelen we door het samenbrengen van de schaal van de andere onderzoeker, dit is de generieke subschaal (3b.1), en de ABC-subschaal (3b.2) een nieuwe schaal motivatietransfer met 6 items ($\alpha = .79$). Deze laatste schaal is belangrijk voor de verdere regressieanalyse.

In schaal 3c 'Transferklimaat' blijft het moeilijk om op een betrouwbare wijze dit concept te vatten ($\alpha = .58$). Omdat het aantal antwoorden van de respondenten uit de steekproef bijzonder laag is zullen we met deze redelijke schaal het onderzoek verder afwerken. In vergelijking met ander onderzoek zijn er drie verbeteringen in de betrouwbaarheid van de subschalen vast te stellen: de afwezigheid van sanctie (#3, $\alpha=.80$), de persoonlijke gevolgen (#2, $\alpha=.78$), en de gewenste ondersteuning (#3, $\alpha=.88$). We behouden na exploratieve factoranalyse (EFA) minder items dan de andere onderzoeker. Naast de generiek subschaal 3c.a onderzoeken we het transferklimaat met subschaal 3c.b (Jonassen, 1994: In Pham, 2010). Wat opvalt aan de vragen die het transferklimaat meten in deze subschaal is dat ze allen vanuit een trainersperspectief gesteld zijn. Bovendien ontdekken we een tweeledigheid vanuit de EFA, enerzijds merkt men een 'promotie voor zelfredzaamheid' met vraag 60 'Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering zorgde de trainer ervoor dat we onze kennis met betrekking tot conflicthantering zelf konden opbouwen zodat we niet alleen maar moesten 'kopiëren' wat er gezegd werd', anderzijds doelen de andere vragen eerder op 'promotie via samenwerking' zoals in vraag 65 'Tijdens

mijn deelname aan de training over conflicthantering moedigde de trainer ons aan om samen onze beschikbare kennis te delen en vanuit onze ervaringen een goede (nieuwe) conflicthantering op te bouwen'. Deze subschaal 3c.b heeft een redelijke betrouwbaarheid en interne consistentie (#5, $\alpha=.74$). We zullen door de zwakke betrouwbaarheid van de samengevoegde subschalen in subschaal 3c (#17, $\alpha=.58$) rekening moeten houden in de verdere analyse met deze onderverdeling.

Met subschaal 3d 'Transferdesign' meten we enerzijds generieke designkenmerken zoals terugval preventie, handelingsgerichtheid, identieke elementen en het *overleren*. Een voorbeeld van een relapse preventie is vraag 66: 'Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering ben ik voorbereid op mogelijke tegenslagen in mijn (school/werk)omgeving bij de toepassing van wat ik geleerd heb tijdens die training'. Wanneer we vraag 69 'Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering duurde de training langer dan ik nodig had om de leerstof onder de knie te krijgen' schrappen verkrijgen we de redelijke betrouwbaarheid van de schaal 3d.a. Door dit item over *overlearning* te schrappen is de subschaal zelfs sterker dan de zwakke schaal van de andere onderzoeker (Nijman, 2010). Daarnaast onderzoeken we de betrouwbaarheid van de 5 items onder subschaal 3d.b, 'instructie transferdesign'. Hier zouden we vraag 75 'Sinds ik aan de training heb deelgenomen wil ik alleen nog maar trainingen volgen die een realistisch beeld van mijn (school/werk)omgeving geven' kunnen schrappen om een betere betrouwbaarheid te garanderen. Toch doen we dit niet om het theoretische contextuele aspect van de gehele subschaal 3d.b niet te verliezen. Per slot van rekening is met het item erbij de subschaal nog steeds redelijk betrouwbaar (#5, $\alpha=.76$). Bovendien kunnen we de twee subschalen samenvoegen in de schaal 3d en voor transferdesign een redelijk betrouwbare schaal hanteren voor verder analyses (#8, $\alpha=.77$).

Tenslotte zet schaal 3e de 'transferstrategie' op punt met vragen zoals vraag 78: 'Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering hield de trainer rekening met de gedachten en gevoelens van de deelnemers aan de training'. Deze subschaal nemen we mee voor verder analyse omdat ze redelijk betrouwbaar is (#3, $\alpha=.79$).

Aan het einde van deze bespreking over de betrouwbaarheid van de schalen kunnen we bovenaan tabel 4.2.1d een sterke betrouwbaarheid vaststellen van de grote totale schaal transferegehalte waar het in dit onderzoek om te doen is. Met slechts 34 items in plaats van 59 meten we bij deelnemers op een sterke betrouwbare wijze het transferegehalte van een training ($\alpha=.81$).

4.2.2 Samenhang tussen de schalen onderling

Om de onderlinge samenhang tussen de verschillende dimensies te onderzoeken, werden de correlaties tussen de verschillende concepten berekend. We zijn in de eerste plaats geïnteresseerd in de correlaties tussen de transferkenmerken en het transferresultaat. Vervolgens willen we ook weten wat de samenhang is tussen de verwachte resultaten van de deelnemer alvorens die deelneemt aan de training in conflicthantering en het transferresultaat achteraf, na de training.

Tabel 4.2.2 *Correlaties en Chronbach's alfa waarden*

		Transfer resultaat Educatie in conflicthantering	Motivatie om te transfereren	Transfer klimaat generiek	Transfer klimaat met trainersfocus	Transfer design	Transfer strategie
Transfer resultaat Educatie in conflicthantering	Pearson Correlation	$\alpha = .78$					
	Sig. (2-tail)						
	N	45					
Motivatie om te transfereren	Pearson Correlation	,314*	$\alpha = .79$				
	Sig. (2-tail)	,043					
	N	42	42				
Transfer klimaat generiek	Pearson Correlation	,077	-,372*	$\alpha = .-$			
	Sig. (2-tail)	,627	,015				
	N	42	42	42			
Transfer klimaat met trainersfocus	Pearson Correlation	,485**	,406**	-,132	$\alpha = .74$		
	Sig. (2-tail)	,001	,008	,405			
	N	42	42	42	42		
Transfer design	Pearson Correlation	,572**	,655**	-,237	,702**	$\alpha = .77$	
	Sig. (2-tail)	,000	,000	,131	,000		
	N	42	42	42	42	42	
Transfer strategie	Pearson Correlation	,098	,261	-,039	,439**	,357*	$\alpha = .79$
	Sig. (2-tail)	,536	,095	,805	,004	,020	
	N	42	42	42	42	42	42

*. Correlatie is significant vanaf 0.05 level (2-tailed).

**. Correlatie is significant vanaf 0.01 level (2-tailed).

We stellen vast dat de bestaande totale vragenlijst van 126 vragen met de nodige aandacht voor de psychometrische kwaliteit van de schalen herleid werd naar een herwerkte vragenlijst van 72 vragen. Voorafgaand kunnen deelnemers nu een vragenlijst van 11 in plaats van 21 vragen beantwoorden en onmiddellijk na de training in conflicthantering wordt

met 15 vragen geëvalueerd. De oorspronkelijke 80 items uit de derde vragenlijst zijn nu gereduceerd tot 46 vragen: 34 vragen om het transfergehalte te meten en 12 vragen om het transferresultaat te meten. Dat is een totale vermindering reductie van 54 vragen wat de vermoeidheid bij het invullen en het verwerken van de vragenlijst danig zal beperken.

Uit de hierboven besproken analyses kunnen we besluiten dat de evaluatie en de transfer van trainingen in conflicthantering op een voldoende valide en betrouwbare manier in beeld kan worden gebracht met behulp van de ontwikkelde drieledige vragenlijst van 72 vragen.

Tot slot van deze paragraaf kunnen we stellen dat de onderzoeksvraag 'Hoe meten we de transfer van een training over conflicthantering?' hiermee beantwoord is. We hebben alle analyses volbracht om een goed, betrouwbaar en valide meetinstrument af te leveren. Een meetinstrument dat het transfergehalte van een training over conflicthantering kan meten.

4.3 Welke invloed heeft het ontwerp van een training over conflicthantering op transfer als men die vergelijkt andere beïnvloedende transferkenmerken?

Om deze derde onderzoeksvraag te beantwoorden houden we rekening met alle voorgaande onderzoekshandelingen. Met het meetinstrument om het transfergehalte te meten kunnen we de verschillende transferkenmerken die er toe doen analyseren. Hiervoor zoeken we de gewichten in een stapsgewijze regressieanalyse. Per transferkenmerk bespreken we de resultaten. We sluiten het antwoord op deze vraag af met het visualiseren van de bijhorende significante regressiegewichten tussen de verschillende transferkenmerken en plaatsen die in het ontwikkelde vredeseducatief transfermodel.

4.3.1 Resultaten per transferkenmerk

Uit de beoogde resultaten met betrekking tot de focus op trainingen in conflicthantering is niet elk kenmerk even belangrijk om de transfer in te schatten. Om positieve en negatieve verbanden in te schatten is een correlatie matrix een stevige wegwijzer doorheen de variabelen. Sommige onderzoekers hanteren de techniek van een stapsgewijze regressieanalyse (Nijman, 2004, p.123). In tabel 4.2.2 vindt men de correlaties van de variabelen die we nodig achten om het transferdesign, transferklimaat en de transfermotivatie te meten met betrekking tot het resultaat van de training in conflicthantering.

Vanuit tabel 4.3.1a kan men na het doorvoeren van de stapsgewijze regressieanalyse niet omheen het belang van het kenmerk transferdesign. Vanuit het constructivisme zijn de verschillende deelfacetten van dit concept samengebundeld met de typische kenmerken van transferdesign uit de instructie vakliteratuur. De stapsgewijze regressieanalyse laat de onderzoeker vooreerst kijken of het regressiemodel significant is, met andere woorden of het toeval zoveel als mogelijk kan worden uitgesloten als we uitspraken doen met betrekking tot de populatie. De p-waarde van het model is < dan 0,05, dus significant. In deze tabel zijn enkel de regressies opgenomen van de belangrijkste variabelen uit het vredeseducatief transfermodel - variabelen die er toe doen.

We stellen vast dat 33% (R^2) van de totale variantie in het resultaat van conflicthantering (transfer outcome) verklaard wordt door de variabele transferdesign. Dat is een sterke vaststelling. Het was verbazend te ontdekken dat het kenmerk transferdesign telkens als beste verklarende factor werd vooropgesteld na een stapsgewijze regressieanalyse. Bovendien wordt 64% van de variantie in het transferresultaat verklaard door de generieke kenmerken van transferdesign. In de volgende tabel vermelden we telkens de transferkenmerken uit het vredeseducatieve transfermodel. Die kenmerken met de beste verklarende factor worden telkens weergegeven met twee verschillende afhankelijke variabelen: transferresultaat en de individuele prestatie (gedrag). Op die wijze kan men ook vaststellen dat gedrag zelf voor 17% bepaald wordt door motivatie om te transfereren, 15% door het ABC van de motivatie en 20% door de generieke kenmerken van transferklimaat. Wanneer we dieper ingaan op de onafhankelijke variabele motivatie om te transfereren merken we dat het ABC-gedeelte (15% van de variantie) eerder de individuele prestatie verklaart en het generieke gedeelte (16% van de variantie) dan weer belangrijk is voor het verklaren van het transferresultaat. De moeite om gedifferentieerd te werk te gaan met de verschillende transferkenmerken wordt hier beloond. We tonen aan dat het invullen van het concept motivatie bepalend kan zijn naar mate we rechtstreeks het eindresultaat dan wel eerst het gedrag wensen aan te sturen om een significante transfer te bewerkstelligen.

Meteen kan een zelfde redenering opgebouwd worden met het concept transferklimaat. Het transferresultaat wordt voor 23% van de variantie verklaard door transferklimaat vanuit een trainersperspectief en gedrag wordt voor 20% verklaard door de generiek kenmerken van transferklimaat.

Tabel 4.3.1a *Significante regressiegewichten ($p < .05$) van transferresultaat en gedrag*

Afhankelijke variabele	R ²	Onafhankelijke variabelen	B	Se B	β
Transferresultaat (N=42)	.64	Transferdesign generiek	.51	.10	.64
	.15	Transferdesign instructie	.32	.12	.39
	.33	Transferdesign	.55	.13	.57
	.23	Transferklimaat met trainersfocus	.43	.12	.48
	.09	Motivatie om te transfereren	.26	.12	.31
	.16	Transfermotivatie generiek	.26	.09	.40
Individuele prestatie (gedrag) (N=27)	.20	Transferklimaat generiek	-.62	.25	-.45
	.17	Motivatie om te transfereren	.50	.22	.41
	.15	Transfer ABC van de motivatie	.45	.21	.39

Een bijkomende vaststelling met betrekking tot ander onderzoek is dat andere onderzoekers transferresultaten voor 58% van de variantie verklaard hebben met kenmerken van motivatie om te transfereren. In deze afstudeerscriptie hebben slechts 20% van de variantie maar we noteren dan weer een groter effect ($\beta = .40 > .34$). De onderstaande tabel 4.3.1b geeft hiervan een duidelijker beeld. Een belangrijk verschil tussen beide onderzoeken is onder meer dat Nijman (2010) 68 respondenten heeft en in dit onderzoek slechts 42 respondenten betrokken waren.

Tabel 4.3.1b *Significante regressiegewichten ($p < .05$) van transferresultaat (Nijman, 2010)*

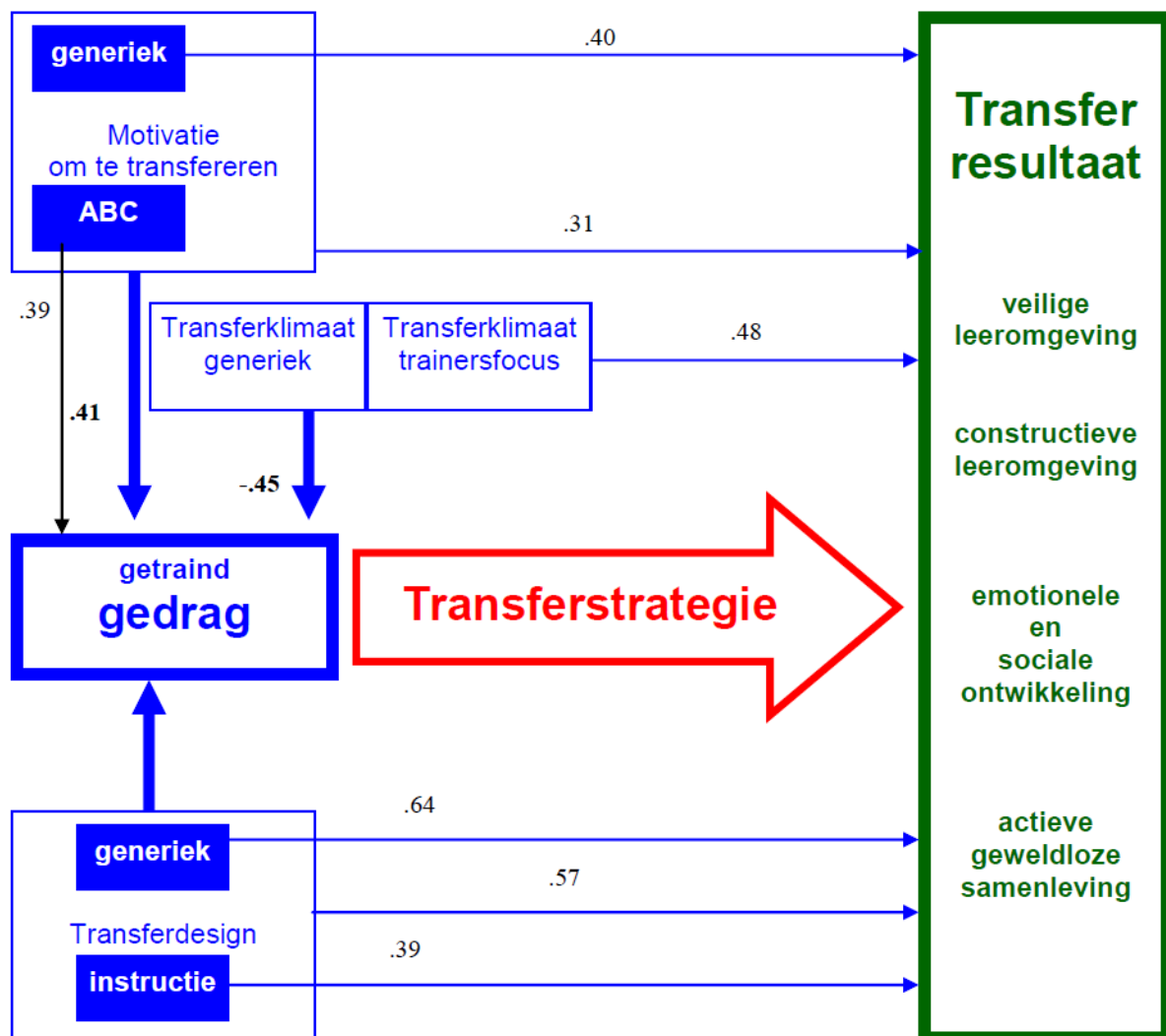
Afhankelijke variabele	R ²	Onafhankelijke variabelen	B	Se B	β
Transferresultaat (N=68)	.58	Transfermotivatie generiek	.34	.09	.34

De indicaties in de tabellen geven een significante zekerheid dat het verschil en de sterkte van het effect terug te vinden is in de populatie. De nul-hypothese dat het transferresultaat conflicthantering niet verklaard kan worden door design, klimaat en motivatie mag verworpen worden.

4.3.2 Het vredeseducatief transfer model en haar effecten

Er zijn wel degelijk belangrijke voorspellers van transfer in het vredeseducatieve transfermodel. In dit model noteren de we belangrijkste regressiegewichten die significant

zijn. Op deze wijze maken we de differentiatie in de verschillende transferkenmerken duidelijk en geven we een antwoord op de derde onderzoeksvraag.



Figuur 12: Het vredeseducatief transfermodel en haar regressiegewichten

4.4 Wat beoordelen experts als transferkenmerken bij trainingen in conflicthantering?

Uit de interviews met de vier experts in trainingen over conflicthantering analyseren we de kwalitatieve data om een antwoord te geven op bovenstaande vierde onderzoeksvraag. Per gecodeerd transferkenmerk duiden we op het belang volgens de trainers. We leggen de loep op die kenmerken die het laagst scoorden in het analyse-instrument en proberen zo bloot te leggen wat zo moeilijk te detecteren was tijdens de eerste onderzoekshandeling. Tenslotte beantwoorden we deze vraag volledigheidshalve ook met de nieuwe concepten die de trainers aandroegen.

4.4.1 Resultaten per transferkenmerk

In verband met de motivatie om te transfereren werd niet gecodeerd. Tenzij men de open codes van ‘persoonlijkheidskenmerken’ in aanmerking neemt. Trainer W stelt het als volgt: ‘Ik hanteer de metafoor van dokter... Een symptoom is maar een symptoom, maar dan heb je ook persoonlijkheden, een soort mensen... die moet je op een andere manier gaan aanpakken (zie bijlage 9.9, [W:r.290-293]). Vermits de klemtoon van de interviews meer lag meer op transferdesign, transferklimaat en transferstrategie laat ik dit aspect van motivatie om te transfereren summier besproken.

- Transferklimaat

Uit het volledige coderingsverslag kan men vaststellen dat alle kenmerken van transferklimaat aan bod komen. Het item dat leeromgevingen werkelijk zijn en dus geen vooraf bepaalde opeenvolgende instructie behoeven en het item waarbij de samenwerking ondersteund wordt tijdens de opbouw van nieuwe kennis en dit door onderhandeling en niet door competitie tussen de verschillende deelnemers scoorden zwak in het analyse-instrument. Tijdens de interviews geeft trainer X van het eerste item toch gevat een voorbeeld: ‘Neen, hier ga je niet uitleggen wat *Chinese crisis* betekent... als begeleider, als je dat aanvoelt smijt je desnoods verschillende verhalen samen rond dezelfde onderdrukking. Gewoon om het doenbaar te maken als ze veel, zeer veel ervaring en weinig regels hebben (rond de training). Fingerspitzengefühl!’ (zie bijlage 9.9, [X:r.106-115]). Voor het tweede item stelt trainer Y ‘...en dan proberen we tot een consensus te komen. Van kijk, *the next best steps* dat ze moeten nemen. Op dat moment – dat is ook wel interessant – kun je een aantal Quick – Wins meegeven, naar de klant toe.’ (zie bijlage 9.9, [Y:r.99 – r101]).

- Transferdesign:

Trainer Y drukt de voorzichtige hoop uit: ‘Ik hoop dat ze geleerd hebben in mijn training om efkes afstand te nemen en de toestand te bekijken en veronderstellingen los te laten. Het is mijn overtuiging en ik merk dat ook regelmatig in de gesprekken die ik voer die op de trainingen naar voor komen, dat ze heel vaak vertrekken vanuit veronderstellingen. Als ik dan vraag ‘Is dat wel zo?’ is daar een bewijs van? Weet men dat? Dat ze heel vaak wel eens moeten nadenken. Dus als ik nadien feedback vraag, weet ik dat er een aantal mensen echt heel eventjes stil staan. ‘Is dat wel zo?’ En zich de vraag stellen: Waar zit dan mijn stukje verantwoordelijkheid?’ (zie bijlage 9.9, [Y: r. 65-r.70]). Het valt op dat alle trainers

zich voorzichtig uitdrukken wanneer ze bevraagd worden over de transfer van hun training. Sommigen zijn zelfs teleurgesteld. Het bovenstaande citaat geeft aan hoe ze rekening houden in hun ontwerp om de juiste transfer vragen te stellen aan de deelnemers van hun training in conflicthantering.

- Transferstrategie:

Het volgende gesprekje is sprekend.

X: En we bieden een veilige omgeving om die mogelijkheden te kunnen oefenen. Om ze dan in het echte leven ook te doen.

G: In het echte leven ook gaan doen? Je zegt dat nogal voorzichtig. Je HOOPT dat ze dat in het echte leven ... gaan doen?

X: Omdat je al naargelang de onderdrukking waar dat je mee bezig bent – we zijn over onderdrukking bezig – dus ik ga ervan uit dat het ook geen mirakeloplossing is van methode. Maar dat je wel echt dicht bij komt ... Ik denk bijvoorbeeld aan bepaalde gemeenschappen rond gender onderdrukking. Ik denk dat het moeilijk is om met gelijk welke methode een vrouw te laten opstaan tegen een ganse cultuur...[pauze, stilte] Ik denk wel dat die methode heel concreet, heel concrete, situaties kan aangeven hoe zij dat ervaren of toch in die concrete situaties maatregelen heeft ontdekt in de groep. En in die zin – misschien niet onmiddellijk – maar wel in concrete situaties en op alle niveaus. Ik denk dat het een proces is dat je moet blijven ‘inlopen’ en ideaal is dat je dat kan doen met die groep, natuurlijk.’(zie bijlage 9.9, [X:r.37-45])

Weerom valt op hoe een andere trainer X *hoopt* op transfer. Met dit stukje gesprek stellen we vast dat trainers rekening houden met de situatie, de gevoelens, het gedrag en de gevolgen van dat gedrag van de deelnemers om zo de transfer van wat geleerd werd zoveel als mogelijk te garanderen.

4.4.2 Bijkomende resultaten omtrent specifieke werkvormen en transferkenmerken

- Open codes:

Alle trainers zijn het eens dat ze met kennis van zaken voor de groep deelnemers staan en dat ze op een speelse humoristische wijze de training aanbieden. Die twee dimensies zijn niet opgenomen in het vredeseducatief transfermodel, terwijl ze toch van belang zijn. We schreven reeds dat ook dimensies als ‘succeservaring tijdens de training’ en ‘rekening houden met de persoonlijkheidskenmerken’ de moeite waard zijn om later te

onderzoeken. Tenslotte is het essentieel om stil te staan bij het doorzettingsvermogen en de volhouding van een trainer in conflicthantering. Tijdens de opmaak van de werkdefinitie voor transfer refereerden we hiervoor naar de bevindingen van het Vlaams Vredesinstituut (p.16).

G: 'Herhaal eens?'

W: Ja, 'Herhaal eens, wat ik nu gezegd heb?' dan zeggen ze: 'Ja, euh, wel ja, euh, euh, Wel euh ... Nul eigenlijk.

G: Je zegt dat zo teleurstellend?

W: Ja, ja. Natuurlijk.

G: Is dat een terugkomend probleem?

W: Ja, er is zo weinig bewustzijn . Dat is al zo moeilijk in onze wereld. Dat is echt een teleurstelling die ik heb. Er is weinig bewustzijn en verantwoordelijk. Er is weinig begrip. Het is al zo moeilijk als je het begrijpt om het toe te passen. Versta je, als je het niet eens begrijpt, hoe kan je het dan toepassen.

G: Kan je zo een voorbeeld geven? Zo een voorbeeld dat heel typisch is.

W: Ja, een voorbeeld zoals in het model van verbindende communicatie. Zeg ik, ok. Zeg bijvoorbeeld als je iets van de andere vindt, zeg dan: 'Ik voel mij ... als ik zie ...dat...'. Bijvoorbeeld, 'Als jij vanavond niet naar de vergadering komt dan voel ik mij teleurgesteld.' Dan zeg ik, 'Ik vind toch niet dat gij naar die vergadering moet komen.' 'Gij zou dat moeten doen, of '. Dan probeer ik te kijken wat ze daarvan hebben overgehouden en dan zeggen ze bijvoorbeeld: "Ja maar , zou je dan niet beter een e-mail sturen?" Zie je, je vraagt dan, we gaan ne keer oefenen en dan ... ze zijn echt niet gewend om te zeggen wat ze voelen. Totaal niet! Zelfs als ze dan in een trainingsituatie daar naar toe geleid worden, je zegt dan: 'we gaan er echt op letten'. Dan nog... [pauze] ze maken er echt een soep van.

G: Dan ligt de lens er toch wel op?

W: Ja, dat is het drama net! Ja, ik overdrijf nu, maar... (zie bijlage 9.9, [W: 100-115])

We vroegen aan de vier trainers om metaforen te gebruiken om het transferproces te verbeelden. Trainer W stelde het transferproces voor als een diagnosestelling bij een dokter [W:r. 110]. Trainer X verbeeldt het transferproces als een pit van een gasvuur. Bij het aansteken ervan verspreidt het vuur zich via verschillende kleine vlammetjes [X:r.66] . Zo ziet hij het proces. Trainster Y zet de deelnemers op het strand van een woelige zee [Y:r.71]. De deelnemers proberen de zee te begrijpen. Tenslotte vecht trainer Z tegen de bierkaai wanneer hij zich uitspreekt over transfer [Z:r.320].

5. Conclusie en discussie

5.1 Onderzoekresultaten

Hier volgt een opsomming van de verschillende resultaten die van belang zijn voor de focus van deze afstudeerscriptie. Eerst staan we stil bij de opmerkelijke resultaten die uit de eerste fase van het onderzoeksdesign komen: de observatiefase. Dan volgen de resultaten uit de tweede fase van het onderzoek, de bevraging van transfer en tot slot reflecteren we op de resultaten die aan bod kwamen naar aanleiding van de laatste onderzoeksfase, een toetsende fase: het interview.

Met het analyse-instrument vergeleken we het transfergehalte van de vredesvormingen naar mate die bedoeld zijn voor onderwijs, het bedrijfsleven of beide. We stellen dan vast dat de transferkenmerken evenwichtig verdeeld zijn. Zowel voor onderwijs als voor het bedrijfsleven besteden de trainingsontwikkelaars aandacht aan het gebruik van transferbevorderende kenmerken in hun design. Door de onderzoekshandeling van het registreren van de 18 kenmerken tijdens het lezen van alle documenten viel op dat enkele didactische werkvormen meteen zorgen voor een vast patroon, een 'batterij' van transferkenmerken. We noteren hier twee interessante werkvormen die de transfergehalte versterken: het intakegesprek en het rollenspel. Dit zijn aanraders voor toekomstige ontwikkelaars van vredestrainingen.

Uit de eerste bevraging met het hier ontwikkelde drieledige meetinstrument dat getest werd bij 381 respondenten, blijven een paar opvallende vaststellingen hangen. In deze tweede onderzoeksfase constateren we dat de trainingen in conflicthantering positief worden geëvalueerd door de deelnemers. Met betrekking tot de evaluatie, die op alle transferkenmerken uit het analyse-instrument goed scoren, stellen we vast dat de trainingen bij de deelnemers alvast aanzetten tot de intentie om gedrag te stellen dat de kennis en de vaardigheden die geleerd werden met betrekking tot conflicthantering zullen toegepast worden in de praktijk. 78% van de deelnemers aan de training geven aan dat de training op weg zette om sommige zaken met betrekking tot conflicthantering in de toekomst anders aan te pakken. Een jammerlijke vaststelling is dat ruim de helft (52,4%) van de respondenten vond dat de deelname aan de training een hoge taakbelasting tot gevolg heeft: het normale werk blijft liggen en het leidt tot onmogelijke vervangingen.

Verder stellen we met het meetinstrument vast, dat met betrekking tot de beoogde resultaten de deelnemers aan vormingen over conflicthantering vooraf aangeven dat ze belang hechten aan het feit dat van hen actie mag verwacht worden om conflictbemiddeling in te oefenen tijdens de training. 70% van de toekomstige deelnemers aan een werkwinkel over conflicthantering is het daarmee eens tot helemaal eens. Hiermee kan de trainer rekening houden als men een constructieve leeromgeving wil ontwikkelen om vrede te trainen en toe te passen. Bovendien stelden we vast dat 70% er toch vanuit gaat dat tijdens de werkwinkel over conflicthantering de deelnemers zullen worden aangemoedigd om conflicten zowel binnen als buiten de school of de werkplek aan te pakken. Dus tijdens een training in conflicthantering zijn voorbeelden van buiten de werkomgeving welkom en resultaatsgericht, dus relevant.

Verder onthouden we uit de bevraging via het meetinstrument dat wanneer diezelfde deelnemers gevraagd worden om achteraf de beoogde doelstellingen met betrekking tot educatie in conflicthantering te beoordelen, 67% van de deelnemers het eens is dat de training ook effectief over het verminderen van gebruik van geweld, om zo een veilige leeromgeving te creëren, ging. Vooraf stelde slechts 49% dit als een te verwachte doelstelling. Ze krijgen dus meer dan verwacht. We stellen ook vast dat de deelnemers verdeeld zijn over de doelstelling of een leidinggevende of een leraar nu minder tijd moet besteden aan discipline maatregelen na het volgen van een training in conflicthantering. We denken dat hier bij de ontwikkeling van de training nog meer op ingezet kan worden zodat deze doelstelling ook beter aangevoeld wordt door de deelnemers. Bovendien is het jammer vast te stellen dat deelnemers op hun honger blijven zitten wanneer ze verwachten dat de training conflicten zowel binnen als buiten de school of werkplek aanpakt. Blijkbaar is er een sterke individuele focus. We stelden het al eerder, voorbeelden over conflicthantering uit de bredere samenleving zijn welkom.

Met betrekking tot het detecteren van het transfergehalte kunnen we voor de volgende transferkenmerken enkele relevante besluiten formuleren. Vooreerst stellen we vast met betrekking tot de motivatie van transfereren dat meer dan de helft van de deelnemers (60%) wil wat geleerd werd tijdens de training graag toepassen in de omgeving. Een gelijkaardig aantal respondenten (57%) is zeker van plan om dat te doen, als dat nog niet gebeurd is. Met betrekking tot het transferklimaat kunnen we stellen dat de respondenten vinden dat de collega's eerder nihil staan ten opzichte van de veranderingen naar aanleiding van wat de deelnemers leerde tijdens de training. Dat nihilisme kan men doortrekken met betrekking tot erkenning en beloning. 57% blijft hiervoor besluiteloos in de tussencategorie. Zo is dit ook vast te stellen met betrekking tot het op prijs stellen van wat de deelnemer leerde (55%) en met betrekking tot waardering (57%). Deelnemers hebben graag meer steun om de kennis en vaardigheden toe te passen en die steun verwachten ze van de collega's, de leidinggevende of de leraar of de school- of werkomgeving. 59,5% van de participanten aan een training in conflicthantering geven aan dat de trainer ervoor zorgde dat kennis gezamenlijk werd opgebouwd zodat er niet zo maar 'gekopieerd' wordt wat gezegd werd. Bovendien zijn er positieve vaststellingen met betrekking tot de werkelijkheidsgetrouwe opdrachten (67%), de aanmoediging om te reflecteren (62%), het ter beschikking stellen van kennis (55%) en het aanmoedigen om samen beschikbare kennis te delen en zo tot nieuwe kennisconstructie te komen (59,5%). Vervolgens stelden we vast dat het transferdesign een sterke aandacht kreeg bij de deelnemers aan training over conflicthantering. Zeker 64% van de deelnemers ziet educatie over conflicthantering als leren op een actieve wijze en op basis van de ervaringen van de deelnemer. Tenslotte zijn deelnemers bereid om een strategie toe

te passen om wat ze geleerd hebben tijdens een training ook om te zetten in de praktijk. Toch is enige nuance op zijn plaats. 14% van de participanten aan de vredesvorming is het helemaal oneens of oneens dat de trainer rekening houdt met het gedrag van de deelnemers.

Wat het meetinstrument betreft hebben we een sterke betrouwbaarheid vastgesteld van de grote totale schaal 'transfergehalte', waar het in dit onderzoek om te doen is. Met slechts 34 items in plaats van 59 meten we bij deelnemers op een sterke betrouwbare wijze het transfergehalte van een training ($\alpha=.81$). Uit de eerder besproken analyses kunnen we besluiten dat de evaluatie en de transfer van trainingen in conflicthantering op een voldoende valide en betrouwbare manier in beeld kan worden gebracht met behulp van de ontwikkelde vragenlijsten: 11 items voor het verwachte transferresultaat, 15 items voor de evaluatie onmiddellijk na de training, 34 items om het transfergehalte te meten en tenslotte 12 vragen om het echte transferresultaat te vatten. Dat brengt het totaal op 72 items. Dit is een reductie van 54 vragen die we op drie tijdstippen verdeeld aan de deelnemers van trainingen aanbieden om het transfergehalte te meten.

Het was verbazend te ontdekken dat het kenmerk transferdesign telkens als beste verklarende factor werd vooropgesteld na een stapsgewijze regressieanalyse. 33% van de totale variantie in het resultaat van conflicthantering wordt verklaard door de variabele transferdesign. Dat is een sterke vaststelling. Door de opdeling van verschillende transferconcepten konden we opmerken dat de individuele prestatie van de deelnemer zelf voor 17% bepaald wordt door motivatie om te transfereren. Wanneer we dieper ingaan op de onafhankelijke variabele motivatie om te transfereren merken we dat het ABC-gedeelte dat verwijst naar de zelfdeterminatie theorie (15% van de variantie) eerder de individuele prestatie verklaart en het generieke gedeelte dat de algemene elementen van transfermotivatie omvat (16% van de variantie) dan weer rechtstreeks belangrijk is voor het verklaren van het transferresultaat. De moeite om gedifferentieerd te werk te gaan met de verschillende transferkenmerken wordt hier beloond. We tonen aan dat het invullen van het concept motivatie bepalend kan zijn naar mate we rechtstreeks het eindresultaat dan wel eerst het gedrag wensen aan te sturen om een significante transfer te bewerkstelligen.

Meteen bouwen we de zelfde redenering op met het concept transferklimaat. Het transferresultaat wordt voor 23% van de variantie verklaard door transferklimaat vanuit een trainersperspectief en gedrag wordt voor 20% verklaard door de generiek kenmerken van transferklimaat. Een trainer kan bij de ontwikkeling van de trainingsopdracht rekening houden met de verschillende effecten. Motivatiekenmerken uit de zelfdeterminatie theorie en

generiek elementen van het kenmerk transferklimaat bepalen eerder individueel gedrag, terwijl de generieke motivatietransfer en het transferklimaat vanuit een trainersfocus eerder rechtsreeks het transferresultaat aansturen.

Uit de resultaten van de derde onderzoekshandeling valt op dat trainers heel goed de transferkenmerken kunnen aanduiden zonder dat ze daarvoor ingewijd zijn in het vakjargon van het transferonderzoek. Het is volgens mij een misvatting dat trainers oordelen dat de transfer niet bij de trainer zelf ligt (zie bijlage 9.9, [Z: r. 368]). Wanneer trainers bewust worden van het vredeseducatieve transfermodel kunnen ze hun trainingen in conflicthantering en de vrede in de samenleving bevorderen. Een trainer omschrijft dit mooi met het citaat van Marshal Rosenberg: *When we understand the needs that motivate the others and ourselves, we have no enemies anymore.* (zie bijlage 9.9, [W:r. 161]). Ik ben ervan overtuigd dat deelnemers werkelijk het geleerde van de training willen toepassen in hun omgeving. De trainer kan daar bij helpen door rekening te houden bij de ontwikkeling van het vormingsinitiatief. Zo kan de terugkerende teleurstelling omgebogen worden in een enthousiast

5.2 Kritische reflecties

Per onderzoekshandeling geven we enkele kritische reflecties over deze scriptie. We formuleren deze kritiek met de bedoeling om met de conclusies steeds genuanceerd om te gaan. Vooreerst is het analyse-instrument een momentopname van verschillende vormingsinitiatieven en is het van belang om rekening te houden met een herhalend karakter van deze screening om zo standvastige uitspraken te formuleren met betrekking tot de toepassing van vredeseducatie. Een prijs-kwaliteitonderzoek van trainingen in conflicthantering zou voor beslissers nog interessanter lijken, maar daar werd in dit analyse-instrument geen uitspraak over gedaan.

Vervolgens werd een meetinstrument ontwikkeld dat naar statistische normen een te kleine steekproef was. Gezien het mogelijk is om met gezamenlijke inspanning en moderne technologie meer deelnemers met de 72 items te bevragen kan de steekproef aanzienlijk verhoogd worden met de bedoeling representatieve uitspraken te formuleren voor de Vlaamse populatie. Ook resultaten van andere onderzoekers kunnen dan beter vergeleken worden. Een bijkomende vaststelling met betrekking tot ander onderzoek is dat andere onderzoekers transferresultaten voor 58% van de variantie verklaard hebben met kenmerken van motivatie om te transfereren. In deze afstudeerscriptie werd slechts 20% van de

variantie verklaard maar we noteren dan weer een groter effect ($\beta = .40 > .34$). De tabel 4.3.1b geeft hiervan een duidelijker beeld. Een belangrijk verschil tussen beide onderzoeken is onder meer dat Nijman (2010) 68 respondenten heeft en in dit onderzoek slechts 42 respondenten betrokken waren.

Ten slotte zal de bevraging in de toekomst ook beter rekening moeten houden met de registratie van de respondenten. Zeker wat de gegevens waar de respondenten wonen, werken, de vorming volgen of naar school gaan moet onderscheiden worden. Nu zijn deze categorieën bij elkaar geplaatst. Het geografische aspect van waar de vormingen doorgaan kan ook een belangrijke indicator zijn om vredesgemeenten al dan niet verder te stimuleren (Bruyninckx et al., 2009). Gezien de beperktheid in tijd werd dit soort kansen niet besproken tijdens de interviews met de experts. Hun visie daarover is waardevol maar kwam niet aanbod.

5.3 Voorstellen voor verder onderzoek

Hier volgen samengevat enkele voorstellen voor verder onderzoek. De eerste reeks van mogelijke voorstellen halen we uit de uitgebreide literatuurstudie. Een tweede reeks van ideeën volgen rechtstreeks uit de ontwikkeling van het meetinstrument en de regressieanalyses en tenslotte putten we uit de combinatie van het analyse-instrument en de interviews met de 4 experts enkele bruikbare pistes voor verder onderzoek.

Het werk is niet gedaan. Vredeswerk is trouwens nooit af. Wellicht kan deze focus van het transferonderzoek met betrekking op trainingen in conflicthantering een verbreding kennen. In het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten van Amerika, maar ook in Europa op Franstalig en Duitstalig gebied of binnen het netwerk PEN (Peace Education Network) of het netwerk van Pax Christi Peace Education kan dit transferonderzoek uitbreiden. Maar er is ook verdieping nodig. Naast de educaties van conflicthantering zijn er nog vier andere domeinen van vredeseducatie die in kaart gebracht kunnen worden in Vlaanderen: internationale educatie, mensenrechteneducatie, ontwikkelingseducatie en milieueducatie. Het analyse instrument kan een goed kader geven om dezelfde analyse wat transfer betreft door te zetten in andere domeinen.

Vanuit de ontwikkeling van het meetinstrument merken we de tweeledigheid op wanneer we het transferklimaat vanuit trainersperspectief onderzoeken. Vraag 60 verwijst naar een nieuw construct waarbij men een onderscheid maakt tussen de trainer die enerzijds

stimuleert door 'zelfredzaamheid te promoten' en anderzijds de klemtoon legt op transfer door de 'samenwerking te promoten'. Dit mag verder onderzocht worden naar belang voor de transfer van educatie in conflicthantering of andere vredeseducaties. Bovendien konden we uit de STEPWISE regressieanalyses vaststellen dat enkel transferkenmerken een belangrijk gewicht in het vredeseducatief model hebben. Dit vraagt voor meer onderzoek en diepgaandere onderzoekshandelingen om binnen de concepten van het transferdesign en het transferklimaat met een trainersfocus en transfermotivatie verfijnd te speuren naar de effecten van welke vorming in welk design er toe doet en waarin ze verschilt bij de transfer outcome, het resultaat na een training in conflicthantering. De complexe handelingen in dit onderzoek en de sequentiële opvolging van de vragenlijsten zorgen ervoor dat de steekproefgrootte van $n=381$ naar $n=45$ geminderd is. Een grotere steekproef dringt zich op om de bevindingen staande te houden of te verbeteren.

Op basis van de bevindingen uit het analyse-instrument en de rijke ideeën van de 4 experts is het de moeite waard om nog dieper te graven in de verzameling documenten. Verder onderzoek is aan te raden naar de specifieke werkvormen en modellen die gehanteerd worden tijdens de trainingen. De éne trainer gebruikt een klein aantal modellen en werkt die heel sterk uit, terwijl de andere toespitst op een veelheid van conflicthantering- en trainingsmodellen en biedt ze aan bij wijze van een menukaart in het restaurant. We noteerden de volgende werkvormen en modellen die we tijdens deze onderzoekshandelingen tegenkwamen: Gordon-training (opleidingsinstituut), FRIT-aanpak en SMAL!-techniek (trainingscentrum), Structogram (consult & trainingsbedrijf), erkende Mediation trainer (trainingsinstituut), het prisma van de communicatie (opleidingscentrum), het Thomas Killman conflictmodel (Ondernemersorganisatie), het model met de 5 pijlers van P. Lencioni (een zelfstandige trainer), Gentle teaching (zorgvoorziening) en het model Glasl (sociaal culturele organisatie). Deze verschillende modellen verdienen een apart onderzoek naar hun transfergehalte. Een wetenschappelijke databank met alle conflicthanteringmodellen is wenselijk.

Uit de interviews bleek dat nieuwe concepten een plaats kunnen krijgen in het padmodel van het vredeseducatief transfermodel. Speelsheid en doorzettingsvermogen, met kennis van zaken spreken en succeservaringen bewerkstelligen tijdens de training in conflicthantering zijn daarvoor richtinggevend. Vanuit de studie van persoonlijkheidskenmerken is verder onderzoek zinvol met betrekking tot empathiseren als kritische succesfactor voor transfer (Baron-Cohen, 2011).

6. Tot slot

Hier eindigt dan de afstudeerscriptie, althans wat de papieren versie betreft. Graag geef ik bij het einde van dit werk drie praktische slotbeschouwingen aan de lezer mee. De eerste handelt over de bruikbaarheid van het analyse-instrument om vormingsinitiatieven te screenen. Vervolgens zet ik de mogelijke toekomstperspectieven van het meetinstrument op een rijtje en tot slot formuleer ik het belang van feedback over transfer aan trainers en vormingsorganisaties.

De informatie in het analyse-instrument is heel rijk wat de aanbieders van trainingen in conflicthantering betreft. Naast de bekende (vaak dure) opleidingsinstituten en trainingscentra met coaching en consult mogelijkheden zijn er heel sterke sociaal culturele organisaties in het domein van de educatie in conflicthantering actief. Binnen die groep van sociaal culturele organisaties bevinden zich in hoofdzaak de vormingsinstellingen. Maar ook de bewegingen, verenigingen en syndicale vormingsinstellingen geven hun aanbod prijs. De oefening om tweede en derde aanbieders te noteren geeft ook een mooi beeld van het samenwerkingsverband die overheidsinstanties, organisaties en belangengroepen smeden om educatie in conflicthantering te kunnen aanbieden. Het verdient aandacht om dit verder in kaart te brengen en beter te groeperen in een portaal van een instantie die er baat bij heeft dat gegadigden de juiste vredesvorming vinden.

De bruikbaarheid van het meetinstrument om transferkenmerken van trainingen in conflicthantering te bevragen moet nu nog bewezen worden. Alles is voorbereid om een grotere steekproef aan te spreken. Het ultieme doen om het meetinstrument te hanteren om er scherpe analyses uit te halen is een steekproef samen te stellen die voldoet aan de representatie van de Vlaamse bevolking. Onderzoek naar het vredesconcept in Vlaanderen toont aan dat met 1007 respondenten uitspraken gemaakt werden die je naar de populatie kan doorschuiven. Misschien kan met dit meetinstrument een gelijkaardig, grootschalig vredesonderzoek plaatsvinden. In dat opzicht is deze afstudeerscriptie slechts een pre-test voorafgaand aan het grote vredesonderzoek.

De interviews met de vier experts waren heel leerrijk op het vlak van verdieping van deze materie. Het valt me op dat in de toekomst meer toegespitst kan worden op de didactische middelen. Welke didactische middelen, werkvormen, combinaties ... werken zodat meer deelnemers de geleerde vaardigheden toepassen? Speelt de duur van een project een rol? De grootte van de trainingsgroep? Welke innovaties kunnen we verwachten en hebben we beslist nodig? Hoe kunnen trainers zich nog meer bekwamen in educatie in

conflicthantering? Daarbij kunnen de kenmerken uit dit werk maar ook die van andere onderzoekers op elkaar afgestemd of vergeleken worden. Alleen zo kunnen we een beter en gevat zicht op de complexe transferproblematiek kunnen krijgen. Ik hoop dat het onderzoek in deze afstudeerscriptie daartoe een relevante bijdrage was. Belangrijk is de volgende slotzin. Die zin omvat volgens mij de hele scriptie in rake woorden.

The best way to predict the future, is to design it.

Jacobson M.J. & Reimann P. (2010)

7. Referenties

- Aguinis, H. & Kraigers, K. (2009). *Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and society*. Annual Review Psychology, DOI: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163505, San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Baron-Cohen, S. (2003). *M/V:Het verschil: waarom mannen en vrouwen verschillende denken, voelen en doen*. Utrecht: Kosmos.
- Baron-Cohen, S. (2011). *Zero Degrees of Empathy: a new theory of human cruelty*. New York: Allen Lane.
- Blanchard, N. & Thacker, W. (2010). *Effective Training. Systems, Strategies, and Practices*. Vierde editie. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Boulding, E. (2000). *Cultures of Peace: The hidden side of history*. Syracuse, New York: University Press.
- Bowers, C.A. (2001). *Educating for eco-justice and community*. Athens, GA: The University of Georgia Press.
- Bruyninckx, S. & De Weerd, G. (2009). *Breng de vrede in jouw gemeente*. Antwerpen: Pax Christi Vlaanderen.
- Castricky, G. & Duquet, N. (2010) *Over positieve en negatieve vrede. Vredesopvoeding voor basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen: conceptuele afbakening en analyse van het aanbod*. Brussel: Vlaams Vredesinstituut.
- Coertjens, L., De Maeyer, S. , & Donche, V., (2009). *Principale componentenanalyse*. Open leerpakket. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Coopman, B., Coopman, M., De Lee, L., De Volder, I. & Gijbels, D. (2009). *Effectmeting van opleidingen. Een model ter oriëntatie in de veelheid van modellen en instrumenten*. Uit Opleiding & Ontwikkeling, jan-febr, Amsterdam: O&O
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research, planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson: Merrill Prentice Hall.
- De Corte, E. (2003). *Transfer as the Productive Use of Acquired Knowledge, Skills and Motivations*. Uit Current Directions in Psychological Science, vol.12, nummer 4, augustus, p. 142-146. Oxford: Blackwell Publishing Inc.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). *Grasping the dynamic complexity of team learning. An integrative systemic model for effective team learning*. Educational Research Review, 5, 111-133.

- De Lee, L. & De Volder, I. (2009). *Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs*. Universiteit Antwerpen, Opleidings- en Onderwijswetenschappen, Antwerpen.
- De Leeuw, E., Hox, J. & Dillman, D. (2008). *International Handbook of Survey Methodology*. Londen: Routledge Academic
- De Maeyer, S. & Rymenans, R. (2004). *Onderzoek naar kenmerken van effectieve scholen*. Gent: Academia Press.
- De Maeyer, S., Kavadias, D. & Stouthuysen (2009) *Over kleine en grote vrede. Vredesopvoeding in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen* Brussel: Vlaams Vredesinstituut.
- Depuydt, A. & Deklerck, J. (2005). *'Re-ligare' als antwoord op 'de-linquentie'. Een aanzet tot een ethische, contextuele en ecologische criminologie*. Proefschrift ingediend tot het behalen van de graad van doctor in de criminologische wetenschappen. Leuven: K.U.Leuven
- De Weerd, G (1994) *Kom vanavond met verhalen: didactische handleiding opdrachten voor tijdens de les Nederlands*. Onder red. van Leysen A. in een Europees Comenius-project. Mechelen: Jeugd & Vrede.
- De Weerd, G.(1995) *Rapportage over kwaliteitsindicatoren over vrede*. In: Kwaliteitsindicatoren voor Mondiale Vorming onder red. De Wulf, B. Brussel: VLOR
- De Weerd, G. (1999) *Geweld in de media*. In: Pax Christi Vlaanderen *Eerste Hulp bij Geweld: Handboek voor leerkrachten en begeleiders bij het leren omgaan met geweld bij kinderen en jongeren*. Leuven: Davidsfonds. p. 167-183.
- De Weerd, G., Huvaere, K. & Verbiest, K. (2005). *We lossen het zelf wel op*. Werkkrant voor peer mediation. Antwerpen: Pax Christi Vlaanderen.
- De Weerd, G., (2007) *Geweld in de media: beeldopvoeding*. In: Game over! Onder red. van Pleysier S., KULAK-uitgave. Kortrijk: IPSOC
- De Weerd, G. (2009) *Geweld slaat nergens op!* Themanummer: Geweld op school. Tijdschrift Impuls: Antwerpen.
- De Weerd, G. (2009) *Begeleidingsbrochure voor leerkrachten bij het jeugdboek en de toneelvoorstelling 'Getreinde Wanhoop'. Vredesopvoeding*. Antwerpen: Pax Christi Vlaanderen.
- De Weerd, G. (2009) *(Vrijwillige) legerdienst*. december - De Gids op maatschappelijk gebied. Schaarbeek: ACW
- De Weerd, G. (2010) *Het leger wordt leger*. Averbode: Blikopener
- De Weerd, G., Lips, F. & Van der Woude, A. (2010). *Conflictbeheersing op school. Conferentieverlag op het einde van een EU-project Peers of Romeo & Julia*.

- Noordwijk: Landelijks Stichting tegen Zinloos Geweld, Amsterdam: U-pact & Antwerpen: Pax Christi Vlaanderen.
- De Weerd, G. Lips, T., Tönis I. & Van der Woude, A. (2010) *Peers of Romeo & Julia in de klas*. VONK dec. Nr. 2, jg.40. Antwerpen: Vereniging Onderwijs Nederlands.
- De Weerd, G. (2011) *Zin om vrede te leren. Pesten op school, op de werkvloer of omgaan met geweld: hoe kunnen we conflicthantering trainen?* Koerier-dossier nr. 1. Antwerpen: Pax Christi Vlaanderen.
- Donche, V., (2009). *Wetenschappelijke reflecties bij onderwijs- en opleidingsvraagstukken*. Open leerpakket. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Duquet, N., Glorieux I., Laurijssen I. & Van Dorsselaer Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant.
- Field, A. (2005). *Research Methods II: Factor Analysis on SPSS*. Londen: Kings' College
- Fowler, F. & Cosenza, C. (2008). *Writing Effective Questions*. In de Leeuw, E.D., Hox, J.J. en Dillman, D.A., *International Handbook of Survey Methodology*. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gegenfurtner, A., Veerlans, K., Festner, D. & Gruber, H. (2009). *Integrative Literature Review: Motivation to Transfer Training*. Human resource development Review. Maastricht: Sage publications
- Goss-Mayr, H. & Hanssens, J. (2010). *Jean Goss. Mystique et militant de la non-violence*. Met inleiding van Adolfo Pérez Esquivel. Namen: Éditions Fidélité.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I. & Vansteenkiste, M. (2010). *Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students*. Publicatie in voorbereiding. Gent: post doctoral research Flemish Research Foundations.
- Harris, I.M. (2004) *Peace Education Theory*. Uit: *Journal of Peace Education*, Vol. 1, No. 1, maart. Milwaukee: Taylor & Francis Ltd.
- Harris, I.M. & De Weerd, G. (2010) *Theorie van Vredeseducatie*. Uit: *Koerier-dossier*, No. 1, januari. Antwerpen: Pax Christi Vlaanderen.
- Holton, E. F. III (1996). *The Flawed Four-level Evaluation Model*. Human Resource Development Quarterly, vol. 7, no. 1, Spring. New York: Jossey-Bass Publishers
- Johnson, D. & Johnson, R. (1991). *Teaching students to be peacemakers*. Edina, MN: Interaction Press.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1996). *Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: review of the research*. Review of Educational research, 66, 459-507.
- Jones, T. & Kmitta, D. (2000). *Does it work: The case for conflict resolution education in our nation's schools*. Washington, DC: CREnet.

- Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- LeBlanc, P. (2002). *Peace Works: A Program Evaluation Model*. Miami: Barry University.
- Loyens, S.M.M. & Gijbels, D. (2008). *Understanding the effects of constructivist learning environments: Introducing a multi-directional approach*. *Instructional Science*, 36, p.351-357.
- Loyens, S.M.M. & Gijbels, D. (2009). *Constructivist learning (environments) and how to avoid another tower of Babel: reply to Renkl*. *Instructional Science*, 37, p.499-502.
- Ministerie van Onderwijs & Vorming (2008). *Startbanenproject Preventie. Het Jo-Jo project. Rechten en plichten van de preventiemedewerker. Efficiënt communiceren*. Brussel: Ministerie van Onderwijs & Vorming.
- Montessori, M. (1946/1974). *Education for a new World*. Thiruvanniyur, India: Kalalshetra Press.
- Orr, D. (1992). *Ecological literacy: Education and transition to a postmodern world*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Pham, T.P.N. (2010). *Facilitating Training Transfer Effects. The case of MBA programs in Vietnam*. Doctoraatproefschrift. Maastricht: University School of Business and Economics.
- Phillips, J.J. (1995). *Return On Investment – Beyond the four levels*. In E.F. Holton III (Ed.), *Academy of HRD 1995 Conference Proceedings*.
- Readon, B. (1997). *Human rights as education for peace*. In Andreopoulos, G.J. & Claude, R.P. (Eds.), *Human rights education for the twenty-first century* (pp.21-34). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Renkl, A. (2009). *Why constructivists should not talk about constructivist learning environments*. A commentary on Loyens and Gijbels (2008). *Instructional Science*, p.495-498
- Salomon, G. & Perkins, D.N. (1990). *Rocky Roads to transfer: rethinking mechanisms of a neglected phenomenon*. *Educational Psychologist*, 24, p. 113-142.
- Simons, P.R.-J. (1990). *Transfervermogen*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de interdisciplinaire onderwijskunde. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Smith, P.L. & Ragan, T.J., (2005) *Instructional Design*. New York: Wiley & Sons, Inc.
- Taylor, K.A., Mesmer-Magnus, J. & Burns, T. M. (2008). *Teaching the art of Negotiation: Improving Students' Negotiating Confidence and Perceptions of Effectiveness*. January/February, p.135-140, *Journal of Education of Business*. Birmingham: Heldref Publications.
- Tripp, S. (1990). *Instructional Systems design by Analogy*. San Diego: EDRS

- UNESCO (1995). *VN-decennium programma: een cultuur van vrede en geweldloosheid voor alle kinderen van de wereld*. New York – Parijs.
- Van den Bossche, P., Segers, M., & Jansen, N., (2010). *Transfer of training: the role of feedback in supportive social networks*. *International Journal of Training and Development* 14:2, p. 81-94. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Vriens, L.J.A. (1988). *Pedagogiek tussen vrees en vrede. Een pedagogische theorie over vredesopvoeding*. Proefschrift. Antwerpen: Internationale Vredesinformatiedienst & Utrecht: Leerstoelen Vredesopbouw Utrecht.

8. Index

A

analyse-instrument, 26

B

Bommpakket, 29
Bonroy (†3/02/2007), 8
burenruzies, 29

C

Chinese crisis, 147
constructivisme
 individueel constructivisme (IC), 21
 sociaal constructivisme (SC), 21
constructivistische leeromgevingen, 19
contextualisme, 21

D

De Post, 8
difficultator, 145

E

effectieve training, 14
evaluatie model, 15
evaluatietaxonomie, 14, 15

F

Fashanu (†02/05/1998), 8

H

Halligan (†7/10/2003), 8
herinneringseducatie, 11

I

identieke elementen, 22
instructie design, 21
interventiebereidheid, 15

J

JoJo-project, 9, 36
joker-functie, 146

L

legislatief theater, 148

M

MBTI-profiel, 142
meetinstrument, 32
motivatie
 ABC van de motivatie, 21

O

onderzoeksdesign
 exploratief onderzoek, 26
 retrospectief design, 18
onderzoekshandelingen, 26
onderzoeksvragen, 23
overtraining, 22

P

peer mediation, 29
personal coaching, 139
persoonlijke kenmerken, 15
prezi-presentatie, 28
procesmodel van trainingen, 13

R

Return of Invest, 15

T

terugvalpreventie, 22
train de trainer, 37
transfer, 9, 10, 16, 17
 backward-reaching, 17
 concurrent transfer, 18
 delayed transfer, 18
 far transfer, 17
 forward-reaching transfer, 17
 hign-road transfer, 22
 hig-road transfer, 18
 low-road transfer, 18, 22
 near transfer, 17, 19
 negatieve transfer, 17
 positieve transfer, 17
 self transfer, 17

transferdesign, 10, 15, 21
transfergehalte, 9
transferklimaat, 15, 19
transfermotivatie, 15, 21
transferstrategie, 22
Transfer bevorderende maatregelen, 18

U

U Move 4 Peace, 37

V

Van Holsbeek (†12/04/2006), 8
Vandenabeele (†30/03/2011), 8
Vodden (†12/12/2007), 8

Vredeseducatie, 11
 educatie in conflicthantering, 12, 13
 internationale educatie, 11
 mensenrechteneducatie, 11
 ontwikkelingseducatie, 12
vredeseducatief transfer model, 23
vredesgemeente, 35

W

Werkattitude, 15

Z

zelfdeterminatietheorie, 21

9.2 Analyse-instrument om vormingsinitiatieven te screenen op transferkenmerken

projectnaam	Aanbieder 1	Aanbieder 2	Aanbieder 3	projectomschrijving
Voordrachten	De Vuurbloem			Op een korte, gebalde manier verwerft u inzicht in een aantal basismechanismen van geweldloosheid. Naast enkele theoretische inzichten komen een aantal voorbeelden aan bod die de toehoorders kunnen inspireren om deze inzichten toe te passen.
Klaas en de 3 pestkoppen	Jeugd & Vrede			Stripalbum over pestgedrag, met bijhorende werkbrochure en toelichting.
Naar een cultuur van vrede en geweldloosheid	Jeugd & Vrede			Wereldwijd werd het "Manifest 2000" verspreid om het eerste decennium uit te roepen tot het "decennium voor een cultuur van vrede en geweldloosheid"; een manifest dat mensen oproep om alle leven te eerbiedigen, geweld te verwerpen, met anderen te delen, te luisteren om te begrijpen, evenwicht nastreven op onze planeet, solidariteit te herontdekken. Met deze tentoonstelling wordt een nieuwe aanzet gegeven om de inhoud dit manifest uit te diepen.
Pesten voorkomen kun je leren	Jeugd & Vrede			De tentoonstelling <i>Pesten voorkomen - kan je leren!</i> is superinteractief opgevat en neemt de kinderen mee op ontdekkingsstocht naar de geheime plekjes van de dieren van de axenroos. Via spelmethodieken, puzzels en teksten onderzoeken de kinderen hoe zijzelf reageren in gegeven situaties. Bovendien leggen zij de link met pestgedrag.
Kraskras Doe-tentoonstelling	Leefsleutels			Aan de hand van 4 leuke activiteiten kan je met je klasgroep aan 'vertrouwen' werken: vertrouwen in jezelf, in de ander en in de groep.
Leefsleutels volledige catalogus secundair onderwijs	Leefsleutels			Zeer uitgebreide catalogus rond welbevinden en conflicthantering
JoJo Vorming rond conflicthantering <i>Halt aan agressie</i>	Pax Christi Vlaanderen	De vuurbloem	Jeugd & Vrede	<i>Jongeren aan jongeren</i> is een programma van de Vlaamse Gemeenschap departement Onderwijs & Vorming waarbij jongeren zonder diploma SO ingezet worden tot hun 26 jaar en voor max 3 jaar in scholen en gemeenten als schoolspotter of lijn spotter werkervaring op te doen. Deze training in conflicthantering vond plaats in verschillende Vlaamse provinciehoofdplaatsen.
Peers of Romeo and Julia	Pax Christi Vlaanderen	U-Pact (voorheen Euro's voor Vrede)		Een projectweek over conflicthantering met een aansluitend traject over bemiddeling door en voor leerlingen. In de projectweek krijgen leerlingen via verschillende werkvormen inzicht in conflicthantering. Op laatste dag presenteren de leerlingen hun verworven kennis en vaardigheden die hebben ingeoefend.
Trop is te veel	School Zonder Racisme			"Trop is te veel" is een interactief project (tweetalig) dat vooroordelen tussen de taalgemeenschappen wil wegwerken. Deze workshop brengt in het kader van uitwisselingsprojecten Vlamingen en Franstalige Belgen samen om op een speelse manier te discussiëren op zoek te gaan naar samenwerkingsverbanden.
Opvoedingsondersteuning aan ouders met een handicap	De Bricke	Universiteit Antwerpen prof Dirk Deboutte	Triple P Matt Sanders	<i>Triple P</i> staat voor <i>Positive Parenting Program</i> , een programma met effecten op drie niveaus: minder gedragsproblemen bij kinderen, minder angst bij de ouders en een beter emotioneel welbevinden.
De spelregels van het hulpverlenend gesprek	Jaklin Laporte	Pax Christi Vlaanderen		<i>De spelregels van het hulpverlenend gesprek</i> is een trainingmodule die bestaat uit drie delen en wordt gegeven door ervaringsdeskundige en leraar Jaklin Laporte, de 'pestjuf'.
Unplugged: lesmateriaal en trainingen	De Sleutel			open trainingen van twee dagen waarbij leraren en begeleiders leren om met het pakket <i>Unplugged</i> te werken.
Conflicthantering methodiek	Outwardbound			<i>Outward Bound</i> helpt deelnemers vanuit hun ervaring met van conflicten om te gaan en ze beter aan te pakken (hanteren), om zo het disfunctionele van conflicten te verkleinen en vooral positieve kanten te vergroten.
Jongeren in de hoofdrol via theater: omgaan met conflicten	U Move 4 Peace	Pax Christi Vlaanderen Olivier Forges		Olivier Forges biedt een training aan die gebaseerd is op theatertechnieken van Augusto Boal en de principes van <i>The Theater of the Oppressed</i> . Via deze technieken leren jongeren (adolescenten) omgaan met conflicten.
Trainingen 1. Omgaan met conflicten 2. Geweldloze communicatie	Blabla			Trainingen over de basisinzichten van het geweldloze gedachtegoed volgens Pat Patfoort en Marshal Rosenberg Geweldloze Communicatie door middel van trainingen en voordrachten

9.2 Analyse-instrument om vormingsinitiatieven te screenen op transferkenmerken (deel 2/9)

projectnaam	Aanbieder 1	Aanbieder 2	Aanbieder 3	projectomschrijving
Energizer 11 (uitgewerkte ijsbrekers)	Bond Zonder Naam / Living Values			Handleiding voor oefeningen om o.a. samenwerking en verbondenheid tussen leerlingen te bevorderen
Vision Board	Bond Zonder Naam / Living Values			Handleiding voor het maken van een <i>Vision Board</i> (d.i. een soort plakbord met knipsel over bepaalde waarde)
Waardeonderzoek vroeger en nu	Bond Zonder Naam / Living Values			Handleiding voor een spel rond waarden
Weerbaarheid stellingenspel Weerbaarheid voor jongeren	Bond Zonder Naam / Living Values			Didactisch materiaal voor een project ter bevordering van de basiswaarden voor de hele school bij aanvang van het schooljaar en een handleiding voor een stellingenspel waarbij de link wordt gelegd tussen weerbaarheid en pesten
Messengers of Peace	Jeugd & Vrede	Vredescentrum van de Provincie en de Stad Antwerpen		Tien aparte affiches over tien aparte manieren om vrede waar te maken. Elke affiche staat op kleurrijke wijze stil bij enkele vredesbrengers.
Leefsleutels in actie	Leefsleutels			Dit programma voor leerlingen van 15 tot 18 jaar streeft ernaar dat jongeren de basisvaardigheden uit de eerste graad verder inoefenen en toepassen in projecten, stages, schoolreizen, geïntegreerde werkperiodes en geïntegreerde proeven. In de 'Vaardighedengids' vinden leerkrachten en begeleiders van jeugdgroepen een waaier aan activiteiten om met jongeren van de tweede en derde graad te werken aan sociale en persoonlijke vaardigheden. Het boek <i>Projecten</i> biedt een gedetailleerd stappenplan voor leerkrachten en begeleiders die met hun leerlingen een project willen opzetten.
Bomm pakket	Pax Christi Vlaanderen			<i>BOMM</i> - voor de vrienden, officieel <i>Bewust Omgaan Met Media</i> - is een lespakket dat jongeren uitnodigt media kritischer te leren gebruiken en benaderen. Aan de hand van 5 werkvormen worden verschillende mediastijlen, de gevolgen van geweld in media, mediafenomenen en de invloed van media op de omgeving van de jongere besproken. <i>BOMM</i> zet de jongeren creatief aan het werk en nodigt hen uit tot stevige discussies.
Werkwinkel Conflicthantering	Pax Christi Vlaanderen			Scholen zijn vaak op zoek in verschillende klassen naar oplossingen voor het beheersen van conflicten. Waar komen die conflicten vandaan? Hoe komt het dat agressie ontstaat? Wanneer spreken we van geweld? Wat kunnen we eraan doen om geweld in te dijken en met conflicten om te gaan? Deze training geeft aan leerlingen van de derde graad enkele handvaten op een interactieve wijze met rollenspelen en reflecties vertrekkende vanuit de ervaringen en kennis van de deelnemers.
We lossen het zelf wel op!	Pax Christi Vlaanderen			Met deze leerlingenkrant leren jongeren hoe zij zelf kunnen bemiddelen bij conflicten van medeleerlingen. Er is een handleiding voor de leerkracht bij de krant <i>We lossen het zelf wel op!</i> om aan de slag te gaan rond peer mediation, dit is leerlingenbemiddeling in de secundaire school.
Geweldloze communicatie	Onderstroom	Corry Laura Van Bladel		Theorie wordt interactief en ervaringsgericht opgebouwd op basis van voorbeelden en casussen van trainer en deelnemers. Meer dan enkel inzicht geven in bepaalde denkkaders en visies, gaan we vooral aan den lijve ervaren wat <i>Geweldloos communiceren</i> voor onszelf en anderen kan betekenen. Allerlei werkvormen zullen ons helpen om theorie in de praktijk om te zetten. Tijdens deze 3 dagen mag je verwachten dat je inzicht krijgt in de meest essentiële elementen van <i>Geweldloze Communicatie</i> en intensief kan oefenen in de vaardigheden die hiervoor nodig zijn.
Werken met jongens	Onderstroom	Norman Richard		Jongens en jonge mannen komen vaak negatief in beeld. Te vaak worden zij beschreven als lastposten. Jongens worden niet echt gekend, daardoor niet begrepen en gerespecteerd en krijgen daarom niet de begeleiding die zij nodig hebben. Met gevolg dat jongens afhaken of met storend gedrag zich proberen te laten gelden. Wetenschappelijk onderzoek maakt steeds duidelijker dat jongens en meisjes verschillen.
Outputgericht team in een outputgerichte organisatie	CO ³			Zelfstandige trainster Heidi Verlinden werk op eigen houtje rond begeleiding van teams en het dynamisch maken en op sporen zetten van een team in een organisatie.

9.2 Analyse-instrument om vormingsinitiatieven te screenen op transferkenmerken (deel 3/9)

projectnaam	Aanbieder 1	Aanbieder 2	Aanbieder 3	projectomschrijving
Een vernieuwende school in het hart van de stad	CO ³			Zelfstandige trainster Heidi Verlinden werk op eigen houtje rond begeleiding van een directieteam en het op punt zetten van de communicatie binnen een school, n.a.v. een negatief inspectieverslag.
Conflicthantering en Bemiddeling	Face: From Awareness of Communication to Enhancement	Eekhoutcentrum		In deze training krijgen de deelnemers technieken uit de clownerie aangereikt die helpen om communicatiepatronen flexibeler aan te pakken. Het gaat er niet om een gekke neus op te zetten maar wel de wijsheid van de clown in dagdagelijkse communicatie te gebruiken. Net als in alle trainingen van Face worden speelsheid met inzicht gecombineerd. Wat komt aan bod? (1) De kunst van het opnemen van impulsen, (2) De kracht om boodschappen die agressief zijn letterlijk en figuurlijk 'ruimte' geven en (3). De 'angel' uit conflicten halen door interactie uit te vergroten en zo een relativerende spiegel voorhouden aan jezelf en je gesprekspartners. Als basisregel nemen we <i>Ruler number 6</i> (naar <i>The art of possibility</i> - Ben en Rosamund Zanker)
Conflicthantering (1dag)	Expertacademy	Frederik Imbo		Een praktijkgerichte cursus <i>Conflicthantering</i> met de bedoeling vanuit cases te starten en van daaruit interactief te oefenen..
Opleiding Omgaan met conflicten (Tweedaagse)	A Hermes			Via een doeltreffende methode van bedrijfs-theater biedt <i>A-Hermes</i> een viertal aangekaarte thema's aan: Waarom conflicten aanpakken?, Oorzaken van conflicten, gebruikelijke handelwijze bij conflicten en Hoe beter omgaan met een conflict. Men biedt ook oplossings technieken aan.
Trainingen Omgaan met conflicten	Kerteza			Deze training heeft tot doel het vergroten van de kennis en de vaardigheden in het omgaan en oplossen van conflicten.
Opleiding tot agressiecoach	Impuls			<i>Impuls</i> is een landelijke vormingsinstelling die vormingen aanbiedt rond empowerment via weerbaarheid, diversiteit en leiderschap . Vb. basisvaardigheden in omgaan met agressie: driedaagse vorming om en rond het hanteren van agressief gedrag. (Uit <i>Boekstaven 2010</i> , FOV, 2011)
Conflictmanagement (Tweedaagse)	UpGrading			Hoe staat u tegenover meningsverschillen binnen uw team? Kunnen ze maar best toegedekt worden of gooit u ze zonder meer op tafel waar het hele team bij is? In deze training kijken we welk gedrag conflicten uitlokt en doet escaleren. Tevens geven we tips om conflicten efficiënt te benaderen en oefenen we een gespreksmodel voor conflicthantering. Er wordt ervaringsgericht gewerkt: vragenlijsten, gevalsstudies, demonstratieoefeningen en rollenspelen.
Omgaan met verbale agressie	Expertacademy	Franky Van Hoecke		Een interactieve praktijkgerichte cursus <i>Omgaan met verbale agressie</i> . Men gaat naar huis met direct toepasbare technieken.
Omgaan met conflicten	Vorming Plus Waas en Dender			Wat doe je als je het niet eens bent als vrijwilliger met de professionelen in jouw organisatie? 3 donderdagavonden helpt Koen Van de Merkt je doorheen deze hamvraag.
Omgaan met conflicten (training)	Gestion			Door middel van interactie, gevalsstudies, concrete situaties van deelnemers en rollenspelen biedt de trainer Erik Van Wiele aan de deelnemers een vorming <i>Omgaan met conflicten</i> aan.
Omgaan met conflicten	Creative pers			Deze training geeft inzicht in het verloop van het communicatieproces, communicatiestrategieën, het effect van lichaamstaal, het belang van actief luisteren, soorten conflicten en de manier om ze op te lossen.
Conflicthantering	Instituut voor Communicatie			Dit instituut geeft heel wat communicatieopleidingen vanuit gestalt psychologisch achtergrond. De inhoud van deze cursus gaat over conflicthantering door bemiddeling bij conflicten. Het gebeurt in 2 dagdelen van 2 dagen
Educatief materiaal - Aso, kso en tso 3e graad	De Kracht van je Stem			Het materiaal is erop gericht jongeren te helpen om de samenleving beter te begrijpen en hen te stimuleren om verantwoordelijkheid op te nemen. Ideaal bij een bezoek aan het Vlaams Parlement.
Educatief materiaal - Bso 2e, 3e en 4e graad	De Kracht van je Stem			Gelijkaardig materiaal om leerlingen voor te bereiden om verantwoordelijkheid te nemen in en voor de democratie. Elke module legt accenten: M 1 is speelser, M2 sterkt zelfwerkzaamheid, M 3 is projectmatig en M 4 volgt een casus.

9.2 Analyse-instrument om vormingsinitiatieven te screenen op transferkenmerken (deel 4/9)

projectnaam	Aanbieder 1	Aanbieder 2	Aanbieder 3	projectomschrijving
Educatief materiaal voor het buitengewoon secundair onderwijs	De Kracht van je Stem			In het lesmateriaal voor de jongeren uit het buitengewoon secundair onderwijs staat ervaringsgericht leren centraal. We bekijken burgerzin vanuit de leefwereld van de jongeren en werken aan zelfvertrouwen, zelfwaardering en participatie.
Educatief materiaal voor het deeltijds beroepsonderwijs	De Kracht van je Stem			In het lesmateriaal voor de jongeren uit het buitengewoon secundair onderwijs staat ervaringsgericht leren centraal. We bekijken burgerzin vanuit de leefwereld van de jongeren en werken aan zelfvertrouwen, zelfwaardering en participatie.
Geweld-ige School	Vredescentrum van de Provincie en de Stad Antwerpen			Het project <i>Geweldige school</i> wil scholen de kans geven en uitdagen om gedurende een aantal schooljaren heel bewust te gaan werken rond conflictbeheersing en geweldpreventie op school. Het project wil scholen aanmoedigen en toerusten om op een geleidelijke manier en professioneel de eigen situatie te analyseren, de nodige beslissingen te nemen en uit te voeren om die situatie onder controle te krijgen en het effect van die uitgevoerde beslissingen op de eigen situatie opnieuw te evalueren en eventueel te corrigeren.
Agressie: ondersteuning, begeleiding en advies	ICOBA			Samen met de projectgroep doorlopen medewerkers van <i>ICOBA</i> het proces. Ze gaan uit van een gedeeld engagement. Ze zijn aanwezig bij een vijftal vergaderingen waarin de projectgroep belangrijke beslissingen neemt. Op vraag bereiden ze vergaderingen mee voor. Ze gebruiken het <i>5 W-model*</i> als kapstok voor beleidsontwikkeling.
Omgaan met conflicten	Vorming Plus Regio Mechelen	UpGrading		Conflicten kunnen leiden tot ernstige ruzie. Dat is voor niemand aangenaam. Nochtans kunnen meningsverschillen ook zinvol zijn. Het is belangrijk constructief om te gaan met meningsverschillen en deze niet te ontkennen of te negeren. Tijdens deze workshop kijken we welk gedrag conflicten uitlokt en doet escaleren. Tevens geven we tips om conflicten efficiënt te benaderen en oefenen we een model voor conflictantering, waardoor je er op een andere manier mee leert omgaan.
Samenwerken: omgaan met conflicten	Vorming Plus De Kempen			We krijgen allemaal wel eens te maken met kritiek, als ontvanger of als gever. En in elke organisatie manifesteren zich wel eens conflicten. Als leidinggevenden komt het er op aan om er adequaat op te reageren. Er zijn verschillende manieren om met kritiek en conflicten om te gaan. We zetten de kenmerken en verschillen op een rijtje. Daarnaast laten we je ontdekken welke stijl(en) u als leidinggevende het best hanteert.
Omgaan met conflicten	VonkenVisie	Katrien Cassiers		Ervaringsgerichte oefeningen met een theoretisch kader dat wordt aangereikt om de vaardigheidstraining <i>Omgaan met conflicten</i> met een groep van min. 8 en max. 28 deelnemers te trainen
Van tegenwerking naar samenwerking	SD WORX	Diane Evers	Sabine Vandingenen	Tijdens deze training van <i>SDWORX</i> leer je hoe conflicten ontstaan, hoe je pro-actief conflictsignalen kan detecteren en hoe je conflicten constructief kan oplossen. Praktijkoefeningen staan tijdens de training centraal.
Aanbod trainingstrajecten: Omgaan met conflicten	Obelisk			<i>Obelisk</i> geeft al 15 jaar trainingen op maat. Binnen het domein management vaardigheden situeert <i>Obelisk</i> de vaardigheid <i>omgaan met conflicten</i>
Grensoverschrijdend gedrag	ASMAvzw			De vzw rond Alain De Preter is interessant voor dit onderzoek. Omgaan met grensoverschrijdend gedrag is een workshop of cursus waar verschillende facetten van grensoverschrijdend gedrag worden besproken. Je krijgt tips om het gedrag beter in te schatten en te vermijden. Zo leert u tijdens simulaties hoe u zich fysiek kan verzetten en u zelf in veiligheid kan brengen.
Waardespel	Bond Zonder Naam / Living Values			Didactisch materiaal voor de werkvorm ter bevordering van verdraagzaamheid en het oplossen van conflicten
Brussel is GEWELDig	Foyer	Vredescentrum van de Provincie en de Stad Antwerpen		Tentoonstelling over verdraagzaamheid, vrijheid en psychisch en fysisch geweld
Niveau R	Jeugd & Vrede	V.O.E.M.		De CD-ROM <i>Niveau R</i> is een test die de speler meer leert over de eigen (in)tolerantie, maar die tegelijkertijd leert dat louter tolerantie niet voldoende is. Respect, dat is het sleutelbegrip dat in deze test naar voor komt. Er zijn 4 niveaus.

9.2 Analyse-instrument om vormingsinitiatieven te screenen op transferkenmerken (deel 5/9)

projectnaam	Aanbieder 1	Aanbieder 2	Aanbieder 3	projectomschrijving
3D Denken! Durven! Doen!	Leefsleutels			3D is een interactief spel voor klasgroepen van het eerste tot en met het laatste jaar van het secundair onderwijs rond: welbevinden – ruzie & agressie – middelengebruik – gezondheid – seksualiteit – multimedia.
Leefsleutels voor jongeren: thema's	Leefsleutels			Een aanvulling bij <i>Leefsleutels voor Jongeren</i> – tweede en derde jaar 4 thema's: kennismaking en groepsvorming; weerbaarheid; vriendschap; omgaan met verschillen
Omgaan met conflicten in teams die werken met moeilijke cliënten	VOCA Training & Consult	Centrum Christelijk Vormingswerk	Caritas Vlaanderen	VOCA Training & Consult heeft een aantal werkprincipes (zie catalogus p. 22-23) waarbij blijkt dat de vormen intensief, interactief en op ervaring gebaseerd zijn, gemaximaliseerd worden op vlak van betrokkenheid en theoretische omkadering. Het doel is dat de medewerker het geleerde zelfstandig verder zet. VOCA zoekt dus naar maximaal rendement voor de klant. VOCA licht ook de evolutie van het denken over vorming van een losstaande vorming naar organisatie begeleidingstraject toe. VOCA omschrijft haar wijze van werkplekleren (zie catalogus p. 24)
Peer mediation: van conflict tot kans	Art deCo	Groepscentrum permanente vorming HUB		Deze vormingsdag is een manier om kennis te maken met een aanpak die in diverse sectoren van ons maatschappelijk bestaan steeds meer veld wint. Het is een kans om eens te proeven van de mogelijkheden en eens af te wegen wat bemiddeling voor jouw school of organisatie kan betekenen.
Constructieve alternatieven voor geweld	Pax Christi Vlaanderen			Een vorming over de visie, methode en strategie van Pax Christi Vlaanderen met elementen van Hildegard Goss-Mayr, Ghandi, Roosenberg en anderen.
Ruwe leerlingen, warme scholen	CEGO Publishers	Deboutte Gie		<i>Ruwe leerlingen, warme scholen</i> een openingsconferentie lezing en een training voor leerkrachten en personeel uit de zorgsector.
omgaan met conflicten op de werkvloer	Provincie Antwerpen	MBD	Michael De Bruyne	De cursist van deze vorming kent de verschillende soorten natuurlijke reacties op conflicten en kan er voor- en nadelen van benoemen voor de verschillende fasen van een conflict. Feiten vs interpretaties, feedback geven, win-win situaties in een conflict. 'neen' zeggen, escalatie van een conflict en de vier niveaus van communicatie staan in het programma.
Omgaan met conflicten	VOKA-Limburg	Wim Havaux		Dit gaat over een seminarie dat de titel draagt: <i>Omgaan met conflicten</i> . Hoe je in moeilijke situaties toch goede resultaten behaalt, met behoud van kwaliteit in de relatie.
Training coaching conflictantering	Development Synergo HR			<i>Development; Synergo HR</i> geeft in een gevarieerde mix van mogelijkheden trainingen over omgaan met conflicten en kritiek.
Life training	Handicum			<i>Gentle teaching</i> is een beproefde manier die inspirerend werkt omdat het een denkkader aangeeft en handvaten om een negatieve spiraal te doorbreken. De relatie van hulpverlener en cliënt kan op een geweldloze manier vastgelopen situaties deblokken.
Living Values (basistraining)	Bond Zonder Naam / Living Values			24-uren training voor schoolmedewerkers (BO en SO)
Communicatie: omgaan met conflicten, probleemoplossend werken	Vierkant			<i>Vierkant</i> biedt op maat van de klant trainingen aan rond communicatievaardigheden, presentatietechnieken & spreken in het openbaar, time- en stressmanagement, vergadertechnieken, groepsgesprekken, omgaan met conflicten, effectief omgaan met lichaamstaal, actief luisteren en herformuleren, omgaan met vraagstelling, probleemoplossende gesprekken voeren, overleg en groepsgesprek op de werf ...
Bedrijftheater rond omgaan met conflicten	A Hermes			Via een doeltreffende methode van bedrijftheater biedt <i>A-Hermes</i> thema's aan zoals: Waarom conflicten aanpakken?, Oorzaken van conflicten, gebruikelijke handelwijze bij conflicten en Hoe beter omgaan met een conflict.
Een waardevolle agenda	Bond Zonder Naam / Living Values			Handleiding voor het ontwerpen van een schoolagenda met waarden
Babbelspel	Centrum Informatieve Spelen			Spel om sociale en interpersoonlijke vaardigheden in te oefenen
Muziek verzacht de zeden	Jeugd & Vrede			Vormingsmap met CD die de link legt tussen muziek en sociale vaardigheden. Deze vormingsmap vormt een ideaal instrument om uitsluiting, pesten, vooroordelen, discriminatie en racisme te bestrijden vanuit een andere, originele invalshoek ... met muziek.

9.2 Analyse-instrument om vormingsinitiatieven te screenen op transferkenmerken (deel 6/9)

projectnaam	Aanbieder 1	Aanbieder 2	Aanbieder 3	projectomschrijving
Comsova?	Leefsleutels			Werkvormen rond communicatieve en sociale vaardigheden voor het deeltijds onderwijs + specifieke vorming rond sociale vaardigheden voor leerkrachten deeltijds onderwijs.
Een schreeuw om hulp (map) vormingsmoment: <i>No-Blame</i> rond pesten	Leefsleutels			Dit boek biedt een leidraad om de <i>No Blame</i> -aanpak bij pesten toe te passen op school of daarbuiten. Via voorbeelden en een uitgeschreven stappenplan wordt deze niet bestraffende en probleemoplossende strategie toegelicht.
Project Geweldloze Ontspanning	Verbond VOS			De activiteit is een tweeluik, waarbij ouders en kinderen kennis kunnen maken met aan de éne kant geweldloze computerspellen en aan de andere kant coöperatieve gezelschapsspellen.
VlinderSlag	Zinloos Geweld	Centrum Informatieve Spelen		<i>VlinderSlag</i> is een uniek informatief spel rond het thema geweld en agressie voor jongeren van 9 tot 15 jaar. Een doelgroep bij wie het normen- en waardebesef nog kan (bij)gestuurd worden. De spelers worden op een speelse en actief communicatieve manier geconfronteerd met verschillende soorten zichtbaar en onzichtbaar geweld, ze leren hoe het bespreekbaar te maken, hun gevoelens te verwoorden en ermee om te gaan.
VlinderSlag-Pleinplakker	Zinloos Geweld			Het gaat om een uitvergroete versie voor openbare en schoolspeelpleinen van het gelijknamig informatief spel rond het thema geweld en agressie voor jongeren van 9 tot 15 jaar. Het spel kan gespeeld worden in klasverband en biedt jongeren een speelse invalshoek om te praten over geweld, de aanleiding daartoe en vooral over de gevoelens die ze bij geweld ervaren.
[Klas]X	CIS	Klasse / Klasse voor leraren		Spel om inzicht te verwerven in de werking van de klasgroep en de school
Plan B	CIS = Centrum Informatieve Spelen			Spel om groepsdynamica te ervaren
Vorming: Geweldloze communicatie	Zinloos Geweld			Respect, vertrouwen en gelijkwaardigheid zijn zeer belangrijke waarden. <i>Geweldloze communicatie</i> is een taal die de nadruk legt op het communiceren van gevoelens en behoeftes, vertrekkend vanuit een evenwaardige positie. Mogelijk als voordracht en interactieve workshop (3u.), lunchcauserie of seminarie van één, twee of meerdere dagen.
Conflictmanagement	UpGrading			Is uw organisatie conflictvermijdend of eerder conflictvriendelijk? Welke cultuur heerst er ten aanzien van meningsverschillen en conflicten? Hoe wordt er omgegaan met diversiteit? Het uitgangspunt van deze cursus is dat u als leidinggevende conflicten kan 'gebruiken' om de werking van uw organisatie te verbeteren. Door ze niet als vervelend - en dus te vermijden - te beschouwen, maar door ze als kansen tot groei te zien.
Omgaan met conflicten	SPORTAC	Lodewijk De RaedtStichting	stad Herentals	Sportac is een samenwerking tussen VSF, het BLOSO en de Vereniging van Vlaamse Provincies. Clubbestuurders kunnen via een infoche een training in o.a. <i>Omgaan met conflicten</i> aanvragen. I.s.m. Stichting L De Raedt en de Stad Herentals werd ook een lezing gegeven.
Omgaan met conflicten	SD WORX	Sabine Vandingenen		Tijdens deze training van SDWORX leer je hoe conflicten ontstaan, hoe je pro-actief conflictsignalen kan detecteren en hoe je conflicten constructief kan oplossen. Praktijkoefeningen staan tijdens de training centraal.
Brainstorm Respect	Bond Zonder Naam / Living Values			Handleiding voor een schrijfronde en een groepsworkshop waarin de leerlingen brainstormen over respect
Kwinkslag	Centrum Informatieve Spelen			Spel rond gevoelens
Mikpunt	Jeugd & Vrede			Mikpunt wil op de eerste plaats een klimaat creëren waarin jongeren op een open en eerlijke manier kunnen praten over geweld en geweldsituaties waarin ze betrokken waren. Allerlei opdrachten en vraagstellingen vormen een stimulans om na te denken over de gevolgen van psychisch en fysiek geweld. De organisatie heeft hierover een uitgebreid didactisch aanbod ontwikkeld. Naast een tentoonstelling wordt er heel wat informatie aangeboden over crimineel gedrag bij jongeren. Daarnaast worden alternatieven aangereikt voor conflictoplossing. Die alternatieven kunnen ingeoeft worden met behulp van het uitgebreide pakket <i>Mikpunt</i> .

9.2 Analyse-instrument om vormingsinitiatieven te screenen op transferkenmerken (deel 7/9)

projectnaam	Aanbieder 1	Aanbieder 2	Aanbieder 3	projectomschrijving
conflictcoaching (voor leidinggevenden)	VOCA Training & Consult	Centrum Christelijk Vormingswerk	Caritas Vlaanderen	VOCA Training & Consult heeft een aantal werkprincipes (zie catalogus p. 22-23) waarbij blijkt dat de vormen intensief, interactief en op ervaring gebaseerd zijn, gemaximaliseerd worden op vlak van betrokkenheid en theoretische omkadering. Het doel is dat de medewerker het geleerde zelfstandig verder zet. VOCA zoekt dus naar maximaal rendement voor de klant. VOCA verklaart haar wijze van werkplekieren (zie catalogus p. 24)
OH	Centrum Informatieve Spelen			Spel bedoeld om gevoelens en gedachten op een creatieve wijze bespreekbaar te maken
Palanka	Protos			Oprachtenspel over wat er allemaal bij komt kijken om een dorp in het Zuiden duurzaam van water te voorzien, bestemd voor TSO en BSO en met nadruk op de evenwaardigheid van de sociale, technische, organisatorische en financiële dimensies bij een participatief waterprogramma
Fotomap: Een kijk op de ander	School Zonder Racisme			Mensen van verschillende origine vertellen aan de hand van foto's hun levensverhaal. Via dit vooroordelenspel werken we rond positieve beeldvorming en diversiteit. De fotomap, met tal van didactische methodieken, is een goed hulpmiddel om vooroordelen en stereotypen bij jongeren te doorbreken
Safispiel	School Zonder Racisme			Safi is Marokkaans voor 'Genoeg!'. Via speelse doe-opdrachten ondervinden de leerlingen, in de huid van een ander personage, wat het is om ongelijk behandeld te worden. Doorheen het spel ervaren de leerlingen tal van hindernissen of succeservaringen en komen ze in contact met wettelijke en feitelijke discriminaties. Ze beseffen dat niet iedereen gelijke kansen en rechten krijgt op vlak van onderwijs, werk, vrije tijd en wonen.
Training: omgaan met zorg na een agressie-incident	Impuls			Impuls is een landelijke vormingsinstelling die vormen aanbiedt rond empowerment via weerbaarheid, diversiteit en leiderschap . Vb. basisvaardigheden in omgaan met agressie: driedaagse vorming om en rond het hanteren van agressief gedrag. (Uit Boekstaven 2010, FOV, 2011)
Agressie op school	Art deCo			In deze training staan we stil rond het frustratie-agressieschema. Het bevat drie fasen: We staan stil bij de preventiefase. De agressie bouwt zich langzaam op, vaak sluimerend maar wel zichtbaar. We kijken wat we in deze fase kunnen doen. Als dat niet helpt kijken we wat er gebeurt als de agressie toch toeslaat. Wat kan je nog doen zonder zelf in de klappen te delen. Hier leer je hoe je via enkele eenvoudige stappen de agressie kan kanaliseren. Daarna bekijken we vanuit nazorg wat er moet gebeuren met wat is voorgevallen. Wat kan je wel of niet zeggen, wat is straffen met recht op herstel?
Campagne vorming kader: omgaan met conflicten	Lodewijk De Raedstichting			<i>Omgaan met conflicten</i> . Sterk jezelf in het op een zorgzame manier omgaan met conflicten, waarin jezelf of anderen verweekt raakt of kunt raken.
Jongeren tegen geweld... geweldig	Kinderrechtenhuis	Jeugd & Vrede		Een informatieve tentoonstelling bestaande uit 20 panelen, als onderdeel van een breder participatief en onderzoeksproject, raakt zes problemen aan: rechten van jongeren, geweld tegen jongeren, geweld door jongeren, gevolgen van geweld, overleven en verwerken, en wie ben ik? Wat doe ik?
Training Omgaan met agressie (in de dienstverlening)	Impuls			Impuls is een landelijke vormingsinstelling die vormen aanbiedt rond empowerment via weerbaarheid, diversiteit en leiderschap . Vb. basisvaardigheden in omgaan met agressie: driedaagse vorming om en rond het hanteren van agressief gedrag. (Uit Boekstaven 2010, FOV, 2011)
Vormingspakketten rond bemiddeling	Suggnome			Suggnomè vzw - Forum voor Herstelrecht en Bemiddeling is een bij wet erkende bemiddelingsdienst: M.b.t. diverse thema's worden in dit verband werkgroepen geïnstalleerd, o.m. rond 'vorming' met voor het uitwerken van vormingspakketten voor bemiddelaars en betrokken actoren, rond 'deontologie' met het oog op het uitwerken van een deontologische code voor bemiddelaars, rond 'herstelgerichte detentie' met het oog op de ontwikkeling van het concept herstelbemiddeling in de fase van de strafuitvoering.

9.2 Analyse-instrument om vormingsinitiatieven te screenen op transferkenmerken (deel 8/9)

projectnaam	Aanbieder 1	Aanbieder 2	Aanbieder 3	projectomschrijving
Olifant wordt weer mug: conflicten beheersen voor mannen	OLIVIJN	Vormingplus regio Mechelen		In deze workshop leren we het conflict aan te pakken bij de bron en efficiënt te reageren tijdens conflicten. Het resultaat? Je ziet conflicten sneller aankomen, krijgt minder conflicten en dus minder stress!
Cursusaanbod: Anders omgaan met conflicten	PHR	Extra-Consult		Geert Frateur en Thea Bombeek zijn de trainers, die de deelnemers op weg nemen doorheen de wereld van de conflictantering. <i>Anders omgaan met spanningen en conflicten</i> dankzij een efficiënte methode legt de klemtoon op de conflicten binnen de interpersoonlijke relaties
Flipflap	Bond Zonder Naam / Living Values			Handleiding voor (kennismaking)spel om met elkaar over waarden te praten: luisteren, eerlijkheid, samenwerken, respect en verdraagzaamheid.
Kwaliteitspel	Centrum Informatieve Spelen			Spel waarbij de spelers worden aangezet om zichzelf en anderen beter te leren kennen
Pluspunt	Centrum Informatieve Spelen			Spel bedoeld om op positieve wijzen om te leren gaan met conflicten op school
Spelen met conflicten	Centrum Informatieve Spelen			Spel om conflictvaardigheid te stimuleren
Vaardighedenspel	Centrum Informatieve Spelen			Spel bedoeld om gevoelens bij alledaagse gebeurtenissen bespreekbaar te maken
Eerste hulp bij geweld	Pax Christi Vlaanderen			Hoe maak je een kleuter vertrouwd met andere culturen? Bij wie kunnen ouders aankloppen als hun kind gepest wordt? Het handboek <i>Eerste hulp bij geweld</i> brengt de oorzaken van agressie en geweld in kaart en geeft leerkrachten, jeugdbegeleiders en ouders tips om de problemen in de opvoeding aan te pakken.
Constructief omgaan met conflicten	Kluwer Opleidingen	Rudi Cranshof		Conflicten kortsluiten het kan!. De <i>Kluwer</i> training zou concrete actiemiddelen aanreiken om conflictsituaties te detecteren en te herkennen, conflicten te voorkomen, conflicten constructief op te lossen (als betrokken partij en als bemiddelaar)
Hoe omgaan met juridische conflicten	ESCALA	Syntra		De opleiding richt zich tot iedereen die vaak in contact komt met juridische conflicten en moet doorverwijzen naar de rechtbank: Medewerkers van politiezones, CAW's, OCMW's, sociale diensten ... De juridische aspecten rond rechterlijke organisatie worden op een toegankelijke wijze gebracht. Er wordt vertrokken vanuit de dagelijkse praktijk. De opleiding staat voor een breed publiek open. Op het einde is er mogelijkheid tot vraagstelling.
Sierra Oscar Lima	Centrum Informatieve Spelen			Spel waarbij het belang van solidariteit en samenwerking wordt ervaren
De Eerste Lijn Ze spuwen op me rond pesten	Klasse / Klasse voor leraren			Pesten, drugs, faalangst, zelfmoord, spijbelen, conflicten, geweld, communicatie, verschillen, kansarmoede en zelfverwonding. Leraren geven eerstelijns hulp, merken signalen op, verwijzen door en handelen ook preventief. <i>De Eerste Lijn</i> ondersteunt hen daarbij.
Icoon	Pax Christi Vlaanderen			Meditatieve teksten en poster (of reproductie op hout) met twaalf taferelen, twee grote en 10 kleinere afbeeldingen uit de Oosterse en uit de Westerse kerk. Spiritueel begeleidingsmateriaal.
De Twaalf poorten van Prins sirius	Uitgeverij Christiane Beerlandt			Het werk van Christiane Beerlandt (Vlaamse-Belgische levensfilosoof (*1955) is volgens haar folder een ware 'roeping'. Het sprookje van de prins wordt in lessen zedenleer, godsdienst en Nederlands gebruikt. De auteur componeerde er ook een Cd bij en er werd ook een werkboek 'Op zoek naar het geluk' ontwikkeld. De didactiek leunt aan bij de traditie van <i>storytelling</i> .
Genoeg ge(cyber)pest! Optimaliseren pestaanpak	CEGO Publishers			Het gaat hier over een training waarbij de aanpak om pesten te voorkomen geoptimaliseerd wordt.
Tijd voor waarden	Bond Zonder Naam / Living Values			Handleiding voor het ontwerpen van een klok met waarden
Eigen wijsheden spel	Centrum Informatieve Spelen			Spel om zichzelf en anderen beter te leren kennen
Ken je kwaliteiten	Centrum Informatieve Spelen			Spel waarbij gewerkt wordt aan een positief zelfbeeld
Dialogoklassen	De Kracht van je Stem	Horizon Educatief		Een Brusselse klas en een klas uit Vlaanderen komen samen in het Vlaams Parlement of in het Brusselse Parlement. Ze gaan met elkaar in gesprek over thema's die jongeren boeien. Ze bespreken in groepjes de thema's die ze politici willen voorleggen, de vragen die ze politici willen stellen en ze bereiden een stelling voor.

9.2 Analyse-instrument om vormingsinitiatieven te screenen op transferkenmerken (deel 9/9)

projectnaam	Aanbieder 1	Aanbieder 2	Aanbieder 3	projectomschrijving
De Eerste Lijn Crisiscommunicatie	Klasse / Klasse voor leraren			Pesten, drugs, faalangst, zelfmoord, spijbelen, conflicten, geweld, communicatie, verschillen, kansarmoede, zelfverwonding ... Leraren geven eerstelijns hulp, merken signalen op, verwijzen door, handelen ook preventief. <i>De Eerste Lijn</i> ondersteunt hen daarbij.
Rechten en plichten op het werk een conflict zo geflikt	Comé	ACLVB		<i>Comé</i> is een syndicale vormingsinstelling die o.m. opleidingsreeksen en tweedaagse aanbiedt over vakbondswerk, het eenheidsstatuut, conflictantering en globalisering... (Uit <i>Boekstaven 2010</i> , FOV)
Omgaan met conflicten	VSKO	Beatrijs Pletinck		Drie belangrijk vaardigheden en begrippen worden in deze cursus door Pletinckx aangeboden: 1) inzicht in het ontstaan en de escalatie van conflicten, 2) verschillende conflictstijlen en 3) bemiddelen.
Geweldpreventie	ASMA vzw	Alain De preter		Bij Alain De Preter gaat het om voordrachten omtrent geweldpreventie, agressie en zelfverdediging. De voordracht is steeds aangepast aan de specifieke vraag en nood van de deelnemers. Er wordt geen gebruik gemaakt van audio-visuele middelen om de interactie met de deelnemers te optimaliseren.
Respectboom	Bond Zonder Naam / Living Values			Handleiding voor oefening waarbij de leerlingen samen op een creatieve manier een <i>respectboom</i> maken, met als sleutelwaarden respect, vriendschap en samenwerking
De magische verbinding	Centrum Informatieve Spelen			Spel om gevoelens te leren onderscheiden, beschrijven en benoemen en om het sociaal gedragsrepertorium uit te breiden en te verfijnen
Samenwerkingsspelen	Centrum Informatieve Spelen			Spel om samenwerking te bevorderen
Waarden- en normenspel	Centrum Informatieve Spelen			Spel om waarden en normen te bespreken
Bluebird - Film om rond pestgedrag te werken	Jeugd & Vrede			Film over pesten - pedagogische brochure beschikbaar
DOORspelen	Jeugd & Vrede	Centrum Informatieve Spelen		Dit spellenboek brengt een verzameling spelen voor binnen en buiten. Bij deze spelen staan samenwerking, groepsvorming en creativiteit centraal. Vooraan in het boek vind je een degelijk hoofdstuk met achtergronden over spelpedagogie.
Spellenboeken	Centrum Informatieve Spelen			Meerdere spellenboeken over verschillende thema's (pesten, noord-zuid, conflictresolutie ...)
De Eerste Lijn Geweld	Klasse / Klasse voor leraren			<i>Geweld...</i> Leraren geven eerstelijns hulp, merken signalen op, verwijzen door, handelen ook preventief. <i>De Eerste Lijn</i> ondersteunt hen daarbij.
Gevoelenswereldspel	Centrum Informatieve Spelen			Spel bedoeld om gevoelens bespreekbaar te maken
De Eerste Lijn Botsen en boksen rond conflicten	Klasse / Klasse voor leraren			<i>Conflicten ...</i> Leraren geven eerstelijns hulp, merken signalen op, verwijzen door, handelen ook preventief. <i>De Eerste Lijn</i> ondersteunt hen daarbij.
De Eerste Lijn Communicatie	Klasse / Klasse voor leraren			<i>Communicatie ...</i> Leraren geven eerstelijns hulp, merken signalen op, verwijzen door, handelen ook preventief. <i>De Eerste Lijn</i> ondersteunt hen daarbij.
De Eerste Lijn cyberpesten	Klasse / Klasse voor leraren			<i>Pesten...</i> Leraren geven eerstelijns hulp, merken signalen op, verwijzen door, handelen ook preventief. <i>De Eerste Lijn</i> ondersteunt hen daarbij.
De Eerste Lijn Straffen en belonen	Klasse / Klasse voor leraren			<i>Straffen en belonen ...</i> Leraren geven eerstelijns hulp, merken signalen op, verwijzen door, handelen ook preventief. <i>De Eerste Lijn</i> ondersteunt hen daarbij.
De Eerste Lijn Steaming	Klasse / Klasse voor leraren			<i>Steaming ...</i> Leraren geven eerstelijns hulp, merken signalen op, verwijzen door, handelen ook preventief. <i>De Eerste Lijn</i> ondersteunt hen daarbij.
TOTAAL 133 DOORLICHTINGEN	74 BETROKKEN ORGANISATIES		133 OMSCHRIJVINGEN VAN MATERIALEN EN VORMINGEN ROND CONFLICTANTERING	

9.3 Oorspronkelijke vragenlijst (nr.1) om trainingen over conflicthantering te evalueren

Met de groep studenten voerden we in 2009 een opdracht uit waarbij we Pax Christi Vlaanderen een vragenlijst bezorgden om de vredesvorming te evalueren volgens de verschillende niveaus (Kirkpatrick, 1994; Phillips, 1999).

Deel 1:

Kan je onderstaande algemene gegevens over jezelf aankruisen en invullen?

Maak telkens één hokje zwart.

1. geslacht	mannelijk <input type="checkbox"/>			vrouwelijk <input type="checkbox"/>		
2. onderwijsvorm	ASO <input type="checkbox"/>	Spotter <input type="checkbox"/>	TSO <input type="checkbox"/>	BSO <input type="checkbox"/>	HO <input type="checkbox"/>	JoJo <input type="checkbox"/>

Vul in op de stippellijn.

3. leeftijd jaar
4. school/organisatie/regio

Deel 2:

Kan je voor de onderstaande uitspraken aangeven in hoeverre je er al dan niet mee eens bent?

Maak telkens één hokje zwart van uiterst links (helemaal oneens) tot uiterst rechts (helemaal eens).

(1) Helemaal oneens	(2) Oneens	(3) Noch eens, noch oneens	(4) Eens	(5) Helemaal eens
------------------------	---------------	-------------------------------	-------------	----------------------

Tijdens de vorming ...	1	2	3	4	5
1. kwam alles aan bod wat in de cursusomschrijving terug te vinden was?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. kwam het thema (geweldloos een probleem oplossen) duidelijk naar voor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. werd duidelijk dat de cursus uitnodigt tot verdere scholing in verband met dit thema?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. werden de vooropgestelde doelen bereikt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. werden mijn verwachtingen met betrekking tot het thema ingelost.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. was de ontmoetingsruimte geschikt om de cursus te laten doorgaan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. heb ik nieuwe inzichten verworven in verband met geweldloos een probleem oplossen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

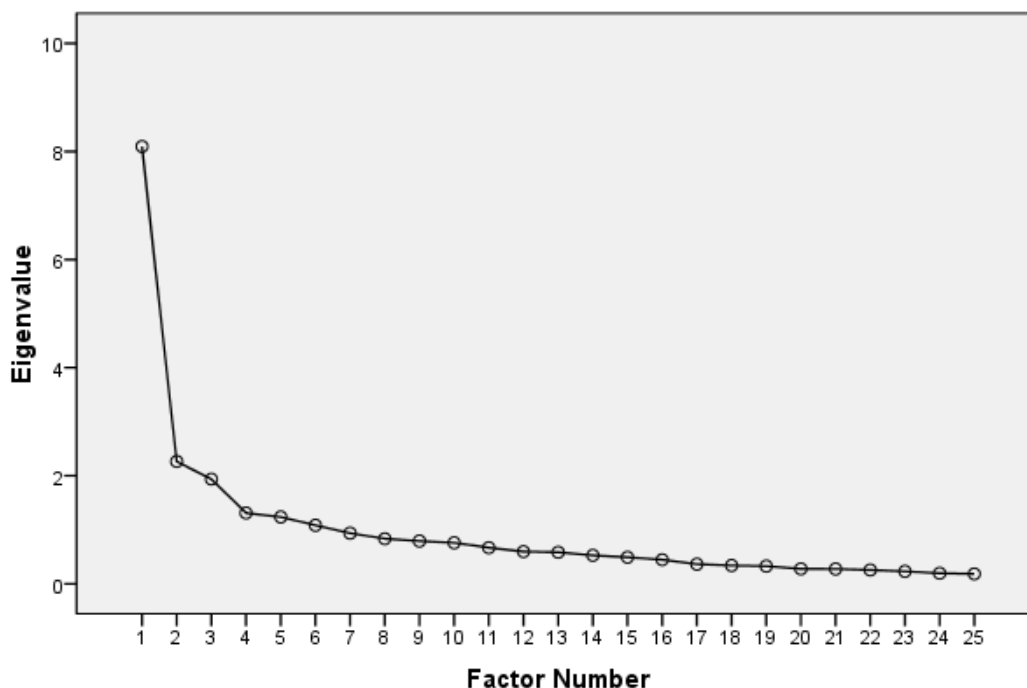
Tijdens de vorming ...	1	2	3	4	5
8. werd de inhoud van de cursus duidelijk uitgelegd?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. is mijn kennis verruimd in verband met:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a) de oorsprong van geweld.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) alternatieven om met geweld om te gaan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) het verweren tegen verschillende vormen van geweld.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. heb ik vaardigheden kunnen inoefenen en trainen of toepassen i.v.m. conflicthantering en/of -bemiddeling.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. heb ik vaardigheden kunnen toepassen i.v.m. conflicthantering en/of -bemiddeling.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. heb je relevante ideeën opgedaan, die je kan toepassen in de praktijk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. heb je jouw wijze van conflictbehandeling aangepast?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De vorming heeft	1	2	3	4	5
14. je voldoende voorbereid op mogelijke praktijksituaties?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. je op weg gezet om sommige zaken met betrekking tot conflicthantering anders aan te pakken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. een mogelijk vervolg op jouw school/organisatie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. een positieve impact op uw werkzaamheden op de school/ in de organisatie waarvoor je werkt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. op een positieve indruk gewekt waardoor je het geleerde zal doorgeven aan collega's/medeleerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. je aangezet om enkele zaken aan te kaarten bij jouw school/ jouw organisatie, zaken die ervoor zorgen dat er iets kan/mag veranderen met betrekking tot conflicthantering.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. een verdienste voor jouw school/ jouw organisatie (M.a.w. de investering in tijd en onkosten is nuttig in vergelijking met wat je geleerd hebt).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. een terugverdieneffect voor jouw school/ jouw organisatie (M.a.w. de investering in tijd en onkosten levert ook 'winst' op voor jouw school/ jouw organisatie).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. een te hoge taak belasting voor u teweeggebracht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. een te hoge belasting voor uw organisatie teweeggebracht (onmogelijke vervangingen, het normale werk blijft liggen, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tabel 3.2.2b Een factoranalyse is zinvol met vragenlijst nr. 1

Kaiser-Meyer-Olkin meting van de steekproef en de Bartlett's Test			
Kaiser-Meyer-Olkin steekproef meting.			,863
Bartlett's sfericiteitstest	Approx. Chi-kwadraat		2206,210
	Vrijheidsgraden (df)		300,000
	Significantie.		,000

De screeplot en de Eigenwaarden zijn visueel en cijfermatig in de volgende tabel weergegeven. De verklaarde variantie voor de eerste 5 factoren bedraagt 59,36%. Deze komen overeen met de dimensie vanuit de theorie opgesteld in de vragenlijst nr.1.

Scree Plot



Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8,093	32,372	32,372	7,624	30,497	30,497	3,187	12,749	12,749
2	2,265	9,058	41,430	1,867	7,468	37,965	2,976	11,906	24,655
3	1,937	7,747	49,178	1,598	6,392	44,356	2,648	10,590	35,245
4	1,311	5,242	54,420	,892	3,566	47,923	2,146	8,582	43,828
5	1,236	4,942	59,362	,810	3,239	51,161	1,593	6,371	50,199
6	1,082	4,330	63,692	,608	2,431	53,593	,848	3,394	53,593
7	,936	3,746	67,437						
8	,835	3,340	70,777						
9	,791	3,165	73,942						
10	,759	3,036	76,979						
11	,668	2,672	79,651						
12	,596	2,386	82,037						
13	,584	2,336	84,373						
14	,526	2,104	86,476						
15	,492	1,966	88,443						
16	,445	1,780	90,222						
17	,364	1,454	91,676						
18	,339	1,356	93,033						
19	,327	1,309	94,342						
20	,276	1,105	95,447						
21	,274	1,098	96,545						
22	,255	1,020	97,564						
23	,230	,920	98,485						
24	,195	,780	99,265						
25	,184	,735	100,000						

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

9.4 Oorspronkelijke vragenlijst (nr.2) over educatie in conflicthantering (VOORAF)

Deze vragenlijst werd ontwikkeld om vooraf te peilen welke resultaten met betrekking tot educatie in conflicthantering de deelnemers beogen te halen na de training (Jones, 2004).

Deel 1:

Kan je onderstaande algemene gegevens over jezelf aankruisen en invullen?

Maak telkens één hokje zwart.

• geslacht	mannelijk			vrouwelijk		
• onderwijsvorm	BO	ASO	TSO	BSO	HO	BuSo

Vul in op de stippellijn.

• leeftijd	jaar
• school/organisatie/regio	

Deel 2:

Kan je voor de onderstaande uitspraken aangeven in hoeverre je er al dan niet mee eens bent?

Maak telkens één hokje zwart van uiterst links (helemaal oneens) tot uiterst rechts (helemaal eens).

(1) Helemaal oneens	(2) Oneens	(3) Noch eens, noch oneens	(4) Eens	(5) Helemaal eens
------------------------	---------------	-------------------------------	-------------	----------------------

Een werkwinkel over conflicthantering ...	1	2	3	4	5
1. is voor mij een moment waarop je probeert het geweld op school te verminderen.					
2. probeert conflicten tussen jongeren aan te pakken.					
3. wil een drugsvrije school promoten					
4. gaat over wapenvrije scholen.					
5. probeert iets te doen aan raciale vooroordelen op school.					
6. maakt géén werk van het laten verdwijnen van discriminatie.					
7. wil werk maken van een positief <u>school</u> klimaat.					
8. wil werk maken van een positief <u>klasklimaat</u> .					

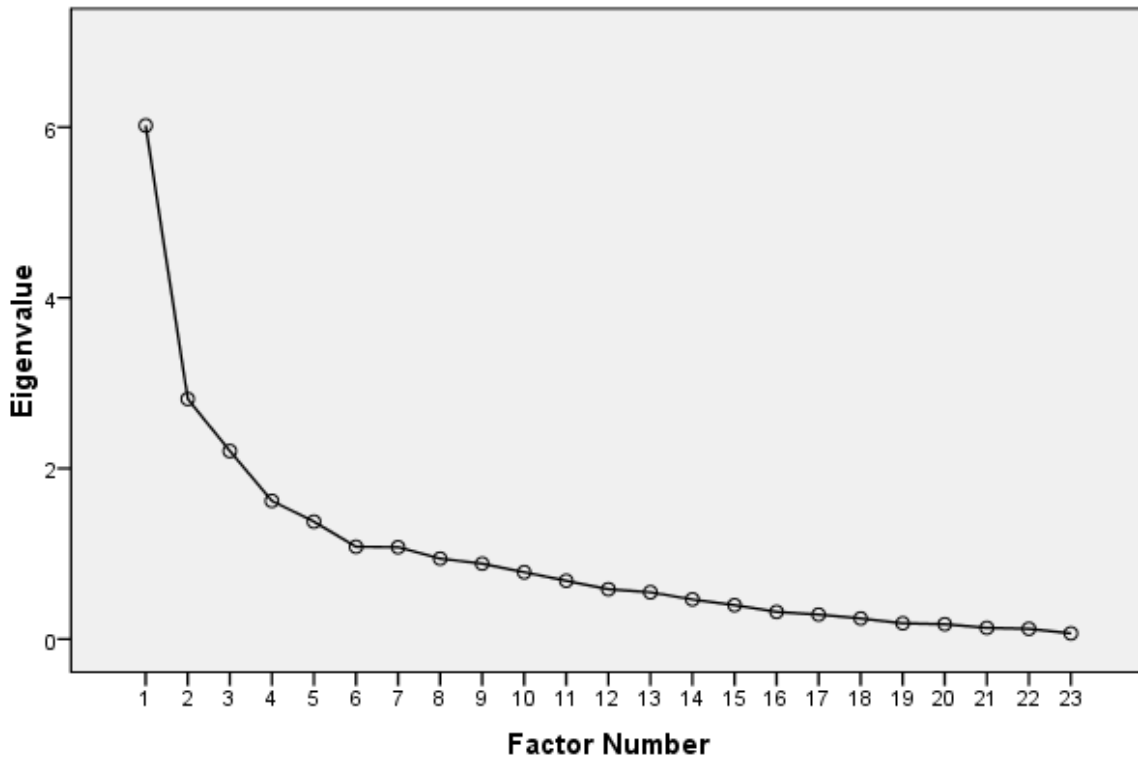
9. zorgt ervoor dat mijn kennis verruimt in verband met: a) de oorsprong van geweld.					
b) alternatieven om met geweld om te gaan.					
c) het verweren tegen verschillende vormen van geweld.					
10. zorgt ervoor dat leerkrachten minder tijd moeten spenderen aan disciplineproblemen.					
11. zorgt dat ik vaardigheden kan leren i.v.m. conflicthantering en/of -bemiddeling.					
12. laat me zien op welke wijze ik me kan inleven in een ander.					
13. wakkert mijn probleemoplossend denken aan.					
Tijdens een werkwinkel over conflicthantering	1	2	3	4	5
14. spoort men mijn zelfredzaamheid aan om conflicten geweldloos op te lossen.					
15. moedigt men mij aan om conflicten zowel binnen als buiten de school aan te pakken.					
16. worden ouders ook betrokken.					
17. geeft men voorbeelden van conflicthantering in de ruime samenleving					
18. gaat het alleen over individuele conflicten en niet over conflicten in de samenleving.					
19. poogt men mij aan te zetten om enkele zaken met betrekking tot conflicthantering aan te kaarten bij mijn school/ mijn organisatie (zaken die ervoor zorgen dat er iets kan/mag veranderen met betrekking tot conflicthantering).					
20. luisteren we naar wat de externe begeleider vertelt en vraagt men van ons géén actie.					
21. verwacht men actie van mij om zo conflictbemiddeling te oefenen.					

Tabel 3.2.2d Een factoranalyse is zinvol met vragenlijst nr.2

Kaiser-Meyer-Olkin meting van de steekproef en de Bartlett's Test			
Kaiser-Meyer-Olkin steekproef meting.			,645
Bartlett's sfericiteitest	Approx. Chi-kwadraat		758,081
	Vrijheidsgraden (df)		253,000
	Significantie.		,000

De screeplot en de Eigenwaarden zijn visueel en cijfermatig in de volgende tabel weergegeven. De verklaarde variantie voor de eerste 4 factoren bedraagt 55,03%. Deze komen na datreductie overeen met de dimensie vanuit de theorie opgesteld in de vragenlijst nr.2.

Scree Plot



Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,020	26,175	26,175	5,647	24,553	24,553	3,640	15,828	15,828
2	2,814	12,234	38,409	2,471	10,745	35,298	2,632	11,444	27,272
3	2,204	9,581	47,990	1,806	7,853	43,151	2,111	9,177	36,450
4	1,619	7,040	55,030	1,190	5,173	48,324	1,404	6,103	42,553
5	1,377	5,986	61,016	,941	4,091	52,414	1,303	5,667	48,219
6	1,081	4,701	65,716	,653	2,841	55,255	1,183	5,144	53,364
7	1,076	4,680	70,397	,604	2,624	57,880	1,039	4,516	57,880
8	,943	4,099	74,496						
9	,883	3,840	78,336						
10	,783	3,406	81,742						
11	,683	2,970	84,712						
12	,584	2,540	87,252						
13	,549	2,386	89,638						
14	,464	2,017	91,656						
15	,397	1,727	93,383						
16	,318	1,384	94,767						
17	,286	1,244	96,012						
18	,241	1,049	97,060						
19	,184	,802	97,863						
20	,174	,758	98,621						
21	,131	,569	99,190						
22	,120	,522	99,711						
23	,066	,289	100,000						

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

9.5 Oorspronkelijke vragenlijst (nr.3) over educatie in conflicthantering (ACHTERAF)

Deze vragenlijst nr. 3 bestaat uit twee delen. Deze vragenlijst wordt minstens een maand na de training digitaal aangeboden via de internettoepassing *survey monkey*. Het eerste deel werd ontwikkeld om te evalueren of de resultaten met betrekking tot educatie in conflicthantering werden behaald door de deelnemers (Jones, 2004). Het tweede deel van deze vragenlijst omvat de bevraging naar de transferkenmerken (Nijman, 2010; Vansteenkiste, 2010; Jonassen 1994: In Pham, 2010; Smith & Ragan, 2005; Burke & Baldwin, 1999).

Deel 1:

Kan je onderstaande algemene gegevens over jezelf aankruisen en invullen?

Maak telkens één hokje zwart.

• geslacht	mannelijk <input type="checkbox"/>			vrouwelijk <input type="checkbox"/>		
• onderwijsvorm	BO <input type="checkbox"/>	ASO <input type="checkbox"/>	TSO <input type="checkbox"/>	BSO <input type="checkbox"/>	HO <input type="checkbox"/>	BuSo <input type="checkbox"/>
• specifieke training	JoJo <input type="checkbox"/>		Spotter <input type="checkbox"/>	Datum training:.....		
• Ik weet nog wie de begeleider was.	(naam):.....					

Vul in op de stippellijn.

• leeftijdjaar
• school/organisatie/regio

Deel 2:

Kan je voor de onderstaande uitspraken aangeven in hoeverre je er al dan niet mee eens bent?

Maak telkens één hokje zwart van uiterst links (helemaal oneens) tot uiterst rechts (helemaal eens).

(1) Helemaal oneens	(2) Oneens	(3) Noch eens, noch oneens	(4) Eens	(5) Helemaal eens
------------------------	---------------	-------------------------------	-------------	----------------------

De werkwinkel over conflicthantering ...	1	2	3	4	5
1. was voor mij een moment waarop je probeerde het geweld op school te verminderen.					
2. probeerde conflicten tussen jongeren aan te pakken.					
3. wilde een drugsvrije school promoten					
4. ging over wapenvrije scholen.					

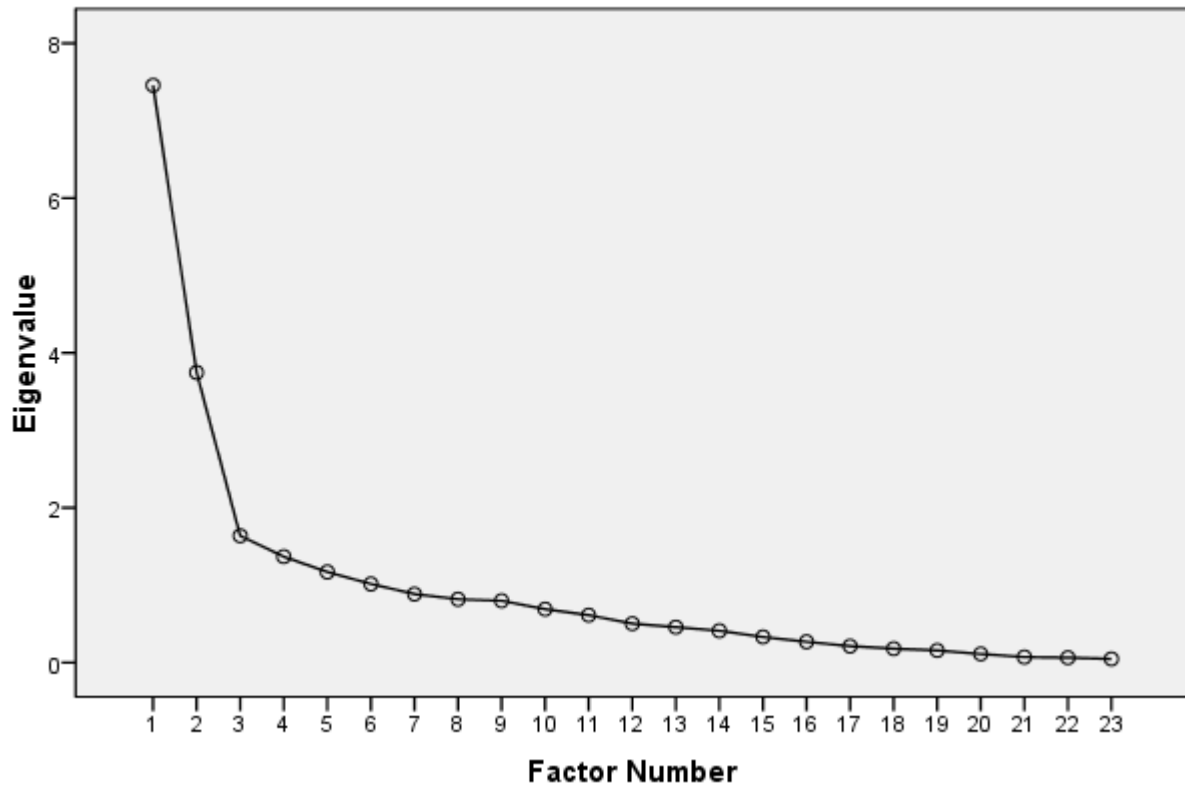
5. probeerde iets te doen aan raciale vooroordelen op school.					
6. maakte géén werk van het laten verdwijnen van discriminatie.					
7. wilde werk maken van een positief <u>school</u> klimaat.					
8. wilde werk maken van een positief <u>klask</u> klimaat.					
9. zorgde ervoor dat mijn kennis verruimde in verband met: a) de oorsprong van geweld.					
b) alternatieven om met geweld om te gaan.					
c) het verweren tegen verschillende vormen van geweld.					
10. zorgde ervoor dat leerkrachten minder tijd moeten spenderen aan disciplineproblemen.					
11. zorgde dat ik vaardigheden kon leren i.v.m. conflicthantering en/of -bemiddeling.					
12. liet me zien op welke wijze ik me kan inleven in een ander.					
13. wakkerde mijn probleemoplossend denken aan.					
Tijdens de training over conflicthantering	1	2	3	4	5
14. spoorde men mijn zelfredzaamheid aan om conflicten gewelddoos op te lossen.					
15. moedigde men mij aan om conflicten zowel binnen als buiten de school aan te pakken.					
16. werden de rol van ouders met betrekking tot conflicten ook toegelicht.					
17. gaf men voorbeelden van conflicthantering in de ruime samenleving					
18. ging het alleen over individuele conflicten en niet over conflicten in de samenleving.					
19. poogde men mij aan te zetten om enkele zaken met betrekking tot conflicthantering aan te kaarten bij mijn school/ mijn organisatie (zaken die ervoor zorgen dat er iets positief kan/mag veranderen met betrekking tot conflicthantering).					
20. luisterden we naar wat de externe begeleider vertelde en vroeg men van ons géén actie.					
21. verwachtte men actie van mij om zo conflictbemiddeling te oefenen.					

Tabel 3.2.2f Een factoranalyse is zinvol met vragenlijst nr.3a

Kaiser-Meyer-Olkin meting van de steekproef en de Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin steekproef meting.		,667
Bartlett's sfericiteitest	Approx. Chi-kwadraat	628,927
	Vrijheidsgraden (df)	253,000
	Significantie.	,000

Scree Plot



Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,200	34,287	34,287	6,808	32,419	32,419	4,074	19,401	19,401
2	3,137	14,937	49,223	2,742	13,058	45,477	2,493	11,872	31,273
3	1,519	7,234	56,457	1,126	5,363	50,839	2,279	10,851	42,124
4	1,330	6,333	62,790	,967	4,606	55,445	1,781	8,481	50,605
5	1,158	5,517	68,307	,732	3,486	58,931	1,748	8,326	58,931
6	,875	4,166	72,473						
7	,831	3,957	76,430						
8	,805	3,832	80,261						
9	,709	3,375	83,636						
10	,683	3,253	86,889						
11	,522	2,488	89,377						
12	,477	2,272	91,650						
13	,414	1,972	93,622						
14	,315	1,502	95,124						
15	,242	1,154	96,278						
16	,211	1,005	97,284						
17	,172	,817	98,100						
18	,159	,757	98,857						
19	,110	,524	99,381						
20	,074	,353	99,734						
21	,056	,266	100,000						

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Vragenlijst 3b:

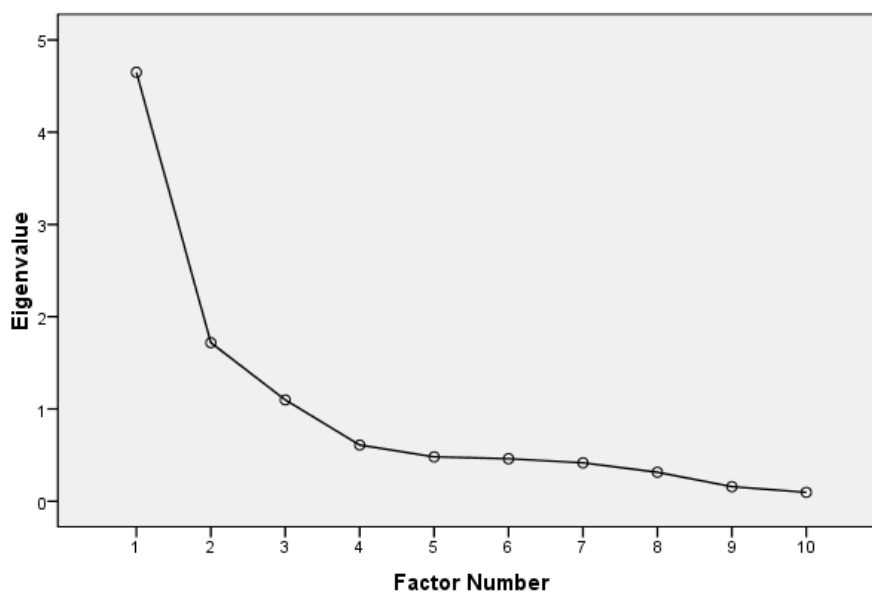
Kan je voor de onderstaande uitspraken aangeven in hoeverre je er al dan niet mee eens bent?

Maak telkens één hokje zwart van uiterst links (helemaal oneens) tot uiterst rechts (helemaal eens).

(1) Helemaal oneens	(2) Oneens	(3) Noch eens, noch oneens	(4) Eens	(5) Helemaal eens
------------------------	---------------	-------------------------------	-------------	----------------------

Sinds ik aan de training heb deelgenomen ...	1	2	3	4	5
22. ...kon ik niet wachten om wat ik geleerd had toe te passen in mijn school/werk/omgeving.					
23. ...vind ik dat de training me helpt mijn taken op school/ werk /omgeving beter te doen.					
24. ...wil ik wat ik leerde graag toepassen in mijn klas/school/werk of omgeving.					
25. ... ben ik zeker van plan om wat ik leerde tijdens de training te gaan toepassen, voor zover ik dat nog niet doe..					
26. ... ben ik gemotiveerd om wat ik leerde toe te passen in mijn omgeving omdat ik dat zelf wil.					
27. ... ben ik gemotiveerd om wat ik leerde toe te passen in mijn omgeving omdat het moest van mijn directeur/mijn ouders/ mij medeleerlingen of mijn collega's.					
28. ...paste ik toe wat ik leerde omdat ik me dan beter thuis voel in de groep van mensen waar ik mee samenwerk.					
29. ...paste ik toe wat ik leerde omdat ik dan zo beter kan meewerken met anderen.					
30. ...sta ik meer ervaren in mijn schoenen om wat ik leerde tijdens de training toe te passen.					
31. ... heb ik echt iets opgestoken over conflicthantering dat ik zal gebruiken als het van pas komt in een bepaalde conflictsituatie.					

Scree Plot



Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,650	46,498	46,498	4,304	43,043	43,043	3,333	33,329	33,329
2	1,718	17,183	63,681	1,356	13,557	56,600	1,622	16,221	49,551
3	1,099	10,986	74,667	,805	8,054	64,653	1,510	15,103	64,653
4	,608	6,084	80,751						
5	,481	4,806	85,557						
6	,460	4,605	90,162						
7	,416	4,160	94,322						
8	,314	3,143	97,465						
9	,157	1,572	99,037						
10	,096	,963	100,000						

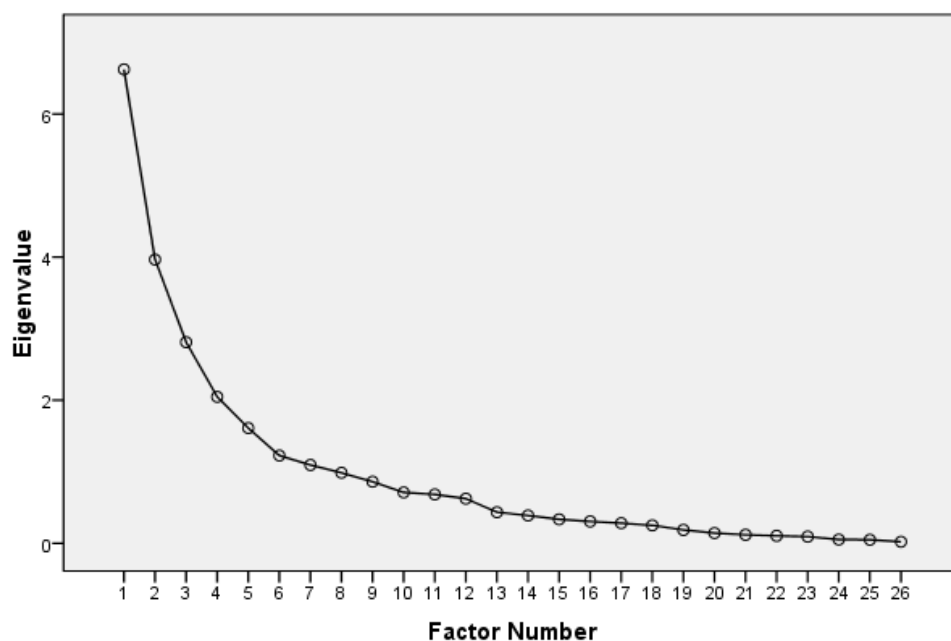
Extraction Method: Principal Axis Factoring.

- Transferklimaat generiek beschouwd

32. ... heb ik in mijn (werk/school)omgeving ruime mogelijkheden om wat ik leerde tijdens de training conflicthantering toe te passen.					
33. ... beschik ik in mijn (werk/school)omgeving over alle middelen en materialen die nodig zijn om het geleerde toe te passen.					
34. ... biedt mijn (school/werk)omgeving me alle gelegenheid om wat ik leerde toe te passen.					
35. ...is het moeilijk de middelen en materialen te krijgen die nodig zijn om het geleerde in mijn (werk/school)omgeving toe te passen.					
Sinds ik aan de training heb deelgenomen ...	1	2	3	4	5
36. ... merken medeleerlingen/collega's/leidinggevende mijn toepassing van wat ik leerde in mijn (school/werk)omgeving eigenlijk niet op.					
37. ... maken mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende bezwaar als ik datgene wat ik leerde tijdens de training in mijn (school/werk)omgeving toepas.					
38. ...zijn mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende tegen hetgeen wat ik toepas van datgene wat ik in de training over conflicthantering heb geleerd.					
39. ...geloven mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende <u>niet</u> dat de training die ik volgde mijn werk ten goede komt.					
40. ... staan mijn medeleerlingen/collega's sceptisch tegenover de nieuwe kennis en vaardigheden uit de training over conflicthantering.					
41. ... vinden mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende deelname aan trainingen zoals deze heel waardevol.					
42. ... doen mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende hun werk liever op de gebruikelijke manier dan dat ze daarvoor (mijn) nieuwe kennis en vaardigheden mee willen toepassen.					
43. ... staan mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende open voor verandering ten aanzien van de aanpak van conflicten.					
44. ...kan ik zeker bepaalde erkenning of beloning verwachten als ik wat ik leerde tijdens de training toepas in mijn school/werk.					
45. ... krijg ik meer waardering voor mijn functioneren als ik wat ik leerde toepas in mijn school/werk.					
46. stellen mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende het op prijs wanneer ik wat ik leerde tijdens de training over conflicthantering in mijn school/werk toepas.					

47. interesseert het mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende eigenlijk niet of ik de nieuwe kennis en vaardigheden uit de training over conflicthantering in mijn school/werk toepas.					
48. ...krijg ik negatieve reacties van mijn medeleerlingen / collega's/leidinggevende als ik datgene wat ik leerde tijdens de training over conflicthantering <u>niet</u> toepas.					
49. ... krijg ik minder waardering voor mijn functioneren als ik datgene wat ik leerde tijdens de training niet in mijn (school/werk)omgeving toepas.					
50. ...merken mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende het wel op als ik datgene wat ik leerde <u>niet</u> in mijn (school/werk)omgeving toepas.					
Sinds ik aan de training heb deelgenomen ...	1	2	3	4	5
51. ...bieden mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende praktische hulp bij het toepassen van wat ik leerde tijdens de training over conflicthantering.					
52. ... geven mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende mij informatie over hoe ik nog beter datgene wat ik leerde tijdens de training over conflicthantering toe te passen.					
53. ... laten mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende blijken dat ze waarderen hoe ik datgene wat ik leerde echt in werkelijkheid toepas.					
54. ... laten mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende zien dat ze mij vertrouwen als ik datgene wat ik leerde tijdens de training toepas in mijn omgeving.					
In het algemeen ...	1	2	3	4	5
55. ... had ik graag meer steun en hulp gehad van a) mijn medeleerlingen/collega's					
56. b) mijn leidinggevende					
57. ...had ik graag in mijn (werk/school)omgeving meer steun en hulp ontvangen bij het toepassen van wat ik geleerd had tijdens de training over conflicthantering.					

Scree Plot



Total Variance Explained

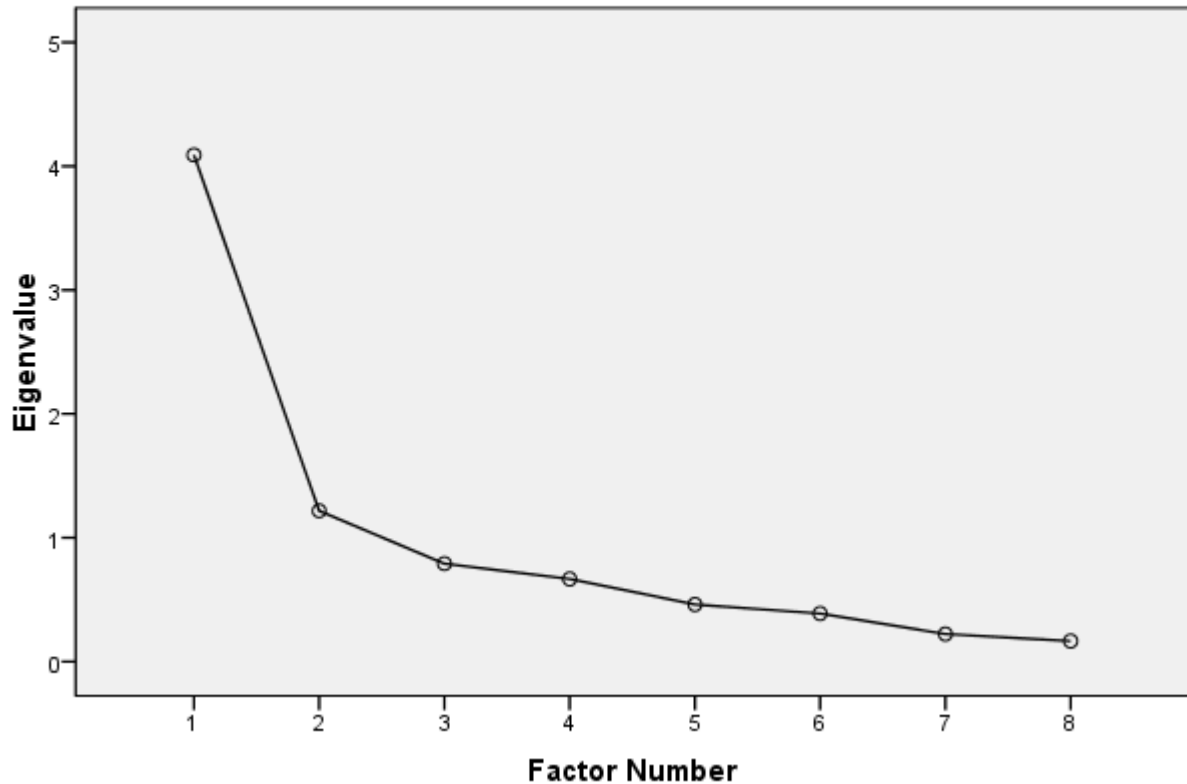
Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,623	25,473	25,473	6,290	24,191	24,191	4,814	18,516	18,516
2	3,965	15,249	40,723	3,663	14,089	38,280	2,930	11,269	29,785
3	2,811	10,811	51,533	2,527	9,720	48,001	2,655	10,210	39,995
4	2,047	7,873	59,406	1,724	6,629	54,630	2,320	8,925	48,920
5	1,610	6,194	65,600	1,308	5,029	59,659	1,849	7,112	56,032
6	1,226	4,716	70,316	,888	3,414	63,073	1,520	5,844	61,876
7	1,094	4,209	74,525	,741	2,849	65,922	1,052	4,046	65,922
8	,985	3,789	78,314						
9	,860	3,309	81,623						
10	,711	2,735	84,357						
11	,683	2,626	86,983						
12	,623	2,398	89,381						
13	,435	1,672	91,053						
14	,388	1,491	92,544						
15	,335	1,290	93,834						
16	,305	1,173	95,007						
17	,280	1,078	96,086						
18	,251	,964	97,050						
19	,187	,718	97,768						
20	,143	,550	98,317						
21	,119	,457	98,774						
22	,104	,400	99,174						
23	,093	,357	99,530						
24	,052	,200	99,730						
25	,049	,189	99,919						
26	,021	,081	100,000						

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

- Transferklimaat vanuit het trainersperspectief

	1	2	3	4	5
Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering					
58. ...hanteerde de trainer verschillende voorstellingen van conflictsituaties zodat die voorbeelden herkenbaar waren voor de werkelijkheid.					
59. ... stelde de trainer de werkelijkheid niet eenvoudiger voor dan die is, dus hield men rekening met de complexe situaties waarin we conflicten soms moeten beheersen.					
60. ... zorgde de trainer ervoor dat we onze kennis met betrekking tot conflicthantering zelf konden opbouwen zodat we niet alleen maar moesten 'kopiëren wat er gezegd werd.					
61. ... de opdrachten die we tijdens de training kregen waren authentiek (= echt, werkelijkheidsgetrouw).					
62. ... de instructies die we kregen waren niet opeenvolgend gestructureerd, maar kwamen eerder spontaan.					
63. ... de trainer moedigde ons aan om te reflecteren (= nl. zeggen wat je bij bepaalde conflictsituaties en opdrachten voelde of dacht)					
64. ... de trainer stelde ook kennis ter beschikking die we na de training ook nog konden raadplegen.					
Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering	1	2	3	4	5
65. ... de trainer moedigde ons aan om samen onze beschikbare kennis te delen en vanuit onze ervaringen een goede (nieuwe) conflicthantering op te bouwen.					

Scree Plot



Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,090	51,129	51,129	3,691	46,136	46,136	2,356	29,447	29,447
2	1,217	15,210	66,338	,945	11,808	57,944	2,280	28,497	57,944
3	,791	9,883	76,221						
4	,667	8,335	84,556						
5	,461	5,757	90,314						
6	,388	4,845	95,159						
7	,222	2,777	97,936						
8	,165	2,064	100,000						

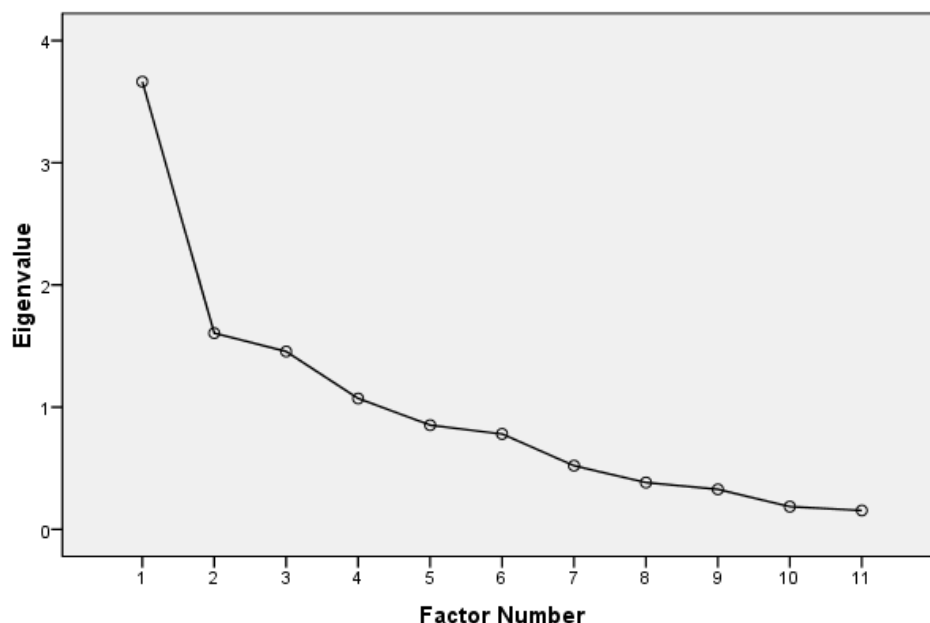
Extraction Method: Principal Axis Factoring.

- Transferdesign

66. ... ben ik voorbereid op mogelijke tegenslagen in mijn (school/werk)omgeving bij de toepassing van wat ik geleerd heb tijdens die training.					
67. ... heb ik mij voorgenomen datgene wat ik geleerd heb tijdens de training over conflicthantering toe te passen voor mijn (school/werk)omgeving.					
68. ... werd mij duidelijk hoe ik datgene wat ik geleerd had tijdens de training over conflicthantering kan toepassen in mijn (school/werk)omgeving.					
69. ... duurde de training langer dan ik nodig had om de leerstof onder de knie te krijgen.					

70. ... vond ik de inhoud van de training overeenkomen met mijn dagelijkse (school/werk)omgeving.					
Sinds ik aan de training heb deelgenomen ...	1	2	3	4	5
71. ... weet ik dat kennis over conflicthantering is opgebouwd vanuit mijn ervaringen.					
72. ... weet ik dat ik aan conflicthantering leer vanuit mijn persoonlijke kijk op en kennis van conflicten.					
73. ... zie ik conflicthantering als leren op een actieve wijze op basis van mijn ervaringen.					
74. ... weet ik dat ik meer kan leren over conflicthantering wanneer ik samenwerk met anderen omdat die samenwerking de verschillende mogelijkheden om een conflict te beheersen kenbaar maakt en ik zo beter kan kiezen tussen die mogelijkheden.					
75. ... wil ik alleen nog maar trainingen volgen die een realistisch beeld van mijn (werk/school) omgeving geven.					
76. ... weet ik dat tijdens de opdrachten gecontroleerd werd of we op een leerrijke wijze bezig waren met conflicthantering.					

Scree Plot



Total Variance Explained

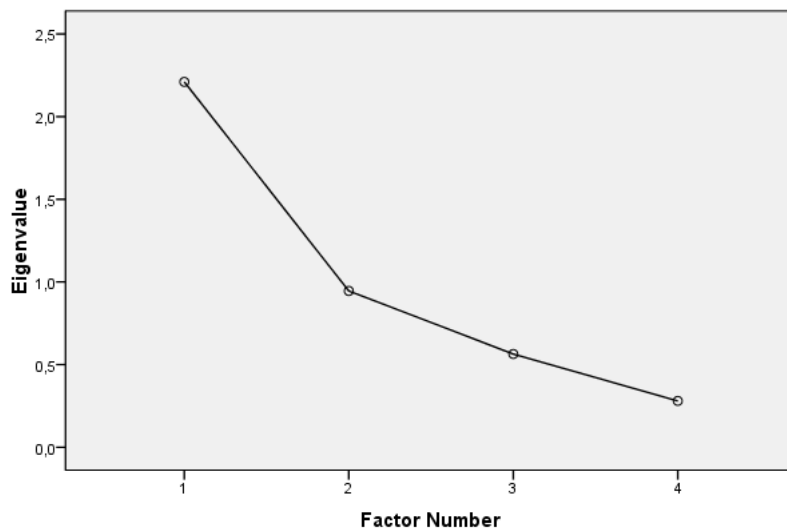
Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,664	33,312	33,312	3,332	30,293	30,293	2,426	22,054	22,054
2	1,606	14,596	47,909	1,176	10,695	40,988	1,501	13,642	35,696
3	1,455	13,231	61,140	1,128	10,251	51,240	1,205	10,959	46,655
4	1,071	9,738	70,878	,576	5,240	56,479	1,081	9,825	56,479
5	,853	7,751	78,629						
6	,780	7,094	85,722						
7	,521	4,735	90,457						
8	,383	3,481	93,938						
9	,327	2,972	96,910						
10	,186	1,688	98,598						
11	,154	1,402	100,000						

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

- Transferstrategie

Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering	1	2	3	4	5
77. ... hield de trainer rekening met de situatie van de deelnemers aan de training.					
78. ... hield de trainer rekening met de gedachten en gevoelens van de deelnemers aan de training.					
79. ... hield de trainer rekening met het gedrag van de deelnemers aan de training.					
80. ...hield de trainer rekening met de gevolgen van het gedrag van de deelnemers aan de training.					

Scree Plot



Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,210	55,260	55,260	1,848	46,189	46,189
2	,945	23,637	78,897			
3	,564	14,100	92,998			
4	,280	7,002	100,000			

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

9.6 Brief aan de deelnemers om de digitale versie van de vragenlijst in te vullen

To: [naam + e-mailadres van de deelnemer]

Subject: Help je even mee met het onderzoek rond trainingen in conflicthantering

Beste JoJo'er

Op 7 en 8 oktober 2010 hield Pax Christi Vlaanderen i.s.m. het departement Onderwijs & Vorming van de Vlaamse gemeenschap een trainingsessies over conflicthantering . Samen met de universiteit Antwerpen bevroegen we dit jaar honderden deelnemers van onze Pax Christi-trainingen. Jij bent daarbij en ik zou je willen vragen om de grote enquête in te vullen. Zie je dat zitten? Je kan ons er enorm mee helpen om de trainingen in de toekomst nog beter af te stemmen. Daarom deze vragenlijst. We willen het graag van jou persoonlijk weten

Let wel op:

- De enquête vraagt zeker een kwartiertje van jouw tijd (sommigen leggen een goede respons af in 12 minuten anderen in 17 minuten)
- Het zijn 80 vragen/stellingen waarvoor je geen fout antwoord kan geven. Met jouw antwoord onderzoeken we verder.
- Dus zorg voor een waarheidsgetrouw en eerlijk antwoord.

Je kan meteen aan de slag ... of eventueel later wanneer je er rustig de tijd voor hebt. Maar vergeet vooral niet vóór 9 mei 2011 de enquête via deze link in te vullen:

<http://www.surveymonkey.com/s/MDG8KX3>

Als je graag meer informatie of hulp nodig hebt, kan je me bereiken op gio.deweerd@student.ua.ac.be of voor dringende aangelegenheden op 0474 900 836.

9.7 De herwerkte vragenlijsten na datareductie

Tabel 9.7.1 De vragenlijst (nr.1) voor evaluatie van de training onmiddellijk na de training

Tijdens de vorming ...

1. kwam alles aan bod wat in de cursusomschrijving terug te vinden was?
2. kwam het thema (geweldloos een probleem oplossen) duidelijk naar voor?
3. werden de vooropgestelde doelen bereikt?
4. werden mijn verwachtingen met betrekking tot het thema ingelost.
5. is mijn kennis verruimd in verband met:
 - a) de oorsprong van geweld.
 - b) alternatieven om met geweld om te gaan.
 - c) het verweren tegen verschillende vormen van geweld.
6. heb je relevante ideeën opgedaan, die je kan toepassen in de praktijk?
7. heb je jouw wijze van conflictbehandeling aangepast?

De vorming heeft

8. je op weg gezet om sommige zaken met betrekking tot conflicthantering anders aan te pakken.
. heeft een mogelijk vervolg op jouw school/organisatie.
9. een positieve impact op uw werkzaamheden op de school/ in de organisatie waarvoor
Je werkt
10. op een positieve indruk gewekt waardoor je het geleerde zal doorgeven aan
collega's/medeleerlingen.
11. je aangezet om enkele zaken aan te kaarten bij jouw school/ jouw organisatie, zaken
die ervoor zorgen dat er iets kan/mag veranderen met betrekking tot conflicthantering.
12. een te hoge taakbelasting voor u teweeggebracht.
13. heeft een te hoge taakbelasting voor u teweeggebracht (onmogelijke vervangingen,
het normale werk blijft liggen

Opgelet! Het lijkt alsof er maar 13 vragen zijn in deze herwerkte vragenlijst (nr. 1), maar het zijn er wel degelijk 15. Vraag 5 is drieledig.

Tabel 9.7.2 De vragenlijst (nr.2) die vooraf peilt naar het transferresultaat

Een training over conflicthantering ...

1. wil een drugsvrije school, een drugsvrij bedrijf promoten
 2. gaat over wapenvrije scholen of wapenvrije bedrijven.
 3. probeert iets te doen aan raciale vooroordelen op school of op het werk.
 4. zorgt ervoor dat mijn kennis verruimt in verband met: het verwerpen tegen verschillende vormen van geweld
 5. zorgt dat ik vaardigheden kan leren i.v.m. conflicthantering en/of bemiddeling.
 6. verwacht actie van mij om zo conflictbemiddeling te oefenen
 7. zorgt ervoor dat mijn kennis verruimt in verband met de oorsprong van geweld.
 8. laat me zien op welke wijze ik me kan inleven in een ander.
 9. wakkert mijn probleemoplossend denken aan.
 10. moedigt mij aan om conflicten zowel binnen als buiten de school aan te pakken.
 11. betreft ook externen zoals ouders, familie en vrienden.
-

Tabel 9.7.3 De vragenlijst (nr.3) die achteraf peilt naar transferresultaat en -kenmerken

De training over conflicthantering ...

1. was voor mij een moment waarop je probeerde het geweld op school te verminderen
2. wilde een drugsvrije school promoten
3. ging over wapenvrije scholen.
4. zorgde ervoor dat mijn kennis verruimde in verband met:
 - a) alternatieven om met geweld om te gaan.
 - b) het verwerpen tegen verschillende vormen van geweld.
 - c) de oorsprong van geweld van geweld.
5. zorgde ervoor dat leerkrachten minder tijd moeten spenderen aan disciplineproblemen.
6. liet me zien op welke wijze ik me kan inleven in een ander.
7. wakkerde mijn probleemoplossend denken aan.

Tijdens de training over conflicthantering ...

8. spoorde men mijn zelfredzaamheid aan om conflicten geweldloos op te lossen.
 9. moedigde men mij aan om conflicten zowel binnen als buiten de school aan te pakken.
 10. ging het alleen maar over individuele conflicten en niet over conflicten in de samenleving.
-

Sinds ik aan de training over conflicthantering heb deelgenomen ...

11. vind ik dat de training me helpt mijn taken op school/werk/omgeving beter te doen.
12. wil ik wat ik leerde graag toepassen in mijn klas/school/werk of omgeving
13. ben ik zeker van plan om wat ik leerde tijdens de training te gaan toepassen, voor zover ik dat nog niet doe.
14. paste ik toe wat ik leerde omdat ik me dan beter thuis voel in de groep van mensen waar ik mee samenwerk.
15. paste ik toe wat ik leerde omdat ik dan zo beter kan meewerken met anderen.
16. sta ik meer ervaren in mijn schoenen om wat ik leerde tijdens de training toe te passen.
17. heb ik in mijn (werk/school)omgeving ruime mogelijkheden om wat ik leerde tijdens de training toe te passen
18. is het moeilijk de middelen en materialen te krijgen die nodig zijn om het geleerde in mijn (werk/school)omgeving toe te passen
19. maken mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende bezwaar als ik datgene wat ik leerde tijdens de training in mijn (school/werk)omgeving toepas.
20. zijn mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende tegen hetgeen wat ik toepas van datgene wat ik in de training over conflicthantering geleerd heb.
21. geloven mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende niet dat de training die ik volgde mijn werk ten goede komt.
22. staan mijn medeleerlingen/collega's/leidinggevende open voor verandering ten aanzien van de aanpak van conflicten.
23. kan ik zeker bepaalde erkenning of beloning verwachten als ik wat ik leerde tijdens de training toepas in mijn school/werk
24. stellen medeleerlingen/collega's/ leidinggevende het op prijs wanneer ik wat ik leerde tijdens de training over conflicthantering in mijn werk/school toepas.
25. laten medeleerlingen/collega's/leidinggevende blijken dat ze waarderen hoe ik datgene wat ik leerde echt in werkelijkheid toepas

In het algemeen ...

26. had ik graag bij het toepassen van wat ik geleerd heb tijdens de training over conflicthantering meer steun en hulp gehad van
 - a) medeleerlingen of collega's
 - b) leidinggevende(n)
 - c) mijn school- of werkomgeving
-

Tijdens mijn deelname aan de training over conflicthantering...

27. zorgde de trainer ervoor dat we onze kennis met betrekking tot conflicthantering zelf konden opbouwen zodat we niet alleen maar moesten 'kopiëren' wat er gezegd werd.
28. waren de opdrachten authentiek (echt = werkelijkheidsgetrouw).
29. moedigde de trainer ons aan om te reflecteren (namelijk zeggen wat je bij bepaalde conflictsituaties en opdrachten voelde of dacht).
30. stelde de trainer ook kennis ter beschikking die we na de training ook nog konden raadplegen
31. moedigde de trainer ons aan om samen onze beschikbare kennis te delen en vanuit onze ervaringen een goede (nieuwe) conflicthantering op te bouwen
32. ben ik voorbereid op mogelijke tegenslagen in mijn (school- of werk) omgeving bij de toepassing van wat ik geleerd heb tijdens die training.
33. werd mij duidelijk hoe ik datgene wat ik geleerd had tijdens de training over conflicthantering kan toepassen in mijn school/werk omgeving.
34. vond ik de inhoud van de training overeenkomen met mijn dagelijkse (school- of werk-) omgeving.

Sinds ik aan de training heb deelgenomen ...

35. weet ik dat kennis over conflicthantering is opgebouwd vanuit mijn ervaringen.
36. weet ik dat ik aan conflicthantering leer vanuit mijn persoonlijke kijk op en kennis van conflicten.
37. zie ik conflicthantering als leren op een actieve wijze op basis van mijn ervaringen.
38. weet ik dat ik meer kan leren over conflicthantering wanneer ik samenwerk met anderen omdat die samenwerking de verschillende mogelijkheden om een conflict te beheersen kenbaar maakt en ik zo beter kan kiezen tussen die mogelijkheden.
39. wil ik alleen nog maar trainingen volgen die een realistisch beeld van mijn (school- of werk-) omgeving geven.
40. **Tijdens mijn deelname** aan de training conflicthantering hield de trainer rekening met:
- a) de gedachten en gevoelens van de deelnemers aan de training.
 - b) het gedrag van de deelnemers aan de training.
 - c) de gevolgen van het gedrag van de deelnemers aan de training

Opgelet! Het lijkt alsof er maar 40 vragen zijn in deze herwerkte vragenlijst (nr. 3), maar het zijn er wel degelijk 46. Vraag 4, 26 en 40 zijn drieledig.

9.8 De interviewleidraad voor het semigestructureerd interview met experts

00:00 Welkom Duiding	<p>Hartelijk welkom, (naam van de respondent). Dankjewel om je vrij te maken voor dit interview.</p> <p>Wenst u een kopje koffie of water?</p> <p>Ik ben Gio De Weerd en betrokken als werkstudent aan het Instituut voor Onderwijs- en Opleidingswetenschappen te Antwerpen. Zoals u weet uit de e-mail die stuurde, gaat het in dit interview over de impact van het design op uw trainingen om wat de deelnemers leerden ook in werkelijkheid toe te passen. We onderzoeken de impact van het transferdesign.</p> <p>We hebben een lijst van 74 trainers opgevraagd en daaruit jouw naam met een onschuldige hand getrokken. Je bent dus de gelukkige!</p> <p>Uit de brief kon je wellicht afleiden dat we op zoek zijn naar meer informatie over de ontwerpen die een training rond conflicthantering kunnen aannemen: die informatie die u ons geeft tijdens dit vraaggesprek is nooit fout. De informatie blijft vertrouwelijk en er wordt niet teruggekoppeld naar collega's, andere respondenten, concurrenten of directies (mogelijke klanten). We zijn enkel geïnteresseerd in de wijze waarop u in de praktijk ervoor zorgt dat tijdens uw training er voldoende zekerheid is dat wat u aanleerde ook in de praktijk door de deelnemers wordt omgezet: Hoe doet u dat, de transfer van uw training versterken?</p> <p>We zijn dus m.a.w. in uw visie geïnteresseerd, daarom nemen we dit gesprek op. Als u graag het uitgeschreven gesprek ontvangt dan kunnen we daar zeker voor zorgen. Weet alvast dat we geen namen, die u eventueel zou noemen tijdens dit gesprek, in het rapport opnemen. Uw inbreng wordt vertrouwelijk behandeld.</p> <p>Zullen we van start gaan?</p>
03:00 Intro	<p>Kan u even toelichten wie u bent?</p> <p>(Welke taak/taken heeft u in de organisatie opneemt?)</p> <p>(Waaruit bestaat uw trainingsopdracht op dit moment?)</p> <p>Hoe lang geeft u reeds trainingen in conflicthantering?</p>
06:00 Inleiding	<p>Wat is eigenlijk het eerste dat in u opkomt als we vragen naar datgene wat de deelnemers omzetten van wat aangeleerd werd tijdens uw training? De omzetting naar de praktijk of de omgeving toe?</p> <p>(Kan u daarbij een metafoor/ een beeld bij geven om dat te verduidelijken?)</p> <p>[Hanteer hier zeker de 5 seconden-pauze of de 7 tellen-pauze]</p>
08:00 overgang	<p>Als u de training voorbereidt of ontwikkelt, waaraan denk je dan onmiddellijk rekening mee te houden?</p>
10:00 Kern	<p>Welke maatregelen neemt u om er zeker van, te zijn dat de deelnemers gaan toepassen wat u aanleerde?(Maakt u bijvoorbeeld afspraken met de deelnemers?)</p> <p>(Kan u daar een concreet voorbeeld van geven?)</p>
13:00 Kern	<p>Kennen die maatregelen volgens u succes? Waarom (niet)?</p> <p>(Hoe merk je dat de maatregelen succes hebben?)</p>
15:00 Kern	<p>Volgt u bijvoorbeeld een stappenplan tijdens uw training?</p> <p>(Waarom doet u dat (niet)?)</p>
19:00 Kern	<p>Welke ingrediënten moet een training die een hoog gehalte van toepasbaarheid heeft zeker omvatten, volgens u? (Kun je dit meer omschrijven? Hoe bedoel je?)</p> <p>Welke maatregelen of ingrediënten verkiezen deelnemers aan een training volgens u?</p>
25:00 Slot	<p>Wenst u nog op iets terug te komen en verder toe te lichten wat aan bod kwam in eerdere vragen?</p> <p>[Doe een poging om een samenvatting van wat gezegd is weer te geven en stel dan de volgende vraag:] Volstaat deze samenvatting? Of ben ik nog iets belangrijk vergeten?</p>
30:00	<p>Hartelijk dank!</p>

Blaauwe vragen zijn reserve vragen als het antwoord (te) kort is of aanvoelt.

Deze instructies geven aan dat hier wellicht telkens op dezelfde wijze kan geïnterviewd worden

9.9 Gecodeerde Interviews met 4 experts

9.9.1 Interview 1 met geïnterviewde W

G: Ik zal proberen me aan de structuur te houden. Het is ook de bedoeling van een semigestructureerd interview dat je af en toe kan afwijken. Het is een stuk de bedoeling wat meer te weten te komen, wat bijvoorbeeld nog niet onderzocht is. Ik stel me zelf voor.

5

...

We hebben een lijst van een 74 trainers waaruit een onschuldige hand jou gekozen heeft . Jij bent de gelukkige.

W: Wauw!

G: Je hebt het misschien in de e-mail gelezen.

W: Ach neen. Ik heb gezien dat je me mailde, maar ik weet niet wat er in de e-mail staat.

10

G: Informatie blijft vertrouwelijk. Niets wordt teruggekoppeld. Er wordt niet teruggekoppeld naar collega's, of concurrenten. Het is echt de bedoeling om te detecteren wat we misschien nog vergeten zouden kunnen zijn in het onderzoek. We zijn dus eigenlijk geïnteresseerd in gewoon uw antwoorden. Er kunnen geen foute antwoorden zijn. Wij moeten het daar maar mee doen.

W: Mogelijkerwijs zijn ze bruikbaar of niet.

15

G: Of sluit het aan bij wat we al genoteerd hebben. Het is een soort toetsing die we doen. Ik ben echt wel blij dat ik dat bij u kan doen. Ja, want ik zo kunnen zien, zo. Ik dacht dan dat is interessant. Dat is wel leuk. Je hebt ook een hele knappe website. Heel duidelijk. Gemakkelijk. Enthousiasmerend ook. Ik denk dat daar al heel veel kenmerken in terug te gaan vinden zijn. Maar ik wil dan even toetsen of dat ook zo is. Het is ni omdat we dat zo vanaf website desk research bekijken dat we dan toch ter plekke kijken of dat zo is.

We zijn geïnteresseerd in jouw visie ook. En daarom nemen we het gesprek ook op. Ik ga ook nog wat noteren omdat ik absoluut niet in die technologie vertrouw.

20

W: Vertel, als het fout zou lopen en kan je niet aan je nota's uit, geen zorgen, kan je me altijd bellen.

G: Ja, dat is leuk. We gaan ook geen namen ... we gaan dat uitschrijven ... ook geen plaatsnamen. We willen het echt anonimiseren, zoals dat wetenschappelijk moet. Zullen we starten .

W: Goed.

G: Misschien even opwarmen. Kan je even kort toelichten wie je bent.?

25

W: In kader van dit onderzoek, dan waarschijnlijk, ja?

G: Wel gewoon...wie is [ik zeg de naam van de geïnterviewde]?

W: Ik ben euh, 35 jaar. Ik ben van opleiding acteur en nu werk ik als communicatietrainer. Ik doe drie dingen. Ik geef voordrachten rond communicatie , eigenlijk zijn dit meer presentaties. Want in mijn hoofd zijn voordrachten meer ex catedra. Ik tracht op een meer geanimeerde manier voordracht te geven rond communicatie. Ik geef opleidingen rond communicatie skills. Spreken voor een groep doe ik heel veel. Ik geef conflicthantering en alles wat met communicatievaardigheden te maken heeft. Dus bijvoorbeeld gisteren was ik bij mensen van een interim kantoor waar die mensen beter moesten communiceren met hun klanten en onderling. Het laatste wat ik dan doe is dan personal coaching. Zodat mensen die ik dan zie laat zien hoe ze bewust worden op de manier waarop ze beter kunnen communiceren. Ik reikt dan tool, oefeningen aan, maar ook inzichten. Dat is wat ik doe.

30

[biper gaat af]

35

G: Daaruit bestaat de trainingsopdracht op dit moment. Hoe lang geef je die trainingen al?

W: Tien jaar is het antwoord. Tien jaar geef ik opleidingen. Ik ben daarin gerold omdat ik als acteur werkte voor trainingen. Ik deed de ... Ik was e moeilijk klant, de lastige manager of de vervelende baas in de sollicitatie. Ik was de tegenspeler van diegenen die getraind moesten worden in een communicatietraining.

G: Dus het praktische tegenvoer? Ik heb gelezen in je cv dat je conservatorium in Gent ...

40

W: Ja.

G: ...gestart bent, he?

W: Ik heb ze ook uitgedaan, helemaal.

G: En ben je bijkomend extra opleidingen gaan volgen? In Nederland?

W:Onder andere. Ik heb twee jaar opleiding gevolgd in Lier bij Arcturus, waar jij de e-mail naar toe gestuurd had.

45

G: Ja.

W:Ja , dat komt bij mij wat later terecht en ...ja

G: Ik zal het nooit meer doen.

W: Maakt niet uit dat het naar mij en naar hun gestuurd is. Dat maakt helemaal niet uit. Daar heb ik twee jaar NLP gedaan.

G: Ha ja.

- 50 W: Daarna – dat ga je waarschijnlijk niet kunnen opschrijven - Transpersoonlijke Counseling TPC en daarna heb ik een opleiding in Nederland gevolgd 'Geweldloze communicatie'. Nu ga ik in september naar de States om bij Roosenberg ... en nu binnen een paar weken in België in Wallonië bij (Tomas del somme boure).- opleidingen.
G: Dat is Marshal Roosenberg?
{Er is wat wind}
- 55 W: In september is Marchal Roosenberg. Dé Marshal.
G: De grote man. Dat is leuk. Wat is het eerste dat in je opkomt als we je zouden vragen zo wanneer je probeert vat krijgen op datgene wat je aan het trainen bent, dat men dat ook zal toepassen.
G: Als je vat wil krijgen over datgene wat ik train, dan moet je zien dat je zelf wel de werkelijkheid brengt. De enige echt manier bij de drie dingen die ik doe is dat bij personal coaching. Omdat je feedback krijgt van wat men belangrijk vindt. Bij presentaties zie ik ze alleen maar vooraf, nooit achteraf. En bij personal coaching zie ik ze verschillende malen. De enige manier om dat te checken is via de personal coaching zelf [veel wind] hee dat dat loopt. Zelf kan ik het niet gaan bekijken hoe dat mensen communiceren. Bij de training kan ik niet nagaan wat ze ermee doen. Dan zie ik dat niet.
{W gaat even een zonnebril halen}
- 60 W: Ik hoop dat je dat niet erg vindt. De zon ligt in mijn ogen te schijnen.
65 G: Nee, je ziet er stoerder uit.
W.: Ach ja , stoerder.
G:Ik heb ondertussen zo... heb ik dat goed begrepen ... je zegt bij voordrachten, opleidingen en personal coaching, dat eigenlijk alleen bij de personal coaching je zeker bent dat er een soort controle is om te kijken wat ze geleerd hebben.
W: Ja , ze krijgen eigenlijk . ze gaan ermee aan de slag en ze vertellen me 'Zeg dat werkt niet'... of euh In een training kan je hoogstens rollenspellen (IC3, SC, C1, C2, JP4, JP7 BB1, BB2, BB3 en BB4) doen met henzelf en zie je niet wat ze meepikken, maar in een training heb je geen middel om zeker te zijn dat ... zeker niet.
G: Als een training zou voor bereiden, niet de personal coaching, maar echt de training zou voorbereiden als je die ontwikkelt wat is dan het eerste waar je aan denkt?
W: Ik geloof heel sterk dat conflicten bij mensen en communicatie tout cours zo een thema is, ...Ze doen dat eigenlijk niet graag, zo een opleiding volgen. En dus omdat dat er is ... dat is niet winstgevend. Ja ok, op lange termijn is dat winstgevend. In de figuurlijke betekenis van het woord, je hebt er niet meteen profijt van. Ze zien dat als een soort confrontatie , die ze niet graag aan gaan. Dus om uw vraag te antwoorden met de wetenschap in het achterhoofd probeer ik dat zo pragmatisch mogelijk te doen en tegelijkertijd zo speels mogelijk. Dat wil zeggen: ik toon filmpjes, ik laat mensen lachen, ik probeer ze ook te raken op bepaalde punten, dat ze toch eens wat langer nadenken over zichzelf . Ik probeer ze te confronteren met dingen uit hun leven. Ik doe voorzetten om over zichzelf na te denken.(PJ7; PJ5) Wie zin heeft om te drinken, goed, die drinkt en wie geen zin heeft: ja, die kijkt dan zo, 'so', 'Het gaat niet over mij, ze!' Als ik me dan voorbereid om een presentatie voor te bereiden, dan wil ik dat het vooral plezant moet zijn, dan moet het leuk zijn. Als ik 100 woorden zeg, horen ze er toch maar een 20 of 30. Ik heb erg het gevoel in mijn trainingen – dat is dan maar stoef over m'n eigen – maar ik heb heel erg het gevoel dat mensen in mijn training heel erg alert en aanwezig zijn.
G: Je hebt de aandacht.
- 85 W: ja dat voel ik. Je hebt ze. In een presentatie is dat anders. Maar met de personal coaching dan ben ik zeker dan ze echt daar. In veel andere trainingen hoor ik dan van andere mensen: 'Het duurt lang', 'Zeg! Wat doe ik hier eigenlijk.'
G: Zijn er zo maatregelen die je specifiek neemt. Om dat te bereiken? Ik denk bijvoorbeeld aan de aandacht ... eer je dat hebt.
W: Het eerste wat ik betracht te bereiken is 'Rapport'. 'Rapport' is een term uit NLP. Vertrouwen opbouwen, en dat kan door te benoemen wat mogelijkerwijze in hun leeft. Zo van 'Goh, ik kan me wel inbeelden dat dat best een beetje spannend kan zijn zo ... allee, hoe voel d'u'.
- 90 G: Een beetje in hun plaats leven.
W: Ja, absoluut. Empathie. Dat is cruciaal. Ik heb al lang geleerd dat ze toch niet de volle 100 woorden meenemen. Van de 100 woorden zeg maar 20.(IC2)
G: Dus 20% blijft maar hangen. Zeg zo maar ruwweg?
W: Dat is een schatting.
- 95 G: Op het gevoel?
W: Ja.
G: ge weet het zeker?

100 W: Als ik te weinig rapport hebben dan denk ik dat ze 100 % mee hebben. Maar mensen komen buiten. Ik merk da als je gisteren een inleiding doe. En dan zeg ik 'Kom, vertel me ne keer wat je tot nu toe gehoord hebt?' Dat is de opdracht dan. Dan maken ze daar echt een soep van.

G: 'Herhaal eens?'

W: Ja, 'Herhaal eens, wat ik nu gezegd heb?' dan zeggen ze: 'Ja, euh, wel ja, euh, euh, Wel euh als je een gevoel hebt dan niet de aanleiding maar wel de behoefte is dan daardoor en euh, dat kan van hun zijn, maar ook, euh andere ...dat is dan wel belangrijk dat we daar aandacht aan besteden'. Nul eigenlijk.(PJ1)

105 G: Je zegt dat zo teleurstellend?

W: Ja ja natuurlijk.

G: Is dat een terugkomend probleem?

W: Ja, er is zo weinig bewustzijn . Dat is al zo moeilijk in onze wereld. Dat is echt een teleurstelling die ik heb. Er is weinig bewustzijn en verantwoordelijk. Er is weinig begrip. Het is al zo moeilijk als je het begrijpt om het toe te passen. Versta je, als je het niet eens begrijpt, hoe kan je het dan toepassen.

110 G: Kan je zo een voorbeeld geven. Zo een voorbeeld dat heel typisch is.

W: Ja een voorbeeld zoals in het model van verbindende communicatie? Zeg ik ok, Zeg bijvoorbeeld als je iets van de andere vindt, zeg dan: 'Ik voel mij als ik zie ...dat...' (Bijvoorbeeld) Als jij vanavond niet naar de vergadering komt dan voel ik mij teleurgesteld.' Dan zeg ik, 'Ik vind toch niet dat jij naar die vergadering moet komen.' 'Gij zou dat moeten doen, of '. Dan probeer ik te kijken wat ze daarvan hebben overgehouden en dan zeggen ze bijvoorbeeld: "Ja maar , zou je dan niet beter een e-mail sturen?" Zie je, je vraagt dan, we gaan ne keer oefenen en dan ... ze zijn echt niet gewend om te zeggen wat ze voelen. Totaal niet. Zelfs als ze dan in een trainings situatie daar naar toe geleid worden, je zegt dan: 'we gaan er echt op letten'. Dan nog, ze maken er echt een soep van.

115 G: Dan ligt de lens er toch wel op?

W: Ja, dat is het drama net! Ja ik overdrijf nu, maar...(VOLHOUDEN)

120 G: Ja, dan wordt het toch scherp, he. Ik probeer me dan toch in te beelden wat zijn dan – ik zal niet zeggen de trukjes, maar - is er een stappenplan? Hoe bouw je dat dan op?

W:Ik vertel dan wat we gaan doen vandaag. Ja dat is klassiek. 'Hallo , goede morgen...' Rapport, rapport, rapport. En de casus. Wat is de casus. Wat gaan we hier doen vandaag? We hebben het over spanning en conflicten. Hebde da in uw leven? Ge hebt da he. Bijvoorbeeld 'dat'. 'Ooo, erg, he!'. En twee, ge wilt geen spanning bij die situatie. Ik leg dat nog ne keer ui. Ik zeg: 'Je hebt uw spanning, klink. Daar gaan we het over : 'Je hebt een spanning en een conflict. Maar daar gaan we niet over hebben. We gaan het alleen maar hebben over die situaties waar je spanning hebt, maar waar je harmonie wil. Als je dan zin hebt in spanning en conflict, zo van ik heb zin om van m'n kloten te maken. Dan ga je dat ook doen, Dan smijt je de deur dicht. Lap, ik wil geen verbinding. Hier zie nu! Dan laat ik dat weer los. In die voorstelling dat ik nu aan denk, die presentatie. Dan los ik. Dan denk ik? Dan speel ik het publiek.

125 G: Dan pak je de rol over.

W: Dan pak ik over en dan zeg ik: 'Ik heb helemaal geen spanning. Wat zit ik hier eigenlijk te doen?! Dat is hier niks voor mij.' Dan zeg ik: 'Ok, als dat niet is, dan kun je naar huis gaan, he.' Ik zet dan ze 5 situaties naar hen toe uit. Ik vraag hun: 'Herken je dat of herken je dat niet?' Ik ga op zoek naar de beleving van hun. En veiligheid creëren dat we het daarover gaan hebben(PJ6).

G: Er voor zorgen dat je geen gevoelige tere plek raakt?

W: Ja, ik probeer veiligheid te creëren. Ik probeer ze bereid te krijgen. Ok ik mag jier over nadenken. Ik voel me veilig het mag. Dat is ok, ik voel me veilig het mag.

135 G: Dat zijn ingrediënten eigenlijk, voor een goede presentatie en ook voor een goede training, denk ik? Speelse. Just het zelfde... alleen dat het niet met toeters en bellen is op zo'n training.

{grasmaaier}

W: OOO neen! Zie dat niet op uw machien komt.

140 G: Ja ik mocht u altijd terugbellen, he. Ik maak me nu een beetje zorgen over die deelnemers, wat denk je daarvan? Je geeft ze nu eigenlijk een eenzijdig beeld , dat ze daar toch tegen hun goesting zitten?

W: Ooo, neen. Ze komen tegen hun goesting.

G: Ze komen tegen hun goesting?

W: Ja,ja maar ze gaan naar huis met veel vree plezier.

145 G: Dat is dat ingrediënt van speelsheid, van confronteren.

W: Ja, ja gisteren confronteren... na een uur is dat ... ik had er drie maar er zijn er maar twee gekomen. Dan is dat altijd.... Dat is niet omdat ze moeten mee doen. Omdat ik op alles iets vraag... De nagel de dinge op de tere plek. Wenen. Patat. In dit geval moest ik gaan observeren. Dan heb ik ze geobserveerd en dan zeg ik kijk ik zie u dit en dat doen.

G: De confrontatie. ...?

150 W: De confrontatie ... (doet een wenend meisje na) En dan veel zorgen, veel empathie. Niet meehuilen. Empathie is vooral niet meehuilen. Empathie is : 'Ik zie dat je het moeilijk hebt en ik begrijp dat je het moeilijk hebt.' En dan vooral gaan vragen 'Ben je op zoek naar vertrouwen?' en dan zeggen ze : 'Ik ben een stomme trien!' Hoe zou je dat nu eens op een andere manier kunnen zeggen, zonder jezelf geweld aan te doen. Een schoolvoorbeeld: 'Ik had gedacht dat il al wat meer vertrouwen kon hebben, dit had ik al willen kunnen, maar omdat ik dit al zo vaak heb gehoord in de feedback dat ik er meo van wordt.' Ik zeg dan 'Raakt het je dan nog altijd zo?' 'Het klopt ook,' zegt ze dan. En doet dat meer pijn? 'Minder pijn', Ok ! 'Als we dan eens op die manier naar jou proberen te kijken?' Ach ja.(JP8)

G: Je gaat eigenlijk vrij persoonlijk met hen om?

W: Ja ik ga zeer direct met hun om.

G: Kijk, zijn er nog zo zaken waarvan je denk dat is essentieel voor zo een training rond conflictantering? De essentie?

W: Ach ja, de essentie. Inhoudelijk dan?

160 G: Ja, of bijvoorbeeld, dat je oplet voor bepaalde zaken, dat je niet in een valkuil trapt?

W: Ja, een valkuil is dat je het tempo van je ... **het tempo van de training is het tempo van de deelnemers en niet het tempo van de trainer.**

G: Ja, je wil altijd wat sneller gaan?

165 W: Ja, ik wil altijd wat sneller gaan. Allé mannekes kom. Ik heb een voordeel, ik leg alles 5 keer uit. Ik denk ik moet het nog eens uitleggen. Dat matcht dan meestal met hun. Dan hebben ze dat eenvijfde keer gehoord. En dan hebben ze het gehoord. Dus dan hebben ze het.

G: Wiskundig klopt dat.

W: Wiskundig gezien klopt dat. Vind ik een goe opmerking.

G: En dan nog zaken die essentieel zijn?

(Stilte)

170 W: Inhoudelijk gezien, is het , Marshal Roosenberg zegt, dat is inhoudelijk. Wat essentieel conflictantering is maar ook hoe je daar dan traing over geeft, ik ga het in het Engels zeggen: '*When we understand the needs (de behoefte) that motivate the others and ourselves, we have no enemies anymore.*' Als ik weet en beseft wat die andere zijn behoefte is, wat die nodig heeft ... en ik kan dat ook teruggeven aan de andere – ik ben niet akkoord maar – dat gij nu eigenlijk teleurgesteld zijt en dat ge eigenlijk meer vertrouwen had willen hebben is iets dat je dan duidelijk hebt verteld ... en ik heb gezien dat je dan boos bent, dat je vertrouwen nodig hebt. Dan kun je niet meer kwaad zijn op die persoon dan wordt het al heel moeilijk. Ik heb ene keer een verbale rake opmerking gegeven en ik weet dat die persoon dat werkelijk iets doet, dan is dat naar veiligheid al heel moeilijk om kwaad op die persoon te zijn. Omdat dat ook een persoon is.

G: Ik hoor je daar zeggen dat het een soort kapstok, een kader, is die je meeneemt.

180 W: Ja , wat is anders die behoefte die iemand heeft waard? Wat ik altijd meegeef in mijn voordracht en behandel is COMM-UNI- CATIE , daar zit het woordje UNI zit daar in. En UNI bestaat uit U en ik. Ik hoef niet zoveel bezig te zijn met mezelf, want den andere is ook bezig met zichzelf . We zouden dan alleen maar bezig zijn met onszelf, onze eigen eisen, eigen oordelen en dwingelandheden. Ja dan kom je nooit dichterbij die andere. En telkens ook weer de vraag – dat is dan grote boodschap om te lanceren – 'en wat wil je dat die andere doet?' Is het sop de kolen waard? Ben ik bereid om naar de ander te kijken. Die andere enerveert mij nu zo dat ik daar geen zin heb. Het sop is de kool niet waard, dus dan ga ik dat ook niet doen.

G: Ja. Het conflict kan een stukje ... kan zinnig zijn, kan een wereld doen open gaan? En dat kan je meenemen door die andere ...

185 W: Ja, en hoe meer empathie je in de andere hebt hoe meer empathie je voor jezelf zal hebben.

G: Leg dat eens uit? Hoe ...

W: Als je streng bent voor de ander, dan is dat meestal omdat je streng bent voor jezelf.

G; Ja.

190 W: Of omdat je de muren om tot bij de andere te komen niet wil afbreken. Empathie bij de andere is ook de eerste stap bij jezelf om ook de muren bij jezelf te verzachten. Een conflict dat je met de andere hebt is bij gevolg ook een conflict dat je bijna altijd hebt met jezelf. Het conflict ligt uiteindelijk bij jezelf.

G: Ongenoegen, een meningverschil?

W: Ja.

195 G: Goed. Als ik een korte poging doe om vlug samen te vatten hoor ik je zeggen dat bij de verschillende trainingen die je geeft, personal coaching de enige training is die je de kans geeft op feedback of op te volgen om te zien wat je hebt aangeleerd ze echt wel toepassen. Bij

de andere trainingen komt dat eigenlijk niet aan bod, die controle. J probeer wel tijdens die presentaties door **speels** om te gaan met de dingen, door een kader aan te bieden, **inhoudelijk dan, zeer sterk te staan.**

W.: Helder te zijn.

200 G: Ja, klopt. Vooral mensen die rapport, mensen van in het begin mee te mee te krijgen in je verhaal. Je ben wel heel je bekijkt dat heel nuchter, heb ik de indruk. 20% blijft wellicht maar hangen. Ik geloof zelfs ook dat je die stevige kaders, die inhoudelijke kaders, nodig hebt voor de anderen, maar ook voor jezelf stevig in de schoenen te staan als trainer?

205 W.: Absoluut ja, ik heb dat echt wel nodig. Ik ben ... en dit is echt heel persoonlijk ... **MBTI. Ken je dat MBTI? Type Indicators. Daar heb je profielen in. Dat maakt allemaal niet uit. Eigenlijk wil ik gewoon zeggen dat ik ... de laatste letter ... dat is een typologie ... het meest bekende trouwens over de hele wereld ... In het Witte Huis lopen de medewerkers met hun naam op een badge en daaronder ook dat MBTI-profiel.(IC1)** De vier letters geven aan wat jouw voorkeuren zijn. En één daarvan is introvert-extravert, De laatste letter is judging en proceeding. .. Proceeding is van de hak op de tak springen. Als ik opleiding geef, behalve dan bij mijn presentatie want dat geef ik met mijn slideshow, dan klik klik klik, het is een volgorde, je kan dat niet veranderen, het is altijd hetzelfde. Bij mijn training zeg ik altijd **'Goede morgen, ik heb geen programma'. 'We zullen zien waar we komen?(PJ3)** Gisteren had ik zin om heel veel **rollenspellen (IC3, SC, C1, C2, JP4, JP7, BB1, BB2, BB3 en BB4)** te doen. Ik heb er geen één gedaan. Dat was niet nodig ook hé.

210 G: Wanneer is dat dan nodig?

W: ik voel dat aan. Dat klinkt pretensieus. Misschien voel ik dat helemaal fout aan. Maar ik vind dat allemaal op de moment uit. **Reflecteren. (PJ6)** Hat kan zijn dat ...

G: Je hebt zo niet een heleboel kaartjes ...?

215 W: Ik heb dat in mijn hoofd zitten. De opdrachten die ik doe zijn meestal wel opdrachten waarvan ik weet dat ze het doen. Waarvan ik weet die werken wel. **Ik heb dat geleerd door te doen en andere trainers aan het werk te zien.(IC2)** Dat is zeer belangrijk. **Het komt allemaal vanzelf naar buiten als je rapport hebt. Het kan gebeuren dat het niet klopt. Dan zeg ik. "Zeg mensen; ik heb de indruk dat je hierop niet zit te wachten, klopt dat?". Meestal beslis ik dan, Goed dan gaan we iets anders doen. Hat kan ook dat het eufemistisch wordt. Ik heb het nodig dus dat gaan dan doen. Kom we gaan dat doen! Ik ben ook heel informeel. Zeg euh. Als volwassen vragen: 'Mag ik naar toilet gaan?' Dan zeg ik 'Zeg, ge gaat me dat toch niet elke keer vragen?'(PJ2)**

220 G: Dat lijkt me logisch.

W: Ik doe dat ook wel een beetje bewust, hoor.

[Grasmaaier stopt]

W: Ik weet dat heel veel trainers niet spontaan zijn. Zo het vak zo ... ik ga ne keer iets uitleggen ... doe normaal zeg. Ik neem m'n eigen al genoeg au serieux. Dat ik dat niet als trainer nog ni ne keer extra moet ...

225 G: Benadrukken?

W: Je moet dat niet benadrukken, dat is al meer dan genoeg aanwezig.

G: Je maakt het nu voor onderzoekers extra moeilijk om voeling te krijgen met wat ...

230 W.: **The key is rapport. The key is zeer goed weten als trainer wat je staat te vertellen hoe de vork aan de steel zit, zeer goed weten als je goed wil communiceren ... dat heb je daarvoor nodig. Als dokter moet je heel goed weten wat er allemaal bestaat van microben en ziektes. Dan dat mlos laten en voelen ... en alle oogcontact goed onderhouden. Goed contact hebben met je patiënten.**

G: Is dat een metafoer die je zou kunnen gebruiken? Dokter (dan noem ik zijn naam) die binnen komt. Het publiek zo taxeert, de diagnose stelt en dan ... zien wat ze gaan doen.

W: Ja, zien wat ze nodig hebben.

G: De ziekte bepalen en dan de nodige medicatie

235 W: Ja, en soms hebben ze een longontsteking. En dat ga is zeggen 'Kom, ga maar een beetje in de regen lopen!'.(Kennis van zaken) En soms ga ik zeggen, ik ga een aspirine geven en nu ga je twee weken ... en dan ga je rustig zijn. Afhankelijk van wat de persoon nodig heeft. **Een symptoom is maar een symptoom, maar dan heb je ook persoonlijkheden, een soort mensen... die moet je op een andere manier gaan aanpakken. (BEWIJS VOOR GRACIENNE zie FFF: PERSOONLIJKHEIDSKENMERKEN)** En authenticiteit. Zeer zeer zeer belangrijk. Men ruikt het. Hoela, die is niet echt.

240 G: Plastiek.

W: Dat is plastiek. En sommige mensen zitten in de plastiek-fase en dus appreciëren ze plastiek. Want voor hun is dat authentiek. Ze hebben niet door dat het plastiek is, ze hebben niet door dat ze van plastiek zijn en dat die niet is wat zij zijn, maar zij herkennen de ander dus is het ok. Volg je?

G: Ongeveer. Ben ik nog iets vergeten?

245 W: Ik weet het niet... Een koekske nemen bijvoorbeeld. Ze zijn niet zo lekker, heb ik begrepen. Ik he ze al een paar keer op tafel gelegd.

G: En de mensen nemen er niet van.

W: Ze nemen ze niet. Ik vind ze lekker. Ik doe daar boter op of chocola ...

G: W bedankt voor dit interview.

250

Duurtijd van het interview: 32':08"

Datum: 7 mei 2011

Locatie: In de tuin van de geïnterviewde (W)

Interviewer: Gio De Weerd (G)

Transcriberen : Gio De Weerd

255

Apparatuur: MP3-speler.

9.9.2 Interview 2 met geïnterviewde X

... (koffie)

5 G: We nemen het gesprek op. In een gesprek onthoud je wel wat van de moment, maar als je dat terug beluistert, wanneer dit scriptum verbatim wordt ingevuld, dan ontdek je leuke uitspraken die je niet zo hoort tijdens het gesprek. Voilà . Dat is het. Zie je het zitten? Zullen we starten?

X: Ja.

G: Misschien eventjes kort ...dat jij je efkes toelicht. Wie je bent.

X: Wie ik ben?

10 G: Ja, welke taken dat je in de organisatie opneemt. En bijvoorbeeld ook, waarin de trainingsopdracht op dit moment bestaat.

X: Ik ben jongerenmedewerker en campagne medewerker van Pax Christi Vlaanderen. De trainer voor de jongeren. In de Vredesweek is er niet echt een trainingsaspect. De trainingen die ik geef variëren van pure conflicthantering tot dramatechniek. Via dramatechniek op zoek gaan naar alternatieven rond onderdrukking. Zeer kort gezegd.

G: Ja

15 X: Dat is voornamelijk voor jongeren tussen 18 en 30 jaar. Dan zit ik in het onderwijs ook vanaf de derde graad. Dus vanaf 15-16 jaar.

G: Dus dramatechnieken gebruik je om te leren omgaan met conflicten?

X: Ja, dat varieert van een 2 of één-urige workshop in een school tot een 5, 6-daagse cursus. Intensief proces.

G: 6 dagen, intensief trainingsproces.

X: Proces met de jongeren, Ja.

20 G: Ja. Hoe lang geef je die trainingen al?

X: Een jaar. Zelf ben ik er twee jaar mee bezig, dat betekent dat ik er ook deelnemer was. Trainer for trainers, dus dat is actieve deelnemer dan. Dat je dan ook het proces wat beter begrijpt. Dan wanneer je puur als de deelnemer. Je wordt meer betrokken in 'hoe begeleid je zo'n proces.' En sinds een jaar zelf aan de slag, eigenlijk.

G: De microbe als deelnemer geproefd om dan later zelf trainingen te gaan geven?

25 X: Ja, eigenlijk in een heel kleine workshop van anderhalf uur, waar we een paar methodiekjes hebben ontdekt daar. En die spraken me meteen al aan. En dan bleek dat er een ganse filosofie, methode achter zat die ik ben gaan opsporen op internet.

G: Dus onderhalf uur heeft je pad gezet ervoor gezorgd dat je ...

X: geprikkeld ben. **Ik had blijkbaar vanmorgen ontdekt – heel toevallig – ik was in mijn cursus Sociaal Werk te snorren en dat Augusto Boal, de ontwikkelaar, ook daar ter sprake is gekomen en daar is niets van blijven hangen.** Dus de impact (= transfer)

30 van mijn school was blijkbaar niet zo groot.

G: Oei (lacht). Nu we het daar over hebben. Wat is het eerste dat in u opkomt, als we zouden vragen, naar datgene wat deelnemers zouden moeten omzetten van wat zij geleerd hebben tijdens jouw training?.

35 X: 't **Eerste dat in me opkomt is meteen hun leven meer in handen te nemen, hun situatie verlossen van onderdrukking. Proberen zichzelf eigen te maken. actor te maken in het eigen leven. Hun eigenlijk te empoweren om dat te doen. Dus te methode is hun empoweren en een veilige omgeving te geven waar ze eigenlijk moed op doen om het samen in het eigen leven ook te proberen(P3).** Een samen geven we x-aantal mogelijkheden, er zijn geen oplossingen, maar mogelijkheden voor handen. **En we bieden een veilige omgeving als ze die mogelijkheden kunnen oefenen. Om ze dan in het echte leven ook te doen.(C1)**

G: In het echte leven ook gaan doen? Je zegt dat nogal voorzichtig. Je HOOPT dat ze dat in het echte leven ... gaan doen?

40 X: **Omdat je al naargelang de onderdrukking waar dat je mee bezig bent – we zijn over onderdrukking bezig – dus ik ga ervan uit dat het ook geen mirakeloplossing is van methode. Maar dat je wel echt dicht bij komt bij een situatie wat rond dit bij je opkomt. Ik denk bijvoorbeeld aan bepaalde gemeenschappen rond gender onderdrukking. Ik denk dat het moeilijk is om met gelijk welke methode een vrouw te laten opstaan tegen een ganse cultuur...(BB1, BB2, BB4)** Ik denk wel dat die methode heel concreet, heel concrete, situaties kan aangeven hoe zij dat ervaren om toch in die concrete situaties maatregelen heeft ontdekt in de groep. En in die zin – misschien iet onmiddellijk – maar wel in concrete situaties en op alle niveaus. Ik denk dat het een proces is dat je moet blijven 'inlopen' en ideaal is dat

45 je dat kan doen met die groep, natuurlijk.

G: Ik zou daar subiet op willen terug komen. Zeker dat samen in groep ... maar eerst deze oefening. Zou je daar een metafoor van kunnen geven. Hoe dat dan die overgang naar de werkelijkheid overdraagt?

X: Een metafoor **is simpelweg dat we de realiteit oefenen(C1).**

G: Ja

50 X: Dus doordat je training oefent...

G: De training is de realiteit?

X: Je moet ook opletten – de context voor straks – voor dat we het belangrijke aspect vergetten dat je er een intern en extern proces. Dat is goed dat het even in mijn gedachten schiet. Extern proces met de groep, maar dan naar buiten toe. En nu zit ik altijd te vertellen over het intern proces. Dat mag je niet uit het oog verliezen. Ik werk met drama,(C2) dat betekent dat we theater, theaterstukken ontwikkelen,

55 met sketches ontwikkelen. In een proces waar dat je de groep eigenlijk empowert en met de groep eigenlijk op zoek gaat naar die mogelijkheden 't geen waar ik daar juist over sprak. Maar aan de andere kant heb je het externe proces waardoor je ook bewustmaken de problematiek die je aankaart, van de andere en die je aankaart met de groep, naar een extern publiek en ook terug met dat extern publiek ook op zoek gaat naar mogelijkheden voor de groep. Maar ongetwijfeld zitten er in het publiek ook mensen die diezelfde onderdrukkingen min of meer meemaken.

60 X: Kan je daar zo één metafoor van geven?

X: Eén metafoor? In hoe we de impact vergroten? Dat is de vraag he?

G: Ja. Dus dat wat je nu eigenlijk vertelt. In het interne of het externe proces. Je maakt daar dan eigenlijk een goed onderscheid in. Een heel duidelijk eigenlijk. Dus ja, hoe dat dat proces, dat mechanisme eigenlijk... of je daar geen metafoor op kan kleven?

G: Misschien schiet er nog iets te binnen.

65 X: het repeteren van een realiteit in een veilige omgeving. Met drama moet je ook een beeld maken, he letterlijk. Ja, ik weet het... Ik denk altijd spontaan aan zo'n gasvuur – u wel bekend zeker – van een gewoon vuur om eten klaar te maken. Geen elektrisch vuur. Theater moet vuur aanwakkeren enerzijds, en biedt eigenlijk tal van mogelijkheden. Het biedt tal van vlammetjes om dat vuur effectief te laten opwarmen. Het is niet één vuur dat alles aanwakkert maar is dat tal van mogelijkheden. Door die tal van mogelijkheden biedt je veel mensen kansen.

70 G: De verzameling van vlammetjes, dat is mooi! Als je een training voorbereid, als je die dan ontwikkelt? Waaraan denk je dan zo onmiddellijk waarmee je rekening moet houden.?

X: je hebt een vast proces en het mooie daarin – ja ik heb daar geen oneindige ervaring daarin, maar ik hoor van andere trainers dat – dat het een methode is die je eigenlijk zo weinig mogelijk moet aanpassen aan je doelgroep.(P5)

G: Wil je dat een herhalen (lacht)?

75 X: Tegen alle principes in.

G: oei , zo weinig mogelijk aanpassen aan je doelgroep?

X: neen, neen neen, niet zo weinig mogelijk. Maar dat je je WEINIG moet aanpassen. Het is zeker geen fetisisme. Het is gewoon dat je wat spelmethodes hebt en die op een zelfde manier gebaseerd zijn. Ik weet dat ze op allerhande manieren gebruikt worden, bij allerhande doelgroepen. En uiteindelijk is het dus een set van technieken die bij iedereen gebruikt wordt(IC3). En ik weet van daklozen tot mensen

80 met een beperking. Tot ... ik denk dat kinderen een moeilijke groep is... ik denk niet dat zo ideaal is... Ik denk dat je met een leeftijd van 15-16 best begint.

W: Waarom?

X: Omdat ik er zelf geen ervaring mee heb. Heb ik dat opgevangen. Ik weet niet hoe ze dat met kinderen doen. Waarom zeg ik dat? Het is heel veel gebaseerd op spel, , op uitbeelden, op creativiteit op zich goede kenmerken om met kinderen aan de slag te gaan. Je vertrekt vanuit de concrete leefwereld van de kinderen en als je inderdaad zorgt dat ... ik kan me goed inbeelden als je goed met kinderen kan werken en kan je aan de slag. Het is gewoon mijn doelpubliek niet.

85 G: je zegt dit dan vooral vanuit de ervaring dan. Welke maatregel zou je nemen dat je er zeker van zijn dat die deelnemers dat toepassen. Is er een bepaalde maatregel die je zou nemen?

X: Een maatregel die je zou nemen dat ze dat echt gaan toepassen. Ik denk dat een van de belangrijkste zaken is ,is dat je als een 'joker'.

90 Een joker is een facilitator eigenlijk. De joker is eigenlijk een begeleider van het proces, als van de dialoog met het publiek als je een theatervoorstelling geeft. Een soort van gespreksleider op^dat moment. In die rol is het belangrijk om telkenmale als de mogelijk wordt aangereikt om telkens af te toetsen met het publiek. Je bent eigenlijk geen begeleider, geen facilitator m.a.w, maar difficultator. Een difficultator slaat eigenlijk op het feit dat je alles moeilijk maakt. En je maakt je zaken moeilijk door zoals met dit interview vragen te stellen. Dan moeten mensen nadenken... maar door vragen te stellen heb je geen antwoorden te bieden, dus is het mijn inziens bij iedere goede training dat je met mensen van je doelgroep moet komen, van de mensen waarmee je moet werken, dat die van je publiek komen en niet zozeer van jezelf.(P1 en P2)

95 Ga ervan uit als je 50 man hebt in je publiek en jij staat er als een persoon, dat die 50 wellicht meer weten dan jezelf . De kans is nogal groot 50 man. (ik ben efkes mijn ... draad ... hoe kan ik...) Ja iedere mogelijkheid benutten en vragen wat is gebeurd ... vragen wat heb je gezien, (ja niet iedere keer, hé) dat zijn bijvragen. Maar wat heb je gezien, hoe zag je de verschillende rollen evalueren. Op wie heeft het personage ingespeeld? Als je die onderdrukking wil veranderen en de situatie voor de onderdrukte probeert

100 meer veilig te maken. Een dat is nog een belangrijke vraag, is het een realistische situatie? Is ze realistisch zowel door de interventie – is dat allemaal duidelijk?(P1) Of moet ik nog wat dieper ingaan –

G: Neen.

X: Dus om uit de situatie te komen ... is dat realistisch. En zijn de mede-auteurs wel meestal goed op de hoogte hoe ze daar op moeten inspelen op die nieuwe situatie. Is de reactie van de improvisatie ... eigenlijk van de medespelers? Was die ook realistisch?

105 G: Voor alle duidelijkheid voor die joker-functie?

X: Dat is de joker-functie, ja. Het probleem is ook... dat is een van de moeilijke punten... het publiek heeft altijd gelijk. Dat zijn de regels van het spel. Dus je vraagt altijd is dit een realistische oplossing? Gaat iedereen er mee akkoord dat dit een mogelijkheid is die tot een verbetering van de situatie leidt? En als iedereen daar mee akkoord is, een situaties die ietske meer geanalyseerd is in gesprek met je publiek...dan denk ik dat een verhoging is ... het is realistisch. Je bent al zeker dat het een realistische interventie was en iedereen is

110 daarover akkoord.

G: Je zegt het publiek heeft altijd gelijk, dus dat is dan meteen 'ze zullen dat ook zo toepassen in de werkelijkheid wat daar gezegd wordt... is dat geen gevaarlijk spel?

X: Je vraagt... hoe verhoog je het. Ik zeg toch simpelweg dat is de essentie van oefenen.

G: Oefenen?

115 X: Ze oefenen op het podium.(P4, P5) Ze zien al de reacties van de medemens en ze oefenen, oefenen en oefenen meteen de realiteit. Ze zeggen het niet met woorden. Ze zetten het meteen om in daden. Ik denk dat dat een verhoging is van je impact. En dat ze zien dat het een succesverhaal is, denk ik dat ze daar het best de moed uit kunnen putten om het in de realiteit ook effectief toepassen.

G: Ja, dus de maatregel die eigenlijk toepast, is de joker die je inschakelt en dat spel en die heeft een aantal paradigma's, 'het publiek heeft altijd gelijk', 'er moet geoefend worden' en het is een succesformule. Dat zijn nu drie die ik er vlug uithaal. Ik heb daar wel wat

120 problemen mee.

X: Ja.

G: neen? Het publiek heeft gelijk. Het publiek zegt van... het drama dat je speelt gaat bijvoorbeeld over de doodstraf. De figuur die daar zegt, 'Gij zij ni waard van te leven' = het conflict. Die kan dat zo overtuigend doen dat het publiek 'Ja inderdaad, doet hem dood'.

X: 'Doet hem dood'. Dan heb je als joker de opdracht om enkele vragen te stellen.

125 G: Waarom?

X: neen, wat 'ben je wel zeker dat die persoon schuldig is?' Zo zijn er vragen dat je het publiek aan het twijfelen brengt. Je probeert altijd, je bent... ik heb ook dilemmatraining gevolgd: dat betekent dat – dat is één van de technieken – dat je als joker doorheen de Joren moet proberen dat op te bouwen. De joker is ongelofelijk cruciaal in dit al dan niet slagen van het geheel.(SC) Wat betekent dat eigenlijk – morele dilemmatraining – is eigenlijk dat je in een soort van ... door het vragen te stellen probeer je eigenlijk zelf met je publiek naar een

130 hoger moreel ... bewust zijn te geraken. De persoon die dat ontwikkeld heeft... de bewuste stappen.. ontsnapt me eventjes. In de praktijk betekent dat "Wat zou het zijn als het jouw broer is? Wat als iedereen het zou doen?", "Wat als je niet 100% zeker bent van?" Of de situatie verzwaren. Verlichten. Persoonlijker maken. Dat zijn allemaal dergelijke vragen en dan probeer je op die manier het publiek aan het twijfelen te brengen (P6). Als het finaal niet lukt. Bijvoorbeeld als geweld wordt aangedragen als oplossing en je kan je publiek niet overtuigen dat geweld niet de ideale oplossing is, - ondanks al die vragen, meestal lukt dat wel hoor om het publiek aan het twijfelen te

135 krijgen en dat er toch een minimum aan resistentie is - dan - dat is een persoonlijke keuze – ga je uit je rol – je publiek aanspreken, 'We zullen het zo laten' dat is blijkbaar jullie oplossing. Dat is meer een morele gevoel van mezelf dat ik dat niet kan laten – andere jokers zouden dat kunnen laten passeren - Maar dan moet je eventjes uit je rol treden en je zegt: "Voor mij kan het om die en die reden niet, omdat het echt te veel indruist tegen morele waarden. Geweld als oplossing wordt veracht.

G: Meteen heb je de vraag de volgende vraag al beantwoord. Dat is de vraag naar het stappenplan. Zit er zo een soort stappenplan in de

140 training, want eigenlijk bied je dat ook aan, he?

X: Oei nu zijn we meteen aan het einde. Nu wordt ik overvallen. Ik zie een proces. Het interne proces is zeer duidelijk. Het klassieke verhaal van een training, zeker op lange duur. Maar zelfs in de kortdurende training, probeer je het proces te volgen. Wat loskomen, dat betekent de klassieke teambuilding. De vertrouwenspelen in het begin. Ook de boel *name games*, dus namen noemen. Spelen, dat je mekaar leert kennen op een speelse manier. Je moet dat wat zien de enige aanpassing aan je doelgroep is, hoe vlot kan je heel speels

145 gaan?

G: Dat voel je aan?

X: Bij bepaalde publieken. Je heb zodanig een arsenaal van eigen speelse methodieken. Dat je best wel wat kan variëren. Wat is er mogelijk hier met die groep? Van helemaal los gaan meteen of een heel energetisch spel, tot wat rustiger opbouwen, wat toegankelijker spelen. Omdat niet iedereen – dat zeggen we ook altijd – of meestal bij het begin, 'Wat we nu gaan doen bij het begin, is dat jullie je gans

150 leven hebben geleerd om stil te zijn. Braaf te zijn. Niet te bewegen en al het speels en leven uit je lichaam en leven te halen. Wat we nu gaan doen is, is net het omgekeerde. **We gaan jullie terug leren spelen.**” Dat zeggen we meestal (Met kennis van zaken + Speels).

G: Je daagt ze wat uit?

X: Ook in scholen is dat wel leuk om te zeggen. ‘Jullie moeten hier stil zitten op banken. We willen nu net het omgekeerde doen.’ Wat we in een volgende stap doen is het lichaam aan te spreken. Omdat we terug – naast dat we het afgeleerd hebben om te spelen - iets wat we
155 ook afgeleerd hebben is ons lichaam te gebruiken. Als je mensen vraagt wat je doet, dan is dat voorzeker tien uur op een stoel zitten. Toe uur de zelfde beweging doen in een fabriek. Naargelang je beroep, omdat je lichaam nogal veel dezelfde beweging doet. Dus doen we allerlei oefeningen met het lichaam om het lichaam te laten loskomen. Heel stomme – wat we meestal doen – loop door de ruimte en volg je neus. Of volg je elleboog. Of volg je linkerachterste. **Meestal vinden de mensen dat wel grappig (Speels)**, maar dan komen de mensen los. En komen er meer bewegingen. Waarom doen we dat? Omdat we theater doen uiteraard. In theater heb je je lichaam nodig, dus moet
160 je nogal expressief zijn. Dat is de tweede en derde stap. Kennismaken, vertrouwensspelen en je lichaam leren kennen. Er wordt ook nog gewerkt aan de andere expressie van de andere klanken. Stemgebruik etc. Dan gaan we over naar image theater, beeldend theater. Dan gaan we over naar wat essentieel is om je lichaam open te stellen, het speelgedrag aan te wakkeren. Dat is zowat de basis van theater. Het is zo logisch dat we theater gebruiken: omdat beelden meer zeggen dan woorden. Dus gaan we over naar beeldtheater en doen we oefeningen zoals ‘maak een beeld van iets simpel zijn. Maak een machine van vreugde’

165 G: mmm

X: Wat is vreugde voor jullie? Dat is een oefening dat groep een machine moet maken, wat er dan uit valt is vreugde. **Maar dan kan je daarna ook meer focussen naar racisme en dan begin je die onderdrukkingen aan te halen. Maak een standbeeld over racisme. Dan zien je meteen verschillende facetten , vb. wie er in beeld gebracht wordt. De overheid, de politiemans, de buurman, de samenleving. ‘Maar wat bedoel je met samenleving? Een directeur van een bedrijf met een wervingsgesprek. En zo probeer je meer en meer het beeld concreter te maken. ...**

170 G: het concreter te maken?

X: Ja, dan zie je meer de verhoudingen laag en hoog, ver en dicht. En zo zijn er meestal verhoudingen die veel zeggen. Vb. een politiemans die je in beeld zet, maar die bevindt zich langs de kan. Dan maak je soms mee dat die politiemans voor de groep minder belangrijk is dan bijvoorbeeld de bedrijfsleider. Ze zijn dus niet zo belangrijk in dat concept van racisme (IC1 en IC2). Dan merk je
175 bijvoorbeeld dat politieracisme minder voorkomt dan. Je kunt dan veel doen. Je laat beelden op hen los. Dat ze zelf beelden mogen creëren. Beelden na mekaar, dat ieders beeld voor iemand anders herinterpreteerbaar is. En voila, langzaam maar zeker binnen die beelden die eigenlijk statisch zijn. Eerst dynamiseren. Dat betekent dat we ze gaan laten spreken. Maar niet bewegen. Eigen personage. Dus vb. ‘Wat zou je zeggen?’ het inleven. Dus dan staan ze eigenlijk in de actor. Dan mogen ze in dialoog gaan met de mensen rond hen. Dan merk je die interactie. En dan mogen ze zelf nog bewegen ook. Dan kom je heel dicht in de buurt van theater. En meteen gaan we op
180 zoek naar verhalen uit hun persoonlijk leven, verhalen van onderdrukten.

G: Die pak je dan aan

X: Die pak je dan aan omdat die concreet zijn. Speelse oefeningen tot een brainstorm in de grote groep tot bon, welke thema’s willen jullie nu bespreken. Brainstorm is het meest open, maar ook het moeilijkste om resultaten te verkrijgen? Denk ik. Omdat je met een groep toch veel meningen hebt. Het is een poging waard om te beginnen met een brainstorm... al zijn er ook veel andere dingen zodat je de groep
185 kan helpen. En dan heb je ook sketches en dat is het belangrijk hoe die sketches in elkaar zitten. Dan komt het ganze joker-verhaal terug. VB bij ‘Ik zat in Syrië, en ik zat in de gevangenis en ik zat met een pistool op mijn hoofd. We kunnen daar geen theater of the oppressed mee doen. Je zit dan in een te scherpe situatie. Je moet dan zeggen dat de methode ook zijn limieten kent. ‘A gun to the head situation’ letterlijk.

G: Dat laatste wat je zegt is een soort ingrediënt, het verhogen van de toepasbaarheid. ...Neem eens een andere situatie. Zijn er nog zo ingrediënten waarop je let?

X: **Je hebt interventiemomenten nodig. Chinese crisis. Bij voorkeur in een scene . Waarom noemt dat Chinese crisis? Omdat dat twee betekenissen heeft. (I-) spanningen en anderzijds (II) mogelijkheden. Bij onderdrukking ga je op zoek naar mogelijkheden. Enkele bijstaanders kunnen bv bijstaan er was nog een element maar dat ontsnapt me. Ja ,het moet realistisch zijn. De jongeren moeten zich er mee kunnen identificeren, liefst zelf hebben meegemaakt (P7).**

195 G: Chinese crisis: twee begrippen zijn eigenlijk. Dat zeg je?

X: **Neen, hier ga je niet ... als begeleider als je dat aanvoelt smijt je desnoods verschillende verhalen samen rond dezelfde onderdrukking. Gewoon om het doenbaar te maken als ze veel , zeer veel ervaring en weinig regels fingerspitzengefühl (P5).**

G: Als we die rollen even omdraaien. Welke maatregelen/ingrediënten verkiezen de deelnemers eigenlijk om de training zoveel mogelijk naar de praktijk te halen.

- 200 X: Ik denk dat ze zelf zoveel mogelijk zelf best uit hun verhaal halen.
G: Vertrek alsjeblief uit mijn verhaal. Dat zeggen ze zelf?
- X: Ik denk dat je in ons verhaal toch bepaalde bewustzijnsprocessen hebt. Je geeft ook tijdens campagnes veel informatie, maar ik denk dat de essentieel methodiek aanpak is dat we een rol hebben te spelen door uit de leefwereld van de deelnemers te vertrekken. Je vertrekt vanuit de leefwereld. **Hoe minder grote theorie hoe beter**. Ook voor hun betrokkenheid. Je weet uit de ervaring dat je liever concrete voorbeeld je hoort dan abstracte theorie. Maar dat klopt weer niet met de leercyclus van Kolb als je de leerstijlen erbij neemt, maar ja.
- 205 G: Dan moet je ook nog eens reflecteren?
X: Ja **dan moet je ook nog eens reflecteren (P6)** vandaar dat we vertrekken eigenlijk altijd vanuit concrete situaties. De joker zal door middel van de vragen die cirkel doorlopen. Dus zeer ervaringsgericht.
G: Dat is stevig. Is er nog iets niet aan bod gekomen? Wens je nog iets toe te voegen? Zal ik een poging doen om even samen te vatten
- 210 X: (knik)
G: Wat ik wel sterk vind is dat je vertrekt vanuit de metafoor met het gasvuur? Het spel met de vlammetjes? Bij het opwarmen heb je verschillende vlammetjes nodig. En wat opvalt is de realiteitszin, dat de context heel belangrijk is binnen alle opdrachten die je geeft tijdens de training. Dat het een vast proces is dat eruit volgt.
X: Ja, sorry dat ik je onderbreek, Heel belangrijk is dat we het thema niet bepalen. Wat meestal wel het geval is in vele andere trainingen.
- 215 We gaan niet rond gender werken we gaan niet rond consumentisme werken we vertrekken vanuit wat zij voelen in die bepaalde situaties ... een zeer moeilijke discussie in de beweging is 'Wat is onderdrukking?' Daar blijft het wat moeilijk. Ene sociale groep maakt de andere bewust minderwaardig. Er bestaat het voorbeeld van een vrouw die Theater wilde inschakelen om vb. bedelaar die rijke Zwitserse dames in het straatbeeld storen en in haar opinie dus onderdrukken aan te pakken. Dat wordt niet toegelaten.
G: Het concept onderdrukking staat onder druk.
- 220 X: Is het een onderdrukking of niet? De ene mens voelt dat anders aan. Zelf heb ik dit nog niet meegemaakt. Maar zeker bij de doelgroep, zijnde vluchtelingen jongeren, waarmee wij mee werken is dat meestal het zelfde terugkerend thema: racisme. Klassiekers die naar boven komen.
G: Dat is wel belangrijk om dat mee te pakken. Goed ... we waren gekomen tot het proces? Je had het over de joker. Je hebt binnen dat proces een difficultator? Dat is wel belangrijk. Daar komt dat dilemma aspect naar boven. Je hebt ook binnen dat proces een intern en extern beeld gegeven. Dan is er ook een stappenplan: kennismaken, loskomen, bewegen uw lichaam terug ontdekken. Naar beeldtheater evalueren en dan via die joker naar een brainstorm evolueren, wat toch een moeilijke methode is. En dan naar ingrediënten toe is het belangrijk dat er bijgestuurd wordt naar realiteit toe. Met het beeld van de Chinese crisis. En dan heb je daar nog aan toegevoegd, dat het concept 'onderdrukking' moeilijk te definiëren is.
- 225 X: Ik heb nog een zeer belangrijk opmerking omdat je impact zegt. Dat is dat er nog een methode bestaat en dat noemt **simpelweg**
Legislatief theater: dat is eigenlijk een extra vorm in hun vormingstheater. Dat kan gaan – ik ga een simpel voorbeeld geven : een instelling met mensen met een beperking krijgen graag inspraak, maar je kan dan moeilijk met de bewoners een vergadering hebben waar puntje a) 'toegankelijkheid' puntje b) ... mensen met een beperking zouden op zo een vergadering meestal al afhaken. Dus wat doe je – je neem het ganse proces weer mee - welke probleem, welke onderdrukking ? - wat voel je aan in het centrum. Aks het een aanvraag zou zijn van de directie, dan kun je hen meteen de afspraak maken hoe kun je dat in concrete regels omzetten in je structuur. Dat is een concreet voorbeeld vanuit Nederland; Ze hebben vanuit het theater die gevonden mogelijkheden omgezet naar regelgeving in hun instelling.
- 235 G: Vanuit de oefening.
X: Vanuit de oefening. Welke mogelijkheden, oplossingen komen daar uit. Dat is de finale stap.
G: Bewust naar regelgeving toe dan.
- 240 X: **Bewust naar regelgeving. Je kan sommige mogelijkheden als mens doen, maar er zijn mogelijkheden die omgezet moeten worden in wetten regels. Dat is de finale . Boal was 4 jaar gemeenteraadlid van Rio De Janero. Hij heeft zelf geen wet geschreven. De groep bracht ideeën aan. heeft geen enkele wettekst zelf ontwikkeld. Zij brachten ideeën aan.**
G: Hij was doorgeef luik
Dat is de final (BB4)e.
- 245 G: Voila, bedankt.
X: het is echt veel, he! Zo maar in een half uurtje. Er zit zoveel in mijn hoofd... ooo ja dat alles zo spontaan groeit. Ik heb het ook niet gehad over ... wat als je publiek niet mee wil.
X: dat is dan toch ervaring?
X: de kunst van het jokeren.

250 G: Wie geeft die cursus?
X: Formaat.
G: Waar zitten die?
X: In Rotterdam.
G: oei die mag ik niet opnemen in de lijst.

255 X: je andersom.be.

...

G: W bedankt voor dit interview.

260

Duurtijd van het interview: 45':30"

Datum: 10 mei 2011

Locatie: Aan de vergadertafel in het kantoor van de geïnterviewde (X)

Interviewer: Gio De Weerd (G)

Transcriberen : Gio De Weerd

Apparatuur: MP3-speler.

9.9.3 Interview 3 met geïnterviewde Y

- G: Y, welkom! Ik zal proberen deze leidraad te volgen. Omdat het de bedoeling is een toetsing te doen van het onderzoek bij mensen die in het veld staan, houden we bij enkele experts interviews. Je zou kunnen denken, omdat we goede vrienden zijn en dat je daarom hier zit...dat is ook zo, maar ik heb ook lotje trek gedaan en uit de lijst van 74 ben jij ook uitgekozen. In dit interview gaan we de impact van je trainingsdesign nagaan.
- 5
- [er komt onverwacht bezoek, we stoppen het interview en trekken naar de woonkamer. We starten het gesprek weer op.]
- G: Heb je nog koffie?
- Y: Ja.
- 10 G: Waar was ik nu gekomen? O ja, ge zijt de gelukkige. In dit vraaggesprek dat we doen is alles wat je zegt juist. Daarmee wil zeggen 'Er zijn geen fouten'. We moeten het doen met jouw antwoord. De vragen zijn zo opgesteld dat je de antwoorden die je geeft, wij het daarmee moeten doen. Je geeft je visie en dat is het punt. Binnen het tijdsbestek en de momentopname waar we nu in zitten. Heel belangrijk is, de informatie die je nu geeft is vertrouwelijk. Ik zeg dus ook niet wie de anderen 3 waren.
- Y: O, ik wilde juist vragen wie zijn de anderen zijn. Ok!
- 15 G: neen, en de anderen vroegen dat ook.
- Y: Ach dat zijn die drie vrouwen die ... Ach die weten dat van elkaar.
- G: ik vind dat heel lastig. Maar ik zeg het echt niet? Maar ...ik kan dat niet zeggen ...want het interview is volgens de leidraad vertrouwelijk. Het wordt nooit terug gekoppeld naar collega's. En ook niet naar concurrenten, respondenten, naar directies of klanten. Wij zijn gewoon geïnteresseerd in de wijze waarin je in de praktijk zorgt dat de training ervoor zorgt dat je eigenlijk zekerheid hebt dat de
- 20 deelnemers doen wat jij hen geleerd hebt. Maar vooral, hoe doe je dat? Transfer enzovoort. Voila. Dat is het zowat.
- Y: Ok
- G: Daarna wordt alles uitgetypt. Maar ook de plaatsnamen, eigennamen worden vervangen door letters. In de gemeente X of meneer Y of kandidaat B. Voila, zo zit het een beetje in elkaar. Zullen we starten?
- Y: Ja.
- 25 G: Dan ... misschien gewoon even opwarmen. Eens kort vertellen wie ge zijt. Wie ben je? Toelichten wie je bent? En welke taakopdracht je bijvoorbeeld uitvoert.
- Y: Ik ben Y. Ik ben trainer . Op mijn naamkaartje staat coach consultant. 4 à 5 jaar geleden gestart als zelfstandige vanuit het onderwijs. Ik had een onderwijsachtergrond. Ik had wat meer ambitie dan de vlakke structuur binnen het onderwijs. Dat ik daar zo wat op uitgekeken was. Ik denk dat het de belangrijkste beweegreden was. Omdat ik eigenlijk dacht dat ik niet veel anders kon dan opleiding geven. Zo ben ik bij bedrijf V terecht gekomen. Dat was tamelijk comfortabel. Zij konden zorgen voor een goede agenda en een goede klantenportefeuille. Zodat ik gewoon dat kon doen van datgene wat ik plezant vind en dat ik daar toch een of andere bagage in huis had. Dat is ondertussen nu ongeveer 5 jaar geleden en het gevoel dat ik daar toch een heel goed groeiproces voor mezelf heb doorgemaakt. In die zin dat ik zelf heel hard merk dat ik van een pure competentie trainer van kennisoverdracht meer doorgegroeid ben naar meer en meer begeleiding. Ik ben daar ook zekerder in geworden. Echt die begeleiding dus meer en meer naar bewegen toe. Nu is het dus niet meer louter de
- 30 kennisoverdracht, maar meer en meer de kennisoverdracht gebruik als middel om meer tot beweging te komen. Daar is mijn focus wel in verlegd. Dus meer naar doen.
- G: Waaruit bestaat de trainingsopdracht nu?
- Y Wat bedoel je daar precies mee?
- G: Je echte trainingsopdracht in context van educatie in conflicthantering. Welke opdrachten heb je nu zo?
- 40 Y: Vooral de opleidingen en opdrachten die te maken hebben met het coachen en leiden van mensen. Heel veel. Daarnaast ook veel rond communicatie maar dan vooral gelinkt naar commerciële omgevingen. Voornamelijk. Ja, ik heb ondertussen het project bij organisatie B waar het vooral gaat over teams die met elkaar moeten leren communiceren. [Organisatie B situeert zich in de sociale zorgsector voor de steun aan mensen met een beperking] Dat is buiten de commerciële context.
- En dan ook bij de school S, dat zal een project worden waarbij het belangrijk is om binnen het team de communicatie te versterken, te integreren. Dat is buiten het commerciële traject. Is dat een antwoord op je vraag?
- 45 G: Ja. De trainingsopdrachten die je geeft, gaan over conflicthantering.
- Y: Ja, maar veel breder.
- G: daar zit dan communicatie in.

- 50 Y: Ja ja ik denk voornamelijk aan ervoor zorgen dat de communicatielijnen en stromen duidelijk zijn en transparant. Het is duidelijk vanwaar dat komt en daar dan conflicten te vermijden. En mochten er [conflicten] zij dat ze dan goed te beheersen. Mochten er geen zijn. Dan kan je ze initiëren.
- G: Bedoel je conflicten initiëren?
- Y: Ja, eigenlijk mensen durven in conflict laten gaan. Af en toe moet je het vuur aanwakkeren. Dat ze bewust wakker worden. Van onbewust onbekwaam , naar bewust onbekwaam. En dan kunnen ze opnieuw beginnen leren.
- 55 G: Hoe lang geef je die trainingen, al?
- Y: Ongeveer 5 jaar. Ja, als zelfstandige. De ene keer al wat meer dan de andere keer.
- G: Wat is het eerste dat in je opkomt als we zouden vragen wat het is dat de deelnemers gaan omzetten van datgene wat jij hen hebt aangeleerd? Dus de omzetten naar de dagelijks praktijk en de omgeving toe. Wat is het eerste dat bij jou opkomt? Als je dat facet van daarnet in aanmerking neemt.
- 60 Y: Met wat het eerste is waarmee ze aan de slag gaan?
- G: Nee, wat het gene is bij jou als trainer ... als ik nu zou vragen bij datgene wat de deelnemers omzetten van wat ze geleerd hebben tijdens uw training?
- Y: Awel ik denk ik ... eigenlijk hoop ik dat ook wel ... ik hoop
- G: Ik hoop?
- 65 Y: Ja, ik hoop dat ze geleerd hebben in mijn training om efkes afstand te nemen en de toestand te bekijken en veronderstellingen los te laten. Het is mijn overtuiging en ik merk dat ook regelmatig in de gesprekken die ik voer die op de trainingen naar voor komen, dat ze heel vaak vertrekken vanuit veronderstellingen. Als ik dan vraag 'Is dat wel zo?' is daar een bewijs van? Weet men dat? Dat ze heel vaak wel eens moeten nadenken. Dus als ik nadien feedback vraag , weet ik dat er een aantal mensen echt heel eventjes gaan kijken 'Is dat wel zo?' Waar zit dan mijn stukje verantwoordelijkheid? (SC)
- 70 G: Toetsen. Als je dan nu dat facet een metafoor, een beeld zou geven. Welk beeld zou je dan gebruiken?
- Y: Een strand! [lacht]
- G: Ik ben benieuwd.
- Y: En dan hoop ik dat die mensen **op een strand** gaan zitten en gaan kijken naar de woelige zee.
- G: A ja. Tijd te nemen om ...
- 75 Y: Ja, Tijd in die zin van 'ik zou niet graag hebben dat ze gaan zitten'. Niet zitten. Misschien moeten ze gewoon even blijven rechtstaan . Ik zou echt niet graag hebben dat ze daar gaan zitten en blijven zitten. Dus ja, echt gaan kijken naar die zee . Die woelige zee is dat nu een tsunami of gewoon een woelige zee. Als we nu eens gaan kijken , goed kijken dan zoeken naar waar zitten de stormbrekers, de golfbrekers.
- G: Ja, Goed. Dank u . Mooi beeld. Als je zo een training voorbereidt en ontwikkelt, waar houd je dan rekening mee?
- 80 [telefoon gerinkel op de achtergrond]
- Y: Het gaat om twee richtingen. Er is ene tak modulair, waarbij het programma eigenlijk vast ligt. Ik heb daar weinig voorbereiding mee, buiten gaan kijken wie zijn de deelnemers.
- G: Je hebt het programma niet mee ontwikkeld?
- Y: Neen, dat stukje niet. Wanneer het over het modulaire gaat, ligt het aanbod vast. Nu ,als ik een training op maat maak, dan is stap 1 altijd; in gesprek gaan met de opdrachtgever. Wat zijn die zijn vaststellingen? Wat is zijn vaststelling over het gedrag nu, dat die vaststelt? Welke effecten hebben die gedragingen?
- 85 [gsm beltoon gaat af]
- Y: Welk effect wil men? Dat is het eerste wat je gaat doen bij de opdrachtgever.
- G: Toetsen van de behoeften?
- 90 Y: Ja, uiteindelijk ...peilen waar wil die eigenlijk naartoe.
- Vertrekkende daaruit – vanuit die informatie – **ga ik dat toetsen en doe ik een in take met de deelnemers(.IC1, C1, C2, P6, BB1)** En dan ga ik dat toetsen aan hun leerverwachtingen en leerervaringen.
- Dat komt niet altijd helemaal overeen.
- G: Met wat? Met wat de ...
- 95 Y: Met wat de opdrachtgever meent.
- G: A ja.
- Y: **Die proberen natuurlijk vanuit hun eigen perspectief te formuleren. Daar probeer ik een gemeenschappelijke noemer uit te halen. Daar probeer ik eigenlijk de leerdoelen uit te filteren. Dat koppel ik dan terug naar de opdrachtgever(BB1).** En dan proberen we tot een

- 100 consensus te komen. Van kijk, zijn nu *the next best steps* dat ze moeten nemen. Op dat moment – dat is ook wel interessant – kun je een aantal Quick – Wins meegeven, naar de klant toe. Als je nu zorgt dat die mensen al een goede stoel hebben om op te zitten dan helpt dat al. (P8)
- G: Dat bedoel je dus met Quick – Wins?
- Y: Ja, daar moet je eigenlijk strategisch niet veel...
- G: Snel winstmakende ... oplossingen?
- 105 Y: Ja. Dat kan soms zijn in een keten van apothekers. De Quick-Win was daar, geef in elke apotheker een white board. Waar dingen die ze kunnen ophangen en opschrijven en weer afvegen. Daarvoor werkten ze met post-it's. Met briefjes. En dat ging dan verloren. Er werd in het rood geschreven. Dat vonden de apothekers niet tof. Dus stoemme dingen... Dus dan proberen we p dat moment ook quick wins mee te geven. En dan ontwikkel ik op basis van de leerdoelen – die in consensus overeen gekomen zijn – ontwikkel ik dan een training van achter naar voor. Wat moet je bereiken? En om dat te bereiken zie ik welke tussenstappen er moeten gebeuren.
- 110 G: Ja.
- Y: En die tussenstappen worden dan gevoed met de nodige modellen. Niet te veel. Hoe minder hoe liever. (Kennissen van zaken)
- G: Ja? Niet overladen.
- Y: Neen, want elke model moet ook in-getraind worden. Experimenteel. Labo setting eigenlijk. Simulaties of video of ik weet ni wa. Elke training moet in de praktijk ook kunnen uitgeoefend worden. Veel vaardigheden worden per deelvaardigheid geleerd. Je moet daarop kunnen gefeedback worde (P6)n. En dan voor de verankering, moet je dat natuurlijk zien hoe volgen we dat nu verder op. Ofwel moet de interne coach van dat bedrijf die opvolging op zich nemen. Of wel doe ik dat. En dan volg ik gedurende een half jaar op geregelde tijdstippen op de zes à acht weken dat op. Bijvoorbeeld dat zou een traject kunnen zijn?
- 115 G: Dat zou een traject kunnen zijn die je dan ontwikkelt. Eigenlijk heb je mijn volgende vraag al wat opgelost . Dus welke maatregelen zou je nemen om zeker van te zijn dat deelnemers gaan toepassen wat je hen hebt aangeleerd. Dat is juist dat traject dat je net hebt toegelicht ...
- 120 Y: Ja, absoluut.
- G: Je maakt dus afspraken met deelnemers. Want je doet zelf een in take vooraf en dan ga je die toetsen . Het concrete voorbeeld met de apothekers vond ik ook wel leuk. Dan misschien overgaan tot het volgende. Dat is het stappenplan. Dat is de volgende vraag. Dat zit er dan ook in. Het stappenplan dat je nu hebt opgenoemd zit daar juist in vevat. Wat ons daar dan in opvolgt is dan ... welke ingrediënten in een training zorgen er dan eigenlijk voor - want je noemt nu eigenlijk vrij algemeen een stappenplan op – Maar specifiek, welke elementen zijn dan de ingrediënten om een zo hoog gehalte te hebben van toepasbaarheid in de omgeving. Daarnet zei je: 'We doen dan een simulatie' Ik denk dat het een voorbeeld is van zo (P4)...
- 125 Y: Ja.
- G: Zijn er zo nog voorbeelden? Zijn er zo nog elementen – ingrediënten noem ik dat dan – die zeer specifiek in uw training zorgen voor, als je dat doet, je dan toch al wat meer zekerheid hebt dat de deelnemers het gaan toepassen in de werkelijkheid wanneer ze terug uit uw training komen?
- 130 Y: Ik denk heel belangrijk het ervaren van succes. Kleine succesjes (Succeservaring).
- G: Tijdens de trainingen? Want dat is dan niet in hun omgeving. Geven jullie die succesjes ook op de werkvloer?
- Y: Ja, tijdens de training zelf... er is een verschil tussen training en opleiding . Het trainingsmoment is meestal een groepsgebeuren. En op dat moment kunnen we niet verder gaan dan het kunnen niveau. In een experiment ... als dat, verder kunnen we niet gaan. We noemen dat een kernoefening. Ze kunnen dat dan concreet ervaren in een context die ze zelf aangeven. Misschien moet ik het efkes...
- 135 G: Doe je dan een soort rollenspel?
- Y: Awel, ja een rollenspel. Ja . Het kauwen van de theorie kan ook op verschillende manieren (IC3, SC, C1, C2, P4, P7, BB1, BB2, BB3 en BB4). Ex cathedra . Ik kan hen dat meegeven. Ik kan het kader meegeven van dat model en vragen vul het nu in. Hoe we dat weer invullen en hoe we dat weer toetsen aan de theorie. Dan heb je zowat een tusse oefening. Dan koppelen we dat aan zotte situaties los van hun context. Die theorie linken we dan aan andere situaties (speels). Als het gaat over feedback geven. Ik probeer het kader te geven. Je maakt een checklist op. Het model. En dan moet je dat oefenen. Als ik met feedback werk. Meestal doe ik dat met een recept. De setting van een chef kok en je gaat je pupil opleiden om spaghetti saus te maken.
- 140 G: Je gaat dat uitlegen
- Y: geef eens goede feedback. Dan oefenen ze de feedback in volgens het model los van de context.
- G: Dan vullen de feedback in? Is dat dan feedback kunnen geven? (IC2)
- Y: Ja, neen. Het model ...puur ... alleen het model hanteren. Ik vergelijk dat altijd met leren tennissen. Ja kan niet van de eerste keer een match spelen. Je legt de regels uit. Waar de backlijn is en weet ik veel wat allemaal. Om te leren tennissen moet je leren opslagen en een

150 back hand of for hand leren. Je moet die technieken in-trainer. Echt in-trainer! Dus ik geef hen het feedback-model mee. Bijvoorbeeld ik geef de theorie van hoe je een for hand moet spelen. Dan ga je dat inoefenen met het ballen machine. De hele voormiddag tijdens de training ga je niets anders doen dan de for hand spelen. Dat is bij mij bijvoorbeeld de oefening met de spaghetti saus. Het in-trainer van het model. Je gaat op zo'n manier geen feedback geven, maar je traint het model.(P1) Op dat moment wordt men zich bewust van de elementen die er moeten inzitten. De volgende stap is – dat was dus een tusse oefening - dat ik hun een case geef. Een situatie. Pas dat feedback model eens toe in die nieuwe situatie. Ze passen dat toe volgens het getraind modelletje en ze stellen toch vast dat het heel raar overkomt. Tegelijk ontdekken ze – het is een simulatie – dat om vat te hebben is hier nog wel iets meer nodig. We verfijnen met andere woorden de theorie. We gaan de theorie in een groter kader aanbieden. Meestal wordt dat dan een soort opvolgen van. Hoe volgen we de dingen op. Dat wordt een veel breder systeem. Waar we een langere check list gebruiken om het model, het theoretisch model, in terug vinden, maar dan veel meer onderbouwd. Veel meer gestructureerd. En dan de volgende stap is – ok goe, we weten dat nu - pas dat nu eens toe op die vorige keer. Dat gaat nu ineens een pak beter. Weer een concrete ervaring dat ze allemaal heel veel gedaan hebben. En dan nu de laatste stap, dat is de stap van het 'concreet ervaren' Geef nu zelf een case aan (P5). En dan gaan we dat in een laboratorium- experiment toepassen – we zijn dan nog altijd in de training , dus laboratorium. Werkt dat, werkt dat niet? Waarom wel, waarom niet? Wat kan er nog verfijnd worden? En dat is het kader waar je rekening mee moet houden. En dan eindigt de training op zich. De volgende stap is dat ze naar de werkplek gaan en dat ik op een bepaald moment komt kijken. Dat ik op een bepaald uur met hen meeloop en hen dan op geregelde tijdstippen feedback geef over het leerpunt. Van hoe heb je dat nu aangepakt?

165 G: Dan ben je coach.
Y: Coach dan. Ik kan dat doen of de leidinggevende. Ik instrueer de leiding. Ik zeg hun dan hoe zij dat moeten doen. Dan zijn ze daarmee aan de slag en ik geef ze nog een opdracht. Een opdracht die ze gedurende een week of twee weken moeten doen. Of langer en na X aantal tijd kom ik terug voor feedback. Hoe hebben ze dat gedaan en dat gedurende een termijn van 6 maanden.
G: Ja. Zes maanden, dat is de termijn? De looptijd?

170 Y: Over het algemeen zijn die wel vertrokken.
G: Steekt men daar iets van op. Dan kan die zelf-sturend verder.
Y: Dan is dat wel voldoende verankerd.
G: Wij vroegen ons ook af, je hebt die maatregelen nu opgesomd en je benoemt ze ook vanuit de trainer, vanuit de opleidinggevende eigenlijk, maar welke ingrediënten, welke factoren verkiezen die deelnemers dan eigenlijk? Wetende wat ze nu gaan leren vandaag, dat ze dat eigenlijk willen gaan overdragen.

175 Y: Wat dat ze juist ...?
G: Jij hebt nu jouw maatregelen opgesomd. Ik denk bijvoorbeeld het stappenplan, heel stapsgewijs, de coaching en dan nog eens feedback geven – enzo . Nu vroegen we ons ook af wat vinden de deelnemers in zo'n opleiding. Heb je daar een zicht op?
Y: Min of meer. Dat hangt van de leerstijl af. Je hebt er bij die echt wel zeggen – ik vraag dat dan ook elke keer 'Wat is uwe favoriete leerstijl?' – en die geven dat ook aan. Je heb er bij die echt wel zeggen: 'O, geef mij wat artikels, geef mij wat boeken. Ik zal 't wel lezen.'

180 G: Ik zal wel lezen.
Y: Ik zal wel lezen. Je hebt er bij die echt zeggen: 'Yeah rollenspellekes'. Dat is een minderheid . Een grote minderheid. Je hebt er die zeggen: 'Kom kijken en geef me maar feedback. Gooi mij maar in 't water en ik zal wel zien of dat ik kan zwemmen of niet.' Dat is heel gevarieerd. Je hebt er bij die zeggen geef mij een case study en ik wil erover reflecteren. Dus daar vraag ik heel bewust naar , afhankelijk van de samenstelling van de groep zal ik in mijn ontwerp daar rekening mee houden. Als ze zeggen: 'Ja, komt maar kijken.' Ja, dan kom ik ook kijken. En dan geef ik nadien... dan babbelen we daar over.

185 G: En dan bouwt ge het zo verder op?
Y: Het ideaal is vanuit de theorie om mensen leerbereid te krijgen en te houden is het van belang om te starten vanuit hun voorkeur leerstijl. Omdat ze zich daar veilig voelen, dat is een voorwaarde van veiligheid. Maar als je wil dat ze fundamenteel of gefundeerd leren...

190 G: Ja
Y: ... dan moet je wel die ander leerstijlen doorlopen.
G: Of daar eens van proeven. Is dat werkelijk doorlopen?
Y: Ja, ze moeten het werkelijk doorlopen. Zo van hier is dat boek. Je kan die lezen als je dat wil. Theorie verkennen niet de favoriete leerstijl is. Tenzij ze zegt , dit is nu een artikel dat er uit komt. Daar legt de klemtoon en de rest van het boek laat je voorlopig. Dan hebben we de theorie toch wel gehad. Dan is de kans achteraf groter dat ze vaststellen, misschien zou ik dat boek toch maar beter lezen of aankopen. Ik voel echt wel aan dat ze alle vier [school S] moeten de transfer maken(P3).

195 G:Ok.
Y: Dat was het? Of wa?

G: Ja.

200 Y: Dat is goe.

G: Maar misschien wil je er iets aan toevoegen of zo. Ik ga een poging doen om alles samen te vatten wat je nu gezegd hebt. Niet dat het allemaal volledig zal zijn, maar als ik het goed begrepen heb dan start de hele visie op het toepasbaar stellen van wat je geleerd hebt tijdens de training ... dat is de structuur, ongelofelijk. Je plant alles. Je doet een in take. Je hebt alles stapsgewijs gemaakt. Vanuit de in take heb je de opleiding zelf, de training zelf. De feedback fase die je daar zelf in kan plaatsen. Terug koppelen, zelfs de personal coaching die daar aangekoppeld kan worden. Achteraf de evaluatie op die personal coaching ie daar naar peilt, ben je nu verbeterd?

205 Eigenlijk een heel proces van zes maanden. Laat ons dan zeggen dat de incubatietijd dan verlopen moet zijn?

Y: Misschien moet ik daar toch aan toevoegen dat het eigenlijk per leerstijl is. Per deelvaardigheid is dat.

G: Welke deelvaardigheden pak je dan zoal mee?

Y: Dat zal zijn rond assertiviteit zit daar zeker en vast bij . Daar zit 'actief luisteren' bij. 'Vragen stellen' en 'feedback geven' en 'ontvangen'.

210 Dat zijn al 5 deelvaardigheden, dus als we dan ideaal ...

G: Ga je ze allemaal doorlopen? OF alleen maar die diegene waar ze minder goed in zijn?

Y: Hetgeen waar ze het moeilijk mee hebben. Het is te zeggen, dat wil ook wel wat nuanceren. Dat gene waar ze dan heel goed in zijn, dat mag ondersteund worden. Dat zal minder intensief zijn, dat zal anders verlopen, omdat hetgeen waar je goed in zijt, als je dat versterkt dan heb je heel wat meer veerkracht. Waar je minder goed moet je dan op een andere manier opvangen. Datgene waar minder talent in zit, komt echt wel aan het einde van mijn prioriteitenlijstje, want dat gat om dicht te rijden is veel te groot. Dus we gaan echtwel op zoek naar wat is er in de volgende sessie een mogelijk ...

215 G: De succesjes moeten op zich volgen

Y: Die wortel moet zichtbaar zijn. Ze moeten kunnen bijten. Want anders dan verliezen ze de moed. De ene al wat meer dan de andere. Dat is wel belangrijk. Plus deelvaardigheid. Je kan dat wel parallel doen, dat duurt gemiddeld zes maanden.

220 G: Zo pak je ze mee eigenlijk?

Y: :Ja.

G: Waar dan toch wel – en dat onthou ik er dan ook uit - die typisch ingrediënten maar dat deelnemers toch wel een stukje wel die 4 leerstijlen doorlopen dat ze van al die leerstijlen geproefd hebben. En dat daar dan succes op de toepasbaarheid verzekerd is. Ben ik iets vergeten?

225 Y: Mag ik nog een voorbeeldje geven?

G: Ja, doe maar.

Y: Een bedrijf C. Dat is een bedrijf in de telefoniesector. Een keten van telefoonwinkels, die vooral gsm's en assessoires verkopen, die gelinkt is aan een groot bedrijf D, die dan weer gelinkt is aan een multinational F, een grote groep. Ik heb die al heel veel verkooptrainingen gegeven. Modulair. Die hadden vorig jaar om rond een bepaald product een boost te geven, naar de cluster of regioverantwoordelijken. Dus we hebben dat gedaan. Ze hadden drie clusters. Er was één kandidaat de deelnemer J . Die was net cluster geworden. Die was cluster geworden op het moment dat ik de tweedaagse groepstraining gegeven had. Ik heb twee dagen groepstraining gegeven met drie en dan begon de individuele coaching van die drie. Drie + J. Ze hadden gezegd , 'Pak die maar ineens mee'. En zie maar wat je er van kunt maken. Die had het theoretisch kader niet gekregen.

230 G: Je kon dus eigenlijk experimenteel toetsen wat het verschil maakte.

235 Y: Ik heb die uiteraard in de individuele coaching, die theoretische bagage wat aangeboden. Dat was een succes want die verkoopcijfers is spectaculair gestegen. Dat is heel goed. Nu zijn we een jaar later en de klant heeft dus gevraagd om er een vervolgtraining aan te bieden en eraan te koppelen, want er zijn nog een aantal vaardigheden waarop ze uitvallen. Ondertussen zijn er weer drie nieuwe clusters, regioverantwoordelijken, Dus we pakken de drie bestaande clusters en J. zit nu in fase twee van de opdracht. Maar omdat J de basiscursus gemist had, die de drie nieuwe krijgen, zit die J nu bij de tweede groep. Bij de drie nieuwen. Wat zegt die nu. We hebben die

240 in basistraining: twee dagen training. Wat zegt die J na de training van de tweedaagse: 'Nu snap ik het écht' . Nu snap ik het echt . Maar zijne favoriete leerstijl is absoluut 'Observeert me in mijn winkel' (persoonlijkheidskenmerken)

G: Ja

Y: Hij zegt.: ik heb daar absoluut ongelooflijk veel van geleerd van die coaching. Maar nu snap ik vanwaar het komt. En theorie is echt niet iets voor hem. Dat zegt hij zelf: 'Ach neen, geen opleiding. Ik heb dat niet graag.'(P3) Dus om aan te geven dat het echt belangrijk is dat je al die fasen doorloopt. Dat is een heel mooi voorbeeld . Ik vind J daar een heel mooi voorbeeld van. Van het op een andere manier te doen, want dikwijls lijkt het te eenvoudig. Je plakt er de theorie en oefeningetjes op toe passen. Maar dat je zegt ...

245 G: Nu eerst dit oefeningetje en dan terug koppelen naar de theorie.

Y: Ja.

G: Dat is dan eigenlijk een ingrediënt dat ze gaan toepassen ?

250 Y: Ja, en J doet dat dan ook. Het plezante is dat hij zegt: 'Ja maar dat feedback model. Ik doe dat niet alleen met mijn mensen he. Ik doe dat in de verkoop ook. Ik zeg dat tegen mijn klanten. Zo van 'Dat is goe. Hier zou ik mee opletten en dat kun je op de manier oplossen. Dan ben je aan verkoop aan het doen,' zegt J. Hij vult het model ook anders in. Hij gaat er goed mee om.

G: Goe, ca va! Danjewel. Dikke dikke merci !

Y: Graag gedaan!

255

Duurtijd van het interview: 46'18"

Datum: 13 mei 2011

Locatie: In de tuin van de interviewer G + in de woonkamer

Interviewer: Gio De Weerd (G)

260 **Transcriberen :** Gio De Weerd

Apparatuur: MP3-speler.

9.9.4 Interview 4 met geïnterviewde Z

[Het gesprek startte in de onthaal balie van het ALC te Berchem. We kregen een 'rustige' kamer toegewezen, maar de poetsdames hoor je nog op de achtergrond.]

- 5 G: Dus een vierdaagse en je bent nu op het einde van die vier dagen?
Z: Neen, dat is het begin volgende week.
G: Je bent nu in het begin. Dat is dus vrijdag.
Z: De derde dag.
G: en dan elke week ene dag.
- 10 Z: Elke week ene dag.
G: En dat is door de kaart van een ...
Z: Ik noem dat de kaart van een leidinggevende. Dat is zoals in een restaurant een wandeling doorheen de kaart krijgt. Daarom dat ik dat ook zo noem. We gaan zo volledige mogelijk dingen aanreiken. Maar het woord zegt het zelf aanraken.
G: Een toastjes methodiek.
- 15 Z: Maar vooral ook, het belang van dit programma is dat de mensen ook zien dat het ook anders kan. Wat er wel uit zou kunnen voortvloeien, is dat ze zeggen 't gaat – ik zeg zo maar iets – vandaag gaat het rond functioneringsgesprek en evaluaties. (IC1- Dat iemand zegt, daar heb ik het nogal moeilijk mee. Dan is dat een aanzet. 'Ik voel me hier niet zo goed bij'. Het werken met mensen is als een *koppel*: een aantal dingen horen daaronder ... bijvoorbeeld bij conflicthantering aangereikt in een module in een geheel traject. Maar dat is misschien al bij al, twee uur. Maximum twee uren en een half.
- 20 G: Ah dat is goed dat je dat zegt.
Z: Dat komt aan bod en als mensen dan zeggen daar word ik echt mee geconfronteerd en daar bestaat dan een tweedaags programma, dan krijgen ze een opleiding rond conflicthantering.
G: Dat zijn dan twee dagen dat je echt aan conflicthantering werkt?
Z: Ja, waarbij dan – ik zou bijna kunnen zeggen dat – dat verschilt weer van opleider tot opleider – ik ga van het principe uit ik doe eerste
- 25 een *setting the scene*. Setting the scene is ook een stukje mensen die elkaar leren kennen. En dan eens goed nadenken, wat noem ik een conflict, wat zijn daar de oorzaken van . De eerste dag wordt de **Thomas Killman – vragenlijst gebruiktP7**. Er zijn dan verschillende stijlen. Welke ligt u 't best. Wanneer kan je iets doen, wanneer niet? En dan voor dag 2
G: Z, Z, Wacht ... ik zal u dat subiet laten vertellen en eigenlijk proberen van in een soort semigestructureerd interview te laten komen maar gij zijt niet te houden.
- 30 Z: Ja, dat is typisch. [lacht]
G: Dat vind ik wel leuk. Misschien even kort de bedoeling van het semigestructureerd interview uitleggen. Een semigestructureerde leidraad , maar dat weet je wellicht, is dat je toch probeert een soort structuur erin te leggen. Ik moet proberen dat het toch iets wordt dat in die onderzoeksthesis thuis hoort. Maar de antwoorden die je dan geeft hebben de mogelijkheid om toch niet het geheel totaal gestructureerd te doen, maar af te wijken. Dus met dit soort interviews kun je dat kort houden. Het zal ook niet langer dan een half uurtje
- 35 duren. Ik moet dat ook in het oog houden. Ik zal me eerste even voorstellen. Ik ben Gio, Gio De Weerd. Ik werk als werkstudent aan de universiteit Antwerpen. Dus ik werk eigenlijk opeen vredesbeweging. Vandaar uit ben ik ook ontzettend geïnteresseerd in hoe dat vormingen en opleidingen rond conflicthantering er uit zien. Ik stuurde je een e-mail waarin staat wat het samengevat allemaal inhoudt? Maar wat me vooral nu bezighoudt – we hebben een onderzoek gedaan rond transfer. Gewoon wat mensen overhouden van een training, gaan ze dat toepassen in werkelijkheid en dat soort zaken. We hebben een soort analyse-instrument gemaakt om te kijken wat er in Vlaanderen aan trainingen bestaat. Daarnaast hebben we een bevraginginstrument gemaakt om die transferelementen te pakken te krijgen. En nu ben ik dat aan het toetsen of het allemaal wel klopt met wat allemaal uit die instrumenten komt. Of het allemaal wel klopt met de mensen die het geven. Dus in die datalijst van in het begin. Dat analyse-instrument daar zitten zo een 74 organisaties in. Er zijn tot hier toe 133 trainingen doorgelicht. Uw naam ben ik daarin tegengekomen. Zoals nog drie anderen. En het is eigenlijk lootje trek geweest van Toek toek toek en gij zijt de gelukkige. Het hadden ook andere mensen kunnen zijn. Maar ik ben heel blij dat je daar op in bent gegaan
- 40 en dat je er tijd voor hebt kunnen maken. Dit om even te situeren uit welke hoek de wind waait. Belangrijk is dat uit de brief je zou moeten kunnen afleiden dat wat we hier zeggen is echt voor het onderzoek. Het wordt echt niet gekoppeld aan concurrenten of aan deelnemers van de training. Alles wordt geanonimiseerd in dit interview. Men hoeft eigenlijk niet te weten wie dit is. Plaatsnamen en gewone namen die je spontaan zou noemen worden geanonimiseerd, met een letter erbij. Dat is de bedoeling. Zodanig dat we echt kunnen focussen op de methodiek ... zo werkt het een beetje. Ik denk dat ik u niet moet uitleggen hoe zo'n interview verloopt. Voilà, ik neem dat daarom ook
- 45

- 50 op. Ik heb de anderen al uitgetypt en je ontdekt dus met dat uitypen: 'Heeft die dat gezegd?' en dan haal je er toch nog wel spontane zaken uit. Dat maar om te zeggen dat heel jouw inbreng wordt vertrouwelijk behandeld. Voila, zullen we starten?
- Z: We waren al begonnen.
- G: Kun je toelichten wie je bent
- Z: Z. Achtergrond TEW, met een BA bij de handelshogeschool, die nu de hogeschool X is en nu de Y school geworden is. Ik ben het
- 55 tweede jaar dat MBA uitgekomen is, was ik daarbij. Ik ben een carrière gestart in het onderwijs - wat ik altijd wou - en ik ben daar al even vlug weer uit dan dat ik erin zat. Dat was een ontgoocheling. Dan ben ik naar mijn tweede liefde overgestapt. Dat is de marketing. Dan ben ik naar bedrijf A overgestapt, de internationale marketing. Daar ben ik in contact gekomen met internationale congressen. De persoon die dat deed, die persoon die dat deed mocht er maar uit gaan als er een opvolger was. En die vond niemand niet. Ik ben dan een paar keer met zo een groep mee geweest en ik vond dat echt heel boeiend. En zo ben ik aanvankelijk bij het inrichten en later bij het geven en zo is
- 60 eigenlijk. En zo is over die jaren een evolutie van in het begin veel commerciële trainingen gegeven, sales *training* en *sales management*,
G: Verkoop?
- Z: Maar op een gegeven moment ging mijn interesse ... ja, dat ging altijd over hetzelfde. Vanuit de marketingafdeling ben ik een vormingsdienst gaan opzetten bij bedrijf A, die hadden dat niet. In die tijd was dat ondenkbaar. 3500 medewerkers en geen vormingsdienst. Omdat de organisatie A als entiteit daar niet in geloofde. Maar ze waren wel onderdeel van een grote multinational J. En
- 65 die multinational J geloofde daar heel sterk in. Dat was altijd een twistpunt. Ik heb mij soms de vraag gesteld, hebben ze mij dat nu beginnen laten doen omdat ze onder druk van de Amerikanen iets moesten hebben. Want ge voelde dat, eens dat ik ben weggegaan in bedrijf A, in 1990, om full time zelfstandig opleider te worden. Eerst in een bedrijf in Leuven en dan nu bij bedrijf K. Je voelde dat, dan is P J [de stichter van het bedrijf] weggegaan en dan voelde je die wind. Mijn interesse is meer en meer naar de menselijke factor gegaan. En daarmee bedoel ik, ik vond dat heel veel niet-commerciële functies eigenlijk eens wat meer commercieel zouden moeten zijn. Ik heb ooit
- 70 bij bedrijf A een cursus gegeven 'Marketing voor HR'. Kijk die commercieel... minste wat die doen, de onderneming weet dat. HR wordt altijd geconfronteerd met negatieve berichtgeving, want als er iets positiefs is dan heeft de chef ervoor gezorgd. Als iets niet mag, dan is het HR. Dan kwam ik, zoals ze dat noemen, op een *cross road*. Bij bedrijf A was de filosofie - terecht vind ik - wij gaan die afdeling opstarten maar niet zelf geven. We hadden gemakkelijk 6-7 trainers full time in dienst kunnen nemen. Maar dan begint u de vraag te stellen trainen we nu omdat we trainers hebben, of trainen we omdat er een behoefte is, omdat het nodig. Mijn rol werd... gij moet maar
- 75 zoeken of het nodig is en als het nodig is dan vinden we buiten uit wel mensen die het willen doen. Maar dat betekent concreet dat ik meer in het diplomatieke, het politieke, ... dat was leuk ...
- G: Werk zat eigenlijk?
- Z: Dat was goed maar ik heb mijn mensen nodig. Ik heb groepen nodig. Ik leef daar van.
- G: De vloer.
- 80 Z: Ja, ja ik leef daarvan. Ik heb twee jaar in Zuidoost Azië gezeten als trainingsmanager gezeten en mijn toenmalige baas zei toen dat ik in training wilde blijven. Dat was een marketing man in hart en nieren die zei toen: 'Carrière maak je niet in die training, dus carrière maak je in marketing'. Dan had hij ook gevraagd, definieer eens: 'Carrière voor u, wat betekent dat?' Ik heb daar nooit spijt van gehad. Ik ben dan weggegaan bij bedrijf A als zelfstandige. En zo is de evolutie gekomen naar programma's, zoals conflicthantering, persoonlijke invloed uitoefenen, interpersoonlijke aspecten binnen projecten. Dus bij bedrijf K hebben ze een reeks van drie sessies rond projecten, die gaan
- 85 van technische projecten uit, maar ze hebben ook ondervonden, heel veel projectmanagers zijn vaak heel goede technische mensen maar botsen nogal eens met die sociale ...
- G: sociale vaardigheden? Ja.
- Z: Daarom hebben ze daarin dan twee dagen ingezet. Dit programma: 'Werken met mensen'. Dus het zit toch allemaal ... en toch die binding met dat commerciële een stukje. Nu is het programma gestopt omdat de inschrijvingen niet meer goed liepen. Ik heb ook een 'management development' programma gedaan. Dat was elf dagen. Tien dagen cursus en zes maanden later een terugkomdag. En dat was volledig gebaseerd op de concurrerende waarden model van Quinn.
- 90 G: Quinn. Met leiderschapstijlen?
- Z: Leiderschapstijlen. En wat ik dan ook nu doe buiten bedrijf K is het vak 'strategische marketing' in bachelor. Dat is drie uren in de schakel in hogeschool X.
- 95 G: Ah, ja. Dus je geeft nog les daar?
- Z: Ja.
- G: Dat laat jou niet los?
- Z: Neen. Tenzij - ik doe dat samen met een collega - en wij dachten, hoe lang gaan ze ons nog tolereren?
- G: Is dat echt?

100 Z: Ja, want wij zijn eigenlijk de vreemde eend in de bijt. Nu het zijn allemaal academici. Wat ik persoonlijk een beetje spijtig vind. Maar dat zijn andere dingen, maar een paar jaar geleden was het overgrote gedeelte van de mensen die daar les gaven, dat was een handelsschool ... dat waren mensen uit de praktijk. Dat was ook een handels vlak. En dat is *off the record*, maar ik stel mij eerlijk gezegd nu de vraag: 'Wat gaat er gebeuren als de hogeschool volledig geacademiseerd wordt? Wat is dan nog het verschil tussen de hogeschool en de unief. Of wat zal het worden? Nu zeggen ze nog altijd de praktijk, de praktijk. Maar als ik zie wie er allemaal binnen komt, dan

105 allemaal mensen die doctor zijn, of aan het doctoreren zijn. Ik denk, moest ik nu solliciteren, dan zou helemaal niet aanmerking komen, om les te kunnen geven. Ok, dat heeft zijn voor- en zijn nadelen. Dat is een andere ... dat is ...

G: Met dat laatste hoor ik u zeggen dat er wat sleet op het diploma zit?

Z: Neen, sleet niet. Ik stel alleen maar de vraag: handelswetenschappen was vroeger heel duidelijk praktijkgericht. Het overgrote deel van het docentenkorps kwam uit de praktijk.

110 G: En nu merk je ...

Z: En als ik nu kijk - concreet dat is een detail, maar een goed voorbeeld, twee jaar geleden werden we voorgesteld aan een dame, die in het masterniveau 'Consumentengedrag' gaat geven. Is daar op gedoctoreerd. Dus ik ben zeker dat die persoon duizend keer meer weet dan ik over consumentengedrag. En toen we elkaar voorstelde... mijn collega zei ik kom uit bedrijf A. Ah ik kom ook uit bedrijf A. Een andere collega kwam uit dat bedrijf ... zegt die dame 'Ik heb nog nooit een bedrijf van binnenuit gezien'. En dan zeggen we 'OK' .

115 Inhoudelijk ben ik zeker, 100% zeker, dat die ... inhoudelijk ... heel haar onderzoek was laboratorium onderzoek. Schitterend! Dan denk ik, dat is perfect voor op het universitaire niveau.

G: Ja.

Z: Maar ja, we hebben maar ene master in België. Dat is de academische. Als ik me niet vergis zijn ze in Nederland met professionele masters bezig. Dan zou je eventueel terug in dat systeem kunnen. Je hebt dan de professionele master en de academische en dan zou je kunnen vergelijken met een TEW'er of een handelswetenschapper. En de ene was niet minder waard dan de andere. Dat was gewoon een andere insteek.

120 G: Zeg en hoe lang geef je die trainingen rond conflicthantering al?

Z: Ik zit in de vormingswereld sinds 1982 van de vorige eeuw. Dat klinkt lang en indrukwekkend 'van de vorige eeuw'.

G: Ja, zo het moment dat je begonnen bent rond probleem oplossend, conflictoplossend .

125 Z: Ik heb al conflicthantering gegeven, in de jaren negentig. Je moet daar ook een onderscheid in maken, tussen ik zou bijna durven zeggen 'basis' en – hoe moet ik dat noemen – 'gespecialiseerd' hoor ik niet graag. Als je zegt ga je je bezig houden met conflicten op niveau van de raad van bestuur- niveau. Dan zeg ik, daar blijf ik af. Dat doe ik niet. Daarvoor is mijn stijl niet confronterend genoeg. Maar ik ken een collega en die krijgt daar een kick van om conflicten gaan bespreekbaar maken op dat niveau. Vandaar dat ik zeg ik hou mij bezig met gewoon ze te laten nadenken, waar komen ze [de conflicten] vandaan en in eerste instantie leren aanvaarden dat ze er zijn. Dat ze gezond zijn(P6).

130 Het is alleen hoe dat je er mee omgaan dat een probleem geeft. Maar in wezen zijn ze gezond.

G: Wat is eigenlijk het eerste dat in jouw opkomt als je... als ik u nu zou vragen het ontwerp van uw training dan, dat dan over conflicthantering zou gaan. We praten daar nu over. Zou je daar een beeld van kunnen geven hoe je dat aanpakt? Een soort metafoor? Aan wat denk je dan?

Z: Eigenlijk zou je kunnen zeggen dat het stukje de leerstijlen gaande van onbewust onbekwaam naar bewust onbekwaam. De traditionele zo... Misschien dat het kan helpen.

135 [Haalt een kaft met een cursus uit zijn aktentas]

Ik heb met opzet dit hier meegebracht. Mijne structuur. Voila . Eigenlijk kunnen we nog het best vertrekken vanuit de slides. Maar wat ik doe is, ik werk met een werkboek. Dus ik zeg dus eerst bij de mensen bij dat werkboek in eerste instantie. Schrijf nu eens een aantal conflicten op? In eerste instantie schrijf ze gewoon op als je aan bepaalde conflictsituatie hebt. Wat valt nu op? Er zitten deelnemers vaak in de sessie. Ze komen er zitten voor een conflict en als je hen dan vraag, maar schrijf nu eens een paar conflicten op. Dan hebben die het moeilijk .

140 G: Ze krijgen het niet geëxpliciteerd?

Z: Neen. Dus ik heb altijd als *continuing* en aantal cases bij. Maar ik zeg ook in het begin van de sessie: 'Ik gebruik die niet graag.' Ik heb liever dat jullie je conflict. Hier beginnen we met 'Schrijf ze eens op.' Schrijf ze gewoon op. We gaan er dan nog wel op terug komen. Als ze die dan opgeschreven hebben, dan wordt er gewoon aan de mensen gezegd wat is de definitie van een conflict. Eigenlijk komen we dan bij **het feit dat je de mensen bewust maakt dat als je geen conflicten hebt, dan ben je dood.**

145 G: Ja.

Z: Zo simpel is het. Dus wat gaan we doen. We gaan ze niet vermijden. We gaan er mee leren omgaan. Dus dan heb je die definitie terug. Eerlijk gezegd, ik gebruik heel weinig deze tekst. Mensen willen dat, maar ik vertrek vooral van die beschrijvingen. De aanzet. En dan zijn

150 er drie stappen in mijn aanpak. De analyse: de situatie, de partijen, het conflict, en willen we mekaar vinden? Om dat te bepalen, steek ik heel wat tijd.(P2) omdat het volgens mij de hele kern van het gebeuren is. Als je die niet hebt... Op een gegeven moment gaan we dan terug naar die situaties en dan zet ik ze terug in groepjes en dan laat ik ze ...

G: daar mee werken?

Z: Dan zeg ik de anderen zijn *challengers*. Geen *criticasters*, maar *challengers*. Heb je nu echt uw conflict omschreven ... of zit er iets anders achter. Ga ik nu *causaal werken* of *oorzakelijk werken*. Vaak zie je dan in zo 'n sessie dat de mensen tot het besef komen; 'Er zit meer achter'(IC2). Als ik dit nu had aangepakt, loop ik het risico dat ik binnen twee weken weer een probleem heb. Dan zeggen de mensen graaf nu eens dieper. Met als basisvraag: Waarom is dat een conflict? Dan heb je als basisvraag de *Wat* en de *Hoe*? Dan leg ik dat zo een beetje uit voor de mensen ...

G: Die *hoe* is je strategie?

160 Z: Ja, hoe je het gaat aanpakken. Hoe ga ik het doen. Waar komen conflicten vandaan, wat zijn de bronnen. Brengt ze eens aan, diegene die bij u van pas komen. Voor de managers, ok. Ik heb verschillende rollen. Dus ... dan zeg ik 'Dit is een oefening die we gaan doen.' Dat is een kleine oefening. Twee kinderen die spelen op de speelplaats en de ene duwt ze van de schommel weg. En die zegt, waag het niet mij weg te duwen, vuile Marokkaan. En de andere zegt: 'Ik ben tenminste geen vette blanke koe.'. De leraar hoort dat. Roept die kinderen binnen en er wordt een straf bepaald. De ouders van de eerste, van Maria, die zeggen ok, dat is inderdaad, dat mag niet gebeuren. De school moet maar beslissen. De ouders van Sara die staan 's anderendaags op de school. En zeggen: 1) 'Ik zal wel beslissen welke straf er gegeven worden. En 2) Ik wil weten wat die andere als straf gekregen heeft. En nu gaat het over naar hen. Wat is uw probleem? En dan beginnen ze allemaal over die kinderen, die kinderen, die kinderen. Maar wacht! En Sara en de moeder. De moeder en de directeur, wat zou je doen... Wat is voor u als directeur het probleem? En dan beginnen ze allemaal over die feiten. Dan zeggen ze ... daar zit iets anders achter. Dan zeggen ze 'Ik zal die moeder dit en ik zal die moeder dat' En wie is nu de kern van het probleem? De *key* van het conflict zijn de kinderen. Op den duur zijn we zo begaan met ik wil mijn positie als directeur aanvaard zien. En diegene die dan voor de moeder spreekt, die zegt dan die school... ik zal ik wel mijn kinderen opvoeden. En dan zitten we allemaal te praten totdat we terug komen op 'Wie is nu eigenlijk de kern van het conflict?' Dat is het kind. Dat is één van de dingen die ik gebruik om de groep te laten ... Dit is niet bedreigend. Iedereen kan daar zijn zegje op zeggen. Maar daarop gebaseerd zoals ik al zei. Als je dat er hier uithaalt. Kijk dan eens terug naar je eigen situatie. Heb ik de kern hier aangeraakt.

175 G: P1 Dus je koppelt elke keer terug naar de eerste situatie (P2). Dus hier ziet je de problematiek...

Z: Wat zijn de problemen die ik hier heb gezien en hoe zou ik ze omschrijven? Waar liggen die? Wat wijst op een conflict? Dit is iets waarmee ik in al mijn cursussen mee werk. Dat is mijn dada. Iedereen heeft zo zijn dada. Dit is de psychiatrie in een notendop. Ontzettend vereenvoudigd. Maar voor mensen die niet met de psychologie bezig zijn, vind ik het nog altijd heel bevattelijk. Wat zit daar in? Dat begint in het midden. Iedereen heeft in een situatie een gedrag. Mijn gedrag levert mij een resultaat op. Positief of neutraal of negatief. Dat is het startpunt. Dan zeg je, elk gedrag is aangeleerd gedrag? Hoe leer ik dat? Dat klinkt behavioristisch en in wezen, kijk eens naar uwe kleine. Je zegt tien keer, niet te dicht bij de kachel en dan psssst ! Die komt niet meer aan de kachel. Dus we leren iets. Die ervaring koppel ik dan aan hun waarden en overtuiging. Dan zeg ik altijd de jeugd van tegenwoordig heeft geen waarden meer. Jawel, maar het zijn mijn waarden niet. Wanneer dat bron van conflict is. De jeugd van tegenwoordig heeft geen respect meer. Jawel, alleen het is anders. En dan de persoonlijkheid. Als je die drie samenbrengt dan krijg je uw wereldbeeld, uw paradigma. Hoe mijn wereldbeeld eruit ziet stuurt mijn gedachten. Hoe ik denk bij die situatie brengt me terug

G: bij de werkelijkheid.

Z: Wat zeg ik dan – dat gebruik ik op alle sessies – ook bij de werkende mensen. Dat rode[hij wijst op een rood vlak op het schema] is van mij, daar blijf jij uit daar mag jij niet in zitten. Maar als ik manager, of collega ben dan is wel van belang dat blauwe [Hij duidt een ander vlak aan].

190 G: Uw werksituatie? En resultaten?

Z: Dat is voor mij van belang. En dan zeg ik soms aan mensen als we een voorbeeld geven 'Waarom ontstaan er conflicten? Omdat je op een gegeven moment zegt, die heeft olie gemorst op de vloer en die kuist dat niet op. Die brengt de veiligheid van zijn collega's in gevaar. Ik heb dat al twee keer gevraagd en die doet dat niet. Wat zeggen wij dan? Gij ze vieze vent. Irrelevant. Ik pik het niet dat jij mij zegt wat ik moet zijn. Dat blijf ik. Maar als u mij zegt, 'Ik eis dat je dat opruimt.' Dat is relevant. En vandaar dat ik naar de *zone van begrip* – dus

195 binnen uw conflict is het nuttig, handig, nodig om te weten wat er leeft.

G: Om elkaar de te begrijpen?

Z: Om te begrijpen waarom ik mij zo gedraag. Dat is de *zone van aanvaarding*. Ik kan begrijpen dat u boos was. Moest er iemand anders gedaan hebben wat er met u gebeurd is. Ik had ook boos geweest. Ik kan niet aanvaarden dat je op de mens zijn gezicht geslagen hebt. En dat is eigenlijk wat ik de mensen wil meegeven. Binnen dat conflict dat is dikwijls wat er achter zit. Je merkt het al als je werkt met een

- 200 introvert iemand dan kom ik niets te weten. Maar als ik niets van dit te weten kom, ja dan kan ik alleen maar reageren op wat ik zie. En dan wordt er al een brug gemaakt. Dat hangt van de doelgroep af... als dat bijvoorbeeld managers zijn, dan zeg ik dit is de *zone van de gevolgen*. Waarom heb je conflicten? Omdat je op een gegeven moment niet duidelijk gemaakt hebt aan uw omgeving dat dit gedrag voor de onderneming een negatief gevolg is. Nu je dat gezegd hebt en de medewerker denkt dat dat gedrag positief is, die blijft dat gedrag verder doen. Je moet dus op een gegeven moment, dat doe ik in de sessie maar als je terug denkt aan NLP, dan kun je hier perfect de
- 205 logische niveau op zetten. Ik doe dat niet omdat je op een gegeven moment op den duur, de mensen gaan op een gegeven moment - **Je hebt zoveel modellen. Dat ze op de duur niet meer weten waar zitten we nu. Maar je zou dat er perfect op kunnen enten.**
- G: Beperk je in die modellen, dan binnen een cursus?
- Z: Dat hangt ervan af. Als ik voel dat de groep er nood aan heeft, dan durf ik die er wel doordraaien. Ik zeg hun ook ik ben redelijk Machavelistisch.
- 210 G: Dat is geen lieveling van de vredesbeweging.
- Z: Nee, ik weet het. Ja, maar ik zal u eerste zeggen waarom. **Ik ga er van uit als ik een model waar iets inzit dat mijn kan helpen om efficiënter te werken met mijn mensen. En met efficiëntie bedoel ik uiteraard binnen de ethische en ...**
- G: Ja ja ja.
- Z: Dan moet ik dat doen. Maar ik vind ook, als een model hét model wordt. Dan zijn we verkeerd bezig. Cru gezegd, dat is mijn kritiek naar
- 215 NLP'ers. Er zitten schitterende dingen in NLP. Als je sommige van die mensen bezig hoort, al je geen NLP'er ben. Als je niet met NLP bezig bent, dan ben je een sukkelaar. Dat is een *bridge to far*. Er zitten goede dingen in. Wat doe ik hier nog ... Trans-actionele analyse, dat is van de jaren '60-'70. Maar die *drivers* als ik die aan de mensen vertel, dan zie je aha komen: ach maar nu weet ik waarom die twee altijd *ambros* maken, want dat is een perfectionist en den deze dat is 'n *malfaitist*, bij wijze van spreken. Nu begrijp ik het. En dan kom ik terug naar hier [Hij duidt de *zone van begrip* aan]. Nu begrijp ik waarom die problemen hebben. Maar 'hier moet ik uitblijven'. Dus waar
- 220 moet ik naar kijken, hoe kan ik iets aan die mensen hun gedrag doen.
- G: Dus je beperkt de zone waarin je kan handelen? En dat is vooral naar managers?
- Z: En dan zeg je, als ze geïnteresseerd zijn in dit soort dingen, dan moeten ze hiermee naar een filosoof. Dat psychologische is ook waardevol, maar ik zeg ook vaak aan de mensen die ik in mijn cursus heb, je bent geen psycholoog. Dat is ook niet de bedoeling. Maar je moet wel inzicht krijgen, zij het in - ik weet het, een psycholoog wordt gek van de vereenvoudigingen die ik [in dit model] hierin zet, die
- 225 wordt er gek van - maar dit zien de mensen. En ofwel zeggen ze, ik wil er toch iets meer mee doen, en dan ga je naar de achtergrond, die erachter zit. Maar de meeste mensen, vaak **zijn dat supervisors, eerstelijnsleidinggevendens ... die hebben het al druk genoeg met hun operationele activiteiten, dat die zich niet kunnen gaan bezighouden, met wat voor soort personen... maar die zie je wel denken ... die gaan heel sterk ... hier gaan die op reageren. Maar probeer ook een eerst uit te vinden, wat zit daar achter(P3).**
- G: Je geeft ze eigenlijk informatie?(P7)**
- 230 Z: Ja, Het is aan hen wat ze daar mee doen?
- [Z draait wat bladzijden om]
- Dan gaan we naar het doel. Dan wordt weer aan die mensen gezegd bijvoorbeeld. Niet bedreigend. Op een gegeven moment. Het eerste doel is oplossen. Niet winnen. Dus wat doen we dan. Hier zitten we weer met de oplossing van het probleem van de twee leerlingen. Ok. Je gaat een gesprek hebben met die moeder. Wat zou het doel zijn van het gesprek met die moeder. Dus niet nadenken over wat je gaat
- 235 zeggen, maar wat zou het doel zijn. Daar gaat het dan in het werkboek over, wat zou je willen als je directeur zou zijn, wat zou je willen als ... en opnieuw weer al ze dat hebben besproken, wordt er even ingeschoven, maar wacht, hoeveel % van uw doelstelling zit naar het kind gericht?
- G: humm
- Z: En hoeveel % zit naar uw positie en de andere positie gericht? En dan gaat dat weer terug naar, pak uw situaties terug en begin, als je
- 240 die zou willen aanpakken, veronderstel dat je een gesprek zou hebben met de persoon waarmee je een conflict mee hebt, zeg mij dan eens, wat zou het doel zijn van het gesprek. Wat wil je bereiken? En dan zeggen sommige mensen, maar in één gesprek gaat dat niet. OK! Bepaal dan eens wat is mijn einddoel. En welke stap moet ik dan doen. Maar ik moet wel een einddoel hebben. Anders blijven we onbeweegzaam zitten.
- G: Dus planmatig tewerk gaan?
- 245 Z: Ja. Dat is dan wat je naar voor schuift. En dan zeg je nu gaan we onze strategie bepalen. Hier zeg je dan, ok, maar dan moet je eerst kijken als men een conflict heeft op taken en organisatie, dan ligt mijn belangensfeer dus hier en een aantal sferen en methodes die je daar dan kan hanteren. **De eerste vraag die ik me dan stel is, moet ik hard of zacht zijn? En dan zeggen sommigen, hard, dat is niet noodzakelijk. Dus wanneer zou ik hard zijn? En wanneer zou het zacht kunnen? Hard is meestal wanneer het niet onderhandelbaar is. Uw**

gedrag is niet onderhandelbaar. Wij doen dat niet. Dan moet je niet zacht zijn. Hij wil het toch niet. Ik moet dan duidelijk zijn. En dan krijgen we de Thomas Killman(P8),

250 G: Ja.

Z: Met de vijf stijlen. En dan zijn we al echt toe aan dag 2. Die is echt gefocust op de stappen en dan gaan we naar het gesprek en dat is eigenlijk voor dag 2. Dat zijn rollenspellen (IC3, SC, C1, C2, JP4, JP7, BB1, BB2, BB3 en BB4). Bij organisatie K hebben ze al eens gezegd om in de namiddag van de eerste dag al met rollenspelen te beginnen, want het zijn doeners... Ieder heeft zo zijn stijl. Als ik een

255 dag met die mensen werk rond een aantal denkpistes, dan zit ik heel de tijd te zeggen, bereid u voor, en dan zou ik nu zo in de namiddag, Boenk, Ik vind, dat is mijn visie, wat ik doe op die dag ...

G: Opbouwen?

Z: Opbouwen en twee de groep heeft elkaar al wat beter leren kennen. Ze hebben al in kleine groepjes gewerkt, ze hebben al eens met elkaar gepraat. Er is al een stuk koelte van de groep weg. En dan komen we in dag 2. Liefst in dag 2, Neem nu die situaties, en wat ik soms doe, dan zeg ik bijvoorbeeld, pak mijn situatie en ik zou graag willen dat die andere groep mijn situatie oplost. Om dat te kunnen bereiken. Je zet dus eerst in groepen. En ze kiezen een case, die ze willen opgelost zien. En dan zeggen ze, deze case, zouden we graag willen opgelost zien, door die andere groep. De bedoeling daarbij, die andere groep moet die oefening terug doen. Maar diegene die de case geeft, heeft als opdracht 'hoe duidelijk ben je' en daar mee rekening te houden. De andere groep mag vragen stellen. Hoe gericht zijn mijn vragen? Dan zeg ik bereid voor met de informatie die je hebt. Wat zou je willen bereiken met het gesprek dat we seffens zullen

260 houden. En hoe ga je dat dan houden? Dat wordt met de groep besproken. Wat is ons doel, hoe gaan we dat aanpakken? En wat ik dan ook doe, als ze het gesprek beginnen, dan krijgt elke groep van mij, het recht op een time out. Een time-out is als iemand in de groep, oei die loopt de mist in. Time out dan gaan de groepen terug uit elkaar. Dan mogen ze 5' overleggen en dan komen ze terug binnen en moeten ze verder gaan. Ze mogen niet opnieuw beginnen. Er zit een verdoken agenda in. Dat komt de groep pas achteraf te weten. Als ik zo eens geluk heb, en er wordt een time out ingeroepen, dan is dat heel vaak nadien de opmerking: Je moet het wat harder doen.

265 G: Je moet dat harder aanpakken!

Z: Wat krijg je soms, bij het terug binnen komen, is dat een heel ander gesprek. Veel harder. En dan geef ik als leermoment mee: kijk nu eens terug naar uw gedragsmodel. Je hebt je laten oppompen door de andere. Je hebt je door de andere laten beïnvloeden: Laat je niet doen. Jij beslist wat je gaat doen. Ik hoor heel vaak vanuit de realiteit, een collega die bij u aan het bureau zit en die zegt: 'Ik zou dat niet pikken!' Dat zou die tegen mij niet moeten zeggen. Dan zeg ik altijd, die is u aan het oppompen. Het eerste wat jij moet leren, is uw ventieltje open zetten, dat je niet onder druk kan komen. Je hebt geen druk, want ik heb beslist dat het geen conflict is. Ik heb beslist wat ik eraan ga doen. Ik heb beslist en ik heb u niet nodig om mij op te pompen. Dat zit daar een stuk achter.

270 G: Dat is die zone van begrip?

Z: Ja, en [hij loopt doorheen zijn werkboek en slaat enkele bladen om] dan heb je hier de typische regeltjes, de communicatieregels. Die zijn zo traditioneel. Nu, ik gebruik die zelden... er wordt naar verwezen. Wat moet ik doen om te luisteren? Wanneer ben ik actief aan de klanten desk-methode? De desk-methode wordt hier aangereikt. Nu, nogmaals dit zijn dingen die aan bod komen, hoe kan ik mij op een assertieve manier uiten, het 5 stappen plan [dit leek sterk op de No-Blame methode] Dit zijn dingen die meestal aan bod komen op basis van de rollenspellen (IC3, SC, C1, C2, JP4, JP7, BB1, BB2, BB3 en BB4). Dus in functie van dit rollenspel gebeurt dit, dan halen we een aantal dingen aan. Dan gebeurt dat en dan...en dat is een beetje de structuur, die erin ligt. Maar nogmaals, wat mij opvalt vaak is dat mensen, echt, zelfs in-company, Ja in company zit je dan nog met een probleem dat je mensen vraagt, kom nu eens met reële situaties,

275 dan ... is het bijzonder delicaat, want de betrokken partij zit misschien mee in de cursus.

G: Ja, en dat kan wel gevoelig zijn?

Z: Wel je hebt dan twee mogelijkheden: ofwel zeg je het geen cursus en we maken er een workshop van en het is de bedoeling om een oplossing te vinden voor het conflict met de conflictanteringmethodes die worden aangereikt. Dat is een heel andere insteek, dan wanneer je zegt deelnemers leren hoe ze in de praktijk met conflicten moeten leren omgaan. Dan gebeurt er wel eens – onlangs heb ik het meegemaakt bij een in-company – dat men dus vroeg breng zelf situaties mee, want effectief...

280 G: Speel op veilig?

Z: In de groep zitten een aantal mensen die conflict hebben met elkaar. Ok dat is een keuze, Vandaar dat men ook vaak zo'n mensen naar een open programma stuurt, omdat je dan veel minder kans loopt...

G: Ja, minder bedreigend.

285 Z: Dus dat is een beetje mijn dossier. Dat zullen ze zijn. En dan heb je hier, kort, dat heb ik aan die mens gezegd, de assertiviteit technieken, specifieke toepassingen? Dat is bijvoorbeeld feedback.

G: Feedback leren geven?

300 Z: Leren geven en ook ontvangen. Dit zit erin als specifieke. Dus wat gebeurt er nu. Sommige bedrijven zeggen bijvoorbeeld, dat is voor ons een groot probleem. Dan steken we daar wat meer tijd in. In andere bedrijven zeggen ze misschien daar hebben ze twee dagen mee gemoeid...

G: Dus dat bedoel je met de menu kaart?

Z: Ja. Dus in functie als het gaat over feedback geven en krijgen van feedback. Daar zit een stuk in woede. Wat zijn de effecten en hoe ga je er mee om? En er zit ook, dit heb ik er bij gestoken, de achtergrond informatie voor die betrokken onderneming, omdat ik ben daar niet in thuis, dat is mijn dada niet.

305 G: neen?

Z: Het is te zeggen.

G: Omgaan met pesten op het werk?

Z: Dat is een heel specifiek iets. Er zit een wetgeving in. Dat is een heel complex iets. Dus ik kan wel zeggen, bijvoorbeeld als je iets ziet, hoe ga je het aankaarten, eventueel(P2). En ik wil met u eens chalengen, of wat u zegt nu echt is wat je bedoelt. Komt dat zo over? Maar dit is een hele problematiek. Die is zo complex. Die is ook zo fijn gevoelig. Schoenmaker blijf bij uw leest. Ik kan u een paar hints en ideeën geven, maar voor de rest, als je daar echt aan wil werken, dan moet je een specialist in huis halen, denk ik, vind ik.

310 G: Ja. Je zou dan doorverwijzen?

Z: wel, in het bedrijf waarover ik in dit geval over heb, die hadden preventie, die zat mee in de cursus Conflicthantering.

G: En die moest maar eens komen luisteren naar wat Z te vertellen had over conflicthantering? En zo is eigenlijk pesten op het werk erbij gekomen, als onderdeel verwerkt in de menu.

315 G: Ok. Goed dank u. Je hebt mij echt in uw kaarten laten kijken: letterlijk en figuurlijk. Ik vroeg mij eigenlijk af, ben je zeker wat je hen daar geleerd hebt, uw deelnemers, uw managers, ook uw gewone mensen van op de werkvloer. Hoe controleer je dat of die dat gaan toepassen? Doe je dat? Hoe doe je dat? Hoe ga je daarmee om?

Z: Dat is mijn bierkaai.

320 G: Vertel dat is de metafoor, wellicht. Vertel?

Z: Ik vecht al meer dan dertig jaar tegen een bierkaai. Dat is de bierkaai van de human resource manager.

G: Maar dat is toch frustrerend?

Z: Ja, op den duur... wat bedoel ik met de bierkaai? Hoe weet ik dat er een return komt op deze cursus? Dat is heel simpel. Praat met de chef van die mensen. Ik vind en dat vind ik bij organisatie K ook gewaar worden, men legt op dit moment of men wil op dit moment in mijn ogen verantwoordelijkheid leggen bij de trainer die hij niet kan nemen. Ik kan niet instaan voor de transfer, behalve als het bedrijf bereid is om mij te betalen en ik kom met die medewerker langs en die doet iets verkeerd en dan zeg ik: Kom eens even mee. Maar dan ben ik een coach. En dat willen ze ofwel niet betalen, of nee die heeft teveel werk. De enige persoon die in mijn ogen kan zorgen dat die hier return of investment van komt, is de chef van de deelnemer. Die moet zeggen, jij behandelt nu conflicten veel efficiënter dan voor de cursus.

325 G: Zijn er dan zo in uw cursus – nu dat je dat vertelt – dus we hebben hem nu doorlopen – maatregelen die je neemt om dat te stimuleren?

330 Z: dat is mijn grote bierkaai.

G: ok

Z: En nu weer. Met dat *Werken met mensen* programma is het juist hetzelfde. Dan heb ik gezegd, vandaag nog heb ik aan de mensen gevraagd, wie van uw chefs heeft met de mensen al eens over dit programma gepraat? Ene. En waarom? Omdat die er samen zit met zijn mensen. Ik zeg ook altijd aan de mensen als je terug komt van de cursus conflicthantering . de kans is groot dat uw baas de verkeerde vraag stelt, als hem al een vraag stelt: 'Hoe was het?' Dat is de verkeerde vraag. Dan zeg je 'Ja, het was interessant. Weet je wie er ook zat? Dat eten valt er mee.' Dan zeg ja, ok. Dit is irrelevant. Dé vraag die uw manager moet stellen is, wat ga je ermee doen? Dat is de vraag die de manager moet stellen.

335 G: Dat zeg je toch in uw cursus tegen hen?

Z: Ja, maar voor hen helpt dat niet. Ik heb er wel eens een gehad en dat deed me wel een plezier. Die kwam dag 2 terug en die zei: 'Z, ik heb zo gelachen. Ik kwam terug en het eerste wat mijn baas zei...'

340 G: Hoe was't!(speels)

Z: En hij had vlakaf tegen die vent gezegd. Verkeerde vraag! Die verschoot. Wat zegt die nu. Waarom noem ik dat de bierkaai? Omdat mijn visie is. Wil je dat hier een rendement van komt? Maak dan een doelstelling. Een meetbare, een SMART-doelstelling. Over wat de deelnemer moet bereiken. Naar aanleiding van deze cursus... en zet mee in zijn evaluatiegebeuren(BB4). Maak aan Human Resource

345 duidelijk ... want die zeggen, oei daar zijn we nog niet aan toe.

G: Zeg en Z, wat zijn dat dan? Zijn dat dan plannen, persoonlijke ontwikkelingsplannen?

Z: Ik vraag dat aan ... ik zal het anders stellen: organisatie K wil dus – dat gaat terug komen dat , er is niets nieuws onder zon, 20 jaar geleden stak dat ook in uwe cursus.

G: Je herkent dat.

350 Z: Een persoonlijk actieplan. En de chef moet dat tekenen. Op papier. Dus dan zit ik hier en dan vullen we dat papier in. 2dagen cursus... Dus wordt dat 'Ik ga de interdepartementale communicatie verbeteren.' Echt dat is indrukwekkend. Dan gaat dat naar de chef en die zegt met een half oog, dat ziet er goed uit. Goed dan sturen we dat even naar HR en HR zeggen , ooo dat ziet er wel ... ja ja. Je hebt de bevoegdheid niet om dat te doen, je hebt de vaardigheden niet om dat te doen en je hebt de tijd niet om dat te doen. Dat is gewoon op papier. Vandaar dat ik er niet in geloof. Ik zeg aan de mensen ik moet een klein iets hebben. Per dag zou ik willen dat je één puntje noteert
355 waarop je gaat letten. In deze cursus kan dat perfect zijn, 'Ik ga toch eens even samen zitten met de ene daar om te weten te komen, wat zit daar nu achter.' Voila , dat is mijn actiepun.

G: Dat zeg je ook tegen de cursisten, tegen de deelnemers? Dat is dan ook duidelijk. Je moet er iets mee doen.

Z: Ja. Dat zeg ik ook. Maar dan kom ik op uw vraag. Uw vraag was Kun je ervoor zorgen...? Neen, daar kan ik niet voor zorgen! Want degene die er voor moet zorgen dat jij dat moet toepassen, die zit er niet.

360 G: Dus ik hoor u eigenlijk vertellen, dat je jouw best doet om een aantal elementen in die cursus aan te brengen, maar het echte controleren, of dat effectief zo gebeurt, dat is bij mensen op de werkvloer.

Z: dat is ook weer... dat is een kwestie van stijl. Ik ben ook iemand, iedereen heeft zijn eigen stijl. Ik ben een niet-confronterend iemand. Ik vind dat het individu op een gegeven moment zijn eigen verantwoordelijkheid moet opnemen. Dus ik ken bijvoorbeeld collega's, die gerust op dag 2 zouden kunnen zeggen. Heb je er iets mee gedaan? Ik hou daar niet van. De klant vraagt soms om dat te doen. Ik ben ervan overtuigd dat het in sommige groepen zal nodig zijn maar ik ben er ook van overtuigd dat het in bepaalde gevallen de mensen komen om iets te leren. Maar ik kan misschien met een fluwelen handschoen , de mep uitdelen om te zeggen herinner u onbewust onbekwaam. Met de fluwelen handschoen zeggen, het gaat nog niet zo goed. Ik ga u wat elementen meegeven. Maar ik blijf erbij, ik kan niet de transfer behelpen. Wat men ook probeert te zegge, **de transfer ligt niet bij de trainer**. Behalve als je misschien een interne trainer hebt, die bijvoorbeeld op de vloer, de dingen mee komt bekijken.

370 G: En zo in de cursus die we nu doorgelopen hebben, je laat de mensen zelf een voorbeeld noteren. Zelf een situatie ?

Z: Ze spelen die. Dat wordt besproken. Er wordt eventueel gezegd. Kijk, als je dat nu terug ziet. Ach ja, dat komt precies wel wat agressiever over dan ik gedacht had. Wat ik bijvoorbeeld ook wel eens heb gedaan – maar dat hangt dan weer van de groep af – als ik de Killman terug neem, dan ... ik heb eens ooit met een deelnemer , die scoorde quasi 0 op doordrukken. Die zei, ik vind dat lastig. Ik zou dat wat meer willen oefenen. Dan hebben we gezegd Ok, We gaan een rollenspel doen en je moet deze stijl gebruiken. **Ik zeg dat vaak als voorbeeld, we hebben nog nooit zo hard gelachen als met dat rollenspel. Want ik had met opzet tegenover hem een haai gezet. Die werd gewoon van tafel geveegd. Wat neem je nu mee?** Als je dat niet ligt, dan wil dat niet zeggen dat je het doel niet gaat bereiken, maar als je dat niet ligt, en ik probeer dat te doen, dan ruikt die ander vanop een kilometer afstand ...

G: Authenticiteit?

380 Z: **Ja, wat niet wil zeggen dat ik na verloop van tijd daar aan kan werken. Maar als ik van deze moment beslis ik zal eens haai zijn : forget it. Dus soms gebeurt het dat we dat aan een groep bijvoorbeeld zeggen.**(BB1 en BB2) Ik had onlangs bijvoorbeeld een dame, ze had het daar moeilijk mee. We doen een **rollenspel (IC3, SC, C1, C2, JP4, JP7, BB1, BB2, BB3 en BB4)**. En dat ging wel goed. Hoe komt dat. Je zegt juist tegen mij, ik kan dat niet. En nu doe je dat heel goed. Ja, zegt ze , maar die medewerker zit er niet. Ok, laten we dat een even analyseren. Een stuk van uw conflictprobleem is, de persoonlijkheid van die persoon die u niet ligt, die komt nog maar binnen en je krijgt al de kriebels. Op het moment dat jij de kriebels krijgt, wordt heel dat traject dat je hebt voorbereid – ik ga dat en ik ga dit doen – is ondermijnt. Dus uw eerste stap is, dat ik moet leren zelf, een stuk mijn emotie moet controleren. Dat is het.

G: Kort samengevat, merk ik dat je iemand bent die heel wat jaren ervaring hebt. Trouwens hoe oud ben je?

Z: 57

390 G: dat je een ongelooflijke ervaring hebt, dat je zeer gevat ook telkens je cursus meeneemt. Dat je ook ongelooflijk veel modellen achter de hand hebt, maar dat je ze op de juiste moment naar voor wil schuiven. Dat je zeker naar transfer heel kritisch kijkt, ik kan dat niet controleren. Maar dat je toch de moeite doet om het in de cursus aan te brengen. Ik hoor u ook zeggen, je moet het niet met brute en harde hand

Z: Moeten! Dat is mijn stijl niet, dus ik ga daar niet vanuit. Waar ik vroeger werkte was er een collega en die had dat wel. Dus dat betekende dat sommige klanten hij diegene was die er naar toe moest gaan – want da wouwen ze – en bij andere klanten wisten we daar moet je die niet naar toe sturen , want haken af voor dat die begonnen is. Ik zeg altijd, er bestaat in mijn ogen geen juiste stijl. Alleen maar een aangepaste stijl. En als ze persoonlijk aan me vragen, zeg Z als we nu zouden vragen, zou je niet meer confronterend kunnen zijn, dat ligt mij niet.

G: Zijn er nog zo dingen die je zou willen zeggen?

400 Z: Buiten het feit van die transfer... ik vind dat heel belangrijk. Er wordt veel te veel geld weggegooid in training. En nog veel te weinig geïnvesteerd in training. In die investering zou de transfer moeten zitten. Dat is uw investering... maar van alle partijen. De medewerker heeft er tijd in gestoken. Die heeft iets geleerd. Ik geef nog eens een voorbeeld, de cursus assertiviteit een paar jaar geleden: twee dagen met dan drie weken later een terugkomdag. Tussen haakjes iedere trainer weet wat er in een terugkomdag gebeurt, dan vraag je... en? 'Ik ga het nog doen ze, maar ik heb het nog zo druk. ' Alée, en gij. Och nee, Ik heb de kans nog niet ... En als trainer weet je dat je op de follow up dag nog wat oefeningen moet meebrengen om dat daar komt toch niets uit. Wat ik nu bijvoorbeeld in bedrijven durf zeggen, is 405 kijk 2 dagen met een geplande, maar voorwaardelijke, terugkomdag. M.a.w. ik wil van de deelnemers in die periode specifieke vragen krijgen waar zij nog mee worstelen. Geen vragen, geen terugkomdag.

G: Je houdt het in handen?

Z: Dat ligt binnen de onderneming. Nu wat gebeurde hier. Komt iemand op de terugkomdag, en die zegt :'Z, thuis heb ik eindelijk eens een goed gesprek gehad met mijn 17-jarige zoon. Dat heeft me deugd gedaan. Dan doet me dat ontzettend veel plezier als ik hoor dat die iets aan heeft gehad.

410 G: In een andere context dan?

Z: Ja. Maar het ergste in dat geval was, ik had het in dat bedrijf al gezegd, het probleem lag bij die baas. Hij had gelijk. Elke vorm van assertiviteit werd door die baas automatisch ingenomen als agressiviteit. Als ik dat doe dan is dat *career suicide*. Dan zeg, gij zou niet hier moeten zitten, maar ... hij zou hier eens moeten zitten. Maar dat weet je. Het is een cascade effect. Wie moet daar op ingrijpen? Wel den baas, van den baas. Je moet je mensen aanzetten tot assertiviteit.

415 G: En dat is die investering die je bedoelt?

Z: dat is die investering.

G: Ok, Dank u!

Z: Graag gedaan. Ik hoop dat ik u wat heb kunnen helpen? Als je me op de hoogte houdt van wat er uit het onderzoek allemaal komt. Dat interesseert me wel.

420 G: Ja, absoluut. Z bedankt voor dit interview.

Duurtijd van het interview: 49':20''

Datum: 17 mei 2011

Locatie: In Antwerp Learning Center, onmiddellijk na een training van (Z)

Interviewer: Gio De Weerd (G)

Transcriberen : Gio De Weerd

Apparatuur: MP3-speler.

425

9.9.5 Resultaat van de totale codering met betrekking tot transferkenmerken over de 4 interviews heen

IC1 kennis opgebouwd vanuit ervaringen(Aanwezig [W: r. 249 – r.252; X: r. 166-174; Y: r.91; Z: r.18 – r.19]))

IC2 leren resulteert vanuit een persoonlijk interpretatie van kennis(Aanwezig[W:r.265-r.266; X: r. 166-174; Z:r.193 -r.195])

IC3 Leren is een actief proces waarin betekenis wordt ontwikkeld op basis van ervaringen.(Aanwezig[W:r.82 en r257; X:r.78-79; Y: r.138; Z:r. 318en r. 356])

SC leren is een samenwerking met anderen waarbij de betekenis wordt onderhandeld vanuit verschillende perspectieven (aanwezig[W:r.82 en r257; X: r.126-128; Y:r. 65-69 en r.138; Z:r. 318en r. 356])

C1 Leren gedijt het best in een realistische setting (aanwezig[W:r.82 en r257; X: r.31-32 en r.47; Y: r.91 en r.138; Z:r. 318en r. 486])

C2 Controle (testen is geïntegreerd in de opdracht, het is geen aparte activiteit. (aanwezig[W:r.82 en r257; X:r.52-54; Y: r.91 en r. 138; Z:r. 318 en r.356])

P1 Voorzie verschillende voorstellingen van de werkelijkheid(aanwezig[W:r.123-r.126; X:r.93-96 en r.100; Y: r.149-r152; Z:r.220 -r.188])

P2 Vermijd vereenvoudigingen en kies voor het complexe van de werkelijke praktijk (aanwezig [W:r.265-r.275; Y:r.187-r196; Z:r.220, r.388-389])

P3 Moedig 'opbouwen' van kennis aan ipv 'kopiëren' van kennis (aanwezig [W: r.256-r.257;X: r.33-35; Y: r225-r244; Z: r.286 -r.289])

P4 Leren omvat authentieke opdrachten in een betekenisvolle context ipv abstracte instructies zonder contextuele binding (Aanwezig[W:r.82 en r257; X: r.106-115; Y:r.126 en r.138; Z:r. 318en r. 486])

P5 leeromgevingen zijn werkelijk, geen vooraf bepaalde opeenvolgende instructies(Aanwezig [W: r.92-r.95; X:r. 73, r.106-115 en r.196-197;])

P6 Moedig reflectie aan vanuit ervaringen(aanwezig[W:r.151-r.161; r.261; X:r.131-133 en r. 207; Y: r.91 en 115; Z:r.162 -r.164])

P7 Stel inhoudelijke en contextgevoelige kennis ter beschikking voor het opbouwen van nieuwe kennis.(aanwezig[W:r.82en r257; X:r.191-r194; Y: r.138; Z:r.30 en r.290])

P8 Ondersteun samenwerking tijdens de opbouw van nieuwe kennis door onderhandeling en niet door competitie tussen de verschillende deelnemers.(aanwezig [W:r. 181-r.189;Y:r.99-101; Z:r.311 -r.315])

BB1 rekening houden met de situatie van de deelnemers aan de training (aanwezig[W:r.82en r.257; X:r.39-r.42; Y: r.91; Y:r.97-r.98; Y: r.138; Z:r. 486 en r.483 – r. 485])

BB2 rekening houden met de gedachte/gevoelens van de deelnemers aan de training(aanwezig[W:r.82 enr257; X:r.39-r.42; Y: r.138; Z:r.356 en r. 483-r.485])

BB3 rekening houden met het gedrag van de deelnemers aan de training (aanwezig[W:r.82 en r257; X:r.39-r.42; Y: r.138; Z:r.318 en r. 486])

BB4 rekening houden met de gevolgen van het gedrag van de deelnemers aan de training (aanwezig[W:r.82 en r257 X:r.240-r.243; Y: r.138; Z:r.435-r.436 en r. 356])

Nieuwe codes

Speels [W: r. 173-r.175; X:r.151 en 158; Y: r.141; Z: r.431 -r.432 en r. 476-r. 479]

Rekening houden met de persoonlijkheidskenmerken: [W: r.290-r.292; Y:r.240; Z: r.230 -r.232]

Met kennis van zaken [W:r. 280-289; X: r. 141-151, Y:r. 111;Z:r.260 -266]

Volhouden als trainer ([W: r.142-r.144; Z: r.103 -r.403])

Succeservaring [Y: r.132]