

Adrenaline en reflectie

Hoe leren politiemensen op de werkplek?

Anja Beerepoot (DSP-groep)
Anja Doornbos (CPS)
Anneke van Hoek (DSP-groep)
Maarten de Laat (IVLOS)
Frits Prior (APS)
Gert Jan Slump (DSP-groep)
Guido Walraven (Walraven Onderzoek en Advies)

Adrenaline en reflectie

Hoe leren politiemensen op de werkplek?

Amsterdam, 24 mei 2006

Anja Beerepoot (DSP-groep)

Anja Doornbos (CPS)

Anneke van Hoek (DSP-groep)

Maarten de Laat (IVLOS)

Frits Prior (APS)

Gert Jan Slump (DSP-groep)

Guido Walraven (Walraven Onderzoek en Advies)

Inhoudsopgave

	Managementsamenvatting	4
Deel I	Introductie	8
	1 Inleiding	9
	1.1 A lifetime job	9
	1.2 Ervaring, leren en ervaringsgericht leren	10
	1.3 Praktijkrelevantie van het onderzoek	10
	1.4 Leeswijzer	11
	2 Onderzoeksverantwoording	13
	2.1 Doel en vraagstelling	13
	2.2 Opzet en organisatie van het onderzoek	15
	2.3 Methoden en technieken	17
	2.4 Selectie van de korpsen	17
	2.5 Dankwoord	18
Deel II	Literatuuronderzoek	19
	3 Literatuuronderzoek	20
	3.1 Stilstaan bij leren	20
	3.2 Leren van politiewerk	37
	3.3 Conclusies	45
	4 Analyse- en beoordelingskader	49
Deel III	Veldonderzoek	53
	5 Interviews	54
	5.1 Verantwoording	54
	5.2 De drie wijkteams	55
	5.3 Hoe en wat leren	56
	5.4 Leermomenten	60
	5.5 Factoren die informeel leren stimuleren of belemmeren	61
	5.6 Conclusies op basis van interviews	64
	6 Observaties	67
	6.1 Verantwoording	67
	6.2 Briefing	69
	6.3 (Nood)hulpverlening	72
	6.4 Taakgerichte acties	76
	6.5 Speciale collectieve leermomenten	80
	6.6 KIS, WIS en spontane leermomenten	83
	6.7 Debriefing	84
	6.8 Conclusies op basis van observaties	86
Deel IV	Confrontatie, conclusies en aanbevelingen	88
	7 Confrontatie literatuur en veldonderzoek	89
	7.1 Wat is het karakter van informeel leren van politiemensen?	89

7.2	Wat levert informeel leren van politiemedewerkers op?	94
7.3	Factoren die informeel leren belemmeren en stimuleren	96
8	Conclusies en aanbevelingen	100
8.1	Conclusies	100
8.2	Aanbevelingen	103
	Bijlagen	
Bijlage 1	Vragenlijst interviews	110
Bijlage 2	Checklist observaties onderzoek 'hoe leren politiemensen?'	115
Bijlage 3	Literatuurlijst	118

Managementsamenvatting

Doel van het onderzoek was om zicht te krijgen op hoe politiemensen informeel leren. Zoals formeel leren in opleidingen plaatsvindt, zo vindt informeel leren plaats in de dagelijkse praktijk, op de werkplek.

Het doel kan als volgt nader worden uitgewerkt in *onderzoeksvragen*: Hoe voltrekt zich in de dagelijkse praktijk het proces van kennis- en ervaringuitwisseling en de overdracht op de werkvloer? Zowel 'horizontaal', tussen agenten onderling, als 'verticaal' tussen ervaren politiefunctionarissen (mentoren) en onervaren agenten (aspiranten), of tussen direct leidinggevenden en ondergeschikten?

In de vragen gaat het om ervaringsleren of informeel leren. De focus is daarbij gericht op de vraag hoe informeel leren in de beroepscontext van de politie de effectiviteit van het handelen kan vergroten en welke effectieve strategieën bij dat informeel leren (kunnen) worden ingezet. Met andere woorden: profiteert de politie optimaal van het leren dat op de werkvloer plaatsvindt? Of laat men ook (typen) kansen liggen?

Het onderzoek is uitgevoerd in drie regiokorpsen, die verschillen naar omvang en in verschillende delen van het land liggen: Amsterdam-Amstelland, Midden West Brabant en Friesland. Als eenheid van onderzoek is een wijkteam gekozen, omdat die basiseenheid van de operationele organisatie optimaal zicht biedt op hoe politiemensen informeel leren. In elk korps is een wijkteam onderzocht: De Pijp, Tilburg Noord en Oosterwolde .

Om de onderzoeksvragen adequaat te kunnen beantwoorden, is het onderzoek in drie stappen onderverdeeld: literatuuronderzoek, veldonderzoek, en confrontatie van literatuur- en veldonderzoek.

- stap 1** Het literatuuronderzoek heeft geleid tot een overzicht van de actuele stand van zaken met betrekking tot het onderzoek naar informeel leren of leren op de werkplek. Daaruit bleek, dat leren en werken in toenemende mate worden gezien als gekoppelde processen. Belangrijk daarbij zijn zowel factoren die het werkend leren belemmeren en stimuleren, als de intenties waarmee men leert (weloverwogen of spontaan) en de ontwikkelingsgerichtheid van het leren (individueel, van anderen of samen leren). De belangrijkste uitkomsten van het literatuuronderzoek zijn samengevat in een analyse- en beoordelingskader. Daarin staan behalve de genoemde factoren ook vormen van (individueel en collectief) informeel leren, een leerproces, elementen van leren in de politiepraktijk (zoals van wie je leert en de werkplek als leeromgeving) en leermetaforen (zoals de kunst afkijken of ontdekken). Aan de hand van het kader is in het veldonderzoek gewerkt.
- stap 2** De tweede stap bestond uit het doen van veldonderzoek door middel van individuele en groepsinterviews gevolgd door observaties. Deze stap bij de drie wijkteams heeft een rijke oogst aan materiaal opgeleverd over hoe politiemensen leren en wat zij leren, over relevante leermomenten en contexten van leren, over de percepties van de genoemde stimulerende en belemmerende factoren en over het alledaags functioneren van politiemensen in werken en leren.

Puntsgewijs kunnen de voornaamste conclusies daaruit als volgt worden gepresenteerd:

- Er zijn vier vormen van informeel leren:

Uitkomsten Processen	Individueel	collectief
individueel	Individueel leren	Individuele leerprocessen met collectieve uitkomsten
collectief	Leren in sociale interactie	Collectief leren

- Bij de politie is vooral sprake van individueel informeel leren; dat leren vindt met name plaats in sociale interactie, en heeft individuele uitkomsten. Het gaat dus om individueel leren in teamverband.
- Collectieve vormen van informeel leren komen nauwelijks voor. (Collectieve processen met gemeenschappelijke uitkomsten evenmin als individuele processen met collectieve uitkomsten.)
- Leren is geen centrale en geïntegreerde activiteit. Dat zegt ook iets over het lerend vermogen van de organisatie (althans de huidige benutting daarvan) en de mate waarin sprake is van een lerende organisatie. Dat wil eveneens zeggen dat de intentionaliteit, de mate waarin men bewust expliciet of impliciet leert, niet sterk is. Evenmin als de ontwikkelingsgerichtheid (het leren van de lerende én de interactiepartners)
- Wanneer we kijken naar de leercyclus van Kolb en de aanpassingen daarvan voor 'Blauw vakmanschap', dan lijkt de reflectie de zwakste schakel te zijn ten opzichte van 'ervaren', 'conceptualiseren' en 'experimenteren.'
- Effectieve handelingsstrategieën leren politiemensen in de praktijk, door middel van ervaringsgericht leren. "Al doende leert men." Ervaringsgericht leren is vaak een 'neveneffect' van ondernomen activiteiten.
- Leerdoelen en -strategieën zijn zelden omschreven, en dat betekent dat er weinig expliciete controle is op het leren.
- Van de metaforen die de literatuur noemt, lijkt het 'leren door de kunst afkijken' hier dominant.
- Politiemensen leren vooral van directe collega's.
- Politiemensen zeggen nauwelijks van leidinggevenden te leren, die volgens hen een andere rol hebben.
- Politiemensen zijn zich (echter) weinig bewust van de eigen rol bij het leren van collega's.
- Positieve feedback wordt belangrijk gevonden voor het functioneren en leren, maar is onvoldoende ontwikkeld (volgens de respondenten).
- Veiligheid van jezelf en van collega's is tegelijk een randvoorwaarde als een context voor het leren.
- Factoren die leren op de werkplek stimuleren of belemmeren variëren per leersituatie.
- Een aantal situaties of momenten in het politiewerk bieden mogelijkheden tot leren (zoals noodhulpverlening, taakgerichte acties of collectieve momenten zoals teamdagen, klankbordgroepen of debriefings). Die mogelijkheden kunnen (echter) veel beter worden benut om daadwerkelijk tot leren te komen.

stap 3 Uit de confrontatie tussen literatuuronderzoek en veldonderzoek wordt duidelijk in hoeverre de bevindingen uit de literatuur worden bevestigd, tegengesproken of aangevuld.

Het blijkt dat de bevindingen uit het veldonderzoek en de literatuurstudie elkaar op hoofdlijnen bevestigen.

Maar in tegenstelling tot de algemene aanname op basis van de literatuur, concluderen wij op basis van het veldonderzoek dat het lerend vermogen op zichzelf niet laag is. Leren is misschien geen geïntegreerde expliciete activiteit in het dagelijks werk, maar vindt wel impliciet en op specifieke momenten plaats. Waar het met name om gaat is dat het aanwezige vermogen niet voldoende wordt aangesproken, uitgedaagd en verder ontwikkeld. Veel potentie blijft zo onbenut, bijvoorbeeld tussen operationeel en leidinggevend niveau of tussen binnen en buiten de politieorganisatie.

Het hoort tot het politiewerk om onder druk op nieuwe en kritische situaties te kunnen reageren. Politie mensen kunnen daarop voorbereid zijn en er alert op zijn, door een lerende professionele houding te ontwikkelen en meer processen van weloverwogen leren te organiseren.

Bij reflectie gaat het om waarnemen, werken, waarderen en willen. Reflectie op en situatie en hoe je die hebt aangepakt komt regelmatig voor bij politiemensen. Maar diepere reflectie die hoort bij waarderen en willen is minder herkenbaar bij de politie. Reflectie vindt zodoende plaats op een beperkt niveau.

De voornaamste aanvullingen van het veldonderzoek op de bestaande literatuur vormen precies de aanknopingspunten voor het lerend vermogen: het genereren van een gedetailleerde beeld van welke factoren bij welke leer momenten en leercontexten een rol (kunnen) spelen.

Zo blijkt, dat de factoren per type werksituatie (zoals noodhulpverlening of taakgerichte acties) specifiek 'ingekleurd' worden en dat eenzelfde factor in de ene werksituatie stimulerend kan werken maar in de andere belemmerend.

Daarnaast is niet eerder zo duidelijk gebleken, dat veiligheid van jezelf en van collega's een belangrijke motivatie is om te leren.

De conclusies uit de confrontatie tussen literatuuronderzoek en veldonderzoek bieden derhalve een scherp beeld van de toegevoegde waarde van het onderzoek waarover hier gerapporteerd wordt.

Aanbevelingen

De aanbevelingen die op basis van het onderzoek geformuleerd zijn, hebben vooral betrekking op het bewuster en beter organiseren van het informeel leren of werkplekleren, zodat het aanwezige leerpotentieel meer gebruikt kan worden en verder kan worden ontwikkeld. Daarbij is onderscheid gemaakt tussen aanbevelingen voor individuele politiemensen en aanbevelingen die gericht zijn op (de leidinggevendenden in) de politieorganisatie.

De belangrijkste aanbevelingen, kort samengevat, zijn:

1 *Maak individuele medewerkers bewust dat ze de regie voeren over hun eigen leerproces*

Maak hier bijvoorbeeld concrete afspraken over in een POP en/of bespreek dit tijdens een functioneringsgesprek. Stimuleer het vragen en geven van (constructieve) feedback (onderling en door externen).

- 2 *Faciliteer en ondersteun medewerkers bij hun leerproces*
Geef voorlichting over bestaande professionaliseringsmogelijkheden en optimaliseer de huidige leerinstrumenten.
- 3 *Benut collectieve leermomenten beter*
Zorg voor een betere structurering van debriefings en andere vormen van collectief leren. Zet externe leercoaches in.
- 4 *Stimuleer dat informeel leren meer ingebed wordt in de organisatie*
Werk aan een cultuur die leren op de werkplek waardeert en bevordert en zoek naar methoden om het leerpotentieel beter aan te spreken, uit te dagen en verder te ontwikkelen (interne leercoach, klankbordgroep, community of learning). Rust managers toe met advies en handreikingen.
- 5 *Ontwikkel een visie op de politie als lerende organisatie*
Concretiseer hoe door managers gestuurd kan worden op leren, kwaliteitszorg en personeelsbeleid en identificeer mogelijkheden tot synergie tussen deze drie kernprocessen. Concretiseer welke activiteiten en organisatorische veranderingen uitgevoerd kunnen worden om op te schuiven in de richting van een (steeds meer) lerende organisatie.

Deel I Introductie

1 Inleiding

1.1 A lifetime job

Voor velen is de politie nog steeds een '*lifetime job*' en het past bij deze tijd om bij die job ook werk te maken van '*lifelong learning*'. Nu zijn er diverse manieren van leren. In theorie en praktijk wordt vaak onderscheid gemaakt tussen de volgende drie vormen van leren¹:

1 *Formeel leren*

Onder formeel leren wordt leren verstaan dat je - meestal fulltime - op een onderwijsinstelling doet.

Als we kijken naar de politiepraktijk, blijkt dat de initiële politieopleiding (het formele leren) de laatste jaren sterk aangepast is aan actuele inzichten en behoeften. Momenteel is deze opleiding dual ingericht: er is sprake van een combinatie van leren op school en leren in de praktijk middels stages. Dit heeft diverse voordelen. Aldus sluit de opleiding niet alleen goed aan op het reguliere onderwijs, maar past het ook goed bij de praktijkgerichte instelling van veel politiemensen.

2 *Non-formeel leren*

Eenmaal aan de slag bij de politie kunnen werknemers periodiek bijgeschoold worden via cursussen en dergelijke (non-formeel leren).

Bij dit zogenoemde postinitiële aanbod van management development, opleidingen en cursussen probeert men in toenemende mate de verbinding met het dagelijkse politiewerk goed in het oog te houden.

3 *Informeel leren*

Het informeel leren op de werkplek is een continu proces dat gedurende het hele werkende leven in min of meerdere mate van invloed is op het leren van politiefunctionarissen in de dagelijkse praktijk. Hoe informeel leren in de politiepraktijk er uit ziet, is niet exact bekend.

Dit onderzoek richt zich met name op informeel leren in de dagelijkse politiepraktijk. Er is namelijk al vrij veel bekend over formeel en non-formeel leren voor politiefunctionarissen en in die vormen van opleiding wordt al het nodige geïnvesteerd. Het informeel leren binnen de politie is echter nog een relatief onontgonnen terrein en hier valt ons inziens nog aanzienlijke winst te halen.

Het belang van leren op de werkplek wordt ondertussen breed onderkend en ook binnen de politieorganisatie wordt de effectiviteit daarvan steeds meer ingezien. Juist bij een frontlijnorganisatie wordt de leermotivatie immers

Noot 1 De gezaghebbende International Standard Classification for Education (UNESCO, 1997) geeft de volgende omschrijvingen:

- formal education refers to the system of schools, colleges, universities and other formal educational institutions that normally contribute full time education;
- non-formal education is an organized systematic learning activity, often associated with work, provided outside the formal education system;
- informal learning is the process of learning which goes on continuously and incidentally for each individual, outside the organized situation of formal or non-formal learning. De ILO voegt daaraan toe: activities characterised by a relatively low level of organisation and may take place at the individual level (for example, self-directed learning) or at the group level (for example, at the workplace or within the family).

vaak gevoed door zaken waar men in de praktijk tegenaan loopt. Een extra argument voor leren op de werkplek kan zijn, dat het door de werkdruk en de onderbezetting vaak moeite kost om tijd vrij te maken voor post-initiële scholing en voor het integreren van die leerervaringen in het dagelijkse werk.

Het werk van de politie vergt vaak kordaat optreden en kan met name in de noodhulp ook vaak hectisch zijn. Bij bewuste leerprocessen is reflectie cruciaal en daarvoor is een zekere rust en ruimte nodig. De spanning tussen adrenaline en reflectie is kenmerkend voor het leren op de werkplek in de politiepraktijk, vandaar dat die twee begrippen de titel van dit onderzoeksrapport vormen.

1.2 Ervaring, leren en ervaringsgericht leren

In beginsel kunnen mensen in hun dagelijks werk veel leren, maar dat gaat niet vanzelf. Ervaringen opdoen is op zichzelf nog geen leren. Pas wanneer je reflecteert op ervaringen en verankert wat je voor nieuws hebt opgestoken en vervolgens bereid en in staat bent daar in volgende situaties wat mee te doen, pas dan is er sprake van een leerproces. Leren wordt immers tegenwoordig gezien als een spiraal proces van constructie (activeren van voorkennis), interactie en reflectie.

Bij bewuste leerprocessen kan ervaring een vruchtbare rol spelen. Jongeren leren bijvoorbeeld veel dieper van echte ervaringen dan uit een boek, en professionals leren vaak meer op de werkvloer waar ze ook nieuwe dingen direct kunnen uitproberen dan op een dag op de hei. Ervaringsgericht leren of ervaringsleren wordt daarom wel omschreven als een proces dat in vier fasen verloopt: het verwerken van concrete ervaringen, daaruit een model afleiden, actief experimenteren en tenslotte beschouwend terugkijken.

Leren (van ervaringen) vergt nogal wat, zowel van de cultuur en structuur van de organisatie als van de mensen. Bij de cultuur en structuur gaat het dan om het creëren van een lerende organisatie (Senge, 1990 en latere boeken). Bij de mensen gaat het om het creëren van 'reflective practitioners' (Argyris & Schön, 1974 en latere boeken).

De literatuur over lerende professionals en hun organisatie biedt samen met die over ervaringsgericht leren een theoretisch kader voor het door ons uit te voeren empirisch onderzoek naar leren in de politiepraktijk.

1.3 Praktijkrelevantie van het onderzoek

De politie is een organisatie, waarin de medewerkers over een complex aantal uiteenlopende competenties moeten beschikken – een combinatie van kennis, vaardigheden en attitude die tot adequaat gedrag in de politiepraktijk moet leiden.

Een deel van deze competenties maakt een politiefunctionaris zich eigen tijdens de initiële opleiding.

Enmaal afgestudeerd dienen politiefunctionarissen hun kennis, vaardigheden en attitude echter op peil te houden en aan te vullen met nieuwe inzichten. Periodieke postinitiële cursussen kunnen hierbij een rol spelen.

Maar veel meer structurele mogelijkheden voor *a lifelong learning* biedt feitelijk het bewust en zo optimaal mogelijk benutten van informele leermomenten die binnen de politieorganisatie aanwezig zijn dan wel speciaal voor dit doel geschapen kunnen worden. Voor deze vorm van leren is tot

doel geschapen kunnen worden. Voor deze vorm van leren is tot nu toe minder aandacht dan voor de initiële en postinitiële vormen van leren bij de politie. Dit hangt wellicht samen met het feit dat informeel leren een vrij complex proces is binnen de politieorganisatie zelf, zodat onderwijsdeskundigen hier minder eenvoudig vorm aan kunnen geven dan aan separate leerprocessen die zich in aparte onderwijsinstellingen afspelen gedurende een beperkte leerperiode.

Wanneer de politieorganisatie professioneel wil werken en slagvaardig wil blijven inspelen op veranderingen in de omgeving, dan is het echter cruciaal om adequate processen te organiseren waarin ervaringen (opgebouwd uit kennis, vaardigheden en attitudes) om te beginnen worden gedeeld en overgedragen op de werkvloer, maar vervolgens ook worden opgepakt, verankerd en toegankelijk gemaakt in de gehele organisatie. Ons uitgangspunt daarbij is, dat dergelijke processen adequater zijn naarmate ze meer zijn ingericht als leerprocessen. Onderzoek naar het verloop van die processen in de huidige situatie van de politie en naar bruikbare en valide methoden die in de toekomst kunnen worden ingezet, is daarom uiterst relevant voor de praktijk en kwaliteit van het politiewerk.

De huidige managementfilosofie van de politie is voor een belangrijk deel gericht op het bewaken van de kwaliteit van de output van de organisatie. Het kwaliteitsbeleid is bedoeld om die output zo goed mogelijk te maken. In dit kader wordt bijvoorbeeld gewerkt met kwaliteitsmodellen als het INK, die onder meer gebruikt worden bij de Audits Politie.

Voor een goede kwaliteit van de output is het organiseren van leerprocessen en kennisstromen essentieel, want het gaat erom de taken steeds beter te doen en doelen steeds beter te halen. Bij kwaliteitsbeleid gaat het met name om investeren in mensen, zorg voor mensen, motivatie en inspiratie – allemaal zaken die raken aan leren of persoonlijke ontwikkeling. Dat is nog een praktijkrelevantie van dit onderzoek.

In het onderzoek zal worden nagegaan in hoeverre de politie nu optimaal profiteert van het leren dat er in de praktijk plaatsvindt, of dat men (typen) kansen laat liggen. Ook wordt bekeken of er belemmeringen zijn en welke maatregelen genomen kunnen worden om het (profiteren van) leren te stimuleren. En ook die punten maken het onderzoek relevant voor de praktijk.

1.4 Leeswijzer

Dit rapport is verder als volgt opgebouwd.

In hoofdstuk 2 wordt de opzet van het onderzoek verantwoord en daarmee wordt deel I van het rapport afgesloten.

Deel II bevat de resultaten van het literatuuronderzoek en geeft de stand van zaken weer in onze kennis van leerprocessen op de werkplek, met name bij de politie.

De belangrijkste en meest relevante resultaten van het literatuuronderzoek zijn samengevat in een analysekader, dat als een schakel tussen de delen II en III wordt gepresenteerd.

In deel III komen namelijk de resultaten van het empirische onderzoek aan bod, die verkregen zijn door middel van interviews en observaties.

Deel IV biedt de confrontatie tussen literatuur en empirie, alsmede conclusies en aanbevelingen.

Auteursverantwoording

Het rapport is het gezamenlijke werk van de onderzoekers genoemd op de omslag. Daarbij hebben accenten gelegen.

Deel II van het onderzoeksrapport is van de hand van Maarten de Laat.

Deel III is het gezamenlijke werk van de andere genoemde auteurs, waarbij de synthese is aangebracht door Guido Walraven Anja Beerepoot.

Deel IV is geschreven door Anja Doornbos en Guido Walraven.

De eindredactie van het rapport was in handen van Guido Walraven en Gert Jan Slump; Anneke van Hoek verving Gert Jan Slump bij de redactie van de finale versie.

2 Onderzoeksverantwoording

Een van de kernvragen van Politie en Wetenschap is: 'hoe is de overdracht van relevante kennis en inzichten naar de politiepraktijk te bevorderen?' Dat is in feite een vraag naar de benutting van de resultaten van onderzoek in de praktijk. Aanvankelijk stond in het benuttingsonderzoek de relatie tussen de gevende onderzoeker en de ontvangende praktijkprofessional centraal. Recent is er ook oog voor de expertise van de werkvloer en de manieren waarop daar praktijktheorie wordt ontwikkeld. De relatie tussen onderzoek en praktijk wordt nu meer gezien in termen van dialoog. Juist omdat uit empirisch onderzoek wordt geput bij wetenschappelijke theorievorming, is er ook sprake van meer gelijkwaardigheid (vgl. Walraven, 2002).

Tegen deze achtergrond heeft Politie en Wetenschap in de Call 2003 het onderwerp opgenomen van 'de lerende organisatie in de praktijk'. Om verschillende redenen is er toen geen onderzoek aanbesteed, zodat in de Call 2004 de aangescherpte vraagstelling voorkomt van 'hoe leren politiemensen'. Een begrijpelijke aanscherping, aangezien nog onvoldoende bekend is over hoe individuen of groepen leren in de politiepraktijk en onderzoek naar die vraag vooraf moet gaan aan onderzoek naar de kenmerken van een 'lerende organisatie' bij de politie.

Twee onderzoeken van Politie en Wetenschap zijn inhoudelijk verwant aan het hier gerapporteerde onderzoek: in het eerste wordt het duale leren geëvalueerd zoals dat bij de politie opleidingen in 2002 is ingevoerd, en in het tweede wordt gekeken naar het gebruik van Politie Kennisnet. Deze onderzoeken zijn van belang voor de relaties tussen informeel leren enerzijds en anderzijds formeel leren en kennismanagement.

Uit eigen onderzoek van P&W naar de benutting van kennis binnen politiekorpsen blijkt, dat de instelling van politiemensen op alle niveaus zich kenmerkt door actie en doelgerichtheid. Meer nog dan andere 'street level bureaucrats' zijn zij gericht op direct toepasbare werkwijzen of handelingsstrategieën die gekoppeld zijn aan herkenbare praktijksituaties. Veel van die handelingswijzen zullen zij zich in de praktijk moeten eigen maken, deels door trial and error, deels door overlevering of imitatie van beproefde methoden en strategieën. Allemaal vormen van informeel leren, die belangrijk zijn naast het formele en non-formele leren in opleiding en trainingen. (Zie voor dat onderscheid hoofdstuk 1.)

2.1 Doel en vraagstelling

Doel van het onderzoek is om zicht te krijgen op hoe politiemensen informeel leren.

In de aanbestedingstekst wordt daarbij een tweeledige *vraagstelling* gegeven:

- 1 Waarin of waardoor onderscheiden zich goede en effectieve handelings- en interventiestrategieën, in hoeverre zijn ze gebaseerd op ervaringsleren en in hoeverre op een gevalideerd theoretisch fundament?
- 2 Wat zijn effectieve manieren van ervaringsleren en welke (mogelijke) rollen zijn daarbij weggelegd voor ervaren collega's en directe chefs?

Onderzoeksvragen

Bij de uitwerking van de vraagstelling in ons onderzoeksvoorstel willen wij ook gebruik maken van enkele vragen die in een eerder onderzoeksvoorstel voor de Call 2003 zijn gesteld of door ons zijn uitgewerkt, omdat die relevant zijn voor het doel van het nu uitgevoerde onderzoek.

Bij vraagstelling 1 kan een aantal onderzoeksvragen worden geformuleerd. Om te beginnen kan de vraagstelling in drie vragen worden gesplitst:

- Waarin of waardoor onderscheiden zich goede en effectieve handelings- en interventiestrategieën in het kader van het leren volgens politiemensen en literatuur?
- In hoeverre zijn die strategieën aangeleerd via ervaringsleren volgens politiemensen (al dan niet formeel, non-formeel of informeel)?
- In hoeverre zijn (verklaringen van de effectiviteit van) die strategieën gebaseerd op een valide theoretisch fundament?

Om richting te geven aan het onderzoek is ervoor gekozen om goede en effectieve handelings- en interventiestrategieën te onderzoeken in het kader van het leren. De focus van het onderzoek is niet gericht op de vraag welke strategieën in het politiewerk effectief zijn, maar op de vraag of informeel leren in de beroepscontext van de politie de effectiviteit van het handelen kan vergroten en welke effectieve strategieën bij dat informeel leren (kunnen) worden ingezet.

De hoofdvraag '*Hoe politiemensen leren?*' kan als volgt nader worden uitgewerkt:

Hoe voltrekt zich in de dagelijkse praktijk het proces van kennis- en ervaringuitwisseling en de overdracht op de werkvloer, zowel 'horizontaal', tussen agenten onderling, als 'verticaal' tussen ervaren politiefunctionarissen (mentoren) en onervaren agenten (aspiranten) en tussen direct leidinggevenden en ondergeschikten?

Deze vraag valt uiteen in de volgende deelvragen:

- 1 Welke informele leermomenten bestaan er binnen politiekorpsen?
- 2 In welke mate variëren die leermomenten per taakveld van de politie (noodhulp, gebiedsgebonden werken, grootschalige ordehandhaving en recherche)?
- 3 Welke leermomenten worden bewust benut door het management en andere werknemers in het kader van "verticaal" leren respectievelijk "horizontaal" leren en welke spelen onbewust een rol?
- 4 Welke hulpmiddelen bestaan er binnen korpsen ter facilitering van informeel leren (kennismanagementsystemen e.d.)?
- 5 Welke leermomenten en hulpmiddelen worden door de betrokken politiefunctionarissen ervaren als effectief en welke niet of nauwelijks?
- 6 Welke knelpunten bestaan er die informeel leren belemmeren?
- 7 Welke mogelijkheden tot informeel leren worden niet of onvoldoende benut binnen de onderzochte politiekorpsen?

Bij vraagstelling 2 kunnen eveneens een aantal onderzoeksvragen worden geformuleerd, met name door de vraagstelling in twee uitgewerkte vragen te splitsen:

- Wat zijn effectieve manieren van ervaringsleren (in het algemeen en in de politieorganisatie)?

- Welke (mogelijke) rollen zijn daarbij weggelegd voor ervaren collega's en directe chefs (in het algemeen, binnen een lerende organisatie en binnen de politieorganisatie)?

2.2 Opzet en organisatie van het onderzoek

Wij hebben de vraagstelling van het onderzoek benaderd vanuit de dialoog tussen theorie en praktijk. Die optimaliseert immers de benutting van de resultaten van het onderzoek. Daarom zijn de volgende fasen voorzien:

- 1 De actuele stand van zaken in kaart brengen aangaande het onderzoek naar 'wat werkt' aan (politie)strategieën en manieren van ervaringsgericht leren, alsmede de theoretische verklaringen waaróm dat werkt.
- 2 Empirisch onderzoek verrichten naar het leren van politiemensen in de praktijk.
- 3 De resultaten van beide fasen met elkaar confronteren, zowel in een schriftelijke analyse als in een dialoogsessie met praktijkmensen.

Wij werken hieronder de fasen uit.

Fase 1: literatuuronderzoek

In deze fase hebben we ons gericht op twee typen onderzoek: over (politie)strategieën inzake leren en meer specifiek op manieren van ervaringsgericht leren. Bij allebei gaan we na 'wat werkt, voor wie en waarom?'. Deze fase bestond derhalve uit:

Deze fase bestond derhalve uit:

- Onderzoek naar best-practices: dit onderzoek is uitgevoerd via een meta-evaluatie van methoden van meer gestructureerde overdracht van kennis en informatie (en breder: van informeel leren) die hun nut hebben bewezen bij de politie en/of aanverwante organisaties in binnen- en buitenland.
- Instrumentontwikkeling: via een inventarisatie van de kenmerken van effectieve strategieën en effectief informeel leren, is een analysekader opgesteld. Aan de hand daarvan is het mogelijk om te beoordelen in welke mate de (onderzochte) politiekorpsen voldoen aan de kenmerken van een lerende organisatie en te zien in welke fase de Nederlandse politie zich op dit gebied bevindt.

Fase 2: empirisch onderzoek

Deze fase bestond uit veldonderzoek. In drie regiokorpsen (Amsterdam-Amstelland, Friesland en Midden-West Brabant) is een adequate hoeveelheid empirisch materiaal verzameld om zicht te krijgen op de diverse verschijningsvormen van informeel leren in de politiepraktijk.

Bij de drie regiokorpsen, die in samenspraak met de opdrachtgever zijn geselecteerd, is gestreefd naar een zekere spreiding over het land en over de fasen waarin men zich ten aanzien van leren kan bevinden.

In het veldonderzoek hebben wij ons gericht op leermomenten, die zich in de politieorganisatie voordoen. Dergelijke leermomenten zijn in het onderzoek gebruikt om het huidige leren in de praktijk te kunnen 'betrappen' en observeren.

Om de leermomenten te kunnen onderzoeken zijn interviews gehouden met individuen, tweetallen (bijvoorbeeld in een mentor relatie) en met een groep. In totaal zijn 15 individuele interviews gehouden, in elke politieregio 5. Daarnaast is in elke regio een groepsgesprek gehouden met politiemensen die minder dan een jaar gelden van de opleiding af zijn en een mentor heb-

ben. Deze interviews leverden een aanvulling op het in fase 1 ontwikkelde analysekader op. Daarna zijn in de drie politieregio's per regio zeven observatiedagen besteed aan het 'betrappen' van informeel leren. Zoveel als in de praktische uitvoering mogelijk was zijn observaties gedaan tijdens situaties waarin of momenten waarop informeel leren voorkomt.

Als uitgangspunt zijn de volgende leermomenten benoemd:

- Intervisie en supervisie.
- Briefing en debriefing.
- Functionerings- of voortgangsgesprekken.
- Gesprekken tussen mentor en mentee.
- Gesprekken met een coach.
- Het nabespreken van incidenten of grote manifestaties (los van debriefing sessies).
- Gesprek over rolmodellen, over succeservaringen en frustraties ten aanzien van leren.

Bij het 'betrappen' en onderzoeken van dergelijke leermomenten is een zekere spreiding van belang over:

- type korpsen: er is onderzoek gedaan in een klein, middelgroot en groot korps; dit is tijdens de selectiefase van de drie korpsen bepaald;
- taakgebieden of werkvelden: de volgende vier werkvelden zijn onderzocht: informatiegestuurde opsporing; noodhulp, grootschalige ordehandhaving en gebiedsgebonden werken;
- momenten in de loopbaan van politiefunctionarissen: zowel mensen die nog niet zolang bij de politie werken als oudgedienden die minimaal 10 jaar in dienst zijn werden onderzocht;
- rangen van mensen 'op de werkvloer': de volgende drie rangen zijn in het onderzoek betrokken: hoofdagent, brigadier en inspecteur.

Alles bij elkaar levert dat veel mogelijkheden op, die overigens zo efficiënt mogelijk gecombineerd zullen moeten worden. Het gaat immers om een verkennend en nadrukkelijk niet om een toetsend onderzoek. Representativiteit wordt met dit onderzoek, gegeven de aard ervan, niet beoogd. Met andere woorden: stel dat je alle mogelijkheden in een matrix plaatst, dan streven wij niet naar een representatief aantal cases in elke cel en evenredige verdeling over de cellen. Gelet op de door Politie en Wetenschap gegeven probleemstelling en de ontwikkelingsfase waarin de politie zich bevindt, hebben wij dat ook als het meest vruchtbaar gezien.

Fase 3: confrontatie

Het literatuuronderzoek vormde het kader voor de analyse en beoordeling van de empirische onderzoeksgegevens die het veldonderzoek hebben opgeleverd. De opbrengsten van het veldonderzoek en het literatuuronderzoek zijn met elkaar geconfronteerd. Deze confrontatie heeft in het onderzoek een explorerend en verkennend karakter gehad en is nadrukkelijk niet toetsend geweest.

Aan de hand hiervan wordt geadviseerd welke kenmerken van de organisatie aanpassing behoeven om het informeel leren binnen de politieorganisatie te verbeteren en welke methoden daadwerkelijk bruikbaar kunnen zijn binnen de Nederlandse politie.

Eindrapportage

Alle resultaten worden weergegeven en verantwoord in het eindrapport.

2.3 Methoden en technieken

Bij het leren in de praktijk gaat het om informeel leren, los van formele opleidingen en cursussen om. Dit onderzoek heeft zich gericht op het proces van dat leren in de dagelijkse politiepraktijk en de kenmerken van de leeromgeving. Daarbij gehanteerde onderzoeksmethoden zijn participerende observatie, individuele interviews en groepsgesprekken.

Samengevat zullen de volgende methoden en onderzoekstechnieken worden ingezet om antwoord te krijgen op de drie geformuleerde onderzoeksvragen:

- Literatuuronderzoek naar de kenmerken van effectieve strategieën.
- Meta-evaluatie van internationaal onderzoek naar methoden van informeel leren bij de politie en aanverwante organisaties.
- Diepte-interviews met diverse typen politiefunctionarissen op basis van individuele leermomenten.
- Groepsinterviews op basis van collectieve leermomenten.
- Participerende observatie van leren in de politiepraktijk bij drie korpsen.

2.4 Selectie van de korpsen

Bij de selectie van de drie korpsen zijn drie criteria gehanteerd:

- *Omvang*: we onderzoeken een klein, middelgroot en groot korps.
- *Plaats*: we zoeken naar een zekere spreiding over het land.
- *Fase*: we naar een zekere spreiding over de fasen waarin men zich ten aanzien van leren kan bevinden (in termen van is er structurele aandacht voor leren op de werkplek).

In de praktijk waren de eerste twee criteria het belangrijkste en is het derde criterium alleen ter aanvulling gebruikt. Dat is ook te rechtvaardigen vanuit het idee dat we op zoek waren naar voorbeelden van korpsen waar leren op de werkplek aandacht krijgt in beleid en praktijk.

Bij de selectie is als volgt te werk gegaan. Om te beginnen is een aantal deskundigen op het terrein van leren en politie benaderd² met de vraag 'Welke regiokorpsen zou u voor dit onderzoek aanbevelen?' Op die manier ontstond een groslijst van zes korpsen. Rekening houdend met de criteria is daaruit een top drie samengesteld en die korpsen is om medewerking aan het onderzoek gevraagd. Voor Politie en Wetenschap was toezegging op het niveau van de korpsleiding een voorwaarde om het eigenlijke onderzoek te kunnen starten. Alle drie de korpsen bleken bereid mee te doen.

Voor een verkennend onderzoek naar informeel leren is de totale omvang van een regiokorps eigenlijk te groot. Daarom is besloten een (wijk)team als eenheid van onderzoek te kiezen. Op voorstel van en in overleg met onze

Noot 2 De deskundigen waren: Ans Grotendorst (Kessels en Smit), Ron König en Manon Ruijters (Twijnstra Gudde), Trude van Rees (Regiokorps Amsterdam-Amstelland), Jacolien Spijkerboer (LSOP).

contactpersoon bij elk regiokorps zijn toen drie wijkteams uitgekozen³. De wijkteamchefs hebben alle zonder aarzeling medewerking verleend aan het onderzoek.

De keuze voor een wijkteam in plaats van een regiokorps als eenheid van onderzoek vormt in zekere zin een beperking. Maar door de focus te richten op wat als de basiseenheid van de operationele organisatie kan worden gezien, kon het informele leren op de werkplek optimaal worden onderzocht. Bij de conclusies en aanbevelingen kon vervolgens worden nagegaan wat er ook op korpsniveau gedaan kan worden om het leren op de werkplek te stimuleren en faciliteren.

2.5 Dankwoord

Op deze plaats willen we graag iedereen die heeft meegewerkt aan dit onderzoek heel hartelijk bedanken. We denken daarbij in het bijzonder aan:

- De mensen in de drie wijkteams die ons als onderzoekers ruimhartig en openhartig een gerichte kijk in hun alledaagse politiepraktijk hebben geboden.
- De teamleiding van de drie wijkteams voor hun bereidheid tot deelname en getoonde interesse in het onderzoek.
- Degenen die als contactpersoon optraden voor het onderzoek en ons in contact hebben gebracht met de wijkteams.
- De overige medewerkers in de drie regiokorpsen die ons anderszins hebben geholpen.
- De leden van de begeleidingscommissie voor hun kritische meeleswerk en commentaar op onderzoekskeuzes en (concept)rapporten.

Noot 3 Achtereenvolgens de Pijp (Amsterdam-Amstelland), Oosterwolde (Friesland) en Tilburg-Noord (Midden-West Brabant).

Deel II Literatuuronderzoek

3 Literatuuronderzoek

Vooraf

Bij opvattingen over leren in organisaties is sprake van een verschuiving van opleiden naar leren. Daarmee is ook een herziene aandacht voor de werkplek als leercontext ontstaan (Kwakman, 1999). Wanneer mensen tijdens of in het kader van hun werk leren, spreken we van lerend werken. Werken staat dan op de voorgrond en leren vindt in dat kader plaats, al dan niet uitgebreid, bewust, gestuurd, samen met anderen, e.d.. Het gaat dan om leren op de werkplek (Jong & Versloot, 1999). Wanneer het leren op de voorgrond staat en het werken secundair is, noemen we dit werkend leren. Werken is dan een achtergrondvariabele, in de vorm van bijvoorbeeld stages, probleemgestuurd leren, projectonderwijs, simulaties of duale leertrajecten. Leren kan onderscheiden worden naar individueel leren en collectief leren. In deze studie staan we uitgebreid stil bij diverse vormen van lerend werken, waarbij zowel individuele als collectieve vormen van leren de aandacht krijgen.

Het begrip leren gebruiken we zo vaak en is zo vanzelfsprekend, dat dikwijls verzuimd wordt een adequate definitie ervan te geven. Wanneer we wel omschrijvingen van het begrip leren geven, dan zijn dit vaak eenzijdige definities - uitsluitend gericht op leren op school of op individueel leren, of met alleen oog voor de gedragsmatige, waarneembare kant van het verschijnsel (zie Boekaerts & Simons, 1995). Dikwijls wordt leren alleen gedefinieerd door uitkomsten van leren zonder het proces zelf te omschrijven; leren is dan een relatief permanente verandering in gedrag. En een andere omschrijving stelt leren gelijk aan het verwerven van kennis. In deze bijdrage gaan we eerst in op wat we eigenlijk bedoelen met leren, op welk niveau dit afspeelt en bespreken we enkele leermetaforen. In organisaties is men niet zo gewoon om over leren te praten omdat leren niet als onderdeel van het werk wordt gezien. In het tweede deel willen we daarom de koppeling leggen tussen werken en leren en proberen zo de 'scheiding' hiertussen gedeeltelijk weg te nemen. Volgens ons gaan leer en werkprocessen samen op en is het van belang om 1) hier oog voor te ontwikkelen, 2) na te denken hoe leren in organisaties geoptimaliseerd kan worden. Na dit algemene gedeelte gaan we meer specifiek in op de vraag hoe politiemensen leren op de werkplek in een lerende organisatie en bespreken we enkele best practices om zo het werkplek leren binnen de politie concreet te maken als wel deze 'operationalisaties' te gebruiken om een meetinstrument te ontwikkelen ter ondersteuning van het veldonderzoek.

3.1 Stilstaan bij leren

3.1.1 Inleiding

Leren houdt een verandering in die zowel weinig doelbewust kan ontstaan als meer opzettelijk en gepland tot stand kan worden gebracht. Opleiders en docenten zijn gewend om te denken aan doelbewust gepland of gestuurd leren. Mensen leren echter binnen en buiten hun werk zeer veel zonder dat er een bewuste planning, onderwijs of opleiding aan te pas komt. Die be-

wuste organisatie en planning van het leren kan overigens door de lerenden zelf plaatsvinden of door begeleiders, computers, managers of opleiders. De belangrijkste leerprocessen of leeractiviteiten hebben betrekking op het selecteren, opnemen, verwerken, integreren, vastleggen en gebruiken van en het betekenis geven aan informatie (zie Dixon, 1994).

Leren is veranderen en die veranderingen kunnen houding, kennis en vaardigheden betreffen. Daarnaast vormt ook het vermogen van mensen om te leren een belangrijke uitkomst van leren (zie Simons, van der Linden & Duffy, 2000). Door te leren, kunnen mensen leren te leren. Wanneer mensen leren, kunnen ze ook iets leren over de wijze waarop ze leren. En als het leren positief verloopt, over de wijze waarop ze beter kunnen leren.

De leerresultaten kunnen tot uitdrukking komen in een veranderde wijze van werken en in veranderde arbeidsresultaten, mits de werksituatie dat niet verhindert. Het is belangrijk om onderscheid te maken tussen leerresultaat als een verworven mogelijkheid en als gedrag. In het eerste geval gaat het om zaken als competentie, kennis, houding en vaardigheid. Onder gedrag verstaan we het gebruik maken van de verworven competentie. Het kan zo zijn dat de werksituatie het onmogelijk of onaantrekkelijk maakt om de veranderde vaardigheden, kennis en houding te gebruiken. De werksituatie moet de toepassing van het geleerde stimuleren en belonen.

De definitie van individueel leren is dan het ontstaan of tot stand brengen van leerprocessen, door middel van het selecteren, opnemen, verwerken, integreren, vastleggen en gebruiken van en het betekenis geven aan informatie, welke leiden tot relatief duurzame veranderingen in kennis, houding en vaardigheden en/of in het vermogen om te leren. Deze veranderingen resulteren - mits de condities daartoe aanwezig zijn - in veranderingen in arbeidsprocessen en -resultaten.

Leren gebeurt echter niet alleen op individueel niveau; ook groepen kunnen leren (zie Bolhuis & Simons, 1999, hoofdstuk 2). Net als het individuele leren kan het teamleren bewust en actief gestuurd en gepland worden, maar ook spontaan en ongeorganiseerd en ongepland verlopen. Pearn, Roderick en Mulrooney (1995) schrijven dat groepen de neiging hebben wel hun handelen te plannen, maar niet hun leren. Het is belangrijk dat zij in hun planning ook expliciet leerdoelstellingen opnemen. Dit is vooral van belang voor de onderlinge communicatie hierover. Wanneer groepen geen gemeenschappelijke leerdoelen omschrijven, blijft het groepsleren te veel impliciet. Bij het individuele ervaringsleren is het van tijd tot tijd (voor de motivatie en in het belang van het werk) belangrijk juist geen expliciete leerdoelen te hebben. Groepen die willen leren zullen tijd moeten reserveren voor de organisatie ervan. Omdat mensen nogal eens verschillen in hun aanpak van leren en voorkeuren hebben voor de verschillende manieren van leren (gestuurd, zelfgestuurd en ervaringsleren) is er aandacht nodig voor de gemeenschappelijke leerstrategie. In de gemeenschappelijke leerstrategie is echter ook ruimte nodig voor de verschillen in kennis en leerstijlen. Groepen die die ruimte niet geven, missen mogelijkheden om gebruik te maken van de in de groep aanwezige kennis en vaardigheden. Om het leren te kunnen bewaken en bijsturen is het noodzakelijk dat ook de resultaten van het leren op groepsniveau worden vastgesteld. Dan wordt het leren zichtbaar gemaakt en kan de groep plannen voor het toekomstig leren maken. Groepen hebben de neiging om de leiding over het werk te regelen, maar niet de leiding over het leren. Soms zal dezelfde persoon zowel het leren als het wer-

ken kunnen leiden, soms ook is het verstandiger om een ander groepslid (iemand zonder eindverantwoordelijkheid of het meest ervaren groepslid) de leiding te geven over het leren. Om als groep steeds beter te worden, is het zaak dat er van tijd tot tijd reflectie op het leren plaatsvindt. Het gaat dan om de vraag hoe men als groep een volgende keer beter en efficiënter kan leren.

In het voorafgaande zijn zowel individuele als collectieve vormen van leren besproken. Deze vormen van leren komen echter vaak in gemengde vorm voor. Het is daarom wenselijk om de verschillende vormen nader te conceptualiseren (zie schema 3.1).

Schema 3.1 Individuele en collectieve leerprocessen en –uitkomsten.

	Uitkomsten	Individueel	collectief
Processen			
individueel		Individueel leren	Individuele leerprocessen met collectieve uitkomsten
collectief		Leren in sociale interactie	Collectief leren

Individueel leren kan, zo blijkt, geheel alleen plaatsvinden (proces en product zijn het resultaat van een individuele activiteit, maar ook in groepen waar het proces collectief kan zijn maar het leerresultaat individueel is (bijvoorbeeld tijdens teamwerk waar je in interactie met je (meer bekwame) collega's leert) of waar het proces individueel is maar de uitkomsten collectief (bijvoorbeeld wanneer men gezamenlijk een studie uitvoert, maar de taken verdeelt over de groep). In deze beide gevallen leert men wel van elkaar maar men leert niet echt als groep. Er is sprake van collectief leren wanneer mensen samen leerprocessen doormaken. Dat wil echter nog niet zeggen dat er dan ook gemeenschappelijke (lees gedeelde) uitkomsten van dit leren zijn. Daar is meer voor nodig dan alleen samen aan het leren zijn. Dan moeten teams bijvoorbeeld expliciet op zoek gaan naar gedeelde gemeenschappelijke nieuwe inzichten of (praktijk)theorieën.

Daarnaast is het volgens ons voor groepsgewijs leren belangrijk dat het niet blijft bij gedeelde inzichten, maar dat de groep ook een verbinding legt naar gemeenschappelijke actieplannen: vertalingen van de nieuwe gedeelde inzichten naar veranderingen in het werk. Wanneer de eerder genoemde veranderingen bij twee of meer mensen gezamenlijk plaatsvinden, spreken we van collectieve leeruitkomsten. Competentieveranderingen, veranderingen in arbeidsprocessen en/of arbeidsresultaten kunnen dus eveneens op groepsniveau plaatsvinden. Bij het collectieve leren zijn er vier opeenvolgende condities: er is een gemeenschappelijk leerproces, leidend tot gemeenschappelijke leeruitkomsten die worden gedeeld op groeps- of organisatie-niveau en die worden vertaald in concrete gedeelde actieplannen.

Het voorgaande impliceert dat we onze omschrijving van individueel leren moeten uitbreiden met het collectieve leren. De definitie van leren luidt dan als volgt: het ontstaan of tot stand brengen van leerprocessen, door middel van het (al dan niet gezamenlijk) selecteren, opnemen, verwerken, integreren, vastleggen en gebruiken van en het betekenis geven aan informatie, welke leiden tot relatief duurzame veranderingen in kennis, houding en vaardigheden en/of in het vermogen om te leren.

Deze veranderingen resulteren - mits de condities daartoe aanwezig zijn - in veranderingen in arbeidsprocessen en -resultaten bij individuen, groepen

en/of de (deel)organisatie.

De laatste jaren is er veel belangstelling voor nieuwe vormen van collectief leren in organisaties. Centraal staan hier theorieën van onder andere Wenger (1998) over communities of practice, Engeström's werk rond activity theorie en 'knotworking' (Engeström, 1999, 1999), action learning (Revans, 1976), etc. Echter voordat we ingaan op deze theorieën willen we eerst stilstaan bij het leren in organisaties.

3.1.2 Leren in organisaties

Organisaties worden voortdurend geconfronteerd met het probleem van het managen en creëren van kennis om zo op flexibel te kunnen reageren op veranderingen in de werkomgeving. Om mee te kunnen groeien en de concurrentie voor te blijven is het van groot belang om bewust en efficiënt met kennis om te gaan, termen als de kenniseconomie en kenniswerken zijn hier een voorbeeld van. Deze bewustwording heeft ertoe geleid dat vele organisaties zich transformeren in lerende organisaties met als gevolg dat van de medewerkers wordt verwacht dat zij zich voortdurend ontwikkelen. De werknemer wordt in toenemende mate gezien als een professional in de context van het 'lifelong learning'. Marsick en Watkins (1999) beschrijven leren als het proces dat het gebruik en ontwikkeling van kennis betekenisvol maakt. De mate waarin organisaties strategisch en betekenisvol met hun kennis bezig zijn, bepaald het lerend vermogen van de organisatie. Wij volstaan hier met het noemen van enkele definities over de lerende organisatie:

A learning organisation:

- is an organisation that facilitates the learning of all its members and consciously transforms itself (Pedler, Burgoyne, & Boydell, 1997).
- is an organisation where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together (Senge, 1990).
- is one that learns continuously and transforms itself. Learning is a continuous, strategically used process integrated with and running parallel to work (Watkins & Marsick, 1993).
- is an organisation skilled at creating, acquiring and transforming knowledge, and at modifying its behavior to reflect new knowledge and insights (Garvin, 1993).
- makes intentional use of learning processes at the individual, group and system level to continually transform the organisation in a direction that is increasingly satisfying to its stakeholders (Dixon, 1994).
- is an organisation that aims to extend and to relate the learning and learning abilities of individuals, groups and the organisation as a whole in order to change continuously at all three levels in the direction of existing and possible wishes and needs of customers (Bolhuis & Simons, 1999).

Wat deze definities met elkaar gemeen hebben is dat leren in organisaties gezien wordt als een centrale en geïntegreerde activiteit en niet als iets dat je zomaar voor lief kunt nemen of iets dat alleen gebeurt buiten de organisatie. Leren en werken worden in toenemende mate gezien als gekoppelde processen en kunnen (of eigenlijk moeten) ook als zodanig onderzocht worden. In dit kader verwijst Schön (1987) naar het concept 'reflective practitioner' en hebben Davenport en Prusak (1998) de term 'knowledge worker' geïntroduceerd om zo bewust aan te geven dat werknemers kennis (theoretische en praktische) ontwikkelen tijdens hun werk om producten, services, processen en procedures te onderhouden en te vernieuwen en dat deze 'knowledge workers' van groot belang zijn voor de organisaties waarvoor zij werken. Volgens Huysman (In press) is de koppeling van leren en werken effectief als de activiteit van het delen en ontwikkelen van kennis de werknemers helpt in het beter uitvoeren van hun werk. Nonaka en Takeuchi (1997) kwamen tot vergelijkbare conclusies in hun onderzoek naar kenniscreatie in organisaties.

In toenemende mate is men daarom geneigd om het leren op de werkplek te stimuleren en te ondersteunen (Bolhuis & Simons, 1999; Kwakman, 1999) en is men geïnteresseerd in informele leerprocessen en uitkomsten (Eraut, 1998).

3.1.3 Informeel leren op de werkplek

In en door het dagelijks werk leren we heel veel. Door het groeiende besef dat de eisen die aan werknemers gesteld worden steeds sneller veranderen en dat het werken aan deskundigheidsbevordering door uitsluitend opleidingen en trainingen aan te bieden hier geen adequaat antwoord op geeft, is de afgelopen jaren in toenemende mate belangstelling voor het leren tijdens de gehele loopbaan ontstaan. Veel van wat je geleerd hebt, van wat je kent en kunt, heb je niet via een opleiding geleerd. Vaak leer je zonder dat je er erg in hebt, gewoon door te doen, door fouten te maken en het opnieuw te doen, door te praten met collega's, door de sterke verhalen bij de koffie, door anderen na te doen, door te lezen en door naar anderen te luisteren. Informeel leren dat zo in de dagelijkse werksituatie plaatsvindt, kan heel effectief en noodzakelijk zijn om deskundiger te worden in je beroep.

Óf en hoe mensen leren van hun werk wordt beïnvloed door hoe werkgerelateerde en individuele factoren, die de medewerker 'uitnodigen' om te leren (Billett, 2002). In de literatuur wordt een veelheid aan individuele factoren in combinatie met werkomgevingsfactoren genoemd die stimulerend zijn voor informeel leren.

Informeel leren betreft de ontwikkeling in de dagelijkse werkpraktijk dat buiten de kaders van georganiseerde trainingen en opleidingen valt en komt voort uit werkgerelateerde handelingen waarbij de medewerker te maken heeft met interactiepartners. Informeel leren is eigenlijk een containerbegrip waarbinnen een verscheidenheid aan mogelijke perspectieven denkbaar is (Bolhuis & Simons, 1999; Onstenk, 1997). Onstenk (1997) onderscheidt bijvoorbeeld het leren op de werkplek in vier clusters, namelijk immanent leren, gesitueerd leren, zelfstandig leren en arbeids- en beroepssocialisatie. Bij immanent leren is het leren geïntegreerd in het handelen binnen gestructureerde handelingscontexten en vindt plaats tijdens de uitoefening van het beroep. Bij gesitueerd leren wordt veel aandacht besteed aan de (sociale) organisatie van het leerproces, zowel in praktijksituaties als in praktijkgerichte opleidingsituaties. Het model van 'apprenticeship' staat centraal. Bij zelf-

standig leren ligt de nadruk op de werknemer als lerende die zelf zijn proces stuurt. In het vierde cluster, arbeids- en beroepssocialisatie, ligt de nadruk op de werkplek als sociale omgeving; de lerende leert over normen, waarden en handelingsoriëntaties zowel ten aanzien van het beroep als het bedrijf of de directe arbeidsgroep. Andere auteurs maken onderscheid naar oriëntaties, activiteiten, stijlen en benaderingen.

Het informele leren doorloopt ook een aantal fases. Een bekend en veel toegepast model om de verschillende fases te beschrijven en bestuderen is de leercyclus van Kolb (1984). De leerstijltheorie van Kolb onderscheidt vier manieren van leren: concreet ervaren, reflectief observeren, abstract conceptualiseren en actief experimenteren. Deze vier manieren wisselen elkaar af en vullen elkaar aan. In een volledig leerproces vormen deze vier fasen een cyclus (zie Bolhuis en Simons 1999, voor een uitgebreide beschrijving). Bij concreet ervaren staat het opdoen van directe, daadwerkelijke en ook emotionele ervaringen centraal. Reflectief observeren houdt in het nadenken en waarnemen van de werkelijkheid om je heen. Abstract conceptualiseren is de fase waarin je deze waarnemingen en reflecties probeert te verwoorden als meer algemene principes en theorieën en trek je conclusies voor toekomstig handelen. Tijdens het actief experimenteren worden deze conclusies als het ware toegepast.

In een praktisch georiënteerd handboek over 'Blauw vakmanschap' (1999), heeft men deze leercyclus voor de politie bewerkt om het leren op de werkplek en nadenken over professionaliteit te stimuleren (zie figuur 1). In deze cyclus onderkent men vier fasen: waarnemen, waarbij de actie centraal staat; waarderen, waar tijdens men de actie legitimeert; willen, waar men reflecteert op de effectiviteit van de actie; en werken, waarin men alternatieve handelingsstrategieën uitprobeert. Het regelmatig toepassen van deze cyclus ter reflectie op het werk stimuleert politiemensen om de praktijk te onderzoeken en een scherp oog te houden voor wat er valt te leren.

Figuur 3.1 De leercyclus van blauw vakmanschap



Naast het identificeren van diverse vormen en fases van informeel leren is er ook veel onderzoek gedaan naar factoren die informeel leren op de werkplek belemmeren en stimuleren. Deze onderzoeken zijn veelal beschrijvend en explorerend van karakter en leveren lange lijsten van belemmerende en stimulerende factoren op. Dit geldt bijvoorbeeld voor het uitgebreide interviewonderzoek van Eraut, Alderton, Cole & Senker (1998), die factoren gecategoriseerd hebben naar individuele factoren en omgevingsfactoren. Bij individuele factoren noemen zij vertrouwen (bijvoorbeeld in kennis en vaardigheden, ervaring, in zelfbeeld, in omgaan met onzekerheid); motivatie (bijvoorbeeld om te leren, om het werk goed te doen, om anderen tevreden te stellen, om door te zetten als het moeilijk wordt, om carrière te maken) en bekwaamheden (de competenties die medewerkers bezitten zoals begrip, vaardigheden, en kennis). Bij omgevingsfactoren onderscheiden zij factoren in de micro en macro context (zie schema 3.2).

Schema 3.2 Belemmerende en stimulerende factoren (Eraut et al, 1998)

Micro context	Macro context	Individuele factoren
<p>De wijze van managen</p> <ul style="list-style-type: none"> • toewijzing van werk/job rotation • beloning en feedback • de manager als coach • de manager als rolmodel • de manager als initiator van een leerklimaat <p>De microcultuur op de werkplek</p> <ul style="list-style-type: none"> • samenwerking • leerklimaat • vermijden van afkeuring of verwijten • waardering van geleverd werk • ondersteuning van nieuwkomers • fysieke omgeving • delen verantwoordelijkheid • focus op kwaliteit • veiligheid • doelen en tijdslimiet • werkdruk en prioriteiten • emotionele ondersteuning. 	<p>De organisatie</p> <ul style="list-style-type: none"> • rollen en verwachtingen • carrièrestructuur • straf- en beloningssystemen • werving en selectie • managen van ontwikkelingen • impact van onbekwaamheid en onzekerheid • systemen, structuren en protocollen • trainingsbeleid en toepassing • beleid voor veiligheid, financiën en beroepsgrens <p>Professionele diepgang</p> <ul style="list-style-type: none"> • kwalificaties • CPD vereisten • CV, publicaties en netwerken • tradities 	<p>Vertrouwen in</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennis en vaardigheden • ervaring • zelfbeeld aangaande bekwaamheden • vergelijking met anderen • omgaan met onzekerheid <p>Motivatie om</p> <ul style="list-style-type: none"> • te leren • het werk goed te doen • anderen tevreden te stellen • samen te werken met anderen, • om te gaan met uitdagingen, om door te zetten als het moeilijk wordt • om carrière te maken <p>Bekwaamheden</p> <ul style="list-style-type: none"> • begrip (situatie, collega's, organisatie, jezelf, strategisch) • vaardigheden (technische, leer, interpersoonlijke, denk) • prepositionele kennis • kennis bronnen en het gebruik daarvan • oordelen

Een ander onderzoek dat uitgebreid ingaat op belemmerende en stimulerende factoren voor leren is uitgevoerd door Onstenk (1997). Hij gaat in op hoe innovaties aanknopingspunten bieden voor het organiseren en stimuleren van leren op de werkplek. Hij heeft literatuuronderzoek gedaan naar kenmerken die besloten liggen in de medewerker en de werkomgeving (organisatie) en deze samengevat als het leerpotentieel van de arbeid. Het leerpotentieel betreft de kans dat in een specifieke arbeidssituatie leerprocessen plaats vinden. Deze kans wordt ten eerste bepaald door individu-

ele factoren zoals de aanwezige competenties en leervaardigheden en de leerbereidheid van de medewerker. Bij competentie van de medewerker onderscheidt hij opleiding, ervaring en leervaardigheden. Het geheel aan competenties (kennis, houdingen, vaardigheden) dat een werknemer op een bepaald moment heeft, beschouwt Onstenk als een voorwaarde voor verdere leerprocessen. Bij leerbereidheid maakt Onstenk onderscheid tussen leermotivatie, actieve of passieve leerbereidheid en weerstanden. Bij de bereidheid om te leren spelen aspecten als voldoende zelfvertrouwen, identificatie of verbondenheid met het bedrijf, een op leren gerichte houding en het beeld dat de medewerker heeft van zijn eigen bekwaamheid een belangrijke rol. De kans dat leerprocessen plaats vinden wordt verder bepaald door contextuele factoren, te weten het leer- en opleidingsaanbod op de werkplek. Het leeraanbod omvat de kenmerken van de functie, de sociale werkomgeving en de informatieomgeving. Het opleidingsaanbod betreft onder andere de organisatie (structuur en mogelijkheden voor participatie) en de leerinhoud en begeleiding.

In navolging van Onstenk wordt in het empirisch onderzoek van Kwakman (1999) op basis van een theoretisch model voor het leren van docenten op het belang van situatie- en werkgebonden opvattingen en percepties gewezen. Deze factoren in combinatie met individuele kenmerken, taakkenmerken en werkomgevingkenmerken worden onderzocht in relatie tot drie typen professionele activiteiten, te weten taakverbreding, professionele verbetering, en vakdidactische toepassing. Toetsing van dit model door middel van een vragenlijstonderzoek laat onder andere zien dat bij de onderzochte professionele activiteiten kleine effecten geconstateerd worden van een groot aantal factoren. Taakverbreding hangt bijvoorbeeld positief samen met het aantal jaren onderwijservaring, opvattingen over de realiseerbaarheid van taakverbreding en de zinvolheid. Effecten voor professionele verbetering zijn echter deels afkomstig uit een andere combinatie van kenmerken, zoals ontwikkelingsdruk, emotionele taakeisen en professionele opvattingen. Kwakman concludeert dan ook dat 'factoren niet in het algemeen belemmerend of bevorderend zijn voor leren. Factoren zijn slechts belemmerend of bevorderend in relatie tot verschillende manieren van leren (p. 186)'.

Voortbouwend op bovengenoemde onderzoeken en bijbehorende theoretische overwegingen is in deze studie gekozen voor een conceptueel model waarin de kenmerken van de werkplek, die van invloed zijn op het werkgerelateerd leren, zijn opgenomen (Doornbos, Bolhuis, & Simons, 2004). Dit model is behulpzaam bij het begrijpen van de relatie tussen leren en werk vanuit een onderwijskundig perspectief. In dit model worden tien factoren gerelateerd aan de intentionaliteit en ontwikkelingsgerelateerdheid van het leren. Met intentionaliteit wordt de mate waarin met bewust expliciet of impliciet leert. Op het werk waar leren vooral beïnvloed wordt door de taken die men doet, persoonlijke interesse, afhankelijk van carrière mogelijkheden, tijdens het oplossen van problemen, etc. kan het leerproces impliciet en zelfs onbewust zijn verlopen. Door van intentionaliteit te spreken wordt ook het 'verborgen' leren in het model opgenomen. Met ontwikkelingsgerelateerdheid wordt de sociale dimensie van het leren belicht. Ontwikkelingsgerelateerdheid geeft aan in hoeverre tijdens de interactie, tussen de lerende en zijn interactiepartner, alleen de lerende leert of ook de betrokken interactiepartner(s). Doornbos (2006) constateert in haar onderzoek naar het werk gerelateerd leren op de werkplek bij de politie dat er twee hoofdcategorieën zijn die het leren beïnvloeden. Aan de ene kant zijn dat factoren vanuit de werkomgeving en aan de andere kant betreffen het persoonlijk factoren

van de werkende zelf. Vanuit het werk hebben een aantal factoren invloed op zowel het type als de intentionaliteit van het leren. Het gaat hierbij om de mate van autonomie die het werk verleent, werkdruk en de mate van ondersteuning. Daarnaast is de mate van autonomie, werkdruk, taak variatie en de aanwezigheid van diverse interactie partners van invloed op de vorm van de ontwikkelingsgerelateerdheid. Bij de persoonlijke factoren van de werkende zijn met name individuele achtergrond factoren en de mate waarin men zich competent voelt van invloed op de intentionaliteit van het leren. Terwijl de ontwikkelingsgerelateerdheid met name wordt beïnvloed door de waarde die men hecht aan werk gerelateerd leren en de mate van sociale integratie van de betrokken persoon. Deze wijze waarop deze factoren het leren op en van het werk beïnvloeden is wisselend van aard. In het tweede deel zullen we deze verschillen nader beschrijven.

Persoonlijke factoren (van de werkende) blijkt uit het voorgaande betreffen met name de aan bereidheid gerelateerde aspecten. Ten eerste de opvattingen over het belang van leeractiviteiten met verschillende interactiepartners in het werk en de verantwoordelijkheid die je daar zelf in hebt (waardering voor leren van je werk). De verwachting is dat hoe meer je waardering hebt voor leren van je werk, hoe meer je geneigd bent om informeel te leren (Kwakman, 1999; McCauley & Hezlett, 2001). Factoren als de mate waarin je vindt dat je je werk al goed uitvoert en goede resultaten behaalt (individuele competentie) en de mate waarin je je verbonden en gewaardeerd voelt door je leidinggevende en collega's (sociale integratie) blijkt uit eerder onderzoek belangrijk te zijn voor zelfgestuurd leren en kritisch reflectief werkgedrag (Straka, 2000; Woerkom, 2003).

Werkcontextuele factoren waarvan verwacht wordt dat ze een positieve invloed hebben op de mate waarin mensen informeel leren betreffen kenmerken van de functie en de sociale werkomgeving. Volgens Ellström (2001) is het zo, dat hoe meer werktaken, methoden en resultaten zijn voorgeschreven, hoe meer je reproductief leert en hoe minder je creatief leert. Ook Onstenk (1997) benadrukt het belang van een brede vakinhoud, nieuwe problemen, contactmogelijkheden en beslissingsruimte in het werk. Vandaar dat we de factoren taakvariatie, mogelijkheden voor externe contacten, taakautonomie opnemen in het conceptuele model als stimulerende factoren voor informeel leren. Uit eerder onderzoek blijkt ook de stimulerende werking van werkdruk (Kwakman, 1999; Woerkom, 2003). Wat betreft de sociale omgeving bezien we de rol van management ondersteuning en feedback, welke als cruciaal voor informeel leren wordt beschouwd (Onstenk, 1997; Skule, 2004). Collega's vormen de centrale interactiepartners in leren van het dagelijks werk (Billett, 2002; Eraut, Alderton, Cole, & Senker, 2002). Voorafgaand aan de vraag of ze ondersteuning en begeleiding bieden is de vraag of ze beschikbaar zijn (collegiale beschikbaarheid).

3.1.4 Collectief leren in organisaties

In de meeste theorieën en onderzoeken rond informeel leren op de werkplek is naast het individuele leren ook expliciet aandacht voor collectieve leerprocessen, vaak wordt hiermee bedoeld het leren van en of met interactiepartners, echter tot nu toe zijn we meer ingegaan op het informele leren vanuit het individuele perspectief. In dit deel willen we het collectieve leren in organisaties beschrijven.

In een lerende organisatie worden de medewerkers gestimuleerd om met elkaar kennis te delen en te ontwikkelen. Met andere woorden, medewerkers organiseren met elkaar collectieve leeractiviteiten. Literatuurstudie toont aan dat de drie meest voorkomende vormen van collectief leren zijn; leren in netwerken, leren in teams, en leren in communities of practice.

De eerste is de meest losse (loosely coupled) vorm van collectief leren. Een netwerk moet worden gezien als een geheel van losse, informele contacten waarbinnen men zo nu en dan contact zoekt om van en met elkaar te leren en werkgerelateerde problemen te bediscussiëren (McDermott, 1999). Het gehele netwerk komt echter nooit bij elkaar. Leden van een netwerk hebben een gedeelde interesse, wisselen ideeën uit en helpen elkaar. Mensen uit een netwerk benaderen elkaar op momenten dat ze een probleem hebben of als ze elkaar iets kunnen aanbieden (Dekker & Kingma, 1999). Netwerken faciliteren individuele contacten (bijvoorbeeld door het organiseren van congressen of thema dagen), maar laten het aan de deelnemers over hoe, wat en wanneer men kennis of producten deelt (Walton, 1999). Netwerken kennen centrale figuren maar op zich is de macht verdeeld en kan iedereen zijn eigen positie en betrokkenheid invullen. Walton (1999) bespreekt de volgende netwerkcompetenties:

- Structurele grenzen kunnen overstijgen.
- Transities maken.
- Communicatieve vaardigheden.
- Problemen kunnen oplossen.
- Krachtige relaties ontwikkelen.

De tweede vorm is het organiseren van leren in teams. Hierbij heeft het collectieve leren een meer taakgeoriënteerd karakter. Waar mensen uit een netwerk elkaar benaderen als ze een probleem tegenkomen, worden teams doelbewust opgericht rond een bestaand probleem. De leden komen op gezette tijden bij elkaar, er worden onderlinge afspraken gemaakt om te leren van een aan het werk gerelateerd probleem. Karakteristiek voor het leren in teams is dat ze tijdelijk van aard zijn, zodra hun taak erop zit, wordt het team opgeheven. Bij het beschrijven van leren in teams is het raadzaam een onderscheid te maken tussen het leren in werkteams (teams met een bepaalde werkopdracht), waar het leren niet een bewust doel is en vaak ook niet wordt 'gezien' laat staan herkent als belangrijk voor de ontwikkeling van de organisatie. Het leren in werkteams blijft met andere woorden veelal impliciet. Bij teamleren is dit anders. In dit geval wordt er bewust een team gevormd met een leeropdracht. Deze teams worden ook vaak project teams genoemd en bestuderen een voor de organisatie relevant probleem voor een bepaalde tijd.

Engestrom (1999) doet onderzoek naar leerprocessen in werkteams en concludeert dat het leren in deze teams niet alleen impliciet is (en blijft) maar dat het leren ook van tijdelijke aard is. Doordat de werkteams van korte duur zijn, zijn ook de leermomenten tijdelijk. Dit betekent echter niet dat ze niet van belang zijn, maar de uitdaging zit in het vasthouden van deze informele leerprocessen alsmede de leeruitkomsten. Het 'probleem' zit in het feit dat mensen in een voortdurend wisselende samenstelling met elkaar werken en leren (bijvoorbeeld door werkgerelateerde problemen op te lossen) en dat deze collectieve leeruitkomsten vervliegen zodra het team ontbonden wordt. Om hier meer aandacht voor te vragen bestudeerde Engestrom het concept 'knotworking' (Meyerson, Weick & Kramer, 1996) als mogelijke oplossing om voor het optimaliseren van leren in deze teams. Bij het organiseren van teamwerk wordt veelal gekeken naar de beschikbaarheid van de werknemers om een team te kunnen vormen, knopen worden gelegd daar waar mensen samenkomen om te werken. Nu zou vanuit een leerperspectief meer aandacht gevestigd worden op het strategisch leggen van knopen om zo het doorgeven en ontwikkelen van kennis te optimaliseren en te ondersteunen.

Bij teamleren is het leren expliciet en ook de doelstellingen zijn vaak helder omschreven. Volgens Homan (2001) is er sprake van teamleren als er nieuwe kennis en ideeën zijn ontstaan naar aanleiding van de informatie die het team verwerkt.

Huczynski en Buchanan (2001) noemen de volgende redenen voor organisaties om leer teams op te richten:

- Creatief problemen oplossen.
- Nauwe coördinatie en samenwerking rond specifieke projecten.

Ze onderscheiden de volgende karaktereigenschappen:

- Representatief ('dekken de hele organisatie af').
- Tijdelijk.
- Innovatief.

Revans introduceerde het begrip *action learning*, waarmee hij doelde op specifieke activiteiten gericht op het leren in teams gefocused op echte problemen binnen de organisatie met als doel gezamenlijk oplossingen voor dit probleem te zoeken alsmede het stimuleren van het leren van elkaar in teamverband. Volgens hem moet het leren actie in teams gericht zijn, bestaande uit medewerkers die actuele vraagstukken van de organisatie bestuderen. Het leren dat plaatsvindt binnen deze teams maakt deel uit van de praktijk waarin ze werken. Men heeft een gemeenschappelijk referentiekader doordat men werkt in dezelfde organisatiecontext. De problemen of vraagstukken die de gemeenschappen bestuderen zijn daardoor 'echte' problemen (Mumford, 1999). Het is de bedoeling dat deze teams kennis en ervaringen structureren en bundelen, zodat deze kennis ingezet en verfijnd kan worden als er nieuwe (gerelateerde) vraagstukken opgelost moeten gaan worden.

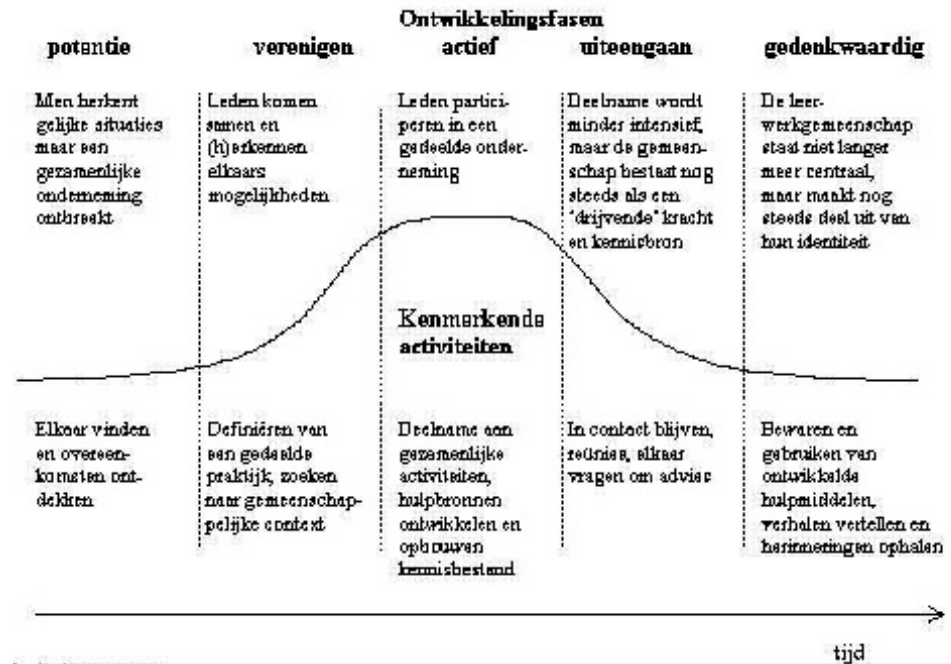
Bij de eerste twee vormen wordt het contact tussen mensen bepaald door een 'urgent' probleem in het werk. Echter zodra het probleem opgelost is valt het contact weer uit elkaar.

In sommige gevallen besluit men om een community of practice te vormen, om dieper op een bepaalde thematiek in te gaan (zie Davenport & Prusak, 1998; Wenger, 1998). Bij deze derde vorm van collectief leren komen medewerkers samen, die een gedeelde interesse hebben voor het vakgebied of kennisdomein waarin zij werkzaam zijn. Deze communities zijn informeel georganiseerd, zelfgestuurd, staan vaak los van de organisatiestructuur en hebben een eigen agenda. De deelnemers bouwen een gezamenlijke historie op en er ontstaat een zekere gemeenschapsbinding en groepsidentiteit. Zo'n community hoeft niet te bestaan uit medewerkers afkomstig van dezelfde werkvloer, maar kan gevormd worden door medewerkers die zich vanuit diverse disciplines of afdelingen betrokken voelen bij de thematiek of kennisdomein.

Leden van een community of practice wisselen persoonlijke ervaringen uit en ontwikkelen gezamenlijk door middel van gesprekken en discussies nieuwe zienswijzen. Het kan zijn dat deze gesprekken leiden tot conflicten en onenigheid, maar juist die conflicten dwingen medewerkers ertoe hun uitgangspunten ter discussie te stellen en hun ervaringen op een nieuwe manier zin te geven (Nonaka & Takeuchi, 1995). Kenmerkend voor communities is dat ze op vrijwillige basis georganiseerd zijn, buiten de organisatiestructuur om. Zij vormen open kennisomgevingen waarin leden vanuit de gehele organisatie kunnen participeren, gericht op het oplossen van problemen en het verwerven van een dieper inzicht. Interesse voor het gemeenschappelijke belang en een wederzijdse committment zorgen ervoor dat de community een sociale eenheid wordt. Gezamenlijk bouwt men aan een gedeeld repertoire van gemeenschappelijke resources (eigen routines, vocabulaire, hulpmiddelen, etc), waarmee men zich verbonden voelt. Over tijd leidt dit tot een gemeenschappelijk geheugen waarover de leden kunnen beschikken en waarin nieuwkomers kunnen worden geïntroduceerd. Communities of practice onderscheiden zich van andere organisatieverbanden binnen de werkomgeving, doordat de nadruk ligt op informeel leren van en met elkaar, 'los' van het werk dat men doet, 'los' van de mensen waarmee men in direct verband werkt (Wenger, 1999). Zo onderscheidt een community of practice zich van een geformeerd team doordat ze niet opgericht wordt om een bepaalde taak uit te voeren, het is de interesse voor gezamenlijk leren en kennisuitwisseling wat de community bijeen houdt. De levensduur van een community of practice is afhankelijk van de waarde die het levert voor de deelnemers. Ook onderscheidt een community of practice zich in zekere zin van een netwerk, doordat het 'ergens' over gaat, ze vormen een gezamenlijke onderneming met een gemeenschappelijke identiteit, waar de leden zich mee kunnen identificeren. Het is meer dan een (losse) verzameling van relaties.

Communities of practice doorlopen diverse fasen, gekenmerkt door verschillende vormen van interactie en activiteiten (zie figuur 3.2).

Figuur 3.2 Ontwikkelingsfasen van communities of practice (Wenger, 1999)



Het probleem bij collectief leren is dat de meerwaarde of de leeruitkomsten vaak niet herkend worden door de organisatie. Een manier om deze latente leerresultaten te expliciteren is volgens Beckman (1999) het oprichten van expertisecentra voor elk kennisdomein binnen de organisatie. Specifieke taken van zo'n expertisecentrum zijn volgens hem:

- Het creëren, verbeteren en onderhouden van het kennisdomein.
- Het oplossen van problemen en vraagstukken gerelateerd aan het werk.
- Het ondersteunen en ontwikkelen van coaching tijdens het werk.

Met name waar het gaat om de eerste twee taken, zouden collectieve leeractiviteiten gekoppeld kunnen worden aan de taken van een expertisecentrum. Een expertisecentrum kan als (virtueel) platform fungeren waar medewerkers elkaar ontmoeten, een gedeeld kennisbestand kunnen opbouwen en collectieve leeractiviteiten kunnen gaan organiseren. Communiceren via een inter- of intranet omgeving kan daaraan een belangrijke impuls geven.

3.1.5 Leermetaforen

Zoals we reeds eerder aangaven wordt er in organisaties niet bijzonder veel gesproken over leren, laat staan dat dit wordt gezien als een activiteit dat in feite net zo belangrijk is als het dagelijks werk.

Om leeractiviteiten herkenbaar te maken en te kunnen benoemen is het vaak beter om het begrip leren te mijden om zo geen negatieve gevoelens of herinneringen aan bijvoorbeeld school op te roepen, maar ook om zo de eenzijdige associatie van het begrip leren als formele activiteit te voorkomen. Het is in dit verband beter om te werken met metaforen die leren als activiteit omschrijven, een tweede voordeel is dat het gesprek over leren dan niet in abstracte termen wordt gevoerd maar juist is ingebed in concrete omschrijvingen van werksituaties waarin het leren plaatsvond.

Het werken met metaforen is daardoor niet in de eerste plaats bedoeld voor onderzoekers die zo het leren kunnen gaan observeren, in tegendeel, het gaat er juist om een 'language of learning' te ontwikkelen die werkenden, en hun managers helpt in het voeren van gesprekken over leerervaringen, voorkeuren, en behoeften. Deze leertaal moet uiteraard wel diepgeworteld zijn in de voorhande leertheorieën, maar de bewoording ervan moet meer tot de beleving spreken en een directie (herkenbare) relatie hebben met de persoonlijke alledaagse activiteiten in het werk. Een taal die een brug kan slaan tussen vormen van leren in de praktijk en de onderliggende verklarende theorieën kan als een katalysator werken voor noodzakelijke erkenning voor (in)formeel leren in organisaties.

Simons en Ruijters (2003) geven aan dat het in deze context gebruikelijk is om van leerstijlen te spreken in principe van metaforen maar voeren twee belangrijke bezwaren aan voor het werken met de leerstijlen theorie in dit verband. In de eerste plaats geven zij aan dat het begrip stijl besmet is met vele interpretaties en verwijst naar ideeën over stabiliteit. In sommige gevallen interpreteert men een bepaald e stijl als een relatief stabiel persoonlijkheidskenmerk, terwijl andere het zien als iets dat afhankelijk is van de context. Ten tweede constateerden ze dat ze bij het verkennen van het begrip leren en de dimensies waarop verschillen konden worden beschreven, telkens werden geconfronteerd met overlappende aspecten.

Door deze overlap te accepteren en niet meer te zien als een hinderende factor, kwam het zoeken naar metaforen als strategie in zicht. Door te werken met metaforen kan men het leren holistisch beschrijven en wordt overlap betekenisvol.

We onderscheiden de volgende vijf metaforen om vormen van leren te bespreken (zie Simons & Ruijters, 2003):

Kunst afkijken

Niet iedereen leert op dezelfde manier en niet iedereen leert onder dezelfde omstandigheden. Zelfs de aanname dat je alleen kan leren in een veilige en harmonieuze omgeving, gaat niet meer op. Lerenden die de graag de kunst afkijken van anderen, leren goed onder druk. Zij leren het beste in een hectische, relatief onvoorspelbare en een continu veranderende werkomgeving. Zij zoeken naar situaties waarvan/waarin ze kunnen leren. Ze hebben een talent voor het 'spotten' van een expert in een bepaald veld en leren van hun voorbeeld en door goed te observeren en hebben vaak ook belangstelling voor verhalen die best practacies omschrijven. Het ligt waarschijnlijk voor de hand dat deze lerenden geen behoefte hebben aan leersituaties die bijvoorbeeld gebaseerd zijn op rollenspelen en/of oefeningen. Over het algemeen wordt dat afgedaan als kinderachtig. Zij leren liever in de echte wereld (ipv een leerwereld) waar zij uitgedaagd worden om te presteren in een complexe omgeving. Deel van de uitdaging in deze situatie is het voorkomen van fouten of om een nadeel om te buigen naar een voordeel.

Participatie

In het verleden werd leren vaak gezien als een solitair proces. Echter in toenemende mate wordt met name de sociale kant van het leren belicht. De stelling is dat men van en samen met anderen leert. Kennis is niet zozeer een object, waar iedereen zo zijn eigen interpretatie aangeeft, maar juist dmv communicatie met anderen kom je tot een gezamenlijk begrip. Mensen die de voorkeur geven aan 'participatie', leren door te interacteren en te communiceren. Interactie is voor hun van essentieel belang. Ze hebben

behoefte aan de 'cut and trust' van een discussie, om zo hun eigen ideeën aan te scherpen en te verhelderen. In een discussie wordt je gedwongen om je gedachten uit te leggen/te verwoorden waarbij je de feedback van de anderen in de vorm van reacties en ideeën terug krijgt. Een totale win-win situatie. Leren verloopt hierbij het best in een groep waarbij alle deelnemers geïnteresseerd zijn in elkaar en elkaar vertrouwen. Ondersteuning door een coach, iemand die de groepsprocessen kan begeleiden, kan hierbij zeer wenselijk zijn. Op zich kan het ook een goed alternatief zijn, wanneer de deelnemers de taken binnen de groep verdelen en een roterend voorzitterschap aanstellen.

Verwerving

Hoewel vele trainers en docenten proberen om theorie en praktijk dichter tot elkaar te brengen, zijn er toch mensen die aan deze vorm van leren de voorkeur geven. Zij schrijven een groot belang toe aan de transfer van kennis en het leren van vaardigheden. Zij leren vaak het beste wanneer de doelen helder zijn geformuleerd en het leerproces goed is omschreven. Zij houden ervan om les te krijgen van experts of docenten die hun onderwerp goed beheersen. Al om al is kennis objectief en het is van belang om deze kennis in een toegewijde, daartoe ingerichte, omgeving tot je te nemen. Fouten moeten worden voorkomen. Fouten zijn een teken van planningsfouten, slechte voorbereiding of inadequate kennis.

Deze lerenden leren wat ze willen leren en richten zich op concrete doelen om een bepaald concreet resultaat te bereiken. Regelmatig testen is onderdeel van het leerproces. Kennis kan immers gemeten worden. Test resultaten geven daarbij een goede indicatie van de mate waarin een bepaald onderwerp wordt beheerst.

Oefening

Samen met 'verwerving' is 'oefening' waarschijnlijk de meest bekende leerform. Keer op keer, probeert 'oefening' het leren dichter bij de werkplek te krijgen (immers 'oefening baart kunst'), via vormen als 'on-the-job training, werkplek ervaringen en rollenspel. De grootste bezorgdheid hierbij is de mate waarin het geleerde kan worden toegepast in de praktijk. Om dit proces te ondersteunen wordt, waar mogelijk, de training verzorgd in realistische situaties. Situaties die de dagelijkse praktijk zo nauwkeurig mogelijk nabootsen. De kern van deze benadering is dat het een leersituatie betreft. Dit houdt in dat de omgeving veilig genoeg moet zijn om zo wel fouten te kunnen maken. De omgeving moet ook 'overzichtelijk' genoeg zijn om de lerenden niet te veel van het primaire leerdoel af te leiden. Daarnaast moet het ook vreedige omgeving zijn, zodat de lerenden kunnen reflecteren op hetgeen ze geleerd hebben. Kortom leren als oefening vereist een vreedige, veilige, niet te complexe, maar wel realistische omgeving, waar de lerenden de bewegingsvrijheid hebben om te kunnen experimenteren, vragen te stellen en de mogelijkheid hebben tot reflectie. Het belangrijkste is de aanwezigheid van iemand die de situatie kan vereenvoudigen, bepaalde zaken kan duiden, of dingen kan doorgeven die je een stap dichter bij je einddoel brengen. Met hem/haar kun je ook de gemaakte fouten bediscussiëren, omdat fouten een schat aan informatie bevatten die zeer waardevol zijn tijdens het leerproces.

Ontdekken

Leren als 'ontdekken' is gebaseerd op het idee dat leven en leren samengaan. Je leert niet alleen in een cursus, de stelling is dat je altijd leert. Niet leren is onmogelijk. Leren is een vorm van je weg weten te vinden en het kunnen begrijpen/inschatten van situaties. Als je je hiervan bewust bent, kun je veel leren in het dagelijks leven en van onverwachte momenten. Een belangrijke voorwaarde is het beschikken over een grote mate van vrijheid. Lerenden die 'ontdekken' als leervorm waarderen, houden ervan om hun eigen 'gang' te gaan. Dit betekent niet dat ze altijd de meest efficiënte weg kiezen, zolang het maar de meest interessante voor hun is. De lerende is op zoek naar inspiratie en begrip en zoekt dit in zijn eigen omgeving, omringd door zijn vrienden en de mensen uit zijn directe omgeving. Wat men weet is wat je zelf hebt geconstrueerd.

Leren via ontdekken betekent niet per sé dat het leerproces moet worden gevolgd door een docent, maar een docent of 'supervisor' zal wel serieus genomen worden. Deze lerenden worden vaak herkend door hun creativiteit en de behoefte om de zaken zelf uit te vinden. In het begin kunnen ze wat chaotisch overkomen, maar fouten zijn 'part of the game' en houden je wakker. Als iets te lang duurt of te veel moeite kost dan weten ze dat ze het eens via een andere weg moeten proberen.

De volgende tabel vat de besproken metaforen nog eens samen in enkel sleutelwoorden.

Schema 3.3 Kenmerken van de vijf metaforen in enkele sleutelwoorden

Leren door....	Sleutelwoorden
Kunst afkijken	Rolmodellen, best practice, realistische omgeving, druk, impliciet leren, voorstellingsvermogen, imitatie, observatie
Participatie	Dialog, samenwerking, discussie, vertrouwen, enculturatie, communities of practice
Verwerving	Objectieve feiten, transmissie, kennis, experts, theorieën
Oefening	Veilige omgeving, oefenen, vaardigheden, houdingen, simulaties, expliciet leren, rollen spel
Ontdekken	Betekenis, diepgaand begrip, inspiratie, zelfregulatie, kennis creatie, productief, vormgeven

Tussen deze metaforen is natuurlijk wel sprake van enige overlap, maar in de kern beschrijven deze metaforen een op zichzelf staande vorm van leren. Op zichzelf is het zoeken naar overlap tussen deze vormen ook weer interessant, want het is niet per definitie zo dat iemand altijd op dezelfde manier leert, dit kan per omstandigheid wisselen. We ronden dit deel af met het volgende schema waarin de vijf metaforen worden gekoppeld aan enkele leerdimensies (zie schema 3.4).

Schema 3.4 De vijf metaforen gecombineerd met tien leerdimensies

	Kunst afkijken	Participatie	Verwerving	Oefening	Ontdekken
Leersituatie	Complexe situaties en werkdruk	Tijdens inspirerende ontmoetingen met anderen	In een geplande, georganiseerde en gestructureerde omgeving	In een stimulerende omgeving	Tijdens inspirerende ontmoetingen met anderen
Leren met anderen	In dialoog	In dialoog	Ik leer met anderen wanneer dit efficiënt is	Anderen helpen me te ontwikkelen	Ik beschouw anderen als een klankbord voor mijn ideeën
Omgaan met fouten	Ieder nadeel heeft zijn voordeel	Ik probeer ze te vermijden	Ik probeer ze te vermijden	Ik leer veel van mijn fouten	Fouten houden je scherp
Rol van emoties	Spanning, druk	Veiligheid, vertrouwen	Helderheid, zekerheid	Veiligheid, vertrouwen	Inspiratie, nieuwsgierigheid
Van wie je leert	Experts die gerespecteerd worden	Collega's	Experts die gerespecteerd worden	Ik leer iets van iedereen	Mensen die me inspireren en interesseren
Wat is kennis	Expertise	Gedeelde inzichten	Objectiviteit	Expertise	Persoonlijk begrip
Kennis verwerving	Observatie	Uit gesprekken met anderen	Deelname aan leeractiviteiten	Deelname aan leeractiviteiten	Je leert altijd
Begeleiding	Sponsor, die achter je staat	Team coach (die de groepsprocessen begeleid)	Docent (die de inhoud volgt)	Supervisor (die het leerproces volgt)	Team coach (die de groepsprocessen begeleid)
Waar leert men	In het dagelijks leven, in complexe situaties	Waar mensen elkaar ontmoeten	In een formele leeromgeving	In een omgeving die voldoende gelegenheid biedt om dingen uit te proberen	In het dagelijks leven, in complexe situaties
Waarom leren	Om verder te komen	Om verder te komen, samen met anderen	Om dingen beter te doen, expertise verwerven	Omdat het uitnodigend is	Omdat het uitnodigend is

Dit schema concretiseert voor iedere metafoor wat leren is, met wie je dat doet en waarom je dat doet. Door vanuit verschillende dimensies naar het leren te kijken, dwing je je er toe om bepaalde onderscheiden vormen van leren beter te verwoorden en te herkennen in bepaalde situaties. Dit helpt je niet alleen om je gezichtsveld te verscherpen, het faciliteert ook het gesprek over leren. Deze tabel (samen met de metaforen) kan behulpzaam zijn tijdens het veldonderzoek om het leren enerzijds bespreekbaar te maken, anderzijds kan het ook fungeren als een analyse tool om een eerste ordening in de uitkomsten aan te brengen.

In het volgende deel gaan nader in op het leren bij de politie. Hierin wordt aandacht besteed aan zowel individuele als collectieve vormen van leren.

3.2 Leren van politiewerk

3.2.1 Inleiding

Het werk bij de Nederlandse politie is veelzijdig, uitdagend en onvoorspelbaar. Het constant zoeken naar een balans tussen de machtsfunctie en dienstverlenende functie maakt politiewerk ook nog lastig (Nap, 1999). Politied medewerkers van vandaag en morgen oefenen hun beroep uit midden in een pluriforme maatschappij die continu in beweging is. Maatschappelijke ontwikkelingen zoals de toename van criminaliteit en afname van sociale controle in de samenleving vragen om andere politiezorg. Centraal in de veranderingen staat de toenemende externe oriëntatie van de politie en een streven naar meer en betere samenwerking met andere maatschappelijke organisaties (Grotendorst, Jellema, Stam, van der Vegt, & Zandbergen, 2002). Veiligheid en leefbaarheid vormen in die maatschappij steeds belangrijker thema's. Bij het waarborgen en bevorderen van die veiligheid en leefbaarheid speelt de samenwerking tussen politie en lokale partners zoals de overheid, de burger, ondernemers, en sociaal-culturele instellingen een cruciale rol. De opvatting dat veiligheid niet langer een zaak is voor de politie alleen wordt breed gedragen in de maatschappij. Met de verandering van het blauwe vakmanschap naar multidisciplinariteit, grotere complexiteit en pro-activiteit wordt een beroep gedaan op de verantwoordelijkheid en zelfstandigheid van de politied medewerker van het politiewerk (Visie van de politie, 1998; Politie in ontwikkeling, 2005). Dat stelt hoge eisen aan de professionaliteit van de politieorganisatie en aan de bekwaamheden van de beroepsbeoefenaren.

De politie is net als vele andere arbeidsorganisaties zich bewust van het idee dat een leven lang leren noodzakelijk is. Vanuit dat besef is het belangrijk om naast het leren in opleidingen en cursussen ook het leren in het dagelijks werk te stimuleren. Dan wordt het relevant om inzicht te krijgen in hoe politied medewerkers zich momenteel al ontwikkelen en hoe de werkomgeving uitnodigt tot informeel leren. Een goed leerklimaat is van essentieel belang voor de professionele ontwikkeling van de huidige medewerkers, maar ook voor studenten en nieuwkomers. Voor huidige medewerkers betreft dit zowel de ontwikkeling in de huidige functie als naar een toekomstige functie. Leren op de werkplek speelt een belangrijke rol bij het streven naar duurzame inzetbaarheid van politiemensen. Voor studenten en nieuwkomers geldt dat na de initiële opleiding zij zich in en door het werk verder ontwikkelen tot allround en deskundige politiemensen: 'lerend werken.' In en door het dagelijkse werk wordt veel geleerd door te reageren op bijvoorbeeld problemen en veranderende omstandigheden. Van het meeste dat politied medewerkers op deze manier leren zijn ze vaak niet zo bewust en weten ze vaak ook niet meer hoe ze dat precies geleerd hebben. Uit gesprekken met politiemensen rondom dit thema bleek dat leren van je werk een soms lastig bespreekbaar thema is. Ervaringen, resultaten en veranderingen bleken vaak een onbewuste bijdrage te hebben geleverd aan de deskundigheid en ontwikkeling. Leren is moeilijk terug te halen en goed onder woorden te brengen en verloopt tijdens het werk vaak spontaan, behalve op momenten dat je er achteraf over na gaat denken.

Daarnaast zijn er ook momenten en ervaringen die politiemensen zich nog goed konden herinneren en waarbij ze bewust bezig zijn met hun ontwikkeling door en van het werk. Ze vertelden wat zij van de situaties geleerd hadden en welke rol zijzelf, leidinggevend en collega's hadden gespeeld.

De leerprocessen die in de dagelijkse werksituatie plaatsvinden, kunnen heel effectief en noodzakelijk zijn om deskundiger te worden in je beroep. Toch realiseren politiemensen en leidinggevend en zich (nog) niet voldoende hoe zij dagelijks leren van de dingen die zij doen en om zich heen zien gebeuren en hoe factoren in de werkomgeving daarop van invloed zijn. Het structureel benutten van leermogelijkheden op de werkplek is relatief nieuw binnen het de regiokorpsen en het politieonderwijs.

3.2.2 Leren en kennisontwikkeling op de werkplek

Om richting te geven aan lerend werken in een organisatie als die van de politie wordt er rond deze thematiek onderzoek gedaan om inzicht te krijgen in de verschillende manieren van leren van je werk en de factoren die dit leren bevorderen of belemmeren. De onderzoeksresultaten kunnen richting geven aan de vorm en inhoud van leren op de werkplek en het een bewuste plaats geven naast opleidingen en trainingen.

In het eerste onderzoek zal het leren meer vanuit een individueel perspectief worden bekeken, terwijl in het tweede onderzoek het collectieve leren, in communities of practice centraal staat.

In een onderzoek naar werkgerelateerd leren in de politie praktijk (Doornbos, 2006) ligt de nadruk op het identificeren van verschillende typen en vormen van informeel leren. In eerste instantie leverde dit onderzoek een overzicht op van de leerervaringen van politiemensen tijdens het uitvoeren van het werk (Doornbos, Simons, & Denessen, 2005). Op basis van interviews, afgenomen bij managers en agenten verspreid over drie politiebureaus, werden drie vormen van informeel leren nader onderzocht, namelijk actie-leren, begeleid leren en ervaringsleren. Uit de interviews kwam naar voren dat de politieagenten voornamelijk ervaringsgericht leren. Bij ervaringsgericht wordt het leren niet zozeer door een docent of trainer of zelfs een vooraf gesteld doel bepaald, maar zijn het meer de omstandigheden, persoonlijke motieven, ideeën van anderen, ontdekkingen, etc, die een aanleiding vormen om te leren. Leren (of de leerresultaten) kan men zien als een 'side effect' van de activiteiten die men onderneemt, in de afwezigheid van expliciet vooraf gestelde leerdoelen.

Daarnaast verwees bijna de helft van de interviewfragmenten naar een mix van vormen van leren, waarbij de drie vormen op verschillende wijzen worden gecombineerd. Het combineren of 'blenden' van verschillende vormen van informeel leren werd ook gevonden in andere onderzoeken (zie bijvoorbeeld, Beckett and Hager, 2002). Blenden betekent in de context van werkgerelateerd leren dat de rollen van begeleider en lerende in elkaar overgaan en dat werkers zowel lijken te profiteren van impliciete leerprocessen die min of meer een bijeffect zijn van het werk als vooraf geplande leeractiviteiten. Uit deze studie kan worden geconcludeerd dat werkers zelden hun leerdoelen en strategieën omschrijven en dus ook weinig expliciete controle over hun leren hebben (Doornbos et al., 2005).

De werkomgeving is duidelijk niet ingericht als een leeromgeving. De nadruk ligt meer op het werk dan op het leren, hoewel de intentie om hier te leren wel degelijk aanwezig is. In plaats van de controle over het eigen leren op zich te nemen, zoals dat van studenten wordt verwacht, moet in de werkomgeving gebruik maken van die momenten die zich aandienen waarin men zelf de mogelijkheid ziet om over zijn eigen ontwikkeling wat controle uit te oefenen.

In een studie naar diverse vormen van werkgerelateerd leren werden de volgende typen onderscheiden; individueel leren, leren van je collega's, leren van mensen buiten de organisatie, leren van nieuwe/onervaren collega's, leren van ervaren collega's, en ten slotte gezamenlijk leren. Uit onderzoeksresultaten (Doornbos, Koopmans, & Van Eekelen, 2004) blijkt dat leren in interactie met je 'peers' oftewel collega's de meest voorkomende werkgerelateerde leervorm is bij de politie (40%), gevolgd door het leren met buitenstaanders (25%), en leren van collega's in een hogere positie (20%), en ten slotte van collega's met een lagere positie in de organisatie (15%). De bevindingen suggereren ook dat werkenden, betrokken in werkgerelateerde leeractiviteiten andere dingen van de mensen verwachten in relatie tot hun positie. Zo geven peers bijvoorbeeld feedback of ondersteuning bij het leren, door bijvoorbeeld samen te reflecteren op een bepaalde gebeurtenis. Zij worden vaak gezien als rolmodellen. Terwijl men van outsiders verwacht dat ze een reactie geven op het werk van de lerende, ze worden erbij betrokken om ideeën te geven, suggesties te doen en geconsulteerd voor aanvullende informatie. Collega's met een hogere positie worden benaderd om vragen aan te stellen om zo gebruik te maken van hun kennis of om als een soort coach te fungeren. Collega's met een lagere positie reageren op het gedane werk door via hun gedragsuitingen bepaalde input of ideeën te genereren, zij worden bij het leren betrokken om bepaalde inzichten te testen. Dit onderzoek liet zien dat politieagenten relatief hoog scoren op leren van collega's (peers) en experts en relatief laag op het leren van nieuwe en minder ervaren collega's en outsiders.

Een vervolgstudie (Doornbos et al., 2005) laat zien dat deze zes geïdentificeerde vormen van werkgerelateerd leren elk verschillende stimulerende en belemmerende factoren kennen. Daarbij blijkt dat aspecten van de werkplek zelf ook stimulerende en belemmerende factoren kunnen herbergen (zoals reeds besproken in deel 1). Zo kunnen ze het ene type leren stimuleren terwijl ze het andere belemmeren.

Drie factoren die in het algemeen werkgerelateerd leren belemmerden zijn, diensttijd, de sociale integratie van het management en ervaring en competentie. Het bleek dat hoe meer jaren politie-ervaring iemand heeft bij de Nederlandse politie (onafhankelijk of je daarbij van baan bent verandert), hoe minder men leert in het algemeen in het werk. Dit geldt met name voor het leren van je peers en experts. Tevens blijkt dat hoe minder het management is geïntegreerd (sociaal gezien) in de zin van een wederzijds begrip tussen de werkende en het management, hoe minder politieagenten in het algemeen leren van hun werk. Integratie van management heeft invloed op zowel het individuele, peer als leren experts. Ervaring en competentie belemmerde alleen het leren van experts. Doornbos et al. (submitted for publication) vond hier geen relatie met individueel en peer leren. Een sailant detail is dat vrouwen zich meer belemmerd voelen tijdens het individuele leren dan mannen.

Daarentegen neemt leren van collega's en experts toe wanneer het leren op het werk gewaardeerd wordt en wanneer de collega's beschikbaar zijn. De mogelijkheid tot input van buitenaf springt eruit als een stimulerende factor voor individueel leren en ook werkuren besteed in de buitendienst heeft een positieve invloed op het individuele leren. Het leren van experts wordt versterkt door het bieden van taak variatie en ondersteuning van het management.

In een volgend onderzoek stond sporadisch (of niet routinematig leren) en samen leren op de werkplek bij de politie centraal. Deze vormen van leren vallen samen met het verschuiven van de doelstelling bij de politie om intensiever en meer gezamenlijk met andere organisaties te werken. Binnen de politieorganisatie blijkt met name de mogelijkheid tot externe input een belemmerende factor te zijn voor het leren van mensen buiten de organisatie. Dit geldt in mindere mate ook voor uren in de buitendienst. Voor sporadisch leren in het algemeen blijkt dat de waardering voor werkplek leren een belemmerende factor is in de werkomgeving. Dit betekent dat politieagenten die hoger scoren op items die verwijzen naar individuele waardering van leren op het werk (zoals het uitwisselen van ideeën met collega's) lager scoren op het leren van buitenstaanders en nieuwkomers. Dienstjaren en autonomie tijdens het uitvoeren van je werk hebben een positieve invloed op het leren van nieuwe collega's. Terwijl alleen in deze situatie de sociale integratie van het management het leren van mensen buiten de organisatie stimuleert.

Waarschijnlijk zijn er andere waarden die politieagenten stimuleren om van nieuwkomers en buitenstaanders te leren. Daarbij valt het belemmerende effect van input van buitenaf op in deze context. De mogelijkheid tot externe input wordt verwoord als organisatieoverstijgend contact, zoals netwerken en het volgen van werkgerelateerde trainingen. Dus om sporadische leeractiviteiten te stimuleren blijkt het noodzakelijk te zijn om andere vormen van externe input te organiseren, anders dan de vormen die in de vragenlijst (LWPQ) zijn opgenomen. Achtergrond variabelen spelen een grote rol bij het samen leren, terwijl aspecten uit de werkomgeving en van de werknemer in de dagelijkse werkpraktijk als belemmerend kunnen worden gezien.

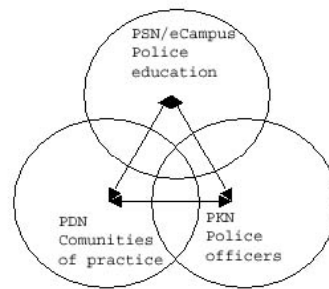
Voor het stimuleren van werkgerelateerd leren bij de politie moet men aansluiting zoeken bij de spontane en bewuste leeractiviteiten. Door spontane leerprocessen te 'erkennen' en ze te zien als een beginpunt wordt ook het bewuste leren uiteindelijk versterkt. Hierdoor krijgen de lerende binnen de organisatie meer de ruimte om zicht te ontplooien. HRD professionals kunnen deze ruimte vrijmaken door bijvoorbeeld de betekenis verlening tijdens spontane leerprocessen te begeleiden op zo'n manier dat de werknemer zich meer bewust gaat worden van en de momenten waarop met spontaan leert en wat de uitkomsten daarvan zijn. Via gesprekken met de lerenden kan op deze manier de brug geslagen worden tussen de spontane en geplande werkgerelateerde leeractiviteiten. HRD professionals kunnen het leren met outsiders coachen, contacten faciliteren met rolmodellen en collega's (peers, maar ook supervisors en managers). Daarbij kan HRD ook de kenmerken van de werkplek enigszins beïnvloeden door ervoor te zorgen dat er voldoende collega's beschikbaar zijn, (sociale) support van het management is, mogelijkheden zijn voor input van buitenaf, en een bepaalde mate van werkdruk aanwezig is. HRD professionals stimuleren het leren ook door de werknemers zichzelf meer bewust en verantwoordelijk te voelen voor hun eigen leren en de wijze waarop zij hun kennis managen, maar bij-

voorbeeld ook door hun jaren van politie-ervaring meer bewust in te zetten voor eigen leren en dat van anderen in hun directe omgeving.

In de tweede studie staat het collectieve leren in communities of practice centraal. Communities of practice bieden een goede context waarin het samen leren en het leren met interactie partners kan plaatsvinden. Bij de politie academie en dan met name bij het politie kennis net (PKN) was veel belangstelling naar de wijze waarop communities of practice binnen de politie leren en de mate waarin zij daarbij gebruik maken van informatie en communicatie technologie (ICT) ter ondersteuning van hun communicatie. Tijdens deze studie hebben we drie communities gevolgd en bestudeerd hoe zij georganiseerd waren en hoe zij aan hun collectieve leren vormgaven.

Zoals we in de vorige studies hebben besproken is het voor leren belangrijk dat politieagenten frequent contact hebben met anderen en dan met name met hun directe collega's. Echter in vele gevallen, met name in de specialisaties zoals bij de recherche, zitten die directe collega's niet per se op hetzelfde politiekantoor, maar zitten ze juist verspreid over het hele land. In dit geval moet men over vele en goede contacten beschikken om op de hoogte te blijven van de veranderingen die zich in het werk voordoen en om over de juiste kennis te beschikken. Hoewel netwerken functioneel zijn voor het meer individueel gerichte leren, zien we binnen deze specialisaties ook communities of practice ontstaan om zo doelbewust gezamenlijk bepaalde werkgerelateerde problemen op te lossen en actief nieuwe kennis te ontwikkelen. Deze communities ontstaan spontaan zodra het onderlinge contact intensiever wordt en het voordeel om samen te werken wederzijds herkend wordt. De politieacademie ziet deze communities als belangrijke kennisdragers en stimuleert de oprichting ervan. Echter in de meeste gevallen kunnen deze communities niet erg makkelijk bij elkaar komen (omdat ze deelnemers verspreid over het hele land hebben) en om hieraan tegemoet te komen probeert het PKN de onderlinge communicatie te faciliteren, door ze email en chat mogelijkheden te verschaffen en belangrijker nog door een online discussie platform voor ze aan te maken. In veel gevallen ondersteunt het PKN ook de moderator van zo'n discussie platform door hierover informatie en bijeenkomsten te organiseren. Het PKN onderhoudt nauwe contacten met de communities, via kennismakelaars, en stimuleert de communities om hun kennis te expliciteren en de nieuwe kennis te laten valideren, zodat het in de PKN structuur kan worden opgenomen en toegankelijk kan worden gemaakt voor de hele politie. In deze vorm van kennismanagement is veel ruimte voor bottom-up kennisontwikkeling en wordt het werkgerelateerde leren in communities beloond enerzijds door het creëren van de mogelijkheden, anderzijds door de communities het gevoel te geven erkent te worden in de organisatie en hun bijdrage als waardevol te zien. Deze communities onderhouden ook niet alleen specialistische kennis, nieuwe leden uit de politieorganisatie kunnen zich aansluiten en krijgen zo de mogelijkheid om te participeren in de activiteiten van de community en leren zo de know how van deze community. Tevens wordt in het nieuwe onderwijs ook gezocht naar de mogelijkheid om de relaties tussen het onderwijs en het PKN en de communities te vergroten om zo het formele leren deels te verplaatsen naar de werkomgeving.

Figuur 3.3 Relatie tussen E-Campus, PKN en communities of practice



De interactie (zie figuur 3.3) tussen de E-Campus (cursussen en competentieontwikkeling), PKN (aanbieden van politiekennis; expliciete en procedurele kennis) en het discussienet (uitwisselen van tacit, impliciete kennis en bediscussiëren/ontwikkelen van nieuwe kennis en procedures) biedt een krachtige basis voor leren in de organisatie. Deze vorm van kennismanagement is bewust gericht op het verbreden van de leermogelijkheden van zowel individuen, groepen en de organisatie in zijn geheel met als doel mee te groeien, te veranderen en te reageren op ontwikkelingen in binnen en het buiten het werkveld, op alle drie genoemde niveaus (Bolhuis & Simons, 1999).

Aan de hand van drie casestudies naar het functioneren van communities of practice binnen de politie, zullen we onderzoeken hoe de communities een sociale structuur hebben ontwikkeld waarin kennis gedeeld, gecreëerd en toegepast wordt rond problemen en ontwikkelingen die zich in het werk voordoen. Het eerste voorbeeld gaat over een community rond mensen-smokkel en prostitutie, in de tweede staat drugs centraal en de derde gaat over het ontwikkelen en standaardiseren van werkprocessen.

Case 1: Community over mensensmokkel en prostitutie

Rond 2000 werd prostitutie gelegaliseerd en dit betekende voor de politie een enorme verandering in het werk. Niet alleen de rechtspositie veranderde maar ook de werkprocessen en –praktijk veranderde ingrijpend. Ter voorbereiding op deze verandering een aantal rechercheurs voelde de behoefte om rond deze overgang samen te werken om zo efficiënter de problematiek te kunnen inschatten en zich beter te kunnen voorbereiden op de vele veranderingen in hun werk die hiermee gepaard zouden gaan. Ook zou men dan gezamenlijk best practices, ervaringen en tips kunnen uitwisselen, en gezamenlijk naar oplossingen zoeken voor nieuwe of terugkerende problemen. Wat begon als een spontaan groepje van vijf man groeide uit tot een community van 45 deelnemers, met ongeveer twee deelnemers uit elke politie regio. Ze hielden maandelijkse bijeenkomsten waarin men hun ervaringen bespraken, nieuwe ontwikkelingen en/of problemen identificeerden. Het succes van deze community werd met name bepaald door de ingrijpende verandering in het werk waar ze allemaal mee te maken hadden. De onderlinge betrokkenheid en het belang om van elkaar te leren was groot, immers zij zijn diegene binnen de politie die deze verandering het hoofd moeten bieden, door intensief samen te werken stond men er niet alleen voor. In deze community ontwikkelde men een goed werkend systeem van samen leren, door problemen centraal te identificeren en ze vervolgens in subgroep-

pen nader te bestuderen en op te lossen. Deze oplossingen werden dan in een volgende bijeenkomst plenair besproken en vervolgens in de praktijk uitgetest.

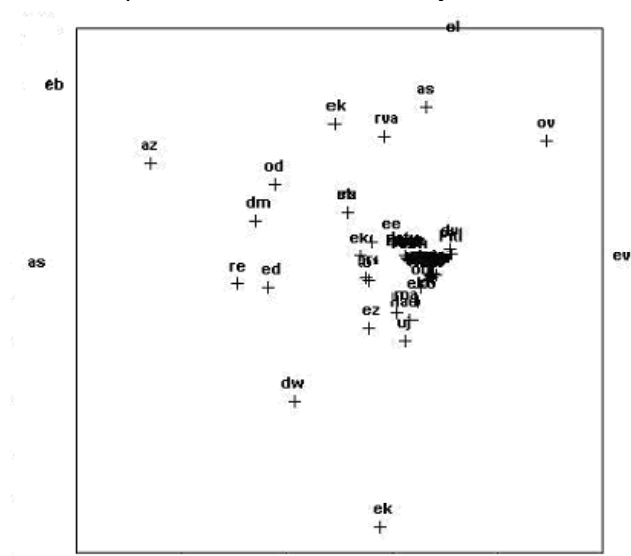
Vanwege de maandelijkse bijeenkomsten was het gebruik van hun discussieplatform was niet zo intensief. Het werd hoofdzakelijk gebruikt om agendastukken of bepaalde document rond te sturen aan de hele groep. Op het PKN presenteerde men de gevalideerde kennis en dit werd regelmatig aangevuld/aangepast zodra men nieuwe standaarden had ontwikkeld.

Case 2: Community rond drugs

Tijdens deze case-studie volgden we een community van rond de 46 rechercheurs die allen gespecialiseerd zijn in drugszaken en verwant onderzoek. Ook hier zagen we dat het de bedoeling was om iedere politie regio vertegenwoordigd te hebben in de community om zo een goed overzicht te krijgen over de lopen drugszaken, problematiek en de verspreiding van (nieuwe) drugs in het land. Deze community besloot, vanwege de moeilijkheid om regelmatig samen te komen, om online met elkaar te communiceren. Dit had tevens het voordeel dat men elkaar uiterst snel van antwoorden op vragen kon voorzien. Door een vraag op het forum te zetten (eventueel met foto's en al) kan men in een keer de hele groep bereiken wat efficiënter bleek dat slechts een paar van je naaste collega's op te bellen. Op deze manier was iedereen geïnformeerd en kwam er regelmatig antwoord uit 'onverwachte' hoek. Door middel van de uitwisseling van berichten binnen hun discussieplatform ontwikkelde men hun competentie en slagvaardigheid door gebruik te maken van de kennis in de groep om zo nieuwe actieplannen te ontwikkelen. De ontwikkelde kennis en know how in deze groep kan daardoor gezien worden als een sociaal product.

De manier waarop men onderling samenwerkt in een dergelijk platform biedt inzicht in de wijze waarop men kennis deelt en ontwikkelt in dergelijke groepen. Tijdens deze case-studie hebben we de berichten in de periode januari tot juni 2001 nader geanalyseerd (De Laat & Spruijt, 2001). In figuur 3.4 presenteren we een visualisatie van de interactie tussen de deelnemers tijdens deze periode.

Figuur 3.4 Interactiepatroon van de community



Uit deze figuur blijkt dat de interactie tussen de deelnemers redelijk gecentraliseerd is, wat betekent dat de groep als een groep opereert en niet uiteengevallen is in kleine subgroepjes die elkaar negeren. Deze visualisatie bevestigt daarmee de gevoelde noodzaak om gezamenlijk (op landelijk niveau) kennis en inzichten uit te wisselen om een overzicht te krijgen van de drugsproblematiek. De interactie is gecentreerd rond een aantal kern-deelnemers en de overige deelnemers zijn hierom gegroepeerd, wat op zich een normaal verschijnsel is. Niet iedereen is betrokken in een community met dezelfde intensiteit, sommige blijven bewust aan de rand omdat ze alleen op de hoogte willen blijven over dat geen wat besproken wordt, ook kunnen het nieuwe leden zijn die zich de werkwijze en het jargon van de community aan het eigen maken zijn.

Uit nadere bestudering van de inhoud van de berichten blijkt dat 72% van de communicatie is gerelateerd aan het uitwisselen en vergelijken van kennis, overeenkomstig met het doel van deze community (zie tabel 3).

Tabel 3.1 Sociale constructie van kennis (bron, Gunawardena et al., 1997)

Phase I: Sharing/comparing of information	Messages
Opinion	40
Corroboration	19
Clarification of statements	14
Definition/ description	55
Phase II Discover/ explore concepts	
Identifying/ stating	14
Clarification of disagreements	1
Restating/ supporting	20
Phase III negotiation/ co-construction	
Negotiation of terms	9
Identification of agreement/ overlap	2
Compromise	1
Integrating/ accommodating	2

Echter in sommige gevallen (20% van de berichten) resulteerde deze uitwisseling tot een discussie waarin de deelnemers elkaars standpunten verder verkende om zo een beter wederzijds begrip te ontwikkelen. In sommige gevallen kwam het daarbij tot verdieping van de gebruikte termen met als doel een compromis te zoeken in het probleem dat men bediscussieerde (8%).

Over het algemeen was de communicatie gericht op het uitwisselen van kennis en slechts in een enkel geval kwam het tot de constructie van nieuwe kennis. Online communiceren is een nieuw fenomeen en veel deelnemers proberen zich de mogelijkheden van de vorm van communicatie nog eigen te maken. De resultaten van deze casestudy kunnen daardoor best bemoedigend genoemd worden. Het is de bedoeling van de community om ook bij te dragen aan het PKN maar op het moment de focus lag vooral op het nader tot elkaar komen en de verkenning van het discussieplatform als een mogelijke tool om samen te werken.

Case 3: Community rond werkprocessen

In deze derde case gaat het om een relatief kleine studie waarin een nieuwe community werd opgericht door 8 man die betrokken zijn bij de optimalisering van werkprocessen binnen de politie. Vanuit het ABRIO (een kenniscentrum rond dit thema) werden een aantal mensen per brief

centrum rond dit thema) werden een aantal mensen per brief geïnformeerd over de oprichting van deze community, met het verzoek om hieraan deel te nemen. Zo ontstond een groepje van acht man die geïnteresseerd waren om rond de problematiek van het standaardiseren van werkprocessen samen te gaan werken. Tijdens een periode van twee maanden overlegde men in een online discussieplatform. Onder de deelnemers was onzekerheid rond de aanpak van het probleem en men besloot om maar te beginnen met een open discussie, zonder een gestructureerd actieplan. Op deze manier kon men eerst een overzicht schetsen van de problematiek.

Na afloop van deze twee maanden evalueerden we hun ervaring dmv een vragenlijst en een groepsinterview (De Laat, De Jong, & Ter Huurne, 2000). Rond de 60% van de deelnemers vond dat deze werkwijze gezamenlijk nieuwe kennis en inzichten rond werkprocessen had geleid, maar zij gaven tevens aan dat ze nog moeten groeien en wennen aan dit medium om een constructievere discussie te kunnen voeren. Er was nogal wat verwarring rond het gebruik van bepaalde termen en ze hadden behoefte aan een heldere doelstelling en structuur tijdens het overleg. 80% van de deelnemers gaf aan dat ze wel over voldoende inhoudelijke kennis beschikten om aan het overleg deel te kunnen nemen en over het algemeen beoordeelde men het niveau van de bericht als goed tot redelijk. Men begon enthousiast aan de discussie maar het werd gaandeweg stillen. Dit was vooral te wijden aan de geringe structuur en coördinatie tijdens het overleg. Men was het erover eens (60%) dat een succesvolle discussie een meer structuur en een doelgerichte aanpak moet hebben. Dit verheldert het overleg en bevordert het samenwerken rond een vooraf duidelijk uitgewerkte probleemstelling. In een ongestructureerd overleg, zo bleek, voelt niemand zich verantwoordelijk om de groep te coördineren en de inhoud te structureren. Een moderator die het overleg coördineert en de betrokkenheid organiseert lijkt van cruciaal belang voor een succesvol overleg.

Uit deze drie cases blijkt dat het proces van managen en delen van kennis, met als doel er gezamenlijk van te leren in de vorm van communities of practices een manier is om het werk gerelateerde leren te ondersteunen en herkenbaar te maken binnen de gehele organisatie. Het blijkt dat de deelnemers de behoefte hebben aan samenwerking, zolang ze er zelf ook baat bij hebben. Echter het delen van kennis in een ICT omgeving is nog erg nieuw en vereist de nodige gewenning.

Kennismangement en werkgerelateerd leren kan zoals blijkt goed samengaan en meer investering op het gebied van sociale communicatieve vaardigheden, kennis van groepsprocessen en dynamiek, en het oplossen van problemen in groepen zou de werkwijze in communities kunnen bevorderen. Daarbij moet de organisatie zich niet alleen richten op de processen die zich binnen groepen afspelen maar de communities ook helpen bij het dissemineren van hun kennis om zo de legitimatie van de community te bevorderen waardoor de community de kans krijgt om te groeien en nieuwe leden werkzaam rond hetzelfde onderwerp te interesseren.

3.3 Conclusies

In dit onderzoek staat de rol van informeel leren in de dagelijkse politiepraktijk centraal, waarbij de literatuurstudie was gericht op het bieden van een theoretisch kader voor het uit te voeren empirische onderzoek naar leren in de politiepraktijk. Dit theoretisch kader vormt een eerste stap in het begrip-

pen van informele leerprocesses in de politiepraktijk, maar dat betekent niet dat we de ogen sluiten voor onvoorziene en ondersteunende (of tegengestelde) elementen die uit het veldonderzoek naar voren komen. Door ook juist de confrontatie aan te gaan vanuit de praktijk, stimuleren we 'theory-practice conversations' (De Laat & Lally, 2003) die niet alleen een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan theorievorming rond informele leerprocessen in de werkpraktijk, maar ook belangrijke nieuwe richtlijnen kunnen opleveren voor de vormgeving en ondersteuning ervan.

In de eerste plaats bleek uit de literatuurstudie dat het belangrijk is om in te gaan op het beschrijven van leerprocessen, als we willen onderzoeken hoe mensen leren. Daarnaast hebben we gezien dat mensen niet in een (sociaal) isolement leren en moeten we dus naast aandacht voor individueel leren ook collectieve aspecten van te leren te onderkennen.

Op basis van de voorafgaande bevindingen hebben we de volgende definitie van leren opgesteld:

Leren is het ontstaan of tot stand brengen van leerprocessen, door middel van het (al dan niet gezamenlijk) selecteren, opnemen, verwerken, integreren, vastleggen en gebruiken van en het betekenis geven aan informatie, welke leiden tot relatief duurzame veranderingen in kennis, houding en vaardigheden en/of in het vermogen om te leren. Deze veranderingen resulteren - mits de condities daartoe aanwezig zijn - in veranderingen in arbeidsprocessen en -resultaten bij individuen, groepen en/of de (deel)organisatie.

Vervolgens hebben we beargumenteerd dat we ons moeten realiseren dat leren ook plaatsvindt buiten formele leersituaties om, met name waar het gaat om het leren in organisaties. Tijdens de bespreking van leren in organisaties zagen we dat, in de literatuur, leren en werken in toenemende mate wordt gezien als gekoppelde processen. Dit is een van de redenen voor de recent toegenomen aandacht voor het informele leren in werksituaties. Het verdient de voorkeur om hierbij niet alleen de aandacht te vestigen op belemmerende en stimulerende factoren die van invloed zijn op het werkend leren, maar ook om oog te hebben voor de intentie waarmee men leert van en in het werk en de ontwikkelingsgerichtheid van dit leren. Uit onderzoek naar lerend werken bij de politie is gebleken dat er twee hoofdcategorieën zijn die het leren beïnvloeden. Aan de ene kant zijn dat factoren vanuit de werkomgeving en aan de andere kant betreffen het persoonlijke factoren van de werkende zelf.

Echter uit deze studie bleek dat politiemedewerkers zich vaak niet zo bewust zijn van wat en hoe ze iets geleerd hebben. Uit gesprekken met politiemensen rondom dit thema bleek dat leren van je werk een soms lastig bespreekbaar thema is. Leren is een lastig begrip en men is veelal niet gewend om over hun werkervaringen te praten vanuit een leerperspectief. Om leeractiviteiten herkenbaar te maken en te kunnen benoemen is het beter om het begrip leren te mijden en te werken met metaforen die leren als activiteit omschrijven. Dit verhoogt de herkenbaarheid en maakt het gesprek meer concreet.

Een van de hoofddoelen van dit onderzoek is het formuleren van effectieve

handelingsstrategieën van de politiemensen die het leren in de politiepraktijk faciliteren. Concluderend kunnen we samenvatten dat uit de literatuurstudie bleek dat over het algemeen drie vormen van informeel leren bij de politie kunnen worden onderscheiden, namelijk actie-leren, begeleid leren en ervaringsleren. Waarbij bleek dat de politieagenten voornamelijk ervaringsgericht leren. Daarnaast zagen we dat er echter vaak sprake is van een mix van deze vormen van leren. In de context van werkgerelateerd leren blijkt dat de rollen van begeleider en lerende in elkaar overgaan en dat werkers zowel lijken te profiteren van impliciete leerprocessen die min of meer een bij-effect zijn van het werk als vooraf geplande leeractiviteiten. Uit deze studie bleek ook dat men niet alleen maar individueel leert. De volgende vormen van leren in sociale interacties werden gevonden:

- individueel leren;
- leren van je collega's;
- leren van mensen buiten de organisatie;
- leren van nieuwe/onervaren collega's;
- leren van ervaren collega's en ten slotte;
- gezamenlijk leren.

Drie factoren die in het algemeen werkgerelateerd leren belemmerden zijn: diensttijd, de sociale integratie van het management en ervaring en competentie.

Naast een meer individueel perspectief is in deze literatuurstudie ook gekeken naar collectieve leerprocessen in communities of practice in de politieorganisatie. De nadruk lag hier op het verkennen hoe politiemensen met elkaar rond werkgerelateerde problemen kennis uitwisselen en leren en hierbij gebruik maken van ICT tools, zoals online discussieforums. Het blijkt dat de deelnemers de behoefte hebben aan samenwerking, zolang ze er zelf ook baat bij hebben. Echter het delen van kennis in een ICT omgeving is nog erg nieuw en vereist de nodige gewenning.

Een beschrijving van de wijze waarop medewerkers lerend werken, zowel collectief als meer individueel, levert een belangrijke bijdrage aan theorievorming rond informeel leren maar net zo belangrijk levert rijke inzichten op waar men moet op letten bij de organisatie van het werk, leren en het stimuleren van ontwikkelingskansen voor zowel de medewerker als de organisatie. Uit de beschreven onderzoeken is gebleken dat met name stevig ingezet moet worden op het ontwikkelen van sociale communicatieve vaardigheden en kennis van groepsprocessen. Naast het beter bewust worden van de leeractiviteiten die plaatsvinden is het wenselijk om aandacht te schenken aan het leren leren, zowel individueel als collectief.

Voor het stimuleren van werkgerelateerd leren bij de politie moet men aansluiting zoeken bij de spontane en bewuste leeractiviteiten. Door spontane leerprocessen te 'erkennen' en ze te zien als een beginpunt wordt ook het bewuste leren uiteindelijk versterkt. Via gesprekken met de lerenden kan op deze manier de brug geslagen worden tussen de spontane en geplande werkgerelateerde leeractiviteiten. Professionals op het gebied van 'human resource development' (HRD) kunnen het leren met outsiders coachen, contacten faciliteren met rolmodellen en collega's (peers, maar ook supervisors en managers). Daarbij kan HRD ook de kenmerken van de werkplek enigszins beïnvloeden door ervoor te zorgen dat er voldoende collega's beschikbaar zijn, (sociale) support van het management is, mogelijkheden zijn voor input van buitenaf, en een bepaalde mate van werkdruk aanwezig is. HRD

professionals stimuleren het leren ook door de werknemers zichzelf meer bewust en verantwoordelijk te voelen voor hun eigen leren en de wijze waarop zij hun kennis managen, maar bijvoorbeeld ook door hun jaren van politie-ervaring meer bewust in te zetten voor eigen leren en dat van anderen in hun directe omgeving.

4 Analyse- en beoordelingskader

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste en meest relevante resultaten van het literatuuronderzoek weergegeven in een analysekader dat de schakel vormt tussen literatuuronderzoek en veldonderzoek. Dat betekent dat:

- 1 Op basis hiervan de instrumenten voor het veldonderzoek zijn ontwikkeld.
- 2 Aan de hand hiervan de resultaten van het veldonderzoek zijn geanalyseerd en beoordeeld.

A Vormen van (informeel) leren

- Leren is het ontstaan of tot stand brengen van leerprocessen, door middel van het (al dan niet gezamenlijk) selecteren, opnemen, verwerken, integreren, vastleggen en gebruiken van en het betekenis geven aan informatie, welke leiden tot relatief duurzame veranderingen in kennis, houding en vaardigheden en/of in het vermogen om te leren. Deze veranderingen resulteren - mits de condities daartoe aanwezig zijn - in veranderingen in arbeidsprocessen en -resultaten bij individuen, groepen en/of de (deel)organisatie.
- Er zijn vier vormen van leren:
 - 1 Individueel leren als individueel proces met individuele uitkomsten.
 - 2 Individueel leren als individueel proces met collectieve uitkomsten.
 - 3 Leren in sociale interactie als collectief proces met individuele uitkomsten.
 - 4 Collectief leren als collectief proces met collectieve uitkomsten.
- Bij collectief leren (4) zijn er vier opeenvolgende condities:
 - Er is een gemeenschappelijk leerproces.
 - Leidend tot gemeenschappelijke leeruitkomsten.
 - Die worden gedeeld op groeps- of organisatieniveau.
 - En die worden vertaald in concrete gedeelde actieplannen.
- Bij collectief leren (3 en 4) gaat het vaak om:
 - Leren in netwerken (losse, informele contacten).
 - Leren in teams (taakgeoriënteerd; tijdelijke teams met een werkopdracht, waar leren vaak impliciet blijft; teamleren in teams met een leeropdracht; aktieleren).
 - Leren in communities of practice (gemeenschappelijke belangstelling, 'los' van dagelijks werk & taken).
- Er zijn twee vormen van leerresultaten:
 - Verworven mogelijkheden: competentie, kennis, vaardigheden en houding.
 - Gedrag: het gebruik maken van de verworven mogelijkheden.
- Een werkplek heeft invloed op het gebruik van leermogelijkheden en kan dat gebruik stimuleren en belonen ofwel afremmen en onaantrekkelijk maken.

- Leren kan bewust en actief gestuurd en gepland worden, maar ook spontaan, ongeorganiseerd en ongepland verlopen.
- Het lerend vermogen van een organisatie wordt bepaald door de mate waarin organisaties strategisch en betekenisvol bezig zijn met hun kennis, en met de ontwikkeling van de professionals. Leren wordt dan gezien als een centrale en geïntegreerde activiteit. Leren in organisaties, op de werkplek, hangt dan ook samen met lerende organisaties en met 'reflective practitioners'.

B Processen en stijlen van informeel leren

- Het informele leren doorloopt een aantal fases, samen te vatten in de leercyclus van Kolb (1984). In een praktisch georiënteerd handboek over 'Blauw vakmanschap' heeft men deze leercyclus ter hand genomen om het werkplek leren en nadenken over professionaliteit te stimuleren. In deze cyclus onderkent men vier fasen: waarnemen, (actie centraal); waarderen, (actie legitimeren) willen (reflectie op de, effectiviteit van de actie, en tenslotte, werken (uitproberen van alternatieve handelingsstrategieën).

C Factoren die informeel leren op de werkplek belemmeren en stimuleren

- In het onderzoek (van Doornbos ea) worden tien factoren gerelateerd aan:
 - De intentionaliteit (mate van expliciet of impliciet leren; door van intentionaliteit te spreken wordt ook het 'verborgen' leren meegenomen). Ontwikkelingsgerelateerdheid (sociale dimensie van het leren: leert alleen de lerende of ook de interactiepartner?).
- Doornbos (2006) constateert in haar onderzoek naar werkgerelateerd leren op de werkplek bij de politie dat er twee hoofdcategorieën zijn die het leren beïnvloeden.
 - De werkomgeving.
 - De werkende zelf.
 Daarbij dient te worden benadrukt dat het gaat om de perceptie die politiemensen hebben van de factoren binnen die hoofdcategorieën (bijvoorbeeld werkdruk).
- Vanuit de werkomgeving zijn van invloed op de intentionaliteit van het leren:
 - De mate van autonomie die het werk verleent.
 - Werkdruk.
 - De mate van ondersteuning.
- Vanuit de werkende zelf zijn van invloed op de intentionaliteit van het leren:
 - Individuele achtergrondfactoren.
 - De mate waarin men zich competent voelt.

- Vanuit de werkomgeving zijn van invloed op de ontwikkelingsgerelateerdheid van het leren:
 - De mate van autonomie.
 - Werkdruk.
 - Taak variatie.
 - De aanwezigheid van diverse interactie partners.
- Vanuit de werkende zelf zijn van invloed op de ontwikkelingsgerelateerdheid van het leren:
 - De waarde die men hecht aan werk gerelateerd leren.
 - De mate van sociale integratie van de betrokken persoon.
- Factoren die werkgerelateerd leren op de politiewerkplek belemmeren:
 - Diensttijd: hoe langer die is hoe minder men leert.
 - Sociale integratie van het management (wederzijds begrip).
 - Bij het leren van experts: ervaring of competentie.
- Factoren die dat bevorderen:
 - Waardering voor leren op het werk bevordert leren van collega's en experts.
 - Beschikbaarheid collega's [is een voorwaarde].
 - Input van buitenaf bevordert individueel leren.

D Leren in de politiepraktijk

- Politiefunctionarissen leren vooral ervaringsgericht en als 'neveneffect' van de activiteiten die men onderneemt, zonder vooraf gestelde doelen. Daarnaast komen leervormen als ervaringsleren, actieleren en begeleid leren vaak in combinatie voor. Doordat doelen en strategieën van leren zelden worden omschreven is er ook weinig controle over het leren. In bijna de helft van door Doornbos (2006) geanalyseerde interviews kwam een mix van deze vormen van leren naar voren.
- Werkers in de politiepraktijk omschrijven zelden hun leerdoelen en strategieën en hebben dus ook weinig expliciete controle over hun leren.
- De werkomgeving van de politie is niet ingericht als leeromgeving.
- Werkgerelateerd leren komt bij de politie in Nederland als volgt voor:
 - Leren in interactie met collega's in een gelijkwaardige positie / peers 40%.
 - Leren van buitenstaanders 25%.
 - Leren van collega's in een hogere positie 20%.
 - Leren van collega's in een lagere positie 15%.
- De verwachtingen over de rollen van die groepen/types collega's verschillen
 - Peers: feedback, samen reflecteren, rolmodel.
 - Outsiders: suggesties en consultatie.
 - Hogere positie: bevragen op kennis, coach.
 - Lagere positie: inzichten testen.

- Werknemers dienen zich meer bewust te zijn van de momenten waarop men spontaan leert, zich meer verantwoordelijk voelen voor het eigen leren en de wijze waarop zij hun kennis managen.

E Leermetaforen

- Om vormen van leren te bespreken worden ook metaforen ingezet, niet zozeer door onderzoekers (die meer van leerstijlen spreken) maar door professionals die een 'language of learning' ontwikkelen. Het gaat dan om leren door:
 - kunst afkijken
 - participatie
 - verwerving
 - oefening
 - ontdekken

Indeling hoofdstukken veldonderzoek

Op basis van dit analyse- en beoordelingskader hanteren wij in de hoofdstukken van deel 3 de volgende indeling in paragrafen:

- Algemene introductie
- Hoe en wat leren A, B, D
- Leermomenten D
- Factoren C
- Conclusies E

Deel III Veldonderzoek

5 Interviews

In dit hoofdstuk worden de bevindingen beschreven uit het eerste deel van het veldonderzoek, de interviews. In paragraaf 5.1 wordt een verantwoording gegeven van de interviews die zijn gehouden. De drie wijkteams waar dat is gebeurd worden in paragraaf 5.2 beschreven.

De resultaten van de interviews worden gepresenteerd aan de hand van drie vragen:

- 'hoe en wat wordt er geleerd?' (paragraaf 5.3);
- 'op welke momenten wordt er geleerd?' (paragraaf 5.4);
- 'welke factoren stimuleren of belemmeren het leren?' (paragraaf 5.5).

De conclusies naar aanleiding van de interviews over informeel leren staan in paragraaf 5.6. Die conclusies worden getrokken op basis van het analysekader. Aan het einde van paragraaf 5.6 wordt nagegaan of het analysekader naar aanleiding van de interviews aanvulling behoeft met punten die in de observaties moeten worden meegenomen.

5.1 Verantwoording

In de interviewfase zijn zowel individuele gesprekken gevoerd als groeps gesprekken. In overleg met de contactpersoon bij ieder regiokorps is gezocht naar een zekere spreiding in leeftijd, werkervaring, functie en geslacht. Bij elk team is met 5 mensen individueel gesproken en met 4-6 mensen een groeps gesprek gehouden. In totaal is in Oosterwolde gesproken met 11 van de 22 teamleden, in Amsterdam met 9 van de circa 90 teamleden en in Tilburg met 10 van de 60. Schema 5.1 geeft een overzicht.

Schema 5.1 Overzicht gesprekspartners

	Amsterdam	Oosterwolde	Tilburg
individuele gesprekken	2 hoofdagenten 1 brigadier 1 inspecteur (toegevoegd aan WTM) 1 generalist in opleiding	2 agenten 2 hoofdagenten 1 brigadier	1 agent 2 hoofdagenten 2 brigadiers (1 toegevoegd aan WTM)
groeps gesprek	3 hoofdagenten 1 buurtregisseur [hoofdagent]	1 plaatsvervangend teamchef 1 chef recherche 1 brigadier 1 student 2 bpo-ers (Brede Publieks Opvang)	1 aspirant agent 1 agent 2 hoofdagenten 1 brigadier
man/vrouw	5 vrouwen 4 mannen	3 vrouwen 8 mannen	3 vrouwen 7 mannen

Voor de interviews is een vragenlijst ontwikkeld op basis van het literatuuronderzoek en het analysekader. Voor de individuele interviews en het groepsinterview zijn aparte vragenlijsten gemaakt, die elkaar voor een belangrijk deel overlappen. Deze vragenlijsten zijn zo gehanteerd, dat er sprake was van halfgestructureerde interviews. De vragenlijst voor de individuele interviews is als bijlage opgenomen.

Juist omdat het om een relatief beperkt aantal interviews gaat binnen een onderzoek met een verkennend karakter en omdat geen representativiteit is nagestreefd, is afgezien van systematische vergelijking van de drie onderzochte wijkteams.

5.2 De drie wijkteams

In deze paragraaf worden de drie wijkteams waar het veldonderzoek heeft plaatsgevonden geïntroduceerd.

Team Oosterwolde: personeelssamenstelling en cultuur

Het team Oosterwolde bestaat uit circa 22 politiemedewerkers (waarvan 6 brigadiers), en biedt plaats aan enkele studenten (momenteel 4, waarvan 2 medewerkers na jarenlange praktijkervaring als politiesurveillant nu in opleiding zitten). Daarnaast zijn er nog 3 a 4 zogenaamde BPO-ers (Brede Publieksopvang), die de balie bemensen, aldaar klanten te woord staan en eenvoudige registratiewerkzaamheden uitvoeren. Het team is geografisch opgedeeld in 3 wijkteams. Elke politiemedewerker behoort tot een vast wijkteam. Sinds kort wordt de noodhulp 's nachts overigens regionaal georganiseerd en zullen enkele medewerkers binnenkort ook ingedeeld worden in het zogenoemde flexteam.

Team Oosterwolde is klein van omvang en veel politiemedewerkers werken al erg lang in dit team. De meeste collega's kennen elkaar dus goed en zijn ook zeer vertrouwd met de omgeving, de bewoners en specifieke problematiek van Oosterwolde en omgeving. De sfeer in het team is in het algemeen goed, al bleek gedurende het onderzoek dat er soms ook mensen buiten het team vallen. Sommige jongere collega's en studenten vinden het soms saai in het team, omdat er minder directe actie zou zijn dan in grotere teams in meer stedelijke gebieden. De meerderheid van de medewerkers lijkt het echter prima naar hun zin te hebben in het team en de cultuur kenmerkt zich door veel humor en contact: de deuren van de diverse werkkamers staan eigenlijk altijd open, wat onderling contact heel laagdrempelig en natuurlijk maakt.

Team de Pijp: personeelssamenstelling en cultuur

Het wijkteam de Pijp bestaat uit circa 90 medewerkers. Daarnaast is ook een aantal studenten op het bureau werkzaam. Voor de basispolitiezorg surveilleert er meestal een auto, soms wordt ook een tweede auto of een busje ingezet. Omdat een aangrenzend wijkteam onderbezet is (en mogelijk wordt opgeheven) vinden soms overdag en vaak 's avonds ook in dat gebied surveillances plaats.

Het wijkteam de Pijp is gehuisvest in een voormalig schoolgebouw. Op de begane grond bevinden zich de publieksbalie en enkele openbare kamers voor het opnemen van aangiften en gesprekken met slachtofferhulp. Ook is er de ruimte waar de chef van dienst met een collega de meldingen binnenkrijgt en mobilfoonverkeer onderhoudt, een keukentje, een ruimte om processen verbaal in te voeren in de computer en een zaal voor briefings. Daar zijn ook de cellen voor arrestanten. Op de eerste etage zit onder meer de afdelunit, het rechteam en het management van het wijkteam. Op de tweede etage zijn vergaderruimtes en is de kantine.

Tijdens onze observaties hebben we gezien dat de sfeer in het wijkteam collegiaal en open is, professioneel serieus en met ruimte voor grappen.

Team Tilburg Noord: personeelssamenstelling en cultuur

Het team Tilburg Noord (TN) bestaat uit 60 medewerkers, inclusies balie-medewerkers, waarvan een deel is 'uitgeleend' aan de districtelijke noodhulp. Daarnaast biedt het wijkteam ook nog plaats aan, momenteel 10, studenten. Toevallig zijn dit nu allemaal relatief jonge vrouwen.

De noodhulp (directe hulpverlening of DHV) wordt al een aantal jaar districtelijk georganiseerd. Het team TN handelt nog wel de eigen niet-spoedeisende meldingen af (prioriteit 3 en 4). Het grote verschil tussen DHV en wijkteam TN is dat er bij DHV in een vaste ploeg gewerkt wordt. Dat levert een heel sterk teamgevoel op. Op het wijkteam is het werk meer solistisch. Bij DHV werken voornamelijk jongere gemotiveerde collega's (is ook eigen keus). Medewerkers kunnen dan een paar jaar vast bij de DHV werken.

De sfeer en onderlinge relaties zijn goed en met veel gevoel voor humor.

5.3 Hoe en wat leren

Uit de interviews blijkt, dat over de manieren van informeel leren veel te vertellen is, terwijl men over de leerinhoud meestal kort is.

Manieren van leren

In termen van de metaforen voor leren uit het literatuuronderzoek is het leren door de kunst afkijken dominant. Dat blijkt ook uit de interviews.

Leren doen geïnterviewden eerst en vooral door dingen te doen, door af te kijken bij collega's. Daarbij probeert men op te merken wat voor effect het eigen gedrag heeft: werkt iets wel of niet? Daarbij kun je volgens respondenten kiezen voor initiatief nemen, eigen ambities en interesses volgen en fouten maken. Daar hoort bij vragen stellen en goede voorbeelden verzamelen (bijvoorbeeld voorbeelddossiers bij het afhandelen van schriftelijk werk). Men kijkt hoe collega's het doen en kiest dan op gevoel manieren die bij de eigen persoon passen. Meestal kiezen respondenten voor dingen die eigen zijn: een kunstje opvoeren, daar prikken collega's en publiek zo doorheen.

Feedback

Bij het leren is feedback krijgen van collega's (gevraagd en ongevraagd) en feedback geven essentieel, zo weten we uit de literatuur. Volgens de geïnterviewden is het geven van feedback zowel tussen uitvoerende collega's onderling als van leidinggevenden echter geen dagelijkse kost.

Knelpunt hierbij is dat niet iedereen is in staat op een goede manier kritiek te geven: kritiek wordt nog wel eens verwijtend of aanvallend gebracht en dan is het leereffect minder. Een ander knelpunt is dat niet iedereen negatieve kritiek *durft* te geven en er verschillen zijn in de mate van mondigheid en assertiviteit.

Respondenten geven ook een drempel voor feedback aan: het instandhouden van een goede relatie met de collega is van groot belang voor de eigen veiligheid: je moet immers de volgende dag wel weer met elkaar de straat op.

Een ander probleem dat respondenten aangeven is dat feedback of opmerkingen over het functioneren van een ander niet altijd gewaardeerd worden als die ander zelf niet ervaart dat het eigen gedrag voor verbetering vatbaar is. Cruciaal voor het leren van elkaar is dat men op een constructieve manier feedback leert geven en ontvangen.

Volgens respondenten wordt ook actief feedback gevraagd van burgers. Leren van burgers gebeurt in de praktijk dagelijks. Men reageert op het gedrag van de burger en probeert het eigen gedrag dat ook aan te spiegelen.. Voor deze vorm van leren daarvan moet men wel open staan.

Want: "je hebt ook collega's met een bord voor hun kop, die niet letten op hoe ze overkomen. Die zouden daarop aangesproken moeten worden."

Rol van individuele collega's

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat leren in interactie met je 'peers' oftewel collega's de meest voorkomende werkgerelateerde leervorm is bij de politie (40%). Het gaat daarbij om feedback, reflecteren en role modeling.

Ook uit de interviews blijkt dat collega's de belangrijkste rol bij het leren spelen. Daarbij is vooral de directe collega van belang: degene die een vergelijkbare functie uitoefent. Men leert vooral van directe collega's die over een bepaald vakmanschap beschikken. Wie dit zijn kan per onderwerp verschillen. Dit kan dagelijks in spontane gesprekken gebeuren of door deskundige collega's gericht met specifieke vragen te benaderen. De deskundigheid van de ander zorgt er ook voor dat men zekerder wordt in het eigen optreden.

Bij de keuze van de collega speelt vooral pragmatiek. De collega die beschikbaar is, die toevallig voorbijloopt of die tegenover je zit achter een computer speelt een belangrijke rol bij het leren. Met die collega worden veelal zaken besproken waar men op dat moment mee bezig is.

Men leert van de ene collega meer dan van een andere. Exemplarisch daarvoor is de volgende uitspraak:

"Ik leerde van een collega die heel geïnteresseerd is en waarmee ik goed kon praten. Hij liet me veel zelf de dingen bedenken en hield goed in de gaten wat ik deed, op een manier die vertrouwen gaf. We spraken van te voren en achteraf dingen door. Ik heb ook wel eens een collega gehad die dat niet goed deed."

Naast vakmanschap en beschikbaarheid speelt volgens geïnterviewden de mate van vertrouwdheid met de collega een belangrijke rol: het moet klikken. Collega's die men goed kent vraagt men eerder om feedback en daar krijgt men zelf ook eerder spontaan feedback van. Hoeveel men leert van iemand hangt zodoende samen met de mate waarin men zelf openstaat voor die collega. Sommige geïnterviewden geven aan minder open te staan voor (onbekendere) collega's uit andere teams, districten of regio's. Maar wanneer die collega's een specifieke deskundigheid bezitten, dan is dat anders (bijvoorbeeld mensen van de FIOD of districtsrecherche).

Leidinggevenden spelen een indirecte rol bij het leren blijkt uit de interviews. Bij het zoeken naar oplossingen voor problemen waar men in het dagelijks werk tegenaan loopt, worden leidinggevenden minder betrokken.

"Daar zijn zij als het ware niet voor."

Wel ervaren sommige geïnterviewden een faciliterende rol of een welge-meende interesse als stimulerend. Het kan soms ook lastig zijn, want, zoals een respondent aangaf:

“je bent afhankelijk van de visie die je leidinggevende op je heeft en dan mag je hopen dat die hetzelfde is als wat jij zelf voor wensen hebt.”

Gezamenlijke leerprocessen

In de literatuur wordt bij collectief leren onderscheid gemaakt tussen leren in netwerken (losse contacten) en taakgerelateerde (gelegenheids)teams. Voor zover deze vormen voorkomen, verlopen ze goed volgens de geïnterviewden. Wat minder goed gaat, is samen leren over organisatorische niveaus heen. Die mogelijkheden worden ook niet als bijzonder belangrijk ervaren, omdat leidinggevenden een andere rol hebben dan collega's in de basispoli-tiezorg (zie de opmerkingen hierboven).

In het hoofdstuk over het literatuuronderzoek is een schema opgenomen over verschillende processen van samen leren. Uit de interviews blijkt dat er vooral sprake is van individueel leren in teamverband. Gezamenlijke leer-processen met gemeenschappelijke uitkomsten worden door de respondenten nauwelijks als gestructureerde activiteit genoemd. Wat zij wel noemen zijn vooral meer terloopse gebeurtenissen.

Bij het samen leren is ook gevraagd naar het overnemen van foute strate-gieën. Geïnterviewden geven aan dat tijdens het samenwerken kunstjes worden afgekeken. Men neemt handigheidjes over of de eigen aanpak kan bevestigd worden doordat men ziet dat diverse andere collega's het ook zo doen. Het daarbij (vaak gewoon ongefilterd) overnemen van elkaars fouten of negatieve houding (bijvoorbeeld een negatieve houding ten opzichte van de leiding) vormt volgens enkele respondenten wel een gevaar.

Eigen rol in het leren van anderen

De geïnterviewden voelen zich tot op zekere hoogte verantwoordelijk voor de ontwikkeling van collega's. Ze voelen zich vooral verantwoordelijk als het gaat om zaken waarin ze zelf als 'vakman' beschouwd worden (bijvoorbeeld motorrijden, recherche). Alhoewel ze zelf aangeven vooral van collega's te leren, realiseren ze zich maar beperkt dat ze zelf ook een collega zijn waar-van geleerd kan worden. Men is zich lang niet altijd bewust hoe men een rol speelt in het leren van de ander.

Leren door de jaren heen

Uit het literatuuronderzoek bleek dat de lengte van de diensttijd belemme-rend werkt op het leren. Uit de interviews bleek vooral dat respondenten aangeven dat er sprake is van veranderend leren.

In het begin van de loopbaan is alles nieuw en doet men veel technische kennis en mensenkennis op. De meeste geïnterviewden zijn van mening dat zij blijven leren, elke dag. Het gaat daarbij lang niet altijd om grote zaken zoals een nieuwe aanpak op een bepaald gebied; veel vaker zijn het nieuwe feitjes.

In de loop der jaren worden activiteiten meer routine en leert men vooral een eigen stijl te ontwikkelen (soms wordt men rustiger, soms juist duidelijker en actiegerichter in het nemen van beslissingen en in de verslaglegging). Ook groeit men doordat men later in de carrière sneller beslissingen durft te nemen; meer durft te vertrouwen op de eigen mening en kennis. Later in de

carrière is men zich ook bewuster van de eigen rol en effecten op andere mensen. Beslissingen worden soms meer weloverwogen genomen doordat men meer bagage en ervaring heeft en op basis daarvan betere inschattingen kan maken over welke acties je kunt ondernemen en hoe (bepaalde) mensen het beste benaderd kunnen worden.

Zo propageerden met name de oudere respondenten in één van de teams een specifieke aanpak in het benaderen van burgers: niet te snel ingrijpen, maar investeren in relaties, praten en in het verlengde daarvan het afhandelen van schriftelijk werk.

Wat leren

Uit het literatuuronderzoek kwamen twee vormen van leerresultaten: enerzijds verworven mogelijkheden (competentie, kennis, vaardigheden en houding) en anderzijds gedrag (gebruik maken van die verworven mogelijkheden).

Bij de vraag wát men leert kwamen tijdens de interviews vooral vakinhoudelijke zaken aan bod die te maken hebben met de technische of de sociale aspecten van het politievak. Wat men leert wordt sterk bepaald door wat men wil leren, waar de interesse ligt. Een voorbeeld: "*wetgeving over aanhangwagens dat gaat erin en eruit.*" Een andere geïnterviewde sprak ook over een filter bij het leren: alles wat voor hem interessant was bleef over, de rest vergat hij weer. Tot de sociale aspecten behoort vooral ook het leren over hoe de collega's in elkaar steken. Op die manier weet men bij wie men moet zijn met bepaalde vragen. Ook leert men snel hoe collega's reageren in bepaalde situaties en wat de stijl van werken is van de ander. Of men graag of minder graag met een collega 'op de auto' rijdt, hangt daar vaak mee samen. Leeruitkomsten die betrekking hebben op gedrag en functioneren binnen de politieorganisatie zijn minder prominent.

Uit de interviews komt naar voren dat men het bijhouden en opfrissen van kennis belangrijk vindt. Met betrekking tot het bijhouden van juridische regelgeving en veranderende bevoegdheden blijkt echter niet iedereen even goed op de hoogte te blijven. Aanvullende acties zijn dan nodig, bijvoorbeeld tijdens de Integrale Beroepsvaardigheden Training (IBT, een verplichte training voor alle executieven), de briefing, via de mail en/of in teamvergaderingen.

De geïnterviewden benadrukken het belang van de eigen betrokkenheid bij de inhoud van het leren: het is belangrijk om zelf direct te kunnen zien of iets werkt, om direct feedback te krijgen en het nut van een bepaalde werkwijze te ervaren. Verhalen van anderen over thema's waar je zelf niet mee bezig bent zijn daardoor minder sterke leermomenten.

Van belang voor informeel leren is tenslotte ook wat door meerdere geïnterviewden wordt genoemd het KIS/WIS: kantine of wandelgangen informatie systeem. Dat systeem levert de laatste nieuwtjes op die van pas komen bij het functioneren binnen het team.

5.4 Leermomenten

Bij het ontwikkelen van de vragenlijst voor de interviews (in aansluiting op het literatuuronderzoek) hebben wij de volgende leermomenten onderscheiden:

- Intervisie en supervisie.
- 'Spontane' gesprekken met collega's van min of meer gelijke rang.
- 'Spontane' gesprekken met een leidinggevende.
- Briefing en debriefing.
- Functionerings- of voortgangsgesprekken.
- Gesprekken tussen mentor en mentee.
- Gesprekken met een coach.

Er is in de interviews specifiek aandacht besteed aan deze leermomenten. Intervisie en supervisie wordt door de geïnterviewden weinig genoemd en zij blijken er bij doorvragen ook weinig ervaring mee te hebben.

Spontane gesprekken met collega's zijn volgens geïnterviewden de belangrijkste leermomenten. Deze vinden plaats tijdens het werk buiten op straat, maar ook binnen in de kantine of op de gezamenlijke werkkamers. De kwantiteit en kwaliteit verschilt, afhankelijk van de houding, behoefte en het lerend vermogen van de betrokkenen.

Spontane gesprekken ontstaan bij de gratie van een 'lerende' partij die actief het leermoment opzoekt. Men maakt bijvoorbeeld een proces-verbaal achter de computer, maar weet niet welke delictselementen opgenomen moeten worden. Of men loopt op straat en bespreekt met de collega een incident dat zich net voordeed.

Naast de spontane leermomenten zijn er de meer gestructureerde leermomenten als (de)briefing, functionerings- en beoordelingsgesprekken, gesprekken met een coach en dergelijke. In twee van de wijkteams ziet men vooral de briefing en debriefing als een belangrijk leermoment waarbij de nadruk ligt op de eerste. Beide zijn meestal tamelijk feitelijk gericht: wie doet wat deze dienst of wie heeft wat gedaan. Daarbij kan de vraag geponeerd worden of hierbij echt sprake is van (bewust) leren. Een enkeling opperde in antwoord daarop dat er in elke debriefing meer ruimte moet zijn voor emotie en minder voor zakelijkheden.

Een debriefing wordt in één van de drie wijkteams gehouden na afloop van elke dienst. In de andere twee debrieft men met name na afloop van een ernstig incident. De meeste geïnterviewden geven aan juist na incidenten behoefte te hebben aan een debriefing. Er dient sprake te zijn van een echte aanleiding, want dan is een goed gesprek meer dan welkom. Sterker nog, dan heeft men er echt behoefte aan.

Die mening hebben ook de geïnterviewden die over de inhoud en frequentie van debriefings op andere momenten een stuk negatiever waren. Om verschillende redenen zijn zij van mening dat het los van incidenten niet goed werkt. Een praktische reden is dat iedereen een ander dienstverband heeft (variërend tussen 8, 8,5 en 9 uur). Daarnaast geeft men aan dat de koek op is aan het eind van de dienst en men naar huis wil. Ook vragen sommige chefs van dienst of er 'zeker niks is voor de debriefing' op een toon dat men niet snel meer iets durft in te brengen.

Ook de functioneringsgesprekken worden door geïnterviewden gezien als leermomenten. Het gesprek met de directe chef ervaren zij als stimulerend. In de drie wijkteams is men gestart met persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP's). Als positief daaraan wordt opgemerkt dat het je eigen denken

gaande houdt, negatief is het echter als het als stok achter de deur wordt gebruikt – ‘ *vorig jaar wilde je dat, maar waarom heb je je niet aangemeld voor dit?*’

In één van de wijkteams worden ook de bredere managementoverlegstructuren genoemd en gewaardeerd als leermoment, bijvoorbeeld het wijkteamoverleg. Dat zijn de momenten waarop het management ‘*onder elkaar is*’, informatie kan uitwisselen, elkaar spiegelt en men inzicht krijgt in het bredere plaatje.

Tot slot noemen enkele geïnterviewden de gesprekken met een coach. Het belang daarvan wordt, vooral in de beginfase van de carrière (wanneer de gene met de coachende rol vaak mentor genoemd wordt) door deze geïnterviewden erkend.

Uit de interviews in met name één van de wijkteams blijkt dat de geïnterviewden vooral zeggen te leren van nieuwe situaties waarin men zich verbreedt of van situaties die indruk maken. Hard werken onder druk kan daarop een positieve invloed hebben. Een geïnterviewde uit een ander wijkteam benadrukte het liefst veel calamiteiten te hebben tijdens de dienst, want zolang er niets gebeurd wordt er ook niets geleerd. Aan de hand van praktijksituaties leert men het politievak pas echt. Theorie is goed en geeft een basis, maar in de praktijk krijgt het vaak pas betekenis. De meeste geïnterviewden geven aan ook meer doener dan denker te zijn.

5.5 Factoren die informeel leren stimuleren of belemmeren

Tijdens de interviews is de respondenten specifiek gevraagd naar de werkgerelateerde en persoonlijke factoren die de professionele ontwikkeling en het leren beïnvloeden. Het gaat daarbij om de perceptie die men heeft van de factoren, dus bijvoorbeeld van de ervaren werkdruk of de beleefde variatie in het werk, en niet om onafhankelijk en objectiveerbaar gemeten factoren. Van de factoren die uit het literatuuronderzoek naar voren zijn gekomen is op basis van het literatuuronderzoek een checklist gemaakt voor de interviews.

Factoren die de professionele ontwikkeling en het leren beïnvloeden

A *Werkgerelateerde:*

- dat er ondersteuning door het management wordt geboden;
- dat je zelfstandigheid hebt bij het uitvoeren van taken;
- dat er variatie zit in de taken die je doet;
- dat je mogelijkheden hebt om je buiten het eigen team te ontwikkelen;
- dat er collega's beschikbaar zijn;
- dat er werkdruk is;
- dat er bepaalde opvattingen heersen over het belang van leren op de werkplek (bij collega's, het team, het management, etc.).

B *Persoonlijke:*

- dat je een band met de manager hebt;
- dat je je eigen competentie kunt inschatten;
- dat je een band met collega's hebt;
- dat je opvattingen hebt over het belang van leren op de werkplek .

Werkgerelateerde factoren

Wat betreft de werkgerelateerde factoren zijn volgens de respondenten met name de zelfstandigheid in het uitvoeren van de taken en de variatie in de taken belangrijk. Zoals al eerder bleek zijn politiemensen 'doeners' die vooral leren door zelf op onderzoek uit te gaan. Hoewel het werk op straat veelal in duo's gebeurt is politiewerk behoorlijk zelfstandig werk. Men handelt zelf zaken af, neemt aangiften op, doet een getuigenverhoor of een buurtonderzoek. En zelfs al voert men dit uit samen met één of meerdere collega's, ieder heeft toch zijn eigen rol. Door de respondenten wordt dit over het algemeen als prettig ervaren.

Met de variatie in het werk is het vergelijkbaar: meer variatie betekent meer uitdagingen, meer vragen, meer leren. Men ervaart het politiewerk als behoorlijk generalistisch, waardoor men schijnbaar eindeloos kan blijven doorleren.

In één wijkteam werd benadrukt dat de grote variatie in taken ook één van de voordelen is van het werken in een klein team. Ook in een ander wijkteam werd de stimulerende werking van een klein team benadrukt: je bent met z'n allen verantwoordelijk en betrokken.

Overigens is het niet zo dat de geïnterviewden van mening zijn dat meer zelfstandigheid en variatie altijd een stimulans zijn voor het leren. Geïnterviewden geven aan dat er ook grenzen aan zitten. Grenzen die bij de oudere politiemensen soms eerder bereikt lijken te worden dan bij de jongere. Eén van de jongere geïnterviewden merkte bijvoorbeeld op dat op het wijkteam te weinig afwisseling biedt in taakvariatie, vooral omdat het team zelf niet meer voorziet in de noodhulp voor het eigen gebied.

Variatie en zelfstandigheid op maat zijn dus van groot belang.

De beschikbaarheid van collega's is een zeer belangrijke stimulerende factor voor het leren volgens de respondenten. In het begin van de carrière is het met name van belang dat men een vast aanspreekpunt heeft, liefst in de vorm van een ervaren collega.

Door een aantal geïnterviewden werd ook gewezen op het belang van vertrouwen van de wijkteamleiding en collega's bij het creëren van een positieve leeromgeving. Sommigen worden het liefst meteen in het diepe gegooid, anderen bouwen liever langzaam dat vertrouwen op door steeds uitdagender taken aan te nemen. Doordat men merkt dat collega's en leidinggevendenden daarbij vertrouwen geven kan het zelfvertrouwen groeien.

In alle onderzochte regio's is de rol van het wijkteammanagement (WTM) bij het leren onmiskenbaar. Het WTM wordt gezien als een stimulerende factor bij de eigen ontwikkeling. In één wijkteam ervaart men het WTM duidelijk als welgemeend geïnteresseerd en wordt hen een duidelijke faciliterende rol toegedicht.

Opvallend is dat nagenoeg niet gesproken wordt over de coachende en/of corrigerende houding van het management.

Leert men ook van het management zelf?

Met de geïnterviewden is ook gesproken over de vraag of men ook leert van het management zelf. Afgaande op de interviews moet deze vraag voorzichtig negatief beantwoord worden. Eén respondent merkte zelfs op dat het ontbreken van tussentijdse feedback van leidinggevendenden voor hem een belemmerende factor is bij het leren.

“Een gesprek met een leidinggevende betekent meestal dat er iets aan de hand is. Zo ontstaat wantrouwen.”

Tijds- en werkdruk zijn afgaande op de literatuur bepalende factoren waar het gaat om het inbouwen van meer gerichte reflectiemomenten in het werk. De werkdruk wordt echter door de respondenten over het algemeen niet als te belastend ervaren bij het leren. Wel kom je daardoor soms aan de leuke (en daardoor potentieel leerzame) klussen niet toe. En hoewel werkdruk soms nodig is om dossiers af te krijgen en werkend te leren, daar staat tegenover dat het minder goed is voor het leren van nieuwe dingen.

Persoonlijke factoren

Persoonlijke factoren spelen volgens geïnterviewden een belangrijke rol bij het leren en volgens de geïnterviewden uit één wijkteam zelfs een doorslaggevende rol. Eigen initiatief en inzicht is volgens hen het allerbelangrijkste; kansen moet je vooral eerst zelf willen zien en aangaan. Ook in een ander wijkteam geldt dat credo.

Daarbij werd tevens een uitspraak van de Amsterdamse hoofdcommissaris aangehaald, die zou hebben gezegd dat *“ieder zijn eigen hoofdcommissaris is”*. Volgens geïnterviewden gaat het om de wil om eruit te halen wat erin zit; de wil om verder te komen; om te blijven ontwikkelen en daarbij ook de steun te durven vragen van anderen.

De geïnterviewden zijn bijna unaniem in het feit dat zij hun professionele ontwikkeling van belang achten en daarin duidelijk zelf stappen nemen. Men heeft het gevoel veel invloed te hebben op het eigen leerproces, bijvoorbeeld door uit eigen beweging aan te bieden bepaalde dingen op te pakken (zaken die ze nog niet eerder hebben gedaan of waarin ze zich willen specialiseren).

Dit soort eigen initiatief wordt volgens sommigen eigenlijk altijd gehonoreerd. Er worden zelfs dienstroosters voor omgegooid.

Volgens anderen hangt het af van het beeld dat leidinggevendenden hebben over leren en daarover wordt niet altijd direct gecommuniceerd. En dat kan juist weer belemmerend werken.

Ook na een aantal jaren ervaring heeft men vaak geen probleem zich te blijven open stellen om nieuwe dingen te leren. De meer ervaren geïnterviewden benadrukten nog veel te leren van minder ervaren collega's en ook van studenten.

Tot slot gaf een respondent aan dat voor hem een belangrijke stimulans om te leren ligt in het bewaken van de eigen veiligheid en die van collega's.

“Je moet als politieman snel leren om situaties goed in te schatten, te weten hoe je in contact kunt komen en in contact kunt blijven, rust kan uitstralen en dimmend kan optreden en gebruik van geweld kunt vermijden.”

Navraag in andere interviews bevestigt het belang van dit punt, ook voor het leren. Veiligheid is in de eerste plaats essentieel voor het politiewerk.

“Als je ten aanzien van de onderlinge veiligheid steken laat vallen krijg je het moeilijk in het team.”

Ook om die reden willen politiemensen leren hoe de onderlinge veiligheid gerealiseerd kan worden – waarmee de handelingsgerichtheid van hun leren wordt bevestigd.

Kwaliteiten werkomgeving als leeromgeving

Over het algemeen is men positief over de mogelijkheden die de werkomgeving biedt om te leren. Uit het bovenstaande blijkt dat geïnterviewden met name stimulerende factoren noemen en ervaren, terwijl belemmerende factoren veel minder werden benoemd. Voor een deel zijn deze stimulerende factoren gelegen binnen het wijkteam zelf, voor een deel hebben ze ook te maken met specifieke eigenschappen van het politiewerk. Zo biedt het politiewerk veel mogelijkheden om met name in de breedte te ontwikkelen. Uit de interviews blijkt echter wel weer dat binnen de wijkteams deze laatste, aan politiewerk inherente stimulerende factoren, goed opgepakt worden in de vorm van persoonlijke kansen voor de medewerkers.

5.6 Conclusies op basis van interviews

Hiervoor is gerapporteerd over de interviewfase van het veldonderzoek. Hieronder presenteren we de conclusies uit de interviewfase.

Hoe en wat leren?

De dominante leerstijl bij de politie is: al doende leert men. Effectieve handelingsstrategieën leren politiemensen vooral in de praktijk, door middel van ervaringsleren / informeel leren. Deze bevindingen sluiten aan bij bevindingen uit het literatuuronderzoek waaruit bleek dat politiemensen vooral ervaringsgericht leren

De geïnterviewde politiemensen leren vooral van directe collega's. Bij de keuze van welke collega men wil leren spelen vakmanschap, beschikbaarheid / bekendheid en vertrouwelijkheid/openheid een belangrijke rol.

De geïnterviewden zijn zich weinig bewust van de eigen rol bij het leren van andere collega's. Ook dat sluit aan bij bevindingen uit het literatuuronderzoek.

Waardering of positieve feedback wordt belangrijk genoemd voor het functioneren en leren, maar is naar het oordeel van de geïnterviewden onvoldoende ontwikkeld. Voor negatieve feedback is er een drempel: collega's staat er niet altijd open voor en je moet verder met je collega's. Daarbij speelt het thema veiligheid van jezelf en van je collega's als prioriteit binnen het politiewerk een grote rol. Die veiligheid is voor sommigen een stimulans voor het leren.

Behalve feedback van collega's wordt ook feedback door burgers genoemd. Je eigen houding en manier van communiceren met burgers heeft invloed op hun reacties.

Bij leren in het werk vind men eigen initiatief, het volgen van ambities en interesses van belang. Het gaat erom zelf stappen te nemen in je professionele ontwikkeling.

Het informele leren heeft zowel betrekking op theoretische vakinhoudelijke zaken als op sociale vaardigheden.

Bij het bijhouden van de veranderende vakkennis worden knelpunten genoemd. Moet je dat zelf opzoeken of vindt er actief mondelinge overdracht plaats? Daarbij kan ook de individuele leerstijl een rol spelen.

Welke leermomenten?

Men leert vooral van spontane gesprekken die min of meer overal en altijd kunnen plaatsvinden.

Voor wat betreft de gestructureerde leermomenten worden vooral de (de)briefing en in mindere mate de functionerings- en beoordelingsgesprekken genoemd. Het is echter de vraag of de manier waarop (de)briefings worden gehouden tot bewust leren leidt - over de inhoud, kwaliteit en frequentie bestaat ook kritiek. Met het hanteren van POP's (persoonlijke ontwikkelingsplannen) kan in beginsel een functionerings- of beoordelingsgesprek van een lerend perspectief worden voorzien.

Vormen van teamoverleg bieden ook kansen op bewust leren (bijvoorbeeld projectleideroverleg, wijkteamoverleg, klankbordgroep, bezinningsdagen) De bevindingen komen in grote lijnen overeen met de bevindingen uit het literatuuronderzoek waaruit bleek dat politiemensen zowel profiteren van impliciete leerprocessen als van vooraf geplande leeractiviteiten. Uit de interviews kan worden afgeleid dat de eerste (impliciet) prominenter lijken dan de tweede.

Welke factoren?

De belangrijkste (gepercipieerde) werkgerelateerde factoren die het leren beïnvloeden zijn de mate van zelfstandigheid in het uitvoeren van taken en de variatie in het werk.

Aanwezigheid en beschikbaarheid van collega's komt hier als belangrijke factoren terug. Daarnaast speelt de mate van vertrouwen van wijkteamleiding en collega's een belangrijke rol.

Het wijkteammanagement is volgens respondenten vooral verantwoordelijk voor het creëren van de formele leermomenten (functioneringsgesprek en dergelijke) en het faciliteren hiervan (cursus). Iets breder opgevat is dat de verantwoordelijkheid voor een positief leerklimaat. Van direct bewust leren door politiemensen van de leiding lijkt afgaande op de respondenten nauwelijks sprake.

Tijd- en werkdruk spelen een rol bij het inbouwen van reflectiemomenten, maar worden niet als belastend ervaren.

Persoonlijke factoren spelen volgens respondenten een belangrijke (en misschien wel doorslaggevende) rol bij het leren. Dat geldt met name voor eigen initiatief en het zelf open staan voor leren. Natuurlijk moeten er kansen geboden worden, maar de individuele politiemans of -vrouw moet ze volgens geïnterviewden toch allereerst zelf willen zien en willen oppakken.

Interpretatie

Bij de politie is vooral sprake van individueel informeel leren; dat leren vindt met name plaats in sociale interactie, en heeft individuele uitkomsten. Het gaat dus om individueel leren in teamverband.

Collectieve vormen van informeel leren komen nauwelijks voor. (Collectieve processen met gemeenschappelijke uitkomsten net zo min als individuele processen met collectieve uitkomsten.)

Leren is geen centrale en geïntegreerde activiteit. Dat zegt ook iets over het lerend vermogen van de organisatie en de mate waarin sprake is van een lerende organisatie. Dat wil ook zeggen dat de intentionaliteit, de mate waarin men bewust expliciet of impliciet leert, niet sterk is. Evenmin als de ontwikkelingsgerichtheid (het leren van de lerende én de interactiepartners) Wanneer we kijken naar de leercyclus van Kolb en de aanpassingen daarvan voor 'Blauw vakmanschap', dan lijkt de reflectie de zwakste schakel te zijn. Die kan dus versterkt worden.

Van de vijf metaforen die Ruyters & Simons noemen lijkt het 'leren door de kunst afkijken' hier dominant.

Op het eerste gezicht levert de interviewfase van ons onderzoek vooral een bevestiging van uitkomsten van eerder onderzoek, met name ten aanzien van de conclusie dat:

- Ervaringsgericht leren een 'neveneffect' is van ondernomen activiteiten.
- Leerdoelen en -strategieën zelden zijn omschreven, en dat betekent dat er weinig expliciete controle is op het leren.

Verder is nagegaan of de interviewfase bevindingen heeft opgeleverd die tot aanvullingen op het analyse- en beoordelingskader kunnen of moeten leiden. Die aanvullingen zijn als aandachtspunten meegenomen in de observatiefase van het onderzoek.

Er is één punt uit de interviewfase naar voren gekomen dat in het literatuuronderzoek niet zo expliciet naar voren is gekomen en toegevoegd is aan het analysekader: veiligheid van jezelf en je collega's. Die vormt een belangrijke motivatie en context om te leren. Een motivatie, omdat je wilt leren hoe je die veiligheid kunt realiseren. Die motivatie bevestigt het belang dat aan het handelingsperspectief op het leren wordt gehecht. In de perceptie van de respondenten vormt de veiligheid van jezelf en collega's ook een context voor leren, omdat die veiligheid essentieel is in het politiewerk. Daarbij gaat het vooral om externe veiligheid van politiemensen tegenover de buitenwereld.

Daarnaast is er ook de interne veiligheid van een veilig werk- en leerklimaat tussen politiemensen in de politie organisatie. Een veilige omgeving is een voorwaarde voor leren. Is er een klimaat waarin bijvoorbeeld positieve en negatieve feedback gegeven en ontvangen kan worden? Daarover zijn de respondenten kritisch.

Interessant is de vraag naar de verhouding tussen de externe en interne veiligheid. Wanneer de zorg om externe veiligheid de motivatie om handelingsgericht te leren versterkt, maar de interne veiligheid is bijvoorbeeld in termen van feedback niet goed ontwikkeld, dan kunnen politiemensen niet optimaal leren. Dat is een van de redenen waarom wij op basis van de interviews concluderen dat het leerpotentieel onvoldoende wordt benut. Een andere reden daarvoor is de volgende. Aan de ene kant gaven de geïnterviewden veelal blijk van het vermogen om te reflecteren op leerprocessen en konden zij een goed beeld geven van de factoren die daarbij een rol spelen. Dat zijn aanwijzingen voor hun lerend vermogen of leerpotentieel. Aan de andere kant werd in de interviews ook duidelijk, dat leermomenten onderbenut blijven en dat een aantal voorwaarden voor leren op de werkplek onvoldoende zijn vervuld. Ook die punten zijn meegenomen in de observaties en daarop komen we dus later terug.

6 Observaties

Dit hoofdstuk gaat over het tweede deel van het veldonderzoek, de observaties. Het is als volgt opgebouwd. In paragraaf 6.1 wordt een verantwoording gegeven van de observaties die zijn gehouden. De resultaten van de observaties worden gepresenteerd aan de hand van zes leercontexten of leermomenten. Deze zijn uit de analyses van de observatieverslagen naar voren gekomen en vormen een aanscherping en samenvatting van de checklist die voor de observaties was opgesteld (en die als bijlage 2 is opgenomen).

De geobserveerde leermomenten zijn:

- briefing (paragraaf 6.2);
- noodhulp (paragraaf 6.3);
- taakgerichte acties (paragraaf 6.4);
- speciale collectieve leermomenten (paragraaf 6.5);
- KIS/WIS⁴ (paragraaf 6.6);
- debriefing (paragraaf 6.7).

Aan elk leermoment is een paragraaf gewijd, die als volgt is opgebouwd: Eerst wordt algemene, beschrijvende informatie over de observaties gegeven. Daarna volgt een analyse op de thema's 'hoe en wat leren' en 'stimulerende en belemmerende factoren'.

Tenslotte trekken we in paragraaf 6.8 conclusies op basis van de bevindingen en het analysekader.

6.1 Verantwoording

In de observatiefase is in elk van de drie geselecteerde wijkteams zeven dagen geobserveerd. Daarvoor was een checklist opgesteld, waarin aandachtspunten zijn geformuleerd en is aangegeven welke leermomenten we wilden 'betrappen'. De nadruk lag op het observeren van duo's, maar om ruimte te bieden aan de eenmanssurveillance, is ook het werk van de wijkregisseurs geobserveerd (die immers alleen op pad gaan). De gehanteerde checklist is mede met het oog op de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid doorgesproken met alle observerende onderzoekers (steeds twee per wijkteam). De checklist is opgenomen als bijlage.

De observaties hebben zich uitgestrekt over het hele team en alle werkvelden (zoals basispolitiezorg, recherche of crimeteam en wijkcoördinatie of buurtregie). De nadruk heeft gelegen op de BPZ, zodat er relatief veel diensten meegedraaid zijn, zowel dagdiensten als een avonddienst en een nachtdienst. Bij de keuze is mede richtinggevend geweest het meedraaien met duo's met een gevarieerde samenstelling qua leeftijd en werkervaring (twee jonge agenten, een jonge en een ervaren agent, of twee ervaren agenten).

Tijdens het meedraaien van de diensten is meegegaan met de surveillance, met het opvolgen van meldingen, met speciale controleacties en is bewust rondgehangen in de werkruimtes en de kantine.

Noot 4 Het informele communicatiecircuit, aangeduid als Kantine/Wandelgangen Informatie Systeem.

Tijdens de observaties hebben we gelet op:

- spontane leermomenten
- feedback geven
- de kwaliteit van het contact
- reflectie
- impact van het leren
- inhoud van het leren

6.1.1 Observaties in de drie wijkteams

Aard en omvang van de observaties in Oosterwolde

In Oosterwolde zijn de volgende momenten geobserveerd:

- Briefings aan het begin van de dagdiensten.
- Teamdag.
- Wijkteamoverleg.
- Functioneringsgesprek met student door teamchef en coach van de student (inclusief voorbereidend gesprek tussen chef en coach).
- Gesprek teamchef met 2 medewerkers naar aanleiding van een klacht van een burger.
- Gesprek teamchef met brigadier waarin de chef actief advies vroeg over problemen rondom een medewerker.
- Instructie aan hulpofficieren over voorgeleiding via videoconferencing.
- Aanhangwagencontroleactie inclusief instructie / briefing vooraf.
- Bromfietscontrole.
- Regionale noodhulp en “horeca-auto” zaterdagavond.

Tussendoor, op rustige momenten zijn kortere en langere gesprekken gehouden met diverse medewerkers (teamchef, wijkcoördinator, chef recherche, plaatsvervangend teamchef, coach van studenten, (hoofd)agenten, studenten, BPO-ers).

Aard en omvang van de observaties in de Pijp

In de bij elkaar zeven dagen van observatie hebben wij slechts een beperkt deel van de circa 90 medewerkers aan het werk kunnen zien. We hebben de volgende momenten geobserveerd:

- Diensten op het wijkteam, deels in surveillance auto's en deels op het bureau.
- Meelopen met buurtregisseurs en een spreekuur bijgewoond.
- Een bijeenkomst van de klankbordgroep.
- Een projectleideroverleg.
- Een 'brigadiersdag', waarin alle brigadiers samen met de teamleiding terugkijken & vooruitkijken.
- Tussentijds gesprek met de adjunct wijkteamchef om hem op de hoogte te houden en de voortgang te bespreken;

Aard en omvang van de observaties in Tilburg Noord

In Tilburg Noord zijn de volgende momenten geobserveerd:

- briefing
- wijkteamoverleg
- werkzaamheden van de teamchef
- buurtregie
- bikers

- uitzetten van Informatiegestuurde politie (IGP)
- specialistisch team
- praktijkcoach en student
- teamdag

6.2 Briefing

6.2.1 Opzet

In één van de wijkteams wordt elke dag om 8.15 uur gestart met een briefing. Aanwezig zijn alle op dat moment dienstdoende politiefunctionarissen. Gemiddeld zijn er 6 tot 10 mensen aanwezig. De briefing wordt geleid door de teamchef of door een van de dienstdoende brigadiers. Iedereen heeft een eigen stijl van voorzitten, maar de vorm is vrijwel steeds gelijk.

- De voorzitter vertelt wat er de vorige dag en de afgelopen nacht is gebeurd.
- Er wordt vastgesteld wie er die dag op welke tijden dienst hebben, wie afwezig is door ziekte, cursus etc.
- Er wordt gekeken of er speciale acties of andere activiteiten gepland staan voor die dag.
- Er wordt een rondje gehouden: heeft iemand nog wat mee te delen of te vragen.

Bij de briefing wordt geen gebruik gemaakt van audiovisuele hulpmiddelen (zoals een beamer). De voorzitter bereidt van tevoren de briefing voor door in de computer na te gaan wat er de afgelopen uren gebeurd is. Hiervoor wordt een regionale database bekeken (sinds een half jaar bestaat deze regionale digitale briefing via intranet). Nadeel is wel dat deze digitale briefing achterloopt, omdat hij op de middag van de vorige dag is opgemaakt. Deze informatiebron wordt door de dienstdoende voorzitter van de briefing aangevuld met mutaties van de lokale nachtploeg.

Aanvullend op dit regionale dagoverzicht wordt als lokaal hulpmiddel door een van de brigadiers circa eens per week een overzicht gemaakt van lokale aandachtspunten, speciaal voor het team Oosterwolde. Dit overzicht ligt vaak op werktafels en diverse agenten hebben dit overzicht bij zich in hun boekje. Tijdens de noodhulp, op rustige momenten, wordt dit overzicht vaak bekeken, zodat er gerichter opgelet kan worden tijdens het rijden van surveillance (er staat bijvoorbeeld altijd een overzicht in van kentekenplaten van auto's die gezocht worden).

In een ander wijkteam is er bij de start van de ochtenddienst een formele briefing: een presentatie met PowerPoint door de chef van dienst. Het is een monoloog die een enkele keer wordt onderbroken door een vraag, een opmerking of een grap van een van de anderen. De zitting duurt ongeveer een kwartier. De chef zit aan de korte zijde van een langwerpige vergaderopstelling, de aanwezige politiemensen schuiven aan. Soms zijn dat er maar een stuk of acht, een andere keer (ook door het aantal stagiairs) is de zaal vol met vijftien mensen. Verschillende aanwezigen hebben de mobiele telefoon hoorbaar aan en een enkele collega neemt tijdens de briefing de telefoon op.

In het laatste wijkteam start de briefing direct aan het begin van de ochtenddienst en wordt door alle aanwezigen bijgewoond. Afhankelijk van de dag zijn dit meer of minder mensen. Het doel van de briefing is informatie-uitwisseling en het komen tot een werk- en taakverdeling.

De briefing heeft een vastomlijnde structuur (binnen PowerPoint presentatie). Een deel wordt gedaan door de chef van dienst en een deel door de informatiespecialist. Zo nodig worden de coördinatoren van de wijkteamresearche om een bijdrage gevraagd.

6.2.2 Hoe en wat leren

In het literatuuronderzoek is geen specifieke aandacht besteed aan briefings. Uit onze interviews bleek dat briefings primair gericht zijn op informatieoverdracht. In de observaties zijn we nagegaan of er toch ook aspecten van leren aan bod kwamen.

De briefing kent een aantal vaste onderwerpen die vaak in een min of meer vaste volgorde worden afgewerkt. Tijdens de geobserveerde briefings waren dat onder meer:

- Ingrijpende incidenten in de vorige dienst.
- Arrestanten in het gebouw aanwezig.
- Gezochte personen.
- Extra aandachtspunten voor bewaking en surveillance op straat.
- Lopende of nieuw te starten taakgerichte acties.
- Stand van zaken wat betreft het aantal geschreven bonnen.
- De ziekenboeg.
- Wie doet wat vandaag.

Afhankelijk van het wijkteam of de dag komen daar ook nog andere zaken bij als:

- Kennis over de sociale kaart: nieuwe contactpersonen, welke prioriteiten door externe partners worden gesteld, welke contacten er recent zijn geweest.
- Wat de achtergrond is van personen die bij een bepaalde melding of zaak zijn betrokken. Hierbij worden in een team overigens vaak impliciet allerlei waardeoordelen doorgegeven over bepaalde "bekenden" van de politie ("*stelletje losers*", "*gestoorde vrouwen*").
- Informatie en/of discussie over beslissingen vanuit de leiding (over bijvoorbeeld het invoeren van de regionale noodhulp 's nachts). Ook hier geldt dat er in het genoemde wijkteam vaak impliciet bepaalde oordelen meegecommuniceerd worden (i.c. over de leiding en de politieorganisatie in het algemeen).

De briefing is gericht op overdracht van informatie en daarom vooral éénrichtingsverkeer. In één wijkteam hanteerden sommige aanwezigen een notitieblokje. Doordat de informatie (in 2 teams) visueel wordt overgedragen is het makkelijker om dingen te onthouden. Toch is het opvallend dat er zo weinig aantekeningen worden gemaakt. Bij navraag op dat punt bleek vooral het feit dat het gaat om 'bekende informatie' en de afweging of iets al dan niet van belang voor betrokkene is een rol spelen. Het is dus aan de aanwezigen om uit de briefing op te pikken wat voor het uitvoeren van hun werk van belang is. De bijeenkomsten zijn in principe aanbodgestuurd. In een enkel geval wordt door de aanwezigen doorgevraagd en ontstaat een meer vraaggestuurde situatie.

Vanuit de invalshoek van informeel leren zijn briefings waarin interactie of groepsdiscussie ontstaat rond een bepaalde kwestie het meest interessant. Iemand brengt actief een vraag of zaak in of er wordt plenair nabesproken

wat er fout is gegaan in de afhandeling van een bepaalde zaak in het licht van een nieuwe vergelijkbare zaak (“*hoe kunnen we voorkomen dat een nieuwe zaak weer fout loopt*”). Soms wordt naar aanleiding van zo'n discussie besloten om een bepaalde zaak later apart en uitgebreider te evalueren. Verder komt het nut van bepaalde werkmethoden nog wel eens ter sprake, vooral als deze methoden net nieuw zijn ingevoerd.

Voorbeelden van discussie tijdens de briefing

Op de derde dinsdag van september wordt er in een wijkteam extra aandacht gevraagd voor NOS-opnamen in een landelijk bekende buurt. Iemand wil weten waar rekening mee gehouden moet worden. De wijkregisseur geeft enige informatie over wat daar die dag aan de hand is.

En als de aanpak van spandoeken tegen het beleid van minister Verdonk ter sprake komt, wil een aanwezige weten hoe daar mee omgegaan moet worden. De chef van dienst geeft nadere toelichting over het protocol dat stedelijk is afgesproken.

In de dagen na de rellen in Parijse voorsteden werd daarover gepraat onder het motto: hoe voorkom je bij ons escalatie?

6.2.3 Stimulerende en/of belemmerende factoren

De kwaliteit van de briefing hangt samen met:

- De mate van voorbereiding door de voorzitter (informatierijkheid).
- De helderheid van de presentatie door (met name) de voorzitter.
- De wijze waarop de voorzitter de briefing leidt, doorvraagt etc..
- De mate van participatie van de deelnemers (inbrengen zaken, starten discussie, vragen in de groep gooien etc.).

Deels zijn deze factoren afhankelijk van persoonlijke vaardigheden van de betrokkenen, maar ook van het belang wat men hecht aan een goede briefing en het investeren van (voorbereidings)tijd daarin. De indruk bestaat dat men voldoende tijd neemt voor de briefing zelf, maar dat de mate van voorbereiding (bekijken regionale database e.d.) varieert per persoon, per dag.

Beschikbaarheid van informatie voor degenen die niet bij de briefing (kunnen) zijn kan een belemmerende factor vormen. In één van de wijkteams wordt bijvoorbeeld niets vastgelegd op papier. Een deel van het team blijft daardoor verstoken van de informatie en leermomenten die gecommuniceerd worden in de briefing. Volgens betrokkenen valt dit effect echter mee, omdat belangrijke informatie wel verspreid wordt via gesprekken in de kantine (de theepauze om 15 uur zou hier min of meer bewust voor worden gebruikt), op de werkkamers en in de wandelgangen⁵.

Noot 5 Een factor die dat in het geval van dit wijkteam belemmert is het feit dat de nachtnoodhulp regionaal en de dagnoodhulp lokaal wordt georganiseerd en er dus veel minder natuurlijke uitwisseling is.

De briefings in een ander wijkteam waren door de chefs tot in de puntjes verzorgd en hadden een snel en zakelijk verloop. Het vaste format in een PowerPointomgeving gepresenteerd helpt daarbij. Niet alle informatie is voor iedereen even relevant. De portretten van gezochte personen of de aandachtspunten voor straatsurveillance zijn voor de mensen met bureauwerk niet van toepassing.

Een deel van de aanwezigen onderbreekt lopende activiteiten om even in de briefing aan te schuiven en de indruk is dat een enkeling mogelijk met de gedachten nog in de buitenwereld zit.

In het derde wijkteam is de briefing bondig en zakelijk. Het is het begin van de dag en iedereen moet weten wat hem/haar te doen staat. Daarin lijkt de briefing te slagen. De aanwezigen slaan de informatie op in het hoofd of in een notitieblokje en gaan op pad.

6.3 (Nood)hulpverlening

6.3.1 Algemeen

In één van de wijkteams rijdt één auto dag- en nacht rond voor noodhulp. Daarnaast gaat er afhankelijk van bezetting en taken zo nu en dan een tweede wagen op pad met meer surveillerende taken.

Het is een wijk met een aantal drukke en doorgaande wegen, en daar is altijd het nodige te doen: foutparkeerders aanspreken bijvoorbeeld. Het is ook de wijk met een markt, waar zes dagen per week veel mensen op af komen. In de doorgaande straat daar dwars op is sprake van langdurige opbrekingen en extra verkeersbegeleiding in dat verband.

Als er geen directe meldingen zijn, bepaalt de bestuurder waar de surveillanceauto heenrijdt en welke straten wel of niet worden aangedaan op de route door de wijk. Behalve de doorgaande wegen zijn dat ook de rustiger buurtjes, de randen van de wijk of op een zaterdagmiddag ook een klein uitstapje naar een andere wijk (op verzoek van de rijder). In deze wijk worden bepaalde gebouwen extra in de gaten gehouden. Daarnaast zijn er natuurlijk de meldingen (binnen of buiten de wijk) waarop gereageerd wordt, bijvoorbeeld een verkeersongeluk, winkeldiefstal, aanhouding van een verdachte, openbreken van een huis waar al tijden geen gehoor is, reanimeren van een drugsverslaafde die een overdosis heeft genomen en ingrijpen of bemiddelen bij burenruzies of huiselijk geweld.

In het tweede wijkteam wordt noodhulpverlening districtelijk uitgevoerd door de DHV [directe hulpverlening]. De DHV werkt vanuit een ander bureau en feitelijk hebben de medewerkers van het wijkteam nog weinig van doen met de noodhulp. Incidenteel komt men elkaar wel eens tegen bij dezelfde melding maar in principe is er een duidelijke scheiding: spoedeisende meldingen zijn voor de DHV, niet spoedeisende meldingen voor het eigen wijkteam. Afhankelijk van de dag en drukte rijdt de DHV met 3 tot 5 auto's in het district. Het wijkteam handelt de niet-spoedeisende meldingen met één auto af.

De politiemensen in de DHV worden door hun wijkteam voor een periode uitgeleend. Binnen de DHV wordt (nog) niet met IGP-opdrachten gewerkt (informatie gestuurde politie), op het wijkteam over het algemeen wel. Wie met wie op de auto gaat wordt binnen de DHV bepaald door de ploeg-

brigadier. Die probeert zoveel mogelijk rekening te houden met de mate van ervaring, maar dit lukt niet altijd. Tijdens de observaties blijkt dat agenten zich hier flink mee bemoeien en er een behoorlijke discussie ontstaat over wie met wie moet, wel of geen eenmanssurveillance en wie dat dan moet doen. Op het wijkteam bepaalt de chef van dienst dit.

In het derde wijkteam is het uitgangspunt dat minimaal één auto rondrijdt in het kader van de noodhulp. Indien er geen speciale aandachtspunten zijn ("ga even bij X langs om te waarschuwen dat burens hebben geklaagd over zijn hond") en geen meldingen, vullen de BPZ-ers zelf in waar ze gedurende de stille uren aandacht aan besteden. Zo is verkeer een issue voor rustige tijden: "Verkeer is er altijd".

Er kan echter plotseling een melding binnenkomen waardoor de rust om kan slaan in hectiek. Zo kwam er tijdens de observatieperiode een melding binnen van een burenruzie, waarbij – naar later bleek - een vuurgevaarlijke ex-TBS-er betrokken was, wat voor verhoogde paraatheid en activiteit binnen het team zorgde.

6.3.2 Hoe en wat leren

Persoonlijke afstemming

Uit de interviews kwam naar voren dat een veilige omgeving een belangrijke context voor het leren van politiemensen vormt. Bij het werken in duo's is het wezenlijk elkaar te leren kennen en je voldoende vertrouwd bij elkaar te voelen. Tijdens de observaties bleek dat er in het algemeen rustig en goedmoedelijk gepraat wordt in de auto. Geobserveerde politiemensen praten vooral in meer algemene termen over het werk en af en toe over privé-zaken.

Zakelijke afstemming

Voor zover wij dat konden horen en zien, is er zelden sprake van een expliciete rolverdeling, het benoemen van actiepunten of een plan van aanpak. De beslissingen daarover nemen de collega's spontaan op basis van de situatie en de verwachtingen die ze van elkaar hebben.

Bij het ontvangen van meldingen wordt nauwelijks overlegd wie wat gaat doen, wat men aan kan treffen of hoe de rolverdeling zal zijn.

Men lijkt vooral te handelen op basis van automatisme en ervaring: ieder kent zijn rol. Vaak gaat dit ook gewoon goed. Ieder richt zich bijvoorbeeld op één van de betrokken partijen. Soms lijkt er minder afstemming te zijn. Ook tijdens een geobserveerde aanhouding wordt weinig overlegd. De handeling lijkt te zijn: melding komt binnen, snel er naar toe, handelen ter plaatse en daarna mogelijk ruimte voor overleg.

Reflectie en feedback.

In enkele geobserveerde situaties praten de collega's over dingen die net gebeurd zijn gedurende de rit. Soms gebeurt dat in de vorm van verzuchting of tevredenheid, een enkele keer in de vorm van complimenten. Veel minder konden we situaties observeren in de sfeer van 'wat ging er goed en wat kan een volgende keer beter'. Geobserveerde koppels spreken elkaar niet of nauwelijks aan op een situatie. In gesprekken tussen observaties door geven politiemensen wel aan dat dit wel zou moeten kunnen.

Elkaar complimenten geven gebeurt ook niet zo vaak. En als het gebeurt is het weinig specifiek, in de trant van “*knap werk*”.

Interactie en leren

Tijdens de observaties bleek dat agenten elkaar via gesprekken in hun werkhouding kunnen bevestigen. Zo spraken twee jonge collega's in een wijkteam met elkaar over het feit dat ze allebei niet echt geloven in veel praten met de lokale bevolking, maar meer gericht zijn op actief handelen en bekeuren, een houding die afwijkt van een deel van de andere (oudere) collega's.

Behalve de houding tegenover het publiek kwam het tijdens observaties ook voor dat de houding ten opzichte van collega's en leidinggevenden in interactie worden gevormd en bevestigd.

Er wordt ook geleerd van studenten. Zo bleek een oudere brigadier zich netjes met zijn voor- en achternaam en functie voor te stellen aan automobilisten die door hem aangehouden werden. Hij vertelde dat hij dit deed sinds hij dit gezien had bij studenten, die het zo geleerd krijgen in de nieuwe opleiding.

Doeners

Tussen de observaties door geven meerdere geobserveerde politiemensen desgevraagd aan dat zij – zeker degenen die voor noodhulp kiezen – vooral ‘doeners’ zijn: doen is hun manier van denken en samenwerken. Ze wijzen alternatieven waarin meer afstemming, planning en reflectie zit niet af, maar het ligt niet zo in hun natuur om dat zo te doen. Ze begeven zich eerst in de situatie en denken tijdens het doen.

Het meest opvallend kon dit worden waargenomen bij een situatie op de snelweg, waar twee vluchtters zich ineens voor de auto bevonden: de agenten zetten zonder overleg beiden een spurt in, terwijl enige planning en overleg mogelijk en misschien ook wenselijk was geweest. Maar ook in minder heftige situaties en bij andere agenten werd hetzelfde patroon waargenomen.

6.3.3 Stimulerende & belemmerende factoren

Spanningssituaties en werkdruk

Tijdens de observaties bleek dat bewust leren en tijd nemen voor reflectie snel in het gedrang komen in noodhulpsituaties. Binnen de noodhulp doen zich vaak acute situaties voor waarin de eerst aanwezige direct moet handelen. Ook in andere gevallen is soms sprake van werkdruk waardoor pauzes ontbreken of de activiteiten tot buiten diensttijd doorlopen. Men zoekt dan noch direct na het gebeuren noch later de ruimte voor reflectie en leren op.

Ondersteuning van het management

Na de dienst schrijven de politiemensen hun mutaties, die ze aan de chef van dienst voorleggen. Die controleert en geeft feedback. In gesprekken tussen observaties door bleek dat politiemensen eerder horen wat er daarbij niet in orde is dan dat er complimentjes worden uitgedeeld voor mutaties die ze inleveren.

Als zich tijdens observaties heftige situaties voordeden tijdens de dienst, was de chef van dienst degene die de teamleden bij binnenkomst opving. De wijze waarop is sterk afhankelijk van de persoon en de relatie die men daarmee heeft. Dat geldt ook voor het contact met de vertrouwens-

inspecteurs. Dat zijn degenen die voor een aantal collega's de rol van vertrouwenspersoon vervullen, bijvoorbeeld na incidenten. Uit observaties en gesprekken blijkt echter dat veel politiemensen hun eigen weg zoeken voor opvang of steun na heftige situaties. In de gesprekken tijdens observaties bleek ook dat een leidinggevende die zelf nog graag de straat opgaat als stimulerend wordt ervaren. Maar tegelijk werd geconstateerd dat je leidinggevenden in het dagelijkse werk op straat bijna niet tegenkomt.

Zelfstandigheid

Een zekere mate van zelfstandigheid in de uitvoering van het werk kan het leren stimuleren. De politiemensen die in duo naar buiten gaan hebben een grote mate van zelfstandigheid. Binnen de kaders van de wet en de van rol die ze hebben, kiezen ze hun eigen koers. Ze beslissen zelf over de route die ze nemen, over waarschuwen of schrijven, wel of niet assistentie vragen, wel of niet machtsmiddelen gebruiken e.d. Wat we waar hebben genomen is dat de duo's daarbij met weinig of geen overleg opereren en in feite binnen het duo ook zelfstandig beslissen.

Band met collega's

Bij noodhulp in duo's is tijdens observaties de vertrouwensband duidelijk waarneembaar. De politiemensen vertrouwen in heftige situaties blindelings op elkaar. In sommige gevallen lijkt de band te worden versterkt doordat politiemensen elkaar privé ook kennen. In de meeste gevallen legt de waardering voor elkaars professionaliteit de basis voor het vertrouwen. De impliciete rolverdeling is dan gebaseerd op weten wie in welke situatie de meeste ervaring of handigheid heeft.

In gesprekken blijkt dat collega's met een 'andere' werkwijze als belemmerend worden ervaren. Collega's waarmee het niet klikt worden ook snel als negatief ervaren. Daarentegen werkt het juist heel stimulerend als men in een ploeg zit waarin je je helemaal thuis voelt en als het ware met iedereen op de auto kunt.

Essentieel voor het leren is dat het klikt tussen de agenten die met elkaar dienst draaien en beiden zich vrij voelen om zich uit te spreken. Er bestaan flinke verschillen op dit gebied. Zo waren tijdens een observatie van een dienst twee vrij jonge (hoofd)agenten met dezelfde interesses en visie op het werk de hele dienst geanimeerd met elkaar in gesprek, waarbij privé-zaken zich organisch afwisselden met tips en weetjes over het politiewerk. Een andere dienst bestond uit een van diezelfde twee agenten met een oudere brigadier. De jonge agent was nu duidelijk veel minder spraakzaam. Later kwam dit punt terug in een gesprek tussen de teamchef en een andere brigadier waarbij het vermoeden werd uitgesproken dat het te maken had met zijn respect voor ouderen waardoor zich minder spontane gesprekken en evenzoveel mogelijkheden voor leren voordeden.

Reflectie op incidenten

Speciale leermomenten vormen incidenten die voor de betreffende medewerkers nieuw zijn en/of weinig voorkomen. Een duidelijk voorbeeld hiervan vormde de confrontatie van een geobserveerd surveillanceteam met een vuurgevaarlijke ex-TBS-er in een wijkteam. Naar aanleiding van dit (binnen dit rayon) zeldzame incident hebben de betrokken medewerkers de gelegenheid gekregen en genomen om bij te leren over zaken als het regionale en landelijke informatiesysteem en de vakliteratuur (de ex-TBS-er stond in een oud nummer van een recherchebulletin).

In het verlengde van datzelfde incident kon geobserveerd worden dat leerzame discussies ontstonden over de wijze van briefing en te treffen veiligheidsprocedures.

6.4 Taakgerichte acties

6.4.1 Algemeen

In het veldonderzoek zijn verschillende taakgerichte acties geobserveerd, overigens niet steeds in alle drie de wijkteams.

Wijkteamrecherche

De wijkteamrecherche neemt een prominente plaats in bij het leren in een van de wijkteams. Iedereen op het wijkteam wordt daar wel een tijdje gestationeerd. Twee coördinatoren hebben de leiding. Na de 'gewone' briefing voor het wijkteam is op de teamrecherche vaak ook nog een korte eigen 'briefing'.

De WTR wordt veel bevraagd door leden van het wijkteam.

Iedereen werkt zelfstandig aan zijn zaken. Af en toe zijn er discussiemomenten over hoe iets aangepakt moet worden. De observaties hadden vooral betrekking op de twee coördinatoren en één agent. Beide coördinatoren kunnen het goed vinden samen en geven aan onderling eigenlijk nooit tegen problemen aan te lopen.

Verkeerscontrole

De verkeerscontrole die is geobserveerd was onderdeel van de sterke dienderdag van een wijkteam. De organisatie en uitvoering is losjes. De controle start bijvoorbeeld later dan gepland, er worden vragen gesteld over het waarom van alweer een verkeerscontrole. De lamp om mensen aan de kant te zetten blijkt te zijn vergeten.

Wijkcoördinatie

Een van de geobserveerde wijkteams is opgedeeld in 3 wijken, die elk een wijkcoördinator kennen. De wijkcoördinator houdt zich met name bezig met sociale problematiek die speelt in de betreffende wijk (burenruzies, huiselijk geweld, overlast op bepaalde hot spots).

De wijkcoördinator is officieel geen leidinggevende van het wijkteam, maar heeft wel speciale taken, zoals werkverdeling en het voorzitten van het wijkteamoverleg. Een wijkteamoverleg vindt periodiek plaats en is meestal gekoppeld aan teamdagen waaraan alle politiemedewerkers geacht worden deel te nemen. Tijdens een wijkteamoverleg wordt gebrainstormd over de prioriteiten in de komende periode. Zo hebben alle leden van de 3 wijkteams invloed op de teamprioriteiten. Volgens de teamchef is deze bottom up benadering van het invullen van beleid karakteristiek voor dit wijkteam. Dit is zo gegroeid omdat het team grote weerstand heeft tegen een top down aanpak.

Buurtregie

In een ander geobserveerd wijkteam werken buurtregisseurs individueel in een klein, duidelijk afgebakend deel van wijk. Zij zijn daarbinnen voor burgers, instellingen en bedrijven het gezicht van de politie en voor het politiewerk zijn ze de oren en ogen in de buurt. De buurtregisseurs zijn dagelijks lopend of fietsend in de straten van hun buurt aanwezig, maken persoonlijk contact met de daar aanwezigen en stellen zich op de hoogte van wat er op

dat moment speelt. Ze houden een keer per week spreekuur in het wijkservicepunt. Waar dat mogelijk is handelen zij meldingen af met een lichtere prioriteit. Hun werk is vooral gericht op individuele en lokale sociale problematiek: burenruzies, overlast door drugsverslaafden, geluidshinder, huiselijk geweld en dergelijke.

Ten opzichte van de andere politiemensen is hun werk vooral pro-actief: ze stellen zich actief op de hoogte, ook als er geen directe noodzaak is en kunnen ook na afhandeling nog nazorg bieden. Als ze hun werk goed doen zijn ze voor de mensen in de wijk 'een naaste buur' terwijl het andere politiewerk op afroep een 'wat verdere vriend' is.

Crime team

De schriftelijke afhandeling van complexe zaken wordt in één van de wijkteams gedaan door de medewerkers van het crime team. Het crime team kent, naast een vaste recherchechef, geen vaste medewerkers. Er wordt gewerkt met een roulatiesysteem. Elke BPZ-er moet periodiek 3 maanden meedraaien in het crime team. Op deze manier leren BPZ-ers al doende complexe zaken schriftelijk af te handelen. Eenvoudige zaken worden schriftelijk afgehandeld door de BPZ-er die de melding of aangifte heeft binnengekregen.

6.4.2 Hoe en wat leren

Wijkteamrecherche

De twee coördinatoren spelen een heel belangrijke rol bij het leren. Zij zijn gemakkelijk te benaderen en begeleiden de nieuwelingen vooral in technische en tactische informatie zoals de delictselementen in een proces verbaal, de aanpak van een onderzoek, het voorbereiden van gesprekken met justitie, gebruik van bevoegdheden (strafvordering), dossiervorming. In het begin controleren ze alle verballen van de nieuwelingen. Eén van hen doet het zelfs met rode pen. Ze proberen wel altijd goed uit te leggen waarom iets fout is.

Omgekeerd leren zij van de 'jonkies' bij op het gebied van communicatieve vaardigheden en computerkennis.

In gesprekken tussen de observaties door geven zij aan dat je bij de recherche vooral moet leren door te doen.

"Ze moeten het gewoon doen en hun neus stoten. De recherche is eigenlijk een heel vak, waar op school nog maar minimaal aandacht aan besteed wordt. Het inzicht ontbreekt."

Zij blijven bij door een tweejaarlijkse profcheck (nieuwe wetgeving) en het raadplegen van intranet. Daarnaast overleggen ze met de districtsrecherche.

Tijdens de observatie van een verdachtenverhoor valt op dat er geen verhoorplan is en geen rolverdeling. Navraag leert dat dat alleen wordt gemaakt bij de 'grotere' zaken. Toch zijn de betrokkenen na afloop niet helemaal tevreden over hoe het verhoor ging omdat ze niet goed op elkaar ingespeeld waren. Beide ervaren het als een nadeel dat ze nog niet eerder met elkaar een verhoor hebben afgenomen.

Verkeerscontrole

De verkeerscontrole lijkt vooral een leereffect op burgers te hebben. Zij geven aan dat het hen opvalt dat de politie de laatste tijd vaak controleert en dat ze daarom nu alles netjes in orde hebben. Sommige individuele agenten vinden het niet zo'n leuke klus en zien het vooral als routine. Dit lijkt voor sommigen verveling op te roepen, terwijl anderen serieus aan het werk gaan.

Eén van de brigadiers geeft aan dat je wel alert moet blijven. Hij coacht nu studenten en die komen met nieuwe dingen aan van school en dat houdt hem nu ook weer scherp. De coördinator van de verkeerscontrole vraagt mensen uitdrukkelijk om mee te denken voor een leuke volgende actie.

Buurtregisseurs

De pro-actieve opstelling van de buurtregisseur veronderstelt nieuwsgierigheid, meer willen weten en dagelijks van contacten willen leren.

Tijdens één van de observaties bleek dat de buurtregisseur actief gebruik maakte van zijn uitgebreide sociale kaart en een open en nieuwsgierige houding hanteerde.

Hoewel de buurtregisseurs in hun buurt alleen op pad gaan en hun taken daar niet met anderen delen, vindt er wel actief uitwisseling tussen de buurtregisseurs plaats, zoals wij hebben kunnen observeren:

- Bij het werken in de flexruimte op kantoor waar ze elkaar (kunnen) consulteren.
- Bij het projectleideroverleg.

Tijdens gesprekken tussen de observaties door gaven buurtregisseurs aan hoe zij specifiek kennis verzamelen. Het gaat dan om:

- Kennis van de lokale bevolking. De mensen in de buurt worden voor de buurtregisseur geleidelijk bekenden waarvan hij weet wie met wat bezig is, wie welke problemen heeft, wie over welke informatie zou kunnen beschikken en wie bij bepaalde knelpunten kan helpen.
- Kennis van de lokale instellingen. Datzelfde geldt voor de organisaties, instellingen en bedrijven in de buurt.

Er ontstaat zo een sociale kaart van de buurt, die overigens vooral in het hoofd van de buurtregisseur zit.

Daarnaast is een bron van informatie de wijkscan die van elke wijk gemaakt wordt volgens een bestaand format.

6.4.3 Stimulerende en belemmerende factoren

Bij taakgerichte acties gaan politiemensen de diepte in en leren ze over één specifieke taak. Van belang bleek tijdens observaties de aanwezigheid van experts die veel weten op dat terrein. Dat zijn vooral de taakaccenthouders en specialisten. Ook bleek van belang dat zij over sociale en didactische vaardigheden beschikken.

Bij de geobserveerde wijkteamrecherche bleek een roulatiesysteem te worden gehanteerd op basis van het principe dat Rechercheren een vak is dat voornamelijk in de praktijk geleerd moet worden. In gesprekken wordt aangegeven dat het roulatiesysteem waardoor iedereen een periode bij de recherche moet doorbrengen als grote stimulans voor de professionele ontwikkeling van de medewerkers wordt ervaren.

Doordat de lijnen bij de geobserveerde wijkteamrecherche erg kort zijn, kon worden waargenomen dat het team daardoor veel mogelijkheden voor directe feedback heeft en ook aanpakt. Successen worden gevierd met een 'bakske doen' en mensen stralen als ze daarover vertellen. Het recherche-werk is voor veel van de medewerkers geen routine en biedt daardoor veel uitdaging. De opgedane kennis kunnen ze bovendien ook goed gebruiken in andere functies binnen de politie want overal is het nodig om goed schriftelijk werk af te leveren.

Tijdens observaties ontstond de indruk dat sommige taakaccenthouders zich wat actiever richting het team profileren dan anderen. Volgens de teamchef in een van de wijkteams worden taakaccenthouders er actief op aangesproken als teveel mensen binnen het team te weinig verstand blijken te hebben van zaken die vallen onder het specialisme van de betreffende taakaccenthouder. Aldus wordt door de leiding gestimuleerd dat taakaccenthouders hun kennis actief delen met de rest van het team.

Instructiemateriaal en schema's bleken stimulerend te werken tijdens de observaties. Een taakgerichte actie gaat vaak gepaard met een briefing vooraf. Sommige politiefunctionarissen kopiëren (en verkleinen) bepaalde schema's en plakken het in hun boekje als geheugensteuntje. Nieuwe collega's nemen dit soort handigheidjes over. Het "boekje" van agenten blijkt in elk geval in een van de teams een bron te zijn van geheugensteuntjes, slimmigheidjes en tips. Tijdens een gesprek tussen observaties door over deze boekjes ontstond er een levendige uitwisseling, waarbij iedereen overduidelijk trots was op zijn eigen verzameling. Een aantal agenten nam ter plekke tips van anderen over, zodat er gelijk geleerd werd.

Bij de observaties van de wijkcoördinatie viel op dat de lijnen goed en kort zijn hetgeen stimulerend werkt op het leren en het uitwisselen van informatie. Daarnaast geven de wijkcoördinatoren in gesprekken aan dat ze leren van wijkscans die studenten in het kader van hun opleiding maken. Verder viel tijdens het wijkteamoverleg op dat de aanwezige student veel kritische vragen stelde, die levendige discussies opleverden over beleid, de huidige werkwijzen en prioriteiten.

Crimeteam

Tijdens observaties bij het crimeteam bleek dat erg veel aandacht besteed wordt aan de kwaliteit van de schriftelijke afhandeling. Hiervoor zijn, zowel landelijk als regionaal en lokaal, diverse hulpmiddelen en controlemechanismen ontwikkeld. Overigens waren diverse agenten van mening dat protocollen nuttige hulpmiddelen kunnen zijn, mits ze niet als keurslijf gaan fungeren. Er blijft sterke behoefte aan voldoende vrijheid om een zaak op maat af te handelen.

Buurtregisseurs

Uit gesprekken tijdens observaties blijkt dat regisseurs hun eigen werk indelen. Dat wordt als positieve factor aangemerkt waar het gaat om vergroten kennis en zelfredzaamheid. Het kan echter ook een valkuil zijn: de blik kan eenzijdig zijn, patronen ingeslepen en er is sprake van integriteitrisico's. Ook wordt het aspect van de kwetsbaarheid genoemd. Bij het vertrek van een buurtregisseur gaat er voor het wijkteam veel ongeschreven kennis van de sociale kaart van de buurt verloren. Die is in principe opvraagbaar bij de persoon als die elders werkzaam is, maar niet meer in directe zin. Dat maakt overdracht naar opvolger en team extra belangrijk.

Het meelopen met een buurtregisseur blijkt voor stagiairs of nieuw in de wijk gestationeerde politiemensen een goede kans om snel een beeld te krijgen van de buurt en wat er speelt.

Overigens speelt daarbij volgens de onderzoekers – evenals bij het leren in duo's elders – wel een rol welke leerstijl gehanteerd wordt. Is het 'vertellen/aanwijzen en luisteren/meekijken' of bijvoorbeeld 'zelf kijken en beoordelen, en daarop feedback krijgen van de expert'?

Er is bij een aantal gewone dienders hier en daar wrevel te bespeuren over de taak- en rolopvatting van de buurtregisseurs. Ze ervaren een te grote scheiding tussen hun gewone straatwerk waarbij ze vaak ook 3e en 4e prioriteit voor hun rekening moeten nemen, en het werk van de buurtregisseur die daar soms te weinig tijd voor heeft of neemt. Dat kan de uitwisseling van kennis en ervaring tussen buurtregisseur en de andere politiemensen bemmeren.

Zoveel buurtregisseurs, zoveel stijlen: de persoonlijke toon maakt de muziek. Buurtregisseurs lopen en fietsen bij voorkeur alleen door hun wijk, waardoor de directe feedback op hun optreden vooral van de burgers komt met wie ze contact maken en die ze helpen bij het oplossen van hun problemen. Ook afwijzing en kritiek, en bevestiging, voor hun handelen komt voor buurtregisseurs voort uit dat contact met het publiek. De waardering van de leiding of van de collega's komt vaak pas later, wanneer ze belangrijke klussen goed geklaard hebben.

De geobserveerde buurtregisseurs werken als ze op het bureau zijn in één flexruimte. Daar consulteren ze elkaar en wisselen ze ook wel ervaringen uit.

Een ervaren buurtregisseur zegt over het leren van politiemensen: *'Het begint met "monkey see, monkey do" als je als jong agentje met meer ervaren collega's mee op pad gaat. Niet omdat dat altijd de beste manier van leren is, maar omdat je aanvankelijk gewoon je weg moet leren vinden in een groot aantal wisselende situaties.'*

6.5 Speciale collectieve leermomenten

6.5.1 Algemeen

Teamdagen

In één van de wijkteams worden eens per 6 weken alle medewerkers geacht aanwezig te zijn tijdens een teamdag die gehouden wordt op het bureau. Tijdens de teamdag die in het kader van het onderzoek is geobserveerd, stonden de volgende onderwerpen op de agenda: de resultaten van een werktevredenheidsonderzoek, de invoering van de nieuwe regionale noodhulp, de kerstborrel en de bezetting van crimeteam en flexteam. Na afloop van het plenaire gedeelte kreeg men de opdracht om met elkaar te bespreken welke zaken prioriteit verdienen de komende periode.

Instructie over voorgeleiding via videoconferencing

Vrij toevallig werd er tijdens een observatiedag een instructiesessie gehouden voor hulpofficieren, waarin technische instructie werd gegeven inclusief praktische oefeningen over voorgeleiding via videoconferencing.

Die methode wordt toegepast in IJsland, waar net als in de regio waar een van de onderzochte teams onder valt slechts weinig hulpofficieren voor een relatief groot gebied. Dit betekent dat de dienstdoende hulpofficier vaak erg

veel heen en weer moet rijden om de diverse voorgeleidingen uit te voeren. In IJsland is men daarom gaan werken met videoconferencing: de agent die de aanhouding verricht zoekt per video contact met de hulpofficier, die ook de beschikking heeft over de benodigde videoconferencingapparatuur. Aldus wordt de verdachte op afstand gehoord en de voorgeleiding uitgevoerd, mits er aan een aantal voorwaarden wordt voldaan.

Deze methode is gesignaleerd door een medewerker uit het wijkteam, wat heeft geleid tot een regionale pilot. In dat kader werd deze instructie gehouden.

Bloedgroependag of brigadiersdag/sterke diender dag

Een keer per jaar worden in één van de wijkteams de 'bloedgroependagen' gehouden. Dat zijn momenten waarop gezamenlijk gereflecteerd wordt op wat er in het bedrijf goed gaat, wat men aan elkaar en aan de leiding heeft en wat er beter en anders zou kunnen.

In een ander wijkteam heet een vergelijkbare bijeenkomst een sterke diender dag.

Klankbordgroep

Sinds een paar jaar is in één van de wijkteams naast de ondernemingsraad een aparte klankbordgroep, waarin een aantal collega's reflecteren op ontwikkelingen in het bedrijf en op voorstellen en plannen. Ten opzichte van de OR heeft de klankbordgroep een minder formele status: voor de leiding biedt de klankbordgroep een extra kans om te peilen hoe ontwikkelingen en nieuwe plannen op de werkvloer worden ervaren, voor het personeel geeft de klankbordgroep kansen om de leiding kritisch te bevragen en ongevraagd adviezen te geven.

Projectleideroverleg / wijkteam managementoverleg

De wijkchef en zijn adjuncts van één van de wijkteams komen regelmatig bijeen om de grote lijnen van de organisatie te bespreken in wat het projectleideroverleg wordt genoemd. In een ander wijkteam heet eenzelfde bijeenkomst het wijkteam managementoverleg. Daarin worden bijvoorbeeld wijk voor wijk de cijfers doorgenomen en eventuele aandachtspunten benoemd.

Districtsmanagement overleg

Vanuit een van de wijkteams is ook het overleg van het districtmanagement geobserveerd. Dat bleek een hele interactieve ochtend, waar onderwerpen worden op een ludieke manier gebracht werden (filmpje, quiz).

6.5.2 Hoe en wat leren

Tijdens de instructie voor videoconferencing werden technische (hoe bedien je de apparatuur), praktische (waar moet je zitten om goed in beeld te verschijnen) en juridisch zaken geleerd (wanneer mag videoconferencing niet).

In een ander wijkteam ging het bij de geobserveerde bijeenkomsten voor een deel om informatie-uitwisseling of om uitleg en toelichting bij ontwikkelingen, regelingen en plannen. Een aantal keren werden bepaalde personen (bijvoorbeeld de buurtregisseur) als expert bevraagd: hoe zie jij dat vanuit jouw ervaring en vanuit jouw perspectief?

Tijdens de brigadiersdag stond eerst de vraag centraal: 'hoe zit je hier vandaag?' en ging het echt om 'wat denk je?', maar ook om 'hoe voel je je en wat verwacht je en wat zou je graag willen?'. De wijkchef gaf daarin zelf het goede voorbeeld en tijdens een ronde langs alle aanwezigen spiegelde hij zo nu en dan kort wat hij hoorde. Ook stelde hij vragen naar de diepere lagen rond gevoel en wil.

6.5.3 Factoren die informeel leren stimuleren of belemmeren

Tijdens de observaties bleek dat de kwaliteit van zulke collectieve leermomenten sterk samenhangt met de kwaliteit van de voorzitter of instructeur die de vergadering leidt. Zo viel op dat als de motivatie voor het collectief bespreken van agendapunten achterwege blijft of onduidelijk is wat er met de opbrengst van een discussiepunt gebeurt, de bespreking veel te vrijblijvend van karakter wordt. Dat komt participatie van collegae aan de discussies niet ten goede.

Verder blijkt goede voorbereiding essentieel: als schriftelijk materiaal tevoren is uitgedeeld zodat deelnemers kunnen lezen, komt men beter beslagen ten ijs en blijven de besproken uitleg en discussiepunten beter hangen. Ook hier konden opnieuw zaken als veiligheid binnen de groep, assertiviteit, inzet en betrokkenheid van de individuele deelnemers als belangrijke stimulerende factoren worden geobserveerd.

In de overlegsituaties die in een wijkteam werden geobserveerd bleek dat de betrokkenen professioneel over hun werk en hun werksituatie nadenken, kritische vragen stellen, open staan voor elkaars ervaringen en gedachten en ook proberen om die te benutten voor het werk. Dat geldt voor de collega's onderling, maar ook voor de leiding in contact met het personeel.

De aanwezigheid van de leiding in personeelsbijeenkomsten kan er echter ook toe leiden dat niet iedereen het achterste van zijn tong laat zien. Zo observeerden we dat er buiten aanwezigheid van de teamchef meer geklaagd en kritiek geuit werd dan in zijn bijzijn.

Uit de observatie in de klankbordgroep bleek dat functie en doel van het overleg en de rol van de deelnemers in het overleg duidelijk moeten zijn. Zo was er bijvoorbeeld een collega uitgenodigd met een klacht die eigenlijk niet op die plek thuishoorde. Verder maakt het een verschil vanuit welke oriëntatie iemand deelneemt. Een belangenbehartigingsoptiek levert een andere (leer)opbrengst op dan een meedenk/verhelderingsoptiek. Ook hier draagt de manier waarop de voorzitter leiding geeft, uitnodigt tot gedachtenuitwisseling, samenvat en verheldert in positieve zin bij aan de kwaliteit en mogelijke leeropbrengst van het overleg.

In één van de wijkteams werd het positief effect van het gezamenlijk vieren van successen geobserveerd. Ook in gesprekken tussen observaties door bleven mensen daar heel positief over vertellen. Het vieren draagt bij aan het feit dat de eigen ploeg als een warme deken wordt ervaren.

6.6 KIS, WIS en spontane leermomenten

6.6.1 Algemeen

Tijdens de observaties is er bewust ook voldoende rondgehangen in werk-kamers en in de kantine. Hier wordt erg veel informatie uitgewisseld. Binnen de politie heeft dit zelfs een naam: het Kantine Informatie Systeem (KIS) en het Wandelgangen Informatie Systeem (WIS).

KIS: een vorm van collectief leren?

Bij alle teams is de kantine een belangrijke ontmoetingsplek. Binnen één van de teams is het zelfs een ongeschreven regel dat iedereen om 10 uur en 15 uur komt koffiedrinken en je ook niet te vaak afwezig moet zijn tijdens de plenaire lunch om 12 uur. Men spreekt elkaar daar ook op aan. Tijdens de pauzes wordt er veel gepraat, zowel over privé-zaken als over werk. Daarnaast kent het bijwonen van en het je manifesteren tijdens deze pauzes uiteraard ook een teambuildingselement. Alhoewel aan de ene kant de geobserveerde pauzes vaak erg gezellig waren en een positief effect hadden op de teamgeest, werd anderzijds op deze momenten ook het meeste duidelijk dat er soms onderhuids spanningen bestonden tussen bepaalde collega's.

Een ander wijkteam is zo groot en de kantine zo klein, dat mensen daar alleen of in groepjes snel lunchen. Er lijken geen vaste tijden te zijn voor lunch of avondeten, al helemaal niet voor koffie of theepauzes. Dat is met een team van circa 90 mensen ook moeilijk te organiseren en de kantine zou er ook veel te klein voor zijn. De meeste informele gesprekken vinden plaats bij de plotter en koffiehoeke en voorafgaand aan de briefing.

WIS: soms individueel soms collectief leren?

Zijn de geobserveerde gesprekjes tijdens de pauzes vaak wat ongericht, de gesprekken in de werkkamer gaan vooral over zaken waar men ter plekke mee bezig is. Voorbeelden zijn: problemen die men heeft met databases, registratiesystemen, kwaliteitscontrolesystemen, het afhandelen van schriftelijk werk. Verder wordt er vaak gezamenlijk overlegd: wie belt de hulpofficier etc. Daarnaast zijn er natuurlijk vergelijkbare tussendoor gesprekjes als in de kantine.

Ook in het derde wijkteam wordt onderling veel gediscussieerd over bepaalde zaken. Problemen en vragen die men tegenkomt zijn al snel onderwerp van discussie binnen de hele ploeg, die in één ruimte werkt en veel op elkaar betrokken is.

6.6.2 Hoe en wat leren

Het informeel uitwisselen van ervaringen in de kantine en de wandelgangen na een heftige dienst dient als uitlaatklep en heeft een belangrijke en informele debriefingfunctie. Verschillende collega's geven aan dat ze uit die informele contacten ook tips halen over de uitvoering van werk.

De functie als uitlaatklep blijkt vooral uit de onvrede die via deze kanalen wordt geuit. Misschien lucht dat de mensen op. De stap naar verbeteringen en leren hebben wij tijdens onze observaties niet zien maken.

De informele contacten hebben een belangrijke functie als het gaat om elkaar privé ook beter te leren kennen, elkaar te steunen en op te vangen, je

thuis te voelen in de organisatie.

In één van de wijkteams speelt de pauze van 15 uur min of meer de rol van debriefing voor de ochtendploeg c.q. briefing voor de middag/avondploeg. De informele sfeer biedt meer vrijheid voor medewerkers om te bepalen wat er al dan niet besproken wordt en gelegenheid om zaken 'low profile' en terloops aan de orde te stellen.

6.6.3 Factoren die informeel leren stimuleren of belemmeren

Een belangrijke voorwaarde voor leren is veiligheid. In twee van de drie wijkteams zijn tijdens de observaties geen signalen van onveiligheid opgevangen. In het derde wijkteam bleken geobserveerden desgevraagd voorzichtiger en gaven ze aan zorgvuldig af te wegen wat ze wel en niet tegen collega's zeggen. Overigens viel tijdens alle observaties van deze spontane leermomenten op dat er in het algemeen niet negatief werd gereageerd als een collega aangaf iets niet te weten.

Er zijn duidelijke verschillen in de mate van assertiviteit, maar die lijken het functioneren niet te belemmeren (en in beginsel dus ook niet het leren). De aanwezigheid van studenten lijkt een stimulerende werking te hebben. Bij alle teams werken politiemensen die als praktijkcoach voor studenten fungeren.

Tijdens de observatie bleek dat de bereidheid om kennis te delen aanwezig was. Jonge agenten gaven aan dat vooral oudere, ervaren collega's een grote steun vormden en erg behulpzaam waren. De drempel om ondersteuning te vragen wordt in het algemeen laag gevonden.

KIS en WIS vormen graadmeters van de bedrijfscultuur. Indien de sfeer goed en constructief is tijdens deze tussendoor contacten, zal dat de bedrijfscultuur en het leren op de werkplek ten goede komen. Het regelmatig uiten van onvrede in de wandelgangen of in kantinegesprekken kan echter een belemmerend effect krijgen op het leren. Bijvoorbeeld wanneer er daardoor een negatieve werksfeer en bedrijfscultuur ontstaat, een sfeer waarin mensen die positieve kanten zien of willen bijdragen aan verbeteringen zich geremd voelen en klagen de norm wordt.

6.7 Debriefing

6.7.1 Algemeen

In één van de teams wordt er geen debriefing aan het eind van een dienst gehouden. Dit wordt niet nodig geacht, gezien de beperkte omvang van het team: veel informatie gaat via de wandelgangen of via de pauzes.

Debriefing vindt daar echter wel incidenteel plaats na een schokkende gebeurtenis waar meerdere collega's bij betrokken waren, op initiatief van de hulpofficier of op verzoek van een of meerdere teamleden.

Omdat het team maar heel weinig inspecteurs kent (alleen de teamchef) en de kans dus groot is dat deze inspecteur niet beschikbaar is als er een debriefing nodig is, wordt gebruik gemaakt van de regionale 'pool' van hulpofficieren. De briefing wordt derhalve geleid door de hulpofficier die op dat moment dienst heeft en beschikbaar is (er is een continu-rooster gepland voor hulpofficieren, zodat er altijd één beschikbaar is voor de hele regio, ook voor andere zaken als voorgeleidingen).

In een ander wijkteam is geen debriefing geobserveerd. Bij navraag bleek dat debriefings meestal kort zijn en vaak worden voorbereid vanuit de vraag 'jij hebt zeker ook niks voor de debriefing?'. Daardoor ervaart men een drempel om wel iets te agenderen. Naast een formele dagelijkse debriefing zijn er ook hier bij grote incidenten procedures voor steun aan individuele collega's en breder opgezette evaluaties. Daarover vertellen de respondenten in het algemeen positieve verhalen.

Wat tijdens de observaties in dit wijkteam wel is voorgekomen, zijn vormen van informele en kleinschalige debriefing. Van gesprekken in de wagen na een voorval zijn verschillende goede voorbeelden geobserveerd. Het ging dan om gesprekjes in de auto waarin de agenten even terugkeken, ook vaak hun gevoel benoemden (tijdens en na het voorval) en soms ook complimenten aan elkaar of aan zichzelf gaven.

Voorbeeld van informele en kleinschalige debriefing tussen collega's

Twee politiemensen bespraken tijdens de rit terug na een schietincident wat er was gebeurd:

- Hoe 'cool' ze waren gebleven ondanks een weigerachtige en agressieve houding van de man die aangehouden moest worden.
- Hoe lastig het voor de aanrijdster was dat ze lang in het onzekere was over haar schuld of voor het meisje dat getuigde maar het echt verkeerd had gezien en hoe en waarom ze zoveel tijd hadden gestoken in het uitleggen van de situatie en op het gemak stellen.
- Dat ze eerlijk toegaven dat ze meteen een verkeerde verdachte op het oog hadden bij het geval van geweldpleging, getriggerd door het signalement van de auto en de plek waar die stond.
- Hoe ze elkaar feedback gaven op wat er goed ging bij het navigeren bij de achtervolging, wat er mis ging, hoe dat kwam, welk gevoel dat over en weer gaf en wat ze eruit leerden (ik moet toch de weg eens beter leren kennen of misschien moet ik dat duidelijker aangeven).
- Waarom ze vonden dat ze niet de sloot in moesten gaan bij de achtervolging en wat de ander gedaan zou hebben als haar collega hun de sloot in springend achterna was gegaan.

De rolverdeling bij de aanpak van incidenten werd niet nabesproken en was ook tijdens de acties voor zover kon worden waargenomen telkens gekozen zonder een woord met elkaar te spreken.

In elk van de gevallen van kleinschalige, informele debriefing bleek dat de agenten niet alleen een zakelijke en functionele kijk op de zaak hebben maar er ook met hun gevoel bij betrokken zijn.

In het derde team zijn geen debriefings geobserveerd.

6.7.2 Hoe en wat leren

Kern van het leren tijdens een debriefing is terugkijken naar wat er goed en niet goed is gegaan met het oog op wat er een volgende keer beter zou kunnen.

Tegelijkertijd is er zeker bij incidenten aandacht voor de emotionele kanten van wat de politiemensen hebben meegemaakt, wat de effecten daarvan zijn, hoe zij op dat gebied ondersteund kunnen worden en ermee kunnen leren omgaan (emotionele opvang).

Tijdens de observaties hebben wij geen debriefing in de wijkteams meegeemaakt. Alleen informele en kleinschalige vormen van terugkijken met een vergelijkbaar karakter. Maar dat is te weinig om uitspraken te kunnen doen over hoe politiemensen leren van debriefings en wat ze dan leren.

6.7.3 Factoren die informeel leren stimuleren of belemmeren

De kwaliteit van de debriefing hangt desgevraagd sterk samen met de kenmerken van degene die de debriefing leidt. Die is namelijk van grote invloed op de leeromgeving die gecreëerd wordt (o.a. veiligheid om open te praten, wijze van voorzitten etc.). De kwaliteit verschilt sterkt per persoon: sommige politiemensen weten veel los te maken, anderen lukt het niet om het gesprek op gang te krijgen. Die mate van vertrouwdeheid is waarschijnlijk door iemand uit het eigen wijkteam het beste te realiseren, maar in kleine teams is dat soms een praktisch probleem.

Of er een debriefing plaats vindt, hangt mede af van het initiatief van (één van) de betrokken agenten. Dit maakt het kwetsbaar: als niemand z'n nek uitsteekt, wordt de debriefing niet gehouden en mist men dit leermoment.

6.8 Conclusies op basis van observaties

Briefings

Doel van briefings is informatieoverdracht, kort en krachtig doorgeven van 'need to know' actuele informatie om de dienst goed te kunnen draaien. De briefingsprotocollen zijn ook niet ingericht op leren waardoor briefings een beperkte leercontext vormen. De nieuwe ploeg wordt zakelijk op de hoogte gebracht van wat er speelt en waar speciaal op gelet kan worden. Briefings zijn met andere woorden niet gericht op bewust (individueel of collectief) leren en afgezien van een enkele suggestie als '*kijk dat nog even na op intranet*' is daarvan ook niks te zien of merken.

Van informatie-uitwisseling is niet zozeer sprake. De verwachtingen over het daadwerkelijk leren van bepaalde zaken moeten in onze ogen niet te hoog worden gesteld, mede gezien het tijdstip en de beperkte duur. In de interviews worden briefings niet als belangrijke leermomenten gekenschetst en dat is in de observaties bevestigd.

(Nood)hulpverlening

Veel van de surveillancewerkzaamheden binnen de (nood)hulpverlening gaat automatisch en zonder overleg.

Politiemensen vinden het lastig om te benoemen wat zij iedere dag leren, ook al hebben ze snel het gevoel dat ze dat wel doen.

De surveillance vormt een van de meest actieve onderdelen van het politiewerk. Al doende, maar ook door bij elkaar de kunst af te kijken en samen zaken te bespreken, kan er veel geleerd en uitgewisseld worden. De mate waarin het "klikt" tussen de agenten die samen dienst hebben, is erg bepalend voor de mate waarin er ook daadwerkelijk van elkaar geleerd wordt.

Sommige incidenten die plaatsvinden tijdens de surveillance, vooral schokkende gebeurtenissen en weinig voorkomende incidenten, lenen zich in principe goed voor groepswijze reflectie. Deze kansen lijken echter weinig

benut te worden. Tijdens de observatieperiode kon geen collectieve evaluatie, in de zin van collectief leren, worden 'betrap't'.

Taakgerichte acties

Taakaccenthouders en andere deskundigen spelen een speciale rol in het leerproces met betrekking tot taakgerichte acties. Hun rol kan expliciet versterkt worden door in functioneringsgesprekken na te gaan in hoeverre zij hun leertaak richting hun collega's actief hebben opgepakt.

Verder is het 'boekje' van agenten een rijke informatiebron die de agenten in de loop van hun carrière hebben verzameld. Tijdens observaties bleek onderlinge uitwisseling daarvan zowel stimulerend als leerzaam.

Opmerkelijk is dat er zowel veel geleerd wordt van oudere, zeer ervaren medewerkers die al lang in de regio wonen en werken als van nieuwe, jonge collega's en studenten die een frisse blik hebben, leergierig zijn en zich vrij voelen om kritische vragen te stellen en oude werkwijzen opnieuw ter discussie te stellen.

Er is een verband waarneembaar tussen de kwaliteitszorg, bijvoorbeeld op het gebied van schriftelijk werk, en de mate waarin er geleerd wordt.

Speciale collectieve leermomenten

Met name tijdens de geobserveerde speciale momenten van overleg kan collectief leren plaatsvinden. Aan een aantal voorwaarden daarvoor is afgaande op de observaties voldaan. Zo is de sfeer meestal ongedwongen, ongeacht op welk niveau of bij welk overleg. Humor neemt daarbij een belangrijke plaats in. Er is een veilige leeromgeving en deelnemers zijn ook bereid om mee te denken en dragen uiteenlopende oplossingen aan voor de problemen die worden besproken. Toch is er ons inziens van een bewust en gepland leerproces geen sprake, waardoor collectieve resultaten veelal ontbreken.

KIS, WIS en spontane leermomenten

Het KIS, het WIS en andere spontane leermomenten spelen een wezenlijke rol bij de uitwisseling van informatie binnen het wijkteam. Met name in de sfeer van nieuwtjes en specifieke vragen, maar ook wel als informele vormen van (de)briefing. De bereidheid om kennis te delen is groot, de drempel om vragen te stellen meestal laag, en op een uitzondering na lijkt ook de veiligheid in de teams aanwezig om tot uitwisseling te komen. Tegelijkertijd valt op dat een bepaald deel van de informatie binnen het KIS en WIS negatief is. Als uitlaatklep kan dat een zekere functie hebben, maar zeker als men er geen follow up aan geeft zijn er ook risico's van cynisme aan verbonden. Dan kan een negatieve cultuur ontstaan die belemmerend is voor het informele leren. Als er bijvoorbeeld een sfeer is waarin er steeds kritiek is op de leiding, dan zal iemand die één en ander positiever beziet wellicht zijn mond houden om te voorkomen dat hij buiten de groep valt en gekissebis in het KIS/WIS te vermijden.

Debriefing

Uit de observaties blijkt, dat de debriefing als instrument niet structureel wordt ingezet. Uit gesprekken tussen de observaties door blijkt dat volgens betrokkenen debriefings wel worden gehouden maar niet optimaal functioneren. De oorzaken daarvan zijn in het hoofdstuk over de interviews al kort benoemd, namelijk dat bij sommige teams de eindtijden van diensten niet langer synchroon lopen en dat men aan het einde van een dienst moe is en naar huis wil. Toch is juist als het gaat om informeel leren de debriefing een uitgelezen instrument dat niet optimaal wordt benut.

Deel IV Confrontatie, conclusies en aanbevelingen

7 Confrontatie literatuur en veldonderzoek

Inleiding

In deel I hebben we de stand van het onderzoek naar informeel leren en leren op de werkplek verkend. In deel II is verslag gedaan van het veldonderzoek. De derde stap is om literatuuronderzoek en veldonderzoek met elkaar te confronteren en dat gebeurt in dit deel. Bij de confrontatie maken we opnieuw gebruik van het analysekader dat op basis van het literatuuronderzoek is opgesteld. Aan de hand daarvan wordt duidelijk in hoeverre het veldonderzoek bevestiging, tegenstelling of nieuwe informatie oplevert ten opzichte van de literatuur. Daarbij is het noodzakelijk om informatie uit eerdere hoofdstukken samen te vatten. Dat leidt onvermijdelijk tot overlap, maar ook tot een zelfstandig leesbaar hoofdstuk.

Dit hoofdstuk is als volgt opgebouwd. Paragraaf 7.1 gaat in op het karakter van het informele leren van politiemensen. Aan de orde komen individueel en collectief leren, weloverwogen en spontaan leren, alsmede leren door te reflecteren en elkaar feedback geven. Ook blijktens het literatuuronderzoek zijn dat de kernvormen van informeel leren.

Paragraaf 7.2 gaat over de vraag wat het informele leren van politiemensen oplevert.

In paragraaf 7.3 komen vervolgens de factoren aan bod die informeel leren door politiemensen stimuleren of belemmeren.

7.1 Wat is het karakter van informeel leren van politiemensen?

Hoe mensen leren wordt sterk bepaald door de context waarin ze functioneren en de leermomenten die ze zelf zien. Uit de interviews bleek dat de volgende leermomenten het belangrijkste werden gevonden door de geïnterviewden: leren van spontane gesprekken met collega's, (de)briefings, gesprekken met een begeleider (mentor, coach) en overleg in bredere structuren, bijvoorbeeld het wijkteamoverleg.

7.1.1 Individueel en collectief leren

Literatuuronderzoek

Leren gebeurt op individueel niveau en op groepsniveau. Eerder onderzoek binnen de politiecontext maakt duidelijk dat individueel leren vooral plaatsvindt doordat politiemedewerkers hun reguliere werk doen, informatie zoeken of nadenken over hun werk. Op grond van het literatuuronderzoek werd aangenomen dat bij de politie vooral sprake is van individueel leren. Dit vindt met name plaats in sociale interactie, en heeft individuele uitkomsten. Collectieve vormen van leren komen nauwelijks voor. Het lerend vermogen, dat betrekking heeft op de verbinding tussen individueel-, team- en organisatieleden, is daardoor ook weinig ontwikkeld in de politieorganisatie. Leren en werken zijn geen geïntegreerde activiteiten.

Veldonderzoek

Het veldonderzoek bevestigt de uitkomsten van het literatuuronderzoek. Wat betreft individueel leren blijkt uit het veldonderzoek dat het leren van politiemensen vooral individueel leren in sociale interactie betreft. Dit betekent dat er sprake is van individuele leerresultaten die worden behaald in een sociale context (van het team).

Collectief informeel leren komt nauwelijks voor (collectieve processen met gemeenschappelijke uitkomsten net zo min als individuele processen met collectieve uitkomsten). Daar waar collectief leren voorkomt, heeft het leren vooral betrekking op leren in netwerken (losse contacten) en taakgerelateerde (gelegenheids)teams. Leren in *communities of practice* zijn we niet tegengekomen in het veldonderzoek.

Leren in teams vindt plaats door zaken samen te doen. Dan kun je bij collega's afkijken, neem je handigheidjes over en kun je bevestigd worden in je eigen aanpak als je ziet dat collega's jouw stijl of aanpak overnemen. Het overnemen van elkaars fouten of negatieve houding (bijvoorbeeld ten opzichte van de leiding) gebeurt ook, en vormt een gevaar. Uit de interviews blijkt het samen leren tussen operationeel niveau (*street cops*) en leidinggevend niveau (*management cops*) op het gebied van blauw vakmanschap (het dagelijks werk) nauwelijks te gebeuren. Die mogelijkheid wordt ook niet herkend op operationeel niveau, vooral omdat leidinggevenden een andere rol hebben dan collega's in de basispolitiezorg.

Conclusie

De bevindingen uit het veldonderzoek en de literatuurstudie bevestigen elkaar. Binnen de drie onderzochte politieteams is vooral sprake van individueel leren. Dit vindt met name plaats in sociale interactie, en heeft individuele uitkomsten. Collectieve vormen van leren komen in verhouding veel minder voor.

Een punt van discussie is het lerend vermogen van de politieorganisatie. De algemene aanname op basis van de literatuur is, dat het lerend vermogen bij de politie laag is. Het hier gerapporteerde onderzoek laat ook zien dat leren misschien geen geïntegreerde expliciete activiteit is in het dagelijks werk, maar dat leren wel impliciet plaatsvindt en op specifieke momenten bewust aan de oppervlakte komt als er zaken gezamenlijk besproken worden. De conclusie daaruit kan zijn, dat het beschikbare leerpotentieel door de organisatie veel beter benut zou kunnen worden.

Nieuwe inzichten die het veldonderzoek biedt hebben vooral betrekking op de mate van informeel leren in de verschillende leercontexten. Dat is voorzover wij weten niet eerder zo in kaart gebracht.

Een belangrijk inzicht uit de interviews is, dat de veiligheid van jezelf en van collega's een motivatie is om te leren. Tegelijk beïnvloedt die veiligheid ook de wijze waarop geleerd wordt, namelijk handelingsgericht. Naast die externe veiligheid (van politie en buitenstaanders) is ook de interne veiligheid van belang: de mate waarin het onderlinge klimaat veilig is om te leren. Wanneer je kijkt naar het geven en ontvangen van feedback, dan is daar nog veel aan te verbeteren.

7.1.2 Weloverwogen en spontaan leren

Literatuuronderzoek

Vanuit het literatuuronderzoek wordt aangenomen dat politiefunctionarissen voornamelijk ervaringsgericht leren. Individueel en collectief leren kan een verandering inhouden die zowel weinig doelbewust kan ontstaan (spontaan) als meer opzettelijk en gepland tot stand kan worden gebracht (weloverwogen), maar de verandering is op grond van ervaringen. Dus: hoe mensen leren hangt samen met wat ze in hun werk (en leven) meemaken. Dit leren is onder te verdelen in leren van typische situaties (normale praktijk en vaak impliciet leren waarin mensen geleidelijk ontwikkelen) en leren van atypische situaties (leerprojecten, sleutelsituaties of kritische situaties, recente veranderingen in het leven van de medewerker, situaties waar meer competenties nodig waren). Op de werkplek komen beide vormen van leren voor.

Mensen leren van typische situaties vaak zonder dat er een bewuste planning, onderwijs of opleiding aan te pas komt. Als leren meer spontaan verloopt is de verandering te kenmerken al een 'neveneffect' van de activiteiten.

Mensen leren ook van a-typische situaties. Sommige van deze situaties kun je plannen op basis van doelen en strategieën, zoals het uitproberen van iets nieuws. Daarmee kan een werksituatie een leerproject worden. Andere a-typische situaties kun je niet plannen, daar wordt je mee geconfronteerd (kritische situaties).

Veldonderzoek

In het veldonderzoek is ook hier gekeken naar de verschillende leercontexten. Bovendien is de rol van persoonlijke ontwikkelingsplannen bekeken.

Conclusie

De bevindingen uit het literatuuronderzoek worden door het veldonderzoek bevestigd. Politiefunctionarissen leren voornamelijk ervaringsgericht. Binnen deze ervaringen verloopt het leren zowel weloverwogen als spontaan. Weloverwogen leren heeft bijvoorbeeld betrekking op leren in de context van taakgerichte acties, zoals de recherche (rode pen correctie en feedback op processen verbaal), wijkteam (instructie over de buurt door de buurtregisseur) en gezamenlijke 'speciale' acties. Het spontane leren, dat vaak impliciet blijft, wordt wel snel benoemd in gesprekken met geobserveerden ("*Ik leer iedere dag*"). Maar wat dat dan precies is, is vaak niet direct te benoemen of door waarnemers te 'betrappen'.

Hoe meer mensen bewust bezig zijn met hun ontwikkeling, bijvoorbeeld vanuit de opstelling van een persoonlijk ontwikkelingsplan, hoe meer ze leren. Dit geldt voor studenten, medewerkers die in een traject zitten om door te groeien of een opleiding volgen, maar ook voor politiemedewerkers die zich in hun werk sterk specialiseren zonder 'officieel' traject. Taakgerichte acties lijken spontaan en weloverwogen leren te bevorderen tussen ervaren dienders en nieuwkomers. Bij het werk op straat voor de buurtregisseurs en tijdens de geobserveerde verkeerscontrole geldt, dat zij spontaan leren van feedback van burgers. Hun reacties verschaffen politiemensen informatie over het eigen functioneren.

De uitspraak uit de literatuur dat je atypische situaties niet kunt plannen, kan vanuit het veldonderzoek worden genuanceerd. Enerzijds is dat per definitie zo, dat situaties niet te plannen zijn is immers onderdeel van het atypische karakter. Maar anderzijds hoort het ook tot de kern van het politiewerk om

op nieuwe en kritische situaties onder druk te kunnen reageren. Dat zijn situaties die de politie niet kan plannen, maar waar politiemensen wel op voorbereid kunnen zijn en alert op reageren. Dat kan met name door een lerende professionele houding te ontwikkelen en meer weloverwogen leerprocessen te organiseren. In dat verband is het interessant om te verwijzen naar de kernopgaven die studenten binnen het duale politie onderwijs ontvangen en die er ook op zijn gericht om in een bepaalde periode specifieke leerervaringen te organiseren.

7.1.3 Leren door te reflecteren en elkaar feedback te geven

Reflectie in literatuur- en veldonderzoek

De literatuur geeft een systematische reflectiecyclus aan. Het is al vaker geconstateerd dat reflectie tijdens het werk meestal niet volgens de theoretische stappen verloopt, maar dat er wel stappen herkenbaar zijn.

Ook in huidig onderzoek blijkt dat niet alle fasen evenveel aandacht krijgen. De vraag of iedere fase evenveel oplevert en het totaal effectiever maakt, is lastig te beantwoorden.

Uit de interviews blijkt, dat de fase van reflectie het minst ontwikkeld is.

Uit de observaties blijkt dat het werken centraal staat. Politied medewerkers reageren in de incidentbehandeling direct en op basis van eerdere ervaringen en intuïtieve inschatting van de situatie. Dit is ook heel functioneel, omdat vaak snel en kortdurend optreden moet worden. Achteraf (als de hectiek van het moment voorbij is) wordt teruggekeken.

De reflectiecyclus op (politie)activiteiten kan ook in termen van vier W's worden omschreven: waarnemen, werken, waarderen en willen.

Bij *waarnemen* gaat het om vragen als: wat was de situatie? Wat wilde ik bereiken? Wat heb ik gedaan om het op te lossen?

Bij *werken* om vragen zoals: Is er een les te trekken uit dit incident? Hoe ga ik het de volgende keer proberen?

Deze twee fasen zijn ook in dit onderzoek bij de politie goed herkenbaar.

Een fase die minder expliciet herkenbaar is, is het *waarderen*. Politie mensen met een aantal jaar ervaring weten vaak redelijk goed waarom ze iets aanpakken zoals ze dat doen. Het is hun eigen stijl geworden. Toch blijven de antwoorden op de vragen bij het waarderen eerder impliciet dan dat ze expliciet worden. Mensen lijken minder te praten over waarderen. Het gaat daarbij om vragen als: wat maakte dat ik het juist op deze wijze aanpakte? Welke overtuiging, welk beeld, gedachte of gevoel stuurde mijn keuze? Ben ik achteraf tevreden? Was het beeld dat mij stuurde behulpzaam of belemmerend?

Vragen rondom het *willen* lijken ook niet expliciet te worden gesteld. In gesprekken tussen observaties door met nieuwsgierige onderzoekers komt het wel naar voren, maar tussen collega's hebben wij het niet veel kunnen 'betrappen'.

Samenvattend: reflectie op een situatie en op hoe je het hebt aangepakt (verdedigend en stellend ingekleurd?) komt regelmatig voor. Wat minder herkenbaar is, is diepere reflectie behorend bij waarderen en willen.

Uit de interviews blijkt verder dat reflectie soms een persoonlijke zaak is, waarbij politiemensen meestal een select groepje collega's om zich heen verzamelen met wie ze reflecteren over hun persoonlijke en loopbaangerichte wensen.

Feedback in literatuur- en veldonderzoek

Bij het leren is feedback krijgen van collega's (gevraagd en ongevraagd) en feedback geven essentieel, zo weten we uit de literatuur.

Uit de interviews blijkt dat het geven van feedback zowel tussen uitvoerende collega's onderling als van leidinggevendenden geen dagelijkse kost is. De observaties tijdens de (nood)hulp laten zien dat in enkele gevallen collega's over dingen die net gebeurd zijn praten gedurende de rit. Soms in de vorm van verzuchting of tevredenheid, een enkele keer in de vorm van complimenten, weinig in termen van 'wat ging er goed en wat kan een volgende keer beter'. De controle van leidinggevendenden aan het eind van de dag op de mutaties is ook op te vatten als feedback. We vernamen dat de mensen eerder horen wat er daarin niet in orde is dan dat ze complimenten krijgen voor de mutaties die ze inleveren. Soms wordt er ook actief feedback gevraagd van burgers.

Leren van burgers gebeurt sowieso dagelijks. Men is constant aan het spiegelen, reageert op het gedrag van de burger en denkt soms na over hoe het eigen gedrag een volgende keer gebruikt kan worden. Voor het leren daarvan moet men wel open staan.

Tijdens speciale collectieve momenten wordt duidelijk dat die door het management ook worden benut om te leren met betrekking tot het functioneren van de organisatie en feedback te krijgen op de wijze van leidinggeven. In hoeverre de teamleden zelf de gesprekken ook als leermiddel gebruiken, is voor ons de vraag. Tijdens een teamdag hebben we teamchefs betrokken zien vragen om hun gevoel ten aanzien van de dag of ten aanzien van hun werk te benoemen. Dat zijn tamelijk persoonlijke rondjes, waarbij de ene wijkteamchef meer geneigd is verhelderende vragen te stellen of empathische feedback geeft dan de andere.

Een knelpunt is dat niet iedereen in staat is op een goede manier feedback te geven (wordt nog wel eens verwijtend, aanvallend). Verder durft niet iedereen negatieve feedback te geven of is daartoe in staat. Er is onderling verschil in de mate van mondigheid en assertiviteit. Bovendien is er ook een drempel omdat een goede relatie met de collega van belang is voor de eigen veiligheid. Je moet de volgende dag wel weer met elkaar de straat op. De vaardigheid om feedback te ontvangen (doorvragen op wat de gever bedoelt) lijkt ook een knelpunt.

Veiligheid in literatuur- en veldonderzoek

Uit het literatuuronderzoek kwam naar voren dat als onderdeel van de microcultuur op de werkplek veiligheid voor leren een belangrijke factor is. Dan gaat het om de onderlinge veiligheid, om een veilig leer- en werkklimaat. Uit de interviews blijkt, dat veiligheid voor leren bij de politie ook nog een tweede betekenis heeft: veiligheid van jezelf en van je collega's. Die externe veiligheid is een kritische context en motivatie om te leren.

Wanneer je kijkt naar de metaforen voor leren, dat blijkt de (interne) veiligheid is specifiek bij twee vormen van leren van belang, namelijk oefenen en participeren. De kwaliteit van collectieve leermomenten waarin participatie van deelnemers wordt verlangd, hangt bijvoorbeeld sterk samen met de mate waarin men zich veilig voelt om deel te nemen.

Bij de kunst van het afkijken speelt die veiligheid nauwelijks, terwijl die vorm van leren juist veel voorkomt bij de politie.

Conclusie

Het literatuuronderzoek geeft aan, dat reflectie en feedback essentiële ingrediënten zijn van het leren, terwijl een veilige leer- en werkomgeving een voorwaarde is om te kunnen leren op de wekplek.

Uit het veldonderzoek wordt helder dat iedereen nadenkt over zijn werk, maar dat is wat anders dan systematische reflectie met de bedoeling het werk te verbeteren of begrip van situaties te verhogen. Reflectie vindt zodoende plaats op een beperkt niveau. Leidinggevenden lijken voor zichzelf te reflecteren en in beperkte mate dit proces ook te faciliteren voor hun medewerkers op bepaalde momenten.

Uit het literatuuronderzoek kwam naar voren dat directe collega's vaak degenen zijn die feedback geven. In een community waarin een voorzitter de rol van leerfacilitator heeft, wordt door de voorzitter feedback gegeven. De veiligheid voelen en de vaardigheid hebben om feedback te geven en te ontvangen lijkt beperkt aanwezig bij de wijkteams in het veldonderzoek.

Als de literatuur aangeeft dat systematische reflectie en feedback noodzakelijke voorwaarden zijn voor het leren van ook politiemensen, dan biedt het veldonderzoek zicht op de situatie in de politiepraktijk waarin wel allerlei aanzetten tot reflectie en feedback zijn waar te nemen, maar van systematische inzet daarvan nog geen sprake is. De voorwaarden voor effectief leren van politiemensen zijn zodoende nog niet goed vervuld. Het veldonderzoek laat dat ons inziens gedetailleerder zien voor de Nederlandse situatie dan eerder in kaart is gebracht.

7.2 Wat levert informeel leren van politiemedewerkers op?

Literatuuronderzoek

In de literatuur wordt leren gezien als veranderen. Die veranderingen kunnen betrekking hebben op houding, kennis en vaardigheden. Daarnaast vormt ook het vermogen van mensen om te leren een belangrijke uitkomst van leren. De leerresultaten kunnen tot uitdrukking komen in een veranderde wijze van werken en in veranderde arbeidsresultaten, mits de werksituatie dat niet verhindert. Het is belangrijk om onderscheid te maken tussen leerresultaat als een verworven mogelijkheid en als gedrag. In het eerste geval gaat het om zaken als competentie, kennis, houding en vaardigheid. Onder gedrag verstaan we het gebruik maken van de verworven competentie. Het kan zo zijn dat de werksituatie het onmogelijk of onaantrekkelijk maakt om de veranderde vaardigheden, kennis en houding te gebruiken. De werksituatie moet de toepassing van het geleerde stimuleren en belonen. Het literatuuronderzoek wees uit dat politiemensen vooral groeien in de praktijk, dat zij daar leren wat echt werkt (effectief is in hun handelingen).

Veldonderzoek

Uit de interviews blijkt dat politiemedewerkers van mening zijn dat zij het beste leren in de praktijk, door middel van ervaringsleren en dat trainingen en instructie aanvullend en ten dienste moeten staan van de praktijk. Daarbij gaat het zowel om vakinhoud als om socialisatie.

Vakinhoud: technische en sociale aspecten

Wat men leert heeft vooral betrekking op vakinhoudelijke zaken die te maken hebben met de technische of de sociale aspecten van het politievak.

Het leer- of informatieaanbod op het gebied van vakinhoudelijke zaken is groot, té groot om allemaal bij te houden. Medewerkers selecteren op basis van hun interesse. Alles wat voor hen interessant en relevant is, blijft hangen, de rest vergeten ze weer. Het bijhouden en opfrissen van kennis is niet onbelangrijk.

Tot de sociale aspecten behoort vooral ook het leren over hoe de collega's en klanten in elkaar steken. Hoe beter je weet hoe ze in elkaar steken, hoe effectiever je kunt reageren op hun gedrag of gebruik kunt maken van hun kennis (bij wie je moet zijn met bepaalde vragen).

Tijdens de noodhulp leren medewerkers nieuwe mogelijkheden voor hun gedrag. Als je samenwerkt, zou je de aanpak van je collega kunnen overnemen, maar dat hoeft niet. Hun gedrag en de keuzes in hun eigen werkwijzen bepalen ze zelf. Opvallend daarin is de mate van vrijheid, zelfstandigheid of wellicht vrijblijvendheid die politiemedewerkers daarin hebben. Ieder handelt naar beste weten en kunnen op zijn eigen manier, maar de bewuste keuze voor het best denkbare alternatief wordt niet gemaakt. Er zijn wel protocollen voor sommige acties, maar niet iedereen kent de inhoud daarvan of kiest er in zijn dagelijks werk voor om deze te volgen. Dit is uit de observaties ook niet altijd zichtbaar en verdient daarom nader onderzoek. Bovendien zou kunnen worden nagegaan, of protocollen meer op informeel leren kunnen worden toegesneden.

Socialisatie

Collectieve leermomenten zoals teamdagen, gezamenlijke instructie en (de)briefing hebben vaak een element van 'blauw vakmanschap' gecombineerd met teamontwikkeling. Men leert hoe collega's reageren in bepaalde situaties en wat de stijl van werken is van de ander. De mate waarin politiemedewerkers van elkaar vinden dat hun stijlen bij elkaar passen, heeft invloed op of men graag of minder graag met elkaar 'op de auto' rijdt. Organisatorische leeruitkomsten die betrekking hebben op het functioneren binnen de politieorganisatie zijn minder prominent.

Het overnemen van elkaars fouten of negatieve houding (bijvoorbeeld een negatieve houding ten opzichte van de leiding) gebeurt. Dit vormt een risico. Juist doordat het leren zo geïntegreerd is in het dagelijks werk, leren politiemensen veel van fouten, maar nemen zij ook fouten over. De observaties hebben daarvan een aantal voorbeelden opgeleverd. Daarbij is ook duidelijk geworden, dat het KIS/WIS systeem soms bijdraagt aan een negatieve sfeer of cultuur, die belemmerend is voor het leren.

Conclusie

In de literatuur wordt onderscheid gemaakt tussen leren als een verandering in werkwijze, werkresultaten en verworven mogelijkheden. Deze indeling is herkenbaar in de opbrengst van het veldonderzoek. Mensen leren kleine aanpassingen in hun werkwijzen door te voeren waardoor ze betere werkresultaten behalen. Leerresultaten als verworven mogelijkheden komen ook terug. Politiemedewerkers bouwen een arsenaal aan mogelijkheden op om te reageren in bepaalde situaties. Soms kiezen ze het één, en blijft het andere een mogelijkheid.

In aanvulling op wat het literatuuronderzoek laat zien, komen we ook leerresultaten tegen die niet op die manier in te delen zijn. Deze resultaten hebben betrekking op uitkomsten die voor individuele mensen effectief zijn, maar voor een collectief niet. Een voorbeeld is als iemand iets nieuws leert, en dit voor zichzelf houdt. Dit komt dan niet ten gunste van het team waarin mensen zitten die ook baat hebben bij een slimme aanpak.

Een ander voorbeeld betreft dat het voor elke individuele politiemedewerker belangrijk is om te leren hoe de cultuur in een team werkt, zodat je je daaraan effectief kan aanpassen. Indien er echter sprake is van een negatieve bedrijfscultuur, is het voor het collectief niet wenselijk dat medewerkers zich daaraan aanpassen. Hierdoor kan namelijk een bestaande klaagcultuur versterkt worden, kunnen bepaalde collega's weggepest worden en kan leren en een positieve werkhouding belemmerd worden. Daar waar dergelijke verschijnselen zich voordoen, kunnen ze in het kader van verbetering van het leerklimaat worden aangepakt.

7.3 Factoren die informeel leren belemmeren en stimuleren

Literatuuronderzoek

Óf en hoe mensen leren van hun werk wordt beïnvloed door hoe werkgerelateerde en individuele factoren, die de medewerker 'uitnodigen' om te leren. In de literatuur wordt een veelheid aan individuele factoren in combinatie met werkomgevingsfactoren genoemd die stimulerend zijn voor informeel leren. Op basis van eerder onderzoek binnen de Nederlandse politie gaan we in dit onderzoek uit van factoren uit de werkomgeving die relevant en beïnvloedbaar zijn. Deze factoren zijn onderzocht als onderdeel van een grootschalig vragenlijstonderzoek naar informeel leren op basis van ontwikkelingsrelatie. Informeel leren is ingedeeld als individueel leren, leren van anderen en samen leren, waarbij het leren van anderen opgedeeld is in diverse interactiepartners (nieuwe en minder ervaren collega's, experts, directe collega's en externen). De overtuiging is dat werkomgevingsfactoren niet los staan van individuele factoren en ook verschillend kunnen worden ervaren door verschillende medewerkers. Uit dit onderzoek blijkt overigens dat deze factoren zowel een stimulerende als een belemmerende rol kunnen spelen afhankelijk van de manier van leren!

Informeel leren of leren op de werkplek wordt bij de politie beïnvloed door de volgende factoren:

- 1 Factoren uit de werkomgeving:
 - De mate van autonomie.
 - De mate van taakvariatie.
 - Werkdruk.
 - De mate van ondersteuning (beschikbaarheid collega's en rol leidinggevende).
 - De aanwezigheid van diverse interactiepartners die inbreng 'van buitenaf' kunnen verzorgen.
- 2 Persoonlijke factoren:
 - Achtergrondkenmerken, zoals geslacht, de lengte van diensttijd bij de politie en de mate van externe werkervaring.
 - De mate waarin men zich competent voelt.
 - De waarde die men hecht aan werkgerelateerde leren.
 - De mate van sociale integratie met het management.

Veldonderzoek

Interviews

Uit de interviews komt een aantal factoren terug, namelijk zelfstandigheid (taakautonomie), variatie, aanwezigheid en beschikbaarheid van collega's (ondersteuning en sociale integratie), faciliterende rol van leidinggevenden

(ondersteuning en sociale integratie) en de eigen houding ten opzichte van leren (waarde die men hecht aan werkgerelateerd leren). De aanwezigheid van diverse interactiepartners met inbreng van buitenaf wordt minder herkend en heeft in elk geval geen prioriteit in het dagelijks leren. Ditzelfde geldt voor verschillende achtergrondkenmerken en de mate waarin je je competent voelt. Deze hebben geen prioriteit in de beleving van medewerkers als het gaat om hun stimulerende dan wel belemmerende rol in het leren.

Observaties

De observaties bieden een genuanceerder beeld over wanneer en hoe factoren het informele leren beïnvloeden. In tabel 5.1 zijn de factoren die stimuleren en belemmeren op een rijtje gezet op basis van het literatuuronderzoek (van Doornbos) en de drie verschillende soorten werkzaamheden die in het veldonderzoek zijn onderzocht. Uit de observaties blijkt dat factoren niet stimulerend of belemmerend zijn in het algemeen, maar dat de werking afhangt van de situatie of activiteit (te weten briefing, noodhulpverlening en taakgerichte acties).

Het samenspel van factoren dat bij de briefing van belang is zegt iets over de voorzitter, de deelnemers en de helderheid van de presentatie. Hoe beter de voorzitter heeft voorbereid, des te beter hij kan aansluiten bij de interesses en vragen van deelnemers. Hoe helderder de presentatie, des te makkelijker deze te onthouden is en dus een rol kan spelen in het dagelijks werk. Gemiste kansen lijken de momenten waarop medewerkers elkaar niet meer ontmoeten om informeel bij te brieven en het niet terugkomen op de gemaakte afspraken.

Het samenspel van factoren bij de noodhulpverlening laat zien dat daar andere factoren een essentiële rol spelen. Afwisseling in rust en actie (op maat!), klik met collega's, en de rol van leidinggevende (ondersteunend en meewerkend) zijn een belangrijke stimulans. Daartegenover staat de werkdruk, collega's die een andere werkwijze hebben en leidinggevendenden die binnen zitten, geen complimenten uitdelen of je niet opvangen als je dat nodig hebt, als belemmerende factoren.

Bij de taakgerichte acties zijn belangrijke stimulerende factoren taakautonomie en de beschikbaarheid van kennis (in de vorm van taakaccenthouders, mensen uit je netwerk, klanten, leergierige studenten, en andere experts of instructiemateriaal en hulpjes). Belemmerend zijn routineklussen, wrijving over elkaars rolopvattingen en ingeslepen patronen.

Tabel 7.1 Belemmerende en stimulerende factoren

Literatuuronderzoek	Veldonderzoek	Veldonderzoek	Veldonderzoek
Onderzoek (Doornbos, 2006)	Briefing	(Nood)hulpverlening	Taakgerichte acties
Bevorderende factoren <ul style="list-style-type: none"> • Taakautonomie • Taakvariatie • Werkdruk • Ondersteuning • Inbreng van buitenaf • Achtergrondkenmerken • Inschatting eigen bekwaamheid • Waarde aan werk-gerelateerd leren • Sociale integratie met management en collega's 	Bevorderende factoren <ul style="list-style-type: none"> • Voorbereiding voorzitter (informatierijkheid) • Helderheid van de presentatie (snel en zakelijk verloop) • Plaatjes (makkelijker onthouden) • Doorvragen van de voorzitter • Participatie van de deelnemers • Notities maken 	Bevorderende factoren <ul style="list-style-type: none"> • Nieuwe (schokkende) incidenten • Afwisseling in rust en actie • Sociale integratie collega's (klik, waardering voor elkaar's professionaliteit) • Ondersteuning in de vorm van begeleiding en informatievoorziening • Begeleiding (mentor) • Locale aandachtspuntenlijst • Leidinggevende die mee gaat de straat op 	Bevorderende factoren <ul style="list-style-type: none"> • Benutten van taakaccenthouders • Gebruik van instructiemateriaal / protocol • De aanwezigheid van leergierige studenten • Speciale acties vallen op • Actief feedback vragen aan de klant • Onderhouden netwerk • Beschikbare experts / begeleiders • Laagdrempelig contact tussen collega's – directe feedback • Kwaliteitscontrole van schriftelijk werk en registraties • Zelf ontwikkelde hulpjes / boekjes met tips en tricks • Autonomie (zelfredzaamheid) • Werkroulatiesysteem
Belemmerende factoren <ul style="list-style-type: none"> • Werkdruk • Inbreng van buitenaf • Achtergrondkenmerken • Inschatting eigen bekwaamheid • Waarde aan werkgerelateerd leren • Sociale integratie met management en collega's 	Belemmerende factoren <ul style="list-style-type: none"> • Fysieke ontmoeting missen om elkaar informeel tussendoor bij te brieven doordat bijvoorbeeld werk anders georganiseerd wordt • Debriefing ontbreekt om terug te komen op de afspraken die gemaakt zijn om zichtbaar te maken wat er met de informatie gebeurd is 	Belemmerende factoren <ul style="list-style-type: none"> • Werkdruk • Weinig complimenten krijgen • Het missen van goede en beschikbare opvang als het nodig is • Collega's met andere werkwijzen • Leeftijd • Leidinggevende die binnen zit en stukken schrijft 	Belemmerende factoren <ul style="list-style-type: none"> • Gebruiksonvriendelijke software programma's • Eenzijdige blik, ingeslepen patronen • Kennis van de sociale kaart verdwijnt als de buurtregisseur verdwijnt • Wrijving over rolopvatting van buurtregisseur • Routineklussen

Conclusie

Uit het literatuuronderzoek komt een veelheid aan factoren naar voren die een rol kunnen spelen in het bevorderen of bemoeilijken van informeel leren. Het veldonderzoek voegt daar verschillende dingen aan toe. Ten eerste worden deze factoren specifiek 'ingekleurd' per type werksituatie (zoals noodhulpverlening of taakgerichte acties). En ten tweede wordt verhelderd en genuanceerd welke factoren in bepaalde werksituaties stimulerend dan wel belemmerend zijn voor het leren.

Om enkele voorbeelden te noemen:

Leidinggevend en collega's zijn een continue bron van ondersteuning in de vorm van begeleiding en informatievoorziening. De ondersteuning kent een verschillend karakter per type werkzaamheden. Als ondersteuning ontbreekt of niet snel bereikbaar is, wordt dat als zeer belemmerend ervaren.

De rol van een voorzitter is bepalend voor het proces tijdens de briefing. Als mensen zich voorbereiden, én uitgenodigd worden deel te nemen, is het leerrendement hoger van een briefing dan wanneer dat niet gebeurt. Cruciaal in het werk op straat is sociale integratie met je collega's. Dit kan stimulerend werken, maar ook zeer belemmerend, als de klik er niet is of als mensen elkaars professionaliteit niet waarderen.

8 Conclusies en aanbevelingen

8.1 Conclusies

Doel van het onderzoek was om zicht te krijgen op hoe politiemensen informeel leren.

In de aanbestedingstekst werd daarbij een tweeledige *vraagstelling* gegeven:

- 1 Waarin of waardoor onderscheiden zich goede en effectieve handelingen en interventiestrategieën, in hoeverre zijn ze gebaseerd op ervaringsleren en in hoeverre op een gevalideerd theoretisch fundament?
- 2 Wat zijn effectieve manieren van ervaringsleren en welke (mogelijke) rollen zijn daarbij weggelegd voor ervaren collega's en directe chefs?

Om richting te geven aan het onderzoek is ervoor gekozen om goede en effectieve handelings- en interventiestrategieën te onderzoeken in het kader van het leren. De focus van het onderzoek is niet gericht op de vraag welke strategieën in het politiewerk effectief zijn, maar op de vraag hoe informeel leren in de beroepscontext van de politie de effectiviteit van het handelen kan vergroten en welke effectieve strategieën bij dat informeel leren (kunnen) worden ingezet.

Concreter gezegd gaat het dan om vragen als: Hoe voltrekt zich in de dagelijkse praktijk het proces van kennis- en ervaringsuitwisseling en de overdracht op de werkvloer? Zowel 'horizontaal', tussen agenten onderling, als 'verticaal' tussen ervaren politiefunctionarissen (mentoren) en onervaren agenten (aspiranten), of tussen direct leidinggevenden en ondergeschikten?

Om de onderzoeksvragen adequaat te kunnen beantwoorden, is het onderzoek in drie stappen onderverdeeld: literatuuronderzoek, veldonderzoek, confrontatie van literatuur- en veldonderzoek. Deze drie stappen worden hieronder besproken.

stap 1 Het literatuuronderzoek heeft geleid tot een overzicht van de actuele stand van zaken met betrekking tot het onderzoek naar informeel leren of leren op de werkplek. Daaruit bleek, dat leren en werken in toenemende mate worden gezien als gekoppelde processen. Belangrijk daarbij zijn zowel factoren die het werkend leren belemmeren en stimuleren, als de intentie waarmee men leert en de ontwikkelingsgerichtheid van het leren. De belangrijkste uitkomsten van het literatuuronderzoek zijn samengevat in een analyse- en beoordelingskader. Daarin staan behalve de genoemde factoren ook vormen van (individueel en collectief) informeel leren, een leerproces, elementen van leren in de politiepraktijk (zoals van wie je leert en de werkplek als leeromgeving) en leermetaforen (zoals de kunst afkijken of ontdekken). Dit kader vormde een leidraad voor het veldonderzoek.

stap 2 De tweede stap bestond uit het doen van veldonderzoek door middel van interviews en observaties. Die verkennende exercitie bij drie wijkteams heeft een rijke oogst aan materiaal opgeleverd. De oogst bestond uit materiaal over hoe politiemensen leren en wat ze leren, over relevante leermomenten en contexten van leren, over de percepties van de eerdergenoemde stimulerende en belemmerende factoren en over het alledaags functioneren van politiemensen in werken en leren.

Puntsgewijs kunnen de conclusies daaruit als volgt worden gepresenteerd:

- Er zijn vier vormen van informeel leren:

Processen	Uitkomsten	Individueel	collectief
individueel		Individueel leren	Individuele leerprocessen met collectieve uitkomsten
collectief		Leren in sociale interactie	Collectief leren

- Bij de politie is vooral sprake van individueel informeel leren; dat leren vindt met name plaats in sociale interactie, en heeft individuele uitkomsten. Het gaat dus om individueel leren in teamverband.
- Collectieve vormen van informeel leren komen nauwelijks voor. (Collectieve processen met gemeenschappelijke uitkomsten evenmin als individuele processen met collectieve uitkomsten.)
- Leren is geen centrale en geïntegreerde activiteit. Dat zegt ook iets over het lerend vermogen van de organisatie (althans de huidige benutting daarvan) en de mate waarin sprake is van een lerende organisatie. Dat wil eveneens zeggen dat de intentionaliteit, de mate waarin men bewust expliciet of impliciet leert, niet sterk is. Evenmin als de ontwikkelingsgerichtheid (het leren van de lerende én de interactiepartners)
- Wanneer we kijken naar de leeracyclus van Kolb en de aanpassingen daarvan voor 'Blauw vakmanschap', dan lijkt de reflectie de zwakste schakel te zijn.
- Effectieve handelingsstrategieën leren politiemensen in de praktijk, door middel van ervaringsgericht leren. "Al doende leert men." Ervaringsgericht leren is vaak een 'neveneffect' van ondernomen activiteiten.
- Leerdoelen en -strategieën zijn zelden omschreven, en dat betekent dat er weinig expliciete controle is op het leren.
- Van de vijf metaforen die de literatuur noemt lijkt het 'leren door de kunst afkijken' hier dominant.
- Politiemensen leren vooral van directe collega's.
- Zij zijn zich (echter) weinig bewust van de eigen rol bij het leren van collega's.
- Politiemensen zeggen nauwelijks van leidinggevenden te leren, die volgens hen een andere rol hebben.
- Positieve feedback wordt belangrijk gevonden voor het functioneren en leren, maar is onvoldoende ontwikkeld (volgens de respondenten).
- Veiligheid van jezelf en van collega's is tegelijk zowel een randvoorwaarde als een context voor het leren – een uitkomst van de interviews die aanvullend is op het literatuuronderzoek.
- Factoren die leren op de werkplek stimuleren of belemmeren variëren per leersituatie.
- Een aantal situaties of momenten in het politiewerk bieden mogelijkheden tot leren (zoals noodhulpverlening, taakgerichte acties of collectieve momenten zoals teamdagen, klankbordgroepen of debriefings). Die mogelijkheden kunnen (echter) veel beter worden benut om daadwerkelijk tot leren te komen.

stap 3 Uit de confrontatie tussen literatuuronderzoek en veldonderzoek - de derde stap - wordt duidelijk in hoeverre de bevindingen uit de literatuur worden bevestigd, tegengesproken of aangevuld. Het blijkt dat de bevindingen uit het veldonderzoek en de literatuurstudie elkaar op hoofdlijnen bevestigen.

Maar in tegenstelling tot de algemene aanname op grond van de literatuur, concluderen wij op basis van het veldonderzoek dat het lerend vermogen op zichzelf niet laag is. Leren is misschien geen geïntegreerde expliciete activiteit in het dagelijkse werk, maar vindt wel degelijk, zij het impliciet en op specifieke momenten, plaats. Waar het met name om gaat is dat het aanwezige vermogen niet voldoende wordt aangesproken, uitgedaagd en verder ontwikkeld. Veel potentie blijft zo onbenut, bijvoorbeeld tussen operationeel en leidinggevend niveau of tussen mensen binnen respectievelijk buiten de politieorganisatie.

Omdat er meestal impliciet en vaak onbewust wordt geleerd door individuele politiemensen, blijft onduidelijk wat er precies geleerd wordt en is het goed mogelijk dat er ook foute dingen worden geleerd. Dit behoeft nadere aandacht. Gekeken dient te worden of er (door het management) getoetst kan worden wat er daadwerkelijk geleerd wordt, zodat daar meer op gestuurd kan worden.

In dat verband is het concept van de lerende organisatie van belang, omdat het een bruikbaar perspectief biedt om ook het informele leren binnen de politie een duidelijker plaats te geven⁶. Om strategische stappen in die richting te kunnen zetten, is behalve het genoemde leerpotentieel ook veranderpotentieel nodig en zicht op stijlen van verandering: bijvoorbeeld via blauwdrukken (het model van de reiziger met een dienstregeling) of juist ontwikkelingsgericht (het model van de trekker met vooral een richting of perspectief).

Informeel leren speelt zich niet in een vacuüm af. De context wordt gevormd door het formele en non-formele leren, kennismanagement en kwaliteitszorg, personeelsbeleid en competentie management. Bovendien vinden binnen en buiten de politieorganisatie veranderingen plaats die invloed hebben op het dagelijkse werk van politiemensen.

Het hoort tot het politiewerk om onder druk op nieuwe en kritische situaties te kunnen reageren. Politiemensen kunnen daarop voorbereid zijn en er alert op zijn, door een lerende professionele houding te ontwikkelen en meer processen van weloverwogen leren te organiseren.

Bij reflectie gaat het om waarnemen, werken, waarderen en willen. Reflectie op een situatie en hoe je die hebt aangepakt komt regelmatig voor bij politiemensen. Maar diepere reflectie die hoort bij waarderen en willen is minder herkenbaar bij de politie. Reflectie vindt zodoende plaats op een beperkt niveau.

De voornaamste aanvullingen van het veldonderzoek op de bestaande literatuur vormen precies de aanknopingspunten voor het lerend vermogen: het genereren van een gedetailleerder beeld van welke factoren bij welke leermomenten en leercontexten een rol (kunnen) spelen.

Zo blijkt, dat de factoren per type werksituatie (zoals noodhulpverlening of taakgerichte acties) specifiek 'ingekleurd' worden en dat eenzelfde factor in de ene werksituatie stimulerend kan werken maar in de andere belemmerend.

Daarnaast is niet eerder zo duidelijk gebleken, dat veiligheid van jezelf en van collega's een belangrijke motivatie is om te leren.

Noot 6 Vergelijk voor een vroeg pleidooi voor de lerende organisatie binnen de politie Stout, Holvast en Nuij (1992).

De conclusies uit de confrontatie tussen literatuuronderzoek en veldonderzoek bieden (zo mag al uit deze voorbeelden blijken) een scherp beeld van de toegevoegde waarde van het onderzoek waarover hier gerapporteerd wordt (zie verder hoofdstuk 6).

8.2 Aanbevelingen

De nadruk in dit onderzoek lag op politiefunctionarissen die op uitvoerend niveau werken. Hun leerprocessen blijken vaak erg impliciet en onbewust plaats te vinden. Een eerste reeks aanbevelingen (paragraaf 8.2.1) is daarom gericht op politiemensen bewust maken van de wijze waarop informeel leren plaats vindt, hoe dit leren versterkt kan worden, welke rol zij daar zelf in kunnen spelen en op welke manier het management hen daarin kan faciliteren.

Daarnaast is geconstateerd dat er binnen de politieorganisatie veel leerpotentieel onbenut blijft. Een tweede reeks aanbevelingen (paragraaf 8.2.2) gaat daarom over de manieren waarop het management het beter benutten van het aanwezige leerpotentieel kan faciliteren, het informeel leren kan sturen en over hoe het leren stap voor stap steeds meer ingebed kan worden in de politieorganisatie.

Door twee reeksen aanbevelingen te maken, is zoveel mogelijk onderscheid gemaakt tussen aanbevelingen die vooral op (de leidinggevend(en) in) de organisatie zijn gericht en aanbevelingen die vooral op individuele politiemensen zijn gericht. Het gaat dan echter wel om accenten, aangezien die twee niveaus uiteraard samenhangen. Wanneer je bijvoorbeeld individuele politiemensen verantwoordelijk wilt laten zijn voor hun leerproces, dan moet je dat als organisatie wel regelen en hen daarbij faciliteren en toerusten.

8.2.1 Bewustwording regierol individuele medewerkers in eigen leerproces

Veel informeel leren binnen de politie vindt plaats op individueel niveau. Het verbeteren van informeel leren start dan ook bij de individuele politiefunctionaris. Het is van belang dat het huidige onbewuste leren wordt omgezet in bewust leren. De individuele medewerker dient zich derhalve meer bewust te worden van de verschillende manieren waarop er geleerd kan worden, van zijn of haar eigen rol daarin en de rol van de omgeving. Bij dat laatste kan vooral worden gedacht aan collega's binnen de organisatie, externe partners en burgers.

Aanbeveling 1: Maak medewerkers bewust van hun eigen regierol

Hier toe kan een bewustwordingstraject worden gestart. Onderdeel van zo'n bewustwordingstraject is dat werknemers een ander perspectief op zichzelf ontwikkelen: de politiefunctionaris vormt niet langer slechts een onderdeel van een hiërarchische organisatie, waarin zijn ontwikkeling met name van bovenaf gestuurd wordt, maar de werknemer wordt beschouwd als actieve sturende actor, die het centrum vormt van een uniek netwerk van relaties. Door die relaties te voeden en optimaal te benutten, kan de werknemer de mensen uit zijn omgeving benutten en mobiliseren om een bijdrage te leveren aan zijn leerproces.

Specifieke aanbevelingen in dit verband, die bijvoorbeeld opgepakt zouden kunnen worden op teamniveau, zijn onder meer:

- Maak werknemers verantwoordelijk voor hun eigen leerproces; en stimuleer ze ook om een bijdrage te leveren aan het leerproces van collega's. Maak hier concrete afspraken over in een POP of leerplannetje en/of bespreek dit tijdens een functioneringsgesprek.
- Besteed meer aandacht aan de competenties van de "reflective practitioner" (waaronder reflectie en leren leren).
- Wijs elkaar op het belang van het vragen van feedback aan externen.
- Stimuleer dat collega's onderling elkaar op een constructieve manier feedback geven. Ga na in hoeverre medewerkers hier nadere scholing bij kunnen gebruiken.
- Stimuleer dat werknemers praktische tips en trucs uitwisselen en aldus aan elkaar doorgeven wat ze zelf al doende hebben geleerd. Een suggestie is om de trots die agenten hebben over de door hen verzamelde handigheidjes en het feit dat het erg leerzaam is om dit soort tips onderling uit te wisselen, te benutten door het organiseren van een 'boekjesdemonstratie': een sessie waarin agenten worden uitgenodigd te laten zien welke handige schema's, andere hulpmiddelen en tips ze in de loop der jaren hebben verzameld, zodat anderen hiervan kunnen leren.
- Start een bewustwordingstraject op teamniveau, waarbij medewerkers worden gestimuleerd na te denken over hun eigen huidige leerproces (bijvoorbeeld aan de hand van leerdagboekjes) en worden geactiveerd daarin verbetering te brengen.

Aanbeveling 2: Faciliteer en ondersteun medewerkers bij hun leerproces

Ook politiemensen die hun eigen leerproces regisseren, kunnen gefaciliteerd en ondersteund worden. Sterker nog, juist om die regie te kunnen waarmaken moeten zij worden gefaciliteerd en ondersteund in termen van toerusting en ruimte voor eigenaarschap (*empowerment & ownership*). Welke bijdrage de verschillende partijen kunnen bieden aan het leerproces van een individuele politiefunctionaris, is momenteel niet voor alle medewerkers duidelijk. Ook is het niet aan een ieder bekend welke leerinstrumenten (zoals Lex Rex) en welke mogelijkheden tot (collectief) leren de politieorganisatie zoal te bieden heeft. Het is daarom belangrijk dat werknemers hierover goed voorgelicht worden, zodat ze deze kennis actief kunnen aanwenden bij het vormgeven van hun eigen leerproces.

Concrete aanbevelingen in dit verband zijn onder meer:

- Breng in kaart op welke manier medewerkers bij hun leerproces gefaciliteerd en ondersteund kunnen worden.
- Geef voorlichting aan medewerkers over manieren en momenten waarop er geleerd kan worden, personen van wie geleerd kan worden, aanwezige leerinstrumenten en individuele ontwikkelingsmogelijkheden binnen de politie-organisatie.
- Laat de huidige leerinstrumenten (zoals Lex Rex) evalueren en ga na hoe deze instrumenten voor de gebruikers zijn te optimaliseren en aan te vullen.
- Zorg voor een betere afstemming van de vraag van politiefunctionarissen op het gebied van leren / persoonlijke ontwikkeling en het aanbod vanuit de politie-organisatie.

8.2.2 Optimaliseren van de organisatie

Om te zorgen dat leren binnen de politie echt optimaal van de grond komt, dient het stimuleren van individuele medewerkers aangevuld te worden met het optimaliseren van de organisatie (processen, systemen, managementvisie e.d.) op dit gebied.

In dit verband wordt veel gesproken over het creëren van “lerende organisaties”. Een organisatie wordt echter niet zomaar een lerende organisatie. Dit gaat stap voor stap. Enkele stappen die politieorganisaties, op verschillende organisatieniveaus, kunnen nemen om het bestaande leerpotentieel beter te benutten zijn de volgende.

- beter benutten van collectieve leermomenten (binnen de teams en districten)
- stimuleren dat informeel leren beter ingebed wordt in de (districtelijke en regionale) organisatie
- ontwikkelen van een (landelijke) visie op de politie als lerende organisatie

Aanbeveling 3: Benut collectieve leermomenten beter

Er zijn verschillende collectieve leermomenten te onderscheiden binnen het politiewerk: structurele, periodiek terugkerende momenten (zoals teamdagen, taakgericht en andersoortig overleg, debriefing) en incidentele collectieve leermomenten (zoals schokkende gebeurtenissen, zeldzame incidenten). Geconstateerd kan worden dat deze leermomenten vaak niet goed benut worden.

Specifieke aanbevelingen, gericht op team- en/of districtsniveau, om dit leerpotentieel beter te benutten zijn:

- Organiseer en structureer terugkombijeenkomsten en gesprekscycli waardoor gezamenlijk leren dieper gestalte kan krijgen.
- Benut bestaande vormen van overleg voor collectief leren. Aan een aantal voorwaarden daarvoor is immers voldaan. Zo is de sfeer meestal heel ongedwongen, ongeacht op welk niveau of bij welk overleg. Humor neemt daarin een belangrijke plaats in. Er lijkt veelal een veilige leeromgeving te bestaan.
Deelnemers zijn ook bereid om mee te denken en dragen uiteenlopende oplossingen aan voor de problemen die worden besproken. Toch is er van een bewust en gepland leerproces geen sprake, collectieve resultaten ontbreken daardoor veelal. Op dat punt zou verbetering gezocht kunnen worden.
- Zorg voor een betere structurering van debriefings of evaluaties. Deze zouden verschillende fasen kunnen omvatten, die nu in de praktijk niet alle worden doorlopen. Door betere structurering kan de (leer)opbrengst voor organisatie en medewerkers enorm worden vergroot.
- Ontwikkel criteria die aangeven wanneer het houden van een debriefing geïndiceerd is (bijvoorbeeld de ernst van het incident, de ernst van de gevolgen voor de betreffende agent(en), het aantal agenten dat betrokken was bij het incident). En voor zover daarvoor al criteria zijn: scherp die aan of vul die aan en maak ze meer bekend. Dit kan het ook makkelijker maken voor een individuele agent om een debriefing voor te stellen, omdat hij zich dan gesteund weet door criteria. Overigens geven diverse agenten aan dat ze geen voorstander zijn van “debriefen om het debriefen”.
- Maak meer gebruik van incidentele collectieve leermomenten. Sommige incidenten die plaatsvinden tijdens de surveillance, vooral schokkende

gebeurtenissen en weinig voorkomende incidenten, lenen zich in principe goed voor groepsgewijze reflectie. Deze kansen lijken echter weinig benut te worden. Het verdient aanbeveling om nader na te denken hoe deze mogelijkheden tot collectief leren beter benut zouden kunnen worden binnen een team.

- Biedt een tijdelijke externe leercoach aan geïnteresseerde wijkteams, die aanschuift bij collectieve leermomenten en als eindproduct een advies op maat geeft hoe het collectief leren binnen het team geoptimaliseerd kan worden.

Aanbeveling 4: Stimuleer dat informeel leren meer ingebed wordt in de organisatie

Hoe meer leren ingebed wordt in de organisatie, des te meer er sprake kan zijn van een lerende organisatie, die zich snel en efficiënt aan kan passen aan veranderende omstandigheden.

Voorwaarde hiervoor is dat vanuit de leiding meer aandacht ontstaat voor informeel leren en voor de werkplek als veilige en uitdagende leeromgeving. Het management dient derhalve informeel leren hoger op de agenda te zetten⁷.

Specifieke aanbevelingen, gericht op districts- en/of regioniveau, zijn:

- Werk aan een cultuur die leren op de werkplek waardeert en bevordert. Bijvoorbeeld door:
 - het ontvangen en geven van feedback
 - ruimte voor reflectie, ook als fase in een leercyclus. Maak meer gebruik van de reflectiecyclus. Waarnemen en werken zijn herkenbare fasen. Wat we weinig zien is het waarderen en willen. De diepere reflectie: waarom doe ik het zoals ik het doe? Wat wil ik eigenlijk?
 - juist de afwisseling tussen rust en hectiek in het uitvoerende politiewerk kan een positief effect hebben op het leren. Tijdens rustige momenten of uren is er namelijk uitgebreid gelegenheid om met collega's na te praten, gezamenlijk te reflecteren en tijdens die gesprekken wordt ook vrij veel leerzame informatie uitgewisseld.
- Zoek naar methoden om het aanwezige lerend vermogen beter aan te spreken, uit te dagen en verder te ontwikkelen. Bijvoorbeeld door middel van:
 - Het aanwijzen van interne leercoaches en het uitwerken van andere vormen van human resource development.
 - Het instellen van een klankbordgroep op het gebied van individueel en collectief leren
- Bouw een community of learning op rond leren bij de politie, in aansluiting en vooral ter aanvulling op al bestaande netwerken.
- Zorg voor periodieke evaluatie van best practices, zodat collectief geleerd kan worden van reflectie rondom bestaande vaste werkwijzen, methoden en protocollen.
- Schakel een externe adviseur in die helpt met het optimaliseren van informeel leren binnen het team door onder meer ondersteuning bij de opzet van een leerklankbordgroep, installeren van een interne leercoach, systematisch betrekken van externen (feedback), evalueren van best practices en dergelijke, zodat er steeds meer sprake is van een lerende

Noot 7 Zie in dit verband ook de onderzoeken van Ton Bruining en het recente werk van de Adviesraad Politie Onderwijs inzake kenmerken van een werkplek als leeromgeving.

- organisatie.
- Zorg voor advisering, toerusting en handreikingen aan managers hoe teams meer aangestuurd kunnen worden vanuit het perspectief van persoonlijke ontwikkeling en kwaliteitszorg in plaats van (alleen) vanuit targets en controle.

Aanbeveling 5: Ontwikkel een visie op de politie als lerende organisatie

Indien van managers wordt verwacht dat zij informeel leren binnen de politieorganisatie gaan stimuleren en ondersteunen, dan zullen zij behoefte krijgen aan een heldere visie op hoe dit het beste gedaan kan worden. Leren op de werkplek wordt nog wel eens gezien als “weer iets nieuws”. Dit is geen vruchtbare visie en doet ook geen recht aan de praktijk. In werkelijkheid vormt leren op de werkplek namelijk een integraal onderdeel van bestaande werkprocessen zoals het P-beleid en kwaliteitszorg.

Door te herkennen dat leren op de werkplek sterk overlapt met kernprocessen als P-beleid en kwaliteitszorg, kan managers geleerd worden hoe ze bestaande werkprocessen kunnen benutten om leren op de werkplek te stimuleren. Toepassing van deze kennis kan leiden tot synergie in plaats van tot het creëren van “weer een nieuw onderwerp” dat op zichzelf staat.

Er dient inzicht te ontstaan in de relatie tussen leren, kwaliteitszorg en personeelsbeleid (inclusief werknemerstevredenheid) en dat hierop gestuurd kan worden in plaats van (alleen) op de gebruikelijke targets.

Specifieke aanbevelingen, gericht op regionaal of landelijk niveau, zijn:

- Ontwikkel een visie op welke plaats leerprocessen innemen binnen de reguliere werkprocessen in de politieorganisatie en hoe leerprocessen zich verhouden tot kwaliteitszorg en personeelsbeleid (en benoem mogelijkheden tot synergie).
- Concretiseer hoe door managers gestuurd kan worden op leren, kwaliteitszorg en personeelsbeleid in plaats van (alleen) op de gebruikelijke targets.
- Ontwikkel een visie op welke fasen er te onderscheiden zijn in het traject van een niet-lerende organisatie (of: aanlerende, belerende, aflerende organisatie) naar een lerende organisatie.
- Concretiseer welke activiteiten en organisatorische veranderingen er uitgevoerd kunnen worden om van de ene fase naar de andere fase op te schuiven op weg naar een lerende politieorganisatie.

8.2.3 Vervolgonderzoek

Sommige van bovengenoemde aanbevelingen kunnen slechts geïmplementeerd worden door de teams, districten of regiokorpsen indien daar eerst nader onderzoek aan vooraf gaat. In dit verband verdient het aanbeveling om onder meer de volgende vormen van onderzoek te laten uitvoeren, ter ondersteuning van de korpsen:

- Inventariseren en evalueren van de huidige leerinstrumenten (zoals Lex Rex) uitmondend in een advies hoe deze zijn te optimaliseren voor de gebruikers en zijn aan te vullen.
- Verrichten van onderzoek naar hoe het aanbod vanuit de politieorganisatie op het gebied van leren / persoonlijke ontwikkeling beter aangesloten kan worden op de bestaande vraag van politiefunctionarissen.
- Inventariseren en evalueren van de mogelijkheden om individueel en collectief informeel leren bij de politie te faciliteren vanuit de leiding.

- Monitoren en evalueren van enkele pilots waarin het individueel en collectief leren wordt gestimuleerd en waarin implementatiemodellen worden ontwikkeld voor verschillende typen korpsen of wijkteams, die halffabrikaten bieden die elders op maat kunnen worden 'afgebakken'.
- Vervolgonderzoek naar verdere conceptualisering en ontwikkeling van de politie als lerende organisatie.

Bijlagen

Bijlage 1 Vragenlijst interviews

Introductie

U wordt geïnterviewd i.h.k.v. een onderzoek naar de vraag hoe politiemensen leren.

Niet zozeer tijdens hun opleiding en latere nascholingscursussen, maar hoe ze leren op de werkplek in de dagelijkse praktijk.

Dit onderzoek vindt plaats in drie regiokorpsen en wordt uitgevoerd in opdracht van Politie en Wetenschap.

Wat u in dit interview vertelt zal niet gebruikt worden op een manier dat iemand uitspraken kan herleiden naar uw persoon, maar alleen in anonieme termen.

Persoon

- 1 Naam
- 2 Geslacht
- 3 Huidige functie
- 4 Hoe lang werkzaam bij de politie?
- 5 Werkervaring binnen de politie (ongeveer)?

Leren aan de hand van activiteiten en competenties

Taken/activiteiten

- 6 Wat zijn de belangrijkste taken binnen uw functie? Wat zijn de belangrijkste activiteiten tijdens uw werkdag?
- 7 Als we er een activiteit uitlichten, namelijk [maak een keuze uit de bij vraag 6 genoemde ten aanzien van straatwerk / noodhulp], kunt u dan aangeven hoe u erachter bent gekomen hoe je die activiteit effectief kunt uitvoeren? Hoe weet u wat u moet doen in een bepaalde werksituatie?

*Doorvragen: op welke momenten vooral, wie waren daarbij betrokken
Bijvoorbeeld: op de politie academie/school of latere cursussen (formeel en non-formeel leren), dan wel op de werkplek (informeel leren)*

Bij informeel leren doorvragen: leren van naaste, gelijkwaardige collega's / peers, van minder ervaren collega's, meer ervaren collega's, van experts, van (andere) externen, door samen leren.

In hoeverre wordt door het uitvoeren van deze activiteit een bijdrage geleverd aan uw professionele ontwikkeling?

- 8 Doet u ten aanzien van die taak/activiteit nu dingen anders dan bijvoorbeeld twee jaar geleden (of toen u met die taak begon korter dan 2 jaar geleden)?
Zo ja, wat was de aanleiding voor de aanpassing(en)/verandering(en)?
Wie hebben daarbij een rol gespeeld? Wat was uw eigen rol?

- 9 Hoe weet u dat u de goede dingen doet en niet ook de fouten van collega's overneemt?
- 10 Is dat (leer)proces bij de andere taken/activiteiten die u eerder noemde anders gegaan? zijn er belangrijke verschillen?

11 Denkt u dat u een rol speelt voor collega's die zich ontwikkelen bij de genoemde taken/activiteiten?

Doorvragen: wanneer, bij wie

Kwaliteiten/competenties

- *Vragen aan de hand van competentieprofiel geïnterviewde [dat we dus van te voren moeten opvragen; of: waarnaar we eerst even moeten vragen]*

Uit het competentieprofiel voor uw functie blijkt dat u moet beschikken over onder meer de volgende competenties.....(*enkele noemen*).

Het gaat hier niet over de vraag of u wel of niet beschikt over de competenties. Het gaat dus niet over uw functioneren. Wat we wel willen weten is hoe u zich bepaalde competenties eigen gemaakt hebt.

Veel zult u op uw opleiding en tijdens nascholingscursussen hebben geleerd. Maar waarschijnlijk ook wel al doende tijdens uw werk.

12 Kunt aan aangeven welke van genoemde competenties/ kwaliteiten u al doende geleerd hebt?

13 Hoe is dat in zijn werk gegaan? Hoe heeft dat leerproces zich voltrokken?

14 Denkt u dat collega's voor het ontwikkelen van dergelijke kwaliteiten (die u noemt en die in het profiel staan) ook naar u kijken? Of geeft u daarover ook gerichte feedback?

Doorvragen: wanneer, aan wie

Kwaliteiten werkomgeving als leeromgeving

15 Ervaart u uw huidige werkomgeving als een effectieve leeromgeving? Zou u een rapportcijfer kunnen geven voor de leeromgeving?

16 Waarom ervaar u uw huidige werkomgeving wel/niet als een effectieve leeromgeving?

17 Wat zou u graag anders/ beter zien? Wat mist u?

18 Wie is volgens u verantwoordelijk voor het creëren van een effectieve leeromgeving? (HRD-manager, directe chef, anders....)

Gebeurtenissen waar u van kunt leren in uw werk

19 Leren op de werkplek doe je in bepaalde situaties of naar aanleiding van bepaalde gebeurtenissen. Kunt u een aantal gebeurtenissen noemen die plaatsvinden tijdens het werk, waar u van hebt geleerd of van zou kunnen leren?

(voorbeelden uit deel 5 vragenlijst Anja D: vragen aan collega, taak oppakken, discussies)

20 We noemen nu een aantal leermomenten op het werk. Kunt u bij elk van de situaties van dit lijstje aangeven of dat volgens u belangrijke leermomenten zijn?

Kaart 1 Bij de politie valt te denken aan de volgende leermomenten:

- intervisie en supervisie (formeel moment)
- 'spontane' gesprekken met collega's van min of meer gelijke rang
- 'spontane' gesprekken met een leidinggevende
- briefing en debriefing
- functionerings- of voortgangsgesprekken
- gesprekken tussen mentor en mentee
- gesprekken met een coach

(Nadat het lijstje van kaart 1 is doorgenomen:)

Kunt u aangeven wat volgens u de drie meest belangrijke leermomenten zijn?

21 Kunt u aangeven waarom u van de ene gebeurtenis wel leert en van de andere gebeurtenis niet? Kunt u voorbeelden geven van gebeurtenissen waar u niet van leert?

Leren in duo's

Politiewerk gebeurt veelal in duo's. De volgende vragen hebben betrekking op die werksituaties waarin u zich in het gezelschap van een collega bevindt.

22 Kunt u situaties noemen waarin u het gevoel had iets van een collega opgestoken te hebben?

23 Kunt u aangeven waarom dat juist in deze situatie/op dit moment was? – impliciet: vraag naar leervoorwaarden die vervuld moeten zijn –

24 Kunt u aangeven hoe dit proces, normaal gesproken, verloopt?

25 Kunt u aangeven hoe dit proces nog verbeterd zou kunnen worden?

Knelpunten en factoren die informeel leren stimuleren en faciliteren

26 Heeft u zich nadat u van de opleiding kwam in uw werk (tijdens het werk) verder kunnen ontwikkelen als professional?

27 Kunt u factoren en omstandigheden noemen die een dergelijke professionele ontwikkeling bevorderen?

28 En factoren die zo'n ontwikkeling belemmeren?

29 Uit recent onderzoek blijkt dat enkele factoren van belang zijn die verband houden met het werk. Die staan op deze kaart. Kunt u aangeven welke factoren sterk en welke minder sterk aanwezig zijn in uw huidige werkomgeving? Kunt u ook aangeven welke factoren meer aandacht verdienen?

Kaart 2 Werkgerelateerde factoren die de professionele ontwikkeling en het leren beïnvloeden

- dat er ondersteuning door het management wordt geboden
Welke?
- dat je zelfstandigheid hebt bij het uitvoeren van taken
- dat er variatie zit in de taken die je doet
- dat je mogelijkheden hebt om je buiten het eigen team te ontwikkelen
Waar? binnen en/of buiten de politie?
- dat er collega's beschikbaar zijn
Waarvoor?
- dat er werkdruk is
Werkt dat positief of negatief? Wanneer het ene of het andere?
- dat er bepaalde opvattingen heersen over het belang van leren op de werkplek (bij collega's, het team, het management, etc.)
Welke opvattingen zijn stimulerend / belemmerend?

30 Uit dat onderzoek blijkt dat ook persoonlijke factoren een rol spelen. Die staan op de volgende kaart. Kunt u aangeven welke factoren sterk en welke minder sterk aanwezig zijn in uw huidige werkomgeving? Kunt u ook aangeven welke factoren meer aandacht verdienen?

Kaart 3 Persoonlijk factoren die de professionele ontwikkeling en het leren beïnvloeden

- dat je een band met de manager hebt
- dat je je eigen competentie kunt inschatten
- dat je een band met collega's hebt
- dat je opvattingen hebt over het belang van leren op de werkplek
Welke? wat beweegt je om te leren?

31 Voor het leren van nieuwe dingen is vaak een moment van reflectie nodig; stilstaan bij wat gezegd/ gehoord/ gezien is, dit verwerken en nagaan wat je een volgende keer zou doen. Herkent u dit? Zou u hier behoefte aan hebben? Zo ja, hoe zou dit gerealiseerd kunnen worden?

32 Onderneemt u zelf initiatieven om uw professionele ontwikkeling te stimuleren? Zo ja, welke?

33 Welke initiatieven zou u nog meer kunnen ondernemen, dus buiten wat u nu al doet?

Afronding/uitleiding

34 Het onderzoek en dit interview gaat over de vraag 'hoe leren politiemensen', hebt u daarover nog opmerkingen die u niet eerder hebt kunnen maken?

Hartelijk dank voor uw medewerking etc

Hoe gaat het verder?

- interviews (alleen geanonimiseerd gebruiken)
- observaties
- rapport per wijkteam, wordt teruggekoppeld via contactpersoon
- rapport over de drie wijkteams

Bijlage 2 Checklist observaties onderzoek 'hoe leren politiemensen?'

1 Wat observeren?

We willen informeel leren 'betrappen'.

Situaties waarin dat informele leren kan voorkomen zijn:

- Briefing.
- De-briefing; ook: het nabespreken van incidenten of grote manifestaties, los van regelmatige de-briefing (die niet overal gehouden wordt).
- Werken in duo's (zowel duo's die elkaar goed kennen als duo's die elkaar niet goed kennen).
- Intervisie en/of supervisie.
- Functionerings- en voortgangsgesprekken.
- Gesprekken tussen mentor en mentee (of tussen een meer en minder ervaren collega met andere namen; of tussen iemand die als rolmodel fungeert en een collega).
- Gesprekken met een coach.
- Gesprekken met een loopbaanbegeleider.
- Uit een interview kwam naar voren dat er veel geleerd wordt in de gezamenlijke werkkamer (kantoorruimte) van een groep d.m.v. tussendoor gesprekjes, even kort wat vragen aan de aanwezige collega's etc. Daarnaast worden er tijdens de lunch ongetwijfeld ook leerzame gesprekjes gevoerd. Misschien een idee om dus wat "rond te hangen" (ander woord voor observeren) in de werkkamers en de kantine (gaat waarschijnlijk automatisch al gebeuren trouwens).
- Ook kan men veel leren van het expliciet uitleggen van wat men doet, hoe men 't doet en waarom etc. aan leergierige types zoals studenten/stagiaires/vrijwillige politie e.d. Misschien ook eens met zo'n koppel meelopen (of zo'n klasje, net hoe het ter plekke georganiseerd is).
- De begeleidingscommissie wees op de ontwikkeling van éénmans surveillance - als die er is kunnen we die ook meepakken; en de cie wees op de buurtregisseurs - ook doen?
- 'Zien en nadoen' als leerstrategie/moment (het is ook een van de metaforen uit de literatuur).
- Leervormen als ervaringsleren, actieleren en begeleid leren komen vaak in combinatie voor (blending). Kunnen we die alledrie herkennen (& waaraan)?

Meer aangrijpingspunten t.a.v. collectief leren:

- Kwaliteitscontrole van pv's en terugkoppeling van fouten.
- Praktijkcoaches van studenten NPA en van vrijwillige politie - X-pol instructie door vast teamlid (als er zaken veranderen, bijscholing on the job); coach + student of 2 studenten observeren.
- Instructie over nieuwe richtlijnen van het OM door hoofd recherche.
- Rol van specialisten van binnen het team (taakaccenthouders verkeer, bijzondere wetten etc.).
- Rol van specialisten van buiten het team (houden o.m. praatjes tijdens het teamoverleg).
- Oppakken van signalen van externe samenwerkingspartners (b.v. van Buro Halt dat het aantal Haltzaken drastisch is gedaald zonder dat duide-

lijk is hoe dat komt).

- Teamleren tijdens teamoverleg e.d.: wordt dat bewust gebruikt als collectief leermoment, hoe, en welke kansen liggen hier nog?
- Genoemd is ook meelopen met een taakgericht team of projectteam.
- Overige opmerkingen alvast, om rekening mee te houden bij de planning:
- we kijken dus zowel naar 'horizontale' als 'verticale' leermomenten
- we willen alle taken/taakvelden en functies van een wijkteam bestrijken, maar hebben ook gekozen voor leren in duo's als focus - hier moeten we dus een zekere balans in de 40 uur observaties weten te bereiken
- we krijgen 2 extra dagen, waarbij de suggestie wordt meegegeven dat beide onderzoekers een hele dienst meedraaien - afspreken: met wie dan precies?

Samenvattend, mede naar aanleiding van de teambijeenkomst:

- wat observeren we?
 - situaties/settings, bijvoorbeeld: kantoortuin, kantine
 - mensen, ook: een aantal uur de wijkteamchef
 - leermomenten, zoals briefings
- op dode momenten kun je ook wel een paar korte vragen stellen
- nadruk op leren in duo's, op kwaliteit van communicatie (met name feedback, complimenteren), op waar en hoe heb je dat geleerd
- bedenk bij de observaties 'ik kom om te bewonderen'
- het onderscheid tussen single & double loop learning (geleidelijke verbetering van eenzelfde werkwijze ofwel de werkwijze zelf ook ter discussie stellen)

2 Hoe observeren?

A. Vóór de observatie

- Overleg met de contactpersoon van het regiokorps hoe de observaties georganiseerd kunnen worden. Welke situaties worden hoe vaak geobserveerd, etcetera. Wanneer wordt er geobserveerd? de politie is een volcontinu bedrijf, dus we kunnen ook observaties doen buiten de 9-17 uur periode, als er deels andere dingen gebeuren.

B. Tijdens de observatie

- We starten uiteraard niet blanco met de observaties. We kijken met een bril die onze onderzoeksdoelen & vragen als focus heeft. Het literatuuronderzoek biedt algemene achtergronden, is samengevat in het analysekader en verwerkt in de checklist. Daarnaast hebben de interviews veel informatie opgeleverd. Bewust van die focus en je andere bagage kun je toch zo open mogelijk observeren, zo laat je ruimte voor verrassingen en nieuwe informatie.
- al tijdens een observatie kun je aantekeningen maken op de checklist. (Overigens: jouw schrijfgedrag kan invloed hebben op de mensen die je observeert -- stel zij praten over de teamchef of de burgemeester en jij gaat ineens meeschrijven ...)

C. Na de observatie

- we willen elke observatie afsluiten met een kort gesprek, waarin wij zaken samenvatten, checken en spiegelen
- we willen ook een interview houden met de wijkteamchef; misschien als afronding van de observaties of juist halverwege, zodat suggesties nog

- kunnen worden meegenomen?
- Bekijk of het mogelijk is halverwege en/of na afloop van de observaties even om tafel te gaan met de wijkteamchef om feedback te vragen op de resultaten van de observaties.
 - Direct na een observatie kun je je aantekeningen aanvullen en al wat opmerkingen toevoegen voor je verslag
 - Het lijstje hypothesen is vooral handig bij het uitwerken van je verslag. Afgesproken wordt steeds vóór je een nieuwe observatieronde ingaat het verslag af te hebben van de vorige ronde.
 - Om ook te gebruiken bij het verslag: reflectiecirkel van Blauw Vakmanschap uit ons analysekader (volgens de 4 fasen van ervaringsgericht leren!)

Observatieformulier

- Wie doet wat, waar, wanneer?
- Zo mogelijk navragen: waarom?
- Wat zie, hoor, merk (ruik, voel) ik?
- Is er sprake van planning - uitvoering - terugblik, zowel in het groot als in het klein
- Geeft men elkaar feedback, en hoe doet men dat -- met complimenten, kritiek, met woorden en/of een blik, een gebaar
- Bespreekt men eerdere vergelijkbare gevallen en reflecteert men daar ook expliciet op
- Is er in andere zin ook sprake van reflectie?
- Is er een veilige klimaat, waarin je ook kunt zeggen dat je iets niet weet of iets wilt weten?
- Neemt men elkaar serieus, gaat men respectvol met elkaar om (ook in de grappen); hoe is verder de (omgangs)cultuur, bijvoorbeeld macho of niet?
- Let algemener (dwz los van feedback) ook op non-verbale communicatie zoals lichaamshouding, oogcontact & blikken of gezichtsuitdrukkingen, gebaren, communicatie naar derden.
- Let ook op de gevoelslading die 'onder' gedrag en taal kan zitten.
- Wanneer zijn ze extra alert, kijken ze naar wat hun collega doet?
- Wanneer vragen ze wat, aan wie; en wanneer vragen ze niks (terwijl je dat wel verwacht)?
- Wanneer schrijven ze iets op voor zichzelf?
- Welke kennisbronnen worden er gebruikt -- bijvoorbeeld computer (zit er een in de auto?), boeken, Lex Rex, protocollen (zoals voor huiselijk geweld)?

Bijlage 3 Literatuurlijst

- Billett, S. (2002). Workplace pedagogic practices: Co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 457-481.
- Bolhuis, S. M., & Simons, P. R. J. (1999). *Leren en werken [learning and working]* (1 ed.). Deventer: Kluwer.
- Bolhuis, S. M., & Simons, P. R. J. (1999). *Leren en werken: Opleiden en leren*. Deventer: Kluwer.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organisations manage what they know*. Boston: Harvard business school press.
- De Laat, M. F., De Jong, F. P. C. M., & Ter Huurne, J. (2000). *Supporting a community of practice: The role of workers as learners*. Paper presented at the Edmedia2000, Montreal.
- De Laat, M. F., & Spruijt, C. (2001). *Lerend werken in een community of practice: Het gebruik van een elektronisch overleg platform bij het nationaal netwerk drugexpertise*. Paper presented at the Lerend werken, Maarsen.
- Dekker, J. M., & Kingma, J. (1999). 'managen' van leernetwerken. In J. M. Dekker (Ed.), *Netwerkend leren (opleiders in organisaties: Capita selecta vol 38)* (Vol. 38). Deventer: Kluwer.
- Dixon, N. (1994). *The organizational learning cycle. How we can learn collectively*. McGraw-Hill Book Company Europe, Shoppenhangers Road, Maidenhead, Berkshire SL6 2QL, United Kingdom.
- Doornbos, A. J., Bolhuis, S., & Simons, P. R. J. (2004). Modelling work-related learning on the basis of intentionality and developmental relatedness: A non-educational perspective. *Human Resource Development Review*, 3(3), 250-274.
- Doornbos, A. J., Koopmans, H., & Van Eekelen, I. (2004). It takes two to tango: Why not invite both partners to dance? *Manuscript submitted for publication*.
- Doornbos, A. J., Simons, P. R. J., & Denessen, E. (2005). Relations between characteristics of workplace practices and types of work-related learning: A survey study among dutch police officers.
- Doornbos, A. J. (2006). *Work-related learning at the dutch police force*. Radboud University, Nijmegen / Politieacademie, Apeldoorn.
- Ellström, P. E. (2001). Integrating learning and work: Problems and prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 421-435.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge: University press.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 377-404). Cambridge: University press.
- Eraut, M. (1998). *Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work*.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organisation. *Harvard Business Review*, 78-81.

- Huysman, M. (In press). Knowledge sharing in practices; towards a second generation of knowledge management.
- Jong, J. A. d., & Versloot, B. (1999). Job instruction: Its premisses and its alternatives. *Human Resource Development International*, 2 (4), 391-404.
- Kwakman, C. H. E. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan*. Nijmegen.
- Kwakman, C. H. E. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs. [teacher learning. Studies to the professionalism at the workplace in secondary education]*. University of Nijmegen, Nijmegen, The Netherlands.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1999). *Facilitating learning organizations*. Vermont: Gower.
- McCauley, C. D., & Hezlett, S. A. (2001). Individual development in the workplace. In N. Anderson (Ed.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology i* (pp. 313-335). London: Sage.
- Nap, J. (1999). Blauw vakmanschap. *Het tijdschrift voor de politie*, 6, 4-9.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *De kenniscreerende onderneming: Hoe japanse bedrijven innovatieprocessen in gang zetten*. (T. H. J. Tromp, Trans.). Schiedam: Scriptum.
- Onstenk, J. H. A. M. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Katholieke Universiteit Nijmegen, Amsterdam.
- Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1997). *The learning company: A strategy for sustainable development*. London: McGraw-Hill.
- Raad van Hoofdcommissarissen, Projectgroep Visie op de Politiefunctie (mei 2005). *Politie in ontwikkeling. Visie op de politiefunctie*. Den Haag, NPI
- Revans. (1976). *Action learning in hospitals: Diagnosis and therapy*. London: McGraw-Hill.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of a learning organization*. New York: Doubleday.
- Simons P.R.J., & Ruijters, M. (2003, august), *Differing colours of professional learning*, paper presented at the biannual conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Padua, Italy.
- Skule, S. (2004). Learning conditions at work: A framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International journal of training and development*, 8(1), 8-20.
- Straka, G. A. (Ed.). (2000). *Conceptions of self-directed learning. Theoretical and conceptual considerations*. Munster: Waxmann.
- Stout, M.J., Holvast, R en Nuij, W.A.J.(1992). *Zelfbeheer en resultaatverantwoordelijkheid; het ontwijken van een nieuwe bureaucratie*. Scriptie Universiteit Twente, leergang Bestuur en Beleid.
- Walraven, G. (2002). *Leren van vernieuwing in onderwijs en opvoeding? Over de benutting van evaluatie onderzoek*. In: Vernieuwing, oktober 2002.
- Walton, J. (1999). *Strategic human resource development*. London: Prentice Hall.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change. First edition*: Jossey-Bass Inc., 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.
- Wenger, E. (1999). Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.

Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work. Bridging individual and organisational learning*. Twente University, PrintPartners Ipskamp, Enschede.