

DIT ARTIKEL BESCHRIJFT EEN ONDERZOEK NAAR OPEN LEERRUIMTE BINNEN EEN GESTRUCTUREERDE OPLEIDING VAN DE POLITIEACADEMIE. HET LAAT ZIEN DAT STUDENTEN EN HUN COLLEGA'S/BEGELEIDERS MEER OPEN LEERRUIMTE CREËREN DOOR MET ELKAAR IN GESPREK TE GAAN OVER ONDER MEER LEERAMBITIES EN SOCIALE NETWERKEN.

Open leerruimte in een gestructureerde opleiding

Informeel leren in het politieonderwijs

MARGREET SCHRIEMER EN CEES SPRENGER

Op kleine schaal is geëxperimenteerd met open leerruimte in het kader van een initiële doorstroomopleiding voor politiemedewerkers met een aantal jaren ervaring. In dit actieonderzoek hebben we een drietal hypothesen geformuleerd op basis waarvan we een interventie hebben ontwikkeld. Daarbij is gefocust op de eigen ambitie als katalysator van het leren, interactie in de leeromgeving en leidinggevendenden die het leren faciliteren en een voorbeeldrol op zich nemen bij leren op de werkplek. De interventie was erop gericht om de regie over eigen leren van studenten en actoren uit de directe leeromgeving te versterken. De open leerruimte bevorderde het expliciteren van ambities, een diversiteit aan invalshoeken in gesprekken en de aandacht van leidinggevendenden voor het bieden van gunstige leermogelijkheden. Dit leidde tot verruiming van het referentiekader van deelnemers en creativiteit om praktijkvragen op te pakken.

In dit artikel beschrijven we dit actieonderzoek. Om de werkpraktijk nadrukkelijker in de opleidingen te betrekken is de Politieacademie in 2002 overgestapt naar een systematiek van duaal opleiden. In die aanpak leren studenten om en om, respectievelijk een kwartaal op locatie van de Politieacademie

en een kwartaal in de praktijk bij hun werkgever, een van de korpsen. Een onderwijsaanpak die vele voordelen heeft: er is minder onderwijstijd nodig, de studenten kunnen veel eerder het werk doen waarvoor ze gekozen hebben, het onderwijs heeft afwisselend een theorie- en een praktijkcomponent en de korpsen hebben meer aspirant-politiemedewerkers die ze kunnen inzetten voor het werk op straat.

Een lastig aspect van de duale opleidingen is de vormgeving van het leerproces in het praktijkgedeelte van de opleiding. De leerervaringen in de dagelijkse praktijk, die voor de opleiding nodig zijn, zijn niet altijd makkelijk te plannen. De Politieacademie heeft om grip te houden op het leerproces een set met praktijkopdrachten geformuleerd en een normenset werkend leren afgesproken met de werkgevers, de korpsen. Uit evaluaties van het politieonderwijs in 2007 concludeert men weliswaar dat de opleidingen nu beter aansluiten bij de praktijk dan in het verleden (Noorman, Vlemminx, Groot, Sinning, Simons & Brekelmans, 2007), maar dat de afstemming tussen korps- en instituutsdeel van de duale opleidingen nog niet optimaal is. De studenten, met name de studenten met meer praktijkervaring die vervolgoopleidingen volgen, ervaren dat er nu zoveel geregeld en afgesproken is tussen het onderwijsinstituut en de werkgever, dat zij zelf het

gevoel hebben steeds meer te ‘moeten’ en steeds minder te ‘mogen’. Dat terwijl juist het leren in de praktijk veronderstelt dat de studenten zelf een actieve rol vervullen in het vormgeven van hun leerproces.

ACTIEONDERZOEK IN DOORSTROOMOPLEIDING

De vraag waar we met dit onderzoek op wilden inspelen is de vraag hoe studenten over voldoende ‘open’ ruimte kunnen beschikken. De grondgedachte is dat studenten alleen dan meer regie over hun eigen leer/werkproces kunnen voeren wanneer er sprake is van open leerruimte, waarin uitwisseling plaatsvindt met collega’s, begeleiders en leidinggevenden. In deze open leerruimte hebben studenten de gelegenheid om zelf invulling te geven aan het leerproces en te leren op basis van eigen ambities en leervragen. Informele kanten van het leren, het leren van de praktijk van alledag, spelen hierbij een belangrijke rol. In het onderzoek hebben we ons niet beperkt tot de studenten, maar hebben we ook actoren rond de student op de leerwerkplek betrokken. Het onderzoek betrof een doorstroomopleiding van een groep politiemedewerkers van niveau 3, die een opleiding van een jaar volgden om op niveau 4 te kunnen gaan werken. De groep had al een aantal jaren werkervaring en kan met de niveau 4-kwalificatie een hogere functie gaan bekleden.

Het initiatief van dit actieonderzoek kwam voort uit de behoefte om het leren en werken in de opleiding sterker te integreren, zowel ten behoeve van de studenten als het korps. De leerroute van deze ervaren studenten zou directer aan kunnen sluiten op hun praktijkervaring en leervragen. Bovendien zouden actuele thema’s die in het korps spelen ook via de opleiding aandacht kunnen krijgen.

We gaan hierna eerst dieper in op de theoretische achtergronden van leren, informeel en formeel leren en elementen van informeel leren op de werkplek. Daarna beschrijven we het onderzoek en de resultaten.

DE INFORMELE KANT VAN HET LEREN

In dit artikel omschrijven we leren als een proces dat op gang komt wanneer iemand iets ervaart dat anders is dan de verwachting volgens het huidige referentiekader (Argyris, 1990). Deze ervaring of gebeurtenis leidt tot een combinatie van

gedachten, emoties en acties van de lerende in interactie met diens omgeving. Zo ontstaat een leerproces dat kan leiden tot toevoegingen of veranderingen in het referentiekader en toegevoegde ervaring (Jarvis 2007). Men spreekt in dit verband ook wel over een verbeterde, aangepaste of getransformeerde betekenis, die ontstaat door de lichamelijke en/of mentale verwerking van de ervaring (Illeris, 2009). De veranderde of nieuwe betekenissen kunnen zich vervolgens vertalen in veranderend gedrag of een meer stapsgewijze verandering van handelingspatronen.

De mate waarin men zich bewust is van leerprocessen in het dagelijkse werk en van leerresultaten kan sterk verschillen (Simons, 2003). Soms beseft iemand achteraf pas dat hij of

Leren is een proces dat op gang komt als iemand iets ervaart dat anders is hij verwacht volgens zijn huidige referentiekader.

zij iets heeft gedaan wat voorheen een onmogelijke taak leek. Daaruit blijkt dat leren niet altijd bewust gestuurd wordt door de lerende zelf of door anderen. In het denken over leren is getracht dit beter te begrijpen door onderscheid te maken tussen formeel en informeel leren. Met formeel leren doelt men op het leren in een context van onderwijs en trainingsinstituten. Het leidt tot erkende diploma’s en erkenning van kwalificaties (Commission of the European Communities, 2000). Onder informeel leren verstaat men leren dat plaatsvindt in de context van het leven van alledag, op het werk en in de vrije tijd (Cross, 2006). Uit studies naar het gebruik van de begrippen informeel en formeel leren blijkt dat beide begrippen niet eenduidig gebruikt worden. Het onderscheid tussen beide acht men niet altijd nuttig voor het beter begrijpen van leerprocessen en leerresultaten (Colley, Hodkinson, Malcolm, 2003; Illeris, 2007). Het past beter om te spreken over formele en informele kanten van het leren en deze te zien als twee kan-

ten van dezelfde medaille. Voorbeelden van de formele kanten van het leren zijn: een structuur met een vaste begeleider op de leerwerkplek of praktijkopdrachten die studenten in de loop van de leerwerktijd moeten verrichten. Het opdoen van nieuwe inzichten door te praten met collega's tijdens het werk is een voorbeeld van de informele kant van het leren. Het begrip 'informeel leren' wordt in dit artikel gebruikt met de notie dat de informele kant van leren verweven is met de formele kant, maar vaak impliciet blijft.

ELEMENTEN VAN INFORMEEL LEREN OP DE WERKPLEK

We beschouwen de informele kant van het leren per definitie als ongrijpbaar, aangezien de essentie uit beeld verdwijnt, zodra gepoogd wordt het te structureren of te formaliseren (Vermaak, 2009).

Om de open ruimte waarin dit leren kan plaatsvinden toch te kunnen duiden hebben we in de aanloop van het onderzoek elementen van informeel leren onderscheiden. We hebben dat gedaan door kritische leermomenten op de leerwerkplek van studenten te inventariseren met een aantal betrokkenen. Er is gekeken naar momenten waarop de sturing van het leren bij de student zelf lag, waarin het leren niet door instructies of opdrachten werd gestuurd. Deze leermomenten hebben we gelegd naast elementen van informeel leren die in bestaande theorie over leren worden genoemd. Deze analyse heeft geleid tot een categorisering in vijf elementen van informeel leren, die gedurende het onderzoek gebruikt zijn om het denken en praten over informeel leren op gang te brengen. Deze elementen zijn dat de lerende:

- de eigen ambitie om te leren volgt;
- nieuwe werksituaties meemaakt;
- bestaande of nieuwe sociale netwerken activeert;
- zelf besluit kennis uit diverse bestaande bronnen (waaronder leerstof) te benutten en
- aan wil sluiten bij ontwikkelingen in het korps.

Deze elementen hebben we gebruikt om de gesprekken over informeel leren zo concreet mogelijk te maken voor de betrokken studenten, praktijkbegeleiders, teamchefs, trajectbegeleiders en docenten.

Tijdens de eerste oriënterende bijeenkomsten bleek dat men vooral twee van deze vijf elementen belangrijk vond:

- de eigen ambitie als drijvende kracht om het eigen leren op gang te brengen en te sturen;
- interactie met diverse mensen uit verschillende bestaande of nieuwe sociale netwerken.

Bovendien hebben we een nieuw element toegevoegd. In de gesprekken met alle betrokken actoren kwam naar voren dat de leidinggevenden een belangrijke rol spelen in het faciliteren van het leren tijdens het werk. Enerzijds omdat leidinggevenden de studenten kunnen inspireren en coachen, anderzijds omdat de leidinggevenden (bijvoorbeeld in de planning) ruimte kunnen geven voor leeractiviteiten. Om die reden hebben we toegevoegd:

- de rol van de leidinggevenden bij het creëren van ruimte om te leren op de werkplek.

Hierna gaan we achtereenvolgens dieper in op deze drie kern-elementen en de hypothese die we per kernelement hebben geformuleerd in het actieonderzoek.

Leidinggevenden kunnen de studenten inspireren en coachen, en kunnen ruimte geven voor hun leeractiviteiten.

AMBITIE ALS DRIJVENDE KRACHT ACHTER INFORMEEL LEREN

In de literatuur is ambitie op verschillende manieren verwant aan het begrip intrinsieke motivatie. Ambitie is het verlangen om iets te doen of te bereiken. Om een ambitie te verwezenlijken zijn metacognitieve vaardigheden nodig zoals jezelf doelen kunnen stellen, activiteiten ondernemen die helpen deze doelen te realiseren en kunnen beoordelen of en in hoeverre het doel bereikt wordt (Simons & Zuylen, 1995). Het vermogen om te reflecteren en om feedback te vragen is ook van belang volgens diverse onderzoekers. Seligman en Csikszentmihalyi (2000) stellen dat intrinsieke

motivatie de drijvende kracht is achter iemands wens om zich te ontwikkelen. De stroming van de positieve psychologie benadrukt dat het versterken van het vertrouwen in eigen kunnen en het vermogen om de gewenste toekomst voor ogen te kunnen zien belangrijke factoren zijn die leren en veranderprocessen in gang kunnen zetten (Cooperrider, 1996).

Ryan en Deci (2000) zien drie psychologische behoeften die samenhangen met intrinsieke motivatie: competentie, sociale verbondenheid en autonomie. We kunnen deze drie begrippen vertalen naar de context van het politiewerk.

- De behoefte om competent te zijn is een drijfveer die ertoe leidt dat mensen vooral willen leren om beter te worden op die gebieden die zijzelf als relevant beschouwen. Dat pleit ervoor om lerenden, die al ervaring hebben in de praktijk en beoordeeld worden op hun competenties, zelf de gelegenheid te bieden om keuzes te maken in wat zij willen leren.
- De behoefte aan sociale verbondenheid zou vooral sterk kunnen zijn bij politiemensen wanneer zij op spannende momenten op elkaar aangewezen zijn. Deze wens tot verbondenheid kan leiden tot aanpassingsdrang. Het bewuster maken van deze drijfveer biedt echter ook de mogelijkheid om zelf te kiezen met wie men verbonden wil zijn en welk referentiekader men bij voorkeur wil volgen.
- De behoefte aan autonomie betekent dat men zelf richting wil kunnen geven aan het eigen handelen en leren. Het politiewerk bestaat voor een groot deel uit het oplossen van problemen, waarbij wetten en regels leidend zijn. Politiedeskundigen hebben zogenoemde discretionaire ruimte om zelf keuzes te maken in hoe zij professioneel optreden binnen deze kaders.

Uit deze verkenning maken we op dat open leerruimte stimulerend is voor mensen met praktijkervaring, vooral wanneer zij verder kunnen leren rond de thema's waarop ze zelf competentier willen worden. Bovendien werkt het ondersteunend wanneer zij de door hen gewenste aanpak kunnen afstemmen met collega's en kunnen reflecteren op de wijze waarop zij discretionaire ruimte invullen. Uit onderzoek van

Doornbos en Krak (2001) komen soortgelijke conclusies, met de nadruk op het belang voor politiedeskundigen om zelf regie te houden over het leren op de werkplek. Over het naleven van leerambities, als drijvende kracht achter het informeel leren, is een hypothese geformuleerd in het kader van het actieonderzoek.

Hypothese I

Het naleven van leerambities gaat makkelijker wanneer lerenden naast het formele curriculum ook open leerruimte hebben in het praktijkdeel van de opleiding.

HET SOCIALE NETWERK ACTIVEREN OM TE LEREN

Diverse onderzoekers zien interactie met de anderen als de belangrijkste bron voor leren op de werkplek (Eraut, Alderton, Cole & Senker, 1998; Doornbos, Bolhuis & Simons, 2004). Het gaat daarbij om leren met anderen en om leren van anderen.

De behoefte om competent te zijn is een drijfveer die ertoe leidt dat mensen vooral willen leren om beter te worden.

Het leren door interactie met anderen kan welbewust of spontaan optreden. Billett (2008) vond dat het leren toeneemt wanneer lerenden actief participeren in de werkomgeving en daarbij steun ontvangen van mensen in hun omgeving (Billett, 2008). Dit kan bijvoorbeeld de mentale steun zijn van collega's en leidinggevenden die waardevol staan tegenover elkaar en elkaars leren, door positieve feedback te geven en uit te nodigen om werk op een manier aan te pakken die aansluit bij de eigen behoefte van de studenten.

De steun kan ook taakgericht zijn, doordat er ruimte is voor nieuwe ideeën om het werk anders aan te pakken of door-

dat er een taakverdeling is afgesproken die rekening houdt met de talenten en leervragen van de student.

Onderzoek van Baars (2003) geeft aan dat het leerklimaat wordt beïnvloed door de opvattingen die in de organisatie leven over hoe men leert. De leeropvattingen belemmeren of prikkelen medewerkers om de mogelijkheden in hun leeromgeving te benutten. Doornbos, Simons en Denessen (2008) bevestigen dat deze stelling ook binnen de politieorganisatie opgeld doet. In hun onderzoek bleek dat politiemensen meer leerden naarmate zij leren op de werkplek belangrijker vonden. Ook werd een positieve samenhang gevonden van collegiale feedback met het leren van ande-

Er is een positieve samenhang tussen collegiale feedback met het leren van anderen, met anderen én individueel leren.

ren, het leren met anderen én individueel leren. Dit wijst erop dat naast de studenten eveneens de meer ervaren mensen gebaat zijn bij collegiale feedback. Volgens Smit (2002) is het leren er bij ervaren mensen vooral op gericht om het vak verder tot ontwikkeling te brengen of nieuwe medewerkers beter te leren begeleiden. Dit pleit ervoor om het informeel leren van studenten op de werkplek niet te isoleren van het leren van de andere, meer ervaren medewerkers. De rol van interactie, van en met studenten en andere actoren, is verwoord in een hypothese voor het actieonderzoek.

Hypothese 2

Open gesprekken over leren met diverse betrokkenen (niet alleen de studenten, maar ook de leidinggevenden en begeleiders) op de werkplek leiden tot inzichten en voornemens om de leeromgeving bewuster te benutten vanuit eigen regie over het leren.

DE ROL VAN LEIDINGGEVENDEN

Yukl en Lepsinger (2004) geven aan dat leidinggevenden directe en indirecte invloed hebben op mogelijkheden die medewerkers ervaren om te leren.

- Directe invloed op leermogelijkheden vloeit voort uit de sociale relaties tussen leidinggevende en medewerkers. Rousseau (1995) wijst erop dat er vaak een snellere professionele ontwikkeling plaatsvindt bij medewerkers die veel aandacht en ondersteuning van hun leidinggevende ontvangen. Er bestaat een 'psychologisch contract' tussen de leidinggevende en medewerker, met ongeschreven verwachtingen over de wijze waarop zij met elkaar omgaan in werksituaties en de rol van leren daarin. Daarbij gaat het zowel over formele kanten van leren, bijvoorbeeld toekenning van tijd en geld, als over informele kanten, bijvoorbeeld de positieve feedback op succesvol nieuw gedrag of het verschaffen van uitdagend werk.
- Van indirecte invloed is de wijze waarop leidinggevenden programma's en instrumenten inzetten, die bedoeld zijn om medewerkers te laten leren. Een voorbeeld daarvan is een persoonlijk ontwikkelplan of een leerwerkplan. De werking van zo'n instrument lijkt ondergeschikt te zijn aan het psychologische contract tussen leidinggevende en medewerker. Volgens Yukl (2009) kunnen leidinggevenden gunstige leermogelijkheden bieden door hen aan te moedigen deel te nemen aan sociale netwerken, waar zij creatieve ideeën ontwikkelen, kennis delen en support vinden. Door contact met andersdenkenden komt men in aanraking met nieuwe invalshoeken en leert men.

Voor de rol van de leidinggevenden betekent dit dat zij zich niet alleen moeten richten op het coachen van de individuele medewerkers bij hun leren, maar ook aandacht moeten besteden aan een gunstige leeromgeving op de werkplek. Een stimulerend sociaal netwerk van medewerkers maakt onderdeel uit van deze leeromgeving. Daarbij helpt het als leidinggevenden zich bewust zijn van hun autoriteit en deze benutten om het leren te stimuleren, onder meer door een voorbeeldrol te vervullen. De coachende rol van de leidinggevenden bij het versterken van het leren van studenten en andere actoren in de leeromgeving is in een hypothese geformuleerd:

Hypothese 3

Leidinggevend en kunnen gunstige leermogelijkheden creëren door leren te stimuleren en goede voorwaarden te scheppen.

ONDERZOEKSMETHODE

In het actieonderzoek hebben we gebruikgemaakt van een emergent onderzoeksdesign (Guba & Lincoln, 1989). Er is gezocht naar interventies die zouden kunnen leiden tot meer open leerruimte en eigen regie over leren. Daarbij is bewust gekozen voor stapsgewijze vormgeving van de interventies en het gebruiken van open werkvormen tijdens het ontwerpproces, zodat het principe 'practice what you preach' van toepassing was op het ontwerpproces. Bovendien konden we door geleidelijke ontwikkeling inspelen op zaken die vanuit het perspectief van diverse actoren van

belang zijn. Hierbij hebben we de aanpak van responsieve evaluatie gehanteerd (Abma, 1996; Van Roekel, 2008). Deze methode houdt in dat men steeds in de verschillende actoren groepen de belangen, zorgen en aandachtspunten inventariseert en die verwerkt in de aanpak voor het vervolg. Zo ontstaat een proces van gezamenlijke betekenisgeving. De voornaamste interventie, die langs de weg van gezamenlijke vormgeving tot stand is gekomen binnen dit onderzoek, is het voeren van open, ongestructureerde rondetafelgesprekken (zie kader).

De hypothesen zijn op hun houdbaarheid getoetst aan de hand van de data die tijdens interventies verzameld werden. Om de geldigheid van onderzoeksopbrengsten te versterken hebben we triangulatie toegepast (Krathwohl, 1998). Waar mogelijk is gebruikgemaakt van meerdere informatiebronnen, om gegevens te verifiëren.

Opzet onderzoek

Onderzoekseenheden

De onderzoekseenheden: studenten niveau 3 naar niveau 4, bij het doorstroomtraject betrokken begeleiders en leidinggevend en. Deelname aan het onderzoek vond plaats op uitnodiging en basis van vrijwilligheid. 15 van de 23 studenten hebben uiteindelijk deelgenomen aan een of beide rondetafelgesprekken. Verder namen deel: 20 leidinggevend en, 18 trajectbegeleiders, 17 praktijkcoaches, vier docenten, drie beleidsmedewerkers, twee onderwijsbegeleiders en een leerprocesbegeleider.

Dataverzameling

Data voor het onderzoek hebben we als volgt verzameld:

- schriftelijke vragenlijsten na afloop van de rondetafelgesprekken (N=85);
- telefonische interviews met gespreksbegeleiders na de eerste serie gesprekken;
- verslaggeving van werkgroepbijeenkomsten;
- aantekeningen van observaties en mondelinge evaluaties van de bijeenkomsten en gespreksrondes.

Interventies

Een werkgroep van beleidsmedewerkers Politieacademie en korps Rotterdam, opleidingscoördinatoren Politieacademie en korps Rotterdam en onderzoekers lectoraat lerende politieorganisatie, heeft de volgende interventies ontworpen om het informeel leren in het korpsdeel van de opleiding te stimuleren en te versterken:

- ontwikkelen van principes voor informeel leren op de leerwerkplek in het korps;
- bijeenkomsten met respectievelijk met trajectbegeleiders, leidinggevend en en studenten waarin betekenis van informeel leren in het doorstroomtraject werd besproken;
- training gespreksbegeleiders (vooral leidinggevend en) waarin de methodiek van de gespreksrondes werd verfijnd;
- twee gespreksrondes met een tussentijd van anderhalf tot twee maanden, per ronde twee avonden met circa 40 deelnemers (85 deelnemers in totaal);
- afsluitend evaluatiegesprek met deelnemers (14 deelnemers).

RONDETAFLGESPREKKEN OVER LEREN

De belangrijkste interventies die de werkgroep arrangeerde waren letterlijk ‘tafel’gesprekken, omdat we sessies organiseerden aan de dinertafel. Op die manier wilden we het informele karakter benadrukken en de associatie leggen met gesprekken die politiemedewerkers vaak met elkaar voeren in hun korte eetpauze op het bureau. De tafelgroepen bestonden uit circa zeven mensen en waren heterogeen van samenstelling (student, praktijkcoach, trajectbegeleider, leerprocesbegeleider, docent en teamchef). We hadden leidinggevend en uitgenodigd om het rondetafelgesprek te faciliteren. De gespreksbegeleiders hebben vooraf deelgenomen aan een korte training om hun rol te oefenen. De instructie die de deelnemers aan de tafels meekregen was om iedereen ruimte te geven en elkaar open vragen te stellen met behulp van vijf voorbeeldvragen, waarin de elementen van informeel leren verwerkt waren.

1. Is er een praktijkvraag of situatie waar je warm voor loopt en waar je beter in wilt worden of meer van wilt weten?
2. Welke mogelijkheden en kansen zie je in je werk om hier iets nieuws mee te doen?
3. Met wie zou je dat willen doen of van wie zou je wat kunnen opsteken, wie kan je verder helpen?
4. Wat kun je uit de (formele) opleiding of opgedane praktijkervaring gebruiken om verder te komen?
5. Hoe sluit je praktijkvraag/situatie aan bij ontwikkelingen die jouw korps/district nastreeft?

In de eerste serie gesprekken was de leervraag en ambitie steeds het startpunt van het gesprek. Deelnemers hadden alle vrijheid in de keuze van het onderwerp. Het was bijzonder om te merken dat het niet alleen de studenten waren die leervragen inbrachten. Er waren ook tafels waar geen student aan zat en daar verliep het gesprek even vlot als aan de andere tafels. In de gesprekken ging het vaak over urgente praktijkvraagstukken, waarin gezocht werd naar nieuwe invalshoeken. Na afloop zijn de gesprekken geëvalueerd door alle deelnemers te vragen welke leerpunten de gesprekken hadden opgeleverd, welke voornemens ze hadden voor de komende tijd en welke suggesties ze hadden voor het vervolg van de rondetafelgesprekken.

In de tweede serie gesprekken kwamen we terug op de voornemens en was er wederom aandacht voor nieuwe leervragen en ambities. De rondetafelgesprekken leverden interessante gedachte-uitwisselingen op. We waren verrast door de openhartigheid waarmee de deelnemers in de gesprekken hun leerambities en leerwensen op tafel legden. Het bleek soms lastig voor deelnemers om het gesprek open te houden en niet meteen oplossingen aan te dragen of anderen te gaan overreden.

De deelnemers legden tijdens de gesprekken met grote openhartigheid hun leerwensen en leerambities op tafel.

HET GESPREK MAAKT LEERAMBITIES EXPLICIETER

We formuleerden als eerste hypothese dat het naleven van leerambities makkelijker gaat wanneer lerenden naast het formele curriculum ook open leerruimte hebben in het praktijkdeel van de opleiding. De deelnemers gaven aan dat ze motivatie in algemene zin zien als belangrijk element van het leren tijdens de praktijkperiode. Deze motivatie werd duidelijk door elkaar in de gesprekken te bevragen over de ingebrachte praktijkvraagstukken. Vooral het doorvragen bleek een belangrijke functie te hebben om de leerambities te expliciteren. Of, zoals een van de gespreksbegeleiders zei:

‘Wat goed is aan de methodiek is dat het een opbouw kent en in de beginfase uitgaat van de persoonlijke ambitie. Die kan specifiek gemaakt worden en de volgende stappen, de rest van de vragen maken het concreter.’

De ingebrachte praktijkvragen waren zeer divers, bijvoorbeeld: hoe organiseer ik een grote controle; hoe doorbreek ik een impasse in de samenwerking met een gemeentelijke dienst bij het bestrijden van jeugdoverlast; hoe zorg ik voor dynamiek in mijn denken en doen; welke rol neem ik als lijnchef in de opleiding van studenten? Zowel de inbrenger als andere deelnemers leken in eerste instantie vaak uit te

gaan van de invalshoeken die in werk en opleiding de heersende norm zijn. Gaandeweg het gesprek openbaarden zich de persoonlijke betrokkenheid en ambitie bij het onderwerp. Uit de reflecties op de gesprekken bleek dat diverse deelnemers elkaar heel openhartig vonden over eigen indrukken, afwegingen en gevoelens. Men legde het verband met de vraaggerichte gespreksaanpak, in combinatie met het delen van ervaringen. Een gespreksbegeleider gaf aan: 'De methodiek is bruikbaar. Zelfs in een niet per definitie veilige omgeving. In mijn ogen heeft dat te maken met de behoefte van politiemensen om te vertellen wat ze bezig houdt. Politiemensen vertellen graag verhalen over hun werk. Met de juiste vervolgvragen, de aandacht en het gehoord weten ontstaat een dynamiek in het gesprek, met alle aanwezigen. Ieder krijgt steeds meer door wat de vraag betekent voor de inbrenger.'

In vergelijking met de formele begeleidingsstructuur vanuit de opleiding, waarin aandacht besteed wordt aan het verwerken van competenties op basis van een leerwerkplan, ontstond in de tafelgesprekken vooral zicht op de creatieve, andersdenkende inbreng van studenten en andere deelnemers op basis van actuele leervragen. Na de gesprekken nam ruim de helft van de deelnemende studenten zich voor om in het vervolg opener te zijn en meer te communiceren, bijvoorbeeld over leervragen. Men vond het aantrekkelijk dat anderen meedachten.

Zowel uit de observaties, de mondelinge als de schriftelijke evaluaties bleek dat, in de open vraaggerichte gesprekken, ambities expliciet waren geworden en dat vindingrijke ideeën waren ontstaan om de ambities na te leven in de praktijk.

ZELF REGISSEREN VAN LEREN MET BEHULP VAN ELKAARS ERVARINGEN

De tweede hypothese was dat de open gesprekken met diverse betrokkenen leiden tot inzichten en voornemens om de leeromgeving bewuster te benutten, vanuit eigen regie over het leren. De leervragen die aan de orde kwamen gingen vaak over lastige momenten in het werk waarbij de inbrenger voor

een dilemma stond en op zoek was naar de juiste beslissing. Men bekeek het dilemma in de gesprekken en hielp op die manier de inbrenger om een afgewogen besluit te nemen en zo meer regie te nemen in de eigen werksituatie. Een gespreksbegeleider zei: 'Het informeel leren stimuleert de zelfredzaamheid. In het verlengde daarvan: het dwingt jezelf en anderen om niet gelijk met oplossingen te komen. Deze problemen hoeven niet in vijf minuten te worden opgelost.'

Met de juiste vragen, de aandacht en het gehoord weten ontstaat er een dynamiek in het gesprek, met alle aanwezigen.

In plaats daarvan is het een uitnodiging om een vraag te analyseren en te bekijken: is dit de essentie van het probleem, ligt er niet nog een vraagstuk achter?'

Het bleek dat veel deelnemers na afloop van de gesprekken waardering hadden voor de verschillende invalshoeken die op tafel kwamen. De diversiteit aan tafelenoten hielp hen om inzichten op te doen om beter om te gaan met het eigen vraagstuk. Een gespreksbegeleider zei daarover: 'De mix van mensen van divers plumeau bij elkaar (lijn, trajectbegeleiders, studenten, praktijkcoaches, docenten) heeft een meerwaarde, omdat ieder vanuit de eigen achtergrond ervaringen en inzichten naar het vraagstuk kijkt.'

Ook voor studenten was de opbrengst van de gesprekken vaak van waarde, door het praten en spiegelen met mensen die vanuit een hele andere achtergrond denken. Studenten vonden het belangrijker dat de gespreksgenoten bijdroegen aan verruiming van hun blik en bij het aanbrengen van focus in vragen, dan dat ze een oplossing voor het lastig vraagstuk kregen aangereikt. Studenten namen zich naar aanleiding van de gesprekken voor om vaker zelfgekozen leeractiviteiten te ondernemen, gericht andere betrokkenen uit hun netwerk te benaderen om van en mee te leren en gericht informatiebronnen te gaan selecteren.

Andere deelnemers dan studenten zagen als gespreksopbrengsten: bewustzijn van de eigen rol bij het leren van studenten, problemen delen en daardoor tot oplossingen komen, bewustzijn van het belang om leren te stimuleren, oog hebben voor wat informeel leren kan bijdragen aan doelen en stilstaan bij de vraag wie kan helpen om verder te komen. Het grootste deel van de voornemens van deze deelnemers betrof het begeleiden van de studenten of andere collega's bij het leren tijdens werk. Enkele praktijkcoaches van het korps en de docenten van de Politieacademie hebben bovendien geleerd dat onderlinge contacten voor hen van belang zijn. Zij hebben zich tijdens de gespreksavonden voorgenomen om meer contact met elkaar te leggen, met als

'We worden ons er tevens van bewust dat we normaal opleiden op basis van een keurslijf, met vele normen/standaarden.'

doel om opleiding en praktijk beter met elkaar te verbinden. In de bijeenkomsten na twee maanden bleek dat er een goede start was gemaakt met deze contacten. Er was een overleg gestart en er waren plannen om ervaring op te doen met elkaars werk.

Uit de evaluaties en observaties blijkt dat deelnemers geen verschil maakten tussen praktijkvragen over leren of werken. Men benadrukte vooral dat het bewust gebruiken van ideeën en manieren van kijken van anderen leidde tot nieuwe inzichten en handelingsmogelijkheden.

LEIDINGGEVENDEN: MEER VRAGEN DAN STUREN

De derde hypothese is dat leidinggevenden gunstige leeromgevingen kunnen creëren door leren te stimuleren en goede voorwaarden te scheppen. In de gesprekken had een deel van de leidinggevenden de rol om als gespreksbegeleider het leren te stimuleren. Zij lieten zien ruimte te willen maken voor verschillenden invalshoeken, door niet gericht

te zijn op uitkomsten of oordelen, maar juist uit te nodigen om vragen te stellen. Het viel op dat circa tweederde van de leidinggevenden, waaronder de gespreksbegeleiders, na de gesprekken, voornemens expliciteerden om meer ruimte te maken en vrijheid te bieden voor het leren op de werkplek. Een leidinggevende nam zich voor om: '(..) Ruimte geven om te experimenteren. Minder vasthouden aan leerstandaard. De zoektocht naar creativiteit is de moeite waard in het leren.'

Leidinggevenden gaven aan dat deelnemers goed in staat waren om tot creatieve oplossingen te komen. Leidinggevenden merken dat het creëren van open leerruimte kan conflicteren met de normen die in de organisatie gelden. Een leidinggevende vond de avond bijvoorbeeld waardevol omdat: 'we meer "out of the box" denken om studenten ruimte te geven hun creativiteit te ontwikkelen. Dit kan soms botsen in een door blauwdrukdenken geleide organisatie.'

Leidinggevenden zagen hun rol als aanvullend op de meer sturende rol die zij normaal gesproken dagelijks op zich nemen. Zij gaven in hun reflecties op de gesprekken aan informeel leren om verschillende redenen zinvol te vinden. Een voorbeeld: 'In mijn ogen genereert het succes wanneer er veel van elkaar geleerd wordt op de werkvloer. Informeel leren brengt creërend denken op gang. We worden ons er tevens van bewust dat we normaal opleiden op basis van een keurslijf, met vele normen/standaarden. (...) De politie neigt naar een monocultuur terwijl de wereld/werkelijkheid pluriform is. Je legitimatie als politie, het in stand houden van het afgesproken systeem, kun je alleen behouden door goed aan te sluiten op de werkelijkheid. Informeel leren is een manier om daar scherp in te blijven.'

Naast het voornemen om aandacht te geven aan leerruimte van anderen nam een aantal leidinggevenden zich expliciet voor zelf in de toekomst meer naar feedback te vragen. Uit de reacties twee maanden later bleek dat dit bij de meesten goed gelukt was. Een van de leidinggevenden had zich bijvoorbeeld aangewend om vergaderingen en jaargesprekken af te ronden met een feedbackvraag. De reflecties van gespreks-

begeleiders gaven aan dat het stellen van vragen als een vruchtbare manier werd ervaren om het leren op de werkvloer als leidinggevende te stimuleren.

In de reflectiegesprekken na de eerste avond werd onze indruk bevestigd dat het soms lastig was voor leidinggevendenden om gesprekken te begeleiden door vragen te stellen en anderen uit te nodigen om vragen te stellen. Enkele gespreksbegeleiders gaven aan dat zij meermalen de neiging hadden onderdrukt om instructies of adviezen te geven. De gesprekken bleken andere vaardigheden te vragen dan men in het dagelijkse werk gebruikt. De interactie die in de gesprekken ontstond door leergerichte vragen was anders dan men

Studenten stijgen boven de geplande route van de duale opleiding uit als zij mogelijkheden benutten van informeel leren.

gewend was, meer gebaseerd op uitwisseling van ervaring en diverse invalshoeken. Dat leidde, volgens leidinggevendenden, tot verdieping van het vraagstuk en gezamenlijk zoeken naar alternatieve oplossingen. De reacties van deelnemers wijzen erop dat de vragen van leidinggevendenden uitnodigden om te leren.

CONCLUSIES

De resultaten van het actieonderzoek laten zien dat de drie hypothesen in grote lijnen bevestigd worden en soms leiden tot verfijning. In de evaluevaluatie van het onderzoek kwamen deelnemers tot de samenvattende conclusie dat informeel leren plaatsvindt wanneer leren op de werkvloer op eigen initiatief van lerenden plaatsvindt. Tevens concludeerden zij dat studenten boven de geplande route van de duale doorstroomopleiding uitstijgen als zij mogelijkheden benutten om informeel te leren.

De eerste hypothese kunnen we met behulp van de onderzoeksresultaten aanscherpen. Het expliciet maken van

ambities in de open leerruimte helpt om de leerambities om te zetten in concrete voornemens. Dit biedt echter geen garanties dat men deze voornemens realiseert in de praktijk. Naast het expliciteren van de ambities is het vermogen nodig om acties te plannen en waar te maken. Aan actieplanning hebben we in dit onderzoek geen gerichte aandacht besteed.

Uit de resultaten die bij de tweede hypothese zijn gevonden concluderen we in grote lijnen dat het actieonderzoek heeft geleid tot het bewuster benutten van de leeromgeving, doordat de betrokkenen zelf meer regie namen over het leren. De gesprekken hebben geleid tot een verruiming van het eigen referentiekader en creatief nadenken over nieuwe mogelijkheden om praktijkvragen op te pakken. De interactie met de diverse betrokkenen blijkt van grote invloed te zijn op de ontwikkelde aanpak voor de eigen actuele vraagstukken. Opvallend was dat de deelnemers in deze open leerruimte op dezelfde wijze reflecteerden over werkvragen als over leervragen. Het lijkt erop dat zij zowel de regie over leren als ook over werken versterkten door met vragen bezig te zijn.

In de derde hypothese stelden we dat leidinggevendenden gunstige leeromgevingen kunnen creëren door leren te stimuleren en goede voorwaarden te scheppen. Uit de evaluatie kwam naar voren dat leidinggevendenden vooral leeromgevingen hebben gecreëerd door vragen te stellen en de onderlinge interactie te stimuleren. De gesprekken hebben deelnemers aangezet om te leren van het uitwisselen van diverse perspectieven, van de verbreding en verdieping van vraagstukken en van het gezamenlijk zoeken naar alternatieve oplossingen. Dit deel van de hypothese lijkt bevestigd te worden. In de context van het werk namen leidinggevendenden zich naar aanleiding van de gesprekken voor om meer ruimte te creëren voor leren in hun team en om zelf ook meer om feedback te vragen. Dit laatste kan veelbelovend zijn, zeker als we in ogenschouw nemen dat eerder onderzoek erop wees dat er samenhang is tussen collegiale feedback en leren (Doornbos et al., 2008). De vraag blijft echter onbeantwoord waardoor leidinggevendenden tij-

dens het onderzoek een voorbeeldrol vervulden. Deze rol was mogelijk mede ingegeven door de instructie vooraf en de hulpstructuur met de vragen. Uit het verloop van de gesprekken bleek dat het vraaggericht begeleiden van een gesprek een vaardigheid is waar leidinggevers weinig ervaring mee hebben, hoewel deze vaardigheid wel latent aanwezig is. De deelnemers hebben de stimulerende rol van leidinggevers niet benoemd in hun reflecties. We kunnen dus geen conclusies trekken over hun perceptie van deze rol.

Er is meer verbinding tot stand is gekomen tussen medewerkers van de Politieacademie en de betrokkenen uit de korpsen.

DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

De aanleiding tot dit onderzoek was het vermoeden dat de leerstructuren voor het duale onderwijssysteem van de Politieacademie zo ver doorontwikkeld zijn dat de aandacht voor het leren vanuit de eigen leerambitie, het benutten van de leeromgeving en de facilitering door leidinggevers in het gedrang komt. Het onderzoek laat zien dat deelnemers open leerruimte ervaren wanneer aandacht wordt besteed aan de informele kant van het leren in de vorm van open gesprekken met meerdere betrokkenen. Wanneer de nadruk eenzijdig op de formele kanten van het leren in de opleidingen komt te liggen, worden er blijkens dit onderzoek kansen gemist. De explicitering van de leerambitie heeft, in combinatie met open leerruimte, facilitering van het leren door de leidinggevende en een actief leernetwerk (Van der Krogt, 2009), een gunstige invloed op het leren bij de deelnemers aan dit onderzoek. De direct betrokkenen in de leeromgeving van de student kunnen daar ook aan bijdragen, zo bleek tijdens de tafelgesprekken in dit onderzoek.

Een belangrijk neveneffect van het onderzoek is dat er meer verbinding tot stand is gekomen tussen medewerkers van de

Politieacademie en de betrokkenen uit de korpsen, doordat zij met elkaar rond de tafel hebben gezeten. De afstemming tussen Politieacademie en korps was soms eveneens onderwerp van gesprek. Dit heeft ertoe geleid dat er initiatieven zijn genomen om meer contact op te bouwen en te onderhouden met elkaar. De bijeenkomsten lijken de betrokken partijen dichter bij elkaar te brengen. Door naar elkaar te luisteren en te zien hoe inspanningen van studenten en andere betrokkenen elkaar kunnen versterken, maakt men ruimte voor het leren in de werkomgeving. Wanneer er sprake is van wisselwerking tussen Politieacademie en korpsen, vanuit de praktijk van het politieonderwijs, kan dit het leren van betrokkenen uit beide omgevingen duurzaam versterken (Smid & Beckett, 2004).

In de werkgroep is naar aanleiding van dit onderzoek het plan ontstaan om een nieuw experiment te starten met studenten die al enige vooropleiding en praktijkervaring hebben. In dit experiment willen ze de studenten zelf de gelegenheid bieden om een actieve rol te hebben bij het vormgeven van de gehele opleiding, niet alleen het praktijkdeel. Het streven is om de actoren die van belang zijn bij het begeleiden van de opleiding hierin ook een actieve rol te geven.

Margreet Schriemer deed dit onderzoek bij het lectoraat lerende politieorganisatie van de Politieacademie in het kader van de Master Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam. Zij is werkzaam als projectmanager Personeel en Organisatie bij de Hogeschool van Amsterdam.
M.P.Schriemer@hva.nl

Cees Sprenger is lector Lerende Politieorganisatie en partner bij Kessels&Smit, The Learning Company.
cees.sprenger@politieacademie.nl

LITERATUUR

- Abma, T.A. (1996). *Responsief evalueren*. Proefschrift Erasmus Universiteit Rotterdam, Delft: Eburon.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defenses*. Facilitating organizational learning. Boston: Allyn and Bacon.

- Baars, M. (2003). *Leerklimaat. De culturele dimensie van leren in organisaties*. Delft: Eburon.
- Billet, S. (2008). Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 31-48.
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. Leeds: Lifelong Learning Institute, University of Leeds.
- Commission of the European Communities (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Brussel.
- Cooperrider, D.L. & Whitney, D. (1999) *Appreciative Inquiry: Collaborating for Change*. San Fransisco: Berret-Koehler Communications.
- Cross, J. (2006). *Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. New York: Pfeiffer Publishers.
- Doornbos, A.J., Bolhuis, S. & Simons, P.R.J. (2004). Modeling Work-Related Learning on the Basis of Intentionality and Developmental Relatedness: A Noneducational Perspective. *Human Resource Development Review*, 3(3), 250-274.
- Doornbos, A.J. & Krak, A.J.A. (2006). Learning processes and outcomes at the workplace; a qualitative research study. In: J.N. Streumer, (red.), *Perspectives on learning at the workplace: Theoretical positions, organizational factors, learning processes and effects* (53-64). Dordrecht: Springer.
- Doornbos, A.J., Simons, P.R. & Denessen, E. (2008) Relations Between Characteristics of Workplace Practices and Types of Informal Work-Related Learning: A Survey Study Among Dutch Police. *Human Resource Development Quarterly*, 19(2), 129-151.
- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G. & Senker, P. (1998). *Development of knowledge and skills in employment*. Brighton: University of Sussex.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: learning and non-learning in school and beyond*. London: Routledge.
- Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*. London, Routledge.
- Jarvis P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society, sociological perspectives*. London: Routledge.
- Krathwohl, D. R. (1998). *Methods of educational and social science research: An integrated approach*. New York: Longman.
- Krogt, F.J. van der (2009). Strategisch sturen van professionele ontwikkeling. *Develop*, 5(2), 8-24.
- Noonman S.A., Vlemminx, B., Groot, A., Sinning, P. Simons, P.R. & Brekelmans, M. (2007). *Evaluatie Politieonderwijs, Slotrapportage*. Amersfoort: Twynstra Gudde.
- Roekel-Kolkhuis Tanke, I. van (2008). *Competent blijven werken in latere loopbaanfasen*. Delft: Eburon Academic Publishers.
- Rousseau, D.M. (1995). *Psychological Contracts in Organizations: understanding written and unwritten agreements*. Newbury Park CA: Sage.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1) 68-78.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Simons, P.R.J. & Zuylen, J.G.G. (1995). De didactiek van leren leren. Van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren. *Studiehuisreeks*, 4. Tilburg: MesoConsult.
- Simons, P.R.J. (2003). *Theories of unconscious learning confronted*. Padua: Conference on research on learning and instruction.
- Smid, G. & Beckett R. (2004). Learning and Sustainable Change: Designing Learning Spaces. In J. Boonstra (red.), *Dynamics of Organizational Change and Learning* (403-427). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Smit, C. (2002). Stages of concern. De vijf fasen in het leren van een vak. In: M.M, Rondeel & S. Wagenaar (red.), *Kennis maken. Leren in gezelschap*. Schiedam: Scriptum.
- Vermaak, H. (2009). Ruimte om te exploreren. In G. Smid & E. Rouwette (red.), *Ruimte maken voor onderzoekende professionaliteit* (15-27). Assen: Van Gorcum.
- Yukl, G. & Lepsinger, R. (2004). *Flexible leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yukl, G. (2009) Leading organizational learning: Reflections on theory and research. *The Leadership Quarterly*, 20(1), 49-53.