

De altijd lerende Regionaal Operationeel Leider?

Inventariserend onderzoek naar de leeractiviteiten, leervoorkeuren, leerwensen en karakteristieken van de Regionaal Operationeel Leider



Masterthesis MCPM – 6 –

Maarten Spoel

5 Februari 2020

Colofon

Leergang:	Master of Crisis and Public Order Management – 6 –
Opleidingsinstituut:	Instituut Fysieke Veiligheid (IFV)/Politieacademie (PA) Kemperbergerweg 783 6816 RW Arnhem
Naam student:	Drs. M. (Maarten) Spoel
Studentnummer:	349861
Werke-mail:	Maarten.Spoel@ifv.nl
Werktelefoon:	06 40 57 31 03
Naam thesisbegeleider:	R. (Ralf) Beerens MSc. Ralf.Beerens@ifv.nl
1 ^e concept	30-10-2019
2 ^e concept	18-11-2019
3 ^e concept	31-12-2019
Definitieve versie:	5-2-2020
Aantal woorden kerntekst:	19.846
Voorblad illustratie:	"afbeelding: Freepik.com". Deze cover is ontworpen met behulp van de middelen van Freepik.com

Voorwoord

Ik heb de Regionaal Operationeel Leider (ROL) van de veiligheidsregio Kennemerland 10 jaar ondersteund als informatiemanager Regionaal Operationeel Team. Hierna kreeg ik de kans om de ROL vanuit de Crisismanagement Academie verder te helpen om vakbekwaam te worden en te blijven in mijn rol als trainer en adviseur Leiding & Coördinatie. De 10 jaar naast de ROL hebben mij verrijkt als crisisfunctionaris en als mens, met als resultaat waardering voor de crisisfunctie ROL en de mensen die deze functie uitoefenen. Zelf ben ik geboeid geraakt door wat een ROL allemaal moet weten. Weet de ROL namelijk echt alles? En vanuit mijn huidige functie: wat moet ik een ROL dan nog leren?

Laten we eerst maar eens bij het begin beginnen, dacht ik. Hoe leert de ROL? Hoe ziet de doelgroep ROL eruit? Welke leeractiviteiten ondersteunen de ROL? Veel vragen waarop ik graag een antwoord zou willen hebben. Het was voor mij een zeer leerzame ervaring om dit onderzoek te mogen doen en ik hoop dat deze uitkomsten bijdragen aan waardevolle ervaringen voor de ROL.

Met dit onderzoek sluit ik tevens mijn masterstudie af: een bijzondere tijd waarin ik veel heb mogen leren. In die periode hebben veel mensen mij geholpen tijdens de opleiding, verhuizing en de wisseling van werkgever. Deze personen wil ik daarom bedanken. Ik wil ook enkele personen speciaal noemen. Ik wil alle Regionaal Operationeel Leiders bedanken voor het invullen van de enquête en hun eventuele bijdrage aan het groepsgesprek, interview of de (telefonische) consulten. Zonder jullie antwoorden en inbreng had ik dit rapport niet kunnen schrijven. Mijn thesisbegeleider wil ik bedanken voor de fijne afstudeerbegeleiding. Ook wil ik mijn collega's en trainers van de Crisismanagement Academie en de vele andere collega's binnen het Instituut Fysieke Veiligheid (IFV) bedanken voor de sparsessies over dit onderwerp. Familie en vrienden, dank voor jullie geduld in deze periode. Maja en Gido, papa kan nog veel langer stoeien. Tot slot mijn vrouw Elien: het is niet clichématig bedoeld, maar zonder jou was het me niet gelukt.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Maarten Spoel

Heerenveen, 5 februari 2020

Samenvatting

Onze veranderende samenleving kan voor andere en nieuwe crisessoorten zorgen. Deze kunnen steeds complexer worden, waardoor meer vragen worden opgeroepen bij organisaties en individuen die zich hiermee bezighouden. Bij opgeschaalde crises vervult de Regionaal Operationeel Leider (ROL; meervoud: ROLs) een bijzondere functie. Daarnaast opereert een ROL binnen een hoge mate van complexiteit. Een goede uitvoer van de crisisfunctie vraagt om actuele kennis en vaardigheden in het ontwikkel- en leerproces, zodat de ROL vakbekwaam wordt en blijft in de uitvoer van zijn kerntaken.

Daarom is dit inventariserend onderzoek naar leeractiviteiten, leervoorkeuren, leerbewensen en karakteristieken van de ROL gestart, waarbij gepoogd is een antwoord te formuleren op de centrale vraagstelling: “Welke leeractiviteiten ondersteunen het ontwikkel- en leerproces van de crisisfunctionaris Regionaal Operationeel Leider?” Hiertoe is een kwantitatief onderzoek uitgevoerd door middel van een enquête onder ROLs met vragen omtrent leeractiviteiten, leervoorkeuren, leerbewensen en karakteristieken. Vervolgens heeft een kwalitatief onderzoek plaatsgevonden middels groepsgesprekken en interviews, om tot een verdieping van de enquêteresultaten te komen. Voor dit onderzoek hebben 56 ROLs de enquête volledig ingevuld en lieten 11 ROLs zich interviewen.

Er is onderzocht hoe vaak 25 leeractiviteiten (zie hoofdstuk 2.6) worden uitgevoerd door de ROLs om relevante en actuele kennis op te doen. Hierbij is gekeken naar variatie in aanbod en de leervoorkeuren van de ROL. Ook is onderzocht welke leeractiviteiten volgens de ROL het meest bijdragen aan vakbekwaam worden en blijven.

De ROL denkt zelf dat de *oefening ROL* het meest bijdraagt aan vakbekwaam blijven. De ROL voert deze activiteit voornamelijk uit om te kennen en gekend te worden, en om een routine op te bouwen. De leeractiviteit *oefening ROL* (met leervoorkeur *oefenen*) komt niet overeen met de leervoorkeuren *ontdekken* en *kunst afkijken* die bij de ROLs het hoogste hebben gescoord. De leeractiviteit gluren bij de burens (bedrijfsbezoeken) heeft wel de leervoorkeur *kunst afkijken*, maar wordt relatief weinig gedaan, omdat hier meestal geen tijd voor wordt vrijgemaakt.

Uit het onderzoek blijkt dat 15 leeractiviteiten voldoen aan de halfwaardetijd van kennis. Ze worden iedere 5 jaar minimaal 1 keer uitgevoerd om zo boven de 50% van relevante en actuele kennis te blijven. Ook worden 6 van de 25 leeractiviteiten jaarlijks meerdere keren uitgevoerd. Het is goed om kritisch te beoordelen of dit voldoende variatie biedt, want te veel

herhaling kan leiden tot routinematig gedrag, wat ten koste kan gaan van de flexibiliteit en veerkracht. Meer variatie voorkomt dit en kan leiden tot een beter leerrendement.

De leerwensen van de ROL en de aansluiting bij de leeractiviteiten zijn ook in acht genomen. Leerwensen die aansluiten bij leeractiviteiten ondersteunen het ontwikkel- en leerproces van de ROL beter. De uiterlijke leerwensen: omgeving, gedrag en vaardigheden, zijn normaliter goed vertegenwoordigd in de leeractiviteiten. De innerlijke leerwensen: overtuigingen, identiteit en betrokkenheid, worden minder vertegenwoordigd. De ROL geeft aan behoefte te hebben aan leeractiviteiten voor beide leerwensen.

De gescoorde karakteristieken voor lineaire en cyclische ontwikkeling tonen dat de ROL beide in zich heeft. De ROL moet hier bewust mee afwisselen om zo 'high potential' te blijven door bijvoorbeeld geleerde ervaringen mee te nemen naar de privé situatie of vanuit de reguliere functie naar de crisisfunctie. Zo ontstaat de 'de altijd lerende Regionaal Operationeel Leider' met een hoger leerrendement en plezier in de productiefactor kennis.

De onderzoeksresultaten tonen aan dat een extra investering in het huidige systeem zeker kan worden aanbevolen, door enerzijds meer variatie aan te brengen in het leeractiviteitsaanbod en anderzijds door de ROL te laten afwisselen tussen lineaire en cyclische ontwikkeling. Zo wordt de ROL blijvend ondersteund in het ontwikkel- en leerproces. De concrete aanbevelingen zijn:

1. Bespreek de onderzoeksuitkomsten met de ROLs en verantwoordelijken voor het oefenprogramma ROL.
2. Maak een inventarisatie van de leeractiviteiten en maak keuzes in variatie.
3. Geef de ROL tijd en ruimte om met het vakmanschap bezig te zijn.
4. Geef invulling aan de innerlijke leerwensen van de ROL in de vorm van een landelijke community.

Inhoudsopgave

Colofon.....	2
Voorwoord.....	3
Samenvatting	4
1 Inleiding	8
1.1 Leeswijzer	11
2 Theoretisch kader.....	12
2.1 Vakbekwaam worden én blijven.....	12
2.2 Ontwikkel- en leerproces: leeractiviteiten.....	13
2.2.1 Kennismanagement	15
2.2.2 Kennis	16
2.2.3 Halfwaardetijd van kennis	17
2.3 Leervoorkeuren.....	18
2.4 Leerwensen	19
2.5 Karakteristieken	20
2.5.1 R-prof	21
2.5.2 I-prof	22
2.6 Leeractiviteiten overzicht	23
2.6.1 Analyse leeractiviteiten	24
2.6.2 Leervoorkeur op leeractiviteit.....	26
2.6.3 Leerwens op leeractiviteit	27
2.7 Samenvatting theoretisch kader (visueel)	28
3 Onderzoeksopzet en -methode.....	30
3.1 Literatuuronderzoek.....	31
3.2 Enquête.....	33
3.2.1 Opbouw enquête	34
3.2.2 Procedure.....	35
3.3 Interviews.....	37
3.4 Data-analyse, validiteit en betrouwbaarheid	38
3.5 Samenhang van methoden van onderzoek in relatie tot resultaten.....	40
4 Resultaten	41
4.1 Doelgroep: de ROL.....	41
4.1.1 Populatie ROL.....	41
4.1.2 Achtergrond ROL	42
4.1.3 Verdieping motivatie medewerking onderzoek.....	43
4.2 Leeractiviteiten van de ROL	44
4.2.1 Frequentie van leeractiviteiten door een ROL.....	45
4.2.2 Welke leeractiviteiten dragen bij aan vakbekwaam blijven volgens de ROL	47

4.2.3	Vergelijking van het denken versus het doen van een leeractiviteit in relatie tot vakbekwaam blijven	49
4.3	Verdieping leeractiviteiten	52
4.3.1	Leeractiviteit oefening ROL.....	52
4.3.2	Leeractiviteit gluren bij de burens (bedrijfsbezoek)	53
4.4	Leervoorkeuren ROL	54
4.4.1	Overeenkomsten tussen twee verschillende leervoorkeuren.....	55
4.4.2	Top-15 leeractiviteiten met leervoorkeur	56
4.4.3	Verdieping leervoorkeuren.....	57
4.5	Leerwensen ROL.....	59
4.5.1	Verdieping leerwensen.....	60
4.6	Karakteristieken ROL.....	62
4.6.1	Verdieping karakteristiek I-prof en R-prof.....	63
4.7	Afsluitende verdieping naar aanleiding van het onderzoek	64
4.7.1	De uitkomsten van het onderzoek	64
4.7.2	Wil je nog iets meegeven?.....	65
5	Discussie	67
5.1	De halfwaardetijd van kennis van de doelgroep	67
5.2	De variatie in leeractiviteiten.....	68
5.3	Leervoorkeuren kunst afkijken en ontdekken.....	69
5.4	Aansluiting leervoorkeuren en aangeboden leeractiviteiten	70
5.5	De leerwensen van de ROL	71
5.6	De karakteristieken van de ROL.....	71
5.7	Beperkingen.....	72
6	Conclusie.....	73
6.1	Doelgroep ROL.....	73
6.2	Leeractiviteiten.....	73
6.3	Leervoorkeuren.....	74
6.4	Leerwensen	75
6.5	Karakteristieken	75
6.6	Eindconclusie.....	75
7	Aanbevelingen.....	76
8	Bibliografie.....	79
9	Figuren-, tabellen- en vergelijkingenlijst.....	82
10	Bijlagen	83
	Bijlage 1: Overzicht leeractiviteiten met beschrijving.....	84
	Bijlage 2: Inspiratiekaart “online” kennismangement (Depassé, 2018).....	86
	Bijlage 3: Overzicht vragen enquête.....	87
	Bijlage 4: Overzicht vragen interview/groepsgesprekken.....	93

1 Inleiding

Onze veranderende samenleving kan voor andere en nieuwe soorten crises zorgen die mogelijk steeds complexer worden. Dit kan nieuwe vragen oproepen bij betrokken organisaties en individuen. Cyberaanvallen, extreme droogte of terroristische aanslagen vormen voorbeelden van crisistypen die de afgelopen jaren aandacht zijn gaan vragen naast de traditionele ramptypen, zoals grote branden en overstromingen. Ook is er een toename van het aantal crisispartners en verschillende soorten crisispartners, zoals ad-hoc partners en burgerinitiatieven. Dit zorgt ervoor dat de traditionele crisisorganisatie zich moet verbreden naar een 'echte' veiligheidsregio.

De crisisorganisatie richtte zich in het verleden nog voornamelijk op specifieke (flits)rampen, maar nu moet deze kunnen omgaan met (on)voorzien risico's, zoals maatschappelijke ontwrichting, langdurige crises en nazorg. Uit de opdracht tot onderzoek naar 'ongekende crises' van het Veiligheidsberaad (2019) kan worden opgemaakt dat nog veel onderzoek kan worden verricht naar maatschappelijke ontwrichting. Deze ontwikkeling wordt ook teruggezien in de taak van de recent ingestelde Evaluatiecommissie Wet veiligheidsregio's:

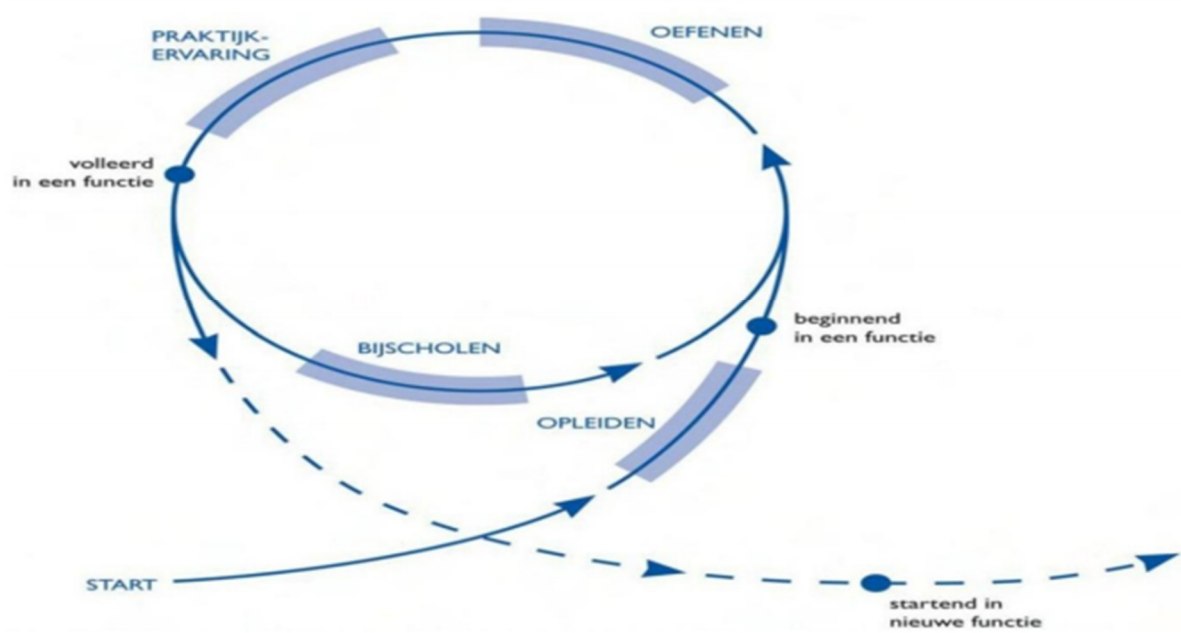
De commissie heeft tot taak de doeltreffendheid en de effecten van de Wet veiligheidsregio's (Wvr) en onderliggende regelgeving in de praktijk te onderzoeken en te bezien of de huidige wet bruikbaar is in het licht van actuele en toekomstige dreigingen, maatschappelijke ontwikkelingen en ontwikkelingen in de crisisbeheersing in het algemeen (Stct. 2019, 38951, p. 1).

Daarnaast heeft het digitale tijdperk er ook voor gezorgd dat vrijwel overal real-time informatie beschikbaar is, zoals camerabeelden, sensing en business intelligence. Die informatie moet ook kunnen worden verwerkt. Zowel organisaties als individuen die werkzaam zijn in de crisisbeheersing moeten aansluiting blijven houden met deze dynamische omgeving.

De Regionaal Operationeel Leider (ROL; meervoud: ROLs) neemt in de beschreven context een bijzondere positie in die historisch zo is gegroeid. In februari 1980 verscheen de concept-ontwerp Rampenwet, waarin voor het eerst over operationele leiding wordt gesproken: "Hij die de leiding over de brandweer heeft is tevens belast met de operationele leiding van de rampenbestrijding, tenzij de burgemeester een andere voorziening treft" (BiZa, 1980, p. 4). "Operationele leiding houdt in dat er een hiërarchie ontstaat die er normaal niet is. Operationele leiding vindt plaats onder het gezag van een burgemeester of

voorzitter veiligheidsregio. De regionaal operationeel leider valt onder het gezag van een individuele burgemeester indien het RBT (Regionaal Beleids Team) nog niet bijeen is geroepen” (IFV, 2018, p. 4). De Crisismanagement Academie heeft het concept kwalificatiedossier ROL opgesteld in het kader van de doorgemaakte ontwikkelingen. Het werkveld heeft deze akkoord bevonden (het vorige kwalificatiedossier stamde uit 2009). Het concept kwalificatiedossier ROL wordt definitief wanneer het ministerie van Justitie en Veiligheid het heeft vastgesteld. Het concept bevat zowel de kerntaken die de ROL dient uit te voeren (IFV, 2019) als de positie en complexiteit van de functie: “De regionaal operationeel leider maakt deel uit van het regionaal operationeel team (ROT)” (IFV, 2019, p. 6) en “De situationele complexiteit wordt gekenmerkt door dreiging, urgentie en onzekerheid. De organisatorische complexiteit wordt gekenmerkt door niet-reguliere werkzaamheden in een aangepaste structuur. Hierbinnen heeft de ROL verschillende taken. De taakrelevante complexiteit blijkt uit de combinatie van de formele bevoegdheid van de ROL en de autonome bevoegdheden van de betrokken diensten en uit het gelijktijdig functioneren in een zowel bestuurlijke als een operationele context” (IFV, 2019, p. 6).

De veranderende samenleving (context), functie (positie) en vorm (complexiteit) van de crisisfunctie van de ROL vragen om kennis en vaardigheden die actueel zijn om vakbekwaam te blijven bij de uitvoer van kerntaken. Lenssen (2014) geeft aan: “Het actueel houden van opgedane kennis en vaardigheden is belangrijk. Net als voor de makelaar betekent dit voor de politieman, de brandweervrouw, de ambulanceverpleegkundige een leven lang leren” (p. 17). Dit wordt in Figuur 1 de leven-lang-leren-cyclus genoemd.



Figuur 1. Leven-lang-leren-cyclus - Life Long Learning Loop (Lenssen, 2014, p. 17)

“Veerkracht en flexibel kunnen werken is de volgende volwassenheidsstap in crisisbeheersing en vergt niet een extra/andere structuur, maar extra investering in de mensen die ermee werken, zodat zij dit flexibel kunnen toepassen” (Zannoni et al., 2016, p. 27). Er wordt al geïnvesteerd in de vakbekwaamheid van de crisisfunctionaris door de veiligheidsregio’s, door de leven-lang-leren-cyclus te doorlopen (zie Figuur 1). Het volgen van een opleiding tot beginnend beroepsbeoefenaar, de ROT-oefeningen georganiseerd door de veiligheidsregio en het opdoen van praktijkervaring door incidenten. Ook wordt aan bijscholing gedaan om alle facetten van de crisisfunctie van ROL te actualiseren om vakbekwaam te blijven.

Uit recent onderzoek van de Inspectie Justitie en Veiligheid (2019) naar de borging van vakbekwaamheid van crisisfunctionarissen blijkt dat (de borging van) vakbekwaamheid een actueel onderwerp is. “De Inspectie stelt vast dat de betreffende veiligheidsregio de stappen van de ‘life long learning loop’ in samenhang doorloopt. De regio heeft daardoor inzicht in de vakbekwaamheid van de crisisfunctionarissen en heeft het borgen van vakbekwaamheid op orde” (Inspectie J&V, 2019, p. 14). “De vakbekwaamheid wordt geborgd door middel van opleiden, examineren, bijscholen, trainen en oefenen” (IFV, 2019, p. 13). Dit zijn de leeractiviteiten die in het kwalificatiedossier worden genoemd. Het onderzoek belicht het perspectief van de veiligheidsregio, namelijk dat er inzicht is en dat de borging van vakbekwaamheid op orde is. Hierbij blijft het onduidelijk of dit ook aansluit bij de wensen en behoeften van de ROL.

Er zijn enkele onderzoeken naar de ROL uitgevoerd, bijvoorbeeld naar de historie van de operationeel leider (Groot & Helsloot, 2018), onderzoek op regionaal niveau naar het Regionaal Operationeel Team (Blok, 2013) en naar het proces Leiding en Coördinatie ontleed (Ernstsen, 2019), waar de ROL onderdeel van uitmaakt. Bij deze onderzoeken is van buitenaf naar de ROL gekeken. Onderzoek vanuit het perspectief van de ROL in Nederland is nog niet op deze schaal uitgevoerd. Er is dus nog geen beeld van de huidige ROLs-populatie.

Het onderhavige onderzoek vanuit de veiligheidsregio is enerzijds uitgevoerd om de populatie in beeld te brengen en anderzijds om te bepalen of de ROLs zich ondersteund voelen door de aangeboden leeractiviteiten. De inzichten op basis van dit onderzoek kunnen mogelijk een bijdrage leveren aan de initiatieven van veiligheidsregio’s voor de (door)ontwikkeling van de ROL. Deze (door)ontwikkeling wordt veelal gestart vanuit eigen regionale inzichten of gedeelde inzichten met buur-veiligheidsregio’s. Dit onderzoek is een

eerste aanzet om de niet eerder geïnventariseerde overeenkomsten en raakvlakken van de ROLs inzichtelijk te maken.

Dit inventariserend onderzoek naar de leervoorkeuren en leerwensen van de ROL vormt de basis van waaruit kan worden onderzocht of de leeractiviteiten die de ROLs nu aangeboden krijgen en volgen, aansluiten bij hun leervoorkeuren en leerwensen. Dit maakt inzichtelijk of de leeractiviteiten het ontwikkel- en leerproces van de ROL ondersteunen. Door dit inzicht wordt de 'altijd lerende ROL' gecreëerd die hierdoor zo optimaal mogelijk kan worden toegerust voor (toekomstige) rampen en crises. De centrale vraagstelling van het onderzoek is vanuit dat perspectief:

Welke leeractiviteiten ondersteunen het ontwikkel- en leerproces van de crisisfunctionaris Regionaal Operationeel Leider?

De bijbehorende onderzoeks- en deelvragen zijn:

1. Hoe ziet de doelgroep ROL eruit?
2. Welke leeractiviteiten ondersteunen de ROL bij het ontwikkel- en leerproces volgens de literatuur?
3. Hoe vaak worden de leeractiviteiten uitgevoerd?
4. Welke leeractiviteiten helpen volgens de ROLs bij hun ontwikkel- en leerproces?
5. Welke leervoorkeuren heeft een ROL?
 - a. Welke leervoorkeuren van de ROL passen bij de leeractiviteiten?
6. Welke leerwensen heeft een ROL?
 - a. Welke leerwensen passen bij de leeractiviteiten?

1.1 Leeswijzer

Dit hoofdstuk gaf een inleiding op het onderzoek die resulteerde in de centrale vraagstelling met onderzoeks- en deelvragen. Hoofdstuk 2 bevat de theoretische basis voor het onderzoek, waar vanuit verschillende invalshoeken en onderwerpen wordt ingegaan op de vragen. In hoofdstuk 3 wordt de onderzoeksmethodiek op basis van literatuur uiteengezet, evenals de toetsing van de doelgroep middels een enquête en interviews. De resultaten van deze methoden worden in hoofdstuk 4 per onderwerp besproken. In hoofdstuk 5 worden de resultaten ter discussie gesteld, terwijl in hoofdstuk 6 wordt toegewerkt naar de conclusie waarmee de centrale vraagstelling wordt beantwoord. Tot slot worden in hoofdstuk 7 aanbevelingen geformuleerd om de altijd lerende ROL te ondersteunen in zijn crisisfunctie.

2 Theoretisch kader

Dit hoofdstuk geeft inzicht in de leeractiviteiten die het ontwikkel- en leerproces ondersteunen met als doel een (theoretische) basis te creëren voor het onderzoek. De kernbegrippen en bijbehorende theoretische modellen worden gepresenteerd en bovendien wordt verder ingegaan op leervoorkeuren, leerwensen en karakteristieken. Ten slotte wordt op basis daarvan de vertaalslag naar de altijd lerende ROL gemaakt.

2.1 Vakbekwaam worden én blijven

In de leven-lang-leren-cyclus (Figuur 1) wordt onderscheid gemaakt tussen een beginnend beroepsbeoefenaar, startend in een functie, en een volleerd beroepsbeoefenaar die vakbekwaam wil blijven.

Met een volleerd beroepsbeoefenaar wordt niet bedoeld dat de persoon in kwestie uitgeleerd is, maar dat hij of zij ervaren en vakvolwassen is. Aangenomen mag worden dat een volleerd beroepsbeoefenaar de functie of het beroep op een hoger niveau en met een grotere mate van zelfstandigheid kan uitoefenen dan de beginnend beroepsbeoefenaar. (IFV, 2009, p. 9)

Hieruit kan worden afgeleid dat de ROL vakmanschap, ofwel vakbekwaamheid, vertoont. “Vakbekwaamheid vraagt hierbij om een beheersing van meerdere bekwaamheden die een werknemer, afhankelijk van de taakuitvoering, zich eigen dient te maken”, volgens Van Zanten (2005, pp. 15-16).

“Vanuit de medewerker [lees de ROL] zelf ook het gevoel hebben dat je er klaar voor bent en voldoende kennis en ervaring hebt opgedaan in de voorbereiding om daadwerkelijk op te treden” (Brandweeracademie, 2016, p. 47). Het kwalificatiedossier is de basis waaraan moet worden voldaan. De vraag:

‘Wanneer je er klaar voor bent’ blijft lastig te beantwoorden. Want wanneer beheers je de minimale kennis en vaardigheden nu echt voldoende? Wanneer ben je er eigenlijk klaar voor? En hoe kun je dat laten zien en aantonen in de praktijk? Is dat meetbaar te maken en te registreren? (Brandweeracademie, 2016, p. 47)

Voor de ROL betekent vakbekwaam blijven in het licht van de veranderende samenleving, de continue ontwikkeling van de functie en de complexiteit daarvan dat het cruciaal is om

kennis en vaardigheden bij te houden en continu een ontwikkel- en leerproces door te maken.

2.2 Ontwikkel- en leerproces: leeractiviteiten

“Leren is een mentaal proces waarbij als gevolg van leeractiviteiten een relatief stabiele gedragsverandering tot stand komt”, aldus Geerts en Van Kralingen (2016, p. 44). De termen in deze definitie van leren laten zich als volgt verklaren:

- Een mentaal proces is een intern proces waarbij nieuwe kennis, vaardigheden, houdingen, motieven en het vermogen om het leerproces te verbeteren worden gevormd.
- Gevolg geeft aan dat sprake is van een oorzakelijk verband: de gedragsverandering komt niet uit de lucht vallen, maar is het resultaat van leeractiviteiten. Dit is belangrijk, want niet elke gedragsverandering is het gevolg van een leeractiviteit. Puberaal gedrag is bijvoorbeeld geen gevolg van een leeractiviteit. Wel kun je stellen dat er een correlatie bestaat tussen rijping en leren: rijpen houdt ook verandering in. Daardoor kun je je anders gaan gedragen en kan je omgeving anders op je reageren. Die veranderingen kunnen weer leiden tot leeractiviteiten.
- Leeractiviteiten verwijst naar een activiteit van de leerling waardoor hij leert. Deze leeractiviteit kan op veel verschillende manieren vormgegeven worden. Voorbeelden zijn directe ervaring, sociale interactie, nadenken over en verwerken van theorie.
- Relatief stabiele gedragsverandering is het gevolg van innerlijke leerresultaten die we in het gedrag vaak (maar niet altijd) terugzien. Die leerresultaten zijn bijvoorbeeld nieuwe kennis, vaardigheden, houdingen, motieven of het vermogen beter te leren. De innerlijke leerresultaten vormen dus de basis, die in verschillende situaties kan leiden tot verschillend gedrag. Daarbij is het begrip transfer van belang. Behalve het overdragen van kennis betekent transfer ook dat je die kennis in een nieuwe situatie kunt gebruiken: hoe groter de verscheidenheid van toepassingssituaties tijdens het aanleren, des te groter de wendbaarheid van het leerresultaat (wendbaarheid wil zeggen dat je het leerresultaat in zeer diverse situaties kunt toepassen). (Geerts & Van Kralingen, 2016, pp. 46-47)

Op basis van het hiervoor genoemde zou voor de ROL gelden dat deze leert en de transfer naar kennis (volleerd beroepsbeoefenaar) doormaakt door verschillende (leer)activiteiten toe te passen in diverse situaties om de wendbaarheid te vergroten. Onderzoek door de Brandweeracademie (2016) toont dit ook aan: “Om kennis beter te laten stromen en meer rendement uit leren en ontwikkelen te halen, lijkt het aanbieden van variatie in leeractiviteiten gewenst” (p. 60).

Wendbaar is “makkelijk draaiend of manoeuvrerend” (Van Dale, 2020). Duidelijker is het begrip wendbare organisaties van Leansixsigma. “Wendbare organisaties hebben het vermogen om snel in te spelen op veranderingen in de markt. De wereld om ons heen verandert sneller dan ooit en daarmee staat wendbaarheid bij veel organisaties bovenaan de agenda” (Sixsigma, 2019). Wendbaar zijn komt hiermee nagenoeg overeen met de “veerkracht en flexibel kunnen werken (...) de volgende volwassenheidstap in crisisbeheersing, ...” (Zannoni et al., 2016, p. 27). Het leerresultaat toepassen in diverse situaties kan leiden tot deze volwassenheidstap. De “extra investering” waaraan Zannoni et al. (2016) in de inleiding refereren zou heel goed ingevuld kunnen worden door variatie in leeractiviteiten aan te bieden, zodat de mensen flexibel en veerkrachtig kunnen optreden. Dit wordt meegenomen in het onderzoek.

De schematische eindconclusie uit de lectorale rede van Astrid Scholtens (2007, p. 44) in Figuur 2 toont dat deze leeractiviteiten voor de ROL wel in de sociale context (lees samen) moeten plaatsvinden voor zowel de acute responsfase als de voorbereidende fase van crisisbeheersing.

Mijn [dat wil zeggen: Astrid Scholten] eindconclusie ziet er schematisch als volgt uit

Acute responsfase	
<i>Huidige situatie</i>	<i>Gewenste situatie</i>
Gestuurde multidisciplinaire samen werking	< samen ><werken>

Vorbereidende fase	
<i>Huidige situatie</i>	<i>Gewenste situatie</i>
< samen ><werken>	Gestuurde multidisciplinaire samen werking

Figuur 2. Huidige en gewenste situatie acute responsfase en voorbereidende fase (Scholtens, 2007, p. 44)

De positie en complexiteit van de functie beschreven in het kwalificatiedossier ROL onderschrijven ook het samen doen. Daarom zijn leeractiviteiten zonder sociale context voor dit onderzoek uitgesloten. Een leeractiviteit die alleen kan worden uitgevoerd, valt dus af. Paragraaf 2.6 bevat het overzicht van leeractiviteiten voor dit onderzoek. Naast het

leerproces is het van belang om te weten hoe een ROL zich persoonlijk ontwikkelt (lineair of cyclisch) om het optimale leerrendement uit de leeractiviteit te halen (zie paragraaf 2.5). Het helpt als de organisatie hierin kan voorzien.

2.2.1 Kennismanagement

“Kennismanagement is onlosmakelijk verbonden met een lerende organisatie”, aldus Depassé (2018). Daarom is het een belangrijk perspectief voor het ontwikkel- en leerproces van de ROL. De ROL zou idealiter onderdeel moeten zijn van een lerende (crisis)organisatie om optimaal te kunnen leren. Daardoor leert niet alleen de ROL, maar de gehele crisisorganisatie.

Dit perspectief biedt de volgende invalshoeken met betrekking tot aangeboden leeractiviteiten in een lerende organisatie:

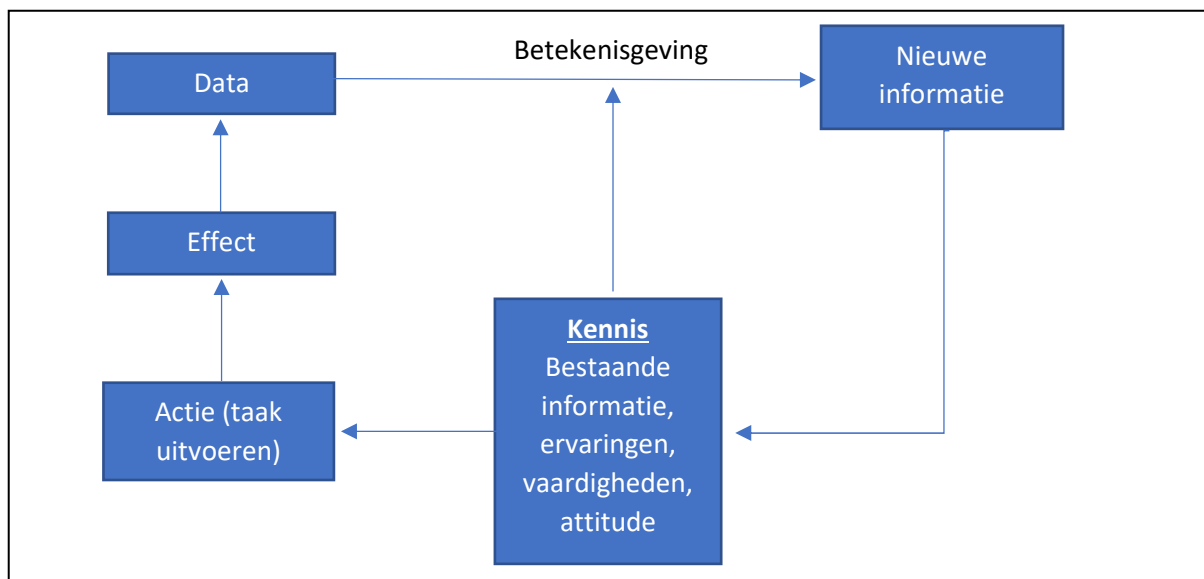
Informeel leren, leren als sociaal proces, collectief leren (in groepen, en van elkaar), meer bottom-up (eigen verantwoordelijkheid staat voorop), ongepland leren (on the job). Daarnaast is er meer aandacht voor:

- Soft skills: een brede set van persoonlijke kwaliteiten, zoals flexibiliteit, teamwork, communicatie, verantwoordelijkheid, creativiteit, snelheid et cetera.
- Het proces van leren en het vermogen van mensen om te leren. Leren om te leren (inclusief de manier waarop je wel of niet kan leren).
- Het daadwerkelijke gebruik van kennis, onder meer door het verbinden van het leren aan concrete toepassingscontexten.
- Het daadwerkelijke effect: zoals veranderingen in vaardigheden en houding, verandering in werk- of organisatieresultaten. ‘Information transfer isn’t learning’ (Depassé, 2018).

“Het gaat hierbij dus meer om het creëren van een kennis- en leeromgeving die mensen aanzet om voortdurend in beweging te zijn en te leren” (Depassé 2018). Depassé heeft ter inspiratie twee inspiratiekaarten gemaakt met offline leeractiviteiten (zie hoofdstuk 2.6.1, Figuur 7) en online leeractiviteiten (zie Bijlage 2). Deze leeractiviteiten zijn na analyse opgenomen in het leeractiviteitenoverzicht. Dit is met het oog op de verdere digitalisering van belang, maar wel vanuit de invalshoek “digital learning does not mean learning on your phone it means ‘bringing learning to where employees are’. It is a ‘way of learning’ not a ‘type of learning’” (Bersin, 2017).

2.2.2 Kennis

Weggeman (2000) omschrijft kennis als “het product van de informatie, de ervaring, de vaardigheid en de attitude waarover iemand op een bepaald moment beschikt” (p. 38). Weggeman (2000) drukt dit kernachtig uit in een formule: “ $K = f(I.EVA)$ [K = kennis; f = formule, I = informatie; E = ervaring; V = vaardigheid; A = attitude]” (pp. 38). De te hanteren definitie van kennis: “met zo min mogelijk middelen (informatie, ervaring, vaardigheden en attitude), zo veel mogelijk verklaren (kennis)” (Weggeman, 2000, p. 43). Figuur 3 toont schematisch dat kennis een dynamisch begrip is.



Figuur 3. Kennis, een dynamisch begrip (Weggeman, 2000, p. 43)

Om kennis in het ontwikkel- en leerproces te duiden, hanteert Weggeman (2000):

Leren is het proces waarmee bestaande kennis verrijkt en nieuwe kennis gecreëerd wordt. Kennis kan daardoor – behalve als een vermogen een taak uit te voeren – ook gedefinieerd worden als het resultaat, de output van een leerproces (aannahme hierbij is dat het onmogelijk is een leerproces te bedenken dat geen kennis oplevert) (p. 50).

Dit betekent voor de ROL dat iedere activiteit waaraan een leerproces ten grondslag ligt, kan worden gezien als een leeractiviteit. Op basis van dit uitgangspunt wordt een vergadering ROL in dit onderzoek dus beschouwd als leeractiviteit.

De ROL is volgens de definitie van Weggeman (2000) een kenniswerker. “Een kenniswerker is iemand die voor het goed kunnen uitvoeren van zijn primaire taak permanent, relatief veel moet leren” (p. 61). De omgeving waarin de ROL opereert is per definitie dynamisch en

daarom moet hij blijven leren, teneinde zijn kennis voortdurend contextrelevant te houden. Dit past binnen Weggemans (2000) consistente alternatieve definitie van kenniswerker, namelijk: “Een kenniswerker is iemand die voor het uitvoeren van zijn primaire taak afhankelijk is van kennis met een relatief korte halfwaardetijd” (p. 62).

2.2.3 Halfwaardetijd van kennis

Hoewel kennis op zich niet kan verouderen, mag het duidelijk zijn dat met ‘verouderde’ kennis, kennis wordt bedoeld die op dit moment niet meer het meest geschikt is voor het beantwoorden van een actuele vraag of voor het oplossen van een actueel probleem (Weggeman, 2000, p. 48).

De halfwaardetijd van kennis (de tijd waarin kennis nog steeds relevant is), is verschoven. Kennis verouderd relatief sneller in onze huidige informatiemaatschappij. Dat betekent dat mensen meer en vaker moeten ontwikkelen om geen mismatch te laten ontstaan tussen mensen en taken (Depassé, 2018).

Het begrip ‘halfwaardetijd’ wordt gebruikt om deze theorie enigszins hanteerbaar te maken.

“Halfwaardetijd is in de scheikunde en de kernfysica de tijd waarna van een oorspronkelijke hoeveelheid stof nog precies de helft over is” (Wikipedia, 2019). Weggeman (2000) geeft een rekenvoorbeeld:

Een ingenieur die in dit jaar afstudeert (2000), zal in 2005 al de helft van zijn kennis als achterhaald zou moeten beschouwen en in 2010 nog maar een kwart van hetgeen hij op de universiteit geleerd heeft voor zijn werk van belang zijn. (p. 48)

Voor een ROL die in 2020 de opleiding ROL met goed gevolg afrondt, betekent dit in theorie dat in 2025 al de helft van zijn kennis als achterhaald moeten worden beschouwd en in 2030 kan nog maar een kwart van het geleerde van belang zijn. Dit geeft een indicatie voor de frequentie waarmee een leeractiviteit, zoals een opleiding, zou moeten worden herhaald. Bij een ROL die een opleiding heeft gevolgd, is daarna sprake van bijscholing, zoals in Figuur 1 wordt aangegeven. Op basis van het rekenvoorbeeld van Weggeman zou een ROL elke 5 jaar een bijscholing moeten volgen om een kennisniveau te behouden waarbij nog minimaal 50% van de opgedane kennis relevant is.

Uiteraard is opleiding/bijscholing niet de enige leeractiviteit. Het is noodzakelijk om de opleiding ROL en andere leeractiviteiten in beeld te brengen in combinatie met de frequentie

waarmee leeractiviteiten uitgevoerd worden, om zo een indicatie te kunnen geven van de huidige en toekomstige actualiteit van de opgedane kennis.

2.3 Leervoorkeuren

Er wordt gebruikgemaakt van het theoretische model en de vijf leervoorkeuren van Ruijters (2006) om de leervoorkeuren te onderzoeken. De Brandweeracademie (2016) heeft deze leervoorkeuren ook onderzocht bij brandweermensen. Dit leverde de volgende kennis op: “Met deze kennis kun je je voordeel doen als je het leren voor brandweermensen organiseert. Je kunt dan beter inspelen op de verschillende manieren van leren, met als resultaat dat het plezier in leren wordt behouden” (p. 47). Leerplezier is van belang, zeker als het gaat om een leven lang leren.

Ruijters (2006) heeft in haar proefschrift de grootste verschillen in leervoorkeuren getypeerd middels vijf metaforen: kunst afkijken, participeren, kennis verwerven, oefenen en ontdekken (zie Figuur 4 (Brandweeracademie, 2016, p. 52)). De zoektocht naar deze leervoorkeuren kende onder meer de volgende uitgangspunten: de meeste leerstijlbenaderingen, zoals de leercyclus van Kolb (1984), actiegerichte leerstijlen van Honey en Mumford (1995) en de leerbarrières van Juch (1983) waren te beperkt en te veel geïsoleerd van de leerpsychologie.

Ook zocht Ruijters naar een taalsysteem om de communicatie over leren (language of learning) te vereenvoudigen. “Hierbij wordt vermeden dat leerstijlen te veel een eigen en te stabiel, rigide karakter zou worden toegedicht, zoals bijvoorbeeld: ik ben nu eenmaal een doener” (Ruijters & Simons, 2012, p. 332). Hiermee stapt ze af van het ‘ik ben nu eenmaal zo’-principe. Daarom werd gezocht naar patronen van veranderbare en beïnvloedbare leervoorkeuren. Door deze leervoorkeuren ook te gebruiken in de enquête, kunnen bewezen theorieën (zoals van Kolb) worden gehanteerd met hedendaags taalgebruik, waardoor een ROL ze mogelijk beter zijn te herkennen en toe te passen op wat een ROL nodig heeft. Ook worden de voorbeelden van activiteiten, zoals in de rode rechthoek in Figuur 4, meegenomen in de analyse voor het overzicht van leeractiviteiten in paragraaf 2.6.1.

De voorkeuren zijn niet strikt van elkaar te scheiden. Juist door te letten op overlap, worden de verschillen scherper zichtbaar. In plaats van te denken in vijf voorkeuren, richten wij ons op patronen van voorkeuren, waarin de overlappings belangrijke signalen opleveren voor onderliggende grondthema's (Ruijters & Simons, 2012, p. 333).

De genoemde overlapping, de gemeenschappelijkheid van twee verschillende leervoorkeuren, wordt meegenomen in dit onderzoek. Figuur 18 gaat hierover, deze staat voor de leesbaarheid in paragraaf 4.4.1, nadat de resultaten van de leervoorkeurentest in paragraaf 4.4 worden weergegeven.

	Wat is je voorkeur in de leeromgeving?	Wie zet je aan tot nadenken?	Wat zijn ergernissen in leeractiviteiten?	Wat zie je graag van een begeleider?	Wat is je belangrijkste valkuil?	Wat zijn voorbeelden van interventies en activiteiten?
Kunst afkijken	Het moet niet te veel op een opleiding lijken. Complexe vragen waar snel een oplossing voor moet komen.	Kritische buitenstaanders.	Als iets langdradig is, veel reflectie, meer kennis dan nodig voor het oplossen van probleem, doen alsof, herhaling.	Praktijkervaring.	Snel verveeld zijn, weinig geduld met mensen die geen risico's nemen.	<ul style="list-style-type: none"> > Werk > Wandelgang > Normale vergadersetting of andere werkomgeving > Bedrijfsbezoek > Gesprek met ervaringsdeskundige > Best practices
Participeren	Een inspirerende ontmoeting met anderen, alles ten dienste van samenwerking.	Collega's en vakgenoten, mensen eerst zelf aan het woord laten.	Als mensen zich onttrekken aan het team, geen verbinding maken.	Vaardig in sturen van groepsproces, hecht veel waarde aan vertrouwen onderling.	Veel gesprek zonder op te bouwen naar resultaat.	<ul style="list-style-type: none"> > Huiskamersetting, overleghoek, etc. > Intervisie > Storytelling > AAR > Leerarena > Communities of Practice
Kennis verwerven	Een omgeving waarin veel kennisbronnen aanwezig zijn.	Deskundigen.	Onwetendheid, onnadenkend, kort door de bocht, oppervlakkig.	Vakkennis.	Blijven zoeken naar de waarheid.	<ul style="list-style-type: none"> > Bezoek experts > Zelf onderzoek uitvoeren > Evaluatierapportages/ meta-analyses lezen > Collegezaal, Internet, bibliotheek
Oefenen	Tijd en ruimte om te oefenen (weg bij werk).	Collega's en vakgenoten.	Iets moeten doen zonder dat iemand zich bekwaam voelt.	Didactische vaardigheid.	Te lang blijven hangen in bespiegelingen	<ul style="list-style-type: none"> > Trainingen > Workshops > Rollenspel > Spelsimulatie > Realistisch oefenen
Ontdekkend	Situaties met nieuwe interessante vraagstukken, onverwachte settings.	Dat kan iedereen zijn, altijd op zoek naar wat het voor hen zelf betekent.	Als alles dichtgetimmerd is.	Scherpzinnigheid.	Te veel interessant vinden.	<ul style="list-style-type: none"> > Leren rond een praktijkopdracht > Brainstormsessie > Vrije werkopdrachten

Figuur 4. Leervoorkeuren Ruijters (Brandweeracademie, 2016, p. 52)

2.4 Leerwensen

De Engelstalige wetenschappelijke literatuur bevat veel informatie over learning theories. Zo gaat de Constructivist Learning Theory uit van het volgende: “We have to focus on the learner in thinking about learning (not on the subject/lesson to be taught)” (Klein, 1991). Dit sluit aan bij het uitgangspunt van dit onderzoek, waarbij uitgegaan wordt van de doelgroep: de crisisfunctionaris.

Er is gekozen voor hedendaags taalgebruik om beter aan te sluiten bij de ROL, waardoor de theorie mogelijk beter herkend wordt en beter toepasbaar is op wat een ROL nodig heeft. Daarom wordt het veelgebruikte Nederlandstalige theoretische model ‘de ui’ van Korthagen (2011, p. 14) gebruikt, waarin omgeving, gedrag, vaardigheden, overtuigingen, identiteit en betrokkenheid centraal staan (zie Figuur 5) om zo inzicht te krijgen in de leerbehoefte op meta-niveau.



Figuur 5. Het ui-model van Korthagen (2011, p. 14)

Het model geeft mogelijk ook meer inzicht in het vakmanschap van de ROL. “Vakmanschap staat voor een duurzame, basale menselijke drijfveer, het verlangen om werk goed uit te voeren omwille van het werk zelf”, volgens Sennet (2008, p. 17). Sprenger (2011) betoogt dat vakmensen zich volgens Sennet “niet alleen met de waarden van hun vak of beroepsgroep verbinden, maar ook hun eigen waarden en overtuigingen ontwikkelen” (pp. 16-20). Hiermee zeggen de kernkwaliteiten, overtuigingen, identiteit en betrokkenheid, van het ui-model van Korthagen (2011) iets over de volwassenheid van het vakmanschap van de ROL.

2.5 Karakteristieken

Voor een verdieping in het leerontwikkelingsproces van de doelgroep ROL is gekeken of een onderscheid kan worden gemaakt tussen de routinematig werkende professionals (R-prof) en dominant improviserende of innoverende professionals (I-prof).

2.5.1 R-prof

R-profs ervaren op enig moment in hun loopbaan steeds meer situaties als complex; situaties die zij in de periode daarvóór als nieuw en uitdagend gekwalificeerd zouden hebben. De aanpak is dan doorgaans de complexe situatie vereenvoudigen en vervolgens standaardiseren. Perrow (1970) heeft dit mechanisme pigeon holing genoemd. Het bestaat hierin dat de R-prof de behoefte van de klant categoriseert en diagnosticeert in termen van een veel voorkomend geval waarvoor een standaardprogramma aanwezig is wat vervolgens van toepassing verklaard wordt. (Weggeman, 2000, pp. 62-63)

Planvorming waarvan de ROL gebruik kan maken, laat deze eigenschappen ook vaak zien, waarbij het scenario de rode draad (en daarmee het standaardprogramma) is voor de uitvoering. Alleen de variabelen zorgen voor het actuele beeld en eventuele aanpassingen op het standaardprogramma.

Pigeon holing wordt tot een ware kunst verheven wanneer de R-prof overal toepassingsmogelijkheden ziet van datgene waar hij goed in is. Als je alleen over een hamer beschikt, ben je geneigd de hele wereld als een spijker te zien, heeft Abraham Maslow ooit gezegd. (Weggeman, 2000, p. 64)

Het is voor de ROL van belang om niet alleen over een hamer te beschikken, maar over een volledige toolbox met gereedschappen.

Bij overadaptatie heeft een professional de regels zo vaak toegepast dat die losgeraakt zijn van de oorspronkelijke kennis die aan die regels ten grondslag ligt (Van Assen, 1990). Een hoge mate van overadaptatie stimuleert de ontwikkeling van defensive routines (Schön, 1983). Wanneer een R-prof zijn pigeon holing gedrag 'inpakt' in defensive routines belandt hij in een situatie waarin hij nog minder dan daarvoor in staat zal zijn nieuwe, state-of-the art kennis te accommoderen (Schön, 1983). De laatste fase waar de R-prof doorheen moet voordat hij aan het einde van zijn loopbaan is, is de term skilled incompetence (Argyris, 1977). Hiermee wordt bedoeld dat de professional een grote deskundigheid heeft opgebouwd op een kennisgebied dat obsoleet of redundant is geworden. (Weggeman, 2000, pp. 63-65)

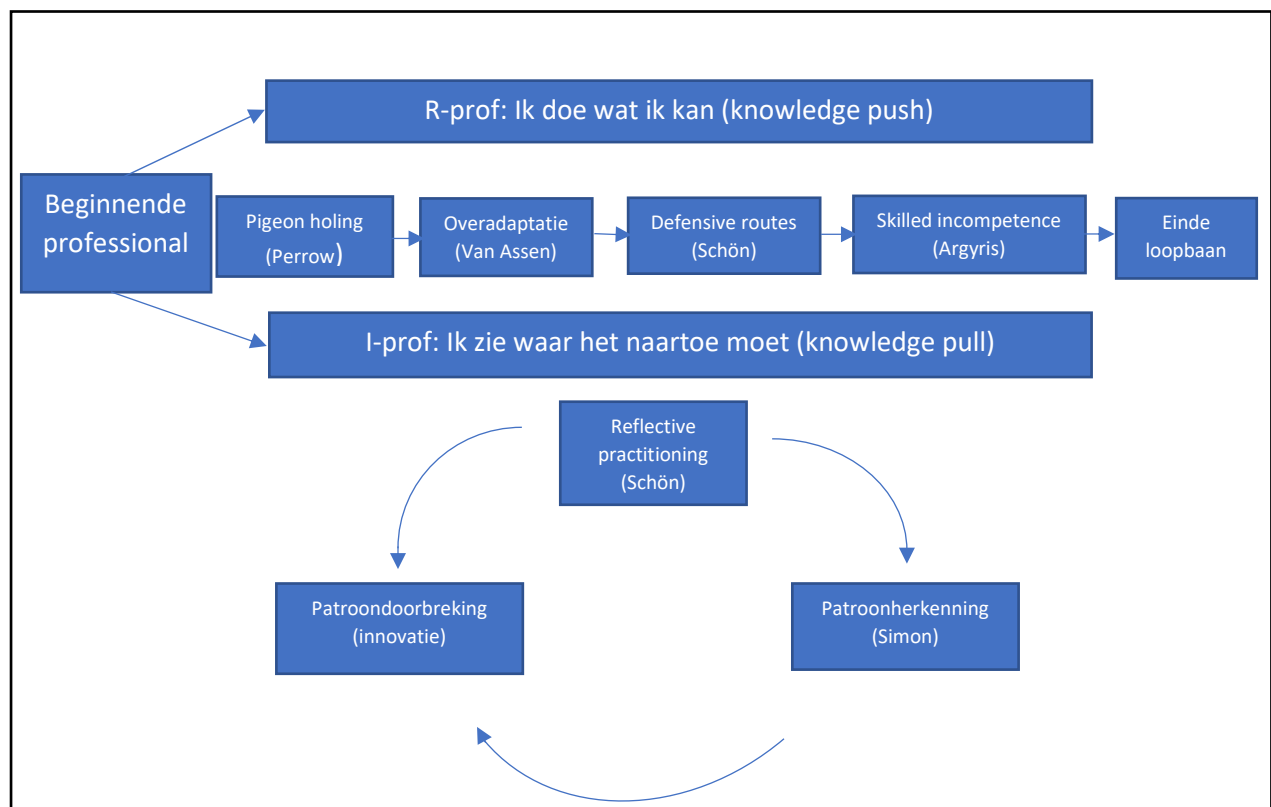
Een voorbeeld hiervan is een ROL die de kennis van 10 jaar geleden perfect toepast bij de afhandeling van een grote brand en zijn effecten. Dat zou kunnen betekenen dat de ROL bijvoorbeeld niet inzet op tijdige communicatie richting de burgers, waardoor de

maatschappelijke onrust toeneemt. Dit is de lineaire ontwikkeling van de ROL als R-prof (zie Figuur 6).

2.5.2 I-prof

De I-prof kenmerkt zich door haar vermogen te innoveren. Bovendien zijn I-profs in staat om zich op hoge leeftijd de state-of-the-art informatie op hun vakgebied eigen te maken door die te laten 'reageren' met hun ervaring, vaardigheden en attitude. Het lijkt wel alsof zij geen last hebben van de halfwaardetijd van hun kennis omdat zij steeds weer nieuwe kennis kunnen generen die 'verouderde' kennis vervangt. I-profs schijnen voortdurend en kort-cyclisch te reflecteren op alles wat zij doen en bedenken (Schön, 1990). Zo ontdekten zij patronen op grond waarvan zij verwachtingen koesteren, ('There are no surprises without expectations, nor expectations without knowledge' – Simon 1986). Door die patronen vervolgens te doorbreken ontstaan innovaties. (Weggeman, 2000, p. 66)

Een voorbeeld hiervan is een ROL die, als de situatie daarom vraagt, besluit gebruik te maken van een crisiscentrum van een andere publieke of private partner. Dit is de cyclische ontwikkeling van de ROL als I-prof (zie Figuur 6).



Figuur 6. De lineaire ontwikkeling van de R-prof en de cyclische ontwikkeling van de I-prof (Weggeman, 2000, p.65)

“Hoe langer de dominant routinematig werkende professionals specialisten (high potentials) kunnen blijven, hoe hoger het rendement en het plezier van de productiefactor kennis” (Weggeman, 2000, pp. 66). Dit houdt in dat de karakteristieken die horen bij de I-prof (zie Tabel 1) zeker van toepassing zijn voor het rendement en plezier van de productiefactor kennis als de ROL de high potential wil blijven als routinematig werkende professional. Dezelfde redenering is van toepassing om flexibiliteit en veerkracht te ontwikkelen. Het bezit van I-prof-karakteristieken kan de ROL helpen met deze ontwikkeling.

Tabel 1. Karakteristieken van I- en R-profs (Weggeman, 2000, p. 63)

I-prof: dominant innoverend en improviserend	R-prof: dominant routinematig werkend
Maakt (nieuwe) informatie	Overtreft (bestaande) normen en standaarden
Doet vooral op basis van beschikbare informatie en zijn attitude	Doet vooral op basis van zijn ervaring en vaardigheid
Is flexibel en creatief	Is dit efficiënt en geconcentreerd
Vernieuwt voortdurend: eerst anders, dan beter	Verbeterd voortdurend: vandaag weer beter doen wat gisteren goed is gedaan
Doorbreekt patronen	Ontwikkelt patronen
15-20% van de populatie is I-prof	80-85% van de populatie is R-prof

2.6 Leeractiviteiten overzicht

In de enquête zijn 25 leeractiviteiten opgenomen. Ter verduidelijking is per enquêtevraag ook de beschrijving van de leeractiviteit opgenomen (zie Bijlage 1). In de enquête werd de volgende vraag gesteld over deze leeractiviteiten: “Hoe vaak heeft u onderstaande leeractiviteiten gedaan in de afgelopen 5 jaar?” Zo is inzichtelijk gemaakt welke leeractiviteiten worden gedaan en met welke frequentie, om de halfwaardetijd van kennis te kunnen meenemen. Tabel 2 bevat het overzicht van de 25 leeractiviteiten. De totstandkoming van het overzicht is uiteengezet in paragraaf 2.6.1.

Tabel 2. Overzicht 25 leeractiviteiten

Meester-gezelrelatie	Intervisie	Community of Practice
Kenniscreatieprojecten	Dialogsessies	Leesclubs
Gluren bij de burens	After action review	Leaving expert-interview
Vergadering ROL	Kennisproducten	Coaching
Themalunches	Brainstorm	Kenniscafé's
Training	Oefening als ROL	Serious (social) game
Online community	Leerarena	Storytelling
Examen ROL	Opleiding (bijscholing) ROL	Netwerkbijeenkomst ROL
Lezing		

2.6.1 Analyse leeractiviteiten

Drie bronnen zijn geanalyseerd om tot de 25 leeractiviteiten te komen. De basis wordt gevormd door het kennismanagementsperspectief van Depassé (2018), aangevuld met de leervoorkeuren van Ruijters (2006) en het onderzoek van de Brandweeracademie (2016). In deze paragraaf wordt beschreven hoe de lijst met 25 leeractiviteiten tot stand is gekomen.

Inspiratiekaart "Offline" kennis/leeractiviteiten

Meester/gezel Impliciete kennis overdragen door oefenen, ervaren en reflecteren. Kennis overdragen door 'junioren' te laten leren van 'senioren', door mee te lopen, te observeren en door mee te doen.	Intervisie Georganiseerde bijeenkomsten waar in groepsverband kennis en ervaring wordt uitgewisseld en waar knelpunten en problemen in het werk worden besproken.	COP's Communities of Practice. Kennisgroepen of kenniskringen die zich bezighouden met een bepaald kennisdomein. Online of offline. Structureel of tijdelijk. Formeel of informeel geregeld	Kennis creatie projecten Projecten waarin specifieke onderwerpen in teamverband tot op de bodem worden uitgediept.
Peer assisteert Een vragenruimte waarin mensen een specifieke vraag kunnen voorleggen aan een groep collega's.	Themadagen Een of meerdere dagen waarin aan de hand van een specifiek thema gezamenlijk ideeën/visies vorm worden gegeven.	Leesclubs Bijeenkomsten waar de inhoud van boeken gedeeld wordt.	Gluren bij de burens Of: Loeren op locatie. Met groepen collega's een kijkje nemen in de keuken van anderen (andere afdelingen, organisaties, etc.).
Serious business simulations Een vorm waarin realistische situaties en processen worden nagebootst. Om bepaalde vaardigheden, kennis, gedrag en/of houding te ontwikkelen. Of om nieuwe inzichten te verkrijgen of kennis te leren toepassen.	Leaving expert interview Vertrekkende medewerkers worden op een gestructureerde manier geïnterviewd om de kennis niet verloren te laten gaan. De kennis wordt vervolgens opgeslagen en/of op andere manieren overgedragen.	Informeel face-to-face momenten Momenten waarop mensen elkaar informeel ontmoeten, zoals vaste wekelijkse/maandelijks borrels, bedrijfsfeesten of -excursies	After Action Review Evalueren (van projecten) door na afloop te kijken naar de lessen die zijn geleerd (wat) en het leerproces (hoe en waarom). 4 vragen: Wat had moeten gebeuren? Wat is werkelijk gebeurd? Waarom waren er verschillen? Wat kunnen we van deze ervaring leren?
Kennisproducten Ontwikkeling van kennisproducten door 'learners'. Zoals publicaties, magazines, flyers en brochures. Om kennis te delen met 'de buitenwereld' of voor intern gebruik.	Beleidsdagen (jaarlijkse) bijeenkomsten waarin medewerkers worden uitgenodigd om mee te praten over het beleid.	Coaching Coaching op inhoud of vaardigheden. Door collega's of externen. Individueel of in groepsverband.	Thema lunches Reguliere bijeenkomsten waarin deskundigen (in- of extern) over een specifiek onderwerp hun kennis delen. Presentaties, seminar, workshops.
Innovatie oproepen Oproepen om met innovatieve ideeën te komen en deze uit te werken. Nieuwe kennis ontwikkelen. Eventueel in de vorm van een competitie, met een beloning.	Kenniscafé's Bijeenkomsten waar mensen met elkaar op basis van één of meer thematische vragen in gesprek gaan.	Thema lunches Reguliere bijeenkomsten waarin deskundigen (in- of extern) over een specifiek onderwerp hun kennis delen. Presentaties, seminar, workshops.	Activiteiten om kennis te ontwikkelen en te delen. Los van 'traditionele' opleidingen en trainingen. www.depasse.nl

Figuur 7. Basisfiguur: leeractiviteiten kennismanagement (Depassé, 2018)

De leeractiviteiten van Depassé (2018) (zie Figuur 7) zijn als basis gebruikt om het kennismanagementsperspectief centraal te stellen. Het overzicht is op basis van de 'online' kennismanagement-inspiratiekaart van Depassé (2018) (zie Bijlage 2) aangevuld met serious (social) game en online community (of practice), gelet op het digitale tijdperk waarin de ROL zich bevindt. De leeractiviteit beleidsdagen wordt niet meegenomen (zie Figuur 7), omdat deze activiteit te veel gefixeerd is op het 'dagelijkse werk' en daarmee niet specifiek genoeg is voor de ROL.

In paragraaf 2.2 is aangegeven dat alleen leeractiviteiten van de ROL worden meegenomen die in sociale context kunnen worden uitgevoerd. Daarom wordt het basisfiguur van Depassé (2018) vergeleken met de activiteiten voor groepen/teams van de Brandweeracademie (2016, p. 67) (blauwe kader, Figuur 8). Het groene kader bevat coaching en meester-gezelrelatie onder activiteiten voor individuen, omdat deze leeractiviteiten onderdeel uitmaken van het basisfiguur van Depassé (2018). De bijbehorende beschrijvingen voldoen aan het criterium van de sociale context en daarom blijven de activiteiten onderdeel van het totaaloverzicht.

Activiteiten voor individuen	Activiteiten voor groepen/ teams	Activiteiten door (delen van) organisaties
Coaching	Teambuilding	Werkconferentie
Interview	Game	Doorlichting/ audit
POP-gesprek	Leiderschapstraject	Programma
Loopbaanontwikkeling	Training	Congres
Netwerken	Dialogsessies	Opleiding
Test	Intervisie	Open space
On-the-job coaching	Actieleren	Evaluatie
Stage/ fieldtrip	Brainstorm	Kwaliteitscirkel
Leerruimte/ kamer	Masterclasses	Organisatietheater
Biografie-oefening	Community of practice	Leergeschiedenis
Film	Vergadering	Actieonderzoek
Zelfstudie	Quiz	Storytelling
Publicatie	Productontwikkeling	Versnellingskamer
Meester-gezel	Muziekssessie	Lezing
Tekenen	Oefening	Kenniscentrum
Wandeling	Videoconferentie	Worldcafé methode
Opstellingen	Kaartspellen	Informatiemarkt

Figuur 8. Voorbeelden van activiteiten op individueel niveau, groepsniveau en organisatieniveau (Brandweeracademie, 2016, p. 67)

De dialogsessies, productontwikkeling, vergadering en brainstorm, zoals genoemd in Figuur 8 van de Brandweeracademie (2016, pp. 52), verhouden zich respectievelijk tot peer assists, informele face-to-face contacten, kennisproducten en innovatieoproepen. Er is voor

gekozen om de dialoogsessie en brainstorm over te nemen uit Figuur 8 in plaats van peer assists en innovatieoproepen, om in de enquête zo goed mogelijk aan te sluiten bij de belevingswereld van de ROL. Productontwikkeling kan te algemeen worden uitgelegd en wordt aangeduid als kennisproducten in het overzicht van leeractiviteiten. Verder wordt vergadering specifiek gemaakt door over 'vergadering ROL' te spreken om zo het onderscheid tussen 'dagelijks' werk en de crisisfunctie van de ROL te benadrukken.

Game in Figuur 8 komt overeen met de eerder toegevoegde serious (social) game, die als leeractiviteit is opgenomen in het overzicht. Teambuilding, leiderschapstraject, quiz, muzieksessie, videoconference en kaartspellen worden niet opgenomen in het leeractiviteitenoverzicht, omdat ze niet specifiek genoeg zijn voor de functie van ROL.

Actieleren en masterclasses hebben veel parallellen met opleiding (bijscholing), examen, training en oefening. Deze vier leeractiviteiten komen uit het concept kwalificatiedossier ROL (2019) en worden opgenomen in het leeractiviteitenoverzicht om de vakbekwaamheid te borgen. Oefening ROL vervangt serious business simulations in het leeractiviteitenoverzicht (zie Figuur 7).

Leerarena is toegevoegd voor de herkenbaarheid. Deze wordt ook genoemd door Ruijters (2016) in hoofdstuk 2.3 (Figuur 4) en vormt een steeds vaker toegepaste leeractiviteit binnen veiligheidsregio's, met name brandweer, zoals Moerdijk, de Punt en Leeuwarden (Oomes, 2014). Als laatste leeractiviteit wordt netwerkbijeenkomst ROL toegevoegd aan het overzicht om te onderzoeken of ROLs van verschillende veiligheidsregio's bij elkaar komen of niet.

2.6.2 Leervoorkeur op leeractiviteit

De vijf metaforen rond leervoorkeuren die Ruijters (2006) heeft getypeerd (zie paragraaf 2.3) zijn naast de 25 leeractiviteiten gelegd. Deze meetlat is gemaakt om de leeractiviteiten aan de leervoorkeuren te kunnen verbinden. Dit geeft antwoord op de deelvraag: "Welke leervoorkeuren van de ROL passen bij de leeractiviteiten?" Voor een verdere verdieping is het nodig om de aangeboden leeractiviteiten af te zetten tegen de frequentie waarmee ze gedaan worden. Naast de halfwaardetijd van leren geeft dat ook inzage in de aangeboden variatie aan leeractiviteiten.

De opleiding (bijscholing) is niet meegenomen, omdat het opleidingsprogramma aandacht schenkt aan alle vijf de leervoorkeuren. Ook het examen ROL wordt niet verbonden aan een leervoorkeur, omdat deze leeractiviteit meer in het teken staat van een toetsmoment. De leervoorkeuren met leeractiviteiten zijn weergegeven in Tabel 3.

Tabel 3. Overzicht leervoorkeur op leeractiviteit

Leervoorkeur	Leeractiviteit
Kunst afkijken	Gluren bij de burens, storytelling,
Participeren	Coaching, after action review, community of practice, dialoogsessies, intervisies, online community, netwerkbijeenkomst ROL, leerarena, meester-gezelrelatie, vergadering ROL
Kennis verwerven	Kenniscafés, kennisproducten, kenniscreatieprojecten, leaving expert-interviews, leesclubs, themalunches, lezing
Oefenen	Oefening ROL, training
Ontdekken	Brainstorm, serious (social) game

2.6.3 Leerwens op leeractiviteit

De leeractiviteiten zijn ook afgezet tegen de leerwensen van Korthagen (2011). Hierbij kan onderscheid worden gemaakt tussen uiterlijke en innerlijke leerwensen. Uiterlijke leerwensen: omgeving, gedrag en vaardigheden, kunnen eenvoudiger getoond worden aan anderen. Overtuigingen, identiteit en betrokkenheid vormen de innerlijke leerwensen. Deze zitten meer van binnen, waardoor ze moeilijker zichtbaar zijn voor anderen.

Tabel 4 toont de leerwensen van Korthagen, evenals de 25 leeractiviteiten die in de enquête voorkomen. De deelvraag: “Welke leerwensen passen bij de leeractiviteiten?” kan hiermee worden beantwoord.

Tabel 4. Overzicht leerwens op leeractiviteit

Leerwensen	Leeractiviteiten
Innerlijk leerwens	Gluren bij de burens, storytelling, vergadering ROL, after action review, community of practice, dialoogsessies, online community, kenniscafés, leerarena, leesclubs, themalunches, examen ROL, oefening als ROL, serious (social) game, training, brainstorm, kenniscreatieprojecten
Omgeving: Wat kom je tegen?	
Gedrag: Wat doe je?	
Vaardigheden: Wat kun je?	
Overtuigingen: Waar geloof je in?	Coaching, meester-gezelrelatie, intervisie, leaving expert-interviews
Identiteit: Hoe zie jezelf/je professionele rol?	
Betrokkenheid: Wat zijn je diepste waarden? Wat is je ideaal, je missie?	

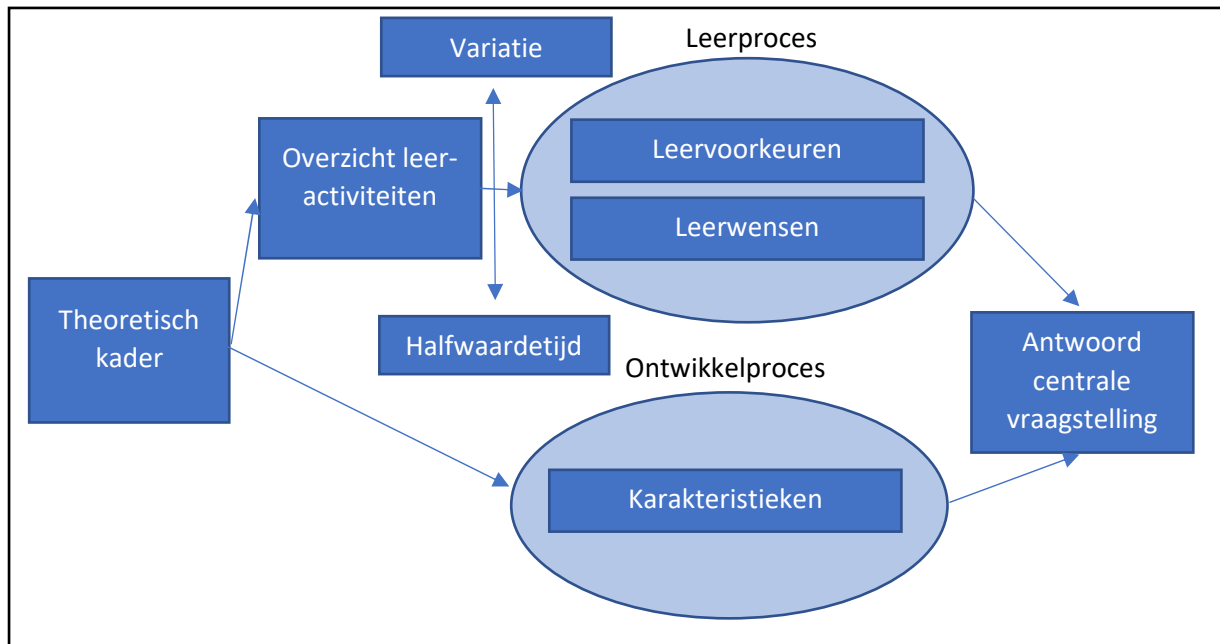
2.7 Samenvatting theoretisch kader (visueel)

In de voorgaande paragrafen is het theoretisch kader uiteengezet. Figuur 9 is ontworpen om de samenhang van de onderwerpen te visualiseren.

De ROL moet altijd blijven leren om niet alleen vakbekwaam te worden, maar ook om vakbekwaam te blijven (zie paragraaf 2.1). Samenvattend is het cruciaal voor een ROL om bij te blijven met de kennis (K = I.EVA (I = informatie; E = ervaring; V = vaardigheid; A = attitude)) (zie paragraaf 2.2.2) en continu een ontwikkel- en leerproces door te maken. Het is nodig om inzichtelijk te maken welke leeractiviteiten bijdragen aan het ontwikkel- en leerproces om te achterhalen hoe de ROL nu kan bij blijven met kennis. Hiervoor is een leeractiviteitenoverzicht opgesteld (zie paragraaf 2.6) middels een analyse vanuit het kennismanagementsperspectief en een lerende crisisorganisatie (zie paragraaf 2.2.1). Hierbij is rekening gehouden met de sociale context door de positie van de ROL (zie paragraaf 2.2) en voor de ROL herkenbare andere bronnen (zie paragraaf 2.6.1).

Er wordt gekeken naar de variatie in de leeractiviteiten om een beter inzicht te krijgen in de leeractiviteiten van de ROL (zie paragraaf 2.2). Ook wordt de halfwaardetijd van deze leeractiviteiten onderzocht (zie paragraaf 2.2.3) om vervolgens te kunnen bepalen of de leeractiviteiten de ROL ondersteunen in het ontwikkel- en leerproces. Voor het leerproces worden de leervoorkeuren (zie paragraaf 2.3) en leerwensen (zie paragraaf 2.4) geïnventariseerd. Het ontwikkelproces van de ROL wordt inzichtelijk gemaakt middels karakteristieken (zie paragraaf 2.5) van de I-prof en R-prof. Er wordt bepaald of de aangeboden leeractiviteiten de ROL ondersteunen door het ontwikkel- en leerproces in kaart te brengen. Hierdoor kan de centrale vraagstelling worden beantwoord.

In Figuur 9 wordt visueel weergegeven hoe het theoretisch kader zich verhoudt tot de beantwoording van de centrale vraagstelling: “Welke leeractiviteiten ondersteunen het ontwikkel- en leerproces van de crisisfunctionaris Regionaal Operationeel Leider?”



Figuur 9. Schematische weergave relaties theoretisch kader in antwoord op de centrale vraagstelling

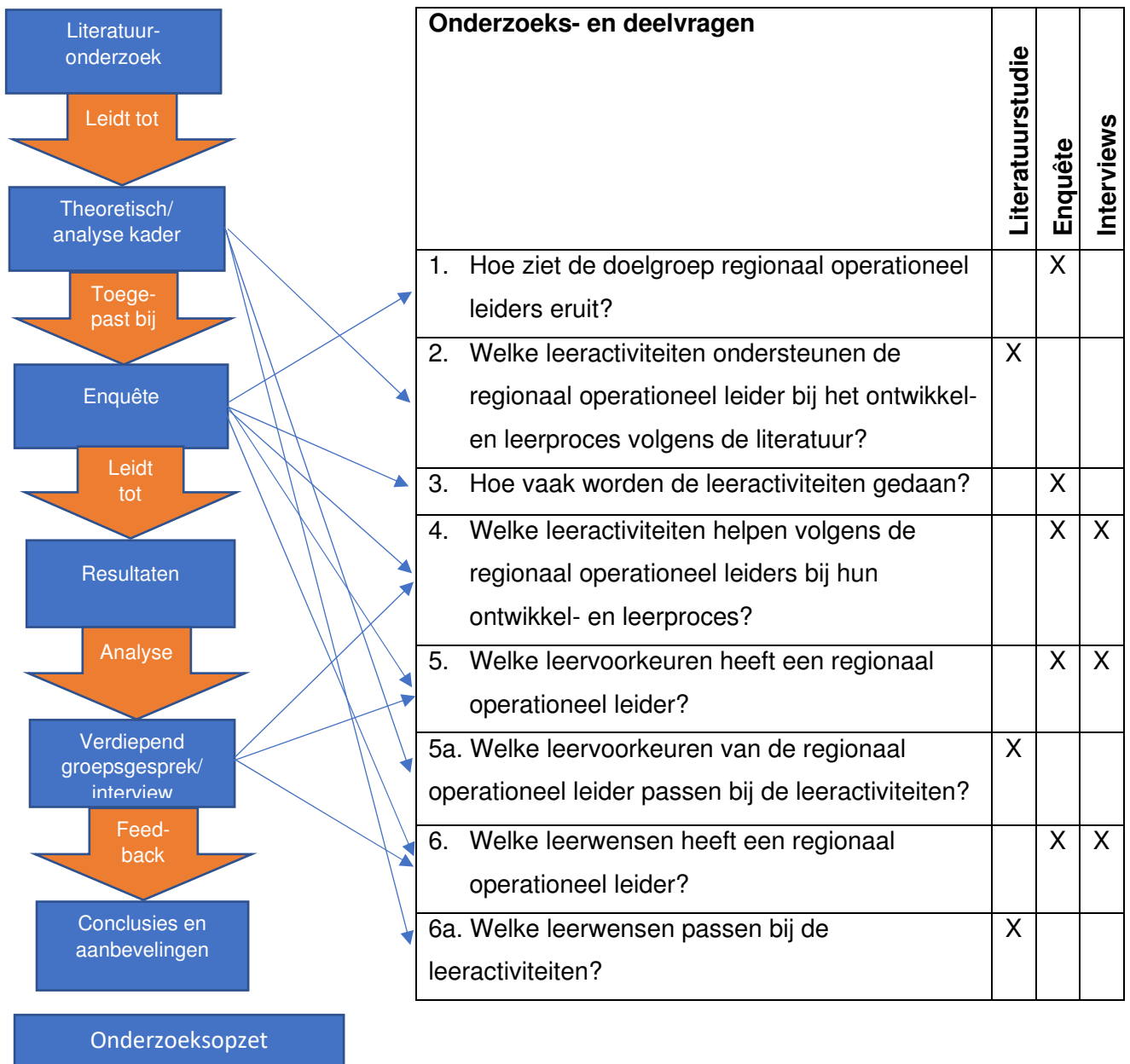
In het volgende hoofdstuk wordt de onderzoeksmethode in relatie tot dit theoretisch kader verder toegelicht.

3 Onderzoeksopzet en -methode

Er is gekozen voor een gecombineerde onderzoeksopzet met een kwalitatief en een kwantitatief deel, om de volgende centrale vraagstelling te beantwoorden: “Welke leeractiviteiten ondersteunen het ontwikkel- en leerproces van de crisisfunctionaris Regionaal Operationeel Leider?” Het kwalitatieve deel bestond voornamelijk uit literatuuronderzoek. Op basis daarvan zijn enquêtevragen opgesteld om kwantitatieve data te verzamelen. Vervolgens is verder kwalitatief onderzoek uitgevoerd door (verdiepende) groepsgesprekken en interviews te houden om de resultaten van de enquête kwalitatief te verklaren of beter te interpreteren.

Het kwantitatieve deel bestond uit een enquête om de totale doelgroep te bevragen. De resultaten brengen voor het eerst de doelgroep, leeractiviteiten, leervoorkeuren, leerwensen en karakteristieken in kaart. Deze combinatie van literatuuronderzoek, een enquête en interviews maakt het mogelijk om resultaten te verklaren en het (individuele) leer- en ontwikkelproces inzichtelijk te maken om de centrale vraag te beantwoorden.

De onderzoeksmethoden worden in de volgende paragrafen verantwoord en Figuur 10 geeft een schematische weergave van de gecombineerde onderzoeksopzet in relatie tot de onderzoeks- en deelvragen per onderzoeksmethode. Per paragraaf wordt voor iedere onderzoeksmethode ingegaan op de beantwoording van de onderzoeks- en deelvragen met de enquêtevragen en verdiepingsvragen voor de groepsgesprekken en interviews. Dit hoofdstuk wordt afgesloten door de validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek te bepalen.



Figuur 10. Onderzoeksopzet in relatie tot de onderzoeks- en deelvragen per onderzoeksmethode

3.1 Literatuuronderzoek

Het literatuuronderzoek heeft zich gericht op theorieën over leren en het ontwikkel- en leerproces. Bruikbare literatuur is gezocht door gebruik te maken van de zoekfunctie binnen Google Scholar, mediatheek Politieacademie (Ebsco) en de Bibliotheek van de Hogeschool van Amsterdam. Het ontwikkel- en leerproces draagt bij aan vakbekwaam worden en blijven, en daarom is onder andere deze zoekterm gebruikt binnen het onderwerp vakbekwaamheid.

Binnen het onderwerp kennis zijn de zoektermen kennisoverdracht en kennismangement gehanteerd, omdat kennis wordt overgedragen in het ontwikkel- en leerproces. Tabel 5 toont de lijst van Nederlandse onderwerpen en zoektermen en de Engelse equivalenten waarmee gezocht is.

Tabel 5. Onderwerp met gebruikte zoektermen Nederlands en Engels

Onderwerp	Zoekterm Nederlands	Zoekterm Engels
Leren	Leeractiviteit	Learning activity
	Leerstijl	Learning style
Ontwikkel- en leerproces	Leerproces	Learning process/learning cycle
	Ontwikkelproces	Development proces
	Leervoorkeur	Learning preference
	Leerwens	Learning desire
Vakbekwaamheid	Vakbekwaamheid	Professional competence
	Vakbekwaam worden	Become skilled
	Vakbekwaam blijven	Remaining competent/staying current
	Vakbekwaam	Professional
	Vakmanschap	Craftmanship/workmanship
Kennis	Kennis	Knowledge
	Kennismangement	Knowledge management
	Kennisoverdracht	Knowledge transfer
	Vaardigheden	Skills
	Houding (gedrag)	Attitude

Vervolgens is gebruikgemaakt van ‘sneeuwbalmethode’, ook wel de “citatiemethode” genoemd (Hogeschool Rotterdam, 2019, p. 5), waarbij de literatuurlijsten van de gevonden literatuur gebruikt zijn om andere relevante werken te identificeren. Zo leidden de leercyclus van Kolb (1984) en de actiegerichte leerstijlen van Honey en Mumford (1995) naar de ‘language of learning’ en de leervoorkeuren van Ruijters (2006).

Het is onhaalbaar om binnen dit onderzoek alle leeractiviteiten en de verschillende varianten te beschrijven. Daarom is het literatuuronderzoek ook gebruikt voor een analyse om tot een overzicht van leeractiviteiten te komen (paragraaf 2.6.1). De verschillende perspectieven vanuit leervoorkeuren (Ruijters, 2006), kennismangement (Depassé, 2018) en de Brandweeracademie (2016) zijn hierin maatgevend geweest, mede op basis van herkenbaarheid voor de doelgroep.

3.2 Enquête

Uit het literatuuronderzoek zijn de onderdelen, leeractiviteiten, leervoorkeuren, leerwensen en karakteristieken geïdentificeerd en gebruikt om enquêtevragen op te stellen. Ook werden enquêtevragen opgesteld om de doelgroep ROL in beeld te brengen.

Doelgroep

Er zijn geen exacte cijfers bekend ten aanzien van de grootte van de ROL-populatie. Er wordt verondersteld dat er 25 veiligheidsregio's zijn met een eigen piketpoule (groep mensen die wachtdienst draait). Met het oog op aspecten als in- en uitstroom, inroosting, in opleiding en ziekte was een gemiddelde van 4 ROLs werkbaar. Dit maakte de rekensom $25 \times 4 = 100$ ROLs. "Om de enquêteresultaten te kunnen generaliseren voor de gehele populatie is de verwachte respons 50%" (Verhoeven, 2014, p. 228).

Leeractiviteiten

De enquêtevragen zijn opgesteld op basis van het leeractiviteitenoverzicht. Daarbij zijn de sociale context waarin de leeractiviteit plaatsvindt, de keuze van de leeractiviteit en de frequentie waarmee een leeractiviteit wordt gedaan meegenomen. De frequentie is meegenomen vanwege de relevantie van kennis, rekening houdend met de halfwaardetijd (paragraaf 2.2.3). Dit leidde tot de volgende enquêtevraag: "Hoe vaak heeft u onderstaande leeractiviteiten gedaan in de afgelopen 5 jaar?"

Leervoorkeuren

De onderzoeksvraag: "Welke leervoorkeuren heeft een regionaal operationeel leider?" levert een bijdrage aan het inzicht in het leerproces van de ROL. Enquêtevragen zijn opgesteld om de leervoorkeuren van de ROL te achterhalen. Dit gebeurde middels een leervoorkeurentest op een gestructureerde en beproefde wijze, zoals de Brandweeracademie (2016, p. 50) dit ook gedaan heeft. De leervoorkeurentest is ontworpen door Twynstra Gudde, onder gebracht en te gebruiken via de website www.tg.leerscan.nl van de stichting Language of Learning (2019) en gebaseerd op het sitogram van Ruijters (2006).

Een sitogram is een psychometrische test om de leervoorkeur vast te stellen. Het sitogram bestaat uit 65 items die beantwoord moeten worden op een vijfpuntschaal. Elk item correspondeert met een of twee leervoorkeuren. Een vraag is bijvoorbeeld: Waar gaat uw voorkeur in leeractiviteit naar uit? De bijbehorende items zijn: 1) leren rond een praktijkopdracht (ontdekken); 2) intervisie (participeren); 3) trainingen en workshops (oefenen); 4) bedrijfsbezoeken (kunst afkijken); 5) lezingen en colleges (kennis verwerven). De score voor elk item wordt alleen gescoord voor de leervoorkeur(en) waarop deze van

toepassing is/zijn. De leervoorkeur wordt zichtbaar door de scores te verwerken en de gegevens te visualiseren in het situgram. Het situgram en de werking daarvan zijn gedigitaliseerd en te vinden op de website van de stichting Language of Learning (2019). In Tabel 6 bij het onderdeel leervoorkeuren is weergegeven welke enquêtevragen hierop betrekking hebben. De leerscan is gebruikt om de leervoorkeuren van de ROL te visualiseren.

Leerwensen

De onderzoeksvraag: “Welke leerwensen heeft een regionaal operationeel leider?” draagt bij aan het inzicht in het leerproces van de ROL. Hiervoor zijn de zes leerwenseniveaus uit het ui-model van Korthagen (2011) gebruikt. Dit leidde tot de volgende vraag in de enquête: “In hoeverre moeten de genoemde onderwerpen terugkomen in de leeractiviteiten?”

Karakteristieken

De centrale vraagstelling is: “Welke leeractiviteiten ondersteunen de ROL in het ontwikkelen leerproces?” Er wordt onderzocht of de ROL zich lineair (zoals de R-prof) ontwikkelt, of cyclisch (zoals de I-prof). De karakteristieken van de I- en R-prof worden ingezet om de vraag te beantwoorden. De ROL wordt naar de karakteristieken gevraagd om daarna te kunnen bepalen of de ROL zich meer als I-prof of als R-prof gedraagt. Hiertoe is in de enquête de volgende vraag gesteld: “Welke karakteristieken passen het beste bij u als regionaal operationeel leider?”

3.2.1 Opbouw enquête

Tabel 6 bevat een overzicht van de enquêteopbouw, gevolgd door een beknopte beschrijving van de vragen. De volledige enquêtevragen zijn opgenomen in Bijlage 3. Vervolgens is getoond hoe de enquêtevragen zich verhouden tot de centrale vraagstelling en bijbehorende onderzoeksvragen. Daarnaast is per onderdeel aangegeven hoeveel enquêtevragen gesteld werden.

Tabel 6. Beschrijving per onderdeel in relatie tot onderzoeksvraag en aantal enquêtevragen

Nr.	Onderdeel enquête	Beschrijving vragen	Relatie onderzoeksvraag	Enquêtevragen
1.	Kenmerken doelgroep	Geslacht, leeftijd, achtergrond en aantal jaren ROL	Antwoord op onderzoeksvraag 1	1 t/m 4
2.	Leeractiviteiten	Hoe vaak worden leeractiviteiten gedaan?	Antwoord op onderzoeksvraag 3	5 t/m 29
		Welke leeractiviteiten helpen volgens de ROL bij het ontwikkel- en leerproces	Antwoord op onderzoeksvraag 4	30
3.	Leervoorkeuren	Testvragen leervoorkeuren-test	Antwoord op onderzoeksvraag 5	31 t/m 95
4.	Leerwensen	Welke onderwerpen moeten terugkomen in de leeractiviteiten?	Antwoord op onderzoeksvraag 6	96 t/m 101
5.	Karakteristieken	Welke karakteristieken passen het beste bij u als ROL?	Antwoord op de centrale vraagstelling	102 t/m 106
6.	Verdere bijdrage	Wilt u een verdere bijdrage leveren aan het onderzoek?		107

3.2.2 Procedure

De enquête is op maandag 2 september 2019 uitgezet door per mail een hyperlink te verzenden via het netwerk Hoofden Veiligheidsbureau. Hierin zijn alle veiligheidsregio's vertegenwoordigd. De periode waarin de enquête actief was, liep van 1 september 2019 tot 2 oktober 2019.

In de mail aan het netwerk Hoofden Veiligheidsbureau werd aan de leden gevraagd om de enquête door te sturen naar de ROLs in de piket-poule. Ze werden ook gevraagd het doorsturen te bevestigen. De mail bevatte verder een uitnodiging gericht aan de ROL om deel te nemen aan de enquête. In de uitnodiging werden de ROL geïnformeerd over het doel van het onderzoek, dat het in het kader van mijn scriptie was voor de Master of Crisis and Public Ordermanagement en dat de enquêteresultaten anoniem werden opgeslagen en verwerkt. Op basis van bevestigingen kon worden ingeschat dat de enquête door 22 veiligheidsregio's is verstuurd aan 96 ROLs, inclusief de veiligheidsregio's die de functie ROL kennen voor zowel het ROT als het Gemeentelijk/Regionaal Beleidsteam en ROLs die voor meer dan 1 veiligheidsregio piket lopen.

Drie veiligheidsregio's hebben geen bevestiging gestuurd, waardoor niet achterhaald kon worden of de enquête is doorgestuurd. Hierdoor is het onduidelijk of de ROLs in deze veiligheidsregio's de enquête hebben ontvangen en hoeveel ROLs in totaal op piket staan in Nederland.

De leden van het netwerk, ROLs of contactpersonen van de veiligheidsregio belast met het oefenen van de ROL werden gecontacteerd als ze geen bevestiging stuurden. Ze werden gewezen op de gestuurde uitnodigingsmail aan het netwerk Hoofden Veiligheidsbureau met daarin het verzoek de enquête door te sturen naar de ROLs. Daarom kan worden aangenomen dat de kans dat een functionaris (niet zijnde een ROL) de enquête heeft ingevuld klein is.

De enquête is opgesteld met SurveyMonkey. Er is gebruikgemaakt van meerkeuzevragen en een 5-punt Likertschaal, waardoor de haalbaarheid verhoogd werd en waardoor een replicatie van het onderzoek kan plaatsvinden. De 5-punt Likertschaal is gekozen, omdat:

Er inmiddels aanwijzingen uit experimenten op basis van de meettheorie zijn dat mensen over het algemeen geen zinnig onderscheid meer maken tussen meer dan 5 verschillende antwoordcategorieën. De Likertschaal is gebruikt om moeilijk te kwantificeren gegevens toch te kunnen ondervragen en te voorzien van een ordinaal meetniveau. (onderzoekdoen.nl, 2017)

Een andere reden is dat door een oneven aantal punten, een keuze werd gelaten aan de respondent om 'neutraal' (3) te antwoorden. Hierdoor werd de respondent niet gedwongen een keuze te maken. De 5-puntschaal werd ook gekozen voor herkenbaarheid voor de respondent, omdat in de leervoorkeurentest ook een 5-puntschaal wordt gehanteerd.

Voor het onderdeel leervoorkeuren is de leervoorkeurentest met toestemming van de eigenaren van het intellectueel eigendom gebruikt en zijn de vragen voor herkenbaarheid geschreven voor de ROL. De enquête is allereerst getest door twee personen die niet afkomstig waren uit de doelgroep. Hiermee is gecontroleerd of de vragen begrijpelijk waren en hoe lang de invultijd was. De meegegeven invultijd was 15 minuten en deze lag hoger dan de werkelijke gemiddelde invultijd van 13 minuten en 36 seconden ($SD = 2$ minuten en 33 seconden). Na deze test werd de enquête geactiveerd en kon deze enkel worden ingevuld middels een hyperlink naar de enquête op SurveyMonkey.

3.3 Interviews

De lijst met interviewvragen (zie Bijlage 4) voor de groepsgesprekken en interviews zijn gebaseerd op de enquête-uitkomsten. De interviewvragen hadden als doel om de resultaten te toetsen en een verdere verdieping te bewerkstelligen voor opvallende resultaten. De gesprekken waren semigestructureerd en werden gevoerd aan de hand van een topiclijst, zodat doorgevraagd kon worden om meer informatie te verkrijgen.

In de laatste enquêtevraag konden respondenten aangeven of zij hun medewerking wilden verlenen aan een interview of groepsgesprek. In totaal hebben 19 respondenten hun contactgegevens achtergelaten. De groepsgesprekken en interviews werden gepland op basis van aanmeldingsvolgorde: 10 van de 19 respondenten werden benaderd voor een interview. De respondenten hebben zichzelf aangemeld, dus er was sprake van interviews op vrijwillige basis. In verband met saturatie is van 10 uitgegaan omdat je “na ca. 7 interviews (5-10) geen nieuwe informatie meer vindt” (Communicatie Kenniscentrum, 2019). Dit type interview kan ertoe leiden dat slechts vanuit één perspectief geredeneerd wordt, namelijk de bereidwilligheid om deel te nemen aan het onderzoek. Daarom is onderzocht of de enquête ook andere reacties teweegbracht, om zo een ander perspectief bij het onderzoek te betrekken. Er werden twee reacties ontvangen via de mail, namelijk “niet meer mee te willen werken aan het invullen van de enquête” en “mentaal af te haken bij de enquête”. Beide respondenten werden via de mail gevraagd om alsnog bij te dragen aan het onderzoek door middel van een interview. Alleen de laatstgenoemde respondent heeft dit gedaan door de enquête af te maken en mee te werken aan het interview. Het totale aantal bevraagde respondenten was dus 11. Dit leidt tot het volgende overzicht:

- 2 groepsgesprekken vanuit een ‘vrijwillig perspectief’ (per groepsgesprek 2 respondenten);
- 6 individuele interviews vanuit een ‘vrijwillig perspectief’;
- 1 individueel interview vanuit een ‘ander perspectief’.

De 2 groepsgesprekken en 5 interviews vonden plaats op locatie bij de betreffende veiligheidsregio in een daarvoor gereserveerde ruimte. De overige 2 interviews zijn afgenomen via Skype of telefonisch.

Voor de start van de groepsgesprekken en interviews werden de respondenten geïnformeerd over het doel van het interview, dat de resultaten anoniem en vertrouwelijk worden verwerkt en dat ze mogen stoppen wanneer ze dat willen. De interviews zijn met toestemming met een dictafoon opgenomen. De opnames zijn verwerkt tot een interviewverslag in de vorm van een letterlijk (woordelijk) transcript. Dit transcript is voorgelegd aan de desbetreffende respondent ter controle van de inhoud. De respondenten werden om toestemming gevraagd om het transcript te mogen gebruiken. Het transcript werd geanonimiseerd en bevatte geen voorbeelden van incidenten of andere activiteiten waardoor te achterhalen viel uit welke veiligheidsregio de respondent afkomstig is. Op 10 oktober hebben twee interviews plaatsgevonden, dit onderscheidt wordt aangegeven in de bronvermelding met A of B.

3.4 Data-analyse, validiteit en betrouwbaarheid

Er zijn 96 enquêtes verstuurd. De enquête is uiteindelijk gestart door 66 ROLs. Dit was meer dan de 50% van de verwachte onderzoekspopulatie. De verwachte onderzoekspopulatie was 100, met een betrouwbaarheidsniveau van 90% en een foutmarge van 10% zou het aantal volledig ingevulde enquêtes 41 moeten zijn. Bij een foutmarge van 5% was dit 50. “95% betrouwbaarheid met 5% foutmarge is het meest gebruikte percentage voor een enquête” (Swanborn, 2010, pp. 158-160). Dit zou inhouden dat 80 ROLs de enquête hadden moeten invullen, gelet op de kleine populatie was dit niet de verwachting. Een foutmarge van groter dan “10% werd niet aangeraden” (SurveyMonkey, 2019). Uitgaande van 96 enquêtes met een betrouwbaarheidsniveau van 95%, waarvan 66 de enquête zijn gestart en 56 volledig zijn ingevuld, houdt in, dat tussen 6,8% en 8,5% van de resultaten de werkelijkheid onvoldoende benaderen. Dit is meer dan meest gebruikte foutmarge van 5% en binnen de 10%, hiermee kan de enquête, dit voorgaande overwegende, redelijkerwijs als representatief en betrouwbaar worden bestempeld.

Het voltooiingspercentage van de enquête was 85%, wat het verwachte voltooiingspercentage van SurveyMonkey (83%) net overschreed. Er wordt aangegeven hoeveel respondenten een bepaalde enquêtevraag hebben beantwoord om de representativiteit in kaart te brengen. Alle 19 respondenten die wilden meewerken aan de verdieping van het onderzoek door middel van een groepsgesprek of interview zijn gecontroleerd en bleken ROL te zijn. De interne validiteit is verhoogd door aan te geven dat

alles geanonimiseerd werd, waardoor de respondenten meer durfden te zeggen bij de groepsgesprekken en interviews om geen sociaal-wenselijke antwoorden te geven. Bij de groepsgesprekken was hier mogelijk meer sprake van sociaal-wenselijke antwoorden door dat nog een andere ROL bij het gesprek aanwezig was. Doel van de groepsgesprekken was ook om de discussie onderling over de resultaten tussen de ROLs opgang te brengen. Door het gebruik maken van de enquête, waarbij een beroep werd gedaan op verder meewerken, kan gesteld worden dat 10 respondenten met een 'vrijwillig perspectief' hebben meegewerkt. Om de mogelijke eenzijdigheid hiervan tegen te gaan is ook 1 interview afgenomen met een 'ander perspectief'.

De resultaten van de enquête zijn verwerkt in Excel ten behoeve van de data-analyse en de betrouwbaarheid en validiteit daarvan. Hierdoor kunnen de resultaten geanalyseerd worden en bij replicatie van het onderzoek op dezelfde wijze gereproduceerd worden. Daarnaast kunnen de resultaten herkenbaar gepresenteerd worden met cirkel- en staafdiagrammen. Daar waar nodig zijn de resultaten voor de leesbaarheid afgerond op 1 decimaal. Ook is een regressieanalyse uitgevoerd om aan te tonen of er een samenhang bestaat tussen 'leeractiviteiten doen' en 'leeractiviteiten waarvan de ROL zegt dat ze bijdragen aan het ontwikkel- en leerproces'. Hiervoor werd een Pearsons correlatiecoëfficiënt berekend: de r -waarde. Bovendien werd bepaald of deze positief of negatief is (met een range van -1 tot 1), waarbij heel dicht bij de 0 (bijvoorbeeld -0.1 of 0.2) betekent dat het verband niet bestaat of heel zwak is. Als het getal heel dicht bij de maximale waarde 1 of -1 is (bijvoorbeeld 0.8 of -0.9), dan betekent het dat het verband heel sterk is, alles wat daar tussen ligt is een verband van gemiddelde sterkte. Er kon worden aangegeven of de samenhang statistisch significant is door de p -waarde te berekenen. Voor dit onderzoek gold een p -waarde lager dan 0,05 als significant. Daarnaast werd met de N -waarde aangegeven hoe groot de populatie is. De berekening werd uitgevoerd met het analysis toolpack van Excel. De stapsgewijze handelingen voor de berekening in Excel worden uitgelegd in de YouTube-video van Spanjaard (2014). Hiermee wordt de betrouwbaarheid verder verhoogd.

Uit eigen onderzoek van Ruijters (2006) naar de betrouwbaarheid en onderscheidenheid van de leervoorkeuren kan worden geconcludeerd dat er ruimte is voor verbetering. Dit komt doordat de betrouwbaarheidscoëfficiënt, Cronbach's Alfa, een maat voor betrouwbaarheid van een psychometrische test die aangeeft of items voldoende samenhangen, een waarde heeft van 0.6 of hoger. De uitzondering hierop is de leervoorkeur kunst afkijken met een score van 0.57. "Een Cronbach's Alpha boven de 0,60 geeft een voldoende homogeen beeld van hetzelfde begrip" (Verhoeven, 2014, p. 300). Hoewel de gebruikte

leervoorkeurentest een lage betrouwbaarheid kent, is er op dit moment geen beter instrument beschikbaar om leervoorkeuren te meten.

De interviews zijn beschreven en getranscribeerd met behulp van notities en dictafoon, gebruikmakend van de topic-lijst. Hierna zijn de transcripten open, axiaal en selectief gecodeerd om de resultaten met de enquêteresultaten te kunnen vergelijken. De codering draagt bij aan de validiteit om het onderzoek te reproduceren.

3.5 Samenhang van methoden van onderzoek in relatie tot resultaten

Zoals in dit hoofdstuk beschreven wordt, heeft het literatuuronderzoek de basis gevormd voor het theoretisch kader waarin de elementen van het ontwikkel- en leerproces aan bod zijn gekomen. Dit heeft geleid tot een aantal onderwerpen: doelgroep, leeractiviteiten, leervoorkeuren, leerwensen en karakteristieken. Deze zijn vertaald naar enquêtevragen en de interviewvragen waren ook toegespitst op deze onderwerpen. In hoofdstuk 4 worden de resultaten van de enquêtes weergegeven, waarna door middel van de interviews een verdieping of verdere duiding van het resultaat wordt weergegeven.

4 Resultaten

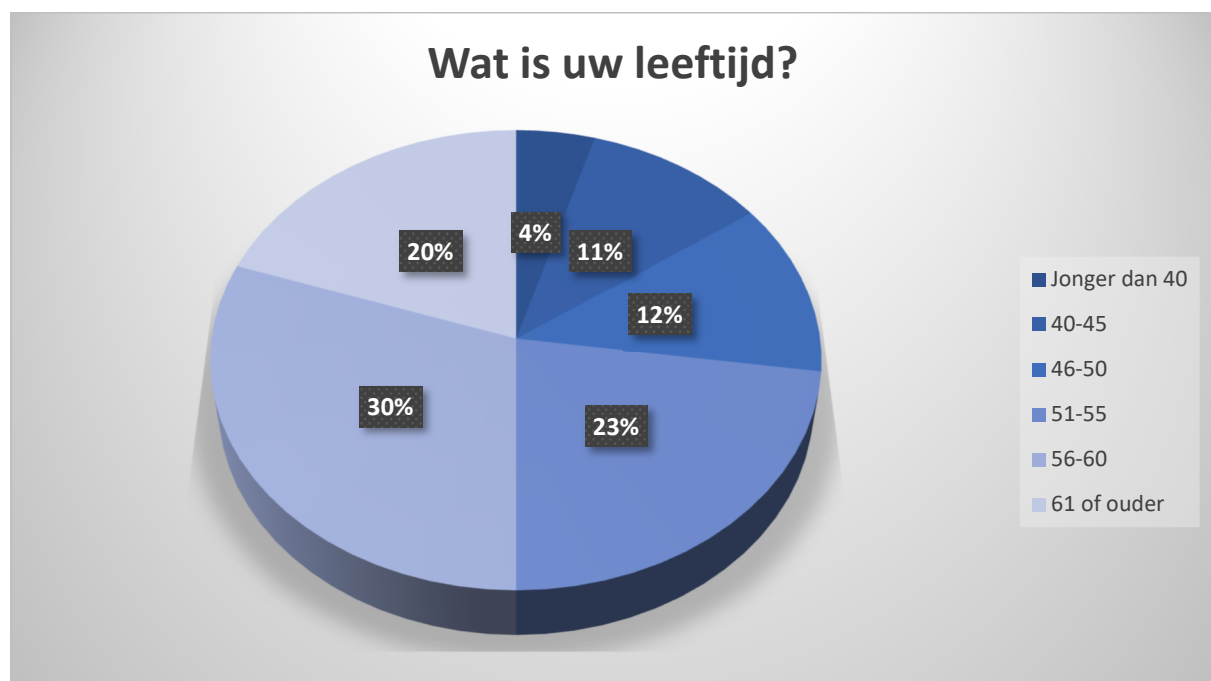
Dit hoofdstuk bevat de resultaten van het kwantitatieve deel, de enquête, en het kwalitatieve deel, de interviews. De resultaten worden weergegeven per onderwerp: doelgroep, leeractiviteiten, leervoorkeuren, leerwensen en karakteristieken. De resultaten uit de enquête krijgen verdere betekenis toegekend door middel van de groepsgesprekken en interviews. Er volgt een algemene beschrijving met citaten als het antwoord van de geïnterviewden eenduidig was, terwijl de antwoorden tegen elkaar worden afgezet als deze opvallend van elkaar verschilden.

4.1 Doelgroep: de ROL

In deze paragraaf volgt een verdere beschrijving van de doelgroep op basis van de resultaten uit de enquête. Daarmee wordt ook onderzoeksvraag 1 beantwoord: "Hoe ziet de doelgroep ROL eruit?"

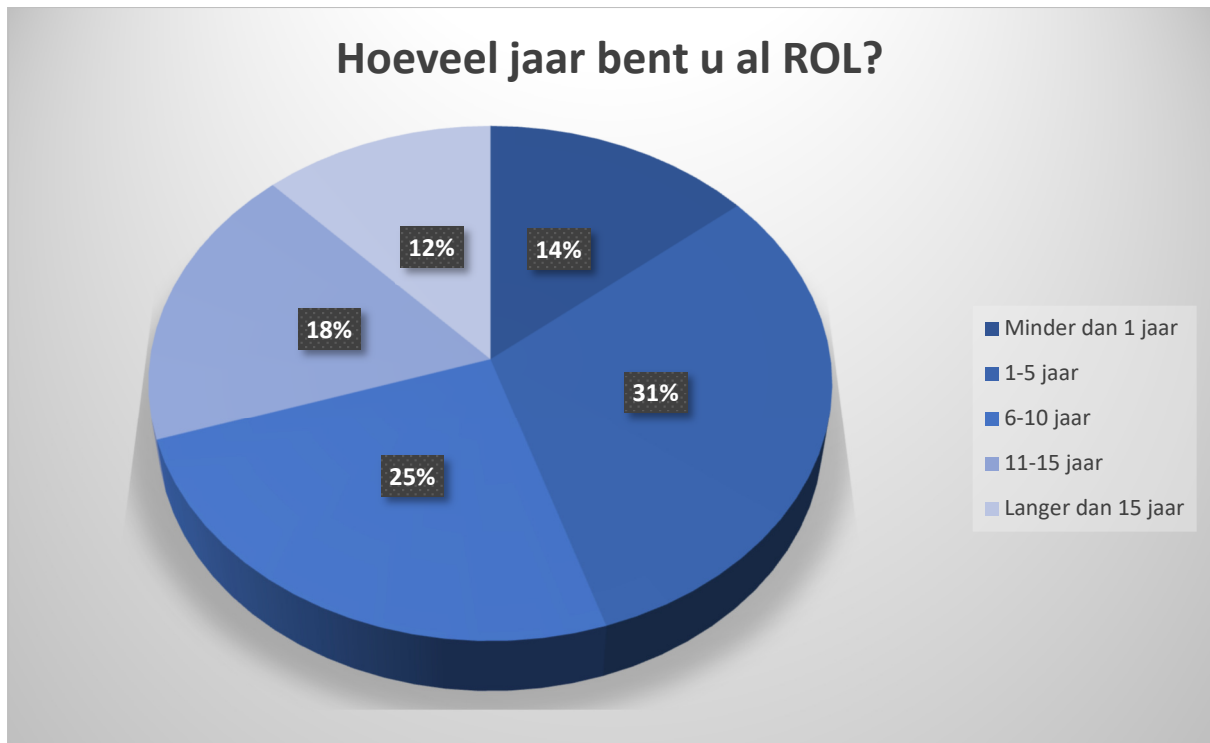
4.1.1 Populatie ROL

De vraag over leeftijdsopbouw werd door 66 respondenten beantwoord: 94% is man en 6% vrouw. Dit laat zien dat een overgrote meerderheid van de respondenten mannelijk is.



Figuur 11. Leeftijdsopbouw ROL

Figuur 11 toont de leeftijdsopbouw van de ROL op basis van vijf categorieën (van jonger dan 40 jaar tot 61 jaar of ouder, in intervallen van 5 jaar). De grootste groep respondenten (30%) bleek tussen de 56 en 60 jaar oud te zijn. Deze groep vormt samen met de groep 61 jaar of ouder (20%) de helft van de populatie.



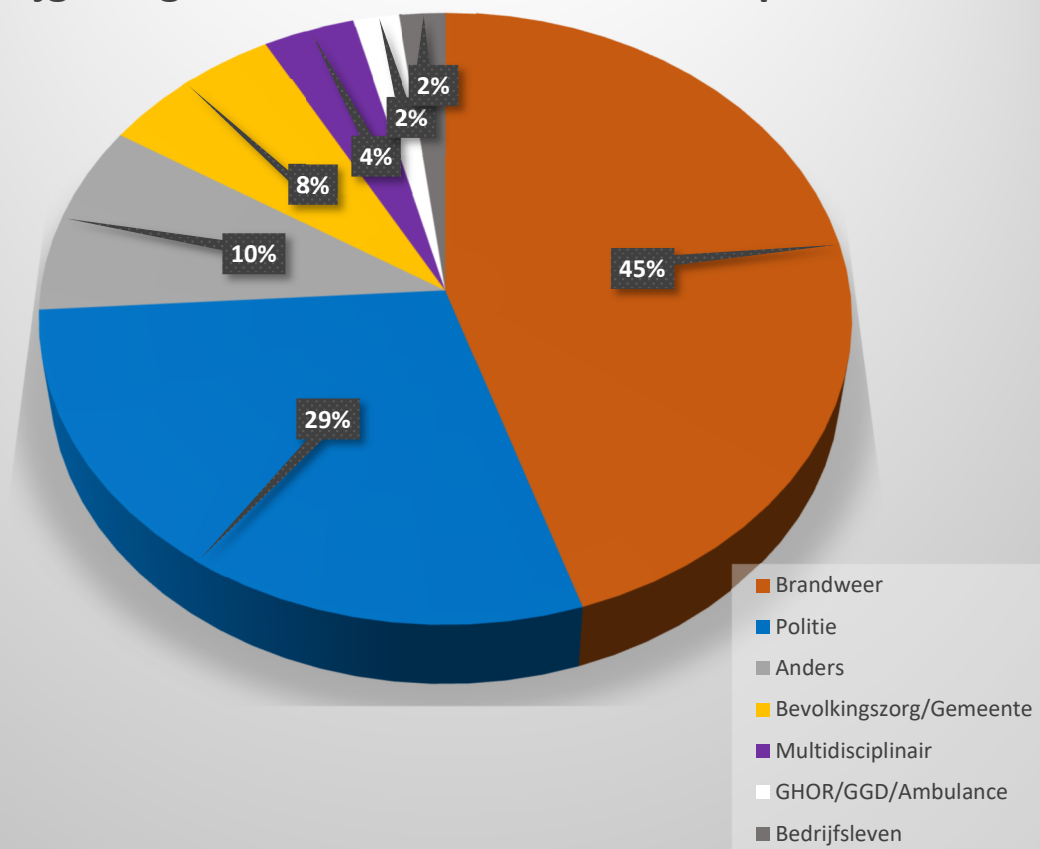
Figuur 12. Aantal jaren crisisfunctie ROL

Figuur 12 geeft aan hoe lang de respondenten ROL zijn. Er is een nieuwe lichting ROLs die minder dan een jaar in deze functie opereert (14%). Een groot deel van de respondenten (55%) is al langer dan 6 jaar werkzaam in de crisisfunctie. Ook is 30% zelfs meer dan 11 jaar werkzaam als ROL.

4.1.2 Achtergrond ROL

Op de volgende pagina wordt de volgende vraag gesteld: “Welke achtergrond heeft het meeste bijgedragen aan uw ontwikkel- en leerproces?” Daarna volgde de verdiepingsvraag naar de motivatie van de ROL om deel te nemen aan dit onderzoek.

Welke achtergrond heeft het meest bijgedragen aan uw ontwikkel- en leerproces?



Figuur 13. Achtergrond ROL

Hierop hebben 65 respondenten gereageerd. Figuur 13 toont dat 45% vindt dat de brandweerachtergrond hieraan het meest heeft bijgedragen, gevolgd door de politieachtergrond met 29%. De derde categorie met het open invulveld 'anders' werd door 10% ingevuld. Deze respondenten gaven aan dat het een combinatie betreft van diverse achtergronden bij de traditionele hulpdiensten. Dit kan aangemerkt worden als multidisciplinair. Multidisciplinair werd echter omschreven als 'geen achtergrond traditionele hulpdiensten' (bijvoorbeeld werkzaam op een veiligheidsbureau), 4% heeft dit aangegeven in de enquête.

4.1.3 Verdieping motivatie medewerking onderzoek

De 11 geïnterviewde ROLs zijn allen zeer betrokken bij hun crisisfunctie. Uit de antwoorden op de vraag "Waarom wilde u meewerken aan dit onderzoek" viel eenduidig op te maken dat zij zelfkennis wilden opdoen. Ze grepen het aan als een kennismoment om zich verder te verdiepen. Ook zijn veiligheidsregio's bezig met de doorontwikkeling van de ROL, waarvoor

uitkomsten van het onderzoek interessant kunnen zijn. Dit kon ook worden opgemaakt uit de uitspraken van deze respondent: “Ik ben heel erg van de samenwerking en innovatie, (...) een onderzoek kan alleen maar leiden tot verbetering, afstemming en mogelijk innovatie voor de ROL, dus daar doe ik aan mee” (persoonlijke communicatie, 10 oktober, A).

Ook is meerdere keren genoemd dat het van belang is om meer inzicht te verkrijgen in de ROL-doelgroep en -functie om deze beter te behartigen. Verder werd toegelicht dat de rol in de huidige situatie aan het veranderen is. Het onderhavige onderzoek kan daaraan bijdragen. Dit wordt onderschreven met het volgende citaat: “Inzicht verkrijgen. Als het gaat om de rol van de ROL zit er heel veel verschil in. Ik zie het maatschappelijk ook verschuiven. Je moet de buitenwereld eigenlijk naar binnen halen en kijken: wat is er nodig. Zo kijk ik tegen de rol van ROL aan. Het is goed dat hier aandacht voor is” (persoonlijke communicatie 17 oktober).

4.2 Leeractiviteiten van de ROL

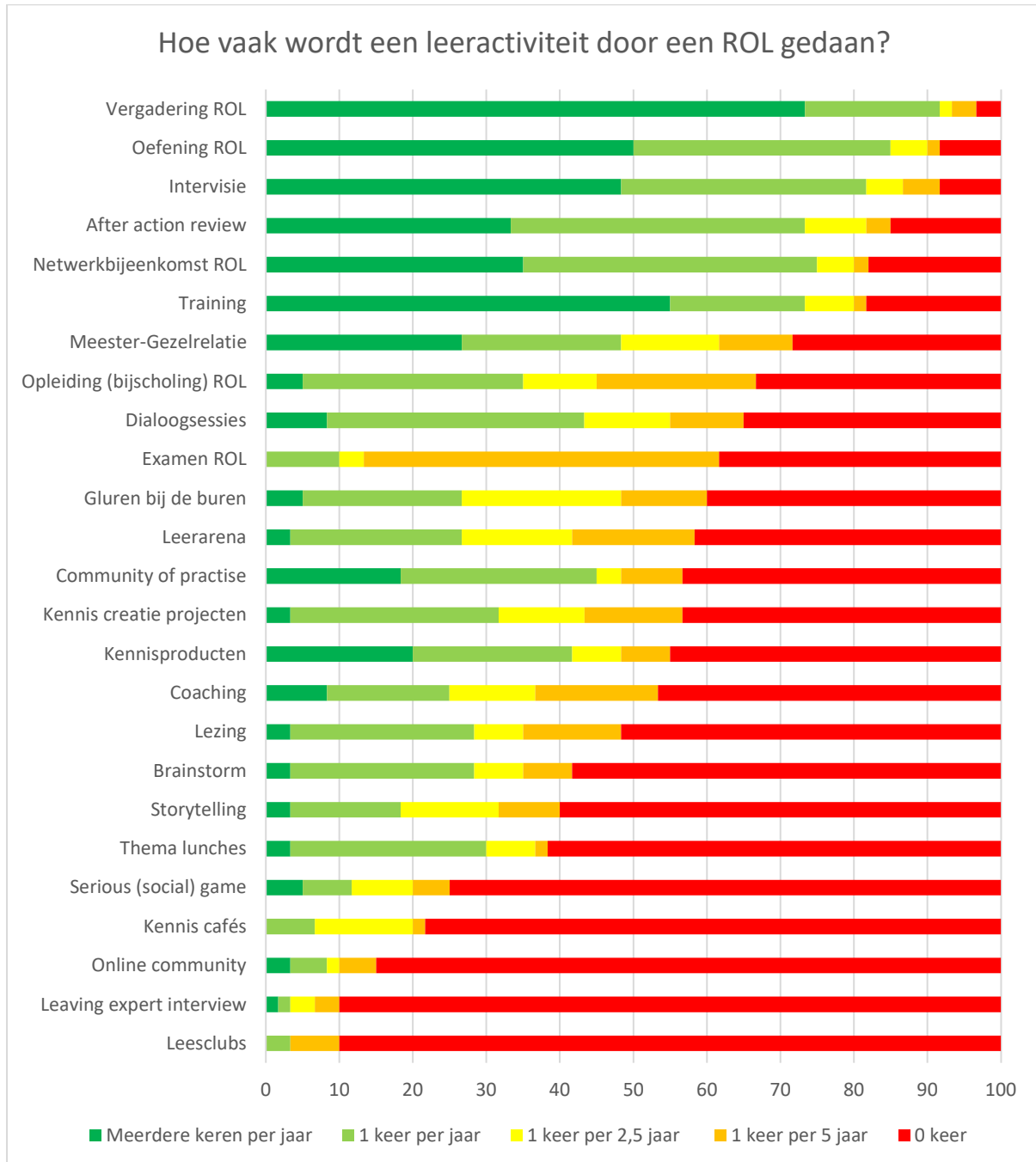
De 25 leeractiviteiten uit hoofdstuk 2.6 zijn voorgelegd om een antwoord te verkrijgen op de deelvraag: “Hoe vaak wordt een leeractiviteit gedaan door een ROL?” De respondenten konden daarbij aangeven hoe vaak zij deze leeractiviteiten hebben uitgevoerd. Figuur 14 in paragraaf 4.2.1 toont dat in totaal 60 respondenten per leeractiviteit hebben aangegeven met welke frequentie ze deze hebben gedaan.

Vervolgens is in Tabel 7 uiteengezet welke leeractiviteiten de afgelopen 5 jaar zijn gedaan om een indicatie te krijgen van de actualiteit en relevantie van de opgedane kennis. Ook is in Tabel 8 weergegeven welke leeractiviteiten minstens jaarlijks worden gedaan.

Paragraaf 4.2.2 bevat de resultaten van de leeractiviteiten die volgens de bevroegde ROLs het meest hebben bijgedragen aan hun vakbekwaamheid. Deze werden vervolgens vergeleken met de frequentie waarmee leeractiviteiten worden gedaan (zie vergelijking 1 in paragraaf 4.2.3). In paragraaf 4.3 volgt een verdieping van de resultaten door middel van interviews met betrekking tot het onderwerp leeractiviteiten.

4.2.1 Frequentie van leeractiviteiten door een ROL

In Figuur 14 worden de 25 leeractiviteiten weergegeven, waarvan ROLs hebben aangegeven hoe vaak zij deze hebben gedaan. De varianten bestonden uit: meerdere keren per jaar, 1 keer per jaar, 1 keer per 2,5 jaar, 1 keer per 5 jaar en 0 keer.



Figuur 14. Hoe vaak wordt een leeractiviteit door een ROL gedaan?

Meer dan de helft van de 60 ROLs gaf aan dat 9 van de 25 leeractiviteiten niet door hen worden gedaan. Dit zijn leesclubs, leaving expert-interviews, online community, kenniscafés, serious (social) games, themalunches, storytelling, brainstorms en lezingen.

Op basis van Figuur 14 zijn de totalen voor de leeractiviteiten berekend. Zo ontstaat in Tabel 7 een beeld van de leeractiviteiten die de ROLs de afgelopen 5 jaar het meest hebben gedaan.

Tabel 7. Leeractiviteiten welke het meest in de afgelopen 5 jaar worden gedaan

	Leeractiviteit	Doen: afgelopen 5 jaar
1	Vergadering ROL	96,7%
2	Oefening ROL	91,7%
3	Intervisie	91,7%
4	After Action Review	85,0%
5	Netwerkbijeenkomst ROL	82,0%
6	Training	81,7%
7	Meester-gezelrelatie	71,7%
8	Opleiding (bijscholing)	66,7%
9	Dialogsessies	65,0%
10	Examen ROL	61,7%
11	Gluren bij de burens (bedrijfsbezoek)	60,0%
12	Leerarena	58,3%
13	Community of practice	56,7%
14	Kenniscreatieprojecten	56,7%
15	Coaching	53,3%

Op basis van de halfwaardetijd van kennis kan worden geconcludeerd dat een leeractiviteit binnen 5 jaar herhaald zou moeten worden, zodat de kennis nog voldoende relevant is voor het uit te voeren takenpakket (zie 2.2.3). Dat geldt voor de leeractiviteiten in Tabel 7.

Voor deze vraag gaf 66,7% aan een opleiding of bijscholing te hebben gevolgd in de afgelopen 5 jaar. Ook gaf 61,7% aan het examen ROL te hebben afgelegd. Het is opvallend dat in Figuur 14 kan worden afgelezen dat 38,3% aangaf nooit examen te hebben gedaan en 33,3% aangaf nooit de opleiding (bijscholing) ROL te hebben gevolgd.

Tabel 8 toont de 10 leeractiviteiten waarvan door de respondenten is aangegeven dat zij deze meerdere keren per jaar of 1 keer per jaar hebben gedaan. Dit geeft een indicatie van de aangeboden variatie van de leeractiviteiten (zie paragraaf 2.2.).

Tabel 8. Top-10 leeractiviteiten die het meest worden gedaan

	Leeractiviteit	meerdere keren per jaar	1 keer per jaar	Totaal: Minimaal 1 keer per jaar
1	Vergadering ROL	73,3%	18,3%	91,7%
2	Oefening ROL	50,0%	35,0%	85,0%
3	Intervisie	48,3%	33,3%	81,7%
4	Netwerkbijeenkomst ROL	35,0%	40,0%	75,0%
5	After action review	33,3%	40,0%	73,3%
6	Trainingen	55,0%	18,3%	73,3%
7	Meester-gezelrelatie	26,7%	21,7%	48,3%
8	Community of practice	18,3%	26,7%	45,0%
9	Dialogsessies	8,3%	35,0%	43,3%
10	Kennisproducten	20,0%	21,7%	41,7%

Vergadering ROL is de leeractiviteit die het meest werd gedaan over de afgelopen 5 jaar (Tabel 7). Een groot deel van de 60 respondenten doet dit meerdere keren per jaar (73,3%) en een klein deel maar eens per jaar (18,3%). Met 85,0% en 81,7% nemen oefening ROL en intervisie respectievelijk de tweede en derde plaats in bij de leeractiviteiten die minimaal 1 keer per jaar het meest zijn gedaan door de ROLs (Tabel 8). Bij oefening ROL (50%) en intervisie (48,3%) viel het op dat circa de helft van de ondervraagden aangaf dat dit meerdere keren per jaar wordt gedaan en meer dan 30% dat het jaarlijks wordt gedaan (Tabel 8). Na vergadering ROL worden trainingen het meest meerdere keren per jaar gedaan (55,0%).

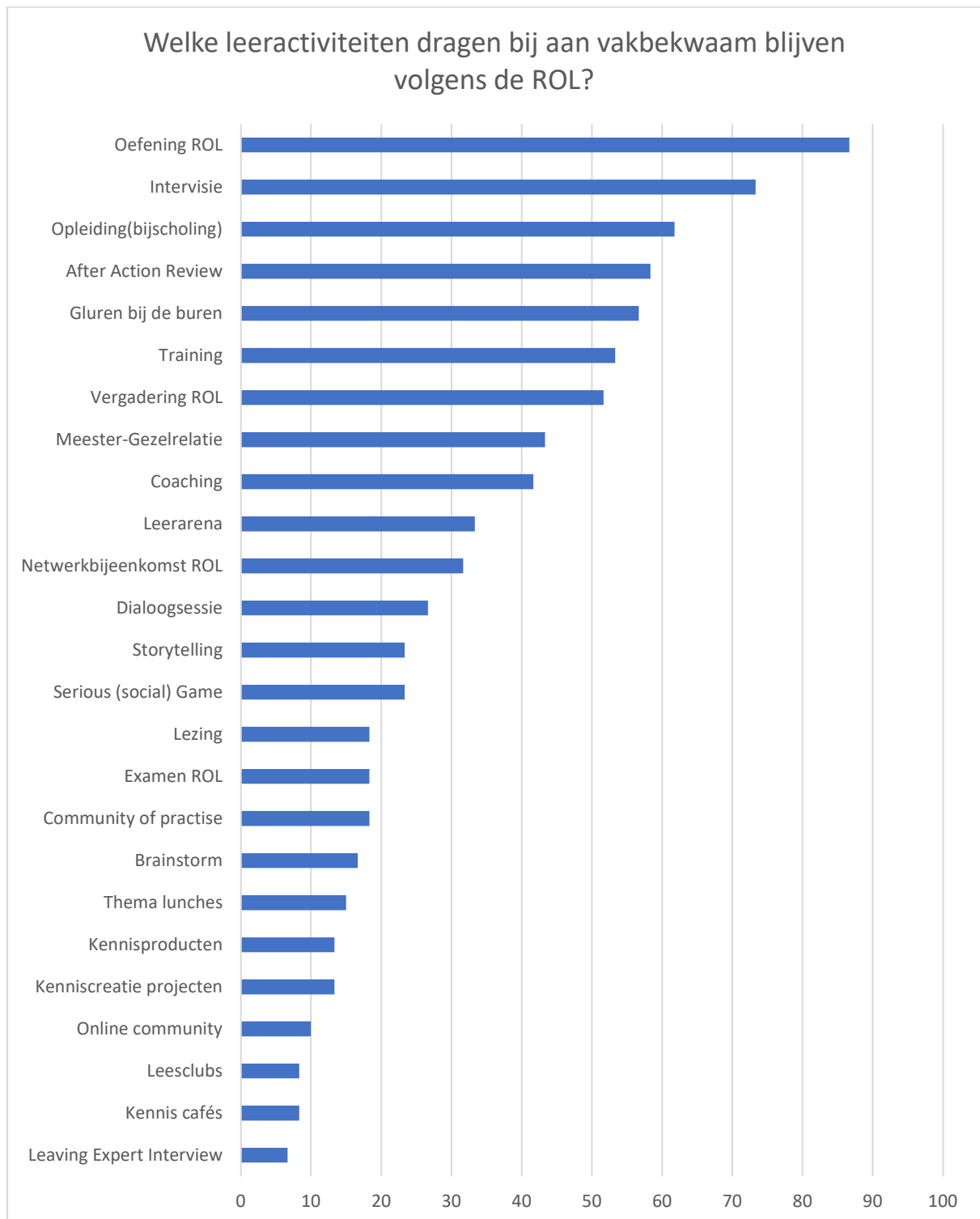
Netwerkbijeenkomsten worden net als vergaderen, oefenen, intervisie minimaal 1 keer per jaar gedaan door 75% of meer van de respondenten. Ook after action review en trainingen worden minimaal 1 keer per jaar gedaan volgens 73,3% van de ROLs.

Bovendien werd duidelijk dat meester-gezelrelatie, community of practice, dialogsessies en kennisproducten minder vaak gedaan worden. Minder dan 50% gaf aan dat dit minimaal eens per jaar wordt gedaan.

4.2.2 Welke leeractiviteiten dragen bij aan vakbekwaam blijven volgens de ROL

“Voor de ROL betekent vakbekwaam blijven in het licht van de veranderende samenleving, de continue ontwikkeling van de functie en de complexiteit daarvan dat het cruciaal is om kennis en vaardigheden bij te houden en continu een ontwikkel- en leerproces door te maken” (paragraaf 2.1). Figuur 15 toont de antwoorden van 60 respondenten op de

onderzoeksvraag: “Welke leeractiviteiten helpen volgens de ROLs bij hun ontwikkel- en leerproces?” Hiertoe hebben de respondenten 25 leeractiviteiten gescoord.



Figuur 15. Welke leeractiviteiten dragen bij aan vakbekwaam blijven volgens de ROL?

De leeractiviteiten die boven de 50% hebben gescoord leverden de top-7 in Tabel 9 op, waarbij oefening ROL het vaakst werd gekozen als leeractiviteit die bijdraagt aan het ontwikkel- en leerproces.

Tabel 9. Top-7 leeractiviteiten die bijdragen aan vakbekwaam blijven volgens de ROL

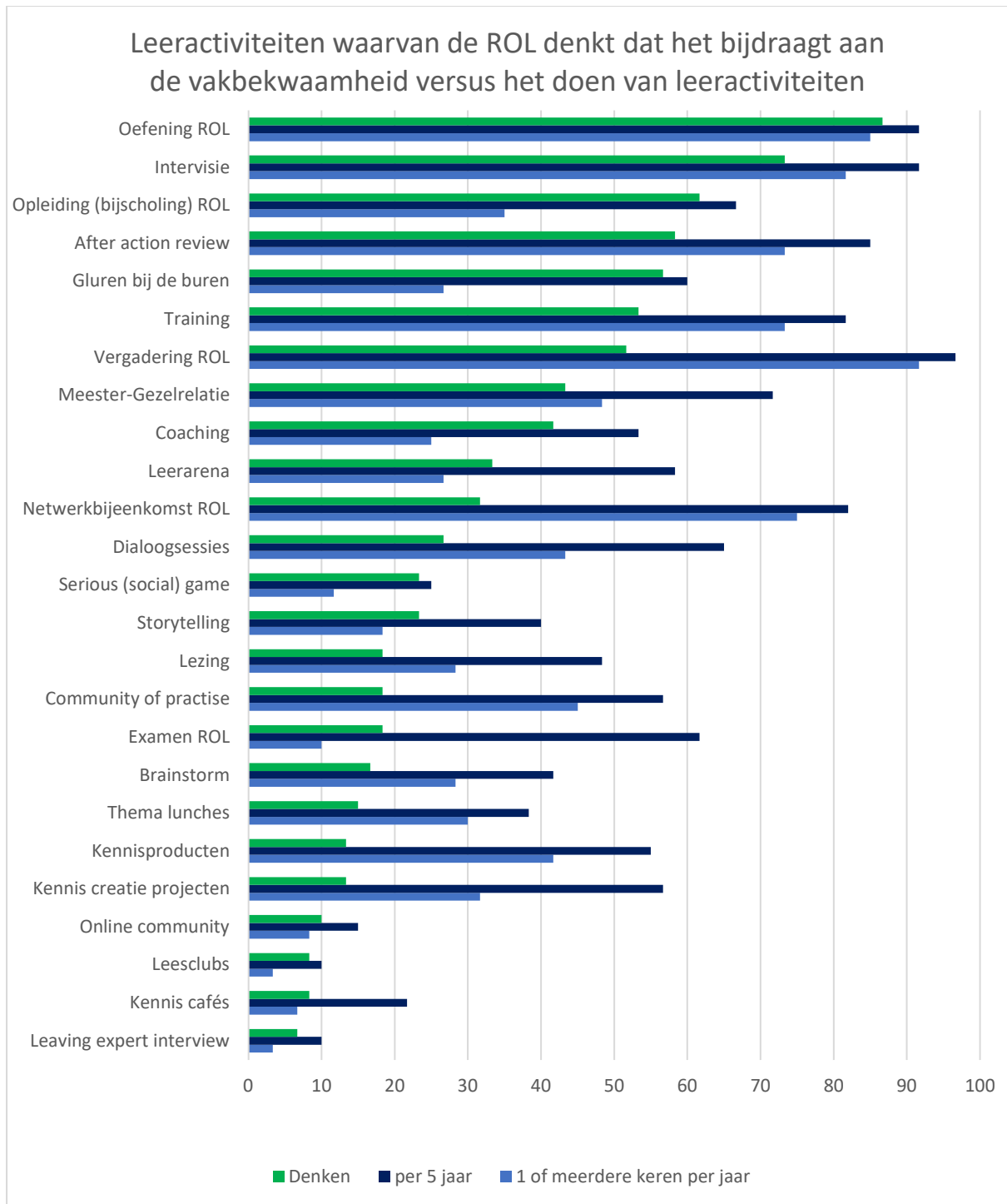
	Leeractiviteit	Denken
1	Oefening ROL	86,7%
2	Intervisie	73,3%
3	Opleiding (bijscholing) ROL	61,7%
4	After action review	58,3%
5	Gluren bij de burens (bedrijfsbezoeken)	56,7%
6	Training	53,3%
7	Vergadering ROL	51,7%

Aan de respondenten is ook gevraagd welke andere leeractiviteit bijdroeg aan het ontwikkelen leerproces naast de genoemde 25 activiteiten. Op de vraag “Welke leeractiviteiten mogen volgens u in deze opsomming niet ontbreken?” werd door 11 respondenten gereageerd. De antwoorden van 4 respondenten konden worden herleid tot een van de 25 leeractiviteiten. Oefenen, examineren en evalueren werden het meest genoemd. Evalueren maakt onder andere deel uit van after action review en leerarena. Ook gaven 2 respondenten aan dat in principe alles bijdraagt aan de vakbekwaamheid en noemden 2 respondenten praten met de bestuurder als leeractiviteit. Ten slotte gaven 2 respondenten aan dat ze bij een andere organisatie (zoals defensie) of veiligheidsregio kijken en gaf 1 respondent te kennen dat hij leert van het daadwerkelijk optreden.

4.2.3 Vergelijking van het denken versus het doen van een leeractiviteit in relatie tot vakbekwaam blijven

In deze paragraaf wordt in beeld gebracht of de leeractiviteiten die door de ROL worden gedaan en met welke frequentie (Figuur 14) verschillen van het oordeel over welke leeractiviteiten bijdragen aan het vakbekwaam blijven volgens de ROL (Figuur 15).

De volledige vergelijking van alle 25 leeractiviteiten is opgenomen in vergelijking 1 op de volgende pagina. Dit is een combinatie van ‘welke leeractiviteiten helpen volgens de ROL’ (*het denken*) en ‘hoe vaak worden deze leeractiviteiten gedaan’ (*het doen*).



Vergelijking 1. Het denken dat het bijdraagt aan de vakbekwaamheid versus het doen per 5 jaar en 1 of meerdere keren p/j

Uit de regressieanalyse is gebleken dat er sprake was van een significante, hoge, positieve correlatie tussen het denken en het doen per 5 jaar ($r = ,79$; $p = ,0001$; $N = 60$). Dat betekent dat de twee variabelen ‘het denken’ en ‘het doen van leeractiviteiten per 5 jaar’ samenhangen. Deze samenhang berust nagenoeg niet op toeval (0,05%) en is daardoor valide en statistisch gezien betekenisvoller, zie regressieanalyse in paragraaf 3.4. Tussen ‘denken’ en ‘1 of meerdere keren per jaar’ was geen significante, hoge, positieve correlatie ($r = ,72$; $p = ,156$; $N = 60$). Daardoor is deze uitkomst statistisch gezien niet betekenisvol.

In Tabel 9 is aangegeven wat de top-7 van leeractiviteiten is waarvan de ROLs denken dat ze bijdragen aan de vakbekwaamheid. Tabel 10 ontstaat door Tabel 9 te combineren met Tabel 7 en 8: leeractiviteiten die het meest worden gedaan per 5 jaar en minimaal 1 keer per jaar.

Tabel 10. Top-7 denken dat het bijdraagt aan vakbekwaam blijven versus het doen per 5 jaar en 1 of meerdere keren per jaar

	Leeractiviteit	Denken	Doen per 5 jaar	Doen minimaal 1x per jaar
1	Oefening ROL	86,7%	96,7%	85,0%
2	Intervisie	73,3%	91,7%	81,7%
3	Opleiding (bijscholing) ROL	61,7%	66,7%	35,0%
4	After action review	58,3%	85,0%	73,3%
5	Gluren bij de burens (bedrijfsbezoeken)	56,7%	60,0%	26,7%
6	Training	53,6%	81,7%	73,3%
7	Vergadering ROL	51,7%	96,7%	91,7%

Uit de combinatie van gegevens bleek dat de oefening ROL het hoogst scoort, zowel bij het denken dat dit bijdraagt aan de vakbekwaamheid onder de ROLs als bij het daadwerkelijk doen van de leeractiviteit.

Intervisie wordt daarna het meest gedaan en scoorde in relatie tot het denken 18,4% lager per 5 jaar en 8,4% minimaal 1 keer per jaar. Dit houdt in dat 18,4% per 5 jaar van de populatie intervisie wel doet, maar niet denkt dat het bijdraagt aan het vakbekwaam blijven. Bij de opleiding (bijscholing) is het verschil tussen denken en doen kleiner, namelijk 5% per 5 jaar.

Het viel op dat gluren bij de burens (bedrijfsbezoeken) het kleinste verschil had tussen denken en doen: per 5 jaar scoorde namelijk 3,3%. Als gekeken werd naar het doen minimaal 1x per jaar (26,7%) in relatie tot het denken (56,7%), dan ontstond het grootste verschil van 30% tussen het denken dat het bijdraagt aan vakbekwaam blijven en het daadwerkelijk doen van de leeractiviteit. Daar komt bij dat Figuur 14 toont dat 40% van de respondenten deze leeractiviteit niet doet.

Een andere opvallende score, maar geen onderdeel van de top-7, was de netwerkbijeenkomst ROL. Deze scoorde 31,7% bij het denken, maar wordt wel door 82% van de respondenten per 5 jaar gedaan en bij 75% 1 keer of meerdere keren per jaar.

4.3 Verdieping leeractiviteiten

Tijdens de groepsgesprekken en interviews zijn twee verdiepvragen gesteld aan de ROLs om de resultaten bij de leeractiviteiten beter te kunnen duiden. De eerste vraag betrof de leeractiviteit oefening ROL en de tweede ging over gluren bij de burens (bedrijfsbezoek).

De leeractiviteit oefening ROL scoorde het hoogst bij het ‘denken’ dat het helpt bij hun leeren ontwikkelproces’ (86,7%), het vakbekwaam blijven. Deze leeractiviteit wordt ook veel gedaan (91,7% per 5 jaar en 85,0% minimaal 1 keer per jaar), maar voldeed niet aan de leervoorkeur van de ROL (zie paragraaf 4.4). Daarom werd aan de geïnterviewden gevraagd waarom zij denken dat de leeractiviteit oefening ROL zo hoog scoorde bij zowel het denken als het doen.

Er werd doorgevraagd over gluren bij de burens, omdat deze leeractiviteit wel de leervoorkeur bleek te hebben van de ROL (zie paragraaf 4.4), maar in relatie tot de leeractiviteit oefening ROL veel minder wordt gedaan (60,0% per 5 jaar en 26,7% minimaal 1 keer per jaar).

4.3.1 Leeractiviteit oefening ROL

Aan de geïnterviewden werd gevraagd waarom zij denken dat de leeractiviteit oefening ROL zo hoog scoorde bij zowel het denken als het doen. Uit de interviews kwam naar voren dat het aanbod van de leeractiviteiten gebaseerd is op wat de organisatie aanbiedt. In een van de interviews werd dit als volgt omschreven:

We hebben een redelijke cultuur van oefenen. Het is een standaard onderdeel van je vakbekwaamheidsprogramma, hoe je je voorbereidt op je rol. Het is niet eens onze keuze als ROL maar veel meer de keuze van de organisatie om dat soort activiteiten aan te bieden. We zien wel een verbetering, jaren geleden was het echt alleen oefenen en nu zijn het ook meer andere activiteiten. (persoonlijke communicatie, 8 oktober)

Een van redenen waarom de ROL de oefening wil doen, had betrekking op de vaardigheid bestendigen en de ROL onderhouden. Dit kon worden opgemaakt uit de volgende fragmenten: “De oefening ROL is ook een van de weinige momenten waarop je kan toetsen van snap ik het nog” (persoonlijke communicatie, 30 september). “Het oefenen helpt, het sturen op processen is een vaardigheid die je bij moet houden” (persoonlijke communicatie, 10 oktober, B).

Een andere reden is kennen en gekend worden, zoals het merendeel van de ROLs het omschreef.

De functie van een oefening ook is elkaar kennen. Waardoor een start bij een echte crisis veel makkelijker is. Voor mij is een oefening veel meer het bestendigen van de relatie en misschien heb je af en toe momenten daar heb ik wel wat van geleerd maar het is een secundaire opbrengst. (persoonlijke communicatie, 3 oktober)

Een aandachtspunt dat de ROLs in relatie tot de leeractiviteit oefening ROL wel wilden meegeven, is de relatie met de bestuurder.

Tussen een ROL en een bestuurder moet een hele goede vertrouwensband zijn. Het is voor mij niet te begrijpen als een ROL en een bestuurder elkaar niet kennen. Je moet namelijk weten wat je aan elkaar hebt, zowel bestuurder als ROL. (persoonlijke communicatie, 17 oktober).

Bij de vergelijking van de interviews was de drive die de ROLs hebben om de oefening ROL te doen opvallend, zoals deze fragmenten weergeven: "Mijn leercurve is door het te doen" (persoonlijke communicatie, 14 oktober), "ik moet dingen doen en ervaren" (persoonlijke communicatie, 17 oktober), "ik ben voorstander van gewoon doen" (persoonlijke communicatie 3 oktober) en "bekwamen door te doen" (persoonlijke communicatie, 10 oktober, A).

4.3.2 Leeractiviteit gluren bij de burens (bedrijfsbezoek)

Bij de enquête gaf 56,7% van de ROLs aan dat ze denken dat gluren bij de burens bijdraagt aan hun vakbekwaamheid. In de interviews is gevraagd een verklaring te geven voor de relatief lage score bij 'daadwerkelijk doen' in vergelijking met de leeractiviteit oefening ROL.

De meeste ROLs verklaarden dat er weinig prioriteit aan wordt gegeven, zoals ook in dit citaat wordt toegelicht: "Ik denk dat het te maken heeft met de tijd. Heel veel mensen hebben en maken daar ook geen tijd voor. We hebben het ook niet in gepland in een agenda" (persoonlijke communicatie, 14 oktober).

Het belang om te gluren bij de burens (bedrijfsbezoek) werd wel benadrukt. "Kijken bij de burens hoe die het organiseren, je steekt er altijd wel iets van op. Wat net weer slimmer is of

handiger” (persoonlijke communicatie, 10 oktober, B). Een andere verklaring die het belang benadrukte, was:

Netwerkmanagement en wat zijn de stakeholders. Superbelangrijk in het begin van je incident. Anders neem je misschien toch wel te makkelijk besluiten over je eigen horizon heen wat impact kan hebben op economie of bedrijf continuïteit. Een bedrijfsbezoek is daarom belangrijk en andere entiteiten zoals een collega-ROL in een buurland of regio. (persoonlijke communicatie, 30 september)

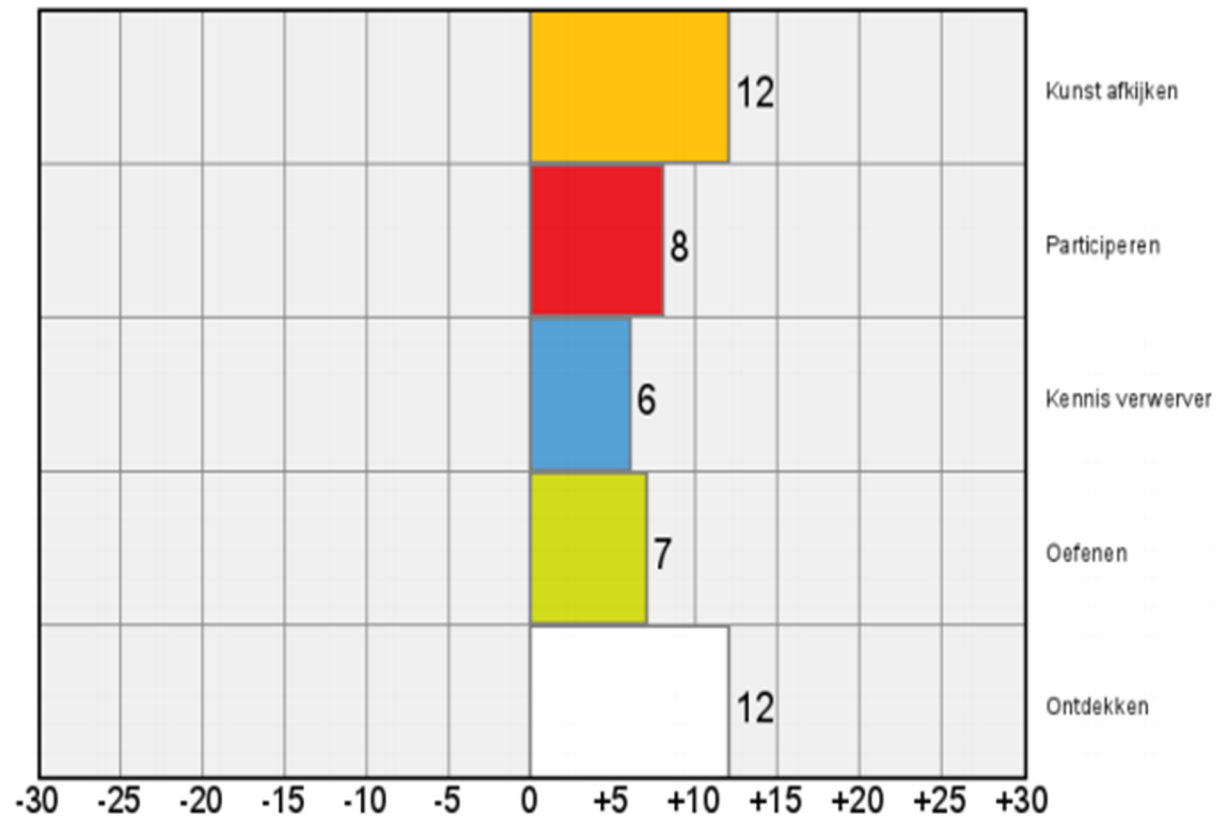
4.4 Leervoorkeuren ROL

Voor de vraag: “Welke leervoorkeuren heeft een ROL?” vulden 58 respondenten een leervoorkeurentest in (zie paragraaf 3.2). De test onderscheidt de onderstaande leervoorkeuren (zie Figuur 16).

Kunst afkijken	Kunstafkijkers leren door goed te observeren wat anderen precies doen in hun werk. Ze kijken daarbij wat tot succes leidt, wat bruikbaar is en nemen dat over. Praten over leren vinden ze lastig. Ze willen juist niet praten, maar doen. Ze houden van een omgeving die hectisch, onvoorspelbaar en spannend is.
Participeren	Participeerders hebben de voorkeur om te leren van elkaar. Kennis ontstaat in een gesprek door elkaar aan te vullen, perspectieven uit te wisselen, te luisteren of samen problemen op te lossen. Door het samen te doen worden eigen ideeën verhelderd en aangescherpt met informatie van anderen.
Kennis verwerven	Kennisverwervers geven de voorkeur aan de overdracht van objectieve kennis. Zij willen graag weten wat bekend is en gaan gericht op zoek naar informatie, voordat ze zelf aan de slag gaan. Deskundigen of vakmensen met veel ervaring worden geraadpleegd om te vertellen over de fijne kneepjes van het vak.
Oefenen	Oefenaars willen in een veilige omgeving eerst uitproberen wat een goede manier zou kunnen zijn om iets te gaan doen. Ze zoeken ruimte om fouten te kunnen en mogen maken voordat ze in de praktijk met iets aan de slag gaan. Stapsgewijs, herhalen, reflectie en begeleiding zijn belangrijke kenmerken die zij nodig hebben.
Ontdekken	Ontdekkers zien leren als iets wat je overal doet. Ze leren graag van alle dagelijkse onverwachtse situaties. Ze willen ruimte om zelf iets uit te proberen, hun eigen gang te gaan en kiezen de meeste interessante weg (vaak niet de meest efficiënte). Leren in formele settings ervaren zij vaak als beperkend en te gestructureerd.

Figuur 16. Beschrijving van leervoorkeuren (Brandweeracademie, 2016, p. 48)

De leervoorkeuren van de gemiddelde ROL (zie Figuur 17) zijn ontstaan door de resultaten van de 58 respondenten te bundelen en vervolgens te middelen. Het werd duidelijk dat de kunst afkijken en ontdekken het hoogst scoorden. Kennis verwerven scoorde het laagst onder de respondenten, gevolgd door oefenen en participeren.













Figuur 17. Leervoorkeuren ROL

4.4.1 Overeenkomsten tussen twee verschillende leervoorkeuren

De twee verschillende leervoorkeuren kunst afkijken en ontdekken overlappen elkaar. Ze hebben het volgende gemeenschappelijk:

Beide staan met twee benen in de complexiteit van het echte leven. Ontdekkers willen echter iets (...), zelf doen en een eigen betekenis geven. De kunstafkijkers zijn eerder gericht op effectiviteit: 'Werkt het? Dan ga ik dat ook doen!' (Ruijters & Simons, 2012, p. 333)

Figuur 18 bevat alle overlapcombinaties. De leervoorkeuren kunst afkijken en ontdekken hebben door de overlap het volgende met elkaar gemeen: "Het ontwikkelen in de dagelijkse hectiek" (Stichting Language of Learning, 2019).

	Noodzaak van anderen
	Focus op resultaat
	Hecht belang aan 'vliegreun'
	Ontwikkelen in de dagelijkse hectiek
	Fouten vermijden
	Veiligheid en vertrouwen
	Samen betekenis maken
	Expliciete focus op het leren
	Focus op inhoud
	Focus op persoonlijke groei

Figuur 18. Overeenkomsten tussen twee verschillende leervoorkeuren (Ruijters, 2006, p. 218)

4.4.2 Top-15 leeractiviteiten met leervoorkeur

De leervoorkeuren kunst afkijken en ontdekken hebben het hoogst gescoord bij de ROL. De vraag die rijst, is of deze aangegeven leervoorkeuren aansluiten bij de leeractiviteiten die worden gedaan. In Tabel 11 wordt de leervoorkeur per leeractiviteit (Tabel 3 in paragraaf 2.6.2) gecombineerd met de leeractiviteiten die worden gedaan in de afgelopen 5 jaar (Tabel 7 in paragraaf 4.2.1). Op basis van deze vergelijking kan worden bepaald of de leeractiviteiten meer moeten variëren (zie paragraaf 2.2) om beter aan te sluiten op de leervoorkeuren van de ROL.

Tabel 11. Top-15 leeractiviteit per 5 jaar met leervoorkeur

	Leeractiviteit	Doen: afgelopen 5 jaar	Leervoorkeur per leeractiviteit
1	Vergadering ROL	96,67%	Participeren
2	Oefening ROL	91,67%	Oefenen
3	Intervisie	91,67%	Participeren
4	After action review	85%	Participeren
5	Netwerkbijeenkomst ROL	82%	Participeren
6	Training	81,67%	Oefenen
7	Meester-gezelrelatie	71,67%	Participeren
8	Opleiding (bijscholing)	66,67%	-
9	Dialogsessies	65%	Participeren
10	Examen ROL	61,67%	-
11	Gluren bij de bureu (bedrijfsbezoek)	60%	Kunst afkijken
12	Leerarena	58,33%	Participeren
13	Community of practice	56,67%	Participeren
14	Kenniscreatieprojecten	56,67%	Kennis verwerven
15	Coaching	53,33%	Participeren

De gescoorde leeractiviteiten in Tabel 11 tonen aan dat de leervoorkeur participeren het meest voorkomt, gevolgd door de leervoorkeur oefenen, terwijl deze de derde en vierde plaats innemen bij de vijf leervoorkeuren. De leervoorkeur kunst afkijken en de leervoorkeur ontdekken hebben het hoogst gescoord bij de ROL, maar in Tabel 11 komt pas op plek 11 een leeractiviteit met kunst afkijken voor, namelijk gluren bij de burens (bedrijfsbezoek). De eerste leeractiviteit met de leervoorkeur ontdekken staat in Figuur 14 (zie 2.2) op plek 18 van de 25 leeractiviteiten per 5 jaar, namelijk brainstorm met 46,7%. Dit geeft aan dat de meest gedane leeractiviteiten niet overeenkomen met de hoogst aangegeven leervoorkeuren van de ROL. Daarnaast toont Tabel 11 dat er weinig variatie bestaat wat betreft de leervoorkeuren met de aangeboden leeractiviteiten.

4.4.3 Verdieping leervoorkeuren

In de groepsgesprekken en interviews met de 11 ROLs werd aangegeven dat een leervoorkeurentest was verwerkt in de enquête. Hierna werden de leervoorkeuren met beschrijving (Figuur 16 in paragraaf 4.4 en Figuur 4 in paragraaf 2.3) aan de geïnterviewden gegeven. Hierna werd gevraagd: “Wat zijn de 2 leervoorkeuren welke het hoogst scoren voor de gemiddelde ROL?” Toen gaven 10 van de 11 aan dat zij dachten dat de leervoorkeur ontdekken het meest zou zijn aangegeven door de ROLs, gevolgd door de leervoorkeur oefenen.

Toen ze hoorden dat de leervoorkeur kunst afkijken even hoog scoorde als de leervoorkeur ontdekken, ontstond eerst verbazing en daarna herkenning bij de geïnterviewde ROLs. “Dit verbaast mij echt. Ik vind ROLs helemaal niet kunst afkijkend. Zo ken ik ook mijn collega-ROLs niet. Bij kunst afkijken wordt wel bedrijfsbezoeken genoemd. Daar zit wel een match” (persoonlijke communicatie 3 oktober).

Ook in andere context kwam de herkenning van de leervoorkeuren ontdekken en kunst afkijken naar voren in de volgende citaten: “Ik wil graag oefenen, maar ik kijk graag af bij een ervaren ROL om daar te ontdekken en de kunst af te kijken” (persoonlijke communicatie, 14 oktober). Dit bleek ook uit dit citaat, maar wel met een voorwaarde: “Kunst afkijken is handig bij regio’s welke de invulling hetzelfde hebben van de rol van de ROL” (persoonlijke communicatie, 17 oktober).

De vraag of de ROLs zich herkennen in de overeenkomsten tussen de leervoorkeuren ontdekken en kunst afkijken, ‘het ontwikkelen in dagelijkse hectiek’, werd bevestigend beantwoord. Velen legden de relatie tussen leren in de reguliere functie en het geleerde gebruiken in de crisisfunctie. Dit bleek uit het volgende citaat: “Dat herken ik ook. Ik neem

wat ik in mijn koude functie [lees: reguliere functie] heb geleerd mee als ROL” (persoonlijke communicatie, 17 oktober).

De ROLs herkennen zich in de eenzijdigheid van het oefensysteem waarvan de leeractiviteiten onderdeel uitmaken.

Wij als ROLs worden dus in een systeem neergezet waar wij niet het meeste leren. Door het systeem wordt de ROL in een bepaalde oefen-cadans gebracht, maar de leerdelta is niet hoog bij oefenen maar is hoog bij ontdekken. (persoonlijke communicatie, 8 oktober)

De ROLs gaven wel aan dat er nauwelijks tijd is om te ontdekken ofwel zelf te onderzoeken. Ze kijken wel af of reflecteren als ROL op situaties, zoals uit dit citaat bleek: “Het boekje mini-crisis (Van Duin & Wijkhuijs, 2014) en andere evaluaties worden wel gelezen met de blik van wat ga ik nu doen als het mij overkomt als ROL” (persoonlijke communicatie, 30 september).

Dat de leervoorkeur oefenen laag scoorde bij de ROLs werd logisch gevonden: “Als ROL zit je niet bij de oefening ROL om te oefenen, je zit daar om de mensen te kennen. Daarom scoort leervoorkeur oefenen ook laag” (persoonlijke communicatie, 17 oktober).

Oefenen voldoet niet altijd aan de verwachtingen van de ROL. Uit onderstaand citaat bleek ook dat routinematig oefenen wel als zinvol wordt gezien, maar het enthousiasme om te leren bij oefenen met name is gericht op nieuwe casuïstiek, wat aansluit bij de leervoorkeur ontdekken.

Er wordt van ons verwacht, initiatief nemen, leiden, structureren en tot resultaat komen. Dat verhoudt zich niet met ontdekken en experimenteren en probeer het eens lekker uit. Ik moet wel toegeven als we een interessante casus krijgen van droogte, vluchtelingenstroom dan hebben we er zin in om aan te pakken. Bij dat soort casuïstiek gaan we rechtop zitten. Bij een grote brand en contact met leider CoPI [Commando Plaats Incident] als oefening dan draaien we op routine. Het is wel goed om met je team te structureren, maar de ROLs worden enthousiaster als er wat nieuws is, dus valt te ontdekken. Het is ook wel weer spannend. Het heeft niet altijd het resultaat wat je van tevoren hebt bedacht en bij een brand met asbest weet je wat je kan verwachten. (persoonlijke communicatie, 8 oktober)

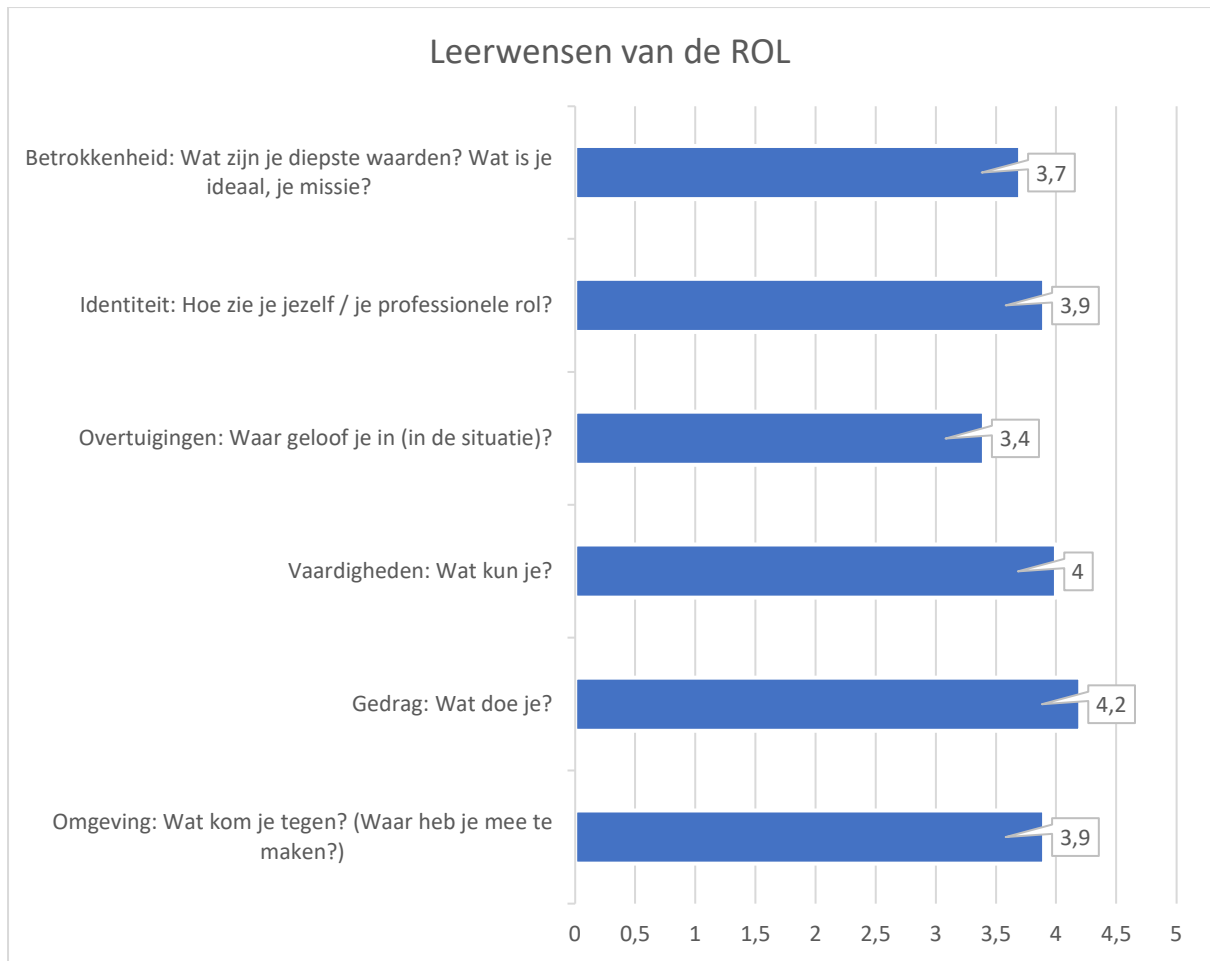
Uit het voorgaande bleek dat de ROL bij nieuwe casuïstiek leert in een oefening, doordat de leervoorkeur ontdekken aan bod komt. Ook bestaat de behoefte om landelijke casuïstiek met als onderwerp de ontwrichting van Nederland te bespreken, maar dan wel met andere ROLs, want:

Er zijn maar weinig mensen die de verantwoordelijkheid hebben van de ROL, die de verantwoordelijkheid ook snappen. Moet je niet veel meer met de landelijke collega's doen? Hoe zou je de effectiviteit van besluiten beter kunnen doen als voorbeeld om eens op in te zoomen. (persoonlijke communicatie, 30 september)

Dit laat een gemeenschappelijke behoefte zien op twee vlakken: de inhoud van nieuwe casuïstiek (leervoorkeur ontdekken) en op procesregie de effectiviteit van besluiten verhogen (leervoorkeur kunst afkijken). Dat hier behoefte aan is, bleek uit het volgende citaat: "Het zou meerwaarde hebben om de ROLs in het land veel meer met elkaar in verbinding te brengen, door middel van vakdagen ROL. Juist de vermenging van ervaring delen en praktijkvoorbeelden daar pleit ik voor" (persoonlijke communicatie, 10 oktober, A).

4.5 Leerwensen ROL

De leerwensenvraag: "Welke leerwensen heeft een ROL?" werd door 57 respondenten beantwoord. Figuur 19 toont de gemiddelde resultaten. Hiervoor is het ui-model van Korthagen (2011) gebruikt, waarbij de binnenste ring betrokkenheid is, gevolgd door de ringen identiteit en overtuigingen. Dit zijn de drie innerlijke leerwensen. De daaropvolgende ring is vaardigheden, gevolgd door de ringen gedrag en omgeving. Dit zijn de drie uiterlijke leerwensen.



Figuur 19. Leerwensen van de ROL

De resultaten benaderden elkaar, waarbij gedrag het hoogste scoorde door de respondenten en overtuigingen als laagste. Betrokkenheid, identiteit en overtuigingen scoorden gemiddeld een 3,66 als ze opgeteld werden, en vaardigheden, gedrag en omgeving scoorden na middeling een 4,03. De uiterlijke leerwensen scoorden dus 0,63 hoger dan de drie innerlijke leerwensen. Dit is opvallend, omdat het merendeel van de leeractiviteiten uit de top-7 in Tabel 10 (paragraaf 4.2.3) zich richt op de uiterlijke leerwensen. Alleen de leeractiviteit intervisie op plek 3 in Figuur 14 (paragraaf 4.2.1) valt onder de innerlijke leerwensen.

4.5.1 Verdieping leerwensen

Gedrag scoorde met een 4,2 gemiddeld het hoogste, gevolgd door vaardigheden met 4,0 en omgeving met 3,9. De leerwens identiteit scoorde ook een 3,9. Dit is de op-een-na binnenste cirkel van het ui-model van Korthagen (2011) en daarmee een innerlijke leerwens van de ROL.

Er werd voor gekozen om door te vragen op 'identiteit: hoe zie je jezelf/je professionele rol', vanwege de hoge score van 3,9 en omdat het merendeel van de leeractiviteiten zich richt op de uiterlijke leerwensen. Hiervoor werd een verklaring gezocht door in de interviews te vragen: "De leerwens identiteit: hoe zie je jezelf/je professionele rol scoort hoog, waarom is dat?"

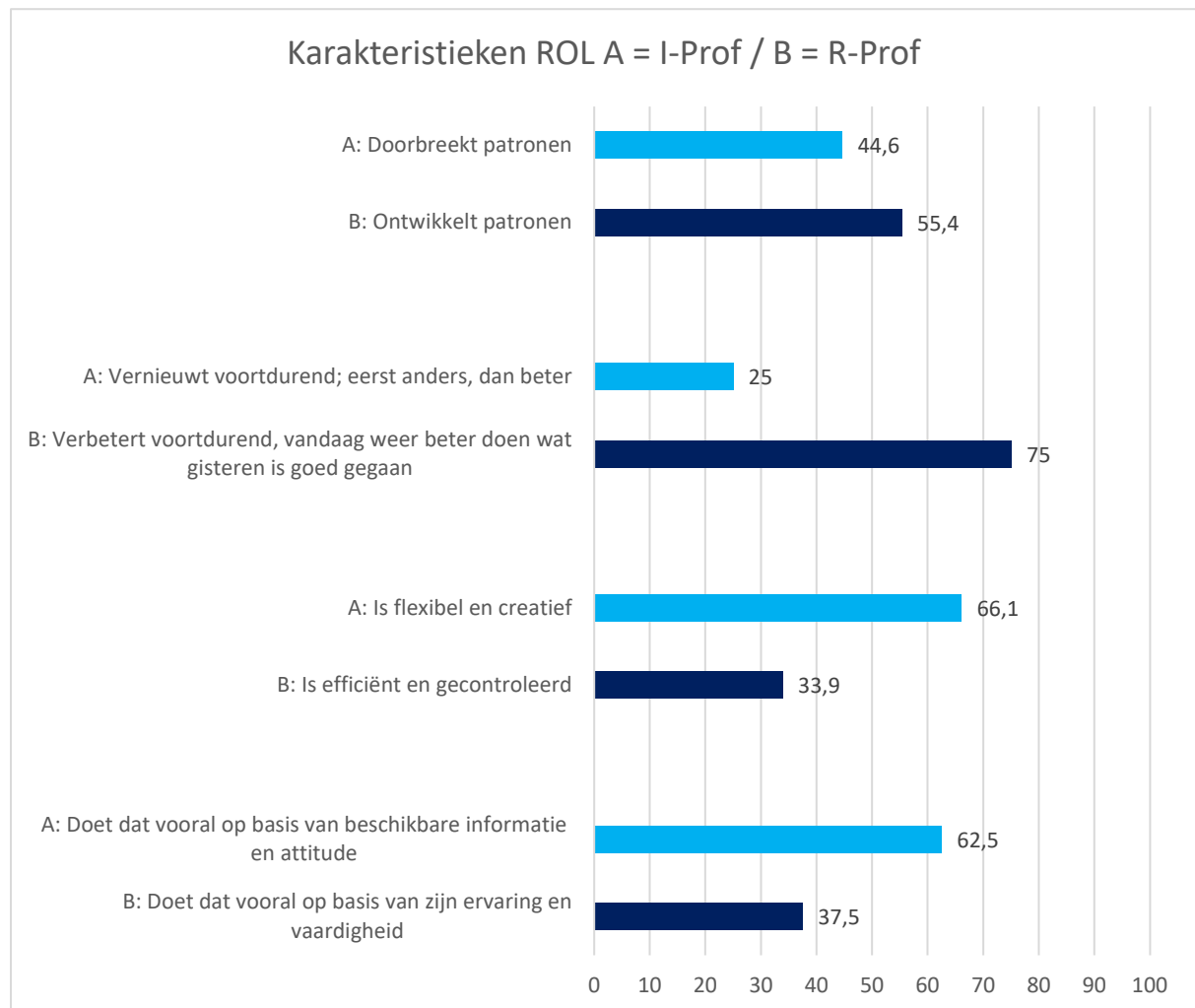
De visies op waarom identiteit hoog werd gescoord, liepen uiteen:

- "Hoe positioneer je de ROL ook in de koude fase. Hoe wordt de ROL meegenomen in planvorming en verbeteringen in de crisisstructuur vanuit de ROL" (persoonlijke communicatie, 30 september).
- "Is de ROL er nu van? Heeft hij doorzettingsmacht? Of is het maak het beste er maar van en je moet iedereen te vriend houden" (persoonlijke communicatie, 2 oktober).
- "Raakt misschien wel dieperliggende discussies over veiligheidsregio's versus kolommen, ROL versus ten opzichte van anderen. Wie ben je als ontkleurde ROL. Waar ben ik nou als ROL van?" (persoonlijke communicatie, 3 oktober).
- "Als de ROL niet begint met het incident of oefening, begint helemaal niemand. Je bent als functionaris degene die het team mee moet nemen naar een resultaat. Daar past een bepaalde houding en gedrag bij. Je moet een stevig persoon zijn om dit te kunnen. Als je als beginnend ROL weerstand krijgt van ervaren ROT-leden dan moet je stevig kunnen staan. Als je naar de opleiding kijkt welke we gedaan hebben, dan wordt daarin niet over gesproken" (persoonlijke communicatie, 8 oktober).
- "Het vak van de ROL is het andere vakmanschap naar boven te halen. Het vak is ook met de burgemeester het goeie gesprek te voeren, waar je kan helpen en bijsturen. Dat is vakmanschap van de ROL" (persoonlijke communicatie, 9 oktober).

4.6 Karakteristieken ROL

De I-prof ontwikkelt zich cyclisch en de R-prof ontwikkelt zich lineair (zie paragraaf 2.5). Dit laat zich onderscheiden in verschillende karakteristieken.

De 56 respondenten hebben karakteristiek A of B ingevuld in het antwoord op de vraag: “Welke beschrijving van onderstaande karakteristiek past het beste bij u als ROL?” Karakteristiek A stond voor de I-prof en karakteristiek B voor de R-prof.



Figuur 20. Karakteristieken ROL A = I-prof/B = R-prof

Op alle karakteristieken werd gescoord (zie Figuur 20). Hierdoor is de ROL niet specifiek in te delen als een I-prof of als R-prof. Voor A (doorbreekt patronen) en B (ontwikkelt patronen) werd hoger gescoord op het R-prof-profiel (55,4%) ten opzichte van het I-prof-profiel (44,6%). Bij de vraag ten aanzien van vernieuwing versus verbetering kon een verschil worden geconstateerd, want R-prof scoorde 75% en I-prof 25%. De I-prof scoorde hoger op de laatste twee karakteristieken, namelijk: is flexibel en creatief en doet dat vooral op basis van beschikbare informatie en attitude.

4.6.1 Verdieping karakteristiek I-prof en R-prof

De resultaten hebben duidelijk gemaakt dat zowel I-prof- als R-prof-karakteristieken worden herkend en dat er geen duidelijk onderscheid kan worden gemaakt. Het viel wel op dat bij één vraag een duidelijk onderscheid gemaakt werd voor de B = R-prof, namelijk:

A: Vernieuwt voortdurend: eerst anders dan beter (25%);

B: Verbeterd voortdurend: vandaag weer beter doen wat gisteren goed is gedaan (75%).

De ROLs herkenden zich in deze uitkomst en de verklaringen lieten zich samenvatten in citaten op drie terreinen: competenties, (verwacht) gedrag en systeem.

De verklaring met betrekking tot competenties was:

We zijn niet goed in veranderen en dat is vernieuwen. Alles moet er zijn noodzaak, handen, middelen etc., anders gebeurt het niet. Als ik dan kijk naar de competenties dan kun je deze niet vernieuwen alleen maar verbeteren. (persoonlijke communicatie, 14 oktober)

Gelet op wat de ROL doet in de crisisbeheersing was de verklaring (verwacht) gedrag:

Lijkt logisch, tijdens een crisis kun je niet improviseren, je kunt niet afwijkend gedrag vertonen. Bij een oefensituatie kun je op de experimentele stoel zitten. Bij een echte crisis wordt het door de bestuurder niet gewaardeerd om te experimenteren. Het zou ook veel energie kosten van je ROT. Het analyseren wat beter kan, kan strakker en beter vastgelegd worden. (persoonlijke communicatie, 30 september)

De laatste verklaring was dat het systeem het niet toelaat:

In een crisissituatie vallen we vaak terug op een beproefde situatie. Als je echt wil vernieuwen moet je dat ook doen in je team, maar dat moet je ook bij het team om de burgemeester doen. Het hele systeem moet dan mee in de vernieuwing. Het is niet altijd veilig om in een crisissituatie te vernieuwen. Ik kan de score daarom heel goed begrijpen. (persoonlijke communicatie, 17 oktober)

4.7 Afsluitende verdieping naar aanleiding van het onderzoek

Deze paragraaf bevat de uitkomsten van de twee slotvragen van de groepsgesprekken en interviews, te weten:

1. Wat zou je graag willen dat de uitkomsten van dit onderzoek teweegbrengen?
2. Wil je nog iets meegeven?

Dit eerste vraag is gesteld om te achterhalen of de ROLs iets willen met de uitkomsten van dit onderzoek. De tweede vraag is gesteld om te kunnen leren en voor afsluitende statements vanuit de ROLs.

4.7.1 De uitkomsten van het onderzoek

Op basis van de interviews konden drie onderwerpen worden vastgesteld waarvan de ROLs zouden willen dat het onderzoek iets teweegbrengt. Een eerste onderwerp is dat er meer inzage zou moeten komen in wat een ROL nodig heeft om te blijven leren en het aanbod aan activiteiten wat daarbij zou passen: “Dit soort onderzoek gebeurt niet vaak naar ROL (...). Het zit erg onderwater en het is niet zichtbaar. Dit onderzoek maakt het hopelijk zichtbaar” (persoonlijke communicatie, 2 oktober). Niet overal blijkt een noodzaak te bestaan voor een betere afstemming tussen leeractiviteiten en leerbehoefte van de ROL. Dit bleek wel uit: “Binnen onze regio hebben we een zeer gevarieerd en goed aanbod aan leeractiviteiten, maar dat is zeker niet zo in alle regio’s. Er wordt te weinig of geen geld aan besteed” (persoonlijke communicatie, 10 oktober B). Dit eventuele verschil en de aanname dat er te weinig of geen geld aan besteed wordt, kan alleen uit de wereld worden geholpen door bij elkaar te kijken hoe het is geregeld met de aangeboden leeractiviteiten, om nieuwe ideeën op te doen, om leeractiviteiten samen te doen en gezamenlijk als veiligheidsregio’s tot een evenwichtige verdeling te komen van leeractiviteiten door van elkaar te leren.

Het tweede waarvan de ROLs zouden willen dat dit onderzoek iets teweegbrengt, is meer inzichtelijkheid ten aanzien van de oefening ROL: “Daarnaast is de inzichtelijkheid dat voor een ervaren ROL een oefening niet zoveel bijdraagt aan zijn eigen leren en eigenlijk een kunstje doet voor de rest van het team” (persoonlijke communicatie, 2 oktober).

De ROLs geven aan dat ze op basis van deze uitkomsten graag met de verantwoordelijken van het oefenprogramma voor de ROL in gesprek zouden willen voor een gevarieerder aanbod van leeractiviteiten. “Het zou mooi zijn dat dit een discussie teweegbrengt voor een programma van de ROL om te bekijken wat er nog meer wordt aangeboden en niet alleen

accepteren dat je alleen oefeningen krijgt aangeboden” (persoonlijke communicatie, 2 oktober). In het gesprek zouden ze het willen hebben over: “Wat betekent het nou voor het trainen van de ROL en het team? Wat is nou de behoefte? Hoe doen we dat nou?” (persoonlijke communicatie, 17 oktober).

De ROLs wezen op een risico als er niks zou veranderen in de wijze waarop nu met leeractiviteiten wordt omgegaan:

Voor de lange duur als het te lang zo blijft, heb je ingesleten gedrag gecreëerd door telkens routinematig gedrag te oefenen en hoe staat het dan met de flexibiliteit en veerkracht? De wake-up-call is: er is meer dan alleen oefenen, kijk ook eens breder. (persoonlijke communicatie, 2 oktober).

En het derde is dat de ROLs graag meer aandacht zouden willen voor het vak van de ROL.

Algemene erkenning dat mensen in de crisisorganisatie, dus ook de ROLs, een vak is wat veel meer de dagelijkse werkzaamheden zou moeten bevatten. Het is nu een oplegprofiel en een bijbaan. Het anders leren, leren bij de burens, vraagt om tijdsinvesteringen en deze worden je niet gegeven. Hoe vertalen we de kennis die in de wereld beschikbaar is om toe te passen bij de ROL. (persoonlijke communicatie, 30 september)

De ROLs zouden aandacht willen voor het onderhoud in het vakmanschap van de ROL: “Hoe leert een ROL en wat zou nou goed voor de ROL zijn, is wel belangrijk. Bij oefeningen zijn we nu vaak het sluitstuk. Ook de ROL vereist onderhoud dus ook deze rol is nooit klaar met leren” (persoonlijke communicatie, 3 oktober).

4.7.2 Wil je nog iets meegeven?

Twee ROLs maakten van de gelegenheid gebruik om aan te geven dat het aantal vragen in de enquête te hoog was. De andere ROLs hebben dit niet opgemerkt.

De ROLs vonden de aandacht voor de functie van de ROL het meest van belang, vanuit het perspectief van de ROL kijken en de eventuele bijdrage aan de ontwikkeling van het crisismanagementvak:

- “Ik vind dat het mooi is dat er aandacht voor is voor de ROL. Dat we ons voordeel ermee kunnen doen in hoe we kijken naar de ROL en zijn rol. Hoe je hem/haar opleidt. Misschien helpt het ook dat we wat vaker bij elkaar gaan kijken. Als we aan

het eind van de oefening de vraag kunnen schrappen: ‘beste ROL wat heeft u nu geleerd?’ dan zijn we al een heel eind” (persoonlijke communicatie, 9 oktober).

- “Neem de essentie van hoe belangrijk vinden we de ROL voor Nederland. Als je het op die manier aanvliegt, ga je andere dingen doen en heb je een andere verantwoordelijkheid, waardoor je ROLs beter en strakker mee kan nemen. Graag ook betere borging hierop en de vrijblijvendheid mag er ook vanaf” (persoonlijke communicatie, 30 september).
- “Ik vond het een leuk gesprek en interessant onderwerp. Er is weinig over geschreven en onderzoek naar gedaan, weinig literatuur over en elke toetsing op wetenschappelijke basis is welkom. Het draagt ook bij aan het ontwikkelen van het crisismanagementvak” (persoonlijke communicatie, 2 oktober).

5 Discussie

Vakbekwaam worden en blijven is een belangrijk en actueel onderwerp voor de ROL. Dit bleek wel uit het feit dat 66 ROLs de enquête hebben gestart. Bovendien wilden nog eens 19 ROLs meewerken aan een verdere verdieping op het onderzoek door middel van groepsgesprekken of interviews. Er werden uiteindelijk 11 ROLs geïnterviewd en zij bleken gemotiveerd te zijn door nieuwsgierigheid, betrokkenheid en het kennismoment om zelf te leren.

Onderzoek vanuit het perspectief van de ROL is nog niet eerder uitgevoerd op deze schaal. Daarom kan het onderzoek bijdragen aan de regionale discussies over de ontwikkeling en innovatie van de functie van de ROL. Het belangrijke uitgangspunt in dit onderzoek is: “Wat hebben de ROLs landelijk gemeenschappelijk als het gaat om leren en ontwikkelen?”

De Wet veiligheidsregio's en onderliggende besluiten waarin de context, functie en vorm van crisisfunctie ROL staan beschreven, geldt voor alle veiligheidsregio's. Echter, de wet laat ruimte voor interpretatie, waardoor verschillen in positie (en daardoor invulling) van de crisisfunctie ROL zijn ontstaan. Dit is een organisatiekeuze geweest op basis van ervaringen en (door)ontwikkelingen die de organisatie in de loop der jaren heeft opgedaan. Dit leidt tussen de veiligheidsregio's onderling vaak tot discussie en een wedloop om de beste crisisorganisatie. De strijd is niet erg, omdat deze kan bijdragen aan de constatering van verschillen. Op basis hiervan kunnen eventuele verbeteringen worden doorgevoerd per crisisorganisatie. Als echter enkel naar de verschillen wordt gekeken en niet naar de gemeenschappelijke basis, dan kunnen verschillen en verbeteringen mogelijk niet goed op waarde worden geschat. Een ontdekking van overeenkomsten op het gebied van leren en ontwikkelen kan een fundamentele basis leggen voor het vakmanschap van de crisisfunctie van de ROL, waarbij niet alleen de organisatiekeuzes de crisisorganisatie (door)ontwikkelen, maar ook het vakmanschap van de ROL een bijdrage kan leveren aan de verdere (door)ontwikkeling van de crisisorganisatie.

5.1 De halfwaardetijd van kennis van de doelgroep

Dit onderzoek geeft voor het eerst inzicht in de doelgroep ROL. Het is opvallend dat 55% van de respondenten 6 jaar of langer ROL is. Ook is 30% daarvan zelfs meer dan 11 jaar ROL. Uitgaand van de halfwaardetijd van kennis zou dat betekenen dat deze groep al minimaal twee keer de leeractiviteit opleiding (bijscholing) ROL zou moeten hebben gedaan om te blijven beschikken over actuele kennis voor het werk. De leeractiviteit opleiding (bijscholing) ROL scoorde voor de gehele doelgroep 66,7%. Dit zou volgens de theorie van

halfwaardetijd van kennis betekenen dat 33,3% onvoldoende kennis heeft opgedaan om in te kunnen spelen op actuele situaties. De aanname is dat deze kennis wordt aangevuld door andere leeractiviteiten, al valt niet met zekerheid te zeggen of alle facetten van de crisisfunctie aan bod komen bij deze leeractiviteiten. Wel scoorden 15 van de 25 leeractiviteiten boven de 50% toen gevraagd werd hoe vaak ze zijn gedaan in de afgelopen 5 jaar (zie Tabel 7, paragraaf 4.2). Er zou kunnen worden gesteld dat de halfwaardetijd voor 15 leeractiviteiten van de 25 wordt behaald.

Kijkend naar de leeractiviteit oefening ROL die met 85,0% minimaal 1 keer per jaar wordt gedaan, kan ook gesteld worden dat de ROL met 11 jaar ervaring, minimaal 11 keer deze leeractiviteit heeft gedaan. Hier rijst, mede op basis van de interviews, de vraag of deze leeractiviteit dan de juiste is om nog iets van te leren. In de interviews kwam dit als aandachtspunt naar voren. Bovendien bleek dat de ROL om andere redenen de oefening ROL doet, namelijk kennen en gekend worden en routine opbouwen, en dat de leeropbrengst dus secundair is. Het gevaar van niet open staan voor andere leeractiviteiten en alleen maar leeractiviteiten doen waarmee routine kan worden opgebouwd, houdt in dat de ROL zich als een lineaire R-prof gedraagt en begint met “pigeon holing” (Perrow 1970) (paragraaf 2.5.1). Deze ontwikkeling kan eindigen in skilled incompetence (Argyris, 1977), wat mogelijk verklaart waarom de leeractiviteit leaving expert-interview als een-na-laatste leeractiviteit eindigde bij het doen (zie Figuur 14, paragraaf 4.2.1). De vertrekkende ROL kan namelijk een grote mate van deskundigheid hebben opgebouwd op een kennisgebied, maar deze kennis kan achterhaald zijn door nieuwe ontwikkelingen.

5.2 De variatie in leeractiviteiten

“Om kennis beter te laten stromen en meer rendement uit leren en ontwikkelen te halen, lijkt het aanbieden van variatie in leeractiviteiten gewenst”, bleek uit onderzoek door de Brandweeracademie (2016, p. 60). Er is gekeken naar de leeractiviteiten, waarbij de leeractiviteit vergadering ROL hoogst scoorde bij het doen, gevolgd door de leeractiviteit oefening ROL. De leeractiviteit die het meest meerdere keren per jaar wordt gedaan, is trainingen (55%), gevolgd door oefening ROL (50%, meerdere keren per jaar; 35%, 1 keer per jaar). Bij meerdere keren per jaar is niet gevraagd hoe vaak per jaar. Als dit vaker dan 2 keer per jaar is, dan biedt dit ruimte om te variëren met andere leeractiviteiten.

Het is verstandig om met het oog op variatie niet alleen te kijken naar de frequentie waarmee een leeractiviteit gedaan wordt, maar ook naar de primaire leervoorkeur die bij de leeractiviteit hoort. Uit de top-15 leervoorkeuren (paragraaf 4.4.2) bleek namelijk dat de leervoorkeur participeren 9 van 15 keer als primaire leervoorkeur voorkomt. De leervoorkeur

kunst afkijken kwam maar 1 keer voor en de leervoorkeur ontdekken kwam niet voor in de top-15. Er kan worden gesteld dat dit ook van belang is bij variatie in de leeractiviteiten.

5.3 Leervoorkeuren kunst afkijken en ontdekken

In de leervoorkeurentest waren de hoogst scorende leervoorkeuren voor de ROL kunst afkijken en ontdekken. De leervoorkeur kunst afkijken verbaasde de ROLs aanvankelijk, maar later trad herkenning op. Het is mogelijk dat kunst afkijken negatief werd geïnterpreteerd, terwijl de beschrijving bij kunst afkijken als volgt luidt: “Praten over leren vinden ze lastig. Ze willen juist niet praten, maar doen” (zie Figuur 16, hoofdstuk 4.4). Dat is ook wat nu naar voren kwam als drive van de ROL met betrekking tot het doen (zie paragraaf 4.3.1).

De verwachting was dat meer dan de helft van de ROLs een brandweerachtergrond zou hebben. Het was in lijn met deze verwachting dat de leeractiviteit oefening ROL het meest wordt gedaan, mede vanwege de oefencultuur bij de brandweer. Op basis daarvan zou ook de vertaalslag naar de leervoorkeur kunnen worden gemaakt, waardoor verwacht werd dat een ruime meerderheid oefenen zou aangeven als leervoorkeur die het meest zou hebben bijgedragen aan het ontwikkel- en leerproces ROL.

De brandweerachtergrond werd bevestigd door slechts 45% van de respondenten. Uit het onderzoek van de Brandweeracademie (2016) was al naar voren gekomen dat de leervoorkeur kennis verwerven het hoogst had gescoord, gevolgd door de leervoorkeur participeren. Daardoor zou verwacht worden dat deze twee leervoorkeuren goed vertegenwoordigd zouden moeten zijn bij de ROL. Des te opvallender waren de laagste scores voor de leervoorkeuren kunst afkijken en ontdekken bij het leervoorkeurenonderzoek van de Brandweeracademie (2016). Een mogelijke verklaring voor dit resultaat wordt gegeven door het verschil in de onderzochte doelgroepen. Bij het onderzoek van de Brandweeracademie werden alle brandweermensen (N = 1685) bevestigd, waardoor de doelgroep groter en meer divers was dan bij dit onderzoek waar alleen de crisisfunctionarissen ROL (N = 58) werden bevestigd.

Een mogelijke inhoudelijke verklaring voor de hoge score van de ROL op de leervoorkeuren kunst afkijken en ontdekken heeft betrekking op de overeenkomsten tussen beide, namelijk: “Het ontwikkelen in de dagelijkse hectiek” (zie paragraaf 4.4.1). Hieruit valt mogelijk af te leiden dat het hetgeen wat in de koude functie (de reguliere functie) wordt geleerd, wordt meegenomen in de uitvoering van de warme functie (de crisisfunctie). Hierbij kan worden

gedacht aan vergaderingen voorzitten en op processen sturen. De ROLs gaven in de interviews aan de overeenkomsten tussen beide leervoorkeuren te herkennen.

5.4 Aansluiting leervoorkeuren en aangeboden leeractiviteiten

De eerste leeractiviteit met de leervoorkeur kunst afkijken komt op plek 11 in Tabel 11, namelijk gluren bij de burens (bedrijfsbezoek). De eerste leeractiviteit met de leervoorkeur ontdekken komt in Figuur 14 op plek 18 van de 25 leeractiviteiten per 5 jaar, namelijk brainstorm (46,7%). Dit geeft aan dat de meest gedane leeractiviteiten niet aansluiten bij de hoogste leervoorkeuren van de ROL.

“We leven nu eenmaal in een andere wereld dan voorheen, wat maakt dat er (ook) andersoortige leerervaringen nodig zijn. Leeractiviteiten die niet alleen effectiever en efficiënter (sneller, goedkoper) zijn, maar ook flexibeler en ‘leuker’ (aangenamer)” (Depassé, 2018). Dit kan door meer aansluiting te zoeken met de leervoorkeuren: “Je kunt dan beter inspelen op de verschillende manieren van leren, met als resultaat dat het plezier in leren wordt behouden”, aldus de Brandweeracademie (2016, p. 47) (zie paragraaf 2.3).

De leeractiviteit oefening ROL met de leervoorkeur oefenen scoorde het hoogst bij ‘denken dat het bijdraagt aan de vakbekwaamheid’, terwijl oefenen niet de leervoorkeur is. Een mogelijke verklaring hiervoor kon worden opgemaakt uit de interviews, namelijk de behoefte van de ROL om betrokken crisisfunctionarissen in crises te kennen en zelf te worden gekend en daarnaast de behoefte om routine op te bouwen bij het voorzitten van een ROT.

Daarnaast is een mogelijke aanvullende verklaring vanuit organisatieperspectief dat de organisatie en daarmee het systeem van oefenen en de controle erop door de leven-lang-lerencyclus door de inspectie J&V (zie Figuur 1, hoofdstuk 1), te eenzijdig op het blok oefenen is gericht, zonder naar de vele variaties binnen het blok van oefenen te kijken. Hierdoor ligt mogelijk te veel nadruk op routinematig handelen. Te veel of alleen maar routine opbouwen is verraderlijk. De ROL let niet meer goed op als iets nieuws of afwijkends wordt gevraagd of vervalt in routine als bepaalde handelingen al te vaak zijn uitgevoerd op eenzelfde wijze. Er kan worden gesteld dat te veel en routinematig oefenen de innovatie en doorontwikkeling van de ROL in de weg zit om veerkrachtig en flexibel te kunnen optreden. Hier heeft mogelijk niet alleen de ROL last van, maar wellicht het hele systeem rondom het vakbekwaam worden en vakbekwaam blijven van de crisisorganisatie.

Een verandering is nodig om het systeem te hervormen en hierin heeft de ROL een bijzondere positie vanuit psychologisch perspectief. De ROL geeft leiding aan de

multidisciplinaire samenwerking, aldus kerntaak 1: kwalificatiedossier ROL (2019). Hierdoor kan worden gesteld dat er altijd wordt gekeken naar de ROL.

Van alle dingen die je kunt doen, is het veranderen van de meest nabije omgeving van mensen het meest effectief. Heel basaal gesteld, wordt er onbewust en voortdurend bepaald gedrag beloond dat ons helpt bij het overleven in die sociale en fysieke omgeving. Daarin moeten dus dingen veranderen. Je moet dus kijken naar wat het gewenste gedrag is, en hoe je de omgeving zó aanpast dat het gedrag verandert. (Ben Tiggelaar, 2019)

Aldus Nobelprijswinnaar en psycholoog Daniel Kahneman in gesprek met Ben Tiggelaar (2019). Hiermee toont de ROL voorbeeldgedrag. Het is aannemelijk dat het gedrag van de ROL van invloed is op het gedrag van andere crisisfunctionarissen in het ROT. Dit is niet alleen in een crisissituatie zo, maar de ROL speelt ook een belangrijke rol om het systeem te veranderen. Het systeem verandert langzaam mee als de ROL laat zien bereid te zijn om op andere manieren te leren dan door te oefenen.

5.5 De leerwensen van de ROL

Bij de leerwensen werd de hoge score op omgeving, gedrag en vaardigheid verwacht. Daarom viel de hoge score op identiteit op. Identiteit laat zich kenmerken als: "Hoe zie jij jezelf/je professionele rol". Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de behoefte bij de ROLs bestaat om het met elkaar te hebben over wat hen bindt in hun crisisfunctie als ROL. Dit bleek wel uit de verschillende invalshoeken (zie paragraaf 4.5.1). Als dit leidt tot "wat hebben de ROLs gemeenschappelijk", dan ligt er een basis om het vakmanschap van de crisisfunctie ROL te ontwikkelen.

5.6 De karakteristieken van de ROL

Vooraf werden meer karakteristieken van de R-prof verwacht, omdat aangegeven werd dat 80 tot 85% van de populatie R-prof is (Tabel 1, paragraaf 2.5.2). Echter, de I-prof scoorden ook met 'flexibiliteit en creativiteit' (66,1%) en 'doet dat vooral op basis van beschikbare informatie en attitude' (62,5%). Er werd gehoopt op karakteristieken van de I-prof, omdat hieruit meer flexibiliteit en veerkracht voorkomt en die eigenschappen moeten worden ingezet in nieuwe crisissituaties (zie paragraaf 2.5.2).

De karakteristiek 'doorbreekt patronen' van de I-prof scoorde 44,6% en is mogelijk handig bij een nieuwe en afwijkende crisissituatie. De karakteristiek 'ontwikkelt patronen' van de R-prof

scoorde 55,6% en is mogelijk heel praktisch bij veelvoorkomende crisissituaties die telkens kunnen worden verbeterd. Hier bestaat ook een parallel met de leervoorkeur kunst afkijken. Het zou voor de ROL ideaal zijn om over beide karakteristieken te beschikken, omdat een ROL nooit weet voor welke crisissituatie hij wordt opgeroepen. De afwisseling tussen de lineaire ontwikkeling van de R-prof en de cyclische ontwikkeling van I-prof zijn voor de ROL ook ideaal om 'high potential' te blijven (zie paragraaf 2.5.2).

De opvallendste score was het verschil tussen de karakteristiek van de I-prof 'vernieuwt voortdurend: eerst anders dan beter' (25%) en de karakteristiek van de R-prof 'verbetert voortdurend: vandaag weer beter doen wat gisteren goed is gedaan' (75%). Uit de interviews kwam naar voren dat de ROL vaak reflecteert na afloop van een incident. Vernieuwen tijdens een incident is lastig, maar wel mogelijk, waarbij de ROT-leden meekrijgen een belangrijk aandachtspunt is. Mogelijk verklaart dit de score op verbeteren.

5.7 Beperkingen

Dit onderzoek is het eerste onderzoek vanuit het perspectief van de doelgroep ROL. Daarom was het een uitdaging om de vragen aan de doelgroep te beperken. Toch is voor de gebruikte opzet gekozen om zo de centrale vraagstelling vanuit meerdere invalshoeken te kunnen belichten. Echter, de hoeveelheid vragen heeft mogelijk een repeterende wijze van invullen in de hand gewerkt. Hier zal in een vervolgonderzoek of soortgelijk onderzoek rekening mee moeten worden gehouden.

Alle ROLs in Nederland hadden de enquête moeten ontvangen en invullen om een volledig beeld te krijgen van de visie van alle ROLs. Daarnaast hadden alle ROLs geïnterviewd moeten worden. Niet alle ROLs hebben de enquête ontvangen en/of ingevuld. Bovendien zijn maar 11 ROLs geïnterviewd, van wie 10 zelf hadden aangegeven te willen bijdragen aan dit onderzoek. De 11 ROLs vertegenwoordigden gezamenlijk 10 van de 25 veiligheidsregio's. Hierdoor is het beeld incompleet, waardoor verschillende nuances in de resultaten van het onderzoek zouden moeten worden aangebracht als de volledige doelgroep zou worden bevraagd.

De onderzoeksresultaten zouden als uitgangspunt kunnen worden genomen om het vakmanschap van de crisisfunctie ROL (verder) te ontwikkelen. Hierbij dient rekening te worden gehouden met het feit dat dit onderzoek zich uitsluitend heeft gefocust op het ROL-perspectief. De ROL is een leider van een crisisteam en werkt over het algemeen ook in teamverband. De uitkomsten van dit onderzoek zijn daarom niet per definitie representatief voor het crisisteam als geheel.

6 Conclusie

In dit hoofdstuk wordt aan de hand van de onderzoeks- en deelvragen antwoord gegeven op de centrale vraagstelling van het onderzoek. Met de centrale vraag werd onderzocht of een ROL altijd leert of niet. De centrale vraagstelling luidde:

Welke leeractiviteiten ondersteunen het ontwikkel- en leerproces van de crisisfunctionaris Regionaal Operationeel Leider?

De onderzoeks- en deelvragen waren onderverdeeld in de onderwerpen: doelgroep, leeractiviteiten, leervoorkeuren, leerwensen en karakteristieken (zie Figuur 9, paragraaf 2.7). Ook werden de halfwaardetijd van kennis en de variatie in leeractiviteiten meegenomen bij de beantwoording van de vragen die als volgt luiden:

1. Hoe ziet de doelgroep ROL eruit?
2. Welke leeractiviteiten ondersteunen de ROL bij het ontwikkel- en leerproces volgens de literatuur?
3. Hoe vaak worden de leeractiviteiten gedaan?
4. Welke leeractiviteiten helpen volgens de ROLs bij hun ontwikkel- en leerproces?
5. Welke leervoorkeuren heeft een ROL?
 - a. Welke leervoorkeuren van de ROL passen bij de leeractiviteiten?
6. Welke leerwensen heeft een ROL?
 - a. Welke leerwensen passen bij de leeractiviteiten?

6.1 Doelgroep ROL

Het onderzoek heeft voor het eerst meer inzicht geboden in de doelgroep ROL in Nederland. Bijna de helft van de doelgroep heeft een brandweerachtergrond (zie paragraaf 4.1). De overgrote meerderheid is man en meer dan de helft van de groep is langer dan 6 jaar ROL.

In relatie tot de centrale vraagstelling is het voor de groep die langer dan 6 jaar ROL is van belang om diverse leeractiviteiten minstens 1 keer per 5 jaar te doen om te voldoen aan de halfwaardetijd van kennis. Het is van belang om rekening te houden met de halfwaardetijd van kennis om zo over relevante kennis te beschikken ten tijde van crises.

6.2 Leeractiviteiten

In paragraaf 2.2 is beschreven welke leeractiviteiten de ROL ondersteunen bij het ontwikkel- en leerproces volgens de literatuur. Op basis daarvan kan worden geconcludeerd dat de

ROL het beste wordt ondersteund door leeractiviteiten die gevarieerd zijn, binnen de halfwaardetijd van kennis vallen en gedaan worden binnen een lerende organisatie (lees met kennismangement).

De onderzoekresultaten zijn vergeleken met de theorie. Op basis daarvan kan geconcludeerd worden dat de ruimte om te variëren ontstaat door de frequentie waarmee een leeractiviteit wordt gedaan te verlagen (zie paragraaf 4.2.1). Hierdoor kunnen andere leeractiviteiten worden aangeboden.

Op basis van de theorie over de halfwaardetijd van kennis kan worden geconcludeerd dat 15 van de 25 leeractiviteiten (zie Tabel 7, paragraaf 4.2.1) wel voldoen aan de halfwaardetijd van kennis. Daarmee leveren ze mogelijk een bijdrage aan relevante (blijvende) kennis voor de ROL, die daardoor ondersteund wordt in het ontwikkel- en leerproces. Hierbij moet ook rekening worden gehouden met de variatie.

Ten aanzien van kennismangement werd ervan uitgegaan dat de 25 leeractiviteiten plaatsvinden in een lerende organisatie. Deze aanname kon niet worden onderbouwd met onderzoeksresultaten, omdat dit aspect niet is onderzocht. Wel leveren de 25 leeractiviteiten het beste leerrendement op als ze in een lerende organisatie worden uitgevoerd.

6.3 Leervoorkeuren

Uit de resultaten van de leervoorkeurentest is gebleken dat de leervoorkeuren ontdekken en kunst afkijken bij de doelgroep ROL het hoogst scoorden. De leeropbrengst van de ROL is hierbij het hoogst. Deze leeractiviteiten kwamen niet overeen met de activiteiten die het meest gedaan worden. De leeractiviteit oefening ROL heeft de leervoorkeur oefenen en de leeractiviteiten vergadering ROL en intervisie hebben de leervoorkeur participeren. Verder werd geconstateerd dat de leervoorkeuren van de top-15 weinig variëren (zie paragraaf 4.4.2). Het merendeel van de leeractiviteiten kent namelijk de leervoorkeur participeren.

De groepsgesprekken en interviews gaven een verklaring voor de hoge score van oefening ROL bij zowel het doen als het denken, terwijl de activiteit niet de hoogste leeropbrengst heeft voor de ROL. Er kan worden geconcludeerd dat de ROL de oefening ROL om andere motiverende redenen doet, namelijk kennen en gekend worden en routine opbouwen. Op basis van de groepsgesprekken en interviews kan verder worden geconcludeerd dat de leeractiviteit gluren bij de burens weinig prioriteit krijgt vanwege tijdgebrek.

6.4 Leerwensen

De resultaten van de leerwensen lieten zien dat er nog steeds behoefte is aan de bekende uiterlijke leerwensen: omgeving, gedrag en vaardigheden. Deze scoorden slechts 0,63 hoger dan de innerlijke leerwensen: overtuigingen, identiteit en betrokkenheid. De leeractiviteiten met uiterlijke leerwensen zijn wel oververtegenwoordigd in de 25 leeractiviteiten. Intervisie, als leeractiviteit met innerlijke leerwens, is hierop de uitzondering, deze scoort in zowel de frequentie van het doen als denken dat het bijdraagt aan vakbekwaamheid hoog (zie Vergelijking 1). Er kan worden geconcludeerd dat de ROL alle leerwensen wil terugzien in de leeractiviteiten omtrent het vakmanschap van de ROL.

6.5 Karakteristieken

De resultaten van de karakteristieken lieten zien dat zowel de R-prof- als I-prof-karakteristieken aanwezig zijn binnen de doelgroep ROL. De I-prof komt het best tot zijn recht bij nieuwe crisissituaties en de R-prof bij bekende crisissituaties. Er kan worden geconcludeerd dat de leervoorkeuren ontdekken (I-prof) en kunst afkijken (R-prof) te herkennen zijn in de karakteristieken. Bovendien bestaat binnen de ROLs geen duidelijke voorkeur voor een van de twee. Verder hebben de leervoorkeuren 'het ontwikkelen in dagelijkse hectiek' gemeenschappelijk. De ROL laat hier zien dat hetgeen wat privé of in zijn reguliere functie ontwikkeld wordt, wordt gebruikt in de crisisfunctie als ROL. Dit houdt in dat de ROL altijd wel iets leert en hierbij moet afwisselen tussen lineaire en cyclische ontwikkeling om de productiefactor kennis en het plezier te ontwikkelen. Hierdoor ontstaat leerrendement en wordt 'de altijd lerende ROL' gecreëerd.

6.6 Eindconclusie

De ROL wordt en blijft vakbekwaam als de aangeboden leeractiviteiten aansluiten bij de leervoorkeuren van de ROL. Er bestaat nu een mismatch, waardoor de leeropbrengst van de ROL niet optimaal is. Het ontwikkel- en leerproces kan beter worden ondersteund door een meer gevarieerd leeractiviteitsaanbod, zodat de activiteiten beter aansluiten bij de voorkeuren. Ook moet de frequentie waarmee een leeractiviteit wordt gedaan in acht worden genomen, rekening houdend met de halfwaardetijd van kennis per leeractiviteit. Verder zal een betere balans moeten worden gezocht tussen leeractiviteiten voor uiterlijke en innerlijke leerwensen. De ROL kan zelf ook een bijdrage leveren door bewust af te wisselen tussen zijn lineaire en cyclische ontwikkeling, het leerplezier te behouden en zo het leerrendement te verhogen. Dit vraagt om een extra investering in het huidige systeem, waarbij leeractiviteiten kunnen variëren en de ROL een eigen bijdrage kan leveren. Zodat de leeractiviteiten het ontwikkel- en leerproces van de ROL blijvend ondersteunen.

7 Aanbevelingen

Het is van belang dat de mismatch tussen de aangeboden leeractiviteiten, leervoorkeuren en leerwensen wordt opgelost om te zorgen dat de 'altijd lerende ROL' vakbekwaam is en blijft met relevante kennis. Op basis van dit onderzoek volgen nu enkele aanbevelingen voor opleiders en de ROL om ervoor te zorgen dat de ROLs goed toegerust zijn en blijven voor bekende rampen en ongekennde crises.

1. Bespreek de uitkomsten van het onderzoek met de ROLs en verantwoordelijken voor het oefenprogramma ROL

De behoefte per ROL kan verschillend zijn, bijvoorbeeld voor een beginnend of ervaren ROL. De uitkomsten van dit onderzoek spreken voor zich: de ROL doet de leeractiviteit oefening ROL niet zo zeer om een vaardigheid aan te leren. Maak dit bespreekbaar, zodat hier bij de leeractiviteit aandacht voor is.

Het oefenprogramma voor de ROL moet niet gebaseerd zijn op wat de organisatie aanbiedt, maar meer op basis van de leerbehoefte per functionaris, zodat meer leeractiviteiten bijdragen aan het ontwikkel- en leerproces van de crisisfunctionaris de ROL. Zoek daarom samen de ruimte op om meer te variëren in leeractiviteiten binnen het oefenprogramma ROL. Denk hierbij ook aan de leeractiviteit gluren bij de burens (bedrijfsbezoek). Die activiteit bevat ook elementen van elkaar kennen en gekend worden. Er ontstaat een breder aanbod van leeractiviteiten door dit bespreekbaar te maken, waardoor de ROL een goed gevulde toolbox (lees kennis) heeft om op basis van de situatie gepaste tools in te zetten.

2. Maak een inventarisatie van de leeractiviteiten en maak keuzes in variatie

Uit het onderzoek is gebleken dat een deel van het leeractiviteitenaanbod niet eens per vijf jaar herhaald wordt. Er kan een betere balans worden gezocht tussen de leeractiviteit doen en de halfwaardetijd van de bijbehorende kennis door kritisch te kijken naar de (frequentie van de) aangeboden leeractiviteiten.

3. Geef de ROL de tijd en ruimte om met het vakmanschap bezig te zijn

Uit de interviews is naar voren gekomen dat tijd een belemmering vormt voor de ontwikkeling van het vakmanschap. Er is behoefte aan activiteiten als vakdagen en gluren bij de burens. Dit kan alleen tot stand komen als daar ook tijd en ruimte voor wordt gegeven bij de verschillende veiligheidsregio's. Het gezamenlijk optrekken van de ROLs om naar

overeenkomsten te zoeken, bevordert niet alleen het ontwikkelen en leren in de crisisfunctie, maar ook de interregionale samenwerking tussen veiligheidsregio's ten tijde van crises.

De ROL leert en ontwikkelt zich ook in de dagelijkse hectiek van zijn reguliere functie en daarom is het van belang om dit mee te nemen in de leerbehoefte van de ROL. Het is daarom aan te bevelen om leeractiviteiten voor de reguliere functie te combineren met leeractiviteiten voor de crisisfunctie. Dat vergt eerst een investering, maar levert daarna rendement op, wat zich terugbetaalt in de reguliere organisatie. De scheidslijn tussen reguliere functie en crisisfunctie wordt daardoor minder scherp, waardoor de veiligheidsregio soepele overgangen creëert van regulier naar crisis en andersom.

4. Geef invulling aan de innerlijke leerwensen als ROL in de vorm van een landelijke community

Een invulling van de innerlijke leerwensen van de ROL is nodig door de ROL zelf. De populatie van de ROL is niet zo groot, maar de impact van de crisisfunctie wel. Dit komt terug in de behoefte van de innerlijke leerwensen. Er ontstaat op basis van gesprekken met elkaar een gezamenlijke code doctrine die als basis kan gelden voor een landelijke community van ROL. Dit kan een bijdrage leveren aan de verdere ontwikkeling van het vakmanschap ROL.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

i. Onderzoek naar leervoorkeuren per crisisfunctionaris

Er is een verschil in leervoorkeuren geconstateerd tussen dit onderzoek en het onderzoek van de Brandweeracademie (2016). Het verschil kan worden veroorzaakt door de onderzoekspopulatie. Dit onderzoek richtte zich alleen op de ROL. Het onderzoek van de Brandweeracademie richtte zich op alle brandweermensen. Gericht onderzoek naar de leervoorkeuren op crisisfunctie verschaft een beter inzicht in hoe de doelgroep leert. Dit draagt bij aan het keuzeprocess om leeractiviteiten aan te bieden. Inzicht in de leervoorkeuren van andere leden van het ROT kan mogelijk zorgen voor een andere invulling van de oefening ROL.

ii. Onderzoek naar de impact van de voorbeeldfunctie van de ROL

Een ander advies voor vervolgonderzoek is om de impact van een voorbeeldfunctie van een crisisfunctionaris, zoals de ROL, te onderzoeken. Zo zou onderzocht kunnen worden of het

aantoonbaar is dat voorbeeldgedrag van de ROL leidt tot extra investeringen in het ontwikkel- en leerproces, omdat willekeurige crisisfunctionarissen dit voorbeeldgedrag gaan overnemen.

8 Bibliografie

- Argyris, C. (1977). *Double-loop learning in organizations*. Harvard Business Review, September-October
- Bersin, J. (2017, 28 maart). *The Disruption of Digital Learning: Ten Things We Have Learned*. Geraadpleegd op 8 augustus 2019, van <https://www.linkedin.com/pulse/disruption-digital-learning-ten-things-we-have-learned-josh-bersin/>
- Blok, M.H.A. (2013, December 6). *Het Regionaal Operationeel Team: verscheiden, verenigd, verantwoordelijk*. *Public Administration*. Geraadpleegd van <http://hdl.handle.net/2105/17952>
- Brandweeracademie (2016). *Leren en brandweer. Over hoe mensen leren – ook binnen de brandweer*. Arnhem: Instituut Fysieke Veiligheid.
- Communicatie Kenniscentrum. (2019, 11 oktober). *Steekproefgrootte: Verzadiging*. Geraadpleegd op 19 januari 2020, van <https://communicatiekc.com/steekproefgrootte-verzadiging/>
- Depassé, D. (2018, 22 januari). *Het nieuwe (offline) leren - Depasse.nl*. Geraadpleegd op 8 augustus 2019, van <https://www.depasse.nl/nieuwe-offline-leren>
- Ernstsen, J. (2019). *Leiding en Coördinatie ontleed, een onderzoek naar het proces leiding en coördinatie op tactisch niveau en de rol van de operationeel leider in dit proces (MCPM-Scriptie)*. Geraadpleegd van <https://www.ifv.nl/kennisplein/Documents/190704-MCPM5-Leiding-en-coördinatie-ontleed.pdf>
- Geerts, W., & van Kralingen, R. (2016). *Handboek voor leraren*. Coutinho.
- Groot, B., & Helsloot, I. (2018). *De historie van de operationeel leider*. Tijdschrift voor Veiligheid, 17(4), pp. 3–20. <https://doi.org/10.5553/TvV/187279482018017004001>
- Hogeschool Rotterdam. (2019). *Handleiding zoekstrategie deskresearch; 5-stappen methode*. Geraadpleegd van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/contentassets/252781346f114a308630a11699604b80/zoekstrategieformulier-uitgebreid-v2.2.pdf>
- Honey, P. & A. Mumford (1995). *Learning style questionnaire*. In: Facilitator Guide Organization Design and Development. Pennsylvania: King of Prussia.
- Inspectie Justitie en Veiligheid. (2019). *Beeld Veiligheidsregio Kennemerland, borging vakbekwaamheid crisisfunctionarissen*, augustus.
- Instituut Fysieke Veiligheid. (2009). *Handleiding blijvende vakbekwaamheid, persoonlijke ontwikkeling bij de Brandweer*. Geraadpleegd van www.ifv.nl/kennisplein/Documents/20091103-handleiding-blijvende-vakbekwaamheid.pdf
- Instituut Fysieke Veiligheid. (2018). *Bestuurlijke netwerkkaart crisisbeheersing netwerk 1 rampenbestrijding en openbare orde (1)*. Geraadpleegd van <https://www.ifv.nl/kennisplein/Documents/201805-IFV-BNK-1-Rampenbestrijding-algemeen-en-handhaving-openbare-orde.pdf>

- Instituut Fysieke Veiligheid. (2019) *Concept kwalificatiedossier Regionaal Operationeel Leider*, versie 14 oktober 2019, aangeboden aan ministerie Justitie en Veiligheid
- Juch, B. (1983). *Personal Development: Theory and Practice in Management Training*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Klein, G. E. (1991, 22 oktober). *Constructivist Learning Theory* [Oratie]. Geraadpleegd op 25 oktober 2019, van <https://www.exploratorium.edu/education/ifi/constructivist-learning>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, F.A.J. (2011). *Ik heb er veel van geleerd!. Een reflectie over effectief opleiden*. Utrecht. Universiteit Utrecht.
- Lenzen, M. (2014). *Hebt u de 3 K's van crisisbeheersing*. Magazine nationale veiligheid en crisisbeheersing, 2014(3), p. 17
- Ministerie van Binnenlandse Zaken (BiZA) (1980) Concept-ontwerp Rampenwet 1980. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers
- Onderzoekdoen.nl. (2017, 1 juli). *5-punts en 7-punts likert schaal, waarom kiezen voor welke likert schaal?*. Geraadpleegd op 28 november 2019, van <https://www.onderzoekdoen.nl/enquete-onderzoek/likert-schaal/>
- Oomes, E. (2014, 5 oktober). *Rood leer: over de ontwikkeling van de leerarena bij de brandweer*. Geraadpleegd op 12 augustus 2019, van <https://www.rizoomes.nl/rood-leer-de-ontwikkeling-van-de-leerarena-bij-de-brandweer/>
- Perrow, C. (1970). *Organizational analysis: a sociological review*. Wadsworth Publications, Belmont (Cal.).
- Ruijters, M.P.C. (2006). *Liefde voor leren: Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Ruijters, M. C. P. C., & Simons, P. R. J. (2012). *De canon van het leren: 50 concepten en hun grondleggers*. Alphen aan den Rijn: Vakmedianet.
- Scholtens, A. C. J. (2007). *Samenwerking in crisisbeheersing, Overschat en onderschat*. Geraadpleegd van https://crisislab.nl/rede_scholtens.pdf
- Schön, D (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books, New York
- Schön, D (1990). *Handelend leren*. Filosofie in bedrijf, 2 (1)
- Simon, H. (1986). *How managers express their creativity*. Across the board, March.
- Sixsigma. (2019). *Wenbare organisatie de 8 principes*. Geraadpleegd op 21 oktober december 2019, van <https://www.sixsigma.nl/wenbare-organisatie-de-8-principes>
- Sennet, R. (2008). *The Craftsman*. London: Penguin Books
- Spanjaard, T. (2014, 30 maart). *Regressie-analyse in Excel analysis toolpak* [YouTube]. Geraadpleegd op 15 oktober 2019, van <https://www.youtube.com/watch?v=hrzushns4OI>
- Sprenger, C (2011). *Vakmanschap al beweging*. In O&O, tijdschrift voor opleiding & ontwikkeling, 2011 (4) pp. 16-20

- Staatscourant (Stct), 2019, 38951. *Instellingsregeling Commissie evaluatie Wet veiligheidsregio's*, gepubliceerd op 17 juli 2019
- Stichting Language of Learning. (2019). *Leerscan – Liefde voor leren*. Geraadpleegd op 23 januari 2020, van <https://www.leerscan.nl/>
- SurveyMonkey. (2019). *De steekproefgrootte voor een enquête berekenen* |. Geraadpleegd op 5 augustus 2019, van <https://nl.surveymonkey.com/mp/sample-size/>
- Swanborn, P.G. (2010). *Basisboek sociaal onderzoek*. Den Haag, Boom Lemma uitgevers
- Tiggelaar, B. (2019). *Managementimpact*. Geraadpleegd op 16 maart 2019, van <https://privacy.vakmedianet.nl/managementimpact/?ref=https://www.managementimpact.nl/verander-management/artikel/2017/09/ben-tiggelaar-gedragsaanpassing-de-grote-horde-bij-verandering-10111907>
- Van Assen, A. (1990). *Technologie en personeelsbeleid*. Inaugurele rede, Katholieke Universiteit Nijmegen, november.
- Van Dale. (2020). *wendbaar*. Geraadpleegd op 17 januari 2020, van <https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/wendbaar#.XiGNMMhKiUk>
- Van Duin, M., & Wijkhuijs, V. (2014). *Lessen uit crises en mini-crisis 2013*. The Hague, The Netherlands: Boom Lemma.
- Van Zanten (2005). *Bekwaam of Competent. Exploratief onderzoek naar het begrip vakbekwaamheid en sturelementen binnen een brandweerorganisatie*. Arnhem Nibra <https://www.ifv.nl/kennisplein/Documents/van-zanten-7-bekwaam-of-competent.pdf>
- Veiligheidsberaad. (2019, 7 november). *Grip op 'ongekende crises' - Veiligheidsberaad*. Geraadpleegd op 14 november 2019, van <https://www.veiligheidsberaad.nl/2019/11/06/grip-op-ongekende-crisis/>
- Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek? (5de editie)*. Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers.
- Weggeman, M. (2000). *Kennismanagement: in de Praktijk*. Schiedam, The Netherlands: Scriptum.
- Wikipedia-bijdragers. (2019, 22 oktober). *Halveringstijd*. Geraadpleegd op 25 januari 2020, van <https://nl.wikipedia.org/wiki/Halveringstijd>
- Zannoni, M., Jansen, M., van der Veen, F., & COT. (2016). Stof tot nadenken: Acht ontwikkelingen in regionale crisisbeheersing. *Magazine nationale veiligheid en crisisbeheersing*, 14(4), pp. 26–27.

9 Figuren-, tabellen- en vergelijkingenlijst

Figuren

Figuur 1. Leven-lang-leren-cyclus - Life Long Learning Loop (Lenssen, 2014, p. 17)	9
Figuur 2. Huidige en gewenste situatie acute responsfase en voorbereidende fase (Scholtens, 2007, p. 44)	14
Figuur 3. Kennis, een dynamisch begrip (Weggeman, 2000, p. 43)	16
Figuur 4. Leervoorkeuren Ruijters (Brandweeracademie, 2016, p. 52)	19
Figuur 5. Het ui-model van Korthagen (2011, p. 14)	20
Figuur 6. De lineaire ontwikkeling van de R-prof en de cyclische ontwikkeling van de I-prof (Weggeman, 2000, p.65)	22
Figuur 7. Basisfiguur: leeractiviteiten kennismanagement (Depassé, 2018)	24
Figuur 8. Voorbeelden van activiteiten op individueel niveau, groepsniveau en organisatieniveau (Brandweeracademie, 2016, p. 67)	25
Figuur 9. Schematische weergave relaties theoretisch kader in antwoord op de centrale vraagstelling	29
Figuur 10. Onderzoeksopzet in relatie tot de onderzoeks- en deelvragen per onderzoeksmethode	31
Figuur 11. Leeftijdsopbouw ROL	41
Figuur 12. Aantal jaren crisisfunctie ROL	42
Figuur 13. Achtergrond ROL	43
Figuur 14. Hoe vaak wordt een leeractiviteit door een ROL gedaan?	45
Figuur 15. Welke leeractiviteiten dragen bij aan vakbekwaam blijven volgens de ROL?	48
Figuur 16. Beschrijving van leervoorkeuren (Brandweeracademie, 2016, p. 48)	54
Figuur 17. Leervoorkeuren ROL	55
Figuur 18. Overeenkomsten tussen twee verschillende leervoorkeuren (Ruijters, 2006, p. 218)	56
Figuur 19. Leerwensen van de ROL	60
Figuur 20. Karakteristieken ROL A = I-prof/B = R-prof	62

Tabellen

Tabel 1. Karakteristieken van I- en R-profs (Weggeman, 2000, p. 63)	23
Tabel 2. Overzicht 25 leeractiviteiten	23
Tabel 3. Overzicht leervoorkeur op leeractiviteit	27
Tabel 4. Overzicht leerwens op leeractiviteit	27
Tabel 5. Onderwerp met gebruikte zoektermen Nederlands en Engels	32
Tabel 6. Beschrijving per onderdeel in relatie tot onderzoeksvraag en aantal enquêtevragen	35
Tabel 7. Leeractiviteiten welke het meest in de afgelopen 5 jaar worden gedaan	46
Tabel 8. Top-10 leeractiviteiten die het meest worden gedaan	47
Tabel 9. Top-7 leeractiviteiten die bijdragen aan vakbekwaam blijven volgens de ROL	49
Tabel 10. Top-7 denken dat het bijdraagt aan vakbekwaam blijven versus het doen per 5 jaar en 1 of meerdere keren per jaar	51
Tabel 11. Top-15 leeractiviteit per 5 jaar met leervoorkeur	56

Vergelijkingen

Vergelijking 1. Het denken dat het bijdraagt aan de vakbekwaamheid versus het doen per 5 jaar en 1 of meerdere keren p/j	50
--	----

10 Bijlagen

Bijlage 1: Overzicht leeractiviteiten met beschrijving

Bijlage 2: Inspiratiekaart “online” kennismanagement (Depassé, 2018)

Bijlage 3: Overzicht vragen enquête

Bijlage 4: Overzicht vragen interview/groepsgesprekken

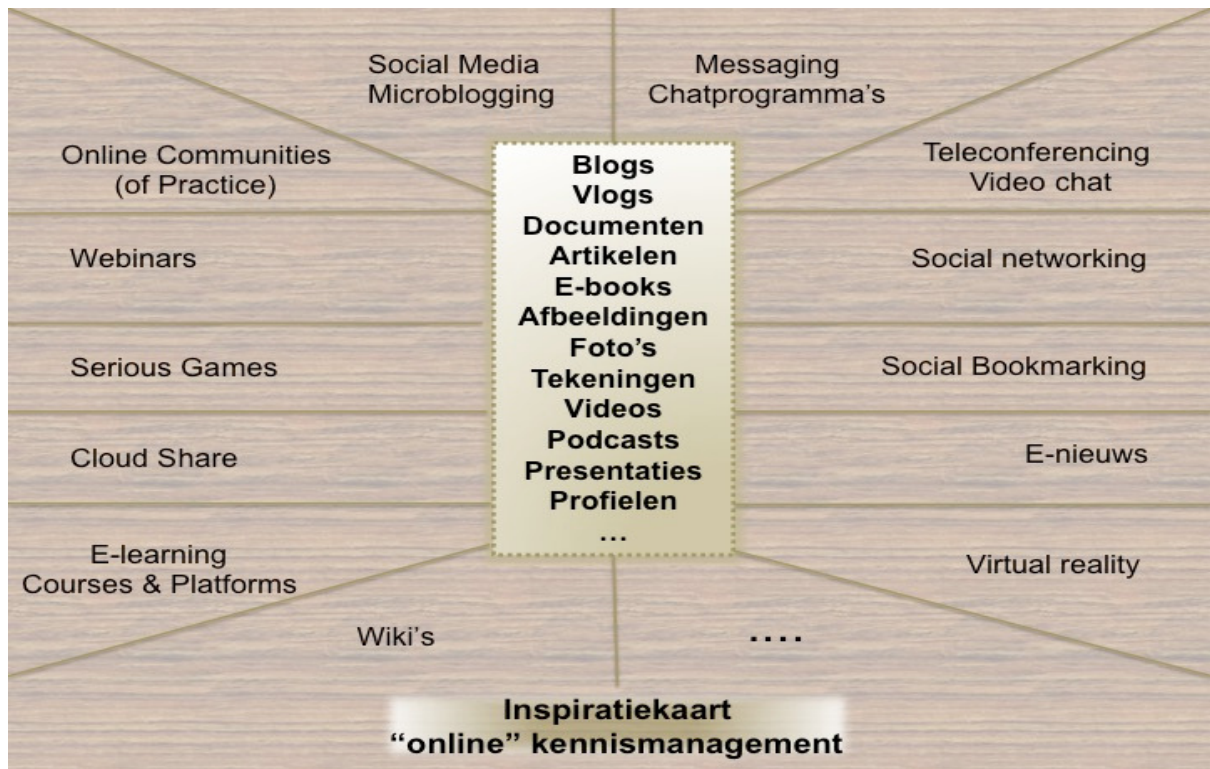
Bijlage 1: Overzicht leeractiviteiten met beschrijving

Een beschrijving per leeractiviteit, zoals in de enquête is opgenomen.

	Leeractiviteit	Beschrijving
1	After Action Review	Evaluëren door na afloop te kijken naar de lessen die zijn geleerd (wat) en het leerproces (hoe en waarom). Vier vragen: Wat had moeten gebeuren? Wat is werkelijk gebeurd? Waarom waren er verschillen? Wat kunnen we van deze ervaring leren?
2	Brainstorm	Oproepen om met innovatieve ideeën te komen en deze uit te werken.
3	Coaching	Specifieke manier van begeleiden waarbij bepaalde doelen eenvoudiger en sneller gerealiseerd worden. Dit gebeurt meestal onder leiding van een coach. De coach ondersteunt het leerproces van de coachee (leerling).
4	Community of practice	Kennisgroepen of kenniskringen die zich bezighouden met een bepaald kennisdomein.
5	Dialogosessies	Een gesprek tussen twee of meer personen over de kennis en vaardigheden van de ROL.
6	Examen ROL	Een toets om de leerprestaties te meten.
7	Gluren bij de burens	Met groepen collega's een kijkje in de keukens nemen bij anderen.
8	Intervisie	Georganiseerde bijeenkomsten waar in groepsverband kennis en ervaringen worden uitgewisseld en waar knelpunten en problemen in het werk worden besproken.
9	Kenniscafés	Bijeenkomsten waar mensen met elkaar in gesprek gaan op basis van één of meer thematische vragen.
10	Kenniscreatieprojecten	Projecten waarbij specifieke onderwerpen tot op de bodem worden uitgediept in teamverband.
11	Kennisproducten	Ontwikkeling van kennisproducten door 'learners', zoals publicaties, magazines, flyers en brochures, om kennis te delen met 'de buitenwereld' of voor intern gebruik.
12	Leaving expert-interview	Vertrekkende ROLs worden op een gestructureerde manier geïnterviewd om de kennis niet verloren te laten gaan. De kennis wordt vervolgens opgeslagen en/of op een andere manier overgedragen.
13	Lezing	Een groep mensen die interesse vertoont in een bepaald onderwerp. De lezer geeft dan meestal ook zijn eigen kritiek of opmerkingen bij het voorgelezen werk.
14	Leerarena	Een bijeenkomst gericht op het reflecteren op het eigen optreden en het inventariseren van leereffecten, samen met direct betrokkenen van het incident en collega-experts uit het land.

15	Leesclubs	Bijeenkomsten waar de inhoud van boeken gedeeld wordt.
16	Meester-gezelrelatie	Impliciete kennis overdragen door oefenen, ervaren en reflecteren. Kennis overdragen door 'junioren' te laten leren van 'senioren', door mee te lopen, te observeren en mee te doen.
17	Netwerkbijeenkomst ROL	Het bieden van een dag waarop ROLs elkaar ontmoeten
18	Oefening als ROL	(Realistische) situaties en processen worden nagebootst om vaardigheden, kennis, gedrag of een houding te ontwikkelen, of om nieuwe inzichten te verkrijgen of kennis te leren toepassen.
19	Online community	Online kenniscirkels of kenniskringen die zich bezighouden met een bepaald kennisdomein.
20	Opleiding (bijscholing) ROL	Een onderwijsprogramma dat ingericht is om de benodigde kennis en vaardigheden voor een beroep over te brengen.
21	Serious (social) game	Een spel met een ander primair doel dan puur vermaak. Het voornaamste doel is communiceren, onderwijzen of het verwerven van inzicht (in teamverband).
22	Storytelling	Een communicatie- en presentatiewijze van een ROL waarbij gebruik wordt gemaakt van (waargebeurde) verhalen.
23	Themalunches	Reguliere bijeenkomsten waarin deskundigen (in- of extern) hun kennis over een specifiek onderwerp delen.
24	Training	Oefenen in een bepaalde vaardigheid.
25	Vergadering van ROL-en	Overleggen met mede-ROLs over ROL-aangelegenheden.

Bijlage 2: Inspiratiekaart "online" kennismanagement (Depassé, 2018)



Bijlage 3: Overzicht vragen enquête

Hieronder staan de enquêtevragen in volgorde, zoals ze in de enquête gesteld zijn. De vraag wordt gevolgd door de antwoordmogelijkheden.

Algemene vragen:

1. Bent u een man of een vrouw? Man/Vrouw
2. Wat is uw leeftijd? Jonger dan 40/40-45/46-50/51-55/56-60/61 of ouder
3. Welke achtergrond heeft het meest bijgedragen aan uw ontwikkel- en leerproces als ROL? Bevolkingszorg-gemeente/brandweer/politie/GHOR-GGD-ambulance/defensie/multidisciplinair (geen achtergrond in hulpdiensten, wel in multidisciplinaire crisisbeheersing, bijvoorbeeld veiligheidsbureau, IM-er)/functionele keten (bijvoorbeeld RWS, ProRail)/bedrijfsleven/anders, namelijk:
4. Hoeveel jaar bent u al Regionaal Operationeel Leider? Minder dan 1 jaar/1-5 jaar/6-10 jaar/11-15 jaar/langer dan 15 jaar

Leeractiviteiten vragen:

Hoe vaak heeft u onderstaande leeractiviteit gedaan in de afgelopen 5 jaar?

Na de leeractiviteit en de beschrijving waren de antwoorden: 0 keer/1 keer per 5 jaar/1 keer per 2,5 jaar/1 keer per jaar/meerdere keren per jaar.

5. Meester-gezelrelatie: impliciete kennis overdragen door oefenen, ervaren en reflecteren. Kennis overdragen door 'juniores' te laten leren van 'seniores', door mee te lopen, te observeren en mee te doen.
6. Intervisie: georganiseerde bijeenkomsten waar in groepsverband kennis en ervaringen worden uitgewisseld en waar knelpunten en problemen in het werk worden besproken.
7. Netwerkbijeenkomst ROL: het bieden van een dag waarop ROLs elkaar ontmoeten.
8. Community of practice: kennisgroepen of kenniskringen die zich bezighouden met een bepaald kennisdomein (ROL).
9. Kenniscreatieprojecten: projecten waarin specifieke onderwerpen tot op de bodem worden uitgediept in teamverband.
10. Dialogosessies: een gesprek tussen twee of meer personen over de kennis en vaardigheden van de ROL.
11. Leesclubs: bijeenkomsten waar de inhoud van boeken gedeeld wordt.
12. Gluren bij de burens (bedrijfsbezoeken): met groepen collega's een kijkje in de keuken nemen bij anderen.
13. After action review: evalueren door na afloop te kijken naar de lessen die zijn geleerd (wat) en het leerproces (hoe en waarom). Vier vragen: Wat had moeten gebeuren? Wat is werkelijk gebeurd? Waarom waren er verschillen? Wat kunnen we van deze ervaring leren?

14. Leaving expert-interview: een vertrekkende ROL wordt op een gestructureerde manier geïnterviewd om de kennis niet verloren te laten gaan. De kennis wordt vervolgens opgeslagen en/of op een andere manier overgedragen.
15. Vergadering ROL: overleggen met mede ROLs over ROL-aangelegenheden.
16. Kennisproducten: ontwikkeling van kennisproducten door 'learners', zoals publicaties, magazines, flyers en brochures, om kennis te delen met de 'buitenwereld' of voor intern gebruik.
17. Coaching: een specifieke manier van begeleiden, waarbij bepaalde doelen eenvoudiger en sneller gerealiseerd worden. Dit gebeurt meestal onder leiding van een coach. De coach ondersteunt het leerproces van de coachee (leerling).
18. Themalunches: Reguliere bijeenkomsten waarin deskundigen (in- of extern) hun kennis over een specifiek onderwerp delen.
19. Brainstorm: oproepen om met innovatieve ideeën te komen en deze uit te werken.
20. Kenniscafé's: bijeenkomsten waar mensen met elkaar in gesprek gaan op basis van één of meer thematische vragen.
21. Training: oefenen in een bepaalde vaardigheid.
22. Oefening als ROL: (realistische) situaties en processen worden nagebootst om vaardigheden, kennis, gedrag of een houding te ontwikkelen, of om nieuwe inzichten te verkrijgen of kennis te leren toepassen.
23. Serious (social) game: een spel met een ander primair doel dan puur vermaak. Het voornaamste doel is communiceren, onderwijzen of het verwerven van inzicht (in teamverband).
24. Online community: online kennisgroepen of kenniskringen die zich bezighouden met een bepaald kennisdomein.
25. Leerarena: Een bijeenkomst gericht op het reflecteren op het eigen optreden en het inventariseren van leereffecten samen met direct betrokkenen van het incident en collega-experts uit het land.
26. Storytelling: een communicatie- en presentatiewijze van een ROL, waarbij gebruik wordt gemaakt van waargebeurde verhalen.
27. Examen ROL: een toets om de leerprestaties te meten.
28. Opleiding (bijscholing) ROL: een onderwijsprogramma dat is ingericht om de benodigde kennis en vaardigheden voor een beroep over te brengen.
29. Lezing: een groep mensen die interesse vertoont in een bepaald onderwerp. De lezer geeft dan meestal ook zijn eigen kritiek of opmerkingen bij het voorgelezen werk.
30. Welke leeractiviteiten dragen volgens u bij aan het vakbekwaam blijven van de ROL?

Onderstaande leeractiviteiten konden worden aangevinkt of het open veld kon worden ingevuld.

Meester-gezelrelatie	Intervisie	Community of practice
Kenniscreatieprojecten	Dialogsessies	Leesclubs
Gluren bij de burens	After action review	Leaving expert-interview
Vergadering ROL	Kennisproducten	Coaching
Themalunches	Brainstorm	Kenniscafés
Training	Oefening als ROL	Serious (social) game
Online community	Leerarena	Storytelling
Examen ROL	Opleiding (bijscholing) ROL	Netwerkbijeenkomst ROL
Lezing	Welke leeractiviteiten mogen volgens u in deze opsomming niet ontbreken? (open invulveld)	

Leervoorkeuren-vragen:

Op elke leervoorkeurvraag volgen vier of vijf antwoorden. Ga bij het beantwoorden van de vragen uit van een gemiddelde voorkeur (3 duimpjes). Spreekt een bepaalde context je (zeer) aan, kies dan 4 of 5 duimpjes. Vind je een context minder plezierig of vervelend, kies dan 2 of 1 duimpje(s). Hoe explicieter de keuzes, hoe duidelijker de resultaten voor het onderzoek. Na elke leerkeurvraag volgt dus een invulveld met minimaal 1 en maximaal 5 duimpje(s).

Welke omstandigheden helpen u bij de ontwikkeling in uw functie als ROL?

31. Wanneer er tijd en ruimte is om te oefenen
32. Omgevingen waarin veel kennisbronnen aanwezig zijn
33. Werksituaties waar ik nieuwe interessante vraagstukken tegen kom
34. Een inspirerende ontmoeting met anderen
35. Complexe vraagstukken waarvoor op korte termijn een oplossing moet worden geboden

Hoe verwerft u kennis?

36. Door goed te kijken wat werkt
37. Door in gesprek te gaan met anderen
38. Door leeractiviteiten te ondernemen
39. Door alles wat ik doe

Wat helpt bij uw ontwikkeling?

40. Inspiratie, nieuwsgierigheid
41. Veiligheid, vertrouwen

42. Helderheid, zekerheid

43. Spanning, werkdruk

Waarom ergert u zich in leeractiviteiten?

44. Wanneer iets langdradig is

45. Wanneer mensen zich onttrekken aan de leeractiviteit

46. Wanneer sprake is van onwetendheid, te weinig kennis van zaken

47. Wanneer ik iets moet doen zonder dat ik me bekwaam voel

48. Wanneer alles is dichtgetimmerd

Wat betekent samenwerken voor uw ontwikkeling?

49. In gesprek met anderen los ik eenvoudiger problemen op

50. Met anderen leren is efficiënter

51. Anderen helpen mij met mijn ontwikkeling

52. Ik zie anderen als klankbord voor mijn ideeën.

Hoe gaat u om met fouten?

53. Van fouten die ik maak leer ik veel

54. Fouten houden me alert

55. Ik probeer fouten te voorkomen door grondige voorbereiding

56. Van fouten leer ik niet veel

Waar gaat uw voorkeur in leeractiviteit naar uit?

57. Leren rond een praktijkopdracht

58. Intervisie

59. Trainingen en workshops

60. Bedrijfsbezoeken

61. Lezingen en colleges

Wat of wie bepaalt de richting van uw ontwikkeling?

62. Dat wordt bepaald door wat ik tegenkom in mijn werk of daarbuiten

63. Dat wordt bepaald door de ontwikkelingsrichting van mijn team

64. Mijn ontwikkeling plan ik met hulp van een coach, manager of trainer

65. Mijn ontwikkeling dient bij te dragen aan de organisatieontwikkeling

Hoe organiseert u het leren in uw werk?

66. Ik zoek de discussie met anderen op

67. Ik lees op z'n tijd een goed (vakinhoudelijk) boek

68. Ik kom genoeg tegen in mijn dagelijkse werk op de werkvloer

69. Nieuw gedrag of nieuw opgedane kennis oefen ik bewust

Wat is de belangrijkste valkuil in uw ontwikkeling?

70. Ik neem te weinig tijd om na te denken

71. Ik blijf te lang hangen in bespiegelingen

- 72. Ik vind te veel interessant
- 73. Ik blijf zoeken tot de onderste steen (de waarheid) boven is
- 74. Ik ben snel verveeld

Wie zet u aan tot denken over het werk als ROL?

- 75. Deskundigen
- 76. Collega's en vakgenoten
- 77. Kritische buitenstaanders
- 78. Dat kan iedereen zijn

Hoe reageert u op onbekende situaties als ROL?

- 79. Ik duik in het diepe
- 80. Ik vraag advies aan anderen
- 81. Ik zorg dat ik eerst kan droogzwemmen
- 82. Ik probeer zo veel mogelijk te weten te komen

Waarover beschikt de ideale begeleider voor uw ontwikkel- en leerproces als ROL?

- 83. Didactische vaardigheden
- 84. Vaardigheden in het begeleiden van groepsprocessen
- 85. Praktijkervaring
- 86. Scherpzinnigheid
- 87. Vakkennis

Welke kennis vindt u belangrijk om te hebben als ROL?

- 88. Expertise: uitgebreide kennis en ervaring die je in staat stellen om het probleem te analyseren en te vereenvoudigen.
- 89. Gedeeld inzicht: een gezamenlijk begrip van de kennistoepassing, situatie of toestand.
- 90. Bewezen kennis: het is de coherente samenhang met andere theorieën en resultaten die de mate van geloofwaardigheid van de kennis bepaalt.
- 91. Kennis die houvast biedt: kennis waar je steun aan hebt.

Wat zet u aan tot leren?

- 92. Succesvolle oplossingen
- 93. Verschillen in standpunten
- 94. Mijn eigen handelen
- 95. De benodigde kennis

Leerwensen-vragen:

In hoeverre moeten de onderstaande onderwerpen terugkomen in de leeractiviteiten?

Antwoorden: minimaal 1 duimpje, maximaal 5 duimpjes.

- 96. Omgeving: wat kom je tegen? (Waar heb je mee te maken?)

- 97. Gedrag: wat doe je?
- 98. Vaardigheden: wat kun je?
- 99. Overtuigingen: waar geloof je in (in de situatie)?
- 100. Identiteit: hoe zie jij jezelf/je professionele rol?
- 101. Betrokkenheid: wat zijn je diepste waarden? Wat is je ideaal, je missie?

Welke karakteristieken passen het beste bij je als ROL: karakteristiek A of B?

- 102. A: maakt (nieuwe) informatie/B: overtreft (bestaande) normen en standaarden
- 103. A: doet dat vooral op basis van beschikbare informatie en attitude/B: doet dat vooral op basis van ervaring en vaardigheid
- 104. A: is flexibel en creatief/B: is efficiënt en gecontroleerd
- 105. A: vernieuwt voortdurend: eerst anders, dan beter /B: verbetert voortdurend: vandaag weer beter doen wat gisteren goed is gegaan.
- 106. A: doorbreekt patronen/B: ontwikkelt patronen
- 107. Wil je graag een verdere bijdrage aan het onderzoek leveren, laat dan je naam, e-mailadres en telefoonnummer achter, zodat ik contact met je kan opnemen voor een interview of groepsgesprek in de maand oktober. Alvast bedankt!

Bijlage 4: Overzicht vragen interview/groepsgesprekken

Topic-lijst:

- 1) Waarom wilden jullie meewerken aan dit onderzoek?
- 2) Leeractiviteittoefening ROL scoort het hoogst bij het doen en scoort hoog bij het denken dat het bijdraagt aan de vakbekwaamheid. Waarom denken jullie dat het zo hoog scoort?
- 3) Gluren bij de burens (bedrijfsbezoek) scoort laag bij het doen en hoog bij het denken. Hebben jullie daar een verklaring voor?
- 4) Wat zijn de twee leervoorkeuren die het hoogst scoren voor de gemiddelde ROL?
- 5) De leerwensidentiteit: hoe zie je jezelf/je professionele rol scoort hoog. Waarom is dat?
- 6) Karakteristiek I-Prof en R-Prof: de scores liepen niet zo sterk uiteen, behalve de vraag:
A: vernieuwt voortdurend: eerst anders dan beter 25%
B: verbetert voortdurend: vandaag weer beter doen wat gisteren goed is gedaan. 75%
Hebben jullie hier een verklaring voor?
- 7) Wat zouden jullie graag willen dat de uitkomsten van dit onderzoek teweegbrengen?
- 8) Willen jullie nog iets meegeven?